

Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural

Research from within: A proposal for intercultural higher education

AARÓN SANTIAGO LEÓN*

REBECCA DANIELLE STRICKLAND**

Este artículo presenta un proyecto de investigación acción participativa que explora procesos de aprendizaje entre estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, así como los factores que favorecen y obstaculizan la gestión de la investigación en su interior. El estudio resultó en una propuesta de investigación comunitaria que, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, cuestiona la implementación universal de formas tradicionales de investigación académica. La propuesta se basa en las normas culturales de reciprocidad y participación, y parte de la prioridad del citado instituto a utilizar la investigación académica para abordar las necesidades familiares, comunitarias y regionales.

Palabras clave:
comunalidad,
educación
superior
intercultural,
investigación
comunitaria,
interculturalidad
crítica,
reciprocidad

Recibido: 15 de marzo de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de mayo de 2024 |

Publicado: 10 de junio de 2024

Cómo citar: Santiago León, A. y Strickland, R. D. (2024). Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1559. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-019](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-019)

This text presents a participatory action research project that explores learning processes among students at the Instituto Superior Intercultural Ayuuk, as well as the factors that favor and hinder research at the Institute. The study resulted in a proposal for community research that, from a critical intercultural perspective, questions the universal implementation of traditional forms of academic research. The proposal, based on cultural norms of reciprocity and participation, is rooted in the Institute's priority to use academic research to address family, community, and regional needs.

Keywords:
*communality,
intercultural higher
education,
community
research, critical
interculturality,
reciprocity*

* Doctorando en Educación. Maestro en Educación y Gestión del Conocimiento por el ITESO. Maestro en Enseñanza Media Superior y Superior por la Universidad Marista. Línea de investigación: fricciones que se generan entre la educación formal y la cosmovisión ñuu savi. Correo electrónico: aaron.stgo@outlook.com

** Doctora en Ciencias Sociales por el CIESAS. Profesora-investigadora en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, nivel I. Líneas de investigación: jóvenes, violencias y aprendizaje transformativa. Correo electrónico: danielle@iteso.mx/<https://orcid.org/0000-0002-2410-0650>



INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación acción participativa (IAP) que presentamos surgió junto con otros dos llevados a cabo por docentes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) para la obtención del grado de maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Los tres trabajos tuvieron el propósito de articular los planes de estudios con los problemas de la región mixe y las comunidades de origen de los estudiantes a través de los ejes transversales de la universidad (docencia, investigación y vinculación comunitaria). En este sentido, uno se centró en generar una propuesta curricular en la licenciatura en Comunicación para el Cambio Social (Cardoso, 2020); otro consistió en sistematizar las diferentes actividades de vinculación comunitaria a fin de mejorar estos procesos (Ocaña, 2019); y el que se presenta aquí se planteó con el objetivo de diseñar una propuesta de investigación desde la perspectiva comunitaria del ISIA (Santiago, 2020).

El interés por analizar la gestión de la investigación en el ISIA surgió a partir de las reflexiones de estudiantes y docentes durante asambleas y reuniones académicas. Algunos cuestionamientos recurrentes que sirvieron como punto de partida de este trabajo fueron: ¿cómo integrar la investigación como un eje horizontal dentro de los planes de estudio?, ¿cómo balancear los tiempos académicos y los tiempos comunitarios?, y ¿es la IAP el modelo de investigación pertinente para la visión del ISIA?

Existe una marcada diferencia en las maneras de producir, compartir y apropiarse de conocimientos y saberes en las universidades interculturales y las convencionales (Bertely, 2011). Mientras la educación tradicional tiende a favorecer la investigación positivista con métodos más ortodoxos, hay menos claridad sobre los procesos de construcción de saberes en las universidades interculturales. Esta perplejidad es parcialmente responsable para la discriminación hacia estas instituciones en el campo de educación superior. Como explica Dietz, “algunos sectores académicos más tradicionalistas y disciplinarios pretenden negar el reconocimiento y la autonomía de estos nuevos competidores, para limitar el potencial de las universidades interculturales a meras actividades convencionales de extensionismo académico” (2014b, p. 325).

Nos sumamos a la llamada de Reyes (2017), que el estudio de la cultura debe realizarse desde dentro, en este caso con estudiantes y profesores ayuuk, ñuu savi, ikoots, zapotecos y de otros pueblos presentes en el ISIA. En esta misma línea, Pérez (2022) explora cómo las escuelas rurales de San Jerónimo Coatlán, en la región zapoteca del sur de Oaxaca, pertenecientes al sistema educativo oficial, no asumen un papel de fortalecimiento comunitario. Por ende, es necesario reconfigurar las escuelas en espacios comunitarios, donde los conocimientos de los pueblos tengan la misma apertura que los conocimientos científicos (Pérez, 2020).

También se destaca el trabajo etnográfico de Briseño (2019) sobre cómo se construye un proyecto de aprendizaje comunitario, con la participación de la comunidad, que permite la circulación de la lengua indígena de manera oral y escrita en las secundarias comunitarias indígenas en la sierra norte de Oaxaca. En este caso, la educación comunitaria es pensada y encabezada por profesores indígenas, quienes se apropian de los elementos escolares y comunitarios y generan un modelo flexible que incluye la participación de la comunidad (Briseño, 2019).

Sumado a estas investigaciones, retomamos los hallazgos de otros trabajos sobre la comunalidad en Oaxaca. Martínez (2009), cuyas producciones académicas vienen de trabajos con el pueblo zapoteco de Guelatao de Juárez, plantea que la forma de pensar y hacer la vida comunitaria es, en sí, una resistencia hacia las normas hegemónicas. Por su parte, Robles y Cardoso (2007) explican que la noción de comunalidad desde la cosmovisión *ayuujk* (mixe) se cimienta en la interrelación del pueblo con la tierra, el consenso en asamblea, el servicio gratuito, el trabajo colectivo, y los ritos y ceremonias.

En esta misma línea, Manzo (2011) refiere que la comunalidad es una relación intra- y extracomunitaria que define el modo de vida del pueblo *binnizá* (zapoteco) del istmo. A estos aportes se agrega el trabajo de Maldonado (2005), para quien la comunalidad expresa la vivencia y la forma en que se articulan los elementos centrales de la comunidad—territorio, tequio, poder, fiestas comunitarias y la asamblea—, que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías, entre otras.

El estudio de caso presentado se suma a dos trabajos previos en el ISIA: Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe (CEA-UIIA, 2006) y Hacia dónde vamos: una revisión del modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (Castillo e Ibarra, 2013). En ambos se reconoce la importancia de la investigación para incidir en los problemas socioeconómicos, de insuficiencia alimentaria, migración y deterioro de los ecosistemas en las comunidades indígenas de la región mixe. Sin embargo, no se reflexiona sobre cómo se puede integrar en la investigación académica las formas propias de extrañarnos o sorprendernos del mundo. En este sentido, nos propusimos explorar cómo los estudiantes del ISIA construyen y se apropian de saberes y conocimientos, así como la relación entre la investigación académica y el buen vivir, con el propósito de formular una propuesta de investigación con enfoque comunitario a partir del diálogo, los saberes y las prácticas culturales de los estudiantes y docentes del ISIA.

