

Recuperar la dimensión comunitaria en el trabajo social universitario

Parte I

Eduardo Sacayón Manzo MSc.
Ex-Director Instituto de Estudios Intéretnicos IDEI-USAC

Resumen

El argumento central de la presente reflexión aduce que recuperar la dimensión comunitaria, acompañada de una nueva gestión de la diversidad cultural en el trabajo social que realiza la Universidad de San Carlos, son condiciones necesarias y urgentes para contribuir a una participación protagónica ciudadana, en la solución estratégica de sus propios problemas. Condiciones que, a su vez, facilitarían la renovación del trabajo social universitario en una dirección más estrecha con la realidad social actual del país, la sociedad civil y las organización de base comunitaria. Una tarea que implica debatir y revisar las políticas de extensión universitaria, los programas de práctica profesional, el examen del trabajo social, no como disciplina sino como la acción universitaria dirigida a la solución de problemas que afectan a grandes grupos de población, excluidos y marginados de los pocos beneficios socioeconómicos que genera el país, y a una actualización de las teorías y enfoques sobre comunidad y su desarrollo así como de la diversidad cultural.

En esta primera parte, iniciamos con breves datos históricos sobre el tipo de universidad que se establece en nuestro país desde la época colonial, en donde afirmamos se encuentra una falla que lastra todavía la función de nuestra universidad actual, al dedicarse fundamentalmente a la formación de profesionistas, poca atención a la investigación y un estacamiento relativo de la extensión y del servicio social comunitario. Luego se explica el surgimiento del Ejercicios Profesional Supervisado, como una experiencia exitosa que actualmente amerita un examen que puede iniciarse con un debate serio y riguroso sobre esta acción educativa.

En una segunda entrega, se presentará resumidamente una experiencia inmediata de formación educativa en donde se ha tratado de estudiar nuevos métodos y herramientas de trabajo social comunitario acompañada de un enfoque que destaca otra forma de gestión de la diversidad cultural. Sobre esta base se entregan, finalmente cinco criterios clave para recuperar la dimensión comunitaria en el trabajo social de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Palabras claves:

Diversidad cultural, trabajo social, educación superior, servicio, comunidad.

La falla de origen y el surgimiento de la extensión y el servicios social universitario

Las persistentes brechas que han mantenido separadas históricamente a las universidades de su realidad social, provienen de una falla de origen en la creación de estas instituciones en América Latina, que no fueron más que una copia del modelo universitario de Salamanca, en el momento histórico cuando recién terminaba la sangrienta conquista española, cuando “aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos”, según la frase que toman Arocena y Sutz (2000: 4) de un antiguo cronista. La primera universidad en el Nuevo Mundo, la de Santo Domingo, se establece en 1538, siguiendo después en pocos años las universidades de Lima y México y otra decena más a finales de 1600, incluyendo la de Guatemala en 1676.

Fueron instituciones en donde sobresalía, desde luego, la teología. Se consideraban universidades al servicio de las monarquías que dominaban la sociedad feudal junto con las jerarquías eclesásticas. Su orientación esencial privilegió, desde sus orígenes, la enseñanza profesionalista, un sesgo insuperable hasta nuestros días, al menos en nuestra Universidad de San Carlos.

Estaban dedicadas, primordialmente, a la formación de abogados, sacerdotes, médicos y otros funcionarios de los órganos de poder o profesionistas liberales, al servicio de las elites dominantes. Alejadas de la ciencia, la tecnología, las actividades productivas y prácticas, su tarea primordial fue garantizar la cohesión espiritual que requería el poder feudal.



Ese sesgo hacia la enseñanza, que distanciaba a la academia de la investigación y de su realidad social, se mantuvo inclusive después de la época colonial, al crearse las repúblicas independientes, con una copia incompleta del modelo bonapartista de universidad impuesta por las élites en América Latina.

Este modelo organizativo se plantaba con la integración de escuelas o facultades independientes, dedicadas a la enseñanza superior pero separadas de los grandes centros dedicados a la investigación, como apunta Darcy Ribeiro: “El modelo inspirador de las universidades latinoamericanas de hoy fue el patrón francés de la universidad napoleónica que, en realidad no era una universidad sino un conglomerado de escuelas autárquicas” (Citado por Arocena y Sutz, 2000: 22).

