



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR

**PERTINENCIA Y RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR INTERCULTURAL EN CHIAPAS,
MÉXICO.**

TESIS DE GRADO

Que como requisito parcial

para obtener el grado de:

DOCTORA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

Presenta:

M.C. MARÍA GUADALUPE GARCÍA AGUILAR

Bajo la supervisión de: **DR. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA**



Chapingo, Estado de México, abril de 2021



**PERTINENCIA Y RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR INTERCULTURAL EN CHIAPAS, MÉXICO.**

TESIS DE GRADO

Tesis realizada por M.C. María Guadalupe García Aguilar, bajo la supervisión del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTORA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR:



Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería

ASESOR:



Dr. Carlos Jiménez Solares

ASESOR:



Dr. Gerardo Gómez González

LECTOR EXTERNO:



Dr. Miguel Sánchez Álvarez

CONTENIDO

GLOSARIO Y ACRÓNIMOS	vi
AGRADECIMIENTOS	viii
DATOS BIOGRÁFICOS	ix
RESUMEN GENERAL	xi
GENERAL ABSTRACT	xii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN GENERAL	1
ANTECEDENTES	8
METODOLOGÍA	23
CAPÍTULO II. DE LA EDUCACIÓN PARA LOS INDÍGENAS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	34
La educación indígena en el período colonial.....	34
La educación indígena en el período de independencia.....	44
La educación bilingüe después de la Revolución Mexicana	48
La CGEIB y su apuesta por la interculturalidad en la educación.....	55
CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO	60
¿Qué son y qué objetivo persiguen las universidades interculturales?.....	60
¿Cuántas universidades interculturales existen en México y en dónde se encuentran?	61
Modelo educativo de la educación superior intercultural	72
Enfoque intercultural	72
Interculturalidad, cultura y educación.....	76
Educación intercultural	79
Estructura del modelo educativo de las universidades interculturales	84
Hallazgos de investigación sobre la situación actual de las universidades interculturales en México.....	87
Universidad Autónoma Indígena de México.....	89
Universidad Intercultural del Estado de México.....	90
Universidad Intercultural de Chiapas	91
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	93
Universidad Veracruzana Intercultural	94
Universidad Intercultural del Estado de Puebla.....	97
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	98
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	98

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.....	99
Universidad Intercultural de San Luis Potosí	100
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.....	100
Trabajos de análisis de dos o más universidades interculturales.....	101
CAPÍTULO IV. CHIAPAS: POBREZA, EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	103
Contexto sociodemográfico del estado de Chiapas.....	103
Contexto educativo del estado de Chiapas.....	107
Universidad Intercultural de Chiapas	111
CAPÍTULO V. PERTINENCIA Y RELEVANCIA ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS	123
El modelo intercultural de la UNICH: análisis de su implementación	123
Importancia de la UNICH para los alumnos desde la perspectiva de acceso a la educación.....	130
Importancia de la UNICH para los egresados desde la perspectiva académica y laboral	143
Percepciones y vivencia de la interculturalidad en la UNICH	151
Revalorización y recuperación de la lengua, la cultura y los conocimientos locales a través de la investigación realizada por egresados para obtener el título profesional..	161
La vinculación comunitaria: importancia y beneficios para los estudiantes y sus comunidades de origen	196
CONCLUSIONES.....	215
BIBLIOGRAFÍA	220
ANEXO A.- FOTOS	235
ANEXO B.- INSTRUMENTOS	237

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Técnicas de investigación.....	30
Cuadro 2: Alumnos entrevistados del 7º semestre (matutino y vespertino) de la LDS de la UNICH.....	31
Cuadro 3: Alumnos de carreras diversas de la UNICH que participaron a través del cuestionario abierto	32
Cuadro 4: Egresados que participaron a través de cuestionario abierto.....	33
Cuadro 5: Conceptos precursores de la interculturalidad	73
Cuadro 6: Rezago educativo en Chiapas	109

Cuadro 7: Licenciaturas ofertadas por Unidades Académicas de la UNICH.....	113
Cuadro 8: Recomendaciones de los egresados para mejorar la UNICH.....	149
Cuadro 9: Percepciones de interculturalidad de los alumnos del 7º semestre (matutino y vespertino) de la LDS	152
Cuadro 10: Trabajos de titulación y número de alumnos titulados por año	162
Cuadro 11: Distribución por licenciatura de los documentos de graduación de la biblioteca de la UNICH	163
Cuadro 12: Modalidades de titulación más desarrollados (de acuerdo con la licenciatura de egreso)	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: La CGEIB y su quehacer institucional.....	59
Figura 2: Implicaciones de la educación intercultural	80
Figura 3: Estado de Chiapas	104
Figura 4: Porcentaje de población en situación de pobreza según entidad federativa en México para el año 2014	105
Figura 5: Cobertura regional de la UNICH	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Número de UIs.....	67
Tabla 2: Carreras ofertadas por las UIs al año 2020	68
Tabla 3: Oferta y demanda de la UNICH.....	120

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Evolución de la pobreza en Chiapas de 2008 a 2018.....	106
Gráfica 2: Matrícula de nuevo ingreso por año: UNICH	117
Gráfica 3: Matrícula acumulada por año: UNICH	117
Gráfica 4: Vinculación en modalidad de servicio social	121
Gráfica 5: contexto de ingreso del estudiante a la UNICH.....	131
Gráfica 6: ¿Qué es la interculturalidad?	151

GLOSARIO Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BICAP	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
CCI	Centro Coordinador Indigenista
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEE	Centro de Estudios Educativos
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
Ecidea	Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo
EI	Educación intercultural
ESI	Educación Superior Intercultural
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
Icheja	Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos
IES	Instituciones de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
LDS	Licenciatura en Desarrollo Sustentable
MAI	Metodología Arraigada Intercultural
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PECI	Proyecto del Educador Comunitario Indígena
PIDE	Plan Institucional de Desarrollo
PRONABES	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
REDUI	Red de Universidades Interculturales
SEP	Secretaría de Educación Pública
Stunich	Sindicato de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas
Sutunich	Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UI	Universidad Intercultural
UICEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
UICSLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIEN	Universidad Intercultural del Estado de Nayarit
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UIs	Universidades Interculturales

UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UNISUR	Universidad Intercultural de los Pueblos del SUR
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural
VC	Vinculación comunitaria

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma Chapingo y al Departamento de Sociología Rural.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo otorgado para llevar a cabo los estudios de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior.

A los alumnos, profesores y autoridades universitarias de la UNICH por su valiosa participación en la investigación.

Al Comité Asesor de la investigación.

DATOS BIOGRÁFICOS

María Guadalupe García Aguilar nació en Tabasco. Cursó los estudios de nivel medio superior en el “Colegio de Bachilleres Plantel No. 9” de Teapa Tabasco (de 2005 a 2008). Sus estudios de nivel superior los realizó en la Universidad Autónoma Chapingo en el Departamento de Sociología Rural (de 2009 a 2013), del cual se tituló con la tesis denominada “Propuesta de turismo rural para la comunidad de San Pedro Chichicasco, Malinalco, estado de México y su participación en el desarrollo local”, misma con la cual obtuvo el título de Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural y mención honorífica por su trayectoria académica. Obtuvo el título de M.C en Sociología Rural (2014-2016) por la Universidad Autónoma Chapingo. Sus principales intereses académicos y de formación profesional se encuentran vinculados con la educación intercultural, educación rural e indígena, turismo rural, desarrollo, buen vivir, y procesos de participación comunitaria.

«Los nadie» (Eduardo Galeano)

Fragmento

*Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones,
sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos,
sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número...*

RESUMEN GENERAL

PERTINENCIA Y RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN CHIAPAS, MÉXICO¹.

En México existen 11 universidades interculturales ubicadas principalmente en regiones con predominancia de población indígena. Esta investigación tuvo como objetivo general, analizar la pertinencia y relevancia de la Universidad Intercultural de Chiapas. Considerando que estas instituciones surgen como respuesta del gobierno ante las manifestaciones de pueblos indígenas que demandaban una educación socioculturalmente relevante, fue necesario conocer cómo se estableció la institución y la importancia que representa para alumnos, egresados y comunidades. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo que hizo uso de: entrevistas, entrevistas en profundidad, cuestionarios abiertos, observación áulica y taller educativo. Los resultados muestran que la educación superior intercultural desarrollada en Chiapas, se queda todavía alejada de la visión de pertinencia cultural que tanto ha buscado la población. Actualmente, lo que existe es una institución que incluye oficialmente la enseñanza de las lenguas indígenas de la región y la recuperación de conocimientos locales a través de la investigación que desarrollan los alumnos para poder graduarse. No obstante, sigue sin considerar la participación real de estas poblaciones en la definición de las formas, métodos y licenciaturas a ofertar. En conclusión, la relevancia actual de la institución es que, contribuye a que más jóvenes indígenas accedan y culminen sus estudios universitarios, además está favoreciendo la creación de un repositorio de investigaciones que fomentan el uso y revalorización de la lengua, la recuperación de conocimientos culturales, ambientales y artísticos de los pueblos y comunidades, y apoya en la solución de necesidades locales a través de la vinculación comunitaria desarrollada por los estudiantes y docentes.

Palabras clave: Universidades interculturales, educación intercultural, alumnos, y egresados, interculturalidad, conocimientos locales y vinculación comunitaria.

¹ Tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Universidad Autónoma Chapingo.
Autor: M.C. María Guadalupe García Aguilar
Director de tesis: Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería

GENERAL ABSTRACT

PERTINENCE AND RELEVANCE OF INTERCULTURAL HIGHER EDUCATION IN CHIAPAS, MEXICO².

In Mexico there are 11 intercultural universities located mainly in regions with a predominantly indigenous population. The general objective of this research was to analyze the pertinence and relevance of the Intercultural University of Chiapas. Considering that, these institutions arise as a response from the government to the manifestations of indigenous peoples demanding an socio-culturally relevant education, it was necessary to know how the institution was established and the importance it represents for students, graduates and communities. The study was conducted with a qualitative approach that made use of: interviews, in-depth interviews, open questionnaires, classroom observation and educational workshop. The results show that the intercultural higher education developed in Chiapas is still far from the vision of cultural relevance that the population has sought so much. Currently what exists is an institution that officially includes the teaching of the indigenous languages of the region and the recovery of local knowledge through the research that students develop in order to graduate. However, it still does not consider the actual participation of these populations in defining the forms, methods and bachelor's degrees to be offered. In conclusion, the current relevance of the institution is that it contributes to more indigenous young people accessing and completing their university studies, and it is also encouraging the creation of a repository of research that promotes the use and revaluation of the language, the recovery of cultural, environmental and artistic knowledge of peoples and communities, and supports the solution of local needs through the community linkage developed by students and teachers.

Keywords: Intercultural universities, intercultural education, students and graduates, interculturality, local knowledge and community linkage.

² Thesis, de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Universidad Autónoma Chapingo.

Author: M.C. María Guadalupe García Aguilar

Advisor: Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN GENERAL

A partir del 2003 se comenzaron a establecer en México las Universidades Interculturales (*de aquí en adelante UIs*) que, a diferencia de las denominadas universidades convencionales (Mato, 2008), surgen después de un despertar de luchas indígenas que, de entre sus muchas líneas de acción, demandaban una educación que fuera pertinente con su cultura.

Estas luchas indígenas no han sido propias del país, se encuentran relacionadas con un movimiento más amplio que abarca toda América Latina, que ha sido en conjunto, víctima de los mismos procedimientos educativos, culturales y económicos, por parte de las culturas hegemónicas.

Casillas y Santini (2009) expresan que, a partir del año 1992 se inicia un importante período para los pueblos indígenas, puesto que, en el marco de las celebraciones del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos, estos pueblos proclamaron sus demandas, y se encaminaron en la búsqueda de formas para contrarrestar las políticas que conducen a la configuración de naciones culturalmente homogéneas, razón por la cual convocaron al Primer Encuentro Continental de Pueblos Indios.

En este encuentro se proclamó que uno de los temas principales era la exigencia de una educación bilingüe intercultural que se extendiera hasta la sociedad mestiza. Asimismo, en sus planteamientos señalaban que la educación bilingüe intercultural debía reconocerse de manera oficial en las constituciones de los países de América. Además, se sustituiría la enseñanza del idioma inglés por las lenguas indígenas de cada país, y los contenidos educativos debían integrar la filosofía y cosmovisión indígena (Declaración de Quito, 1990).

Con este escenario de fondo, comienzan a aparecer en México diversos movimientos indígenas que actuaban regionalmente (Dietz y Mateos, 2011b). Estos movimientos, según Ahuja, Berumen, Casillas, *et al*, (2004), han sido agrupados dentro de lo que se conoce como movimiento indígena contemporáneo de México, que en su devenir contribuyó significativamente a las reformas constitucionales realizadas en 1992. Aquí se debe resaltar la participación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que desde los inicios de su lucha pugnaba por la construcción

de una nación incluyente y de nuevas formas de relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional. Con base en esto se presentan algunos cambios en el Sistema Educativo Nacional (SEN), dentro de los que cabe destacar la creación en 2001, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

La CGEIB es la encargada de impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística se encuentre presente en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y modalidades de estudio. Por tanto, por medio de esta dependencia, y de la mano de Sylvia Schmelkes como primera titular de la CGEIB, se propone el proyecto y la creación de las UIs, no obstante, para alcanzar este logro, uno de los movimientos indígenas que representó un papel importante fue el EZLN en Chiapas. Este movimiento, según Ávila y Ávila (2016) develó la gran problemática por la que atravesaban los pueblos indios, resaltando principalmente la marginación, inequidad y discriminación de la que eran víctimas. El EZLN junto con el gobierno federal, firman en febrero de 1996 los acuerdos de San Andrés Larraínzar³. En estos acuerdos se enfatiza principalmente la educación a la que aspiraban los indígenas del país, tal como se señala a continuación:

El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el que hacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación (Pronunciamiento conjunto, Gobierno federal y EZLN, 1996).

³ Según Rockwell (2003), los planteamientos originales del EZLN señalaban la importancia de reconocer los propios procesos de educación de los pueblos, los tiempos y los lugares en que se transmiten los saberes y valores culturales propios. En términos generales, no rechazaban la escuela formal, pero sí planteaban los siguientes reajustes: educación intercultural para todos (indígenas o no), participación real de los pueblos indígenas en la determinación de los contenidos y modalidades educativos (no solo profesionales indígenas) y mayor control local sobre los maestros, es decir, poder ratificarlos o, en su caso, destituirlos de las comunidades.

De tal forma, con la creación de las UIs, según Schmelkes, se cumple con la primera demanda del pronunciamiento conjunto entre el Gobierno Federal y el EZLN (2008b). Bajo esta premisa, se entendería entonces que, las UIs nacen como parte de las respuestas del gobierno mexicano ante las legítimas demandas del movimiento indígena por contar con una educación superior socioculturalmente relevante (Ávila y Ávila, 2014).

Así pues, dentro de los propósitos de las UIs, se logran distinguir tres ámbitos de importancia según Salmerón (2009), el primero de ellos es, la diversidad regional, que hace referencia a que, estas UIs se establezcan en sitios que favorezcan el vínculo con las culturas y los valores de las comunidades que pretenden beneficiarse, de allí la importancia de que se construyan cerca de donde residen los destinatarios, y que además sean espacios donde no habían llegado otras instituciones de educación superior (*de aquí en adelante* IES), el segundo ámbito refiere al universo estudiantil, es decir, proporcionar atención educativa para jóvenes (principalmente indígenas) que han tenido pocas oportunidades de cursar estudios superiores, y finalmente, el ámbito de la formación disciplinaria, que busca formar a los estudiantes bajo nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico que conjuguen saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales y, que además, se encuentren comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, de los pueblos indígenas del país.

A la fecha, se cuenta con 11 UIs, que a su vez conforman un subsistema de Educación Superior Intercultural (*de aquí en adelante* ESI) (Dietz, 2014).

Un caso representativo de estas instituciones, por el lugar donde se ubica (predominancia de población tsotsil y tseltal) y la influencia del EZLN, es el de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). La UNICH se fundó el 1º de diciembre de 2004, su ciudad universitaria se encuentra establecida en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas y cuenta actualmente con 4 unidades académicas.

La UNICH se encuentra comprometida a impartir programas educativos de alta calidad orientados a formar profesionistas e intelectuales interesados en propiciar el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional,

cuyas actividades contribuirán a promover un proceso de revalorización y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos (Decreto de creación UNICH: Art. 2°, Fracc. I). Además, busca promover una educación, cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos (Decreto de creación UNICH: Art. 2°, Fracc II).

Ante este contexto, después de algunas conversaciones con egresados de la UNICH y posteriores visitas exploratorias a la institución, se percibió una importante presencia de alumnos de ascendencia indígena que acudían a tomar sus clases con sus vestimentas tradicionales, que al interior de la institución se comunicaban en sus lenguas maternas, que además, realizaban investigaciones para la obtención del título profesional, que versaban sobre aspectos económicos, ambientales, culturales, y lingüísticos propios de la región, adicionalmente, se expresaba que los alumnos realizaban trabajos académicos continuos en sus comunidades, o en las comunidades y pueblos cercanos que podían en su momento ser procesos muy productivos.

Así también, después de una revisión bibliográfica sobre la UNICH, se encontró que, se ha escrito suficiente desde diversas aristas: estudios lingüísticos, influencia de la lengua y la cultura en la vinculación comunitaria (*de aquí en adelante VC*), génesis de la institución, la interculturalidad entre los estudiantes, influencia del género en la universidad, relaciones interétnicas, identidad, conflicto intercultural, retorno a la comunidad, entre otros. No obstante, se vislumbró necesario un estudio que abarcara aspectos y vivencias de los actores claves (profesores, alumnos y egresados) que dan vida, día tras día a la universidad, es decir, evaluar lo que teóricamente se ha escrito sobre las implicaciones y beneficios de la ESI, pero, en el terreno de la realidad cotidiana, contribuyendo con ello, a solventar una de las deficiencias enmarcadas por Lloyd (2019), cuando expresa que, a pesar de la importancia que ha representado el subsistema de ESI no existe tanta información que ayude en la identificación de sus avances y desafíos.

De allí que, con todo lo ya mencionado, el objetivo general de la investigación consistiera en analizar la pertinencia y relevancia de la Educación Superior Intercultural en Chiapas.

Teniendo como objetivos específicos, los siguientes:

- Contextualizar la forma en que se instituye y comienza sus labores académicas la UNICH,
- Describir la importancia académica y/o cultural de la UNICH para los alumnos y egresados
- Indagar con los alumnos y profesores, las diversas concepciones existentes de interculturalidad y su vivencia al interior de la institución,
- Identificar los procesos de investigación a través de los cuales se lleva a cabo la revalorización y recuperación de la lengua, la cultura y los conocimientos locales en la UNICH,
- Y finalmente, analizar la importancia y beneficios de la VC para los alumnos y sus comunidades de origen.

Estos rubros de análisis, permitirán obtener la información necesaria para dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- Inicialmente, ¿Cómo se instituye la UNICH y su modelo educativo?
- ¿Cuál es la importancia académica y/o cultural que representa la UNICH para los alumnos y egresados?
- ¿Qué se está entendiendo y practicando por interculturalidad al interior de la UNICH?
- ¿Cómo se revaloriza la cultura (y la lengua), y cómo se recupera los conocimientos locales a través de la investigación en la UNICH?
- ¿Qué es la VC y qué beneficios representa para los alumnos y sus comunidades de origen?

Se supondría de acuerdo con los antecedentes de las UIs y el decreto de creación de la UNICH que:

- La ESI en Chiapas comenzó a desarrollarse previo rigurosos diagnósticos de los requerimientos y necesidades de las regiones multiculturales del estado.
- La UNICH se encuentra atendiendo aquellas poblaciones que por circunstancias diversas veían muchas veces imposibilitado el acceso a la educación superior.
- Al interior de la UNICH, la interculturalidad se está entendiendo como una oportunidad de relacionarse entre las distintas culturas para generar nuevos conocimientos útiles a toda la sociedad, por tanto, debería estarse desarrollando una educación intercultural (*de aquí en adelante* EI) en la que se respeten, aprovechen y participen las culturas locales.
- La UNICH fomenta en los alumnos y egresados, procesos de investigación que les permiten salvaguardar, reproducir y generar conocimientos locales en beneficio de las comunidades, la región y la sociedad en general.
- La VC es una actividad a través de la cual, los alumnos se arraigan a su comunidad y buscan dar solución a problemas y necesidades de la población local, no obstante, es una actividad que presenta desajustes técnicos para su implementación.

La comprobación o no de estos supuestos, ayudará a determinar cuán pertinente y relevante es en la actualidad la ESI en Chiapas.

El contexto de esta investigación, se situó directamente en el ámbito escolar, aunque fuera de esas fronteras se tuvo que dar un acercamiento con los egresados de la UNICH y exprofesores, que en su momento formaron parte de este ámbito y conocen su desarrollo.

La investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo, ya que se trató de recuperar los conocimientos, opiniones y percepciones de alumnos, egresados y profesores, al respecto del modelo educativo intercultural en la UNICH y, para ello, se necesitaba que el desarrollo de la misma fuera interactivo, el uso de este enfoque y sus técnicas se justifican con autores tales como Hernández, Fernández y Baptista 2014; Díaz-Bravo, *et al* 2013; Castillo y Vásquez 2003; Krause, 1995 y Pérez, 1994,

entre otros. La investigación se encuentra estructurada en 5 capítulos que se encuentran interrelacionados entre sí, y que se mencionan a continuación:

El capítulo I, que corresponde a la introducción general, describe el tema investigado.

En el capítulo II, titulado: *De la educación para los indígenas a la educación intercultural*, es un apartado donde se contextualiza el porqué de la lucha de los pueblos y comunidades originarios respecto de una educación pertinente con su cultura, considerando que, desde el período colonial hasta la actualidad, a través de la educación ofertada por el Estado, se les ha tratado de homogeneizar con la cultura nacional.

En el capítulo III, denominado: *La Educación Superior Intercultural en México*, se expone qué son las UIs, cuántas existen en el país, dónde se encuentran y cuáles son las licenciaturas y posgrados que ofertan. Se presenta la contextualización del modelo educativo intercultural de las UIs de acuerdo con los planteamientos de la SEP-CGEIB. Para finalizar, se describe una lista de hallazgos al respecto de las investigaciones que han generado diversos especialistas con referencia a las UIs.

Mientras que, en el capítulo IV, que lleva por nombre: *“Chiapas: pobreza, educación y educación superior intercultural”* se describe una radiografía de la situación social, económica y educativa del estado, se enfatiza la importancia de mejorar y acrecentar los servicios educativos para la población, y con base en ello se aborda la forma en que nace la UNICH.

Finalmente, en el capítulo V, titulado: *“Pertinencia y relevancia actual de la Universidad Intercultural de Chiapas”*, se realiza el análisis y discusión de los resultados, y se sugieren algunas propuestas de mejora.

ANTECEDENTES

En el país, teorizar y discutir sobre interculturalidad y propuestas educativas pertinentes y adaptadas con el contexto cultural, ha representado un campo académico bastante desarrollado. Aunque, este no solo ha sido el caso de México, ya que, según Ferrão (2010) a nivel general, en América Latina se ha desarrollado una línea bastante extensa de escritos que abren discusiones al respecto de este concepto y su importancia.

Esto ha llegado a tal punto que, la interculturalidad y lo intercultural, suelen encontrarse mencionados en espacios como la educación, la salud, y los diversos servicios institucionales vinculados en su mayoría al reconocimiento y visibilización de lo indígena frente y en diálogo con lo no indígena, cuestionando y rechazando el integracionismo promovido por los Estados nacionales latinoamericanos (Zúñiga, 2011).

Vale la pena decir que, la interculturalidad en Latinoamérica se ha posicionado como la construcción de nuevas formas educativas, de corte reivindicativos y como forma de protesta a los sistemas educativos oficiales.

Para el caso de México y específicamente Chiapas, lugar donde se sitúa la presente investigación, se han implementado desde épocas posrevolucionarias cantidad de políticas y proyectos de integración nacional⁴, dado que cuenta con una importante población indígena y hablantes de lenguas indígenas. Ciertamente es que, bajo este contexto, se ha convertido en cuna para destacados movimientos sociales y organizaciones indígenas.

⁴ Una de las primeras intervenciones para la integración de los indígenas en este estado y en general del país, la desarrollaba el Instituto Nacional Indigenista (INI), fundado el 4 de diciembre de 1948. El INI, tuvo como primer director al arqueólogo Alfonso Caso Andrade (1948-1970), durante este periodo se tenía como objetivo: "Inducir el cambio cultural de las comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación". Esto da paso al establecimiento en 1951 del primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Durante la vida del INI, se establecieron en Chiapas 13 CCI más, en: Amatan, Bochil, Copainalá, Ixtacomitán, Las Margaritas, Mazapa de Madero, Ocosingo, Ocozocoautla, Oxchuc, Palenque, Santo Domingo, Tila y Venustiano Carranza (CDI, 2012).

Uno de los ejemplos de mayor relevancia es el EZLN en 1994, considerado uno de los movimientos más importantes a nivel de las demandas de los pueblos indígenas de Chiapas, en la búsqueda de la igualdad, justicia y libertad, que da paso a un conjunto de luchas y procesos de reivindicación que desencadenan en cambios inscritos en diversos ejes, dentro de los que destaca el educativo, mismos que se encuentran presentes hasta la actualidad.

¿Por qué era tan importante el tema educativo? Su intereses se podía deducir ya que, durante un largo período en el estado, había prevalecido un sistema educativo que continuaba reproduciendo las ideas de asimilación cultural⁵ de principios del siglo XX, aunque, encasillado bajo diversos nombres: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural, a nivel práctico no se había modificado nada en estos modelos, lo que se cambiaba era el discurso, mismo que se adaptaba a las circunstancias políticas y académicas coyunturales y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas, sin perder de vista que su objetivo era la homogeneización cultural⁶ (Gutiérrez, 2006).

Conviene recordar que lo comprendido desde tiempo atrás, pasando por la independencia y la revolución mexicana con referencia a la educación indígena, había versado sobre la imposición de la cultura hegemónica, bajo la encomienda de lograr la supuesta educación cultural del indígena para integrarlo a la nación.

Para el caso de Chiapas, se vieron desfilar distintas propuestas para cumplir este fin, tales como el Sistema de Educación Bilingüe–Bicultural⁷, iniciado por el INI en

⁵ Se considera que, con la fundación del INI, se apertura esta tarea de integración que tenían los gobiernos en turno, y de allí también, parten la mayoría de las críticas hacia el instituto, tal como lo señala Araujo (2015) cuando resalta que, las críticas al INI, se dirigían principalmente hacia sus políticas, donde se enmarcaba notoriamente la definición de indígena como algo distinto del resto de la nación, como algo que había que integrarse para resolver sus carencias.