Considerando que la investigación comunitaria parte de la manera particular de entender la vida o la cosmovisión del pueblo, el estudio de caso abordado ofrece dos aportes. En primer lugar, contribuye al desenvolvimiento de la investigación comunitaria en el ISIA, ubicado en la comunidad indígena San Juan Jaltepec de Candayoc, en el municipio de San Juan Cotzocón, Oaxaca. Asimismo, abona a la interculturalidad crítica, comprendida como un proyecto epistémico, político, social y ético, contrahegemónico, que parte del problema de las estructuras de poder y la segregación social. En palabras de Walsh, los proyectos de interculturalidad crítica “ensanchan e involucran ‘en alianza’ sectores que [...] buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto para la transformación social como para la creación de condiciones del poder, saber y ser muy distintas” (2009, p.10); es decir, este trabajo brinda una propuesta de gestión de la investigación que pone en cuestión el valor de las normas de la academia colonizadora en instituciones como el ISIA.

El ISIA nació de un convenio firmado entre SER-Mixe, AC, y el Sistema Universitario Jesuita en 2004, cuya intención fue promover una educación especializada para los mixes y otros pueblos originarios. A la fecha, ofrece tres planes de estudio: Administración y Desarrollo Sustentable, Comunicación para el Desarrollo Social y

Educación Intercultural. Para el diseño curricular de cada uno de los programas, se realizaron consultas a las comunidades de la región mixe de Oaxaca a través de un diagnóstico participativo, que resultó en el documento sistematizado “Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe” (CEA-UIIA, 2006).

Los planes y programas de estudio (CEA-UIIA, 2014) están diseñados para atender los principales problemas de la región mixe: pobreza en la calidad de vida, marginalidad geosocial, desigualdad y estratificación intra- e intercomunitaria, política gubernamental de desarrollo, rearticulación crítica entre familia y sociedad, pérdida de la cultura y educación. Consideran actividades de aprendizaje con docentes e “independientes” o tutores, así como otras que se llevan a cabo de modo autónomo. Las actividades en compañía de docentes incluyen exposiciones, trabajo en grupos, análisis de coyuntura, debates, diálogos interculturales, dramatizaciones, asesorías, entre otras. Con las independientes, se realizan prácticas fuera del campus y trabajan de manera grupal en el rancho agroecológico, la radio universitaria y el Centro de Lenguas.

En las tres formas de enseñanza-aprendizaje se promueve la articulación de su quehacer académico con los problemas de interés común de las comunidades de origen de los estudiantes. Para favorecer el desempeño práctico del perfil profesional de los estudiantes, la vinculación comunitaria se incluye dentro del plan curricular, lo cual consiste en ir alternando periodos de trabajo de los estudiantes con las comunidades, periodos de sesiones para la reflexión y una tercera etapa para la sistematización de la experiencia.

Al ingresar al ISIA, se establece un acuerdo de colaboración en cual se solicita al estudiante que, durante su permanencia, participe en el tequio, colaborando en la limpieza y mantenimiento de las instalaciones, producción de alimentos en el rancho agroecológico, rajado de leña, apoyo en la elaboración de alimentos, lavado de trastes, limpieza del comedor, procesamiento de los desechos orgánicos y servicio en las actividades culturales de la comunidad. A cambio de ello, a cada estudiante se le brindan facilidades financieras mediante el pago por parcialidades o por contribución y se le garantizan tres comidas al día durante el ciclo lectivo de su carrera.

Para cubrir el 60% de las clases en el ISIA, se apoya en tres universidades del Sistema Universitario Jesuita –la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México, Universidad Iberoamericana-Puebla y el ITESO–, así como del tequio intelectual de profesores de diversas universidades públicas y privadas del país. Estas clases se llevan a cabo con trabajo a distancia y sesiones de clase en las que el profesor se conecta por videollamada, complementadas por sesiones intensivas de cuatro o cinco días en algún momento del semestre cuando el docente acude al ISIA.

Los profesores del Sistema Universitario Jesuita son los únicos que reciben remuneración económica para las clases. Sin embargo, los gastos de transporte, hospedaje y alimentación de los demás académicos son cubiertos en su totalidad por el ISIA.

MARCO CONCEPTUAL

Recurrimos a un marco conceptual de educación superior intercultural, comunalidad e investigación comunitaria para explorar cómo los estudiantes del ISIA construyen y se apropian de saberes y conocimientos, así como la relación entre la investigación

académica y el buen vivir. Partimos del reconocimiento de nuestras propias identidades, el cual se refleja en el uso de pronombres posesivos a lo largo de este texto. Como uno de los autores de este artículo es *ñuu savi* y la otra es de descendencia europea, hemos optado por usar la primera y la tercera persona en este trabajo conjunto.

Educación superior intercultural y el ISIA

En México, la educación superior intercultural se ha germinado a lo largo de los últimos veinte años con una mezcla de esfuerzos de organizaciones de la sociedad civil, grupos religiosos, universidades e instancias gubernamentales para atender tanto la falta de cobertura como la brecha de interculturalidad en la educación superior a nivel nacional para jóvenes de las 68 comunidades indígenas del país (Dietz, 2014b). Aquí es importante destacar que la educación intercultural no solo responde a la realidad de una sociedad diversa, intercultural y étnicamente plural, también se implica en el proyecto de una sociedad futura, plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y sus sistemas de valores y modelos socioculturales, así como por la convivencia enriquecedora de diversidades culturales en un mismo lugar (Sáez, 2004).

Las universidades interculturales están enmarcadas por la memoria histórica de lo ocurrido con la colonización europea que atentó contra elementos constitutivos de las cosmovisiones indígenas y se evidencia con el racismo de los sistemas educativos, en el cual se excluye no solo a los estudiantes y docentes de los pueblos indígenas, sino también las visiones del mundo, lenguas y modos de conocimientos propios de los pueblos (Dietz, 2011; Mato, 2015). En este sentido, las universidades interculturales son el resultado de la lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes, junto con diversos actores sociales que buscan romper con las inequidades que nos/les afectan, inequidades que han pasado inadvertidas y que se han naturalizado como parte de un escenario prevaleciente (Mato, 2015). Responden a la realidad de una sociedad pluricultural y compleja, caracterizada por fortalecer la diversidad cultural y garantizar la convivencia entre culturas. Sin embargo, se enfrentan con una fuerte resistencia de parte de la sociedad hegemónica que sigue percibiendo a las lenguas indígenas como “dialectos” inferiores y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional, percepción que reproducen un gran número de directivos y docentes en la práctica educativa (Dietz, 2014a; Maldonado, 2015).

