

Contrapunto

Un nuevo compromiso con la comunidad: El Eps universitario

Parte II

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

Resumen

Esta es la segunda parte de la reflexión acerca de la recuperación de la dimensión comunitaria, acompañada de una nueva gestión de la diversidad cultural, en el trabajo social que realiza la Universidad de San Carlos, como condiciones necesarias y urgentes para contribuir a una participación protagónica ciudadana, en la solución estratégica de sus propios problemas. En esta segunda entrega proponemos cinco criterios para renovar el Ejercicio Profesional Supervisado, EPS, de la Universidad de San Carlos, con la intención, tal vez ingenua ante el escaso debate académico, de llevar a un examen al trabajo social universitario en una dirección más estrecha con la realidad social actual del país, la sociedad civil y las organización de base comunitaria.

En la primera parte del artículo nos referimos a las fallas de origen que sesgan la función universitaria hacia la docencia a costa de la poca atención a la investigación y el estacamiento relativo de la extensión y del servicio social comunitario. También explicamos el nacimiento del Ejercicio Profesional Supervisado como una experiencia existosa que actualmente amerita una revisión seria y rigurosa. En esta segunda entrega resumimos una experiencia inmediata de formacion educativa, en donde se ha tratado de estudiar nuevos métodos y herramientas de trabajo social comunitario acompañado de un nuevo enfoque que destaca una nueva gestión de la diversidad cultural. Sobre esta base se presentan, finalmente, cinco criterios clave para recuperar la dimensión comunitaria en el EPS de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Palabras claves:

Trabajo social, diversidad cultural, comunitarios, gasto público, formación.

A new commitment with the community: University Supervised Professional Practice II part

Summary

This is the second part of the reflection on the recovery of the communitarian aspect, along with a new management of cultural diversity in the social work San Carlos University does, as necessary and urgent conditions to contribute to a protagonist citizen participation on the strategic solution of its own problems. In this second part, 5 guidelines are proposed to renovate San Carlos University's Supervised Professional Practice (EPS), with the aim perhaps naive before the scarce academic debate, of evaluating the university social work in a closer direction with the country's current social reality, civil society and communitarian organization.

In the first part of the article, we refer to the origin failures which distort the university function towards teaching, at the expense of the little attention given to research and relative stagnation of extension and social community service. We also explain the rising of Supervised Professional Practice as a successful experience that today requires a serious and rigorous review. In this second part we summarize an immediate education training experience, where it has been tried to study new methods and social communitarian work tools along with an approach which highlights another way of cultural diversity management. On this basis, five guidelines have been key to recover the communitarian aspect in the social work of San Carlos University of Guatemala.

Key words

Social work, cultural diversity, communitarian, public expenditure, training.

Las condiciones de pobreza del país exigen revisar el trabajo social comunitario

El estado de pobreza en Guatemala continúa siendo un tormento incesante para grandes grupos de población, sin que se vislumbren políticas y programas que reviertan los números negativos que muestran, en repetidas oportunidades, instituciones internacionales y locales. Los indicadores parecen detenidos en el tiempo: desde hace varias décadas señalan que más de la mitad de la población es pobre, imposibilitada para obtener ingresos que le permitan adquirir el valor de una canasta básica vital de bienes y servicios.

Barreda (2007) basado en la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) del año 2006, evidenció que 51% de personas, del total de población, vivía en condiciones de pobreza y de estos 15% en condiciones de pobreza extrema. Aproximadamente 6.6 millones y 1.9 millones de personas respectivamente en cada uno de estos estratos. Un lustro después de la aplicación de la encuesta en mención, otra similar, la ENCONVI 2011 demuestra una vez más la miseria de la mitad de la población guatemalteca y los extremos de la indigencia: 52% en pobreza y 19% en pobreza extrema (PNUD, 2012:206).

Los reducidos ingresos merman también las posibilidades de una dieta mínima aceptable e incrementan los problemas de morbilidad

y mortalidad. Más de la mitad de la niñez guatemalteca sufre de desnutrición crónica y de cada mil nacidos vivos, 30 mueren antes de cumplir un año y otros 42 moriran antes de cumplir 5 años (PNUD, 2012:46). En este contexto de carencias, Guatemala exhibe uno de los promedios más bajos en toda la región latinoamericana en términos de estudios formales en adultos, con apenas 4.1 años de escolaridad (PNUD, 2012:28).