⁶ Los mayores intentos de escolarización de la población indígena en los Altos de Chiapas se presentaron a partir de la fundación del CCI, con lo cual se establecen algunos internados a nivel primaria para jóvenes indígenas mayores que egresaban bilingües, y que después eran capacitados para cumplir el papel de promotores bilingües en sus comunidades (Rockwell, 2006).

⁷ Para este proyecto, se consideraba según el Instructivo sobre el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües (Ejemplo convocatoria para el periodo: 1976-1977) el perfil deseable de quienes lo reproducirían: a) ser indígena de la región en que se utilizan sus servicios, b) dominar el idioma español, la lengua indígena de la región y la variante dialectal de la comunidad en la que

los Altos de Chiapas en 1951 y para el resto del país en 1963 (CDI, 2012), tiempo después la educación comunitaria adaptada al medio indígena, desarrollada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y teniendo como propósito atender a niños de localidades muy pequeñas y aisladas, a través de jóvenes que se convertían en instructores comunitarios y que recibían una muy baja retribución económica. De igual forma, después de las primeras declaraciones de los zapatistas al respecto de sus demandas educativas, el gobierno del estado implementa el Proyecto del Educador Comunitario Indígena (PECI), que buscaba en esta misma sintonía ampliar la cobertura de los servicios de educación básica, a través de instructores provenientes de las comunidades y localidades, que hablaban la lengua local, para desarrollar en estos lugares los programas educativos vigentes a nivel nacional (Gutiérrez, 2006).

En este contexto, se distingue que el uso de la lengua materna se incluía para transmitir los *otros* conocimientos, es decir, los conocimientos de la cultura dominante, que servirían en el futuro para terminar la conversión del indígena hacia un supuesto nuevo ciudadano. Se observa en estas propuestas carencia de contextualización, infraestructura y recurso necesario para su desarrollo, porque muchas veces los instructores CONAFE al no contar con aulas propiamente, empleaban sus casas o las casas comunales como salones para llevar a cabo su labor.

Posterior a estas intervenciones por parte de los gobiernos en turno, la organización y demanda de los pueblos originarios de una educación que se encontrara vinculada con su cultura, y que además respetara sus conocimientos, tiempos y espacios de reproducción seguían vigentes, propiciando la implementación de modelos

prestará sus servicios, c) haber cursado en forma completa la educación media básica, además los aspirantes deberían presentar un examen de conocimientos generales y una prueba psicológica, una carta de buena conducta por las autoridades de su comunidad y en el caso de los hombres la cartilla de servicio militar liberada, aunque estos requisitos no siempre se cumplían del todo y se toman en consideración o bien solo que hablara el idioma, que tuviera vocación, que se viera que necesitaba el empleo, o que ya contara con un familiar, vecino o amigo en servicio (Vargas, 1994, citado en Martínez, 2015).

educativos autogestivos que contenían integradas sus necesidades, inquietudes, realidades y contextos diversos.

Un ejemplo de ello lo analiza B. Baronnet (2009), en su tesis doctoral “Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México”. En dicha investigación el autor relata la forma en que, en algunos de los asentamientos indígenas en los valles de la Selva Lacandona, se desarrollaron novedosas experiencias comunitarias y regionales de construcción social de discursos y prácticas políticas de educación primaria. Asimismo, identifica como educación autónoma aquella que se desarrolla a partir de las prácticas políticas y pedagógicas de la población indígena y campesina que la sostiene con sus propios recursos materiales, relacionales y organizativos. Estas instituciones figuran dentro de un marco normativo que el Estado no reconoce, pero que representan fuertes cuestionamientos a la práctica centralizadora que encarna el sistema educativo mexicano.

Dentro de la importancia de estos proyectos educativos autónomos, Baronnet (2009) señala lo siguiente:

Como proyectos etnoeducativos generados por campesinos políticamente organizados, los sistemas municipales de escuelas autónomas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de una “educación verdadera” que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos. Estos últimos, muchas veces analfabetas, se muestran generalmente entusiastas en torno a los planteamientos de la educación autónoma, porque representan, a sus ojos, la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura popular. En efecto, las jóvenes generaciones tienden a abandonar y transformar las tradiciones regionales para adoptar valores de la modernidad y normas sociales que vehiculan las clases populares mestizas, tanto rurales como urbanas. (p.11)

En su investigación, el autor recuperando planteamientos de García de León (2002) reconstruye la forma en que se presenta la llegada de la educación oficial del Estado a la Selva Lacandona, y esboza el conjunto de críticas que la gente local realizaba hacia los profesores, sobre sus prácticas cotidianas y las formas de enseñanza, así como las excusas de estos para no realizar su trabajo en jornadas completas, sin

importar si eran profesores ladinos o de las mismas comunidades. Estos últimos formados bajo el espíritu del INI, trabajaban bien, pero ya no se identificaban indígenas, situación que los llevaba a despreciar las prácticas que se realizaban en las comunidades y pueblos.

Estos ejemplos dibujan las modificaciones que se lograban a través de estas políticas, es decir, se generaba un cambio de mentalidad, se propiciaba dejar en segundo lugar la cultura propia para terminar absorbidos dentro de la llamada cultura nacional, desde donde se ha pugnado por erradicar las características que hacen diferentes y otorgan identidad propia a los pueblos indígenas, siendo el patrón a seguir para lograr la homogeneización cultural.

Rechazando entonces las escuelas del mal gobierno (nombrado así por los campesinos) tal como señala el autor, en esta educación autogestiva (que contaba en ese entonces con cerca de 500 escuelas autónomas) no se nombra como tal educación intercultural, sino educación verdadera:

En el MAREZ⁸ Ricardo Flores Magón, el más grande de la Selva, no se habla de educación intercultural sino de “educación verdadera” en oposición a la desastrosa oferta educativa gubernamental que, al no tomar en cuenta la variante dialectal ni el contexto social, provoca un bajo rendimiento escolar y un alto nivel de deserción y abandono de los estudios a temprana edad. Por “verdadera”, los campesinos zapatistas entienden una pedagogía efectiva, que contempla la realidad histórica y sociológica en la cual se encuentran. Responde a las prioridades y los planes de desarrollo territorial que establecen. Se enseña a contar, leer, escribir y expresarse sobre cuestiones que conciernen a la vida cotidiana y a la actividad militante de estos pueblos organizados en un movimiento social que cuestiona el neoliberalismo, el indigenismo, las discriminaciones y la represión política (Baronnet, 2009b, p. 35).

Con base en esto, dentro de las conclusiones a las que llega el autor son:

- ✓ Desde finales de la década de los noventa, tanto campesinos mayas y zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona elaboran prácticas educativas con base en un proyecto radical de autonomía política en distintas regiones.

⁸ Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas

- ✓ En el nivel comunitario y municipal las familias indígenas asumen compromisos y responsabilidades en los niveles de gestión administrativa y pedagógica de las escuelas primarias y secundarias.
- ✓ Controlan los criterios de orientación y de evaluación de lo que es culturalmente pertinente enseñar y estudiar.
- ✓ A partir de su propia producción de conocimientos en materia de “buen gobierno”, las comunidades comienzan a resolver por sí mismas sus carencias en términos de derechos educativos.
- ✓ La autonomía educativa en aquellos territorios en los que “manda el pueblo” tiende a ser una solución endógena y flexible para enfrentar la contradicción representada por la importancia de escolarizar a los niños de las comunidades indígenas y, simultáneamente, evitar la intervención de actores educativos ajenos a la comunidad y a su cultura (Baronnet, 2009).

Como señala el autor, no es que los indígenas presenten oposición a la interacción con otros conocimientos, pero necesitan asegurar que la educación sea pertinente de acuerdo con sus requerimientos y que nazca del interior de la comunidad, adaptándose al contexto económico, productivo y cultural.

Esto hace suponer que, para estas escuelas autónomas, se espera un largo camino por recorrer. En el ámbito local son funcionales, responden a las necesidades e intereses de la población, pero al no contar con reconocimiento oficial por ninguna instancia, se convierte en una educación propia que no permitirá a esta generación de jóvenes insertarse a estudiar una carrera profesional hacia el exterior, y hablando a propósito de la interculturalidad, se deben romper estas formas de separación tajante entre unos y otros.

Otro ejemplo de estas articulaciones de procesos educativos desde las bases de comunidad, lo desarrolla S. Sartorello, en su investigación titulada “La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México”, en dicha investigación se presenta el análisis del Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM, realizado por 12 educadores comunitarios mayas tseltales, tsotsiles y ch’oles de los Altos, Selva y Norte de Chiapas que, desde 1995 forman parte de la Unión de

Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y cuatro asesores académicos no indígenas, también llamados *kaxlanetik*. En la investigación se desarrolló una Metodología Arraigada Intercultural (MAI) que se considera un recurso metodológico para la co-teorización intercultural de propuestas educativas.

La UNEM tiene como objetivos:

Consolidar entre los pueblos indígenas una educación intercultural bilingüe y contribuir a la formación integral de los jóvenes indígenas. [...] Implementar una profunda reforma del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitaria bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas, que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción. (UNEM, 2000 citado en Sartorello, 2014, p. 76)

Los educadores comunitarios de la UNEM cuentan con una vasta experiencia en procesos pedagógicos y experiencia en los ámbitos de su interés:

En este contexto, los educadores comunitarios de la UNEM forman parte de un movimiento político-pedagógico indígena que se caracteriza por la emergencia de organizaciones y grupos que –en cuanto sujetos colectivos con un proyecto etnopolítico– reivindican su identidad cultural y su derecho a participar en la construcción y gestión del futuro de sus territorios y naciones, luchando por la autonomía en el marco del Estado-nación y, en el ámbito educativo, por tener el control sobre la educación de sus hijos y la formación de los maestros que los atienden. (Sartorello, 2014, p. 80)

Según Sartorello (2014), la MAI que se generó con su investigación, representa una aportación metodológica relevante para orientar los procesos de diseño curricular de propuestas educativas interculturales y bilingües elaboradas en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos no indígenas.

De igual manera, se desarrolló:

Un modelo educativo que se plantea formar a niños y a jóvenes indígenas para relacionarse con la sociedad nacional-mestiza de manera crítica y propositiva. Lo anterior a partir de una formación escolar y comunitaria que ayude a los futuros ciudadanos indígenas a ser conscientes y orgullosos de su identidad sociocultural, a ser ciudadanos de naciones pluriculturales sin renunciar a sus especificidades como indígenas, enfrentándose activamente a las relaciones interculturales conflictivas y asimétricas con la sociedad nacional mestiza. (Sartorello, 2014, p.94)

Se puede observar en este segundo ejemplo que, el proyecto nace igualmente de la inquietud de ciertos grupos ante los problemas que genera la educación oficial y el modelo vigente hacia sus culturas y la reproducción y continuidad de las mismas, de ahí que la propuesta pedagógica contemple formar a los niños y jóvenes en la importancia y representatividad de su cultura y lo que implica para hacer frente a un mundo que tiende a la asimilación cultural. Educar para el arraigo cultural hoy día debe ser considerada una forma de lucha por la identidad, misma que en la mayoría de los casos, se pierde o modifica de acuerdo con las pautas educativas del sistema educativo oficial, y de los patrones de consumo y conducta que la sociedad y los medios masivos de comunicación están constantemente promoviendo.

La investigadora S. Comboni (2009) describe un ejemplo más de estas modalidades educativas desarrolladas en las comunidades de Chiapas, bajo el nombre de “Educándonos para nuestra nueva vida. Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea)”, que representa una propuesta de primaria comunitaria intercultural y bilingüe, lo novedoso de este modelo se basa en:

[...] la revalorización de la lengua y cultura indígena, de sus valores, conocimientos y prácticas en los procesos de producción y reproducción social y biológica. Por ello, su método educativo intenta facilitar la reapropiación teórico práctica de esos valores, conocimientos y prácticas para articularlos con otros conocimientos de la cultura occidental que favorezcan un manejo integral, diversificado y socialmente integrado de los bosques, las selvas y de otras alternativas de mejoramiento de su nivel de vida. (p. 26)

Este proyecto da inicio en 1977, con la participación de 20 líderes de comunidades tseltales de los Altos de Chiapas. Surge como un modelo alternativo ante la falta de respuestas del Estado en los temas que se exigían en el ámbito educativo. El programa con el cual se dirigen y coordinan las actividades de este proyecto fue desarrollado por 45 educadores comunitarios indígenas elegidos por sus comunidades a través de asambleas comunitarias (Comboni, 2009).

Este es el común denominador en las propuestas educativas de esta índole. Es decir, la búsqueda de soluciones a la escuela homogeneizante, que discrimina y

condena a algunos sectores a través de sus políticas inoperantes, realizadas sin considerar las condiciones sociales y culturales; que además desarraiga puesto que, motiva a los niños y jóvenes a dejar de ser, a dejar su identidad por otra que se promociona como mejor, cuando en su lugar, se debería educar con bases interculturales donde se promueva el cuidado y preservación de la identidad, pero, estableciendo relaciones interculturales con los otros, es decir, que el individuo debería poder situarse en ambas culturas, generar conocimiento y adaptar conocimiento en bien de ambas, sin renunciar a sus orígenes.

En esta dirección va ligada la concepción de interculturalidad que la Ecidea, desarrolla:

Ecidea entiende la interculturalidad como la interrelación simétrica entre las culturas en presencia, que recupera no solamente el respeto y la comprensión del otro y de lo diferente, sino la posibilidad de construir desde y en la propia cultura las estructuras, formas y contenidos de la educación. (Comboni, 2009, p. 29)

Dentro de las conclusiones de este proyecto a criterio de Comboni (2009), se encuentra que, Ecidea trabaja en desarrollar una pedagogía para el trabajo cotidiano con la niñez en las comunidades, de igual manera, se ha convertido en una alternativa educativa a nivel de preescolar y primaria, así como de formación de educadores indígenas, asimismo, refleja el esfuerzo de comunidades tseltales por construir una estrategia y currícula verdaderamente intercultural y bilingüe.

Se podrían seguir mencionando más ejemplos al respecto para el caso de Chiapas y el país⁹, sin embargo, resulta necesario especificar sobre la línea que todas conllevan, y que versan sobre la importancia de los pueblos y comunidades indígenas y campesinas de modificar la educación y adaptarla de acuerdo con su cultura, desde los niveles básicos, porque, es desde ese escenario en el cual se

⁹ Otro ejemplo de autogestión educativa se encuentra representada por La Escuela Tosepan Kalnemachtilyan “Escuela de Todos”, que pertenece a la sociedad Cooperativa Tosepan Titataniske, atiende principalmente a los hijos de los socios cooperativistas e integra la enseñanza de los principios cooperativistas, de la lengua materna, el castellano y el inglés, además de los oficios de sus padres.

comienza a moldear al niño para extraerlo de su contexto cultural, y arraigarlo a una nueva identidad que figura como mejor o más adecuada.

Es así que, ante la falta de respuesta real y contextualizada para las diversas regiones culturales del país, algunas poblaciones han optado por el establecimiento de modelos creados desde y para las comunidades. Por tanto, la escasa o nula respuesta del gobierno en este sentido, debería ser entendida como un acto que violenta los derechos a la educación de la niñez y juventud que se encuentra en estas condiciones. Este escenario no ha cambiado del todo, y siguen existiendo poblaciones donde por sus condiciones geográficas, culturales y económicas; la educación es un verdadero lujo para aquellos que pueden acceder a las instituciones, puesto que, en muchas de ellas, en la actualidad se cuenta con la infraestructura para educación básica gracias a la autogestión y organización de la población (para poseer los terrenos, materiales y mano de obra para edificarlas) mientras que, la lucha se mantiene en el futuro para poder contar con profesores o instructores que atiendan a los niños y jóvenes.

Cabe señalar que este escenario no impera simplemente en el nivel básico ni exclusivamente en Chiapas, este se dibuja de la misma forma en estados como Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Estado de México, etcétera. Razón por la cual se distinguen otras propuestas a nivel de bachilleratos interculturales y universidades interculturales, que han representado papeles de vital importancia en las luchas de los campesinos e indígenas por la educación, por su cultura y por sus sistemas de producción, comercialización e interacción social.

Por ejemplo, para el año de 1996 en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca se establece una importante propuesta de educación media superior bajo el nombre de Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) generado por y desde la comunidad, que se justifica en lo siguiente:

Es desde el escenario indígena, y todos los elementos que nos definen como pueblo Mixe-Ayuujk, que construimos el proyecto educativo en donde se busca que la escuela esté ligada al proceso organizativo de la comunidad a fin de garantizar el respeto de los derechos humanos, mejorar las condiciones

de vida y conseguir una educación más acorde con los intereses y necesidades de nuestro pueblo (BICAP-CBTa 192, 2020).

Después de ser un proyecto ejecutado por la comunidad y acogido con amplio interés por algunos investigadores e instancias encargadas en lo concerniente a educación¹⁰, esta propuesta pasa el 14 de marzo de 2002, a ser reconocida dentro del sistema educativo oficial y se encuentra integrada a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).

Por su historia, la institución se sigue definiendo como un modelo único en el país, aunque a raíz de su integración a la DGETA, ha tenido que irse adaptando al modelo oficial que dictamina esta dirección, procurando desde su lógica no perder la esencia con la que fue creada (BICAP-CBTa 192, 2020), de acuerdo con los autores Vásquez y Gómez:

El BICAP se plantea una modalidad educativa importante, el aprendizaje se orienta hacia una educación permanente, no solo en las aulas, sino involucrándose en los roles de la vida comunitaria, en tal enfoque no se ve al maestro como la única fuente de conocimientos, sino como asesores-facilitadores que interviene cuando los alumnos necesitan de mayor experiencia y conocimientos, para entender mejor los contenidos temáticos y abordar los problemas de la vida que se relacionan con ellos (2006, p.162).

Se puede apreciar que este modelo, y los ya señalados, con orígenes dentro de las comunidades, tratan justamente de la forma en que la educación debe representar mucho más que la sola recepción de conocimientos, es decir, ubican su médula en el papel que debe figurar la educación para el funcionamiento y reproducción de la vida diaria, dado que, se ha considerado que la educación impartida a través del sistema oficial, justamente se dirige a romper con esas formas históricas de organización comunitarias que ha mantenido vigentes a los pueblos y comunidades del país.

¹⁰ Para el año 2000, este modelo educativo da muestras de un éxito sorprendente, ayudado en buena parte por la flexibilidad con la que opera al no depender directamente de ningún subsistema y al apoyo recibido. En esta etapa la comunidad y su modelo educativo son objeto de atención por parte de numerosos funcionarios y especialistas en educación de diferentes instituciones, propiciando que el BICAP fuera tomado como base para la creación, en ese mismo año, del Instituto Tecnológico de la Región Mixe y del Tecnológico de Cherán, en Michoacán; y como modelo para la creación de otros proyectos como el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) y los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BICs) en septiembre de 2001 (BICAP-CBTa 192, 2020).

Este panorama lo explica a detalle Maldonado (2018), cuando escribe sobre los avances y desafíos que ha presentado la educación comunitaria en Oaxaca, enmarcando la importancia de la participación colectiva, la redefinición del papel del profesor y de la comunidad en este proceso:

Se procura la descolonización del docente y su práctica como figura de poder, y su función cambia a mediador, acompañante o facilitador. Se visibiliza el conocimiento de las personas de la comunidad y pasan a desempeñar una labor fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. El aula es la comunidad, no como intento de encasillar a la comunidad, sino como espacio propicio para el aprendizaje. Los procesos pedagógicos deben partir de la vida comunal y son experienciales, pues implican de modo necesario un aprender-haciendo. Los conocimientos locales expresan realidades culturalmente situadas que sirven para comprender el mundo; por tanto, no son excluyentes de los conocimientos universales u occidentales; ambos implican, en la búsqueda de una equivalencia de conocimientos, formas diversas de ser y estar en el mundo. (p.13)

En síntesis, estos ejemplos deben entenderse ciertamente como propuestas locales que nacen ante la insatisfacción de la población con la educación ofertada por el Estado, no obstante, no se encuentran en conflicto con los conocimientos de la llamada sociedad occidental, sino que, tratan de mediar en lo posible la adaptación de estos conocimientos a su realidad, sin perder su identidad y sus prácticas comunitarias. De allí que, estas modalidades deberían como en el caso del BICAP de ser analizadas por las instancias estatales y federales encargadas de las leyes en materia de educación, para ir adaptándolas en propuestas educativas oficiales, atendiendo con ello, los escenarios complejos de cada región.

En cuanto a propuestas de educación superior inscritas en esta modalidad de lucha comunitaria y de los pueblos indígenas y campesinos, se encuentra el caso de la Universidad Intercultural de los Pueblos del SUR (UNISUR) en el estado de Guerrero:

[...] nace como resultado de la necesidad de los pueblos originarios asentados en el estado de Guerrero, México, de formar sus propios intelectuales para poder generar y controlar sus propios procesos de desarrollo local. El marco conceptual desde el que se formula la UNISUR es un diálogo intercultural que conduzca a espacios de creación y recreación de las culturas y visiones de mundo, en la perspectiva de abrir horizontes de descolonización. La UNISUR es el resultado de la confluencia de diversos

procesos y luchas sociales que los pueblos nahua, mixteco, tlapaneco, amuzgo y afromexicano han dado por el reconocimiento de sus derechos y por gestionar de manera autónoma sus proyectos de futuro. (Méndez y Flores, 2008, p. 201)

La UNISUR es el resultado de diversas gestiones que datan desde 1999 cuando se efectuó el Encuentro de Educación Intercultural en la ciudad de Chilapa de Álvarez, y que, a partir de allí, se generan un conjunto más de reuniones, foros y congresos, como el ocurrido en Acapulco en 2002, bajo el nombre de Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en Formación de Inicio de Profesores de Educación Indígena, que es donde se propone la creación de una universidad indígena. En el transcurso de elaboración de esta propuesta, participaron los pueblos exponiendo sus necesidades educativas y posteriormente se presentó el proyecto a las instancias oficiales correspondientes. En 2005 el recién nombrado gobernador del estado, anunciaba la creación de una universidad intercultural, pero que, no correspondía en nada con la propuesta recibida de manos de los pueblos, sino con la del subsistema de UIs planteado por la SEP-CGEIB (Méndez y Flores, 2008; Alonso, Hernández y Solís, 2014).

En 2006 se crea oficialmente la Universidad Intercultural de Guerrero (UIG), y como respuesta a este acto, en 2007 se realizó el Tercer Congreso de Educación Intercultural, donde se hace oficial que la UNISUR tendrá su sede rectoría en la comunidad de Santa Cruz el Rincón, municipio de Malinaltepec, e iniciaría actividades el 12 de octubre del mismo año, contando con dos sedes más: Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa (Méndez y Flores, 2008).

Dentro de los aspectos importantes a señalar en la creación de la UNISUR, es la forma en que autogestivamente los pueblos elaboran esta propuesta, e inclusive ya habiendo realizado el ejercicio de diagnóstico de necesidades educativas de la región, el gobierno decide rechazar el proyecto y apostar por la creación de una UI perteneciente a la SEP-CGEIB, misma que la población y dirigentes locales desconocen, ya que la perciben alejada del contexto real de sus demandas y necesidades.

La UNISUR es uno de los ejemplos de unión y gestión no solo de los actores locales directamente interesados, es decir, refleja el esfuerzo de los pueblos (quienes donaron los terrenos donde se construyó la infraestructura), de los profesores voluntarios de distintas universidades del centro del país (que se trasladan los fines de semana a impartir clases sin costo alguno y costearo sus gastos, pero que en la comunidad son hospedados y alimentados por las familias de los estudiantes) y de algunas organizaciones no gubernamentales. Uno de los quehaceres más importantes de la UNISUR tiene que ver con su relación con las comunidades, ya que las investigaciones de los alumnos se desarrollan en ellas de acuerdo con las necesidades que presentan, y muchos de los egresados a pesar de no contar con una cédula profesional para ejercer se han convertido en líderes de proyectos importantes en la región o se emplean en los H. Ayuntamientos (Warnholtz, 2019). Actualmente es una institución que a pesar de los resultados alcanzados en su devenir y de la importancia que representa en la entidad, no ha logrado obtener el reconocimiento oficial como IES.

El proceder y génesis de esta universidad puede encontrarse un tanto inclinado hacia la forma en que ha ocurrido en otros países latinoamericanos, donde los actores sociales indígenas conjuntan esfuerzos locales con otras instituciones y organizaciones a fin de llevar a cabo estos proyectos educativos. Ejemplo de estos pueden ser los siguientes, de acuerdo con Mato (2014):

- ✓ La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), que fue impulsada por dirigentes indígenas y afrodescendientes, su creación fue autorizada en 1992, y en 2003 fue declarada *Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas*. Esta universidad se identifica como una universidad comunitaria intercultural, que tiene dentro de sus objetivos el acompañamiento de procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, que buscan evitar la fuga de cerebros, es decir, la emigración de gente talentosa de sus comunidades y regiones hacia las ciudades. Sus egresados ocupan puestos de profesor, dentro de la misma institución o cargos políticos municipales o regionales.

- ✓ La Universidad Autónoma indígena intercultural (UAIIN), fundada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). El CRIC representa la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del departamento del Cauca, reconocido oficialmente por el Estado Colombiano y por la Secretaría de Educación del departamento del Cauca. A pesar de ello, la UAIIN no ha sido reconocida oficialmente por el Ministerio de Educación Nacional, su funcionamiento se acata a las disposiciones legales del CRIC. La UAIIN, fundamenta su objetivo en la búsqueda de una educación propia para los pueblos que concuerde con el plan de vida de los mismos.

En América Latina muchos de estos proyectos han representado una alternativa de educación para la población indígena. Estas propuestas han sido desarrolladas a partir de la intervención y colaboración entre los pueblos indígenas, y entre estos con universidades y otras modalidades de IES. Se pueden clasificar por tanto en propuestas cien por ciento autónomas, propias de las organizaciones indígenas, o bien; otro grupo estaría representado por las iniciativas de los Estados nacionales como respuesta a las demandas de los movimientos indígenas, contando con una participación mínima o nula de la población (Mato, 2015).

En todos estos ejemplos, se encuentra una tendencia clara: la lucha por demandas educativas, de producción y desarrollo de los pueblos, y comunidades indígenas y campesinas. Si consideramos la educación como un eje principal, nótese que es desde ese ámbito, donde se moldean las relaciones de convivencia, producción, comercialización y de mejora en la calidad de vida de las poblaciones, por tanto, si estas se encuentran desarticuladas de las culturas locales y se fundamentan en valores ajenos a las mismas, los resultados no los benefician.

Entonces, a pesar de que el subsistema de ESI en México tiene como antecedentes algunos movimientos indígenas ya mencionados, la institucionalización de la misma es una respuesta del Estado, y como tal, esto trae consigo problemas de imposición al momento de ejercerse, ya que se refleja la ideología dominante de quienes las dirigen, y no las que sirvieron de base para su creación.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente trabajo, fue necesario tener en consideración que, se trata de una investigación que aborda situaciones personales, vivenciales y complejas, por tanto, como investigadores sociales, este oficio debe ir más allá de la recolección de información y su procesamiento. En este sentido, para cumplir los objetivos aquí planteados, se requería que la información obtenida reflejara lo que la gente opina realmente, sin caer en trazos cerrados que provocaran información sesgada, es decir, se debía contar con información de viva voz de la población participante, por ello, la investigación desarrollada fue cualitativa¹¹.