Siguiendo esta lógica, la oferta educativa del ISIA se plantea desde un enfoque intercultural, entendido como un conjunto de acciones que posibilitan el establecimiento de un diálogo horizontal entre iguales; es decir, se busca la aceptación de la diferencia y enriquecimiento recíproco entre diversas culturas, en un intercambio con pleno respeto y equidad para que, a través del diálogo, se relacione con las demás culturas, las valore y decida libremente aceptar y adaptar, si así lo desea, elementos de la otra cultura, sin perder lo propio (CEA-UIIA, 2010).

Los contenidos de los planes de estudio en el ISIA se nutren de los saberes tradicionales de diferentes culturas indígenas presentes y se abren a los saberes occidentales para adaptarlos y apropiarse de ellos a través de la riqueza de la combinación. Todo esto hace indispensable un enfoque intercultural que permita relacionarse con las y los demás a partir de nuestros/sus propias identidades, desde un diálogo horizontal (CEA-UIIA, 2010).

Comunalidad

La comunalidad se refiere a la vivencia y el modo de ser de los pueblos indígenas. De entrada, es importante aclarar que la comunalidad no es un concepto ni mucho menos una idea; se refiere, más bien, a una forma de vida y razón de ser (Robles y Cardoso, 2007). A finales de los setenta, Floriberto Díaz Gómez (ayuujk) y Jaime Martínez Luna (zapoteco) empezaron a utilizar este concepto a partir de un proceso de vinculación intercomunitaria, específicamente con la conformación del Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes y la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Guerrero, 2013).

La comunalidad es la lógica en la que funciona la estructura comunitaria y la forma en que se define y articula la vida social en los pueblos originarios. Hay cuatro elementos centrales que integran la comunalidad: territorio, tequio, poder y fiestas comunitarias, los cuales son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías, entre otras (Maldonado, 2005); es decir, la comunalidad abarca todo lo que se hace, se dice, se crea y se piensa en una comunidad, así como todo el conjunto de formas de organización, cargos y funciones, normas de convivencia, creaciones materiales e intelectuales, actividades económicas, políticas, organizativas, ceremoniales o de cualquier otra índole, contribuye a la comunalidad (Rendón, 2003). En esta lógica, se reconoce la relación entre todos estos elementos de rasgo cultural para integrar un sistema estructurado que se reconoce como “comunalidad”.

Es importante notar que la comunalidad no es igual para todos los pueblos indígenas; por el contrario, tiene múltiples y variadas manifestaciones. Además, igual que en cualquier otra comunidad, los pueblos originarios son llenos de conflictos, a menudo invisibilizados, por lo que es necesario avanzar en su construcción o reconstrucción (Rendón, 2003). Por ende, es preciso no “folklorizar” la comunalidad. Al contrario, nuestra propuesta busca identificar problemáticas en contextos de comunalidad para abordarlas desde la investigación.

Investigación comunitaria

La investigación con enfoque comunitario se trata de una exploración de las múltiples identidades, influenciadas tanto por la cultura indígena como por culturas coloniales, que conviven en un espacio de vida, y cómo se relacionan con los elementos centrales de la comunalidad: territorio, tequio, poder, fiestas comunitarias y la asamblea. De esta forma, la investigación comunitaria pretende identificar aquello que nos/les da sentido a las distintas formas de identidad y, a partir de ello, generar estrategias de participación comunitaria (Maldonado, 2005). Por tanto, la investigación tiene como una primera tarea fundamental visibilizar las diversidades y reconocer los posicionamientos y prácticas culturales propias, respetando las formas de ser y hacer –individuales y colectivas– de toda cultura.

Sumado a ello, la investigación comunitaria tiene como objetivo contribuir a la resolución de problemas y necesidades individuales, familiares o comunitarias, sean materiales o espirituales (Rendón, 2003), así como suscitar la apertura al diálogo intercultural y facilitar la comunicación entre grupos (Dietz y Mendoza, 2008). En esta misma línea, el Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA, 2014) plantea que la investigación debe responder

a problemas concretos de las familias o comunidades, pero antes de abordarlas, primero deben *ser sentidas*, ya que, cuando las sentimos personalmente, estas nos impulsan a reflexionar y a reacomodar nuestros juicios de valor. Después de ello, es preciso *actuar*; sin embargo, esta acción debe ser consciente y en el pleno respeto de los demás. Por último, es necesario *evaluar de manera participativa* lo que se ha hecho para habituarse a conocer la reacción de la comunidad y descubrir el impacto de nuestras decisiones. En este sentido, la investigación con enfoque comunal debe ser “una investigación que permita tomar conciencia de lo que nos rodea antes de actuar” (CEA-UIIA, 2014, p. 26).

Generalmente, los investigadores académicos analizan un objeto de estudio “desde fuera”. Sin embargo, la lógica de la investigación comunitaria reconoce que los pueblos se conforman por seres pensantes, con conocimientos, sentimientos, ilusiones y deseos (Reyes, 2017) y no deben ser abordados como “objetos de estudio”. Además, no se puede abordar parte de la comunidad de forma individual o aislada del entorno, porque la naturaleza nos indica que todo está conectado (Huanacuni, 2015). Por ende, la investigación comunitaria en pueblos originarios ha de realizarse desde dentro, con la posibilidad de pensar y construir nuevas materias, enfoques metodológicos, métodos, técnicas, instrumentos y herramientas. Al destacar el diálogo con la realidad social, se facilita la generación de conocimiento propio, de acuerdo con nuestras/sus propias necesidades y con pleno respeto a la naturaleza y la comunidad (Reyes, 2017).

MARCO METODOLÓGICO

Este estudio se enmarca en la IAP, ya que busca fortalecer el modelo educativo del ISIA con una propuesta de investigación con aportes de estudiantes, docentes y otros pensadores vinculados con la universidad. El proyecto se llevó a cabo con dos técnicas: entrevistas dialógicas y grupos de trabajo.

Entrevistas dialógicas (“pláticas abiertas”)

La guía para las pláticas abiertas se construyó en dos áreas temáticas: construcción de conocimientos y apropiación de saberes. En cada entrevista, se solicitó que se eligiera un aprendizaje significativo de su comunidad y otro de su familia, y que para cada uno respondiera a las siguientes preguntas: ¿cómo y en qué situaciones lo aprendiste?, ¿qué te ayudó a aprenderlo?, y ¿cómo valoras este aprendizaje?

La muestra de entrevistados se integró de manera intencionada con doce estudiantes de Seminario de titulación I y II, de séptimo y octavo semestre, para incluir representantes de diferentes comunidades (ayuuk, ikoots, zoque y mestizo). También, entrevistamos a los dos profesores responsables del Centro de Lenguas por su cercanía con estudiantes de los diversos pueblos indígenas presentes en el ISIA.

Al inicio de cada entrevista, explicamos el objetivo del estudio y cómo se utilizaría la información recabada. Asimismo, solicitamos de manera oral el consentimiento de los interlocutores para grabar las entrevistas y tomar algunas notas. Las grabaciones se hicieron con un celular para mantener la naturalidad de la plática y, para asegurar la fidelidad de los datos, fueron transcritas.