Los desequilibrios en la distribución de los recursos que obtiene un Estado al servicio de minorías que se concentran en la capital y zonas urbanas más grandes del país, hacen que la pobreza sea más aguda en zonas rurales y dentro de la población indígena. Hay departamentos, con un peso demográfico indígena altísimo, como Quiché, Sololá, Alta Verapaz y Totonicapán, en donde el porcentaje de población pobre rebasa más del 71%, (INE; 2011: 11).

También se ha insistido en mostrar que el país sigue teniendo uno de los más bajos grados de urbanización, en relación al contexto latinoamericano y que la distorsión territorial deja muy rezagado a su componente rural. Ya desde el año 2000, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) concluía que 6 de cada 10 guatemaltecos vivían

en pequeñas comunidades, denominadas, aldeas, parajes, caseríos y fincas (CEPAL, 2012:41).

Este es un rasgo, según afirma el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que es **“...fuente de desigualdades de todo tipo, de injusta distribución del poder, las oportunidades y la riqueza frente a las ofertas del mundo urbano; también es fuente de prejuicio y diversas formas de discriminación abierta o solapada”** (PNUD; 2012: 206).

A los largos años de persistencia de estas condiciones, se articulan ahora otros males vinculados a la violencia, la corrupción, narcotráfico, que obstaculizan la transparencia en el ejercicio del sistema político y entorpecen cualquier esfuerzo por dinamizar la economía, acentuando las desigualdades y exclusiones.

En este contexto de pobreza y exclusión de la mayoría de la población indígena, la Universidad de San Carlos no puede seguir insistiendo en sus viejos modelos de extensión, Ejercicio Profesional Supervisado y servicio comunitario. Todas estas condiciones ameritan abrir un debate serio y lo más amplio posible, no solo con actores de la institución académica sino con los gobiernos locales, la sociedad civil y los liderazgos indígenas y comunitarios.



Una refrescante y breve experiencia con nuevos métodos de trabajo social comunitario

Una reciente experiencia entre instituciones universitarias y organizaciones de la sociedad civil promovió un ensayo educativo sobre nuevas formas de abordar el trabajo social comunitario. Para el efecto, personal del Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI) de la Universidad de San Carlos observó y realizó pasantías, en diversos países de América Latina y Europa, sobre procesos y métodos de trabajo social comunitario.

Previamente, el IDEI se vinculó a la Red Latinoamericana y Europea de Trabajo Social Transnacional (RELETRAN), que agrupa a universidades y organizaciones de base comunitaria de Latinoamérica y Europa con el objetivo de renovar el trabajo social, para lo cual recurre a un nuevo enfoque educativo que pone en el centro de la acción social a la comunidad.

Un enfoque educativo que persigue asociar esfuerzos entre prácticas comunitarias exitosas de organizaciones de la sociedad civil de base comunitaria con esfuerzos

de unidades académicas, de manera que instituciones universitarias y organizaciones de base comunitaria se nutran reciprocamente, teórica y prácticamente, en el marco de aquellos procesos de desarrollo que privilegian el protagonismo de las mismas comunidades, tratándose de superar los tradicionales modelos de atención a las comunidades basados en criterios asistencialistas.

En nuestro país se impulsó un diplomado en métodos comunitarios en contextos multiculturales, en el cual participaron profesores universitarios, líderes y promotores comunitarios, quienes pusieron a prueba una metodología de trabajo social, exitosa en varios países de la región latinoamericana, aplicada en comunidades marginales y en condiciones de exclusión social.

En este diplomado el alumnado examina las experiencias actuales del Ejercicio Profesional Supervisado en diversos espacios rurales y urbanos, que atienden varias unidades académicas de la Universidad de San Carlos. Se busca apreciar el potencial que tiene esta acción social y aportar al debate universitario para su examen, toda vez que hasta la fecha poco se discute sobre esta antigua intervención educativa que ha llevada al alumnado a las comunidades del país.