Este modelo de universidad nacía de la revolución francesa bajo la idea napoleónica del control de todo los sistemas educativos, puestos al servicio de la cohesión de la sociedad francesa y de la uniformación cultural del país. La universidad se convierte en un instrumento dedicado a la formación de una identidad nacional propia, en este caso de Francia, con sus egresados al servicio del Estado y no de la sociedad. En América Latina, la copia parcial de esta concepción se

decantó por la dedicación universitaria hacia la enseñanza de las profesiones, dejando de lado la investigación. Como señala Cubilla:

Es un poco el antecedente del modelo desarrollista y mercantilista que se sigue hoy. Se piensa que solo tiene que estudiarse lo útil, volviendo a la universidad en profesionalistas, en donde solo se enseñan las profesiones. Los que quieren investigar se tienen que ir a los institutos. (2002:1).

Esa falla atávica pesa para que la Universidad de San Carlos de Guatemala, así como varias de las principales macrouiversidades públicas de América Latina, sigan recurrentemente alejadas de su realidad social, según muchas críticas que se le hace a estas instituciones ante su débil contribución a la solución de los graves problemas que atraviesan nuestras sociedades. (Jaramillo, 2013:136).

Entre estos problemas sigue destacando la aguda pobreza que durante años se mantiene vigente, con graves oscilaciones castigando inclementemente a millones de personas en toda América Latina, ante la incapacidad de la mayoría de los Estados nacionales para darle una solución definitiva. En 2012, la región concentraba 167 millones de personas en situación de pobreza, según un estudio de



la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (CEPAL, 2012). Una condición que sigue siendo determinante para la expresión de otras privaciones sociales, entre las cuales hay que mencionar las enormes carencias de salud y nutrición, la ausencia de educación y conocimientos especializados, medios de sustento inapropiados, condiciones pésimas de vivienda, exclusión social y escasa participación política (PNUD, 2010:105). Todas estas carencias convierten a Latinoamérica en la región más desigual del mundo, con Guatemala figurando en los últimos lugares de este inhumano desempeño (PNUD, 2012:33).

Estas desigualdades tienden a agudizarse más en poblaciones y comunidades indígenas, las cuales sufren doblemente la marginación y exclusión social, no sólo por su situación de pobreza sino por la discriminación y racismo derivado de su origen étnico.

La Universidad al servicio de la comunidad: la extensión y el trabajo social

Uno de los grandes movimientos que sacudió a las universidades de América Latina y que logró introducir

correcciones estratégicas a su dinámica proviene de la reforma universitaria de Córdoba, Argentina, una transformación liderada por estudiantes a finales de 1918. Un mayor compromiso con la realidad social, autonomía para estas casas de estudio y participación activa estudiantil en los gobiernos universitarios de manera paritaria, fueron, a grandes rasgos, las exigencias de ese momento.

El cogobierno universitario se convertiría en una exigencia muy original de nuestra región. La extensión universitaria fue precisada como una función vital para responder a las necesidades sociales circundantes. Mas temprano o más tarde, estos requerimientos estudiantiles fueron adoptados en casi todas las universidades latinoamericanas con algunas variantes, imprimiendo también diversos grados de autonomía a sus procesos de gestión sin romper la dependencia financiera de los Estados.

Nacieron también las organizaciones estudiantiles que estremecieron políticamente la vida universitaria, al convertirse en la voz de los sectores subalternos en contextos muy estrechos a la participación ciudadana y ausencia de regímenes democráticos, en la gran mayoría de países de la región. Fueron años de mucha tensión entre las universidades y los Estados autoritarios, que costaron grandes sacrificios humanos.



La exigencia de un mayor compromiso con la realidad social y el nacimiento de la extensión universitaria, cuna de los futuros servicios sociales hacia la comunidad, trataban de romper con la ya señalada falla atávica de las universidades de la región.

Se trató de romper con el aislamiento hacia la sociedad que el modelo de universidad colonial había instalado y al cual dio continuidad la universidad republicana. Como explica muy bien Tünnermann:

El fortalecimiento de la función social de la Universidad, vía proyección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de extensión universitaria y difusión cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la Reforma de 1918. En realidad, la misión social de la Universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social (2000: 2).