Grupos de trabajo

Además de las entrevistas, llevamos a cabo una exploración colectiva sobre cómo vincular los ejes transversales del ISIA con la realidad de las comunidades de la región mixe e istmo. Para ello, organizamos cuatro equipos de trabajo, cada uno integrado por dos estudiantes, cuatro docentes y dos asesores externos. Los estudiantes fueron seleccionados por la comunidad estudiantil en una asamblea y los docentes fueron elegidos en una reunión académica. Por su parte, los asesores fueron invitados por la dirección del ISIA.

Los equipos abordaron los ejes de docencia, vinculación comunitaria e investigación, así como una nueva que se incluyó en el plan operativo anual, “economía social y solidaria”. Cada grupo revisó el modelo educativo del ISIA para identificar las líneas de investigación sugerentes. También se abordaron diagnósticos sobre la región mixe e istmo para situar los retos y las potencialidades de las comunidades indígenas y rurales como área de oportunidad para la investigación. Los diálogos de cada grupo también fueron grabados y transcritos, y los participantes fueron notificados sobre el uso de la información recabada.

Los datos recolectados con ambas técnicas fueron organizados en diversos ejes para su análisis. A continuación, presentamos un resumen de hallazgos en dos ejes: la perspectiva del aprendizaje desde el estudiantado (qué aprendemos, cómo aprendemos, motivaciones para aprender y valoración de los aprendizajes), y factores obstaculizadores y facilitadores para la buena gestión de la investigación en el ISIA.

RESULTADOS: APRENDIZAJE Y GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ISIA

Iniciamos con un resumen de los hallazgos de pláticas con estudiantes, sistematizados en cuatro categorías: qué aprendemos; cómo aprendemos; motivaciones para aprender; y valoración de los aprendizajes. Presentamos algunos datos correspondientes a cada categoría para reconstruir la perspectiva comunitaria del aprendizaje. Enseguida, explicamos los factores obstaculizadores y facilitadores para la buena gestión de la investigación en el ISIA de acuerdo con los hallazgos de los grupos de trabajo.

Hallazgos de las entrevistas dialógicas: perspectivas de aprendizaje de estudiantes del ISIA

Qué aprendemos

Los aprendizajes recordados por los estudiantes tienen relación con las actividades de la vida comunitaria y el sostenimiento familiar, como elaborar atarrayas, pescar, cocinar, trabajar la tierra, confeccionar blusas y huipiles, sembrar maíz, criar ganado bovino, dedicarse a la apicultura, tocar un instrumento musical y hablar una lengua indígena. También, mencionaron el reconocimiento de la importancia del sistema de cargos comunitario, el tequio y la asamblea:

Pescar, es un aprendizaje familiar y comunitario que me parece muy valioso, ya que la vida comunitaria de mi pueblo gira entorno al mar (estudiante ikoots de Educación Intercultural).

Un aprendizaje relevante para mí es el tequio, lo valoro porque me llena de satisfacción

la organización comunitaria y lo que se puede lograr en colectivo (estudiante mestizo de Comunicación para el Desarrollo Social).

Un aprendizaje significativo para mí es hablar la lengua *ayuuk*, porque es lo que me identifica como persona, y me permita socializar con las personas de mi comunidad (estudiante *ayuuk* de Educación Intercultural).

En este sentido, podemos identificar que los estudiantes han adquirido de su familia y comunidad varios tipos de aprendizajes: los que surgen de las necesidades de sostenimiento familiar y que se obtienen del contexto (aprender a pescar, sembrar, cocinar, bordar); los que devienen de la dinámica comunitaria y para preservar lo comunitario (tequio, la asamblea, los cargos comunitarios); y los que se adquieren para la comunicación y la pertenencia (la lengua, la música, la danza).

Cómo aprendemos

Respecto a cómo y en qué situaciones aprendieron los saberes comunitarios, los estudiantes reconocen que fue a partir de la observación y la participación y, a su vez, siendo retroalimentados por sus padres, hermanos, amigos y allegados. Sumado a ello, los jóvenes admiten que ciertos aprendizajes han sido heredados por sus familiares, que no deben perderse y ellos deben transmitirlos a las generaciones venideras:

Sembrar café lo aprendí en la práctica, a través del acompañamiento de mi padre. Aprendí que la forma tradicional de sembrar café tiene relación con las condiciones climáticas locales, que se siembra cuando inicia la temporada de lluvias para que la planta pueda crecer y desarrollarse adecuadamente. Esto me ha permitido comprender el calendario agrícola, que ha sido una práctica ancestral y una forma de vida campesina (estudiante *ayuuk* de Educación Intercultural)

Trabajar el campo lo aprendí con mi familia. Mientras trabajamos, los adultos contaban anécdotas y experiencias de cómo cuidar la tierra; así que aprendí escuchando y haciendo (estudiante chinanteco de Administración y Desarrollo Sustentable).

Los estudiantes se apropian de los aprendizajes al realizar distintas actividades, yendo a lado de quienes lo saben hacer, que no siempre son los familiares. Por ejemplo, uno de los jóvenes relató cómo adquirió conocimientos de apicultura al emplearse como jornalero con un apicultor. Estos aprendizajes se van construyendo en la medida que los familiares y la comunidad les permiten a los jóvenes experimentar en la comunidad y más allá, entendida como la acción que se realiza con la mente y el corazón.

Por otro lado, la herencia de conocimientos les ofrece cierta preparación en algunos ámbitos de la vida comunitaria. Hay personas que han ganado mucha experiencia en la construcción de casas de palma, otros en plantas medicinales y unos más en el cuidado del ganado, por ejemplo. Al transmitir estos aprendizajes a sus hijos, estos se vuelven herederos de sus conocimientos.

Motivaciones para aprender

Los estudiantes señalan que estas enseñanzas-aprendizajes surgen de una necesidad y ocurren de manera colectiva, entre integrantes de la familia o la comunidad, y se interiorizan a partir de su continua repetición:

Aprendí a cultivar la milpa para apoyar al sostenimiento de mi familia (estudiante ayuuk de Comunicación para el Desarrollo Social).

El hecho de ser hijo mayor y vivir sin mi papá hizo que a temprana edad me hiciera cargo de mi familia, por lo que tuve que aprender todo sobre el campo (estudiante mestizo de Comunicación para el Desarrollo Social).

Aprendí a tocar el caparazón de la tortuga al reconocer mi identidad Ikoots, y no limitarme por los estereotipos de género manifestados en los habitantes de San Mateo del Mar (estudiante ikoots de Educación Intercultural).

A través de la práctica y la continua repetición, la familia y la comunidad se aseguran de que los aprendizajes se transfieran adecuadamente y persistan hacia otras generaciones. Esta precaución colectiva tiene que ver con el interés de que los conocimientos se queden al servicio de la comunidad y para la construcción del buen vivir.