Así mismo, se estudia la aplicación de los instrumentos de organización comunitaria que aplica MECOM (siglas que identifican a Métodos Comunitarios de trabajo social, el modelo seleccionado para el desarrollo del diplomado) en una comunidad marginal (que lleva el nombre de “Manuel Colom Argueta) en la zona 3 de la ciudad capital, que sobrevive en un espacio dedicado a la acumulación de todos los desechos y desperdicios que genera el consumo de los habitantes de la ciudad de Guatemala.

La comunidad y los procesos de desarrollo que se alcanzan con la aplicación de MECOM son parte clave en los contenidos del diplomado. Se aplican herramientas asociadas a la elaboración de diagnósticos comunitarios participativos y la gestión de la comunidad de sus propios proyectos de desarrollo social. Se estimula la observación de las relaciones que suceden entre los tres protagonistas de los procesos comunitarios, esto es: los equipos técnicos de las instituciones, la ciudadanía que habita en la comunidad y las autoridades, para la determinación de las decisiones que posibilitan la respuestas activas o pasivas de la ciudadanía que habita en estos espacios y que, en suma, definen la mejora de sus condiciones de vida.

Se completan los contenidos de formación con los reconocimientos a los sitios y lugares ancestrales que

resguardan la historia de la ciudad de Guatemala, Kaminal Juyú, antigua ciudad maya que abarcaba inclusive el territorio de lo que constituye el propio basurero de la zona 3.

Kaminal Juyú representa físicamente el lugar en donde nacieron y crecieron los antepasados mayas, en donde están enterrados los mayores, los abuelos y los mitos de origen, en donde surgió la base de la organización social, cosmovisión, conocimientos y sabidurías que se resisten a su extinción.

En estos contenidos de enseñanza se aprecia el vínculo del territorio con la indentidad, el valor que el territorio tiene para el arraigo y pertenencia de los pueblos indígenas. Desde luego, también se examinan los riesgos asociados a la perdida de identidad, un hecho histórico de antigua data en Guatemala, ahora que de nuevo se retoman los conceptos de migración y transnacionalidad, ante el empuje de la globalización.

En este aspecto, se recuerda que Kaminal Juyú, la antigua metrópoli Kakchiquel en donde se asentó la actual capital de Guatemala, casi borrada de nuestra memoria colectiva, fue uno de los más grandes centros comerciales de Mesoamérica, por donde circulaban comerciantes de toda

la región, desde lo que hoy es México hasta Nicaragua y, posiblemente, más lejos en ambas direcciones, hace más de 2000 años.

A propósito de la transnacionalidad cabe insistir en que los pueblos indígenas de toda América Latina han sido y siguen siendo globales en el sentido de que sus lenguas y poblaciones trascienden las fronteras geográficas de varios Estados modernos, surgidos después del dominio colonial español. Así lo muestran los pueblos y lenguas indígenas, como el Aymara que territorialmente se ubica en cuatro países de América del Sur: Argentina, Bolivia, Chile y Perú. No digamos el Quechúa que trasciende siete países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. Así también idiomas mayas que se hablan en México, Guatemala y Belice; además del Garifuna que se habla en Guatemal, Belice, Honduras y Nicaragua (UNICEF, 2009:76). Según el Atlas Sociolingüístico de América Latina, en la región existen más de 108 pueblos indígenas transfronterizos o transnacionales (UNICEF, 2009:77).

Comunidad: la diversidad conceptual y su utilización práctica

Si tratamos de rescatar la dimensión comunitaria como el eje estratégico de una nueva acción social universitaria, conviene reflexionar sobre el significado de esta categoría aunque sea muy brevemente. Partimos de reconocer que comunidad es una categoría conceptual de difícil definición. Como muy bien lo señala, Juan Machin, parafraseando a Morin: "... se nos plantea como un concepto problema" (Kniffki, J. y Reutlinger, C., 2013:113).

Al respecto hay una enorme diversidad de opiniones como de confusiones. En Guatemala algunos antropólogos han tomado como semejantes los conceptos de comunidad y municipios, por ejemplo (Falla, 2007). Los sociólogos hacen equivalentes los conceptos de comunidad con país (Torres Rivas, 2014:16). Otros investigadores asocian nación con comunidad (Asies, 2012:10). La diversidad conceptual es tan amplia que hablamos incluso de comunidades económicas que abarcan decenas de países.