Según Krause (1995, p. 21), “[...] a esta metodología se le ha asignado su nombre específico (“cualitativa”), porque se refiere a cualidades de lo estudiado, es decir a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio [...]”.

En este caso, en ningún momento se refiere a la UNiCh como objeto de estudio puesto que, quienes participaron en la investigación son hombres y mujeres que desarrollan un papel importante en la institución desde el rol que desempeñen. Además, un objeto es algo inanimado que se puede moldear según los requerimientos para conseguir un fin, por tanto, en esta investigación, los participantes aparecen bajo el nombre de actores sociales claves.

La investigación cualitativa emplea entrevistas, entrevistas exhaustivas, pruebas proyectivas, cuestionarios abiertos, sesiones de grupos, biografías, revisión de archivos, observación, entre otros (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Castillo y Vásquez (2003), señalan que:

[...] la investigación cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas. De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo y ello se convierte en una tarea difícil, de un lado porque los investigadores no pueden abstraerse totalmente de su propia historia, de sus creencias y de su

¹¹ Este enfoque también se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos (Hernández, et al, 2014).

personalidad y de otro, por la complejidad de los fenómenos humanos. (p. 164)

En este sentido, la metodología cualitativa se refiere a toda aquella investigación con la que se producen datos descriptivos, retomados de las palabras habladas o escritas de las propias personas y de la conducta observable (Pérez, 1994), por tanto, a través de ella, se generan escenarios reales del tema o situación abordada, y, se deben elaborar posibles propuestas de mejora.

Para desarrollar la investigación se contó con los materiales tecnológicos, financieros y bibliográficos necesarios para su planteamiento y procedimiento. Hubo durante el desarrollo de la misma, factores que debieron modificarse porque limitaban la investigación, mismos que se describen a continuación:

No se pudo acceder a los últimos informes institucionales (2014 a 2019), para conocer las estadísticas de ingreso y egreso de alumnos, pero este problema se solucionó con los datos proporcionados por ANUIES (en sus anuarios estadísticos) y con información presentada por el entonces rector de la UNICH: Jorge Luis Zuart Macias, en el Foro Nacional: Retos y acciones de las Universidades Interculturales en México, frente a la pandemia por COVID-19.

La mayor parte del trabajo de campo se sustenta con los alumnos de 7 semestre (turno matutino y vespertino) de la licenciatura en desarrollo sustentable debido a que, se hicieron solicitudes para poder trabajar con al menos dos licenciaturas en esta etapa, y dentro de ellas se contempló lengua y cultura, al ser una de las carreras consideradas de prioridad en las UIs, no obstante, se solicitaron los permisos y se realizaron los trámites correspondientes que la representante de dicha área solicitó, pero, a pesar de cumplir con ellos, no se obtuvo una respuesta oficial (positiva o negativa).

Ante esta situación, se diseñó un cuestionario abierto para aplicarse con alumnos de las diversas carreras que tuvieran disposición de responderlo, para de tal forma, recuperar y complementar la mayor información posible. Responderlo no implicaba más de 5 minutos, pero los alumnos se mostraban desconfiados a pesar de que se les explico el uso que se le daría a la información, existieron posturas como las

siguientes: ¿para qué quieres esa información?, ¿pediste permiso para poder encuestarnos?, ¿tiene que ver con alguna beca?, ¿y si algún profesor nos ve respondiendo?, ¿puedo no contestar algunas preguntas? Este clima de inseguridad por parte de los alumnos, deja claro que existe cierto temor, mismo que al preguntársele a los que respondieron sin poner ninguna objeción, expresaban que se debe a los conflictos internos de la institución (mismos que se desarrollaran más adelante) y la postura que, como alumnos deben mantener.

A continuación, se realiza la descripción y proceder de cada técnica utilizada, para de esta forma, detallar paso a paso la recolección y sistematización de la información. Cabe señalar que se recurrió a la triangulación de datos¹², ya que se hizo uso de diversas técnicas cualitativas para recopilar la información, con diferentes actores claves, en diferentes tiempos y desde distintos estatus (alumnos, egresados, profesores).

Técnicas empleadas para recopilar la información

Entrevista con alumnos de la licenciatura en Desarrollo Sustentable:

Las entrevistas se realizaron a los alumnos del 7º semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable (*de aquí en adelante LDS*), impartida en la Ciudad Universitaria de la UNICH. Participaron el 7º semestre turno matutino y el 7º semestre turno vespertino. El total de alumnos que participaron fue de 28 (8 mujeres y 20 hombres), de los cuales, 18 alumnos del turno matutino y 10 del turno vespertino.

Se trabajó con grupos del 7º semestre, puesto que, al ser alumnos próximos a egresar, poseen más conocimientos al respecto del proceder de la UNICH y su importancia en los ámbitos ya citados.

Se empleó la entrevista dado que, se considera “[...] una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación

¹² Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (Okuda y Gómez, 2005).

que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo, *et al*, 2013, p. 163). La entrevista es recurrentemente empleada en temas educativos, donde se trata de indagar al respecto de un tema específico, y de frente, cara a cara, el investigador y el entrevistado interactúan. Asimismo, se considera que a través de la entrevista se puede obtener “[...] información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles “(*Ibíd*).

Entrevista a profundidad con profesores:

Se entrevistaron 4 profesores de tiempo completo (PTC), y 2 exprofesores de la UNICH, de los cuales 2 mujeres y 4 hombres.

La participación de dos exprofesores, sirvió para hacer un comparativo entre lo que opinan profesores vigentes en la UNICH y aquellos que ya se encuentran fuera, pudiéndose rescatar de alguna forma, visiones que ya no se ven influenciadas por su relación laboral.

Por razones éticas, en la presentación de resultados se utilizó una clave para referirnos a cada profesor y exprofesor (Prof.1; Prof.2; ... Prof.6), ya que considerando las situaciones políticas que la institución atraviesa (tal como se menciona en el capítulo III) no se trata bajo ninguna circunstancia de evidenciar a nadie por la forma en que piensa y opina al respecto de la institución.

Se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad, porque representa una forma de lograr adentrarse en la vida del otro, en lo que le es importante o no, en lo que le preocupa o molesta, etcétera. Por tanto, consiste en ir recuperando y construyendo paso a paso y cuidadosamente la experiencia del otro. Con esta modalidad de entrevistas, no se sigue rigurosamente un orden de preguntas y respuestas (como en la entrevista tradicional) pero, si se guía mediante un guion sobre temas generales, que de apoco se van tratando y desarrollando. Aquí importa mucho la creatividad de quien dirige la entrevista, pues se debe evitar hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y/o ambiguas (Robles, 2011).

Cuestionarios abiertos para alumnos y egresados:

Los cuestionarios se emplearon con dos grupos de la UNICH: alumnos vigentes y egresados.

Con respecto al primer grupo, se aplicó a 20 alumnos vigentes de la UNICH (8 mujeres y 12 hombres), fue una medida adoptada en el trabajo de campo, que permitió recopilar información complementaria con estudiantes de diferentes carreras y semestres.

El segundo cuestionario fue utilizado para recopilar información con los egresados. Participaron 20 egresados, de los cuales, 14 son mujeres y 6 son hombres. El objetivo de recuperar información con egresados, se basó en conocer sus opiniones, críticas y recomendaciones al respecto de la importancia de la UNICH, así como su experiencia educativa y de ejercicio profesional. Para contactar a los egresados, se utilizó una técnica conocida como bola de nieve o cadena, e implica un proceso donde se identifican los casos de interés a partir de alguien que conoce a otra persona que puede resultar un buen candidato para participar en la investigación (Martínez- Salgado, 2012). De esta forma, a través de una persona egresada de la primera generación de la UNICH (2005-2009), se fue contactando a los otros egresados.

Se hizo uso del cuestionario, porque estos se emplean para calificar, conocer situaciones o evaluar percepciones respecto o acerca de una actividad, institución, gobierno, etcétera. En el cuestionario se consideran básicamente dos tipos de preguntas: abiertas y cerradas, algunas veces se incluye solo preguntas cerradas, en otras abiertas y en ciertos casos, ambos tipos de preguntas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Con los egresados, algunos de los cuestionarios fueron enviados vía correo electrónico, y se devolvían contestados con una semana de tiempo como máximo. Al ser cuestionarios de preguntas abiertas, los participantes lograron aportar información muy valiosa para el análisis. Este fue un factor positivo puesto que no existe demasiada interacción con los participantes, pues son ellos mismos quienes

leen y contestan las preguntas (Phillip, 1999), a diferencia de las entrevistas cara a cara (tal como sucedió con los alumnos de 7º semestre de la licenciatura en Desarrollo sustentable), donde se observó que algunos alumnos presentaban temor o timidez al expresar sus opiniones de forma verbal.

Observación áulica:

La técnica de la observación áulica u observación de las prácticas educativas escolares ha adquirido buena importancia como una forma de evaluar el sistema educativo. Esta técnica representa una valiosa ayuda para obtener datos que servirán de análisis en procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos reales (Fuentes, 2011). Esta actividad se desarrolló con los 28 alumnos que integran los dos grupos de 7º semestre de la LDS de la UNICH (turno matutino y vespertino). Se trabajó esta opción con ellos, ya que fue una forma de conocer en mayor profundidad la importancia dada a la UNICH, las opiniones al respecto de los beneficios que reciben de la institución como individuos y para las comunidades de las que provienen, además sirvió para conocer la importancia otorgada a sus temas de investigación como forma de colaborar en el rescate de conocimientos locales. Asimismo, sirvió para valorar el aporte que representa la vinculación comunitaria como función sustantiva de la UNICH en los proyectos de investigación de los estudiantes, y el impacto o valor que genera en los pueblos y comunidades.

Taller educativo:

Un taller educativo puede entenderse como un grupo conformado por docente y alumnos, en el cual cada uno participa. La labor del docente es dirigir a los alumnos, y a la vez, debe adquirir junto con ellos experiencias de las realidades concretas en las que se basa el taller, es decir, el tema o punto tratado, la participación del profesor va más allá de la labor académica, debe prestar su aporte profesional en las actividades específicas que se desarrollan (De Barros, *et al*, 1977 citado en Maya, 2007). De acuerdo con este planteamiento, el taller se realizó con los alumnos del 7º semestre de la LDS, turno matutino. El tema desarrollado fue: “La importancia de la educación intercultural en mi vida comunitaria y como futuro

profesional”, se llevó a cabo en una sesión de trabajo de 3 horas, con un receso intermedio de 15 minutos.

Revisión de documentos o archivos de la biblioteca de la UNICH:

Este apartado fue muy importante, puesto que, en las entrevistas con los profesores se obtuvo que la forma en que la UNICH estaba contribuyendo en la recuperación de conocimientos locales, era por medio de las investigaciones que los alumnos desarrollaban en coordinación con su comité asesor, y, debido a la falta de información detallada sobre los lugares donde se realizan, y los temas más desarrollados o de mayor interés para los profesionales egresados de la UNICH, se procedió a enlistar todos los trabajos de titulación existentes en la biblioteca de la institución, abarcando un período que contempla el segundo semestre del año 2009 (año en que egresa la primera generación de estudiantes de la UNICH) hasta diciembre de 2019.

Por esta razón, en la revisión y listado que se hizo de los documentos de graduación, se recuperaron los siguientes rubros: licenciatura de egreso, título de la investigación (casi en todas, dentro de este rubro se incluía a la población beneficiada), modalidad de titulación, año en que se presentó dicho documento para su defensa, y a partir de esta información, se realizaron los respectivos análisis.

A continuación, se describen las características de cada grupo de participantes por técnica (ver cuadro 1) y se presentan los listados de participantes (ver cuadros 2 al 4):

Cuadro 1: Técnicas de investigación

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	
Técnica	Número de participantes
Entrevista con alumnos de 7º semestre de la LDS.	La muestra de alumnos estuvo compuesta por 28 (8 mujeres y 20 hombres), de los cuales 18 alumnos del turno matutino y 10 del turno vespertino. El promedio de edad fue de 22.2 años, estando el intervalo de edades comprendido entre 20 y 27 años. Del total de alumnos entrevistados, 27 pertenecen a la generación (2016-2020), y 1 ingresó en 2013 y reingresó en 2018. En cuanto a estado civil, 26 de los participantes son solteros, 1 casado y 1 más en unión libre.
Entrevista a profundidad con profesores:	Se entrevistaron 4 profesores de tiempo completo (PTC), y 2 exprofesores de la UNICH, de los cuales, 2 mujeres y 4 hombres. Los profesores participantes pertenecen a las licenciaturas de Lengua y Cultura, y Desarrollo Sustentable. además, pertenecen, ya sea, al Sistema Estatal de Investigadores (SEI) de Chiapas, o al Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT).
Cuestionario abierto para alumnos de diferentes carreras de la UNICH	La muestra de alumnos estuvo compuesta por 20 alumnos (8 mujeres y 12 hombres), de los cuales: 10 pertenecen a la licenciatura en Desarrollo Sustentable, 7 a la licenciatura de Comunicación Intercultural y 3 de la licenciatura en Turismo Alternativo. El promedio de edad fue de 20.5 años, estando el intervalo de edades comprendido entre 19 y 27 años.
Cuestionario abierto para egresados de la UNICH	La muestra estuvo compuesta por 20 egresados, de los cuales 14 son mujeres y 6 son hombres. El promedio de edad fue de 30.2 años, quedando el intervalo de edades comprendido entre 22 y 35 años. 10 de los egresados pertenece a la generación 2005-2009 y el resto a la 2007-2011 (2), 2009-2013 (2), 2012-2016 (4), y 2015-2019 (2).
Observación áulica con alumnos de 7º de la LDS	La observación áulica se desarrolló de agosto a octubre de 2019, con los dos grupos de 7º (turno matutino y vespertino, 28 alumnos) de la LDS, los días lunes, miércoles y jueves.
Taller educativo alumnos de 7º de la LDS	El taller educativo se llevó a cabo con el grupo de 7º turno matutino (18 alumnos) de la LDS, en una sesión de 3 horas. El desarrollo del taller se dio de la siguiente manera: el profesor nombraba al alumno y le hacía las siguientes preguntas inductivas: ¿Por qué ingresaste a la UNICH?, ¿Cuál ha sido tu experiencia al estar en la UNICH?, ¿Qué actividades realizas actualmente vinculadas con tu carrera?
Revisión documental de la biblioteca de la UNICH	La revisión realizada en la biblioteca, consistió en la realización de un listado de todos los documentos de graduación existentes desde 2009 hasta diciembre de 2019, se registraron los siguientes datos: título de la investigación, número de autores, año de defensa, carrera de egreso y modalidad de titulación. Se contabilizaron en total, 530 trabajos con los cuales se han graduado 899 alumnos.

Fuente: elaboración propia con información de campo (2019).

Cuadro 2: Alumnos entrevistados del 7º semestre (matutino y vespertino) de la LDS de la UNICH

ALUMNOS ENTREVISTADOS DE LA LDS UNICH

Sexo	Edad	Estado Civil	Lugar de procedencia	Lengua* que habla	Año de ingreso a la UNICH
Masculino	22	Soltero	San Juan Cancuc, Chiapas	Tseltal	2016
Masculino	23	Unión libre	Chanal, Chiapas	Tseltal	2016
Masculino	21	Soltero	La Trinitaria, Chiapas	Chuj	2016
Masculino	21	Soltero	La Trinitaria, Chiapas	Chuj	2016
Masculino	21	Casado	San Juan Cancuc, Chiapas	Tseltal	2016
Masculino	22	Soltero	Ocosingo, Chiapas	Tseltal	2016
Masculino	20	Soltero	Huixtán, Chiapas	Tsotsil	2016
Masculino	27	Soltero	San Cristóbal de las Casas, Chiapas		2013
Masculino	22	Soltero	Huixtán, Chiapas	Tsotsil	2016
Masculino	21	Soltero	Tecpatan, Chiapas		2016
Masculino	22	Soltero	Amatenango del Valle, Chiapas	Tseltal	2016
Masculino	21	Soltero	Ocosingo, Chiapas		2016
Masculino	21	Soltero	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Español	2016
Masculino	22	Soltero	La Trinitaria, Chiapas		2016
Masculino	24	Soltero	Villahermosa, Tabasco	Español	2016
Masculino	24	Soltero	Huixtán, Chiapas	Tseltal	2016
Masculino	22	Soltero	Huixtán, Chiapas		2016
Masculino	23	Soltero	Xochimilco, Cd. De México	Español	2016
Masculino	23	Soltero	Las Rosas, Chiapas		2016
Masculino	22	Soltero	Chanal, Chiapas		2016
Femenino	21	Soltera	Huixtán, Chiapas		2016
Femenino	27	Soltera	Bochil, Chiapas	Tsotsil	2016
Femenino	25	Soltera	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Español	2016
Femenino	21	Soltera	Chanal, Chiapas	Tseltal	2016
Femenino	22	Soltera	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Español	2016
Femenino	21	Soltera	Jaltenango, Chiapas	Español	2016
Femenino	21	Soltera	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Español	2016
Femenino	20	Soltera	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Español	2016

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas (2019)

* No todos los alumnos indicaron lengua que hablan, cabe señalar que todos los que hablan lengua materna, hablan en diferentes grados el español.

Cuadro 3: Alumnos de carreras diversas de la UNICH que participaron a través del cuestionario abierto

ALUMNOS DE LAS CARRERAS DIVERSAS DE LA UNICH QUE RESPONDIERON EL CUESTIONARIO ABIERTO

Sexo	Edad	Lugar de procedencia	Lengua que habla	Semestre que cursa actualmente	Carrera
Masculino	19	Chicomuselo, Chiapas	Español	3º	Desarrollo Sustentable
Masculino	21	Oxchuc, Chiapas	Tzeltal	5º	Desarrollo Sustentable
Masculino	24	Simojovel, Chiapas	Tzeltal	5º	Desarrollo Sustentable
Masculino	21	Oxchuc, Chiapas	Tzeltal	5º	Desarrollo Sustentable
Masculino	20	San Cristóbal, De Las Casas, Chiapas	Español	3º	Comunicación intercultural
Masculino	19	San Cristóbal, De Las Casas, Chiapas	Español	3º	Comunicación intercultural
Masculino	20	San Juan Chamula, Chiapas	Tsotsil	3º	Comunicación intercultural
Masculino	24	Tenejapa, Chiapas	Español	3º	Comunicación intercultural
Masculino	19	Ocosingo, Chiapas	Tsotsil	3º	Comunicación intercultural
Masculino	22	San Juan Chamula, Chiapas	Tsotsil	1º	Turismo alternativo
Masculino	19	San Cristóbal, De Las Casas, Chiapas	Tsotsil	1º	Turismo alternativo
Masculino	19	Huixtán, Chiapas	Tsotsil	3º	Desarrollo Sustentable
Femenino	21	Lázaro Cárdenas, Chiapas	Tsotsil/Ch'ol	3º	Desarrollo Sustentable
Femenino	19	San Andrés, Larrainzar, Chiapas	Español	3º	Desarrollo Sustentable
Femenino	19	Santiago el Pinar, Chiapas	Tsotsil	3º	Desarrollo Sustentable
Femenino	27	Villaflores, Chiapas	Español	3º	Comunicación intercultural
Femenino	18	Frontera Comalapa, Chiapas	Español	3º	Comunicación intercultural
Femenino	19	Chicomuselo, Chiapas	Español	3º	Desarrollo Sustentable
Femenino	20	San Cristóbal, De Las Casas, Chiapas	Español	3º	Desarrollo Sustentable
Femenino	21	San Cristóbal, De Las Casas, Chiapas	Español	3º	Turismo alternativo

Fuente: elaboración propia con datos de cuestionarios abiertos (2019)

Cuadro 4: Egresados que participaron a través de cuestionario abierto

EGRESADOS DE LA UNICH QUE RESPONDIERON EL CUESTIONARIO ABIERTO			
Sexo	Edad	Generación	Carrera de egreso
Femenino	22	2015-2019	Lengua y cultura
Femenino	33	2005-2009	Turismo alternativo
Femenino	30	2009-2013	Lengua y cultura
Femenino	33	2005-2009	Comunicación intercultural
Femenino	32	2005-2009	Turismo alternativo
Femenino	32	2005-2009	Turismo alternativo
Femenino	32	2007-2011	Turismo alternativo
Femenino	32	2005-2009	Comunicación intercultural
Femenino	26	2012-2016	Lengua y cultura
Femenino	30	2007-2011	Desarrollo sustentable
Femenino	35	2005-2009	Turismo alternativo
Femenino	35	2005-2009	Lengua y cultura
Femenino	35	2005-2009	Turismo alternativo
Femenino	24	2015-2019	Lengua y cultura
Masculino	33	2005-2009	Turismo alternativo
Masculino	26	2012-2016	Lengua y cultura
Masculino	29	2010-2014	Turismo alternativo
Masculino	27	2013-2016	Turismo alternativo
Masculino	27	2013-2016	Turismo alternativo
Masculino	33	2005-2009	Desarrollo sustentable

Fuente: elaboración propia con datos de cuestionarios abiertos (2019).

CAPÍTULO II. DE LA EDUCACIÓN PARA LOS INDÍGENAS¹³ A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

En este capítulo se presenta un recorrido sobre la forma en que se comienza a gestar la educación en México a partir de la llegada de los españoles, y después de la guerra de independencia y revolución mexicana, llegando hasta la creación de la CGEIB y la puesta en marcha de modelos educativos interculturales.

La educación indígena en el período colonial

La educación es y sigue siendo un tema de importancia fundamental. En este campo se ven reflejados los valores, conocimientos y creencias que imperan en un tiempo y época determinada.

Por tal motivo, para nuestro país y en este trabajo, se empezará a hablar de la educación desde el período colonial, recordando que México formó parte de esta etapa histórica que comprendió aproximadamente 300 años de dominio y subordinación por parte de la Corona Española y donde la educación representó un papel sumamente importante en la conformación de la sociedad de la cual formamos parte hoy día.

Antes de adentrarnos en materia, se debe dilucidar sobre lo que este período significó para el país, recurriendo a García, nos menciona que:

LA SEGUNDA GRAN ETAPA DE LA HISTORIA DE MÉXICO es la época colonial. Tal definición corresponde a los años de la dominación española, en los que el país (ya se le puede llamar así) adquirió unidad política bajo el nombre de Nueva España. Por esa razón se ha considerado tradicionalmente que la época colonial, también llamada novohispana, dio inicio tras la caída

¹³ Se ha decidido este título, ya que, para el caso de México, de acuerdo con Sandoval y Montoya (2013) a través de esa modalidad de educación, los españoles se propusieron por completo transformar tanto cultural como religiosamente a la población originaria y se entendió por educación indígena a aquella donde se consideraba lo que los indios debían saber y no a la instrucción que los indios enseñaban o enseñan.

Esto permite reflexionar que hasta la actualidad no ha existido oficialmente una educación indígena, sino para indígenas, debido a que en la elaboración de propuestas educativas para estas poblaciones hasta la actualidad, se continua ignorando y dejando en punto y aparte sus necesidades y demandas educativas.

de México-Tenochtitlan en 1521 y concluyó con la proclamación de independencia tres siglos después. (2008, p. 112)

Tras la llegada de los españoles al antiguo Tenochtitlán, éstos se establecieron y expandieron rápidamente, cabe señalar que las primeras ciudades hispanas fundadas en zonas importantes de asentamiento indio fueron, Puebla de los Ángeles (1531) y Guadalajara (1542), dichas ciudades sirvieron de centros de expansión de la cultura hispánica entre la población indígena (Hamnett, 2013).

Commons (2002) reporta que territorialmente los españoles agruparon a la población en reinos y provincias, por tanto existieron en aquel entonces 14 grandes divisiones:

- ✓ Reino de México: Provincia de México, Provincia de Tlaxcala, Provincia de Puebla de los Ángeles, Provincia de Antequera (Oaxaca) y Provincia de Michoacán (Valladolid).
- ✓ Reino de la Nueva Galicia: Provincia de Xalisco o Nueva Galicia, Provincia de los Zacatecas y Provincia de Colima.
- ✓ Gobernación de la Nueva Vizcaya (Durango): Provincia de Guadiana o Durango y Provincia de Chihuahua.
- ✓ Gobernación de Yucatán: Provincia de Yucatán (Mérida), Provincia de Tabasco y Provincia de Campeche.
- ✓ Nuevo Reino de León.
- ✓ Colonia de Nuevo Santander (Provincia de Tamaulipas).
- ✓ Provincia de las Tejas (Nuevas Filipinas).
- ✓ Provincia de Coahuila (Nueva Extremadura).
- ✓ Provincia de Sinaloa (Cinaloa).
- ✓ Provincia de Sonora.
- ✓ Provincia de Nayarit (San José de Nayarit o Nuevo Reino de Toledo).
- ✓ Provincia de la Vieja California (Antigua).
- ✓ Provincia de la Nueva California (Alta).
- ✓ Provincia de Nuevo México de Santa Fe.

Una vez que se conocen las disposiciones territoriales impuestas por los españoles, es preciso preguntarse ¿cómo se inició la labor educativa¹⁴? O mejor dicho ¿Qué

¹⁴ Según Gonzalbo (2000) durante algún tiempo se consideró que la corona española no presentaba interés en la educación de sus vasallos, puesto que esto representaba una ventaja, es decir, al tenerlos en la ignorancia se garantizaba su sumisión, pero se ha contrastado después de analizar críticamente la historia, que en el proyecto colonizador la educación de la población aborigen tuvo un papel esencial, pues de esta manera se fomentaba su integración a la madre patria. Es necesario mencionar que la educación no consistía en alfabetización, sino que, el interés principal de los clérigos y laicos encargados de la educación fue la socialización de las nuevas generaciones, es

perseguían o se proponían hacer los españoles con los indígenas, a través de la educación? Finalmente, ¿Cómo se suscitó este proceso de educación?