Valoración de los aprendizajes

En cuanto a cómo valoran los aprendizajes, los jóvenes refieren que les han ayudado a participar y construir el modo en que han decidido vivir juntos como familia y comunidad: “Los conocimientos familiares y comunitarios son útiles y sirven para la vida. Por ejemplo, si un familiar me invita a sembrar o a construir una casa, lo hace porque sabe que sé hacerlo” (estudiante ayuuk de Educación Intercultural).

La formación de la identidad individual dentro de la comunidad depende, en parte, de los aprendizajes adquiridos para la vida, a través de los cuales se pueden satisfacer las necesidades humanas y desarrollar las potencialidades para beneficio personal, familiar y comunitario. Este deseo de formarse para la vida se manifiesta como la voluntad y el compromiso de construir juntos el modo de vivir (comer, beber, amar, respirar, agradecer, descansar, hablar, convivir, crear) y, a partir de ello, el *wijën-kajën o wejën-kajën* —despertar, desatar o desenvolverse— cuando brota la capacidad creativa y la trascendencia de la persona. En esto consiste recibir la vida y aprenderla a vivir todos los días.

Hallazgos de los grupos de trabajo: factores obstaculizadores y facilitadores para la buena gestión de la investigación en el ISIA

Obstaculizadores

Los factores que reconocen los estudiantes y docentes como obstáculos para la investigación comunitaria corresponden a cinco categorías: la formación de los académicos y los estudiantes; la centralización de la docencia en el aula; el diseño curricular de las licenciaturas; el enfoque de las investigaciones; y las restricciones geográficas:

a. Formación de docentes y estudiantes en el campo de la investigación

Como obstáculo para gestionar la investigación comunitaria en el ISIA, los profesores señalaron la falta de tiempo y los recursos financieros destinados a su formación como

investigadores. Asimismo, la movilidad continua de personal y la falta de organización con docentes que vienen de las universidades hermanas del Sistema Universitario Jesuita se advierten como inconvenientes.

En consecuencia, surgen confusiones en los estudiantes debido a diferentes interpretaciones, por parte de los docentes, sobre cómo hacer investigación desde el ISIA. Asimismo, destaca la falta de comprensión sobre cómo la investigación puede vincular a la universidad con problemáticas de la realidad regional, y también la ausencia de análisis y clarificación del uso de la lengua indígena dentro del proceso de investigación.

Otro desafío es que, en general, la enseñanza en las tres licenciaturas se basa en actividades como tomar apuntes, exposiciones, controles de lectura, portafolios, resúmenes, debates, análisis de coyuntura, cuadros sinópticos y comparativos, trabajo en grupos, entre otras. Los grupos de trabajo reconocieron la relevancia de fomentar capacidades investigativas en los jóvenes como estrategia pedagógica para conocer y analizar el estado del conocimiento, la percepción de la problemática educativa y otras situaciones del contexto. Asimismo, los grupos resaltaron que la investigación comunitaria permite implementar un aprendizaje autónomo y significativo, con el uso de métodos y técnicas de investigación adecuados para abordar la realidad de su contexto específico.

b. Centralización de la labor docente en las sesiones en el aula

Otro hallazgo de los grupos fue que el trabajo docente se centra en actividades que tienen que ver con la cobertura de temáticas en el plan de estudios, abordadas con actividades de aprendizaje dentro del aula y, en menor medida, en la articulación de la docencia con la investigación y la vinculación comunitaria. En este sentido, la centralización académica ocasiona que los estudiantes perciban la vinculación comunitaria como la participación puntual en actividades del momento y no como un proceso en el que ponen al servicio de la comunidad los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación profesional para el fortalecimiento de los elementos de la vida comunal: territorio, trabajo, poder, religión y fiestas comunitarias. Por ello, se notó la necesidad de incrementar el enfoque de los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad académica en los problemas sociales, ambientales, educativos, culturales y económicos de la región para que sean temas centrales en las clases, retomados con prácticas de investigación.

c. Planes de estudios de las licenciaturas

El alto número de asignaturas en los planes de estudio de las licenciaturas no deja espacio suficiente para la investigación y la vinculación comunitaria. Por ejemplo, la estructura curricular de la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable considera nueve asignaturas para el primer semestre: Administración, Ecología I, Análisis sociocultural, Lengua indígena I, Persona y comunidad, Informática I, Matemáticas, Habilidades de investigación, Taller de lectura y redacción. Así, el plan de estudios demanda un total de 736 horas clase al semestre (336 con docentes y 400 independientes), equivalentes a 46 horas a la semana. En consecuencia, el mayor

tiempo de los estudiantes está dedicado a las concentraciones en aula y no en los procesos de vinculación con la realidad. Asimismo, se notó que en ninguna de las tres licenciaturas se generan procesos longitudinales de formación en investigación.

Ante esta realidad, se propuso realizar ajustes y actualizaciones a los planes de estudio de las licenciaturas para fortalecer las participaciones reflexivas en lo comunitario desde la práctica de la investigación, tal como señala el modelo educativo del ISIA, en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural (CEA-UIIA, 2014).

d. Articulación de la investigación con escenarios locales

Otro obstáculo que se resaltó es que las líneas de investigación no se encuentran suficientemente articuladas con las problemáticas de la región y de las comunidades de origen de los jóvenes. Gran parte de las vinculaciones comunitarias se han enfocado en lo que algunos docentes y directivos consideran que puede ser útil para los estudiantes y no en las prioridades de las comunidades. Por ejemplo, un proyecto basado en la elaboración de camas biointensivas para la producción de hortalizas con familias de la comunidad de Jaltepec de Candayoc fracasó debido a que no se tomó en cuenta que la actividad productiva de las familias era otra, centrada en la producción de maíz, café, limón y ganado bovino.

Por ello, como señalan Aguilar e Idárraga (2017), se resaltó la importancia de establecer alianzas e iniciativas comunes con las familias, autoridades, instituciones y actores clave presentes en los territorios, con los cuales se podrían construir articulaciones para la implementación de alternativas económicas, culturales, educativas, sociales, de alcance local y regional. Sin embargo, para que esto ocurra es necesario que la investigación conduzca a la vinculación en función de la realidad comunitaria.

e. Restricciones económicas y geográficas de los proyectos de investigación

La distancia geográfica entre la institución y las comunidades de origen de los jóvenes, la falta de financiamiento, la carga académica y el tiempo reglamentario para la entrega de resultados de los proyectos de titulación han ocasionado que la mayoría de los proyectos se ejecuten en la comunidad sede o en el ISIA. Esta situación ha provocado cierta incertidumbre en comuneros de Jaltepec, debido a que han sido entrevistados en varias ocasiones y no saben si la información que proporcionaron ha sido de utilidad. Por ello, se propuso mantener un proceso gradual para la realización de los proyectos de titulación, con una formación de habilidades de investigación que inicia desde el principio del programa de estudios. La puesta en práctica paulatino de estas habilidades permitirá a los jóvenes identificar una realidad de su comunidad o de su familia con la que puedan trabajar a lo largo de su carrera, y consolidar así proyectos de mayor envergadura e impacto.