Históricamente la referencia comunitaria, asociada al mundo rural, como Desarrollo Comunitario también tuvo un enorme auge en las décadas de los años 50 y 60, siendo clave

para las teorías y políticas de desarrollo agrario en varios países de América Latina. Apoyándose en documentos de Naciones Unidas, se afirma que “la expresión desarrollo de la comunidad se ha incorporado al uso internacional para designar aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional”. (Hendel, 2011: 250).

En varios países de la región esta definición comprendía, desde luego, a vastos grupos de campesinos e indígenas en condiciones de vida muy precarias. La teoría de este modelo de desarrollo reconocía la importancia de la participación activa de las mismas comunidades, del uso racional de sus propios recursos y de una fuerte capacitación y apoyo técnico. Un apoyo y capacitación que generó dependencias muy estrechas de organismos internacionales y particularmente de las agencias de Estados Unidos (EE. UU) muy preocupado por las variadas reformas agrarias que se desarrollaban en la región y de la experiencia revolucionaria cubana.

El declive de los programas de desarrollo comunitarios en los años de la década de 1970 se asocia a la finalización de los

aportes económicos y técnicos de EE.UU. e, indudablemente, a la concepción paternalista y asistencial que prevaleció en estos programas. Las concepciones de Paulo Freire sobre el desprecio y desconocimiento sobre la cosmovisión del campesinado e indígenas (aunque no menciona a estos últimos) por parte de los equipos técnicos encargados de la transferencia tecnológica, particularmente agronomos, extensionistas y educadores que ejecutaban los programas de modernización rural, recogidas en su ya mencionado ensayo *Extensión o comunicación*, también son aplicables al fracaso del desarrollo comunitario en aquellos años, como lo deja sentenciado en la siguiente frase:

...la capacitación técnica, que no es adiestramiento animal, jamás puede estar dissociada de las condiciones existenciales de los campesinos, de su visión cultural, de sus creencias (103)... Si no fuera capaz de creer en los campesinos, de unirse a ellos, será en su trabajo, en el mejor de los casos, un técnico frío. Probablemente, un tecnócrata, o aún, un buen reformista. Nunca educador de y para las transformaciones radicales (Freire, 1975:109).

Desde una perspectiva de pueblos indígenas, el concepto de comunidad es vital para entender la dinámica de la identidad. Así nos lo recuerda Ernesto Díaz Couder, al referirse a este concepto, cuando afirma que “una de

las características más conspicuas de Mesoamérica es la continuidad –con las adaptaciones necesarias al contexto político y económico de cada época- de la **pedra angular de la civilización mesoamericana**: la comunidad o *altépetl*, en náhuatl” (UNICEF, 2009:829).

Dice Díaz Couder que ésta es la entidad político-territorial a la que se pertenece, por residencia, parentesco y, de manera muy importante, por el cumplimiento de las obligaciones públicas para la comunidad. Es la clave de la identidad indígena en Mesoamérica (UNICEF; 2009:829).

Aunque este autor reconoce, más adelante, que las comunidades indígenas y sus miembros cada vez diversifican más sus vínculos con las entidades sociopolíticas hegemónicas actuales y las esferas globalizadas, de manera que la antigua idea de la comunidad indígena corporada y campesina ha venido cambiando rápidamente, entre otros fenómenos por la migración internacional, las prácticas productivas de exportación, contactos culturales con centros urbanos, etc. (UNICEF, 2009: 834)

Para efectos del diplomado organizado por el IDEI, en función de la selección del trabajo social que realiza la ONG

que acompaña a la academia en esta experiencia educativa, con el modelo MECOM, por comunidad entendemos un proceso de construcción de sentido de pertenencia y solidaridad, que se desarrolla en espacios con población en situación de sufrimiento y pobreza extrema, para generar sinergias que posibiliten superar desventajas y alcanzar una condición de paridad con el resto de la sociedad.