Los españoles a su llegada y por medio de la religión lograron someter a la población nativa. Dicha influencia religiosa sigue estando presente hasta la actualidad. Dentro de los estudiosos que analizan esta temática, se encuentra Ricard (2017) quien escribió:

[...] los españoles llevaron a América la tradición católica que imperaba en su patria con el conjunto de ideas, sentimientos y costumbres que la integraban. En la espiritualidad mexicana se encuentran, por lo tanto, todos los elementos básicos y comunes de la espiritualidad católica. No cabe, pues, sacar grandes consecuencias de que el franciscano fray Juan de Gaona haya traducido al mexicano unas homilías de san Juan Crisóstomo, de que los agustinos hayan enseñado a sus indios unas oraciones de santo Tomás de Aquino, o de que el primer libro impreso en México haya sido una traducción de *La escala espiritual* de San Juan Clímaco [...]. (p.16)

Argumentando en esta línea, se enlistan a continuación algunas experiencias de evangelización¹⁵, desarrolladas en México bajo la tutela de algunos frailes:

- ✓ Fray Pedro de Gante: junto a Juan de Tecto y Juan de Ayora llegaron a las costas de Veracruz el 13 de agosto de 1523. De esta su primera parada, prosiguieron su camino a la ciudad de México, misma que, se encontraba en ruinas gracias a la guerra de 1521. A su llegada, Hernán Cortés ordena sean trasladados a la ciudad de Texcoco, lugar en donde son alojados por el rey Ixtlilxóchitl. Ya radicado en esta ciudad, funda en 1523, el Colegio de Texcoco¹⁶, que es conocida como la primera escuela europea en América.

decir, la adaptación de los jóvenes a las tareas que realizarían en su edad adulta y, ante todo la interiorización de los valores que consideraban esenciales los grupos dominantes.

¹⁵ En lo que respecta al primer período colonial, la educación Indígena estuvo a cargo de la iglesia católica, es decir, durante el siglo XVI los frailes: franciscanos, dominicos y agustinos se encontraban a cargo de las parroquias de los indios, mismas a las que se les denominaba doctrinas y ahí se encargaban de la evangelización y de la enseñanza, para tal efecto se inventaron métodos novedosos con los cuales se transmitían conocimientos religiosos, catecismos con dibujos en lugar de palabras, danza, teatro y música, además se enseñaban las artes y oficios (Tanck de Estrada, 2004).

¹⁶ Fray Pedro de Gante en su labor educativa generó un documento titulado: "Cartilla para enseñar a leer", que es considerado para su época un discurso pedagógico-religioso del siglo XVI, dicho documento consta de 16 páginas y en cada página posee una o dos ilustraciones religiosas propias

Allí los estudios se enfocaron en aprender la lengua de los naturales, además se les iba introduciendo al mundo y fe de los europeos. Dentro de sus primeras acciones religiosas, se destaca la enseñanza de las oraciones básicas como el Padre Nuestro y el Ave María. Este colegio representó la primera escuela de artes y oficios para los indios en el Nuevo Mundo, y se encontraba enfocada especialmente a la carpintería (López de la Torre, 2016).

- ✓ Fray Andrés de Castro: este religioso franciscano llegó al Valle de Toluca en 1542, para su proyecto evangelizador aprendió primero la lengua mexicana y después tuvo que aprender la lengua matlatzinca, que era una lengua bárbara y muy difícil, con ello se convirtió en el primer evangelizador en esa lengua, ya que antes de él ni después ningún otro religioso supo ni dominó la misma, en su misión y para que otros pudieran aprender la lengua, realizó varias composiciones de arte y vocabulario, doctrina cristiana y sermones de todo el año, durante su estancia en ese lugar (aproximadamente 40 años) se hizo cargo de las conversiones, enseñamiento y ministerio de aquellas personas (Quezada, 1996).

El problema con la lengua, era percibido como una primera y gran desventaja-limitante desde las primeras expediciones de los conquistadores, esto debido a que, los pueblos conquistados y por conquistar tenían variedad de lenguas que impedían tener una comunicación fluida, Rodríguez, expresó que:

Para la enseñanza de la escritura y la lectura o, en un sentido más general, para evangelizar y aculturar a los indios hacía falta utilizar una lengua. El

de la época, en la cartilla se encuentran las letras del alfabeto en minúscula con el siguiente orden; primero las consonantes y luego las vocales. Lo que continuaba después de reconocer las vocales y consonantes era el silabeo, es decir, la combinación de cada consonante con las cinco vocales orales y después con las nasales para los respectivos textos en lengua mexicana. Después de esta lección, el documento continúa con los textos más importantes de la enseñanza católica: el Peter Noster, el Ave María, el Credo simbolizado con imágenes de los Apóstoles con el texto en latín y la Salve Regina. Para su enseñanza y comprensión estas oraciones se encuentran plasmadas en las tres lenguas importantes de esa época en la Nueva España: romance (Castellano), latín y lengua mexicana. Posteriormente, ya solo en lengua castellana, aparecen los mandamientos de la Ley de Dios, los mandamientos de la Santa madre Iglesia Católica, los Sacramentos de la Santa Madre Iglesia, la explicación de los pecados mortales y veniales, los cinco sentidos corporales y las obras de misericordia, y, por último, nuevamente en las tres lenguas, la confesión para ayudar a misa (Solano, 1988).

panorama lingüístico del Nuevo Mundo era muy complicado. Multitud de lenguas con multitud de dialectos, todos diferentes entre sí y todos parecidos a la vez; estructuras gramaticales que nada tenían que ver con la lengua española [...]. (1999, p. 42)

A partir de estas barreras con la lengua, se originan distintas actividades y acciones que buscaban lograr el objetivo inicial de la evangelización, dentro de las que se pueden mencionar:

- ✓ *La comunicación lingüística:* debido a la dificultad para establecer comunicación con los indígenas que debían ser convertidos a la fe católica, los misioneros se vieron en la necesidad de traducir a la lengua indígena los conceptos propios de la nueva religión, o bien mantener esos conceptos en el idioma castellano y hacer que los indígenas los aprendieran con su significado y contenido específicos.
- ✓ *La comunicación con los indígenas en su propia lengua:* realizar la comunicación con los indígenas en su lengua en lugar del castellano, pudo representar para los frailes una forma de conservar su papel de guías o tutores, puesto que consideraban necesario mantenerlos alejados del contacto con los europeos. De acuerdo con estudiosos de la época, en el periodo comprendido entre 1524 y 1572, los frailes de las distintas órdenes religiosas escribieron 109 libros de temas relacionados con la labor evangelizadora, en nueve lenguas indígenas diferentes: náhuatl, tarasco, otomí, pirinda, mixteco, zapoteco, huasteco, totonaco y zoque.
- ✓ *Ignorancia del idioma castellano:* los frailes nunca intentaron la europeización del indio, y tampoco tenían la intención de convertirlos en intelectuales, sino simplemente capacitarlos para ser artesanos útiles a la comunidad. El hecho de no enseñarles el castellano respondía a la necesidad imperante de evitar que el indígena reprodujera algunas conductas inapropiadas de los españoles. Esta situación produjo un conflicto de autoridad, razón por la cual, a mediados del siglo XVI, a los frailes les fue prohibido utilizar la barrera lingüística y tenían que difundir el idioma castellano entre los indígenas (Delgado de Cantú, 2015).

En esta época de transición entre las costumbres que tenía la población nativa y las que se buscaba imponerles a través de la evangelización, se diseñaron diferentes técnicas y estrategias para lograrlo, de ahí que, después de estos primeros intentos de comunicación y adoctrinamiento viniera un conjunto más de modificaciones que han sido estudiados por distintos intelectuales especialistas en esta área, mismos que a continuación se señalan de manera enunciativa:

En primer momento, existieron internados para indios. Surgieron después del éxito que representaron todas las actividades desarrolladas durante el proceso de evangelización, dado que se continuaba reproduciendo prácticas no aceptadas dentro de la religión católica, se requería el aislamiento, es decir, mantener principalmente a los niños, alejados de sus familias durante un largo tiempo y con ello evitar que siguieran reproduciendo viejos ritos y creencias. Los grupos eran establecidos por sexo, edad y condición social (Gonzalbo, 2001).

Por tanto, los atrios de cada convento se empleaban para que las personas adultas y los niños aprendieran todo lo referente a la práctica cristiana. El proceso de enseñanza consistía en repartirlos estratégicamente en cada una de las cuatro esquinas que conformaban el patio de los templos religiosos. Los niños y adultos tenían como propósito impuesto aprenderse de memoria el catecismo. Los primeros acudían todos los días, mientras que los segundos, solo los días festivos, debido a sus responsabilidades laborales. Para que este proceso fuera mucho más rápido se utilizó una estrategia llamada *sistema mutuo*, que consistía en que los niños que aprendían más rápido fungieran el papel de profesores con aquellos que iban más lento, con ello, las hijas de principales por ejemplo, se unían a las macehuales, y sin importar la condición social, la más intruida tenía autoridad frente a los demás (Gonzalbo, 2000; Gonzalbo, 2001).

Asimismo, de acuerdo con Tanck de Estrada (2004), se fundaron colegios de estudios superiores para indígenas, bajo la siguiente distribución: los franciscanos en Tlatelolco, los jesuitas en Pátzcuaro, Tepozotlán y el colegio de San Gregorio en la ciudad de México.

De forma resumida, enseguida se presenta una radiografía de lo que estos colegios implicaron:

En el año de 1536 se erige el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, que tenía como fin, educar a indios nobles. Esta institución fue posible gracias a los esfuerzos de Fray Juan de Zumárraga y del virrey, Don Antonio de Mendoza. Inicialmente recibió 70 alumnos internos que presentaban capacidad e interés para aprender de humanidades y filosofía. Los franciscanos a cargo de este colegio, se propusieron

enseñar la gramática latina directamente en las lenguas indígenas que ya dominaban, para que los alumnos fueran capaces de leer textos latinos e incluso conversar en latín, para con ello, posteriormente lograr que enseñaran a los otros, convirtiéndose en maestros de sus comunidades. Los pupilos de esta institución tuvieron en calidad de profesores a figuras como Fray Pedro de Gante y Fray Bernardino de Sahagún. Este último, logró gran parte de sus obras, gracias a la participación de los estudiantes como informantes claves de su historia y tradiciones (Gonzalbo, 2000; Gonzalbo, 2001; Kerson, 1986).

En lo que respecta al colegio de San Martín de Tepotzotlán, Gonzalbo (1990) reconstruye sus antecedentes, expresando que, los padres Juan de Tovar y Hernán Gómez (ambos parlantes del náhuatl) en 1580 fueron encomendados para hacerse cargo del pueblo indígena de Tepotzotlán. Estos dos personajes eran tan apreciados por la población nativa, que les fue solicitado, desistir de la idea de marcharse, y en recompensa, Don Martín Maldonado, un cacique del lugar, les otorgó una donación que era suficiente para mantener un colegio donde se educarían a los hijos de los caciques o principales de los alrededores, con edades mayores a 7 años. Esta institución se erigía entonces en un lugar donde sus habitantes eran pacíficos y dóciles, además no tenían mucho contacto con los españoles y era una región rica en agricultura. Según los estatutos u “orden” del colegio los niños se distribuían en tres clases: la primera, de doctrina cristiana, para todos; la segunda, en la que los más hábiles, especialmente si eran hijos de caciques, aprendían a leer, y en la tercera, se enseñaba a tocar algunos instrumentos musicales y a cantar, y era destinada para unos pocos niños, seleccionados de acuerdo con la categoría de su familia. Para que los alumnos complementaran su formación, se realizaban representaciones dramáticas compuestas en náhuatl, otomí y castellano. Aquí, la enseñanza y práctica del español era vital a diferencia de las escuelas de los mendicantes, que siempre presentaron renuencia a enseñarlo. En 1585, después de algunas experiencias de los años de servicio del colegio, el padre Tovar elaboró un informe donde se podían apreciar los buenos frutos del mismo, pero ya para ese momento se había decidido integrar el noviciado de la Compañía en ese mismo edificio, razón por la cual, el

colegio pasa a segundo plano. Tras diez años de su fundación, se cancela este proyecto de dar instrucción superior a los indios, y los servicios se limitan al adoctrinamiento, aprendizaje de primeras letras y de oficios útiles a la república.

Seguidamente, se funda el Seminario de San Gregorio, cuando el noviciado que había permanecido en una casa anexa al colegio de México, se trasladó a Tepotzotlán. El aumento de rentas de aquella fundación permitió convertirla en casa de probación, destinada a todos los jóvenes pretendientes a ingresar en la Compañía que ya habían superado el paso previo de la primera probación. Al dejar los novicios su antiguo internado, quedó disponible una casa, que se utilizó como seminario de niños indios de la capital, así como una capilla que dedicó su labor a la asistencia de gran parte de la población de negros e indios. En este seminario, se estableció un centro de apostolado para todos los ministerios de indios, que comprendía el seminario para los niños hijos de principales, la escuela pública para los macehuales, y además una iglesia para los adultos, mujeres y hombres, que recibían los sacramentos y asistían a las funciones religiosas. Para 1591, el colegio tenía una población de 40 niños (entre hijos de gobernadores de los barrios, algunos parientes de éstos, y otros de la gente más noble), se les enseñaba doctrina cristiana, lectura, escritura y canto (Ibídem, p. 163-164).

San Gregorio al igual que lo sucedido con Tepotzotlán, presentó varios problemas para desarrollarse y continuar su labor, sus ingresos disminuyeron, el virrey Don Luis de Velasco, se dirigió al Rey para solicitar dotase de rentas a la institución, puesto que, consideraba que era necesario dar instrucción superior a cuantos demostraran estar capacitados, pues no se mostraba satisfecho con la simple enseñanza que se les impartía sobre catecismo y primeras letras, por lo que su deseo era incluir también la enseñanza de la lengua latina y medicina (misma que consideraba que los naturales dominaban bien). Por esta razón, Don Luis de Velasco habló con los jesuitas, quienes en un primer momento le dieron esperanzas a su proyecto, pero posteriormente con la respuesta del Rey y la desaprobación de los superiores de la Compañía a dicho proyecto, ni se fundaron nuevos colegios, ni se amplió la enseñanza en San Gregorio, ante estas circunstancias inició su

decadencia, y a fines de siglo se reduce en 50% el número de alumnos, además su instrucción ya no consideraba todo lo inicial, sino que se reducía solamente a la habilidad musical. Para finales de siglo, las autoridades civiles parecían que habían perdido el interés por la educación de los indios, y con ello, los padres de la Compañía de Jesús decidieron mantener los antiguos colegios como una forma de rutina y complemento de sus actividades más importantes (Ibídem, p.165-166).

De acuerdo con los casos descritos, se aprecia que estos colegios debieron su declive principalmente al temor que tenían, por ejemplo, el funcionario real Jerónimo López, contra el proyecto educativo franciscano, al considerar que los indios no debían conocer la lengua de la liturgia que inclusive muchos clérigos desconocían, ya que, al estar instruidos en ella, se darían cuenta de sus errores, y ya no serían respetados. Por otra parte, se implementó un nuevo orden donde no existía cabida para indios nobles con privilegios, puesto que estos solo debían trabajar para beneficio de la corona (Gonzalbo, 2001; Gonzalbo, 2000).

Esta situación dejó al descubierto que, para los españoles era mejor y viable, que los indígenas siguieran simplemente recitando las oraciones propias de la religión católica que habían aprendido durante la primera etapa de evangelización. Esto les permitía mantenerlos sumisos e ignorantes, en tanto, su control y sometimiento parecía que resultaba mucho más fácil.

Después de todos esos altibajos, a mediados del siglo XVIII, se ordena la transferencia de las parroquias indígenas de manos de los frailes al clero secular, y por mandato de Carlos III se establecieron en 1773, las escuelas de enseñanza de primeras letras¹⁷ en castellano en los pueblos de indios. Estas eran financiadas por los fondos de las cajas de comunidad de los indígenas. Con las reformas borbónicas las cajas de comunidad de los pueblos de indios¹⁸ fueron sometidas a las mismas

¹⁷ En lo presentado por Tanck De Estrada, las escuelas de primeras letras prevalecieron e implicaron lo siguiente: "Durante el período que comprende el final del siglo XVIII y los principios del XIX, la instrucción básica que incluía leer, escribir, aritmética y la doctrina cristiana se llamaba *de primeras letras*" (1984, p. 465).

¹⁸ Mendoza expresa que "Las cajas de comunidad eran cofres con tres llaves, una a cargo del gobernador, otra en manos del cura y una más en poder del corregidor o del alcalde mayor, aunque esto varió según las regiones y a través del tiempo" (2018, p. 76).

fiscalizaciones que los Ayuntamientos españoles¹⁹; esto limitó lo que los pueblos podían gastar en fiestas religiosas, y aumentó lo que se destinaba al pago del maestro de escuela. A causa de estas reformas, en el lapso de 1773 a 1808 las escuelas de primeras letras se establecieron en 26% del total de 4,468 pueblos de indios que existían en la Nueva España (Roldán, 2014).

De tal forma, para finales del período colonial (1800-1821), fueron los gobiernos de los municipios de españoles y los de indígenas los mayores promotores de la educación básica. A finales del siglo XVIII la Iglesia no tenía injerencia generalmente en las escuelas de indios y los maestros podían ser españoles, mestizos, mulatos e indígenas. Los indígenas preferían a los preceptores bilingües (la enseñanza era impartida en castellano y lengua indígena.). Pero es preciso mencionar que, a pesar de todas estas modificaciones, muchas familias indias se resistían a las escuelas principalmente por motivos económicos, además el hecho de mandar a sus hijos a las escuelas les afectaba en su productividad dentro de la agricultura, al no tenerlos como ayudantes (Tanck De Estrada, 2002; Tanck De Estrada, 2004).

En lo que respecta al siglo XVIII en conjunto y a manera de cierre, se conoce que la Nueva España mostró especial interés por elevar el nivel educativo de los diversos grupos sociales, para tal fin se fundaron nuevas escuelas e internados, se incrementaron las campañas de castellanización de los indios y se dio un lugar a la formación de las mujeres²⁰ (Gonzalbo, 1990).

¹⁹ En 1766 el gobierno de la Nueva España anuncia un nuevo sistema para la supervisión de las finanzas (de las ciudades y villas de españoles, así como de los pueblos indios), para ello se siguió el modelo de la Real Instrucción del 30 de julio de 1760, estas noticias fueron traídas por el visitador José de Gálvez en 1765 e inmediatamente se funda en la Ciudad de México a mediados de 1766, *la contaduría general de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad*, se le dio esta denominación por que los pueblos indios percibían como ingresos municipales los bienes de comunidad. De esta forma, para los principios del siglo XIX, existían reglamentos internos en alrededor de 1929 pueblos, en ellos se enfatizaba la necesidad de hacer rendición de cuentas anuales y de la necesidad de establecer con esos ingresos, escuelas para que los indios se instruyeran en la doctrina cristiana y aprendieran a leer y escribir en castellano, si ese dinero no era suficiente para cubrir el sueldo del profesor, los padres estaban obligados a cubrir su sueldo (Maríñez, 2001).

²⁰ En 1805 existían colegios internados para jóvenes indias en la ciudad de México, Cuescomatitlán y Cajititlán, subdelegación de Tlajomulco (intendencia de Guadalajara) y Toluca (Tanck De Estrada, 2004).

Por tanto, recapitulando este apartado, resulta de vital importancia señalar que la educación durante esta etapa e inclusive actualmente en términos de lo que Bonfil (1991) denomina como su *teoría del control cultural*²¹ se estaría hablando de una *cultura impuesta*, en la que, tanto los elementos culturales como las decisiones son ajenas, es decir no pertenecen al grupo sobre el cual se están ejerciendo, y se ponen en marcha en múltiples ocasiones a través de la violencia y el nulo respeto a los derechos de los cuales también gozan los otros como parte de una sociedad, esto no limita que los pueblos y comunidades sobre los cuales se estaba ejerciendo dicho control, mostraran señales y actos de resistencia práctica y simbólica durante el proceso.

La educación indígena en el período de independencia

Después del sometimiento que trajo consigo la época colonial, el año de 1810 se instituye como el de mayor representatividad en el proceso de independencia de los territorios iberoamericanos del Antiguo Régimen Colonial. Durante esta época de cambios, la educación resultó de gran interés puesto que jugó un papel importante en el proceso de emancipación, ya que se reconocía la prioridad de educar al pueblo para inculcarle las virtudes necesarias para que pudiese asumir su nuevo papel en las nacientes repúblicas independientes. De ahí que, la educación fuera considerada como el medio a través del cual se lograría la homogeneización cultural de la población, infundiéndoles ideas, imaginarios sociales, y los nuevos valores propios del hombre y la sociedad moderna (Alarcón, Ossenbach, y Caruso, 2010).

En todo este proceso de liberación de independencia, se presentó un cambio de las fuerzas que se encontraban al mando, es decir: “En el interior, las élites hispánicas fueron reemplazadas por las oligarquías criollas extranjerizantes, capitalistas y liberales -europeizadas en su cultura” (Dussel, 1973, p.155).

²¹ Para Bonfil (1991) el control cultural puede definirse como el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales; mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones.

Para México se marca el inicio de la guerra de independencia el 16 de septiembre de 1810 con el histórico grito de dolores, mismo que se atribuye al cura Miguel Hidalgo y Costilla, acompañado por Ignacio Allende y Juan Aldama, cuando convocó a luchar a los feligreses en el pueblo de Dolores, perteneciente a la intendencia de Hidalgo, con la finalidad de liberarse de la sumisión en que se encontraban debido al dominio que ejercía la Nueva España. Dicho movimiento finaliza con la entrada del ejército Trigarante el 27 de septiembre de 1821 a la ciudad de México.

Pero, ¿Qué sucedía con la educación indígena en este período de independencia en México?, según Bertely (2004), a manera general, ante los esfuerzos de los liberales y conservadores motivados en sus ideales por consolidar el estado nacional, se marcaron nuevas prioridades²² y un impase en la historia de la educación para los indígenas²³.

Después del inicio de la guerra de independencia, Agustín de Iturbide se convierte en emperador, y de acuerdo con Robles (1996) se opta en este lapso por establecer las escuelas lancasterianas²⁴, que formaron parte del programa popular educacional de su imperio. Con este programa se tenía como objetivos desde el nivel primario poder desarrollar un sentido comunitario en la población estudiantil, a través del aprendizaje. De acuerdo con Corts y Calderón (1995), la aparición y

²² Durante este lapso se tenía el interés de formar ciudadanos conscientes, alfabetos y responsables para la nueva nación mexicana, por tal razón, hombres como José María Luis Mora y Lucas Alamán coincidían en la búsqueda de esta meta. Para Mora, nada era más importante para un estado que la instrucción de la juventud, así mismo Alamán expresaba que sin la instrucción no hay libertad, y sin educación la juventud no sabe los derechos de los que goza en la sociedad, ni conoce las obligaciones que la ligan con esta sociedad; de ahí que, la educación tanto moral, como política debía ser el objeto importante de la enseñanza pública (Tanck De estrada, 1979).

²³ Esto puede deberse a que "Durante todo el siglo XIX la política dirigida hacia la población se perfilaba como un indigenismo de erradicación, con un deseo de eliminar a los indígenas y así "blanquear" al país [...]" (Korsbaek y Sámano, 2008, p. 200).

²⁴ En 1822 se funda en México la compañía Lancasteriana, misma que llevaba el nombre del personaje que había popularizado la técnica pedagógica que consistía en que los alumnos más avanzados enseñaran a sus compañeros. El método utilizado, se denominaba sistema de enseñanza mutua. Este método fue difundido y utilizado en Inglaterra, Francia, España, Estados Unidos del Norte, países Nórdicos y las recientes repúblicas latinoamericanas (Tanck De Estrada, 1973).

adopción del método lancasteriano respondió a un fenómeno directamente vinculado, con la necesidad de extender la educación a todas las clases sociales.

El sistema lancasteriano (uso de la enseñanza mutua²⁵, basado en el método de Joseph Lancaster) comienza su difusión en 1818 en Puebla. Se debe recordar que, desde 1810 ya se venía practicando en España, no obstante, a la ciudad de México se introduce en 1819. Fue aceptado de manera oficial por las cortes de Cádiz²⁶ en 1821, cuando se determinó el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en los cuerpos del ejército (Tanck De estrada, 1979). La ventaja de este método era la economía y rapidez, puesto que un solo profesor podía enseñar entre 200 y 1000 alumnos, los alumnos se dividían en grupos de diez y contaban con un instructor, preferentemente era un niño de más edad y de más capacidad, que era previamente instruido por el director de la escuela. Las personas que promocionaban el método, aseguraban que con un sistema de castigos y premios bien elaborados, se podía reducir a la mitad el tiempo de aprendizaje (lectura y escritura) de los alumnos (Tanck De Estrada, 1973).

²⁵ El sistema de enseñanza mutua, no procede del siglo XIX, puesto que fue utilizado desde la antigüedad, y en la época moderna por parte de maestros como Lorenzo Ortiz, en Cádiz, así como entre los jesuitas (Granda, 2017).

²⁶ Entre los años 1810 y 1812, debido a la crisis que enfrentaba la monarquía, surgió un nuevo lenguaje político referente al pueblo y a la nación, así que entre discursos y varios acontecimientos se fue generando la solución constitucional que terminó ideada en Cádiz. El 24 de septiembre de 1810, después de diversos preparativos, se proclama en el ayuntamiento de la Isla de León -Las Cortes Generales Extraordinarias-. Respecto de la política indigenista que se elaboró por las Cortes de Cádiz entre 1810 y 1814 se sabe que fueron o más bien, han sido calificadas como ricas y coherentes, aunque cabe señalar que los escritos y debates al respecto están dispersos en diversos documentos generados por las Cortes y donde se puede apreciar que, dentro de los diputados, existían posturas diversas al respecto de los pueblos originarios. En Cádiz, los indígenas lograron el estatuto de ciudadano, el derecho a disponer de sí mismos y a la propiedad. Posterior a su inauguración el 24 de septiembre, las Cortes aprobaron el primer decreto, que consistía en la proclamación de que la soberanía nacional recaía en ellas. Al respecto en estas Cortes existieron diputados que seguían considerando al indio con falta de juicio e inmadurez, mientras que otros diputados expresaban que, si el indio permanecía en la ignorancia era gracias a la vida de opresión y miseria que soportaban desde hacía muchas décadas. A pesar de esto último, los problemas de integración real de los indios afectaban a los pueblos en todo lo largo y ancho del continente, se decía que podían ser españoles de pleno derecho como lo marcaba la constitución de Cádiz, pero para ello necesitaban superar: su ignorancia del castellano, su bajo nivel cultural, la no utilización del traje occidental y la pobreza crónica. En las Cortes los habitantes de la metrópoli y de las colonias, tenían un diputado de elección ciudadana por cada 70 mil pobladores, para el caso de lo que sería después el territorio mexicano, asistieron a las Cortes de Cádiz 21 diputados (Bernabéu, 2010; Delgado de Cantú, 2015).

Cabe señalar que de 1812 a 1821, las Cortes de Cádiz influyeron en el desarrollo de la educación en México principalmente en 4 aspectos: “el papel del Estado como unificador de toda la educación, el papel del Estado como supervisor de la instrucción impartida por la iglesia, el papel del Estado como favorecedor de una enseñanza moderna, y el papel del ayuntamiento municipal como promotor de la educación primaria” (Tanck De Estrada, 1979, p. 5).