Estos nuevos principios universitarios fueron asumidos con mucha vehemencia y celeridad en varias universidades, por el deseo de servicio que despertaba en muchos de los espíritus jóvenes el descubrimiento de una cruda realidad social y económica de grandes masas de población en condiciones de sufrimiento, a las cuales no se les había puesto antes mayor atención. La diada “Universidad Pueblo” era el eje de toda esta nueva estrategia.

La extensión universitaria, incluyendo el trabajo social como acción y servicio de todas las disciplinas, generó una serie de actividades que pusieron el estudio de los principales problemas nacionales, como un punto central de las agendas universitarias. En varios casos se llegó a una mayor concientización de la problemática nacional y politización de los mejores cuadros universitarios, convirtiendo el trabajo social en uno de los elementos clave de la identidad universitaria latinoamericana, al asumir tareas “que no se proponían o que permanecían inéditas para las universidades de otras regiones del mundo” (Tünnermann, 2000: 2).

Históricamente, la extensión y el trabajo social se siguieron consolidando como características distintivas de las universidades latinoamericanas. Así lo evidenció el desarrollo del Primer Congreso de Universidades de América Latina,

celebrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, coincidiendo con un país en plena revolución, en 1949. En su principal declaración, aquel congreso afirmó que la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad, cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas (Tünnermann, 2000: 3).

El ímpetu y el activismo alimentados por estos nuevos postulados, que trataban de afianzar la relación universidad y sociedad, además de la dinámica diversa de las universidades y sus contextos políticos y sociales, devinieron rápidamente en diversos tipos de extensión y trabajo social que se fueron alejando del modelo previsto en las declaraciones ya citadas, en posiciones que iban desde afianzar el sistema de dominación hasta posiciones contra revolucionarias. Veinte años después de la reunión en Guatemala, se formulaban serias críticas a la extensión y al trabajo social universitario que fue decayendo en paternalismo y asistencialismo, con pocas excepciones.

En la década de 1970, intelectuales latinoamericanos de la talla del peruano Augusto Salazar Bondy, del

chileno Domingo Piga y del brasileño Darcy Ribeiro, formularon sendas críticas contra la extensión universitaria, argumentando la posición marginal de estas actividades, desconectadas de las actividades de docencia y de investigación, así como la falta de continuidad de las mismas, por lo que las comunidades no se sentían comprendidas, ni ayudadas, sino utilizadas (Tünnermann, 2000).

De acuerdo con Tünnermann, otro de los elementos que contribuyó al análisis crítico de la extensión y el trabajo social universitario fue el ya legendario ensayo, muy agrio respecto al concepto tradicional de extensión, publicado por Paulo Freire en 1975, "Extensión o comunicación". Reflexiones que convocaban a una educación liberadora por medio de la comunicación y el diálogo, respetuoso de los saberes de las comunidades olvidadas por las élites dominantes en todas las sociedades de la región.

Una comunicación y diálogo ausentes en todas las tradicionales actividades extensionistas, traducidas en invasiones culturales, imposiciones de prácticas ajenas, manipulaciones organizativas y prácticas de domesticación y dependencia, que no propiciaban la necesaria liberación y concientización de las comunidades, dicho en clave discursiva de Freire (1975).

Hubo otros congresos y cónclaves universitarios regionales que pretendieron reformular la extensión y trabajo social universitario, pero no alcanzaron a darle otra característica distintiva a las universidades latinoamericanas, como hizo el ideario de la Reforma Universitaria de Córdoba al pretender romper con el aislamiento de las universidades en relación a su realidad social.

Hasta ahora estas conferencias globales han servido para plantear a la comunidad universitaria mundial la necesidad de cambios trascendentales, con medidas y acciones que no han sido vinculantes, sin capacidad real de ejecución general, dependiendo de la voluntad política particular. No obstante, formulan políticas y lineamientos clave para entender las rutas y caminos que la educación superior debe perseguir, si es que quiere responder a los cambios que la sociedad en su conjunto demanda.

En este sentido, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI propuso dos grandes áreas de trabajo para las universidades como condiciones fundamentales para su transformación y cambio. Por un lado, se insistió tácitamente en la revalorización de la extensión y el trabajo social universitario, cuando señala que

lLa educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. (Citada por Tünnermann, 2000:18).