También se acordaron que los proyectos de investigación deben ser coordinados por el Programa de Investigación de la universidad, de modo que estos puedan ser acompañados por asesores externos y concursar para financiamiento externo.

En suma, los grupos de trabajo concluyeron que el éxito para una buena gestión de la investigación dependerá de que puedan atenderse las siguientes tareas: actualización y formación de profesores y estudiantes en investigación, acercamiento a los problemas estructurales en la región, definición de líneas de investigación con mayor pertinencia para las comunidades, actualización de los planes de estudio de las licenciaturas y desarrollo de proyectos de investigación de largo plazo.

Facilitadores

Los factores que los grupos de trabajo reconocieron que pueden potenciar la investigación se organizaron en tres categorías: los que están presentes en el modelo educativo, los que se encuentran en los planes de estudios y los que se relacionan con las familias y las comunidades de los estudiantes:

a. Bases para la investigación en el modelo educativo

El modelo educativo del ISIA plantea dos líneas de investigación interdisciplinar: lengua y cultura y desarrollo integral sustentable, entendiendo lo interdisciplinar como la participación conjunta, tanto de diferentes asignaturas como de distintas licenciaturas en un mismo proyecto. Se propone desarrollar la investigación en una estrecha articulación con la docencia y la vinculación comunitaria desde una lógica de investigación participativa.

Asimismo, el modelo educativo plantea referentes de investigación acordes con perfiles profesionales. Las tres licenciaturas están pensadas para que los estudiantes aborden las problemáticas más trascendentes en las comunidades indígenas. Por ello, el modelo educativo estipula los siguientes propósitos: contribuir a la autosuficiencia alimentaria para mejorar las condiciones de las familias, comunidades y región desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural; establecer un diálogo entre distintos saberes que permita una comprensión holística de las problemáticas comunitarias y regionales; recuperar y sistematizar el conocimiento y la sabiduría de las culturas y lenguas indígenas para fortalecer la identidad étnica y el arraigo de los jóvenes (CEA-UIIA, 2014). Otras líneas de investigación que el modelo plantea son: revitalización de la lengua ayuuk, diálogo entre distintos saberes, culturas indígenas, marginación o exclusión social y autosuficiencia alimentaria.

La IAP se plantea como el método pertinente para la vinculación comunitaria. El ISIA insiste en esta metodología, ya que considera que esta vincula a los estudiantes con sus comunidades y refuerza su identidad. Además, hace hincapié en la participación real de la comunidad en el análisis de sus problemáticas y necesidades, de modo que las percepciones y soluciones sean articuladas comunitariamente (CEA-UIIA, 2014).

Por último, el modelo educativo propone que la investigación que se realiza en Seminario de titulación I y II (séptimo y octavo semestre) forme parte de las prácticas profesionales de los estudiantes, con la exigencia de que sea una propuesta innovadora y que responda a alguna necesidad de sus familias, comunidad o región.

b. Bases en los planes de estudio

La investigación se plantea como uno de los ejes horizontales de formación en los planes de estudio de las tres licenciaturas. Los grupos de trabajo notaron que esta congruencia entre los programas favorece la interdisciplinariedad, permite abordar de modo integral las problemáticas de las comunidades, y les invita a desarrollar métodos y técnicas de investigación adecuados para la resolución de problemas familiares o comunitarios.

Coincidieron que el abordaje de la investigación debe ser de manera gradual, de los más sencillo hacia lo más complejo, para que el estudiante inicie con las habilidades básicas de investigación y progresivamente se vaya especializando en las metodologías participativas. Al respecto, se vieron como fortaleza que las tres licenciaturas sigan la misma lógica para desarrollar habilidades de investigación en el alumnado. En el primer semestre, las diferentes materias apuntan al aprendizaje de conocimientos y habilidades básicas de investigación, mientras que en el segundo estas habilidades se vinculan a proyectos concretos que les permitan conocer las formas propias de organización y participación comunitaria. En el tercer semestre, los estudiantes inician con el diseño de un diagnóstico comunitario a través de la evaluación rural participativa. Este diagnóstico se lleva a cabo durante cuarto, quinto y sexto semestre hasta tener un conocimiento profundo de la realidad comunitaria. En séptimo y octavo semestre, los estudiantes parten del diagnóstico para poner en práctica su formación y abordar una problemática específica de su familia, comunidad o región, ya sea de manera individual o en equipos (CEA-UIIA, 2014).

c. Bases familiares y comunitarias

Prácticamente, toda la población estudiantil pertenece a pueblos indígenas, situación que favorece el ejercicio de la investigación comunitaria que busca responder a las necesidades familiares y comunitarias del estudiante (CEA-UIIA, 2014). Los 89 estudiantes del ISIA que colaboraron en este proceso pertenecen a pueblos originarios mixe, zapoteco, mixteco, ikoots, chinanteco, chontal, popoluca, tseltal, náhuatl, zoque, rarámuri, chatino y totonaco, así como a algunas comunidades mestizas. Sus vínculos familiares y comunitarios facilitan todo el proceso de investigación, desde el acceso al territorio, la comprensión de la problemática, el involucramiento de otras personas, prácticas de reciprocidad y el desarrollo de proyectos que en verdad responden a las necesidades e intereses de la familia o la comunidad.

UNA PROPUESTA PARA INVESTIGAR DESDE LO PROPIO Y DESDE EL SER INDÍGENA

Los hallazgos de las entrevistas y los grupos de trabajo se analizaron mediante un proceso dialógico con Benjamín Maldonado, José Guadalupe Díaz Gómez y Palemón Vargas Hernández –tres intelectuales vinculados a la universidad–. Este análisis dialógico resultó en el tejido de la siguiente propuesta para investigación comunitaria en el ISIA. La propuesta se organiza en tres fases: reflexión sobre la identidad propia y la comunalidad; investigación-participativa basada en la reciprocidad y el servicio; y valoración colectiva de la investigación.

Reflexión sobre la identidad propia y la comunalidad

El individuo recibe de la comunidad, como un regalo, lenguaje, costumbres, usos, relatos, valores, saberes, vivencias, entre otros elementos; así se conforma la cultura y, gracias a ella, se consolida el “yo” y se genera un “nosotros”. En el ámbito de la articulación comunitaria y social, la formación universitaria de los jóvenes debe permanecer unida a la realidad y a las necesidades de sus comunidades; mantener la cercanía de los jóvenes a sus comunidades es garante de fortaleza del vínculo cultural indígena (CEA-UIIA, 2014; Montes, 2018).

Por ello, antes de diseñar el caminar constructivo de la investigación, es importante responder a las preguntas ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy? y ¿qué puedo hacer desde mi ámbito de formación profesional? Se trata de un ejercicio de reflexión analítica de la identidad individual que puede ayudarle a moverse con mayor claridad entre la comunidad y el espacio escolar intercultural, cimentado con firmeza en su propia cultura, reconociendo que, quienes comparten una cultura, de alguna manera, están unidos en un todo particular (Maldonado, 2005; Montes, 2018).