Después de los acontecimientos antes señalados, Guadalupe Victoria llega en 1824 al poder, se promulga la constitución conforme al sistema federal, y, a partir de allí, se desarrolla la vida política bajo nuevas influencias extranjeras y algunas organizaciones secretas. Dentro de estas últimas, las logias masónicas fueron las que más infuyeron en la formación de los líderes del movimiento de reforma, el espíritu disciplinado de los masónicos y sus ideas renovadoras se fueron extendiendo en los centros de enseñanza superior. Un año después de la fundación de las logias yorkina y escocesa, se establece en Oaxaca el Instituto de Ciencias y Artes, al que posteriormente ingresó Benito Juárez en 1828, y rápidamente, algunos años después se distinguió como uno de los estadistas más importantes en la historia de la República mexicana (Robles,1996).

Para 1833, la primera generación de liberales mexicanos realizó una importante reforma educativa, que coincidía en gran parte con las ideas de los conservadores. A través del decreto del 19 de octubre de 1833 crean la dirección General de Instrucción Pública, que buscaba establecer una dependencia gubernamental a nivel nacional que sería la encargada de organizar y supervisar la enseñanza. De tal forma, tanto liberales y conservadores apoyaron el sistema lancasteriano, hicieron hincapié en la educación cívica y la doctrina cristiana, y promovieron la creación de escuelas normales (Cázarez, 2019). En consecuencia, los institutos de ciencias y artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal, se dedicaron exclusivamente a difundir opciones educativas donde no existía lugar específico para lo indio²⁷ (Bertely, 2004).

²⁷ Según Brice (1986, citado en E. Martínez, 2015) para 1830, José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías se propusieron negar la existencia del indio, por ello expresaban que, si se les trataba

De acuerdo con Cázarez (2019) fue hasta 1867 cuando el gobierno juarista expidió la Ley de Instrucción Pública, que establecía en el Distrito y Territorios que la educación primaria era gratuita para pobres y obligatoria para todos los niños mayores de cinco años; además suprimió la enseñanza de la religión e incluyó el estudio de rudimentos de historia y geografía²⁸.

A diferencia del período colonial, la etapa posterior a la independencia buscaba enfatizar la importancia de la educación del nuevo ciudadano, para su realización y desempeño en lo que representaba el naciente Estado mexicano, pero es preciso señalar que se continuaba con la imposición de formas, estilos y procedimientos educativos que no consideraban a la población indígena, puesto que la misión era como tal convertirlos, para borrar el lastre de lo que representaban para el país.

En tal sentido, en los tiempos de la independencia, se puede apreciar que todas las intervenciones educativas giraron en torno a desaparecer al indio, a través de medidas que se justificaban ya que se imponía la idea común de *sacarlos de la ignorancia* en que se encontraban, puesto que esto era un factor limitante para el despliegue económico de la nueva nación.

La educación bilingüe²⁹ después de la Revolución Mexicana

En el México posrevolucionario, la representación del indígena se convierte en un problema público, puesto que existe un alto porcentaje de lenguas distintas al

de forma distinta o aparte, se corría el riesgo de fortalecer las sociedades indias separadas y con ello se debilitaría la unidad nacional. Por tanto, se auguraba que a través de la educación era como se podían traspasar las barreras culturales, así como las supersticiones religiosas, idiomas diversos y antiguas formas de gobierno, que causaban que los indios continuaran apartados del resto de los ciudadanos mexicanos

²⁸ Resulta interesante señalar que a pesar de los logros de Juárez por ofrecer una educación gratuita, obligatoria y laica, es decir, sin intervenciones religiosas de ningún tipo, también se mostraron acciones en contra de la población indígena tal y como lo señalan Korsbaek y Sámano (2008) cuando expresan que a través de las Leyes de Reforma, de Juárez y Lerdo (de desamortización), los reformistas habían hecho todo lo posible para borrar al indio del mapa de México, con una serie de leyes dirigidas contra las tierras colectivas de las comunidades indígenas. Sin embargo, el indio sobrevivió, y también su comunidad. Uno de los elementos que les permitió a los indígenas resistir los embates del México reformado fue una vez más la institución central de su comunidad: el sistema de cargos.

²⁹ La educación bilingüe implica el aprovechamiento de las dos lenguas (la originaria y la nacional) como medios de enseñanza. Utiliza la lengua materna en los primeros años, luego se consolida y se

español, que propician que la idea de identidad nacional mexicana se comenzara a replantear desde los distintos ámbitos políticos a través de las organizaciones indigenistas existentes (García, 2004). Por esta razón, los primeros años después de consumada la revolución mexicana, se basaron en una política de alfabetización y aculturación a través de la educación nacional (Korsbaek y Sámano, 2008).

Para tal efecto, ante este suceso se tuvo como objetivo lograr la mexicanización de los indios haciendo uso de la lengua nacional. Esta política se vio reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, que fue puesta en marcha por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Con esta ley se buscaba la asimilación de los indígenas, considerando que la pertenencia a sus grupos culturales hacía que fueran considerados atrasados, y, por consiguiente, para sacarlos de dicho atraso era necesaria la enseñanza del español, razón por la cual en 1913 se pretendió poner en marcha el programa de Educación Integral Nacionalista, que se basaba en la enseñanza directa del español a los indios, logrando así su transformación a ciudadanos nacionales (E. Martínez, 2015).

La ley de instrucción rudimentaria de 1911, consideraba de forma resumida en sus seis artículos, lo siguiente: Impartir y difundir entre los grupos analfabetas, en especial los indígenas los conocimientos de habla castellana, lectura, escritura y operaciones usuales de aritmética, la cual dependería de la Dirección de Educación Primaria y se impartiría en dos años, además se establecerían las escuelas de acuerdo a las distintas necesidades que surgieran en las diferentes regiones del país (Meneses, 1983 citado en Rodríguez, 2007). Esta parecía ser una ley que rendiría frutos, pero, si consideramos que la población indígena se ha encontrado dispersa y muchas veces en lugares de difícil acceso, cabe señalar que no podía cumplir sus objetivos del todo, razón por la cual se necesitaron más estrategias para cumplir los objetivos educativos de esta nueva época.

Posteriormente, para 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de José Vasconcelos y con ello se impulsa una educación obligatoria y en

da forma al dominio del idioma nacional como segunda lengua. Esto último ocurrirá, indudablemente, en la medida en que esta segunda lengua se vaya adquiriendo (Nahmad, 2014, p. 173).

español (García, 2004). La SEP era percibida por Vasconcelos, como una institución innovadora, que sería la encargada de llevar la revolución al campo, por tanto: “Desde el punto de vista de la política, el proyecto del mestizaje nacional implica medidas específicas encaminadas a integrar al Estado-nación mestizo a aquellos grupos aún no autodefinidos como mestizos, o sea a los pueblos indígenas de México” (Nárez y Dietz, 2014, p. 164).

Después de la creación de la SEP, Vasconcelos y algunos de los pedagogos más notables del momento, como fue el caso de Rafael Ramírez, consideraron que:

[...] lo que había que hacer era simplemente llevar “alfabeto, pan y jabón” a las zonas indígenas, castellanizar, distribuir libros y predicar el amor a la cultura y a las bellas artes, para despertar el ansia de saber que transformaría a niños y jóvenes “primitivos” en adultos “civilizados”. Sin embargo, el antropólogo Manuel Gamio y varios maestros por él influidos —como Enrique Corona Morfín y José Gálvez— argüían que era necesario planear los contenidos educativos, con base en investigaciones regionales, de tal manera que fueran aceptados sin violencia por niños que poseían una cultura diferente de la nacional (De la Peña , 2002, p. 47).

En este sentido, para 1925, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, se establece la casa del estudiante indígena. Con este experimento se pretendía civilizar a los indios, a la vez que se trataría de imponerles una vida mejor y assimilarlos junto con el resto de la población. La empresa redentora, como también se le conoció, o maravilloso experimento sicológico social, como lo calificó el secretario de educación de la época, sobrevivió hasta 1932³⁰, cuando fue sustituida por internados indígenas. El propósito de las autoridades educativas con este experimento era reunir a indios puros para someterlos a la vida civilizada moderna y erradicar la distancia que separaba a los indios de la época actual, logrando la transformación de su mentalidad, sus tendencias y costumbres (Loyo, 1996).

El experimento mencionado, no funcionó del todo, puesto que, se buscaba que los jóvenes allí formados sirvieran como agentes de cambio en sus comunidades, pero lo que no se contempló fue el hecho de que, ya no regresaban a ellas (E. Martínez,

³⁰ En 1932, se instalaron 11 internados de Educación Indígena, con esto se trataba de llevar la educación a la propia región indígena (Nahmad, 2014).

2015). Por tanto, el objetivo de contagiar su nueva y superior forma de vida a sus vecinos y actuar como líderes o consejeros no se cumplió (Loyo, 1996).

Consecutivamente, otro proyecto importante fue el Tarasco, que dio inicio a finales de la década de 1930, en su momento se consideró novedoso, importante e influyente. Contempló para su desarrollo, la participación de académicos extranjeros. En realidad, no se trató de un único proyecto, era, en otros términos, una serie de actividades de índole lingüística y etnográfica con cierta interrelación que estuvo vigente alrededor de diez años (Kemper, 2011).

De acuerdo con Corona (2009) el proyecto Tarasco tuvo mucho éxito y además proporcionó validez al método de alfabetizar primero en la lengua indígena, y posteriormente introducir el español, es decir, los estudiantes debían aprender a leer y escribir inicialmente en su lengua materna. Por tal situación, una de las preocupaciones durante el período cardenista fue trabajar en la elaboración de publicaciones dirigidas a los niños indígenas en su lengua originaria. De ahí que, la producción de libros de texto en ese entonces y su distribución sin costo sirvieran de precedente de los libros de texto gratuitos actuales. Esto último, perseguía objetivos claros y bien definidos, que consistían en proporcionar herramientas escolares a los estudiantes que no podían costearlos; además se trataba de unificar por zonas los conocimientos básicos, diferenciando el medio urbano del rural; y ser portadores de una ideología común.

Después de las ventajas que había presentado el proyecto Tarasco, algunos años más tarde se hace presente un período de oposición a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural. Con ello, se prohíbe a los niños, que en sus escuelas hablen sus lenguas maternas, generándose así, la cancelación del proyecto Tarasco. Para el año 1948³¹, se crea el INI, y se fundan los CCI (Brice

³¹ En este apartado es necesario mencionar el indigenismo como política institucionalizada en 1940 en Pátzcuaro, misma que se aplicó desde tiempos coloniales, pasando por el siglo XIX, del liberalismo mexicano, y durante el siglo XX con políticas integracionistas, asimilacionista, paternalistas y asistencialistas, en los diferentes momentos del indigenismo nacional-revolucionario (Korsbaek y Sámano, 2008), mismas que pueden verse reflejadas a través de las distintas iniciativas educativas realizadas para homogeneizar culturalmente a la población.

1886, citado en E. Martínez, 2015). El INI tenía como objetivo fundamental coordinar las diversas actividades de las Dependencias del Gobierno que participaban en los programas de desarrollo en el área indígena (Bello, 2009). Los CCI eran concebidos como agencias de coordinación regional, donde se suponía que debía imperar el criterio antropológico que proporcionaría a los programas de desarrollo regional el conocimiento preciso del contexto cultural, y estos tenían que transmitirlo a todos los técnicos de las diversas agencias del gobierno federal en cada región, para, de esta forma, se promoviera el equilibrio necesario para que la población indígena y la no indígena recibieran los servicios de la acción indigenista (Nahmad, 2014).

Por esta razón el INI y la SEP perseguían como principio político lograr la integración de la población indígena, a través de la aculturación. Los programas educativos para lograr este cometido se elaboraban en Ciudad de México y eran puestos en marcha a través de proyectos locales que se llevaban a cabo por medio de promotores indígenas bilingües³² (Rockwell y Gomes 2009, citado en Náñez y Dietz, 2014).

Después de todos estos proyectos donde se pugnaba principalmente por un proceso de aculturación, para el año 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), esto como respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de educación Víctor Bravo Ahuja después de los problemas relacionados con la poca injerencia que estos presentaban (Bertely, 2004). En el momento en que se funda la DGEI, esta dependencia tenía como objetivos: proponer los contenidos y métodos educativos, así como las normas técnico-pedagógicas para la educación que se impartiría a los indígenas que no hablaban el español, además debía organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas, y finalmente, supervisar los programas y servicios de educación básica,

³² Estos promotores se enfrentaban a diversos problemas que tenían que ver directamente con la política lingüista que se mantenía dominada por la cultura nacional, además no contaban con materiales elaborados en lenguas indígenas y los maestros hablaban una lengua, pero se encontraban laborando en otra área cultural (E. Martínez, 2015).

particularmente en las comunidades indígenas monolingües que no hablaran español (Nahmad, 2014).

Así es como, después de la creación de la DGEI y durante el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena, o mejor dicho las bases Generales, surgiendo con ello, un nuevo modelo de educación llamado: Educación Indígena Bilingüe Bicultural³³, modificado a intercultural en 1990³⁴. No obstante que era considerado un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad de nuestro país no se puso en marcha. El proyecto tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros³⁵ (E. Martínez, 2015).

Pero, a pesar de su derogación, Guzik (1986) señala que desde la DGEI, se adoptó la tarea de desarrollar la propuesta curricular propia para la educación bilingüe-bicultural. Para lograrlo, integraron un grupo de profesionales indios, de maestros indígenas de los distintos grados y etnias del país, de personal técnico propio de la DGEI, y de otras instancias de la SEP, así como de algunos de los investigadores del Centro de Estudios Educativos (CEE), esta propuesta quedó registrada en un instrumento al que se le llamo: "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural".

Con todos los proyectos enlistados, no está de más señalar, de acuerdo con Lebrato (2016) que, en México, al igual que en el resto de América Latina, la escuela ha representado históricamente un lugar de violencia física y simbólica contra las

³³ Véase Pérez, E. Y Freedson, M. (1995). Modernización educativa y educación bilingüe-bicultural. México: CESMECA

³⁴ Véase Jiménez, Y. y Mendoza, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos XVI* (1), pág. 61

³⁵ Según Guzik (1986) no todos los maestros se encontraban de acuerdo con que se implementara una educación de carácter bilingüe-bicultural. Los profesores que se oponían, expresaban que los niños debían olvidarse de sus propias costumbres y de su lengua, requerían vestir como mestizos, hablar, leer y escribir el español, e incluso abandonar sus comunidades e irse a vivir a los grandes pueblos y ciudades. Por su parte, los maestros que apoyan una educación de carácter bilingüe y bicultural creían pertinente que los indígenas fortalecieran su propia cultura para vincularse en igualdad de condiciones con la cultura nacional.

personas y culturas indígenas. Con esta educación asimiladora se continúa buscando la erradicación de las lenguas y culturas originarias para cumplir con el objetivo de crear un Estado-nación homogéneo.

De ahí que, con el paso de estos tres períodos que fueron de suma importancia para llegar a lo que hoy se conoce como México, nación libre y soberana; se puede distinguir que en todos ellos predominó la idea de ver al indígena como un ser inferior, que en lugar de sumar, restaba e impedía el tan anhelado crecimiento y posicionamiento económico que los diversos gobiernos han querido lograr, y a pesar de darse la liberación y emancipación que trajeron consigo la guerra de independencia y la revolución mexicana, no se ha logrado erradicar esta visión, e inclusive hasta nuestros días se continúan elaborando proyectos y propuestas, donde se venden las panaceas para que salgan de su supuesta ignorancia, puesto que sus conocimientos, prácticas y saberes se siguen relegando a simple tradición o folclore, generándose con ello, nuevas formas de marginación y exclusión que imposibilitan una participación real de este sector en la definición de las políticas públicas que los atañen.

Por estas razones, con referencia al tema central aquí desarrollado, se puede deducir que, actualmente la educación lejos de estar atendiendo las necesidades demandadas por los distintos pueblos y comunidades indígenas que habitan el país, se encuentra homogeneizada, razón por lo cual, las propuestas, planes y programas educativos son inviables, ya que al hacer *tabula rasa* y aplicar los mismos mecanismos, métodos y técnicas en las diversas regiones del país provoca rezago y abandono escolar.

Es decir, por ejemplo, las comunidades o áreas rurales alejadas de las grandes urbes que no cuentan con los recursos económicos y las condiciones necesarias (luz, bibliotecas, centros o institutos de información, acceso a internet, etcétera) se siguen encontrando en una situación de desventaja educativa y de desarrollo económico. Bajo lo antes señalado, resulta necesario adecuar los requerimientos de la sociedad en materia educativa, de acuerdo con los recursos que se poseen o de los que se pueden allegar y verse reflejados en los sistemas o modelos

educativos, además, se deben respetar los procedimientos educativos que de antaño las poblaciones indígenas han mantenido como parte de su proceso educativo vinculado con su cultura, y con la preservación y difusión de la misma.

Recordando que la educación indígena ha sido el resultado de la imposición de los diferentes gobiernos al respecto del qué deben de aprender, del cómo lo deben aprender y el para qué, con el fin de configurar una sociedad uniforme donde se vayan disminuyendo las características culturales únicas y particulares que diferencian a los grupos que conforman la nación mexicana, resulta necesario romper esta visión y encaminarnos en la construcción de nuevas formas de educación que nos permitan el tránsito a otras formas de generación del conocimiento colectivo. Un paso importante para este cambio es, comprender qué es la interculturalidad y cómo nos beneficia para combatir los problemas ya identificados. A continuación, en el siguiente apartado, se describe la forma en que, se ha encaminado la apuesta por la interculturalidad en nuestro país, a partir de la creación de la instancia que se encarga de su implementación y funcionamiento.

La CGEIB y su apuesta por la interculturalidad en la educación

En el apartado anterior se pudo constatar que, tras la llegada de los españoles a nuestro territorio, y a través de sus técnicas de evangelización y educación, además del contacto con otras culturas hasta ese momento desconocidas para los indígenas, se genera un conflicto entre las mismas, puesto que existe una cultura dominante que trata de imponer sus costumbres, valores, creencias y normas, presentándose con ello un proceso de asimilación cultural, que a la larga deja un conjunto de mezcolanzas culturales y raciales que contribuyen a la formación del país multicultural que hoy se conoce. En este escenario todavía no se puede hablar de interculturalidad, porque, para ello se requiere una horizontalidad de las culturas, donde ninguna se encuentre en un lugar privilegiado, y que además se respeten y valoraren las culturas que los otros representan, propiciándose un proceso de diálogo e intercambio cultural benéfico para todos.

Como este no ha sido el caso, y las poblaciones indígenas se siguen viendo sometidas, marginadas e inclusive olvidadas en las políticas públicas, en los planes

y programas de desarrollo, etcétera, se comienzan a organizar y exigen proyectos educativos en los cuales cuenten con voz y voto, por tanto, la propuesta de incluir la educación intercultural en el país no se puede adjudicar del todo a una verdadera y real preocupación de los distintos gobiernos o instituciones encargadas de dirigir la educación, sino que responde a un conjunto de acciones por parte de diversos actores sociales, principalmente indígenas. Dentro de estas acciones las más importantes son las variadas movilizaciones y manifestaciones en las que demandan una educación distinta a la convencional, que respete sus elementos socioculturales. En este sentido, resulta necesario indagar el proceso por medio del cual se institucionaliza la Educación Intercultural (*de aquí en adelante* EI) en México, así como conocer sus principales características.

Según Bertely (1998) para 1990 en México se presenta la transición de educación bicultural³⁶ a intercultural, además con ello se suma la importancia de la modificación al artículo 4º constitucional³⁷, en el marco de la ratificación del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1990.

El convenio 169 en su artículo 27 establece las características deseables de la educación, haciendo referencia principalmente a la participación de los pueblos en el desarrollo de los programas y servicios educativos, por consecuencia estos deberán considerar toda su historia y cultura, y aunado a ello debe reflejar sus pretensiones sociales, económicas y culturales, para cumplir este reto se deben formar y capacitar miembros integrantes de las comunidades de los pueblos para ejecutar y llevar a cabo dichos programas educativos, finalmente los distintos

³⁶ Dentro de las principales críticas al biculturalismo era que se colocaba a la cultura y lengua oficial nacional por encima de las culturas y lenguas indígenas, y no se consideraban las relaciones de poder y prestigio que esto desencadena (Tubino, 2005).

³⁷ Según Schmelkes, (2004) en 1992 se reforma la constitución y se modifica el artículo 4º constitucional, de esta forma, se engloba allí la definición del país como multicultural y plurilingüe. A partir de esto se habla de un evento trascendental, dado que se contaba con los lastres de lograr un país que se convirtiera y contara con la unidad nacional a través de la homogeneización cultural. Hoy día lo antes mencionado se integra en el artículo 2º constitucional como consecuencia de una nueva reforma en el año 2001.

gobiernos deberán reconocer el derecho de los pueblos para crear sus propias instituciones y medios de educación (OIT, 1989).

Asociado a estos cambios y teniendo como precursora la DGEI³⁸, se crea el 16 de enero del año 2001 la CGEIB, que depende directamente de la SEP, y cuyo orden y manejo se encuentra a cargo de un coordinador nombrado por el Secretario de Educación Pública en turno. Dentro de sus principales atribuciones se pueden mencionar: promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad; la formación del personal docente, técnico y directivo; el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; la producción regional de materiales en lenguas indígenas, y la realización de investigaciones educativas; así como diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad (SEP, 2001). A partir de ese momento se presenta el esbozo de institucionalización de la EI como aspiración en todos los niveles educativos.

La CGEIB, al igual que los proyectos y programas antes mencionados a lo largo del presente, surgen con la finalidad de cumplir con el objetivo de mejorar, ajustar o hacer pertinente la educación en nuestro país, que, como es bien sabido, integra un conjunto importante de pueblos y comunidades indígenas distintos que deben ser atendidos y considerados dentro de las propuestas educativas, para tal efecto, la SEP (2015) afirma que la misión de la CGEIB es:

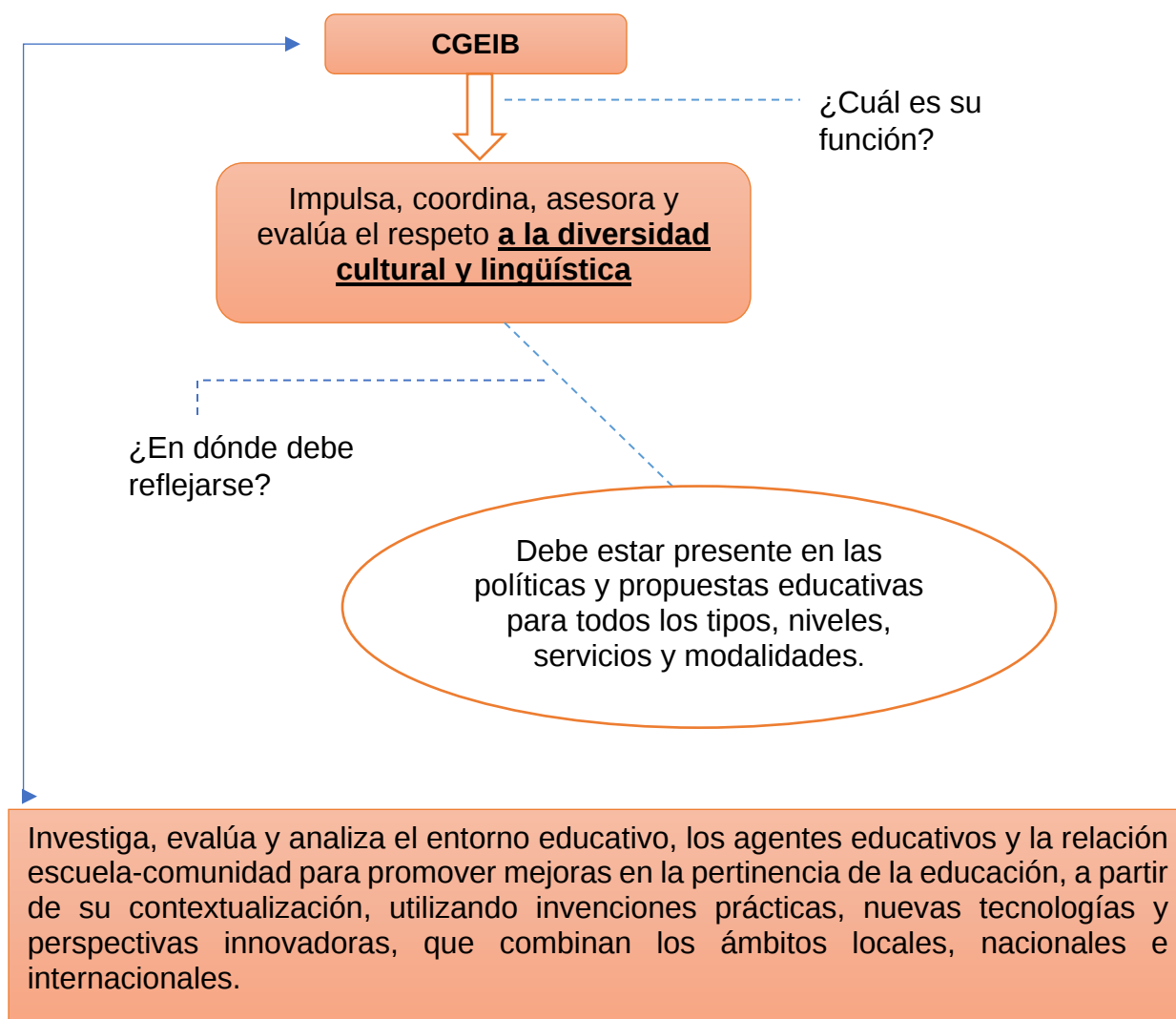
Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural en el ámbito educativo, a fin de garantizar su pertinencia cultural y lingüística, y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos, y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico. (p.13)

³⁸ Esta dirección desde su creación en 1978 contribuyó a los debates y aportes del modelo de educación bilingüe y bicultural, el área de saber que más se desarrolló fue el correspondiente a los estudios sociolingüísticos y de lingüística aplicada, se realizaron estudios sobre endoculturación en niños, así como también se analizaron las situaciones históricas de la educación de los indígenas (Bertely, 1998), generándose con ello una amplia gama de propuestas y trabajos que nos relatan la función de esta instancia y su papel en aquel entonces.

En el 2003, Sylvia Schmelkes en su papel de primera coordinadora general de educación intercultural y bilingüe expresa que, con la creación de la CGEIB se logra que por primera vez se hable de la EI para toda la población y educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos (Schmelkes, 2004). Por tanto, la CGEIB, promueve la educación en y para la diversidad, es impulsada en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. La EI constituye uno de los principales instrumentos para combatir, desde el Sistema Educativo, la exclusión estructural y sistemática, la injusticia social y la discriminación (Alonso, 2014).