La otra condición imprescindible para el cambio en las instituciones de educación superior en el siglo XXI, según la declaración ya citada, tiene que ver con la aceptación de una realidad plural y multicultural cuando se plantea el reconocimiento de la diversidad cultural de todas las sociedades en su conjunto con la intención de “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (Tünnermann, 2000:18).

A estas dos condiciones nos referiremos a continuación, en tanto es de interés de esta reflexión promover el debate sobre la dimensión comunitaria para fortalecer las funciones de servicio social, encaminadas, como dice la declaración

citada, a erradicar la pobreza, la violencia y otros males inveterados de nuestra sociedad. Estas funciones de servicios social, desde luego, deben también incorporar un enfoque intercultural en el contexto del pluralismo y la diversidad cultural.

Haremos a continuación un breve repaso al Ejercicio Profesional Supervisado en la USAC, su origen, su potencial actual y algunas de sus limitaciones.

Una innovación pedagógica exitosa: el EPS

En la Universidad de San Carlos se hace muy poca historia sobre la docencia y enseñanza aprendizaje, a pesar de que constituye su quehacer dominante desde su fundación, muy por encima de la investigación y extensión. Los discursos oficiales están impregnados de un historicismo que continúa hasta la fecha ritualmente recordando el protagonismo universitario en varias gestas patrióticas de vieja raigambre, como la revolución de octubre de 1944 que le garantizó su autonomía, y su presencia en decenas de instituciones estatales, con el doble propósito de legitimar la función pública y proveer su conocimiento científico y tecnológico, al servicio del Estado.

Un Estado que no necesariamente actúa con apego a los intereses de la sociedad. Hace falta en la retórica pública universitaria un recuento de sus logros educativos, que los tiene en varias disciplinas pero que no se visibilizan, ya sea por ignorancia o menosprecio a lo pedagógico, una asignatura que arrastran como retrasada muchos profesionales que ejercen la función docente, además de la ausencia de una investigación sistemática de las experiencias de enseñanza aprendizaje universitaria.

Una de las experiencias pedagógicas muy exitosas que ha tenido la USAC es el Ejercicio Profesional Supervisado (EPS), al cual nos referiremos con algunos ingredientes históricos de contexto.

Poco antes de estallar la crítica a la extensión y servicio social universitario por parte de valiosos intelectuales de la región, incluyendo a Paulo Freire, con su ataque al extensionismo agrícola en la década de 1970, en Guatemala en los años de 1960 se incubaba una experiencia de servicio social universitario, en las principales facultades de las ciencias de la salud. Una innovación que arrancó en 1966, casi 20 años después del I congreso de Universidades de América Latina y a poco de cumplirse 40 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, hitos históricos que perfilaron la extensión



y el trabajo social universitario en la región, antes de su declinación, como ya se explicó.

En Guatemala esta experiencia educativa de servicio social universitario fue denominada con el nombre de Ejercicio Profesional Supervisado, EPS. Era la época en que también se imponía con carácter obligatorio en todas las carreras de la Universidad de San Carlos los estudios sociales. La idea central era poner al alumnado de cara frente a la realidad social del país, dentro de un enfoque que privilegiaba el contacto con la pobreza. Además, que la comunidad universitaria comprendiera las causas de los males sociales, para lo cual las teorías sociales tenían sus explicaciones, prevaleciendo la tendencia al uso del análisis de la lucha de clases.

La facultad de Odontología, luego la de Medicina y años después todas las facultades, salían de sus muros para llevar a los estudiantes a las zonas más deprimidas socialmente. Entre más lejos más pobreza se visibilizaría y más conciencia tomarían de esa cruda realidad los estudiantes y docentes. Estos supuestos son claramente definidos por uno de los creadores, en la facultad de Odontología, de esta iniciativa pedagógica, el odontólogo Otto Menéndez, quien afirma, en uno de los elementos de su descripción del EPS que

se busca coadyuvar a que los estudiantes conozcan la realidad concreta y aprendan a realizar eficazmente su quehacer en el ambiente de Guatemala, al tiempo que contribuyen a resolver problemas concretos de su población, haciéndolos orgánicos a la población que deben servir (Menéndez et al, 2005:18).