Por eso se privilegien los procesos comunitarios de desarrollo más que los proyectos aislados y asistencialistas, no se trata de ayudar a los pobres sino de contribuir a que las personas, de manera organizada y no individualmente, con la ayuda técnica, participen colectivamente para rebasar los desequilibrios sociales que los aquejan. Un eslogan muy importante en esta metodología dice: “construimos comunidad, no dependencia”.

Hasta ahora, los participantes han podido apreciar los cambios que se generan en comunidades que asumen su propio protagonismo, reconociendo que su principal alternativa para la solución de sus problemas cotidianos es la organización y participación consciente.



Recuperar la dimensión comunitaria en el trabajo social: una elemental propuesta

Para iniciar un debate universitario sobre el trabajo social comunitario, la extensión y el Ejercicio Profesional Supervisado hacemos una propuesta muy elemental, sugiriendo un intercambio académico para encontrar caminos que permitan la renovación de estos programas universitarios.

En primer lugar, debe romperse con un antiguo prejuicio que tiende a equiparar población con comunidad. Desde nuestra visión teórica metodológica, comunidad es mucho más que la población; incluye, como ya ha quedado señalado en páginas anteriores, tres actores: las autoridades locales, los recursos técnicos y profesionales que ofrecen servicios dentro del territorio, así como la ciudadanía, a la cual hace referencia el concepto de población (Marchionni, 2013:71). De acuerdo con Marchioni estos son los tres protagonistas de toda comunidad, los cuales no pueden dejar de considerarse dentro de cualquier intervención comunitaria que impulse procesos de desarrollo.

En segundo lugar, la universidad debe desistir de una presencia dispersa y muchas veces de corta duración en comunidades de todo el territorio nacional, sin un registro sistemático de los impactos y logros que alcanzan sus recursos técnicos y profesionales en cada lugar de trabajo.

Esto implica contar con métodos apropiados para levantar diagnósticos y líneas de base de lo que se encuentra en cada comunidad, antes de cualquier intervención social. En lugar de una dispersión arbitraria deben concentrarse esfuerzos, seleccionando comunidades en las cuales se deben establecer los equipos técnicos a mediano y largo plazo, contando con herramientas para medir avances y resultados de procesos de organización comunitaria y cambios sociales, económicos y culturales.

La universidad no puede seguir enviando estudiantes que llegan tres o cinco meses y luego se evaporan, sin que otros den continuidad a las acciones e intervenciones sociales.

En tercer lugar, la universidad debe promover la integración multidisciplinaria de sus equipos técnicos, con una seria y rigurosa capacitación sobre métodos y herramientas de trabajo social comunitaria, la cual debe proveer de los mismos conocimientos a los estudiantes, quienes deberán poner sus técnicas y teorías al servicio de la comunidad.



Estos equipos técnicos profesionales deberán comprometerse a dar continuidad al trabajo social comunitario, no importando si los grupos estudiantiles practicantes cambian una vez terminado el compromiso educativo. Aquí lo que importa es mantener una línea de apoyo técnico profesional universitario a las comunidades, para que superen sus condiciones de sufrimiento y alcancen la paridad deseada con otros grupos sociales, lo cual no se puede fijar de antemano en número de años. Recuérdese que no todas las comunidades son iguales y que cada una tiene su propia identidad, dinámica y recursos.

En cuarto lugar, los practicantes deben seleccionarse en función de las necesidades de las comunidades y no en función de las necesidades de los estudiantes. Esto requiere una planificación previa, con la participación activa y autónoma de las propias comunidades. La universidad debe, en todo caso, dotar de un presupuesto apropiado a las unidades técnicas y profesionales para que coordinen toda esta participación estudiantil, para lo cual se puede complementar recursos financieros con otros aportes extrauniversitarios.

Finalmente, en quinto lugar y no por eso de menor importancia, deberá acompañarse todo el proceso de una

nueva gestión universitaria de la diversidad cultural. El respeto a la cosmovisión de las comunidades, la valoración de los saberes locales y el reconocimiento de sus derechos culturales es clave en toda esta visión, que privilegia en el trabajo social universitario la recuperación de la dimensión comunitaria.

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/html/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-impres/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 intercultural*. 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 Oxlajuj 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>