Dado que, desde tiempo atrás y a través del supuesto modelo integracionista que presentaron las diferentes estrategias educativas antes mencionadas se trató de lograr que los pueblos originarios dejaran de lado su cultura para terminar absorbiendo y absorbidos en la cultura dominante, la creación de la CGEIB se presenta como una oportunidad para comprender y practicar los primeros pasos hacia la interculturalidad en nuestro país y para con el resto de la población del mundo. Pero, no solo es celebrar la existencia de una instancia que entre comillas se encargue de que esto suceda, sino que, como ciudadanos es un deber vigilar que las aspiraciones con las que se fundamenta dicha institución se cumplan, de ahí que, sea responsabilidad colectiva y más para los interesados en estos temas conocer todo lo que considera la CGEIB (ver figura 1).

Figura 1: La CGEIB y su quehacer institucional



Fuente: Elaboración propia con datos de: Secretaria de Educación Pública (s/f).

Referente a lo que se menciona sobre los agentes educativos y la relación escuela comunidad, cabe señalar que es una de las misiones que tienen encargadas como tareas prioritarias las UIs que existen actualmente en el país. En tal sentido, y considerando que una de estas UIs es la razón de ser de la presente investigación, es necesario hacer un análisis de sus generalidades y particularidades que las mantienen vigentes y formando profesionistas.

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

En este segundo capítulo, se presenta en lo general una radiografía de lo que son las UIs, es decir, definición de lo que representan, objetivo que persiguen, cuántas existen actualmente en el país, cuáles y cuántas licenciaturas ofertan, así como las regiones que hoy día atienden dentro de los estados donde se encuentran.

En un segundo momento, se define el modelo intercultural, haciendo énfasis en lo que se entiende por enfoque intercultural, se puntualiza la importancia de incluir la interculturalidad en la educación, y con ello se describe la forma en que se encuentra estructurado el modelo educativo en las UIs.

Tomando en cuenta que, estamos a casi dos décadas de creada la primera UI en el país, resultó necesario dedicar un apartado de este capítulo para conocer cuáles han sido los temas más trabajados por investigadores al respecto del devenir de las UIs, por ello, en este capítulo se podrá encontrar un listado que corresponde con cada UI y los estudios que se pudieron contabilizar hasta la fecha a través de la web.

¿Qué son y qué objetivo persiguen las universidades interculturales?

En 2003 comienzan a establecerse las UIs en México. Estas universidades representan una nueva etapa para la educación superior en el país, reflejan el esfuerzo histórico de diversificar la educación en términos lingüísticos, culturales y étnicos, generando con ello, en parte su descentralización y regionalización. Para su creación, han participado actores no-gubernamentales, no obstante, estas han surgido a partir de convenios entre el gobierno federal y algunos gobiernos estatales. El objetivo que persiguen es extender la cobertura educativa y facilitar el acceso a toda aquella población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo (Mateos y Dietz, 2016; Dietz, 2014).

Los jóvenes y adultos indígenas que ingresan a estas UIs y que posteriormente egresan como profesionistas interculturales, son capaces de elaborar y gestionar proyectos e iniciativas que respetan y promueven los saberes comunitarios, además recuperan, consolidan y promueven las culturas de los pueblos originarios,

contribuyendo en conjunto, al desarrollo de sus regiones tanto en lo social, económico y cultural (Mateos, 2015; Salmerón, 2019).

En las UIs se tiene como autoridad máxima al consejo directivo, ¿Quién integra este consejo? representantes del gobierno federal, del gobierno estatal y algunos miembros destacados de la comunidad. Este grupo de personas, deberían encargarse de la elección del rector, pero ocurre que, en la mayoría de los casos es el gobernador en turno, quién lo decide. Luego entonces, la elección del rector está sustentada en los intereses políticos del gobierno estatal, y no en el compromiso de impulsar y desarrollar estas instituciones (Hernández y Gibson, 2015), esto puede tener como consecuencia que la persona nombrada en calidad de rector, no se encuentre formado o capacitado al respecto del modelo educativo intercultural, y en lugar de avanzar en su desarrollo y definición se presenten retrocesos al no comprender la razón de ser de las mismas.

¿Cuántas universidades interculturales existen en México y en dónde se encuentran?

De acuerdo con lo reportado por Salmeron³⁹ (2019) existen en México 11 UIs, que se encuentran en Sinaloa, Estado de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Michoacan, Quintana Roo, Guerrero, San Luis Potosí e Hidalgo.

Cabe señalar en lo que respecta a las UIs de Sinaloa y Veracruz, que estas instituciones ya existían como tal, pero que, tras un proceso de evaluación se unieron al programa federal de UIs orquestado por la CGEIB. La primera de ellas fue, la Universidad Autónoma Indígena de México, localizada en la región yaqui y mayo de Sinaloa, que remonta sus orígenes en 1982, pero que en 2005 se une a la red patrocinada por la CGEIB, en segundo lugar se encuentra la Universidad Veracruzana⁴⁰, una institución pública preexistente, que inicia en 2005 ofreciendo

39 Dentro del mismo artículo referenciado de este autor, se puede apreciar la descripción que presenta sobre la forma en que se gestionan y establecen las UIs en cada caso particular.

40 De acuerdo con Dietz y Mateos, (2011a) "El programa intercultural de la Universidad Veracruzana (UV) surge como una iniciativa pionera de institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito académico veracruzano y mexicano. Implica un esfuerzo de descentralización universitaria- a través de un sistema descentralizado de sedes académicas, ubicadas en las principales regiones indígenas y pluriétnicas de Veracruz-, que, a la vez, obliga a los actores académicos a redefinir y reestructurar

un programa de estudios interculturales que operaba en las regiones veracruzanas de la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas (Dietz, 2014).

Actualmente existe una Red de Universidades Interculturales (REDUI)⁴¹, que tiene como objetivo principal: fortalecer el quehacer y la presencia de las UIs e instituciones afines en el ámbito nacional e internacional con el fin de favorecer al mejoramiento integral y permanente de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión de los servicios, difusión de la cultura y vinculación con la comunidad, en el marco de sus principios fundamentales basados en el Enfoque Intercultural, pertinencia social y académica, equidad, integralidad e innovación curricular. Esta red integra 8 de las 11 UIs: Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y Universidad Veracruzana Intercultural.

Dentro de sus objetivos específicos, la REDUI persigue:

- ✓ Promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y cobertura de los programas y servicios que ofrecen las universidades interculturales.
- ✓ Realizar estudios estratégicos para prever los cambios económicos, políticos y sociales que puedan impactar el quehacer de las universidades interculturales y sustentar la toma de decisiones.

las actividades docentes, de investigación y de vinculación en torno a una licenciatura única de - Gestión Intercultural para el desarrollo-" (p. 87).

⁴¹ Toda la información aquí presentada sobre la REDUI, fue recuperada de la única página web disponible al respecto y que lleva por nombre "RED DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES" <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?id=24129&entidad=Agentes&html=1>, ya que, tanto su página oficial <http://www.redui.org.mx> como la página oficial de la CGEIB <https://eib.sep.gob.mx/> marcan error de conexión desde inicios del año 2020.

- ✓ Diseñar acciones que orienten la definición de políticas comunes de desarrollo académico tales como desarrollo curricular, estrategias para la formación de docentes, etc.
- ✓ Trabajar de manera conjunta en la definición de criterios e indicadores para sustentar procesos de evaluación y acreditación institucional, acordes con su vocación y propósitos.
- ✓ Propiciar la complementariedad, la cooperación y el intercambio académico entre sus miembros.
- ✓ Promover proyectos de investigación y actividades interinstitucionales que propicien la convergencia de intereses y esfuerzos de las universidades interculturales en los ámbitos regional, estatal y nacional, e incluso, internacional.
- ✓ Fomentar el intercambio de información, servicios, personal académico entre las universidades interculturales y entre los diversos organismos estatales, nacionales e internacionales, para propiciar una mejor comunicación y facilitar la realización de tareas comunes.
- ✓ Promover las relaciones y el establecimiento de convenios con los sectores social y productivo del país, al igual que con organizaciones nacionales y extranjeras.
- ✓ Concertación de mecanismos para gestionar recursos adicionales a través de programas específicos del gobierno federal, que pongan especial énfasis en la misión de las Universidades Interculturales.
- ✓ Consolidarse como una instancia de representación formal ante organismos y entidades que agrupan a las IES y que trabajan para garantizar la calidad de sus servicios (ANUIES, Colegios de Profesionales, Órganos Acreditadores, etc).

En un estudio realizado en 2015 y titulado “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural”, se

menciona la existencia de 12 UIs, la duodécima universidad que se incluye es la: Universidad Intercultural del Estado de Nayarit (UIEN), en dicho documento se establece que la UIEN cuenta con una sola sede y atendía población hablante de dos lenguas (Mateos, 2015).

Investigando al respecto, la creación de la UIEN⁴² se anunció en julio de 2011, el secretario de educación del estado, en aquel entonces, expresaba que la institución iniciaría operaciones para el ciclo escolar 2011-2012, se presentaba como ununiversidad que atendería preferentemente a los jóvenes de origen indígena, tratando de conservar sus costumbres, su lengua, su origen y su idiosincrasia, aunque, después de todos estos anuncios la universidad nunca abrió sus puertas, ni contó con alumnos, profesores ni clases (Langarica, 2016).

En la actualidad en los antiguos cimientos de lo que sería la UIEN se estableció una de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez⁴³, que forman parte del compromiso de gobierno del actual presidente, Andrés Manuel López Obrador. En un reportaje de Navarro (2019) se describe lo siguiente:

La preocupación de los indígenas wixáricas de la zona, una vez que supieron que la universidad ahora sí va a funcionar fue que, por no ser de carácter intercultural, sus conocimientos ancestrales no se impartirían, pero se otorgará a personas, aunque no sean universitarios y que conozcan la cultura marakames, tendrán un espacio dentro del horario, dentro de las actividades universitarias, para que puedan participar y enseñar el conocimiento ancestral que prevalece, dentro de la estructura y la cosmovisión que

⁴² Salmerón (2019) dice textualmente: En 2010 se gestionó la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit. Se estableció en la localidad de Guadalupe Ocotán y se obtuvieron recursos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para la construcción de sus primeros edificios y la operación de su primer año académico (2011-2012). El decreto de creación se publicó en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Nayarit* el 4 de septiembre de 2010. Sin embargo, con el cambio de autoridades estatales al fin de 2011 se redujeron los presupuestos y se cancelaron algunos proyectos, entre ellos la universidad. El autor, como responsable de gestionar el proyecto, tuvo que explicar en reiteradas ocasiones a las autoridades federales la discontinuidad del mismo. (p. 57)

⁴³ Las Universidades Benito Juárez García, se encuentran dentro del Programa Universidades para el Bienestar, que fue aprobado como Programa Prioritario de la Presidencia de la República en diciembre de 2018. Estas universidades se originan después de una reflexión sobre la educación y el impacto que los años neoliberales produjeron en ella. Se orientan como alternativa para jóvenes y adultos que cuenten con certificado de educación media superior, además de que como característica prioritaria deben formar parte de familias de comunidades de alta y muy alta marginación, y se dará preferencia a localidades en que habiten pueblos originarios (Sosa, 2020).

tenemos nosotros. Se espera que también se ofrezcan clases de bordado de trajes tradicionales, elaboración de artesanías y también las parteras también podrán participar, si lo desean. (p.17)

En este caso se puede apreciar la forma en que el gobierno pacta con la población indígena el compromiso de edificar una UI, donde se verían reflejadas las demandas e inquietudes educativas que este sector de la población requiere para preservar su cultura y atender a los jóvenes en edad de ingresar a la educación superior, aunque, simplemente se hizo la construcción del espacio físico de la institución, lo cual pudo encontrarse influenciado de acuerdo con los distintos intereses del gobierno en turno.

Al respecto, en un reportaje de Navarro (2019), se recupera lo siguiente:

En entrevista, González Salvador, de origen indígena, recordó que en julio de 2011 el entonces gobernador priísta Ney González firmó la creación de la Universidad Intercultural, a la cual se destinaron 10 millones de pesos, pero sólo se invirtieron cinco, con el argumento de que era una primera etapa y al construir la segunda llegaría el dinero restante.

Sin embargo, no fue así, Ney González dejó el poder en septiembre de ese mismo año y el mandatario siguiente, el también priísta Roberto Sandoval, no la echó a andar. Los cinco edificios fueron saqueados y vandalizados; para ponerla en operación, los propios habitantes indígenas la rehabilitaron recientemente. (p.17)

Una vez aclarada la situación al respecto del número actual de UIs, se procede a presentar una tabla-resumen, donde se señala principalmente: año de inicio de labores (no de creación), número de sedes, lenguas que atienden y número de licenciaturas y posgrados con que cuentan hasta la fecha (ver tabla 1), asimismo se enlistan las 52 carreras que se ofrecen (ver tabla 2), encontrándose que las carreras que están presentes en varias de ellas son: lengua y cultura (ofertada por 8 UIs), turismo alternativo (ofertada por 7 UIs), desarrollo sustentable (ofertada por 6 UIs) y comunicación intercultural (ofertada por 5 UIs), mismas que fueron las 4 carreras pioneras en estas universidades. Otras carreras que también eran consideradas por la SEP⁴⁴ para las UIs fueron: Economía Solidaria, Administración y Gestión

⁴⁴ Véase Guitart, M. y Bastiani, J. 2007. Un modelo educativo de educación superior. Las Universidades interculturales de México. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia* 3 (1), 31-38.

Municipal, y Salud Comunitaria, que se encuentra dentro de la oferta educativa de tan solo 4 UIs, aunque bajo otros títulos, tal como se señala:

- ✓ La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), tiene dentro de su oferta la Lic. En Ciencia política y Administración Pública.
- ✓ La Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), tiene dentro de su oferta la Lic. En Administración Pública Municipal.
- ✓ La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), tiene dentro de su oferta las Licenciaturas en: En Gestión Municipal y En Salud Comunitaria.
- ✓ La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), tiene dentro de su oferta la Lic. En Gestión Local y Gobierno Municipal.
- ✓ Cabe señalar que referente a licenciatura en economía solidaria, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) ofrece la Maestría en Economía Social Solidaria y la Maestría en Estudios Interculturales (ambas inician actividades académicas en 2021).

Tabla 1: Número de UIs

UNIVERSIDAD	INICIO DE LABORES	SEDES EN 2012	SEDES y UNIDADES ACADÉMICAS 2020	LENGUAS QUE ATIENDE DESDE 2012	LICENCIATURAS OFERTADAS EN 2012	LICENCIATURAS QUE OFERTA 2020	POSGRADO 2020	
							MAESTRIA	DOCTORADO
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001	2	Mochicahui, Los Mochis y Choix * Cuenta con una unidad virtual	37	10	15	5	5
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2004	1	Tepetlixpa Y San Felipe del Progreso	8	3	6	1	0
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2005	4	San Cristóbal de las Casas, Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tulijá	10	4	6	2	0
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2005	1	Oxolotán, Villa Vicente Guerrero, y Villa Tamulté de las Sabanas	4	4	7	0	0
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2005	4	Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Las Selvas	10	1	2	1	0
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006	1	Huehuetla	4	3	6	2	0
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2007	1	La Ciénega, Ayutla de los Libres y Atliaca	3	5	5	0	0
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2007	3	Aguila, Pátzcuaro, Pichátaro, Zacapu, Zitácuaro, Zamora	4	5	9	2	1
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	2007	1	José María Morelos	1	5	8	1	0
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)	2011	11	Cárdenas, Cerritos, Ciudad Valles, Charcas, Matehuala, Matlapa, Tamazunchale, Tamuín, Tancanhuitz, Tanquián y Villa de Reyes	4	11	11	0	0
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)	2012	1	Tenango de Doria	3	3	6	0	0

Fuente: adaptado de Salmerón (2019) y Mateos (2015), y actualizado con base en la información reportada en las páginas oficiales de las UIs , año 2020.

Tabla 2: Carreras ofertadas por las UIs al año 2020

UNIVERSIDADES											
	(UAIM)	(UIEM)	(UNICH)	(UIET)	(UVI)	(UIEP)	(UIEG)	(UIIM)	(UIMQROO)	(UICSLP)	(UICEH)
CARRERAS											
Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Software)	X										
Ing. en Sistemas Computacionales (énfasis en Telecomunicaciones)	X										
Ing. en Sistemas de Calidad	X										
Ing. Forestal	X										
Lic. en Psicología Social Comunitaria	X										
Lic. en Turismo Empresarial	X										
Lic. en Sociología Rural (énfasis en Educación Intercultural)	X										
Lic. en Sociología Rural (énfasis en Estudios Socioculturales)	X										
Lic. en Contaduría	X										
Lic. en Derecho	X									X	
Lic. en Educación Intercultural	X										
Ing. Forestal Comunitaria	X										
Lic. en Estudios de Género	X										
Lic. En Educación Preescolar	X										
Lic. en Turismo Alternativo	X		X			X	X	X	X		X
Lic. en Lengua y Cultura		X	X	X		X	X	X	X		X
Lic. en Desarrollo Sustentable		X	X			X	X	X			X

UNIVERSIDADES											
CARRERAS	(UAIM)	(UIEM)	(UNICH)	(UIET)	(UVI)	(UIEP)	(UIEG)	(UIIM)	(UIMQROO)	(UICSLP)	(UICEH)
Lic. en Comunicación Intercultural		X	X	X				X		X	
Lic. en Salud Intercultural		X		X							
Lic. en Arte y Diseño Intercultural		X									
Lic. en Enfermería		X				X				X	
Lic. En Derecho Intercultural			X	X							X
Lic. Médico cirujano			X								
Lic. En Desarrollo Rural Sustentable				X							
Lic. En Desarrollo Turístico				X							
Lic. En Enfermería intercultural				X							
Lic. en Gestión Intercultural para el Desarrollo					X						
Lic. en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico					X						
Ing. En Agronomía y Zootecnia						X					
Lic. En Derecho con enfoque Intercultural						X					
Lic. En Ing. Forestal							X				
Lic. En Gestión Local y Gobierno Municipal							X				
Lic. En Derecho con Enfoque en Pluralismo Jurídico								X			
Lic. En Ciencia Política y Administración Pública								X			
Lic. En Arte y Patrimonio Cultural								X			

UNIVERSIDADES											
CARRERAS	(UAIM)	(UIEM)	(UNICH)	(UIET)	(UVI)	(UIEP)	(UIEG)	(UIIM)	(UIMQROO)	(UICSLP)	(UICEH)
Lic. En Innovación Tecnológica Sustentable								X			
Ing. Forestal Comunitaria								X			
Lic. En Gestión Municipal									X		
Lic. En Salud Comunitaria									X	X	
Lic. En Gestión y desarrollo de las Artes									X		
Ing. En Sistemas de producción Agroecológicos									X		
Ing. en Tecnologías de Información y Comunicación									X		
Ing. En Desarrollo Empresarial									X		
Lic. En Administración Pública Municipal										X	
Lic. En Derecho con Orientaciones en Asuntos Indígenas										X	
Lic. En Desarrollo Económico Regional										X	
Ing. En Agronegocios										X	
Ing. Industrial										X	
Lic. En Informática Administrativa										X	
Lic. En Turismo Sustentable										X	
Lic. En Producción Agropecuaria Sustentable											X
Lic. En Arte y Diseño Digital											X

FUENTE: elaboración propia, con base en la información reportada en las páginas oficiales de las UIs, año 2020

Conforme a lo reportado por Mateos (2015), con respecto al número de sedes y de licenciaturas ofertadas por las distintas universidades en contraste con lo reportado por cada UI en su página institucional, en todas con excepción de UICSLP, presentaron incrementos significativos en cuanto a dichos rubros, tal y como se enlista a continuación:

- ✓ La UAIM aumentó 1 sede, 1 unidad virtual, y 5 licenciaturas
- ✓ La UIEM aumentó 1 sede y 3 licenciaturas
- ✓ La UNICH aumentó 1 sede y 2 licenciaturas
- ✓ La UIET aumentó 2 sedes y 3 licenciaturas
- ✓ La UVI aumentó 1 licenciatura
- ✓ La UIEP aumentó 3 licenciaturas
- ✓ La UIEG aumentó 2 sedes
- ✓ La UIIM aumentó 3 sedes y 4 licenciaturas
- ✓ La UIMQROO aumentó 3 licenciaturas
- ✓ La UICEH aumentó 3 licenciaturas

En su mayoría las UIs han acrecentado el número de licenciaturas ofertadas e inclusive en algunas se han integrado posgrados a su oferta educativa, además se han extendido a nuevas áreas geográficas dentro de sus estados. En cuanto a este último punto, significa una ventaja para las poblaciones ya que, en algunos casos, se han acercado las unidades académicas hacia áreas de difícil acceso y lejanas de los centros urbanos, por tanto, pueden acceder a la educación superior, sin tener que desplazarse fuera de su centro de radicación.

Con lo referente a las carreras ofertadas, a pesar de que van en aumento, cabe señalar que algunas de las licenciaturas nuevas, parecieran encontrarse un poco alejadas de los ejes rectores con que nacen las UIs, pero considerando que para la realización cultural, económica y social de las poblaciones, se requiere de todas las áreas y disciplinas del conocimiento, esto no resulta tan fuera de lugar siempre y cuando el eje rector de la interculturalidad y las necesidades de la población se vean reflejados en los planes y programas de estudio de las nuevas licenciaturas, dado que se requiere que los profesionistas formados en estas UIs se encuentran

preparados para poder competir profesionalmente con egresados de otras instituciones, pero teniendo como ventaja la puesta en práctica de los principios recibidos para ser ciudadanos y profesionistas interculturales que valoren su cultura propia y la de los otros.

En un estudio reciente a nivel general de las 11 UIs, se pueden observar las matrículas vigentes por UI hasta el ciclo escolar 2018-2019:

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), con 5 533 estudiantes en 2018-2019. Otras instituciones que contaban con más de 1 000 estudiantes fueron: la UICSLP, con 2 432; la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), con 1 396; y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), con 1 318. Después, hubo cuatro UI que contaban con entre 500 y 1 000 estudiantes: la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), con 933; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), con 855; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), con 828; y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), con 636. Siguieron la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), con 483 estudiantes, la Universidad Veracruzana Intercultural (uvi), con 345, y la UICEH, con 188. (Lloyd, 2019, p. 74)

Modelo educativo de la educación superior intercultural

Contextualización y elementos que lo integran

Conociendo lo que implican las UIs y el número de ellas establecidas en nuestro país, es necesario, describir la base sobre la cual fundamentan su estrategia educativa. Por esta razón, antes de adentrarse en las implicaciones directas de su modelo educativo, es necesario pasar revista sobre los conceptos elementales que dan sustento al mismo.

Enfoque intercultural

De acuerdo con Mata (2009), el enfoque intercultural asevera la posibilidad del diálogo y la comunicación, defiende la sustitución del etnocentrismo por el relativismo cultural y la valoración del conflicto como fuente de aprendizaje y motor de la transformación social. A criterio de Baumgartl y Milojevi (2009), el enfoque intercultural tiene dos caras, es decir, aceptar a todos como iguales, como alguien que pertenece a un determinado marco cultural, y al mismo tiempo, como diferente

y respetar su individualidad. En tal sentido, aquí la cuestión es la diversidad y no la igualdad. Implica según Casillas y Santini (2009), un conjunto de principios filosóficos y de valores, a través de los cuales se intenta modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales mismas que para el caso mexicano, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural.

El enfoque intercultural debería permitir entonces, la comprensión, el diálogo, la cooperación y la solidaridad entre culturas. En un mundo de culturas diversas, sus cosmovisiones y conocimientos deben ser reconocidos y orientados a establecer relaciones interculturales sanas y equitativas.

Por otra parte, al referirnos a un enfoque intercultural, primeramente, se debe partir del concepto de interculturalidad. La interculturalidad, según Alavez (2014) surge en la etapa de la modernidad, alrededor del siglo XVI, con el renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío. Para entender la interculturalidad es necesario hacer mención de tres conceptos que le preceden: tolerancia, pluralismo y multiculturalismo (ver cuadro 5)

Cuadro 5: Conceptos precursores de la interculturalidad

<i>Conceptos precursores de la interculturalidad</i>		
Tolerancia	Pluralismo	Multiculturalismo
Se entiende como la virtud de la democracia, es decir, el respeto a los demás, la igualdad de todas las creencias y opiniones, y la convicción de que no existe verdad ni razón absolutas. De no existir ambientes de tolerancia, la democracia es simplemente un engaño (Camps, 1990, citado en Beltrán, 2004).	Es entendido como aquella posición que sustenta que no existe una única y consistente verdad sobre el mundo, sino muchas. Indica a la vez, la creencia de que, la realidad está compuesta de muchas “sustancias” distintas, en contraste con los conceptos monista y dualista. En la epistemología, el pluralismo sostiene que existen distintas, conflictivas, pero al mismo tiempo, verdaderas descripciones del mundo (Bianco, 2008).	De acuerdo con Díaz, (2009) el término hace referencia a la existencia de varias comunidades culturales en un mismo territorio, en términos simples. Según Quilaqueo (2005), dentro del multiculturalismo, la palabra respeto, es la clave, ya que en el reconocimiento del derecho a ser diferentes se requiere esta consideración entre los distintos, y debe ser, efectivo, es decir, verse reflejado en la igualdad de las oportunidades sociales.

Fuente: elaboración propia con datos de Beltrán (2004), Bianco (2008), Díaz (2009) y Quilaqueo (2005).

En términos prácticos, con el cuadro 5 se resalta la esencia inmersa en estos conceptos, que son: respeto, convivencia, participación y aceptación de las distintas formas de ver y comprender el mundo, así como de hacer y reproducir el conocimiento.

En tal sentido, la interculturalidad hace alusión a la forma en que se debe presentar la relación entre las culturas distintas. Esta relación se debe encontrar fundamentada en el respeto y desde planos de igualdad, por tanto, no deben existir asimetrías, es decir, desigualdades entre las culturas, no debe beneficiar a un grupo cultural por encima de otro u otros (Schmelkes, 2013). Con esto se aprecia que, en esta definición predomina la injerencia del concepto de tolerancia, por ende, es reconocer al otro como diferente, respetarlo y viceversa.

La interculturalidad entonces tiene como palabra clave el diálogo. Para que se presenten escenarios idóneos entre las culturas que dialogan debe existir respeto mutuo y condiciones de igualdad, para que este proceso sea efectivo, cada grupo cultural necesariamente debe contar con una relativa separación, es decir, el ejercicio de sus rasgos definitorios propios en ámbitos e instituciones específicas frente al o los otros (Etxeberria, 2001, citado en Quilaqueo 2005).

Con lo antes señalado, se puede distinguir la influencia de la multiculturalidad como concepto predecesor de la interculturalidad. En todo momento se dejan señalados los contrastes que diferencian a las culturas, y que, a la vez, sirven como fuente de aprendizaje y enseñanza. Con esto, se generará un diálogo intercultural. Para establecer este diálogo, se requiere conocer al otro, esto contribuirá a que confluyan los conocimientos de ambos grupos, y se generen nuevas formas de interacción y relación cotidiana, que cimienten su razón de ser en el respeto y la convivencia armónica, para lograr condiciones de igualdad.