El mismo supuesto vale para la docencia, pues *la docencia intramuros también debería transformarse y orientarse de acuerdo a las verdades características de la realidad nacional ... (que) la realidad nacional también debería ser conocida teórica como práctica y analizada por los profesores... Se suponía que éstos, al entrar en contacto con la realidad concreta, conocerían y tomarían conciencia de las características de la población del país y la situación en que vive la mayoría (Menéndez et al, 2005:12).*

En la facultad de Medicina estos supuestos también tomaron su lugar, a la vez que propiciaron cambios de fondo al curriculum de formación de médicos en Guatemala, con una fuerte base sociológica para la interpretación de la matriz sobre la que se basaba el esquema de salud enfermedad.

Si bien este modelo de servicios social pasó rápidamente a otras facultades, el contexto de represión que vivía el país, dominado por una política de terrorismo de Estado castigó severamente a cuerpos docentes y estudiantiles, quienes fueron vistos como una amenaza para el sistema poco acostumbrado a ver estudiantes universitarios volcados en el servicios social fuera de sus aulas.

En una publicación, basada en estudios de campo sobre el sistema de salud en aquella época, así como en entrevistas a docentes de la facultad de Medicina que tuvieron papeles protagónicos en aquellas experiencias educativas, se afirma, en el contexto de la represión política de aquella época y como desenlace de este servicio que “una buena parte del estudiantado y del claustro de profesores salieron al exilio y otros para la montaña” (Albizú et al, 2004: 202).

Indudablemente que la represión afectó la evolución de esta experiencia, que aún persiste actualmente en una gran mayoría de unidades académicas de la Universidad de San Carlos. Inclusive existe una nueva modalidad denominada Ejercicio Profesional Supervisado Multidisciplinario, en la cual convergen estudiantes de diversas disciplinas en el trabajo social, como parte de una etapa final previo a su graduación.

Depende de la organización de cada facultad la duración de estas experiencias educativas. Pueden ir de tres a seis meses de estancia en comunidades rurales, municipios, instituciones públicas o privadas. Varias instituciones del Gobierno central, como el ministerio de Salud, tienen programas que dependen de este servicio para atender las grandes necesidades de atención en salud que sufren millones de personas en situación de pobreza y pobreza extrema.

Muchas municipalidades también son receptoras del aporte técnico que realizan los estudiantes próximos a graduarse en áreas de arquitectura, ingeniería, agronomía, saneamiento ambiental, economía, administración, etc. Inclusive varias organizaciones de la sociedad civil se apoyan con estos recursos universitarios. Son incontables los servicios que la Universidad brinda bajo esta modalidad; en el EPS también se cubren una variedad de asesorías educativas, legales y de gestión.

Como todas las organizaciones y experiencias institucionales en donde participan seres humanos, la dinámica de estos programas tiene sus ciclos de éxito y decadencia, inclusive de distorsión como críticamente expresa el doctor Otto Menéndez, quien no escatima palabras para precisar las fallas más recientes, como

la subvaloración de la nación en su totalidad... la importación y aplicación acrítica de muchos conocimientos, modelos de trabajo, tecnología y equipo foráneo... el profesor-supervisor ... es improvisado y carece de formación previa... actitudes negativas de muchos profesores, incluso de estudiantes, respecto al EPS y la población de las localidades donde este se realiza.. varias divisiones docente-administrativas de la USAC ya no lo incluyen, o lo han distorsionado (Menéndez, et al, 1975: 32)

Se sabe de algunas carreras, particularmente de las ciencias sociales y humanísticas en donde los estudiantes realizan el EPS dentro de los mismos edificios universitarios con mejoras a su infraestructura, tales como jardinería, pintura o arreglos de algunas áreas de los servicios sanitarios, desfigurando, desde luego, el carácter vinculante con la realidad social de sus comunidades excluidas y marginadas que marca el origen de esta experiencia pedagógica universitaria.

En su agenda, la Universidad de San Carlos de Guatemala tiene pendiente al menos dos puntos por abordar. Uno de estos puntos es la cuantificación real de este trabajo social

desde su fundación, hace cerca de 50 años, si se quiere medir el peso de la devolución que la Universidad entrega a la sociedad por los aportes y subsidios económicos que recibe del Estado.

Pero, sin duda, el más significativo de estos puntos es el análisis y escrutinio de la calidad de este trabajo social hacia las comunidades.