Benjamín Maldonado (comunicación personal, 13 de abril de 2019) propone un ejercicio de reflexión que, por un lado, se trata de reconocer los elementos que conforman la identidad, la comunidad y la cultura y, por el otro, se trata de “sentir indignación” por aquello que se está perdiendo o dejando de ser. Como él explica, no solo se trata de sentir orgullo por su/nuestra cultura y aprendizajes, sino que también es necesario reflexionar sobre las acciones que demeritan lo comunitario.

En este caso, la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria son indígenas y sus identidades se debaten con cierta inestabilidad entre dos extremos: el desarraigo cultural, debido a las influencias de la cultura hegemónica, y la conciencia ética para preservar y promover la comunalidad. La dinámica propuesta por Maldonado consiste en reconocer las diversas influencias ancestrales, familiares, comunitarias, regionales, nacionales y foráneas en su identidad. Se trata de tener conciencia de que la identidad individual está determinada por un conjunto complejo de prácticas e influencias. Habiendo reflexionado sobre las prácticas y factores que influyen en la identidad, se puede organizar el camino indicativo de la investigación para seguir profundizando en lo propio y lo colectivo (Maldonado, 2005).

Con esta lógica, los docentes locales del ISIA refuerzan que la vinculación comunitaria va acompañada de un análisis, que procura dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿a dónde vamos?, ¿de dónde venimos? y ¿a dónde queremos ir realmente? De esta forma, a partir del análisis de la identidad propia, construida con experiencias y saberes particulares, se puede pasar a analizar críticamente los tipos de “desarrollo” que se están proponiendo y ejecutando a nivel regional, estatal y nacional. Esta segunda etapa de análisis crítico nos permite considerar cómo nuestro/su modo de vivir, basado en el respeto de los principios de comunalidad, solidaridad e integralidad de las comunidades indígenas, se relaciona con la prácticas e influencias externas. Esta relación, con base en la reflexión analítica de la identidad personal y colectiva, abre la puerta para proponer un proyecto de investigación comunitaria (CEA-UIIA, 2014).

En suma, el planteamiento de la investigación comunitaria debe partir de un análisis crítico de la identidad propia, lo colectivo y el contexto más amplio. Se busca poner las bases para la construcción de un proyecto de investigación que no solo

esté cargado por la razón, sino también por el corazón, y que pueda atender una problemática específica de la familia, la comunidad o la región.

Investigación-participativa basada en la reciprocidad y el servicio

El principio de participación es parte fundamental de la investigación comunitaria, ya que la comunalidad requiere la voluntad y capacidad de donación de trabajo a la comunidad. En la participación comunitaria uno reconoce las necesidades y se ve compelido a estudiarlas, no solo para comprenderlas, sino para reconocerlas y enlazarlas con la memoria histórica del pueblo (Manzo, 2011; Rendón, 2003). Por lo tanto, la participación comunitaria permite constatar que la profesión tiene una aplicación real de beneficio personal, familiar y comunitario, que le ayuda al estudiante a imaginarse a sí mismo en el servicio de su comunidad de origen (CEA-UIIA, 2014).

La participación a través de la reciprocidad y el servicio contrasta con la actitud de un investigador foráneo que traduce desde lo ajeno hacia lo propio (Dietz, 2012). En este contexto, sería irónico comportarse como un extranjero o alejarse de la comunidad para estudiarla de manera objetiva o parcial; al contrario, se debe aprovechar el lenguaje y las formas propias de expresión. Sumado a ello, para los *ayuuuk* y los *ñuu savi*, se reconoce cómo la persona crece interiormente con la vida comunitaria y se enriquece en el servicio.

De acuerdo con lo anterior, será la naturaleza de la problemática familiar o comunitaria la que sitúe el esfuerzo y nivel de alcance que demande el proyecto de investigación, dado que el contexto determina el camino indicativo para el proyecto y no el método científico. Como explica Huanacuni, “la metodología nos lo da la naturaleza, lo objetivo carece de valor, porque lo objetivo solo permite una simple aproximación y no una interacción con el conjunto” (2015, p. 166). Por ello, no se puede predeterminar que el abordaje sea multidisciplinar o disciplinar, individual o en equipo, de mediano o largo plazo. Como se comentó en uno de los grupos de trabajo, lo que sí se debe tomar en cuenta para la estrategia de participación es el calendario agrícola y pecuario, ya que, por lo general, la subsistencia de las comunidades de la región depende de estas actividades y en torno a ellas se desarrolla la vida comunitaria.

En este sentido, se requiere salir de la lógica de formación y evaluación individual que predomina en las universidades convencionales y entrar a una de valoración comunitaria. Para la investigación, esto significa sustituir la visión externa de un investigador por la conciencia integrada con la familia, la comunidad y la naturaleza, donde se sitúa el problema que se pretende abordar. Asimismo, hay que dejar la teoría dirigida a la razón y procurar una enseñanza práctica para comprender con sabiduría. La enseñanza que alienta el espíritu de competencia se reemplaza con una enseñanza complementaria y de reciprocidad. Con base en este principio, la investigación desde lo propio les/nos devolverá la sensibilidad con la naturaleza, con los seres humanos y con la vida comunitaria, así como la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea (Huanacuni, 2015).

En resumen, la investigación que se emprende desde el ISIA debe contribuir al buen vivir de las familias y comunidades para recuperar la autosuficiencia alimentaria, reducir los altos niveles de marginación y recuperar la vinculación comunitaria.

“La atención a la familia se vuelve necesaria, por ser esta el ámbito de canalización a la vida comunitaria del joven y por las expectativas que esta refleja en el modo de asumir sus responsabilidades” (CEA-UIIA, 2014, p. 10).

Valoración colectiva de la investigación

En Jaltepec, así como en muchas otras comunidades indígenas, cualquier proyecto de investigación y el desempeño del investigador tienen que ser validados por el pueblo y por la comunidad académica para que la información generada pueda ser integrada como conocimiento útil. La evaluación supone una recontextualización para que el investigador reflexione sobre las estrategias que le permitieron aprender y que se dé cuenta que toda acción individual tiene un efecto en lo comunitario. José Guadalupe Díaz Gómez y Palemón Vargas Hernández relacionan este proceso con la asignación y evaluación de los cargos en las comunidades indígenas. Como ellos explican, la valoración del proyecto de investigación y del desempeño del estudiante pueden efectuarse como sucede con los cargos comunitarios, en los que la asamblea –como espacio de rectificación– valora el servicio del comunero de acuerdo con las propias normas de convivencia comunitaria. Es la asamblea la que decide si el comunero ya puede sugerir, orientar y dar consejos, y que ya está preparado para asumir cargos de mayor relevancia y responsabilidad comunitaria (comunicación personal, 13 de febrero de 2019). En esta misma lógica comunitaria, el investigador tendría que presentarse ante la comunidad universitaria y ante el pueblo para compartir que puede llevar a cabo un trabajo intelectual desde el servicio y la reciprocidad en el tequio, las asambleas y otras actividades relevantes para la comunidad.