Córdova (2010) ofrece una percepción de interculturalidad estrechamente relacionada con la dicotomía indígena-no indígena, en la que refiere el abordaje de las relaciones de los indígenas y no indígenas y la búsqueda de la coexistencia, del ser y del dejar ser. Por tanto, debe ser un proceso de ida y vuelta entre los actores.

Ante estas circunstancias, debe señalarse que mayoritariamente las relaciones de subordinación e imposición se han presentado en su mayoría contra la población indígena, pero es de vital importancia enfatizar que culturalmente se encuentra otros sectores de la población que, aunque no se identifiquen propiamente como indígenas, sino como campesinos o con diversos calificativos, son también víctimas de la intolerancia propia de la cultura dominante, de ahí que, la interculturalidad no debe ser entendida simplemente en el marco vinculado a los indígenas, porque se estaría nuevamente segregando grupos afectados en este proceder, por tanto la necesidad de recurrir a la formación intercultural para toda la población, en todos los niveles educativos y en todas las condiciones económicas.

Reflexionando los planteamientos que retoma Quilaqueo (2005) y lo que resalta Córdova (2010), se vislumbra una postura intercultural crítica⁴⁵ donde las distintas culturas participen en igualdad de condiciones.

Llevándolo al terreno en el cual se ha implementado oficial e institucionalmente la interculturalidad en México, podemos ver que esta debería ser la visión ideal, pero hablando de la ESI, es preciso mencionar que no existe un diálogo intercultural, ya que sigue siendo un planteamiento intercultural de arriba hacia abajo⁴⁶, donde no se toma, o se toma muy poco en cuenta la participación real de la población.

⁴⁵ Para Walsh (2010) la interculturalidad crítica, es una construcción de y desde la gente, aquella misma que ha sufrido el sometimiento y la subalternización, mientras que la interculturalidad funcional, es aquella que se encuentra respondiendo a los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes

⁴⁶ Con relación a la problemática expuesta, durante el II Seminario de Investigación “Universidades interculturales en México: balance de una década” llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los días 12 y 13 de agosto de 2016, se expuso, según Sartorello (2016) que a manera general la misión asignada a las UI fue la de formar a profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones, a través de una oferta educativa que, teóricamente, se desarrollaría desde las necesidades y potencialidades de las regiones en las que se ubican. Las UI deberían de establecer una relación cercana y de mutua colaboración a través de intensos procesos de vinculación comunitaria en dichas regiones. No obstante, en este mismo seminario se dejó claro que la falta de autonomía universitaria que padecen las UI debido a que han sido creadas al amparo de decretos firmados por la SEP y los gobiernos de los estados; ha excluido la participación activa de actores académicos, estudiantes, pueblos originarios y sociedad civil.

Interculturalidad, cultura y educación

La interculturalidad es una aspiración, por medio de la cual se hace alusión a la relación que existe entre las culturas (misma que puede ser calificada) y no es un proyecto a nivel de unos cuantos, sino que, se entiende como un proyecto de nación (Schmelkes, 2013).

En función de entenderlo como una aspiración, nos lleva a interrogarnos ¿cuáles son las acciones que se están realizando para lograrlo?, en efecto, existe cierta cantidad de intervenciones confluyendo para que esto suceda. En la cuestión empírica, queda claro que existen programas académicos e instituciones edificadas en esa línea, congresos académicos, foros, cursos y talleres en diversas presentaciones y modalidades; movimientos académicos y sociales que versan sobre el tema, etcétera. Pero, para entender este proyecto, es vital iniciar, desde un concepto un concepto ampliamente debatido: ¿Qué es la cultura?

“Cultura” es un término que se ha utilizado tanto, razón por la cual se ha convertido en una palabra de uso común, que lejos de darle el significado epistemológico que le corresponde, recurrimos a utilizarlo, en su mayoría, para denotar conocimientos sobre arte, pintura, literatura, música, entre otros, y, cuando alguien no encaja en los ideales clásicos de dichos rubros, se dice que no tiene cultura. De igual forma, se habla de cultura, cuando se trata de encasillar alguna actitud positiva o negativa respecto a un problema o temática, como ejemplo: *cultura ambiental*.

Ahora bien, para analizar esta situación se definirá *cultura* desde un análisis más amplio, según la postura de Altieri (2001):

La palabra cultura (del tema *cult*, perteneciente al verbo latino *colo*, *colere*, *cultum*= cultivar) significa etimológicamente *cultivo*. Como palabra fundamental, ella entra en composición con palabras específicas, que determinan su sentido general; así “agricultura” = cultivo del campo. Cicerón, en las *Tusculanas* (2,3) emplea la expresión *cultura animi* en el sentido de “educación espiritual”; y Horacio, en las *Epístolas* (1,1,40. B), usa la palabra con el mismo sentido, si bien no añade término específico alguno. *Cultura*, atento a su definición verbal-etimológica, es, pues, educación formación, desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del hombre; y en su reflejo objetivo, cultura es el mundo propio del hombre, en oposición al mundo natural, que existiría igualmente aun sin el hombre.

Cultura, por tanto, no es solamente el proceso de la actividad humana, que Francisco Bacon llama metafóricamente la “geórgica del ánimo” (*De dignitate et augmentis scientiae*, VII, 1); es también el producto de tal actividad, de tal formación, o sea, es el conjunto de maneras de pensar y de vivir, cultivadas, que suelen designarse con el nombre de *civilización*. Así entendida, la cultura es un nombre adecuado para aplicarse, *sensu lato*, a todas las realizaciones características de los grupos humanos. En él están comprendidos tanto el lenguaje, la industria, el arte, la ciencia, el derecho, el gobierno, la moral, la religión, como los instrumentos materiales o artefactos en los que se materializan las relaciones culturales y mediante las cuales surten efecto práctico los aspectos intelectuales de la cultura (edificios, instrumentos, maquinas, objetos de arte, medios para la comunicación, etcétera). (p.15)

Como consecuencia, se entiende que la cultura considera aquellos elementos que han sido creados por el hombre para comunicarse, para satisfacer sus necesidades de sobrevivencia; así como los conocimientos, creencias, prácticas y actitudes que le han ayudado a interactuar con otros grupos. Para que esta cultura permanezca a través del tiempo, debe ser transmitida a las nuevas generaciones por medio de mecanismos de enseñanza formal o institucionalizada (sistema educativo oficial) o educación informal (familia, amigos, comunidad, religión, etcétera). La cultura en sentido de reproducción cultural puede manejarse como campos para adquirir y compartir conocimientos.

De todo lo mencionado, se puede desprender que la cultura es formación y transmisión de las normas, prácticas, valores y creencias que permiten a un individuo formar parte de una comunidad y tener identidad frente a otros. Puede comprenderse como un acto educativo que requiere de una forma o método para ser logrado.

Por tales circunstancias, de acuerdo con Gómez (2011) el proceso educativo puede entenderse como el principal medio de transmisión cultural, que combina procesos pedagógicos, contenidos culturales, sociales y utiliza diversos métodos y técnicas para ser efectiva su función. Además, constituye, en sí mismo, una prescripción cultural (las prescripciones culturales se objetivan en dos elementos construidos socialmente en la cultura indígena: los usos y las costumbres) como mandato que se obedece sin que nadie, objetivamente, tenga que dictar la orden de ejecución, a no ser que se trate de algo específico.

Por esta razón, dentro del proceso educativo que se emplea oficial e institucionalmente para las poblaciones indígenas y no indígenas se debe tener especial atención, con respecto a los contenidos curriculares, ya que se deben considerar los conocimientos culturales propios que caracterizan e identifican a cada grupo frente a otro. De no ser así, principalmente en el caso de la población que se reconoce como indígena, se les sigue propiciando su adhesión a una cultura que figura como dominante, y que en el corto plazo logrará que se desplace a segundo término su cultura propia e identidad, logrando con ello arrancarlos del núcleo al cual han pertenecido, y por ende negándoles su existencia como diferentes.

Para que la interculturalidad sea posible, se debe partir de la idea de que somos sociedades incompletas, nos encontramos en desarrollo, y a través del proceso de compartir y aprender de otros, propicia que se pueda ver la realidad desde otras perspectivas, con otros anteojos que nos ayuden a identificar prácticas, categorías y acciones que antes se vislumbraban lejanas o incomprensibles por no contar con los conocimientos necesarios para ello.

Para explicar lo antes plasmado, se debe recurrir a un concepto ampliamente trabajado por Bonaventura de Sousa Santos, conocido como *hermenéutica diatópica*, que en su trabajo “El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura” la define como: “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura”⁴⁷, este concepto es retomado por Aguiló (2010) mismo que interpreta:

La hermenéutica diatópica trata de poner en contacto universos de sentido diferentes por esto reúne, sin yuxtaponerlos, tópoi humanos para que, desde sus diferencias, puedan crear juntos nuevos horizontes de inteligibilidad recíproca, sin que pertenezcan de manera exclusiva a una cultura, de ahí su carácter dia-tópico, en el sentido etimológico de atravesar los diferentes lugares comunes. (p. 155)

⁴⁷ Santos (2005: 134) citado en Aguiló (2010: 155).

Es conveniente expresar que, “La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas [...]” (Santos, 2011, p. 38). Para Vergalito (2009) la hermenéutica diatópica es una relectura de los fundamentos de una cultura desde los de otra, y viceversa. Se trata, pues, de un proceso recíproco de traducción de saberes, valores, creencias, concepciones, etcétera.

Santos (2011) se refiere también a una traducción intercultural, que es una forma por medio de la cual se pueden entender recíprocamente experiencias diversas del mundo (disponibles o no), sin que ninguna de ellas, adquiera en ningún momento el estatuto de totalidad exclusiva.

Así pues, se entiende que no puede existir un solo conocimiento aceptado universalmente, debido a que los distintos pueblos y comunidades indígenas, día tras día se encuentran reproduciendo saberes, conocimientos, prácticas y actitudes para hacer frente, sobrevivir y demarcar sus fronteras culturales ante sociedades cada vez más globalizadas que tienen como credo y fin, la imposición de un conjunto de pautas, reglas y formas de comportarse ligadas a una cultura global dominante que busca desterrarlos y alejarlos de las particularidades que los hacen únicos y diferentes al respecto de los otros grupos. En resumen, es hacer que pierdan su identidad. Por tanto, para lograr esta aspiración intercultural, es necesario conocer qué implica la cultura de los otros (en un proceso de ida y vuelta), y, a partir de allí, generar nuevas formas de conocimientos, que den paso a una convivencia armónica entre ellas. Para tal efecto, un primer paso debe iniciar desde la educación.

Educación intercultural

Una definición de EI, es la presentada por Salmerón (2010) desde su experiencia y labor como segundo coordinador a cargo de la CGEIB:

[...] entendida como aquella que considera el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena

conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Es decir, se pretende la formación de personas que reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad, que intenten comprenderlas y sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas, como para el resto de la sociedad mexicana. (p. 110)

Este planteamiento se encuentra formulado de acuerdo con el contexto mexicano, donde viven cerca de 25 millones de personas que se reconocen como indígenas, mientras que, de ese total, siete millones 382 mil hablan alguna de las 68 lenguas indígenas que prevalecen en el país, y actualmente habitan alrededor de 43 mil 276 localidades⁴⁸.

Considerando entonces que en este proceso educativo (ver figura 2) se debe incluir y respetar las diversas culturas, y visiones del mundo, es necesario describir que actividades se contemplan para su realización.

Figura 1: Implicaciones de la educación intercultural



Fuente: SEP (s/f)

⁴⁸ Espíndola, A. (2019). INALI. Comunicado a medios No. 3. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/es/comunicados/701-2019-02-08-15-22-50.html>

Por tanto, en el modelo educativo intercultural de las UIs, se contemplaron tres ejes formativos para su funcionamiento: *lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad*, que en efecto propiciarían que se exprese y consolide la lengua materna, que a través de actividades académicas se recuperen diversas manifestaciones culturales de los pueblos, y que, finalmente, exista un fuerte vínculo universidad-población beneficiada. Este último punto, es el que da origen a la que se entendería como la cuarta función sustantiva⁴⁹ de las UIs: la vinculación con la comunidad o VC (Casillas y Santini, 2009).

Pero, ¿Qué implica la VC⁵⁰? Personalmente podría expresar que es una forma de entablar diálogo intercultural⁵¹ con las poblaciones, donde se propicia un proceso de retroalimentación de los conocimientos locales y los conocimientos académicos para dar solución a diversas problemáticas sociales, culturales, económicas y ambientales. Además, a través de esta práctica se permite que los alumnos formen parte, y conozcan a fondo el entramado cultural del cual provienen, juntándose con ello, elementos considerados en la misión de las UIs, es decir, que los jóvenes

⁴⁹ Las IES tienen como funciones sustantivas la docencia, investigación y difusión de la cultura, aunque, regularmente simplemente se ponen en práctica la docencia y la investigación, mientras que la difusión de la cultura pareciera que todavía queda muy lejana (Avilés, 2009).

⁵⁰ Para comprender en mayor profundidad la relación de vinculación de la escuela con la comunidad, existen dos estudios interesantes que permitirán comprender en mayor profundidad las experiencias que han tenido algunas de las UIs para cumplir con este eje fundamental de su razón de ser. Dichos estudios relatan aspectos tanto positivos como negativos de la vinculación y algunos campos donde se puede adentrarse para encontrar posibles soluciones a los programas actuales de las instituciones. El primero de ellos se titula: **La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. la experiencia de un proyecto**. Que describe un proyecto de vinculación con la comunidad, a cargo de la Universidad Intercultural del Estado de México (González, 2011). Y el segundo titulado: **Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México**, que describe la experiencia de tres universidades: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se nos relata cómo se presenta el proceso de vinculación de los estudiantes y académicos para con las comunidades, así como la complejidad de dicho proceso (Ávila, Betancourt, Arias, y Ávila, 2016).

⁵¹ Fornet (1998) expresa que el diálogo intercultural: [...] representa el proyecto o programa para articular una respuesta alternativa que se opone a la integración o asimilación de la alteridad en una supuesta "cultura mundial" monoculturalmente predeterminada, para proponer la transformación y la reorganización de la universalidad del mundo en base a relaciones de cooperación y de comunicación solidarias entre los diferentes universos culturales de la humanidad. (p. 59)

provenientes de estas regiones se formen en una IES y que, aunado a ello, se conviertan en promotores y gestores de proyectos, en sus áreas de confluencia. Indudablemente este proceso debe servir para generar conocimientos desde y para la gente.

Para Casillas y Santini (2009), la VC es:

[...] un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas. Estas actividades, que contribuyen al desarrollo de proyectos socioeducativos, culturales y productivos, las implementan sus organizaciones sociales y productivas, así como organismos e instituciones públicas y privadas. (p. 157)

Ávila, Betancourt, Arias, y Ávila (2016), realizando en profundidad un análisis al respecto de la VC, y a partir de la experiencia de tres estudios de caso, expresan que:

El eje de vinculación comunitaria es así un abigarramiento de discusiones teóricas, epistémicas y ontológicas que confluyen en una praxis comunitaria que nutre a los alumnos de un conocimiento de lo real de las comunidades rurales, que hace posible la visualización de los otros conocimientos que perviven, que se transforman y que reivindican aspiraciones sociales y procesos descolonizadores en las comunidades. Dicho eje también tiene una parte metodológica que permite dotar a los estudiantes de un conjunto de técnicas y herramientas de trabajo participativo que, facilitadas adecuadamente en el medio, contribuyen indudablemente a generar procesos que van haciendo posible una colaboración estrecha entre la Universidad y la gente de las comunidades. (p. 769)

La VC, resulta ser entonces un importante eje de las UIs puesto que de ahí derivarán las aportaciones de los estudiantes, profesores y población para dar respuesta a temáticas y problemáticas variadas que servirán como generadoras de líneas de conocimiento e investigación comunitarias. Además, con esta función sustantiva, los alumnos permanecen arraigados a su comunidad contribuyendo a solucionar problemas de relevancia, y desarrollan un papel de acción participativa, es decir, buscan soluciones desde sus conocimientos, de los conocimientos de la comunidad, y de los conocimientos escolares adquiridos. Son bajo este proceder considerados agentes de cambio, y no simplemente receptores de conocimiento.

Esto último resulta de suma importancia, porque las UIs a diferencia de las IES convencionales, estarían rompiendo con la habitual educación bancaria. Paulo Freire (2005) expresaba que en la educación bancaria, se consideraba al educando como un recipiente que había que llenar, y cuanto más lleno y fácil sea llenarla, mejor educado estaría. Esta actitud, corresponde a la visión mecánica que ha prevalecido en las instituciones, donde:

[...] el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios, a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (p. 79)

De ahí que, Casillas y Santini (2009) en los principios de la EI que se desarrolla en las UIs, expresen lo siguiente: dar el valor que le corresponde a los saberes que han sido contruidos de manera colectiva en un contexto determinado y desde otras perspectivas culturales, y con ello, dar paso a la ruptura de imposición de que solo la cultura hegemónica debe encontrarse reconocida como válida.

Desde esta lógica, la VC supone un puente de oportunidades para las comunidades y pueblos originarios que han sido generadores y propiciadores de conocimientos y saberes a lo largo de su devenir como grupos sociales, en interacción con los conocimientos que el alumno va adquiriendo y desarrollando de la mano de sus profesores.

Esto contrasta profundamente con las visiones de otras IES donde sus alumnos disponen de un tiempo específico para la prestación de servicio social o desarrollo de estancias preprofesionales, y, donde prevalece el argumento de desarrollar y llevar proyectos planteados desde fuera de las comunidades, donde no son partícipes del diagnóstico del problema ni de las supuestas soluciones, sino que, simplemente se requiere aplicar lo aprendido sin considerar si son propuestas adecuadas o benéficas para dicha población.

Por ello el modelo de las UIs se presenta como único, con un gran potencial que, de aplicarse correctamente, estaría ofreciendo un amplio abanico de oportunidades

para que las otras IES incluyeran este eje transversal como objetivo a corto, mediano y largo plazo.

Estructura del modelo educativo de las universidades interculturales

Para comprender los componentes y alcances del modelo intercultural que se desarrolla en las UIs, es necesario conocer su misión y las funciones sustantivas que desarrollan, para ello, Casillas y Santini (2009) años después de fundada la primera UI en el estado de México, las describen dentro del libro titulado: *“Universidad Intercultural: Modelo educativo”*,

[...] promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno [...].(p. 149)

Y, además, desarrollan las siguientes funciones sustantivas:

Docencia: Estas instituciones pueden considerar dentro de su oferta educativa los niveles de licenciatura, especialización, maestría y doctorado. Las carreras ofertadas deben ser innovadoras y corresponder con diversas áreas de formación que sirvan para propiciar el desarrollo de los pueblos indígenas. A través de los métodos y enfoques psicopedagógicos el alumno debe desarrollar la creatividad, la capacidad del autoaprendizaje, ser crítico, disciplinado y contar con sentido de responsabilidad personal y social.

Investigación: En estas universidades la investigación que se realice debe corresponder con los ejes de lengua, cultura y desarrollo, ya que, debe contribuir a la recuperación de conocimientos y saberes tradicionales. En tanto, los avances existentes en el desarrollo científico y tecnológico deben retribuir en la mejora de la calidad de vida de las comunidades y pueblos indígenas, así como de otros sectores. Se han establecido algunos ejes de investigación, que son: 1.- Estudio y desarrollo de proyectos de investigación acerca de las lenguas y las culturas indígenas, 2.- Problemática ambiental, económica, educativa, social y cultural

emergente de las comunidades de influencia de la región en donde se ubique la institución, 3.- Necesidades de articulación de la problemática comunitaria con la docencia, y, 4.- Temas derivados de la problemática de interés que surjan en las experiencias de vinculación con la comunidad.

Preservación y difusión de la cultura: Las comunidades donde estas UIs se encuentren podrán visualizar cómo sus conocimientos, filosofías y creencias son recuperados y se difunde. Para ello, las UIs, adquieren el compromiso de crear materiales para difundir las manifestaciones culturales de estos pueblos originarios, además de contribuir a la divulgación del conocimiento tradicional, científico y tecnológico.

Vinculación con la comunidad: En este rubro, se considera la diversidad de pensamiento existente y distribuido entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, así como en los distintos espacios comunitarios. Con esta función, se generan oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional. Las acciones derivadas de este rubro son fundamentalmente de carácter económico, cultural y educativo (Ibídem, p. 150-157)

Los ejes formativos que inicialmente fueron propuestos por la CGEIB para las UIs eran 3: ciclo de formación básica, formación intermedia (profesional asociado) y formación profesional. El primero de ellos, se establecía igual para todos los estudiantes y carreras, pero se enfatizaba en el manejo de las lenguas que ayudarían las habilidades y destrezas del alumno. En el segundo eje, se definían las salidas formativas laterales por carrera, aquí representaba un papel importante el manejo de los saberes y conocimientos de la cultura de origen del estudiante, ya que, atendería los problemas de desarrollo emergentes en las comunidades indígenas o en su región de influencia. Finalmente, el tercer eje, se debían incluir los contenidos fundamentales propios de cada disciplina o área de conocimiento (Ibídem, p.177-182).

Según Ávila y Ávila (2016) la CGEIB se preocupó lo suficiente en avanzar al respecto de los problemas normativos y de logística de las UIs, lo que dio como resultado que, cada universidad de forma muy particular trabajara la parte

académica, creándose de tal forma propuestas muy diferentes sobre las mismas carreras, y que, en algunos casos eran diferencias muy contrastantes. Esto dejó al descubierto el hecho de que, cada UIs vio desde su particular perspectiva los ejes de formación.

Para el caso específico de la UNICH, a pesar que desde la CGEIB se proponía un mapa curricular, al final hubo muchas transformaciones, gracias a que, en un ambiente de libertad, se propusieron los contenidos básicos del diseño curricular, la malla curricular, el perfil de egreso e ingreso y los contenidos por asignatura. Fue así que 2008, cada carrera ofertada en la UNICH formuló sus propias expectativas curriculares de acuerdo con las características del profesorado. Esto hizo que, en algunos casos, por ejemplo, el de las licenciaturas de comunicación intercultural y turismo alternativo, la existencia de un enfoque más empresarial que muy poco se diferenciaba del currículo de cualquier otra IES. En 2009 se implementa en las UIs el modelo educativo basado en competencias profesionales, que provocó entre sus muchos cambios, la integración de una visión de investigación positivista, que dejó atrás la investigación acción y comenzó a posicionar a las comunidades como meros objetos de investigación (Ibídem, p. 208-209).

Lo anterior, permite deducir que el modelo educativo propuesto por la CGEIB presenta actualmente contrastes en cuanto a su contenido e implementación, puesto que se sigue reproduciendo una visión de educación propia de las IES convencionales, lo cual, podría estar limitando lo referente a la VC, al intercambio de saberes y al enriquecimiento intercultural, dado que, la interacción universidad-población local sigue actuando bajo la lógica de considerarlos objetos o referentes de estudio y no como partícipes de la construcción de conocimiento para el uso comunitario.

En resumen, se puede decir que, las UIs nacen en México con el objetivo de dar solución a los problemas educativos, principalmente de aquellas zonas indígenas donde por motivos diversos el acceso de la población a este nivel educativo es reducido, considerando que en ocasiones las comunidades rurales o pueblos únicamente cuentan con niveles básicos de educación, e inclusive al tratar de

estudiar el nivel medio superior implica para los alumnos y sus familias, un incremento en los gastos económicos, debido a que son instituciones que se encuentran principalmente en las cabeceras municipales o ciudades más cercanas. Acercar a ellos las IES que conjuntan lo local, con lo global, y donde además contribuyan a realizar mejoras o buscar solución a problemas de sus comunidades o regiones, es una doble ventaja, que debe estar reflejada a través de la cantidad de profesionistas que se han formado en la UIs y los apoyos o beneficios con que han retribuido a sus lugares de origen, considerando que esa es su génesis.

Recapitulando que antes de la creación de estas UIs, los jóvenes indígenas que accedían a las IES, continuaban siendo absorbidos en una cultura dominante, resulta necesario comprender de forma adecuada todo lo ya señalado sobre el enfoque intercultural y el modelo educativo de las UIs, además de confrontar esa teoría con la realidad que enfrentan los jóvenes que están siendo formados en estas instituciones, dado que esa es la razón de ser del presente estudio.

Hallazgos de investigación sobre la situación actual de las universidades interculturales en México

Indiscutiblemente a partir del establecimiento de las UIs, han sido demasiados los actores sociales involucrados en el devenir de las mismas. El interés en estas instituciones educativas se vuelve creciente puesto que, representan una modalidad novedosa dentro del sistema educativo mexicano.

Son los mismos promotores de las UIs desde la CGEIB, algunos académicos que han apoyado la consolidación de esta modalidad de educación, profesores de las distintas UIs y alumnos de licenciatura hasta posgrado, quienes sirven de generadores de información respecto de la situación general de estas instituciones, así como de estudios de casos concretos, sobre todo en temas relacionados con: la vinculación comunitaria, la vivencia de los jóvenes dentro de las UIs, el análisis y papel de la lengua originaria, experiencias académicas y laborales de egresados, así como cronologías y anécdotas sobre los nacimientos de las UIs en cada estado.

De frente a esta situación, en este apartado se procedió a investigar a través de distintos buscadores (en línea), la mayor información posible sobre UIs. Se buscó,

primeramente, de forma general como: *situación actual de las universidades interculturales en México* y posteriormente los criterios de búsqueda fueron encaminados directamente para el caso de cada una de las 11 UIs.

Se encontraron diversidad de artículos, capítulos de libros, libros completos sobre situación, balance o crítica de la modalidad de ESI, así como números completos de algunas revistas dedicados a la temática de interculturalidad, donde se pudieron ubicar aportes generales o bien, estudios de caso de algunas UIs.

En su mayoría, resultaron ser investigaciones cualitativas (descriptivos) que aportan debates interesantes sobre como continuar, mejorar o adaptar la ESI a los contextos y situaciones reales.

La importancia de realizar este ejercicio en la presente investigación corresponde con el objetivo de conjuntar, y hacer visible el trabajo que se ha venido generando en lo que comprenden estas casi dos décadas de funcionamiento de las UIs; para con ello, encontrar cuáles han sido mayormente investigadas, cuáles hacen falta por investigar, así como los temas mayormente indagados y aquellos en los que tal vez falte profundizar, y que podrían servir para generar líneas de investigación en instituciones o grupos académicos de investigadores.

Por tanto, el conjunto de artículos, capítulos de libros y tesis que a continuación se enlistan han sido seleccionados cuidadosamente. Es necesario señalar que puede existir material al respecto que logre escaparse a este alcance (aunque se realizó lo posible porque la búsqueda quedara lo más actualizada) ya sea por motivos de acceso a bibliotecas específicas, o bien, artículos que no entraban en la categoría de acceso libre, así como nombres generales de artículos o publicaciones diversas donde no se hace alusión directamente a las UIs y por tanto pudieron ser descartadas.