Sin restar meritos al enorme esfuerzo universitario por acercar al estudiantado a las comunidades, objetivo central del EPS desde su nacimiento, la estrategia está dirigida más a atender el desarrollo profesional del alumnado que a la organización social de las comunidades.

No es una estrategia que priorice la concientización de las comunidades para empoderarlas y buscar su desarrollo autónomo, para buscar soluciones estratégicas definitivas a su sufrimiento. Desde luego, se aprecia la formidable voluntad universitaria por resolver las necesidades prácticas e inmediatas de las comunidades en situación de sufrimiento y pobreza, pero si las comunidades no asumen su propio protagonismo para analizar por ellos mismos las soluciones estratégicas en cuanto a su abandono y pasividad, las condiciones y causas estructurales seguirán persistiendo.



Lo que es peor, como ya se ha dicho acerca de la extensión tradicional y del servicio social universitario, en las críticas a estas acciones en la década de 1970, las necesidades de las comunidades solo son utilizadas en beneficio de la práctica profesional.

Otro elemento importante que habrá de incorporarse a cualquier análisis del Ejercicio Profesional Supervisado es la ausencia de una visión intercultural.

Los servicios universitarios se conciben de igual manera para todas las comunidades, desde una visión hegemónica occidental prevaleciente en la enseñanza universitaria. No se considera la diversidad cultural de las comunidades, a pesar del peso que tiene el origen étnico de la sociedad guatemalteca, ni en él area rural, a donde se dirigen cientos de estudiantes año con año, como tampoco los contextos multiculturales de las zonas urbanas a donde van otros cientos de estudiantes periódicamente.

Las sabidurías locales y los sistemas de conocimientos indígenas son ignoradas por los profesionales universitarios, no hay un diálogo de saberes.

Esto es así desde la fundación del EPS hasta la actualidad, como setencia Albizu (2005: 206) en las prácticas de salud, pero que bien vale para todas las disciplinas:

En la época dorada de la USAC, la de los cambios curriculares y compromiso social, la participación comunitaria y la relación entre la USAC, epesistas y comunitarios no fueron parte del debate académico. Lo que nos muestra el debate sancarlista es la hegemonía del rol profesional y la casi ausencia del actor comunitario en la construcción de la salud.

Referencias bibliográficas

- Albizu J.L, Todosantos, G, y Mendéz, M. (2005) *El efecto Guatemala. Un viaje con las promotoras y los promotores de salud a través de la vida*. Guatemala: Magna Terra.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro*. Tendencias-escenarios-alternativas. México: UDUAL.
- Asies (2012) Seminario Permanente sobre Estado y Sociedad en un contexto multicultural. Recuperado en <http://www.asies.org.gt/category/tipo/publicaciones/publicaciones/seminario-estado-sociedad-un-contexto-multicultural>



- Barreda, C. (2007). "Guatemala, crecimiento económico, pobreza y redistribución" en, *Albedrío*. Accesible en <http://www.albedrio.org/htm/documentos/CarlosBarreda-001.pdf>
- Casaus Arzú, M. E. (2012). "Museo nacional y museos privados en Guatemala. Patrimonio y patrimonialización. Un siglo de intentos y frustraciones", en *Revista de Indias* 2012. Volumen LXXII. Numero 254. España. Recuperado en: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewFile/888/961>
- Castro Gómez, J. (2005). *La post-colonialidad explicada a los niños*. Colombia: Instituto Pensar. Universidad Javeriana.
- Cazali Avila, A. (1997). *Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala: Epoca Republicana (1821-1994)*. Tomo I. Guatemala: Editorial Universitaria..
- CEPAL(2012). *Panorama social de América Latina*. Recuperado en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/48455/PanoramaSocial-2012Docl-Rev.pdf>
- Cubilla, A. (2002). "Por qué y dónde fracasa la universidad". Diario electrónico ABC. 15/12. Paraguay. Recuperado en: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/cultural/antonio-cubilla-por-que-y-donde-fracasa-la-universidad-i--676526.html>
- De Sousa Santos, B. (2006). *La Universidad Popular del siglo XXI*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global..
- De Zubiria Samper, S. (2007). "Universidad, crisis y nación en América Latina". En revista *Estudios Sociales*; No. 26. Bogotá.
- El Periódico (s.f.) "Una legión de pobres en un país rico". Guatemala: Suplemento Especial de El Periódico
- Falla, R. (2007) *Quiché rebelde*. Guatemala: Editorial Universitaria.
- Farah, I. y Vasapollo, L. (coordinadores) (2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*. La Paz (Bolivia): CIDES-UMSA, Plural Editores..
- Haverkort, B. et al. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico*. La Paz (Bolivia): Agruco, Plural Editores.
- Hendel, V. (2011). "De la respuesta a la creación. Recreando el socialismo, la agricultura y la vida en América Latina" en Farah, I. y Vasapollo, L. (coordinadores). *Vivir Bien: ¿Paradigma no capitalista?*. La Paz (Bolivia): CIDES-UMSA, Plural Editores.
- Huguet, A. (s.f.) *Apuntes sobre las relaciones entre la universidad y sociedad*. Recuperado en: <http://huguet.tripod.com/repensar.htm>
- Jaramillo, A. (2013). "La Universidad frente a los problemas nacionales". En *Revista Análisis de la Realidad Nacional*. IPNUSAC. Año 2. Edición Especial. Abril Junio. Universidad de San Carlos de Guatemala. 130-138 p. Guatemala.
- Kniffki, J. y Reutlinger, C. (eds) (2013). *Comunidad, transnacionalidad, trabajo social. Una triangulación empírica América Latina-Europa*. Madrid: Editorial Popular.



- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Marchioni, M. (2013). "Planes y Procesos Comunitarios", en Kniffki, J. y Reutlinger, C. (eds). *Comunidad, transnacionalidad, trabajo social. Una triangulación empírica América Latina-Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Mato, D. (Coordinador) (2008). *Diversidad cultural e interculturales en educación superior en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coordinador) (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coordinador) (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO
- Menéndez, O. Pomés, C. y Córdón, J. (2005). *Enfoque histórico del Ejercicio Profesional Supervisado, EPS, en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Génesis y desarrollo de una actividad de aprendizaje-trabajo*. Cuaderno de Extensión 10. Guatemala: Editorial Universitaria.
- Norambuena P. y Mancilla, V.(2005). "La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo". En *Geoenseñanza*. Vol 10-2005 (2). Julio diciembre. P. 219-234. Chile.
- Ortega Morales, N. (2001). "Patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica". En *Identidades y Territorios: un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo: KRK editores.
- Oxlajuj Ajpop (2012). *Iniciativa de la Ley de lugares sagrados de los pueblos indígenas* No. 3835. Guatemala: Conferencia Nacional de Ministros de la Espiritualidad Maya.
- PNUD (2012). *Guatemala: ¿Un país de oportunidades para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/12*. Guatemala: Ediciones Don Quijote, S.A.
- PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo Humano*. Estados Unidos: PNUD Edición del Vigésimo Aniversario..
- Sichra, Inge (S/f). *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*. Recuperado en http://programa.proeibandes.org/investigacion/lineas/bilinguismo_e_interculturalidad_en_areas_urbanas.pdf
- Torres Rivas, E. (2014),). "Capital gigante y Estado enano". En *El Periódico*, Guatemala, 19 de enero de 2014.
- Tünnermann, C. (2000) *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Recuperado en <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunermann.pdf>



- UNESCO (1988). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Recuperado en <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm>
- UNICEF (s.f.) *Los pueblos indígenas en América Latina*. Recuperado en http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf
- UNICEF (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Quito: UNICEF.
- USAC/IDEI (2013). *Mapa étnico estudiantil..* Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos/USAC. Programa de Apoyo Académico de Estudiantes Indígenas
- USAC (2005). *Plan estratégico 2022*. Aprobado por el Consejo Superior Universitario en Acta No. 28/2003. Guatemala: USAC
- USAC (2012) "Programa Universitario Oxla'uj B'aktun". Periódico Universidad de San Carlos de Guatemala, No. 225. 31/10/2012; p. 12-13.
- Valdés, J. A. (1997) *Criterios de intervención arqueológica en ciudades mayas*. Guatemala: Ministerio de Cultura y Deportes. Instituto de Antropología e Historia.
- Walsh, C. (2005) *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Recuperado en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6652/6095>
- Walsh, C. (s.f.). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Recuperado en <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>