Por otra parte, cuando se trata de un estudiante, las personas que valoren o evalúen su desempeño (docentes, directivos o comuneros) tienen que evitar actos de sanciones o exclusión, porque la valoración es formativa y en constante construcción. Por ello, la valoración debe sustentarse en las siguientes preguntas: ¿cómo se evidencia que el estudiante ha aprendido a investigar?, ¿cuál es la certeza de que el estudiante ya lo puede hacer por sí mismo? y ¿cuál es la responsabilidad de la comunidad universitaria? La valoración tiene que ser en estos términos (Palemón Vargas, comunicación personal, 13 de febrero de 2019).

Sumado a ello, José Guadalupe Díaz Gómez menciona que el pueblo y la comunidad académica también tendrían que valorar la capacidad del estudiante de sorprenderse de la vida comunitaria, porque, si no es así, pierde sentido el trabajo de investigación (comunicación personal, 13 de febrero de 2019). La disposición de la persona de sorprenderse del mundo lo pone en relación con los elementos de la vida comunitaria.

Benjamín Maldonado concuerda con las propuestas de Díaz y Vargas, aunque él refiere que la valoración comunitaria debe estar en proporción con la investigación (comunicación personal, 13 de abril de 2019); es decir, si el trabajo realizado por el estudiante genera información relevante para la comunidad, esta ha de ponerse al conocimiento de todos sus integrantes para su buen uso. Las verdaderas investigaciones comunitarias abordan problemáticas colectivas, como las disputas por el territorio. Por el otro extremo, vemos el desarraigo cultural que algunos jóvenes atraviesan al realizar investigaciones bibliográficas con un alcance limitado a lo académico, lejos de contribuir al buen vivir de sus comunidades.

REFLEXIONES FINALES

Las entrevistas dialógicas con los estudiantes revelaron que adquieren de su familia y comunidad tres tipos de aprendizajes: los que surgen de las necesidades de sostenimiento familiar, los que devienen de la dinámica comunitaria y que tienen como propósito preservar los elementos de la comunalidad, y los que se obtienen para la comunicación y la pertenencia. Los saberes y conocimientos adquiridos desde nuestros familiares son igual de importantes que los conocimientos académicos. En esta lógica, el ISIA debe fortalecer las prácticas fuera del aula, de tal forma que los estudiantes, docentes y demás miembros de la institución puedan “sentipensar” medianamente la realidad que ha configurado las historias de vida, la comunalidad y los aprendizajes individuales y colectivos.

Por otro lado, las normas eurocéntricas de la investigación científica son poco compatibles con la comunalidad. Esta interfaz hace que muchos jóvenes se limiten únicamente en cumplir el plan curricular, sin reconocer el potencial de la investigación o aprovecharla para abordar los problemas en sus familias y sus comunidades de origen. La práctica de exigir protocolos de investigación elaborados de manera individual, por ejemplo, no es compatible con la cosmovisión ni con las lógicas educativas del alumnado del ISIA. Lo más recomendable es construir proyectos de investigación desde las formas propias comunitarias de comprender el mundo; se trata de construir juntos la espiral de reflexión-acción de la IAP, en vez de forzar el uso de herramientas y técnicas de la investigación positivista para comprender lo comunitario.

Sumado a ello, habrá que revisar la congruencia de los textos académicos y específicamente los libros de metodología con la investigación comunitaria. Muchas veces los docentes buscan estructurar los proyectos de investigación desde su propia formación en universidades convencionales. Pasan por alto las experiencias –personales y comunitarias– y las formas propias de construir el conocimiento. Por consiguiente, los proyectos pierden sentido; los estudiantes realizan lecturas y elaboran sus proyectos solo por cumplir con el encargo académico, y a su vez traslapan estos proyectos sobre la vida comunitaria.

En conclusión, el reto no solo es incluir los conocimientos y saberes comunitarios en la investigación, sino transformar las prácticas investigativas para que sean verdaderamente comunitarias. Se trata de tener la sensibilidad para reconocer las problemáticas de las familias y comunidades de los estudiantes para encauzar la labor social de la universidad y que la formación profesional en el ISIA, incluyendo las investigaciones académicas que se realizan, contribuya a la comunalidad y el buen vivir de lo nuestro, de lo suyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. e Idárraga, A. (2017). *Ruta metodológica para la construcción de alternativas económico productivas de impacto local y regional*. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Programa Comparte, Conferencia de Provinciales en América Latina.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 66-77.

- Briseño Roa, J. (2019). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *De Prácticas y Discursos*, vol. 9, núm. 13, pp. 1-23.
- Cardoso Vásquez, E. (2020). Propuesta curricular de la carrera en Comunicación para el Cambio Social en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Tesis de maestría. ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6388>
- Castillo Romero, N. e Ibarra Mateos, M. (2013). Hacia dónde vamos: una revisión del modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) (2014). Modelo educativo: Instituto Superior Intercultural Ayuuk. CEA-UIIA, AC.
- Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) (2010). Reglamento institucional: Instituto Superior Intercultural Ayuuk. CEA-UIIA, AC.
- Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) (2006). Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe. Instituto Superior Intercultural Ayuuk. CEA-UIIA, AC.
- Dietz, G. (2014a). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, pp. 161-172.
- Dietz, G. (2014b). Universidades interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, pp. 319-326.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp. 3-26.
- Dietz, G. y Mendoza, G. (2008). ¿Cómo investigar con enfoque intercultural? *Revista AZ, Educación y Cultura*, vol. 10, pp. 94-95.
- Guerrero, A. (2013). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral I. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 18, núm. 34, pp. 39-56.
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Integra Educativa*, vol. VII, núm. 4, pp. 159-168.
- Maldonado, B. (2015). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, pp. 47-59.
- Maldonado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. CEA-UIIA.
- Manzo, C. (2011). *Comunalidad. Resistencia indígena y neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec (siglos XVI-XXI)*. Centro de Estudios Antropológicos Ce-Acatl, AC.
- Martínez Luna, J. (2009). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares, Conaculta/Secretaría de Cultura/Gobierno de Oaxaca/Fundación Harp Helú.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Montes, F. (2018). *Pensando la universidad*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ocaña Joaquín, R. (2019). La vinculación comunitaria y la propuesta metodológica del ISIA. Tesis de maestría, ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6475>.

- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, vol. 43, pp. 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Rendón Monzón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Conaculta.
- Reyes, J. C. (2017). Tiempo, cosmos y religión del pueblo Ayuuk. Tesis doctoral. Universiteit Leiden, Holanda.
- Robles Hernández, S. y Cardoso Jiménez, R. (comps.) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujktsënää'yën-ayuujuwënääy-ayuujuj mëk'ajtën*. UNAM.
- Sáez, R. (2004). La educación Intercultural. *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 859-881. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fb7c7729-7f7a-4616-bc9b-8f65a561e3d2/re33937-pdf.pdf>
- Santiago, A. (2020). Análisis de la investigación en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Tesis de maestría, ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6472>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, vol. 3, núm. 30, pp. 1-29.