Universidad Autónoma Indígena de México

- Carrillo, A. (2010). UAIM Primera Universidad Autónoma Indígena de México y de América Latina. *AAPAUNAM. ACADEMIA, CIENCIA Y CULTURA*, 2(4), 244-247.
- Guerra, E. (2005). La Aneregogía de la voluntad, propuesta educativa sociointercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 1(1), 15-38.
- Guerra, E. (2018). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena. En D. Mato, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (págs. 349-358). Caracas, Venezuela; Córdoba, Argentina: UNESCO-IESALC; Universidad Nacional de Córdoba.
- Guerra, E., y Meza, M. E. (2019). La comunidad en el currículum de la Universidad Autónoma Indígena de México; hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. En B. Baronnet, y F. M. Bermúdez, *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales Indígenas en México* (págs. 203-237). Cd. de México: ANUIES.
- Guerra, E., Meza, M. E., y Angulo, M. S. (2006). Calidad, evaluación y competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 2(3), 751-767.
- López, H. (2005). Diseño de una zona Wi-Fi como herramienta de apoyo al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 1(2), 389-412.
- Miranda, E. (2005). Comunicaciones de respuestas electrónicas para identidades étnicas en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 1(1), 59-66.
- Rodríguez, E. N., Rodríguez, R., y Cota, D. (2016). Evaluar la pertinencia y calidad de los programas de posgrado en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 12(6), 457-463.
- Sandoval, E., y Meza, M. E. (2013). La interculturalidad en la etnorregión Yoreme Mayo de Sinaloa. *Papeles de POBLACIÓN*, 19(77), 193-204.
- Valdez, L. B., y Romero, F. (2011). Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui. *Ra Ximhai*, 7(003), 427-436.

Universidad Intercultural del Estado de México

- Erdösová, Z. (2012). *Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*. (Tesis de doctorado). Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc
- Figueroa, D., y Velasco, J. J. (2016). La construcción de la interculturalidad y la indianización desde el Estado: estudio de caso en estudiantes indígenas de una Universidad Intercultural. *Cadernos de educação, tecnologia e sociedade*, 9(1), 73-81.
- García, S., y Sandoval, E. (2019). Interculturalidad y violencia laboral en jóvenes indígenas egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México. *Revista CoPaLa*, 4(8), 239-254.
- González, F. (2007). Cultura y Desarrollo desde la Interculturalidad. Breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México. *Ra Ximhai*, 3(2), 243-272.
- González, F. (2011). La vinculación comunitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3), 381-394.
- Mina, C. E. (2007). El español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas. *Ra Ximhai*, 3(2), 289-305.
- Molina, N. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades* (54), 4-19.
- Monroy, J. F., y Herrera, A. (2015). Interacción universidad-comunidad en el desarrollo de proyectos sustentables: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México. *Estudios latinoamericanos*, 35, 73-85.
- Reyes, K., y Santos Aristeo. (2016). Dificultades del trabajo docente de mujeres Otomíes en la Universidad Intercultural del Estado de México. En: D. Andrade, y M. Feldferber. *XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO*. México, D.F.
- Santana, Y. (2017). La Universidad Intercultural del Estado de México: Tensiones de una Educación Diferenciada. *Revista IRICE* (33), 113 - 134.
- Velasco, D., y Farfán, M. C. (2014). Académicos en la Universidad Intercultural del Estado de México: internacionalización, jubilación y reemplazo. En E. Sandoval, B. Montoya, y A. Barreto, *Hitos demográficos del siglo XXI: Población Indígena* (2da ed., págs. 215-237). Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Universidad Intercultural de Chiapas

- Arias, J. (2019). *Estudiantes de lengua zoque en la Universidad Intercultural de Chiapas y sus repercusiones regionales* (Tesis de doctorado). UNACH: Chiapas.
- Arias, J. (2020). Interrelaciones de lengua y cultura en la vinculación comunitaria. Caso Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Latinoamericana de educación y estudios Interculturales* 4(3), 17-26.
- Ávila, L. E., y Ávila, A. (2016). Las Universidades interculturales de México en la encrucijada. *Noésis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 200-215.
- Ávila, L. (2010). La generación de saberes ambientales en procesos educativos interculturales en Chiapas. *Revista Cuadernos Interculturales*, 8 (15), 43-62.
- Bolaños, L. F. (2019). Una mirada al enfoque intercultural como respuesta a las demandas sociales al nivel superior: El caso de la UNICH. *Ra Ximhai*, 15(4), 95-106.
- Camacho, A., y Jaimes, G. (2019). Vínculo entre los jóvenes y los espacios comunitarios tradicionales de los altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de educación y estudios Interculturales* 3(4), 44-56.
- Camacho, A., y Marín, C. (2020). Transversalización de la Perspectiva de Género (TPG) en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Latinoamericana de educación y estudios Interculturales* 4(1), 51-57.
- Esparza, M.E. (2015). *Voces sobre la interculturalidad. Narrativas de jóvenes provenientes de comunidades rurales de Chiapas* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Chapingo: San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- Fábregas, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En D. Mato, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Págs. 339- 348). Caracas, Venezuela; Córdoba Argentina: UNESCO-IESALC; Universidad Nacional de Córdoba.
- Gómez, M.A. (2014). *Ser Joven estudiante en Oxchuc. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas* (Tesis de Maestría). CIESAS: Oaxaca de Juárez.
- Guitart, M. E. (2009). La construcción de identidades colectivas en el contexto intercultural de Chiapas, México. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 43-56.
- Marín, C. (2017). Perspectiva de género en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Latinoamericana de educación y estudios Interculturales* 1(0), 33-41.

- Martínez, E., Evangelista, A., Castañeda, M., y Zamora, C. (2019). ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *RMIE*, 24(83), 971-995.
- Navarro, S. I. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 16 (1), 88-102.
- Navarro, S., y Bermúdez, F.M. (2018). Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Reencuentro: Universidad e interculturalidad*, 75, 61-88.
- Ortelli, P., y Sartorello, S. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles educativos*, 33, 115-128.
- Peña, M., y Bolaños, L. F. (2009). La investigación como proceso de intervención social. *Ra Ximhai*, 5 (2), 181-186.
- Ramírez, C. E., y Cruz, T. (2019). Emociones y subjetividades juveniles en torno a la experiencia en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVII (1), 168-186.
- Rodríguez, D. (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la UNICH, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco* (62), 175-191.
- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *RMIE*, 21 (70), 719-757.
- Tipa, J. (2015). Una aproximación a clase social, género y etnicidad en el consumo de música entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Cuicuilco* (62), 91-112.
- Tipa, J. (2017). ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, *Antrópica Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 3 (6), 17-34.
- Tipa, J. (2017). Urbanidad, Etnicidad y las diferenciaciones étnicas entre estudiantes en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Antropología Americana*, 2 (4), 63-86.
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad Revista de Educación*, 13 (1), 56-71.

Tipa, J. (2019). Interculturalidad sustancial, comunicación intercultural y el contexto mediático en México. *Ra Ximhai* 15 (4), 55-69.

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

Galán, F. J. (2016). Políticas y acciones colectivas que anteceden a la universidad intercultural en Tabasco. En M. Aguilar, *Resistencia y protesta social en el sureste de México* (Págs. 85-113). Ciudad de México: UAM: Azcapotzalco.

Galán, F. J., y Navarro, S. I. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos* (52), 144-159.

García, J., Contreras, J. R., Lázaro, P., Sánchez, J. E., Morales, C. E., y Jiménez, S. (2018). La sistematización de experiencias educativas en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. En G. Morales, E. Reyes, y J. R. Contreras, *Desafíos y perspectivas de la investigación bajo el enfoque de la interculturalidad* (Págs. 31-48). Villahermosa, Tabasco: UIET; CONACYT.

Gutiérrez, A. M. (2015). El modelo académico en la UIET: "Voces de sus primeros egresados". *Saberes de nuestros pueblos*, 1(1), 5-13.

López, J. L. (2015). Primer acercamiento a la comunidad: avances y retos en el campo de la salud indígena. *Saberes de nuestros pueblos*, 1(1), 39-47.

Morales, G., Arcos, N., Carrillo, J., y Reyes, E. (2015). Articulación de las funciones sustantivas en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 920-935.

Negrín, G. (2015). UIET ¿inclusiva? *Saberes de nuestros pueblos*, 1(1), 30-38.

Negrín, G., y Pérez, A. (2018). Voluntariado, complemento en la formación integral del modelo intercultural. Caso: Licenciatura en Comunicación Intercultural. *Revista Estudios En Educación*, 1(1), 57-78.

Núñez, M. A., González, G. E., y Realpozo, R. (2015). Relación entre autoestima y felicidad desde la psicología positiva en estudiantes de enfermería intercultural. *Enfermería Actual de Costa Rica* (29), 45-62.

Núñez, M. A., Realpozo, R., y González, G. (2015). Descripción y diferencia del capital social en un contexto intercultural. El caso de estudiantes de enfermería. *Ra Ximhai*, 11(2), 177-191.

Rojas, V. R., Navarro, S. I., y Escobar, A. (2015). Historia de la UIET, su génesis y situación actual. *Saberes de los pueblos*, 1(1), 14-29.

Rojas, V. R., Navarro, S. I., y Escobar, A. (2018). Balance, retos y perspectivas de la educación con pertinencia cultural en Tabasco. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.

- Rojas, V. R., Navarro, S. I., y Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad Revista de Educación*, 13 (1), 72-82.
- Villegas, M. I., Pérez, M. E., Niño, A. J., y Villega, W. D. (2018). Concepción de la salud y enfermedad, adquisición del conocimiento y práctica terapéutica desde la mirada de las terapeutas tradicionales de Oxolotán, Tacotalpa, Tabasco. En G. Morales, E. Reyes, y J. R. Contreras, *Desafíos y perspectivas de la investigación bajo el enfoque de la interculturalidad* (pág. 65-78). Villahermosa, Tabasco: UIET; CONACYT.

Universidad Veracruzana Intercultural

- Alatorre, G. (2009). El largo y sinuoso camino hacia la conformación de redes de saberes y haceres en las regiones interculturales de Veracruz. En L. S. Mateos, *LOS ESTUDIOS INTERCULTURALES EN VERACRUZ: PERSPECTIVAS REGIONALES EN CONTEXTOS GLOBALES* (Pág. 223-246). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Alatorre, G. (2019). La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. En B. Baronnet, y F. M. Bermúdez, *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (págs. 135-174). México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Araujo, H. (2013). *Universidad Intercultural y comunidad anfitriona. Vínculos, relaciones y perspectivas en torno a la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca*. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana. Xalapa de Enrique, Veracruz.
- Ávila, A., y Mateos, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Trace (En línea)* (53).
- Bernal, D., y Figueroa, M. (2019). Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 43(2).
- Dietz, G. (2009). "Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo indigenismo?". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.

- Dietz, G. (2018). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (Págs. 359-370). Caracas, Venezuela; Córdoba Argentina: UNESCO-IESALC; Universidad Nacional de Córdoba.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17(48), 107-131.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2011). ¿GESTIONANDO LA DIVERSIDAD? DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN COMUNITARIA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL. *Publicación electrónica* (4), 87-102.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2011). La Gestión Intercultural para el Desarrollo en la Universidad Veracruzana intercultural: resultados empíricos y propuestas curriculares del proyecto InterSaberes. UVI.
- Dietz, G., y Mendoza, R. G. (2008). Los estudios interculturales: ¿cómo investigar con un enfoque intercultural? *AZ. Revista de educación y cultura* (10), 94-95.
- Ferreira, B. (s/f). *Identidades étnicas y juveniles de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural. Sede Montañas*. (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana. Xalapa de Enrique, Veracruz.
- Gómez, D.A. (2015). *Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Guzmán, F.J. (2014). *Capitales tecnológicos y trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca*. Universidad Veracruzana. Xalapa de Enrique, Veracruz.
- Jiménez, C. (2017). Formarse para transformar: valoración del proceso formativo de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14).
- Mateos, L. S. (2014). Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana: hacia un primer balance. *Revista de Investigación Educativa*, 58-79.
- Mateos, L. S. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 65-81.
- Mateos, L. S., y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones*, 141, 13-45.

- Mateos, L. S., Dietz, G., y Mendoza, R. G. (2016). ¿SABERES-HACERES INTERCULTURALES? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *RMIE*, 21(70), 809-835.
- Mateos, L.S. (21 al 25 de septiembre de 2009). ¿Docentes interculturales? Un emergente actor educativo en las universidades interculturales. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas. En. López. R. X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE: Veracruz, Veracruz.
- Matus, M.L. (21 al 25 de septiembre de 2009). Experiencias escolares de los estudiantes en la educación superior intercultural. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural Región Selvas. En. López. R. X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE: Veracruz, Veracruz.
- Méndez, T. de J. (2012). *Los Egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. Sede Huasteca, Generación 2005-2009: trayectorias laborales y académicas*. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana. Xalapa de Enrique, Veracruz.
- Mendoza, B.E. (2013). *Las competencias interculturales. Aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Totonacapan*. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana: Xalapa de Enrique, Veracruz.
- Mendoza, R. G. (2012). Construcción intercultural de políticas educativas del nivel superior en Veracruz: hacia un proceso público y participativo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 3-20.
- Mendoza, R. G. (2013). Interculturalización de políticas para la educación superior en México: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Uaricha*, 10(21), 56-77.
- Mendoza, R. G., Dietz, G., y Mateos, L. S. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la educación superior*, 48(192), 93-117.
- Mendoza, Z. (2009). Gestión intercultural en el ámbito de los derechos humanos en México: retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 125-140.
- Olivera, I. (2017). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir. *Revista de la Educación superior*, 46(181), 19-35.
- Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *ANTHROPOLOGICA*, XXXV (39), 75-98.

Universidad Intercultural del Estado de Puebla

- Almonte, M., Parra, N., y Baltazar, M. (2019). Prevalencia de signos de depresión y su relación con el desempeño académico en Alumnos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México. *HOLOPRAXIS Ciencia, Tecnología e Innovación*, 3(1), 140-155.
- Deance, I., y Vázquez, V. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuicuilco* (48), 35-47.
- Echeverría, M., Ortiz, C., y Wence, N. (2019). Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Ra Ximhai*, 15(1), 75-88.
- Hernández, S. E. (2017). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *ANTHROPOLOGICA*, XXXV (39), 123-149.
- Hernández, S. E., y Gibson, T. (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán*, 15(22), 231-264.
- Huerta, M. G. (2013). Cultura escrita en un contexto intercultural: La Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Uaricha*, 10(23), 73-88.
- Lucas, L. (18 al 22 de noviembre de 2019). Avances y retos en la formación de profesionales de la lengua y cultura en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En: *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Oaxaca.
- Lucas, L., y Cruz, F. (2018). Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México. *Alteridad*, 13(1), 96-107.
- Mena Silva, N. (2012). *Convergencias y divergencias en torno al impacto del Modelo Educativo Intercultural en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. El caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. (Tesis de maestría). México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ramírez, B. (2017). La Universidad como promotor del desarrollo en las comunidades indígenas: visión de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En R. Rosas, A. Ortega, M. León, y B. Rodríguez, *Estudios y aplicaciones para el desarrollo* (págs. 251-266). Celaya, Salvatierra: Universidad de Guanajuato.

Yanes, M. (2016). "La implementación de la Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural (IDEI) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)". *Revista de Estudios Interculturales*, 1(3), 93-104.

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero

Alonso, L., Hernández, V., y Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *RMIE*, 19(60), 103-128.

Flores, J.J., Méndez, A. (2008). Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México). En: *OSAL: Observatorio Social de América Latina*. Año 8 no. 23 (abr .2008-). Buenos Aires: CLACSO.

Rojas, A., y González, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), 73-91.

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Amigón, A. (18 al 20 de febrero de 2015). La utopía de la interculturalidad educativa. Demanda política popular por la educación y tendencias de la educación de Estado para los pueblos indígenas: una mirada desde la Universidad Intercultural del Estado de Michoacán. En: A. Muñoz *et al.* (Comité organizador). *Memorias del primer encuentro internacional de experiencias de pedagogía crítica*. México, D.F. UNAM, Ciudad Universitaria.

Castro, J. C. (2005). "La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán: ideas para una universidad diferente" de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. *Ra Ximhai*, 1(3), 635-641.

Comisión Estatal de Derechos Humanos de Michoacán. (26 de noviembre 2012). La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, no cumple con la recomendación de la CEDH, en relación al idioma Purépecha. *Página comunitaria Purépecha*.

Dimas, B. (11 de septiembre 2017). Interculturalidad Truncada: Una Aproximación a la Educación Universitaria Indígena en Michoacán. *Educación futura periodismo de interés público*.

Dimas, B. (22 de diciembre 2005). La Otra Campaña: Zapatismo en Michoacán. Zapatismo y Reconstrucción de los Pueblos Indígenas. *In motion magazine opinion*.

- Dimas, B. (27 de agosto de 2015). *Golpe de mano contra universidad indígena de Michoacán*. Contralínea.com.mx.
- Jasso, I., y Rosas, R. (2014). Experiencias de educación en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), desde una perspectiva de género. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 247-262.
- Montalvo, C. (2017). La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5, supl. 14.
- SERVINDI (Comunicación intercultural para un mundo más humano y diverso). (20 de julio de 2015). *Problemas de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán están lejos de ser resueltos*. Obtenido de <https://www.servindi.org/actualidad/137616>

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

- Canul, E. M., Fernández, Y., Cruz, M. E., y Ucan, W. G. (2008). El papel de la universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo. *TRACE* (53), 36-48.
- Chan, E., y León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 8(14).
- Hernández Silva, I. P. (2016). La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México. En Daniel Mato, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (233-242). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Llanes, G. (2008). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán México. *TRACE* (en línea) (53), 49-63.
- Ramírez F. J. (2017). *La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas en la práctica docente* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana.
- Rosado, F. J. (2012). Una perspectiva intercultural al concepto de tutoría académica. El caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. En I. Deance, y V. Vázquez, *Aulas diversas. Experiencias sobre educación*

intercultural en América (págs. 65-90). ABYA YALA; Universidad Politécnica Salesiana.

Rosado, F. J., Chan, M., y Cáliz, H. (2018). *Sin Memoria No Hay Historia. El Rostro Humano en la Creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Quintana Roo*. México: GLOCAL BEJ A.C.

Rosado, F. J., Kú, M., y Cituk, N. (2016). *Hacia la transformación social como resultado de la formación de egresados de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Un enfoque etnográfico*. En IV Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología. Santiago de Querétaro, Querétaro, México.

Rosado, F.J. (2017). Formación Universitaria Intercultural para indígenas mayas de Yucatán, México. *Anthropologica XXXV* (39).

Vásquez, G. (2015). *Estrategia de vinculación comunitaria para la sustentabilidad: Un estudio de caso en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana: México, D.F.

Universidad Intercultural de San Luis Potosí

González, H., Orduña, A., y Flores, H. (noviembre, 2016). Perspectiva ambiental en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí: un acercamiento crítico. En: *1er congreso nacional de educación ambiental para la sustentabilidad*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Martínez, F.J. (2012). *Caracterización de la Práctica Docente Actual en el Aula en una Universidad Intercultural Pública en el Estado de San Luis Potosí*. (Tesis de maestría). Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación: Cárdenas, San Luis Potosí, México.

Palizada, M. P. (2017). *Estilo de vida de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de San Luis Potosí: San Luis Potosí, S.L.P.

Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo

Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. *RMIE*, 21(70), 691-717.

Peña, D. (2020). La interculturalidad de la intención a la implementación: el caso de la Universidad intercultural del Estado de Hidalgo. *Rev. Diálogo Educ. Curitiba*, 20(64), 480-500.

Trabajos de análisis de dos o más universidades interculturales

Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G., y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *RMIE*, 21(70), . 759-783

Bastiani, J., y López, M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40(1), 89-112.

Erdösová, Z. (2017). Objetivos y alcances sociolingüísticos de la Universidad Intercultural Mexicana. Experiencia desde Chiapas y el estado de México. *Romanica Olomucensia*, 29(1), 17-34.

Erdösová, Z., y Juárez, R. (2017). Nociones de bienestar, desarrollo y Buen Vivir. Aproximaciones discursivas en las Universidades Interculturales de Chiapas y el Estado de México. Autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 209-223.

Erdösová, Z., y Juárez, R. (2020). La percepción laboral de los egresados del modelo de la universidad intercultural en México, el caso de la UNICH y la UIEM. *Revista Cátedra*, 3(2), 35-51.

Ramírez, B., Bustillos, O., y Juárez, P. (2018). Educación superior desde la visión de los estudiantes de dos universidades interculturales. *RIDE*, 9(17).

Sánchez, M. (2014). En busca de la equidad social y cognitiva: acciones de vinculación comunitaria de programas de Desarrollo Sustentable en dos universidades interculturales. Proyecto Regiones Indígenas de México en el Nuevo Milenio. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

En la recopilación de la información de este apartado, se detalló estrictamente sobre cada UI, puesto que representan la razón especial de análisis de esta investigación (al respecto de su devenir, logros, dificultades y perspectivas a futuro), y no tanto la producción académica que sobre la visión general de interculturalidad se ha venido desarrollando, aunque, no obstante, se encontraron múltiples aportes teóricos y prácticos asociados a la fundamentación de la interculturalidad y del modelo intercultural, de la mano de autores tales como: María Bertely Busquets, Sylvia Schmelkes, Catherine Walsh, Gunther Dietz, Fernando Salmerón, Stefano

Sartorello, Marión Lloyd, Laura Selene Mateos, León Enrique Ávila, Agustín Ávila, Bruno Baronett, Daniel Mato, entre otros.

En esta búsqueda se pudo constatar que, efectivamente existe información valiosa generada al respecto del proceder de las UIs, es claramente observable la presencia de mayor cantidad de estudios en las universidades más antiguas como la: UVI, UIEM, UNICH, UAIM y la UIET. En otras, como es el caso de la UIEG, existe poca información que no se encuentra desglosada haciendo alusión a la misma, sino como parte del análisis de la educación intercultural autogestiva en el estado. Asimismo, la UIIM se aprecia que gran parte de la información proviene de notas periodísticas o publicaciones en páginas web.

Esto hace propicia la necesidad de generar un repositorio exclusivo sobre aportes al tema de la interculturalidad en su modalidad de educación superior, para mantener la información respectiva actualizada. Cabe señalar, en lo que refiere a cada UI, que en sus bibliotecas físicas se debe contar con infinidad de trabajos de titulación referenciados al desarrollo de sus instituciones pero que, por razones diversas no se encuentran en versión electrónica.

De las 11 UIs, algunas de ellas cuentan con revistas institucionales editadas por la institución o en colaboración: La UAIM cuenta con la revista *Ra-Ximhai*, la UNICH en coordinación con Centro de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) producen la edición de la *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, La UIET produce una gaceta intercultural mensual en formato digital, la UVI ha tenido algunas revistas como *EntreVerAndo* y *Diversidad Revista de Estudios interculturales*. Cabe destacar que muchas de las UIs a través de sus fondos editoriales han logrado publicar diversos libros en temas que conciernen a temas sociales, culturales, ambientales, etcétera, de la región donde se encuentran.

CAPÍTULO IV. CHIAPAS: POBREZA, EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

El apartado anterior discurre sobre el escenario general de las UIs, y, tomando en cuenta que esta investigación se basa en analizar una de estas 11 UIs, se procedió a delimitar las características que definen y delimitan el estado de Chiapas, lugar donde se encuentra ubicada la UNICH, institución que inspira la presente investigación.

Después de revisar los datos socioeconómicos y demográficos del estado de Chiapas, se refleja que es el estado más pobre del país y además cuenta con el mayor índice de rezago educativo. Estas características nos conducen al análisis que representa la institución considerando que muchos jóvenes y adultos no pueden acceder a las IES por motivos relacionados con los ingresos económicos, porque han sido objetos de una educación que no corresponde con su cultura, porque las instituciones educativas se encuentran muy lejanas a sus centros de radicación, etcétera.

Por tanto, analizar la forma en que se establece una UI en el estado, los beneficios educativos, sociales y culturales que está ofreciendo a la población y los obstáculos que ha encontrado a su paso, puede servir de ejemplo y construcción de nuevas propuestas que visibilicen los problemas que pareciera se han dejado olvidados al formularse las políticas educativas y sociales en regiones ocupadas por pueblos originarios, y que hoy día, enfrentan los peores estragos del modelo económico vigente.

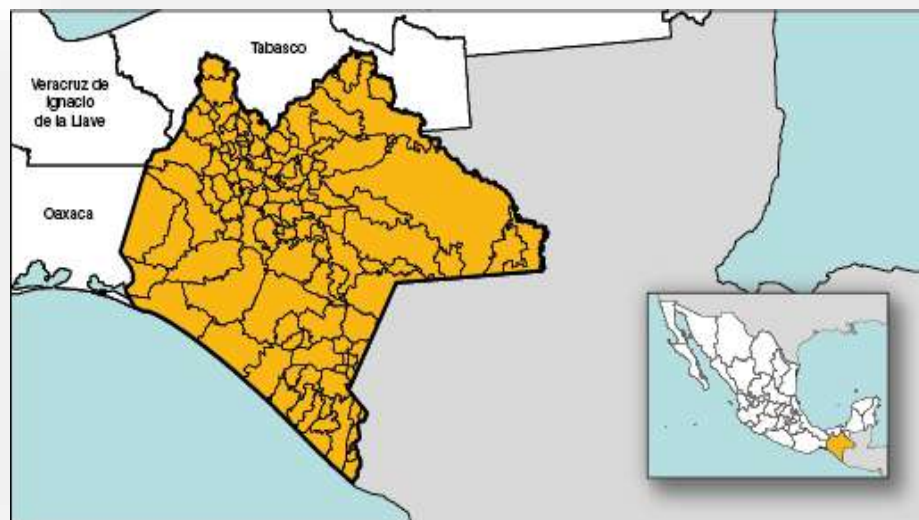
Contexto sociodemográfico del estado de Chiapas

El estado de Chiapas, es una de las 32 entidades federativas que integran la República Mexicana, se encuentra integrado por 125 municipios⁵². Al año 2015, el INEGI reporta que la población total del estado ascendía a 5, 228, 711 personas. Para el 2010, hay 1,141,499 personas que hablan una lengua indígena, las lenguas

⁵² Mondragón, A.L. (29 de abril de 2020). *Chiapas tendrá tres nuevos municipios*. Cuarto poder de Chiapas.

más habladas son: tseltal, tsotsil, ch'ol y zoque, 14 de cada 100 personas en el estado no hablan español. Dentro de los 8 municipios con mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena (99.5 a 99.9%) a nivel nacional, se encuentran Santiago El Pinar, San Juan Cancuc, Chalchihuitán, Mitontic, Chamula y Aldama, todos pertenecientes al estado de Chiapas (INEGI, 2015).

Figura 2: Estado de Chiapas



Fuente: INEGI (2015).

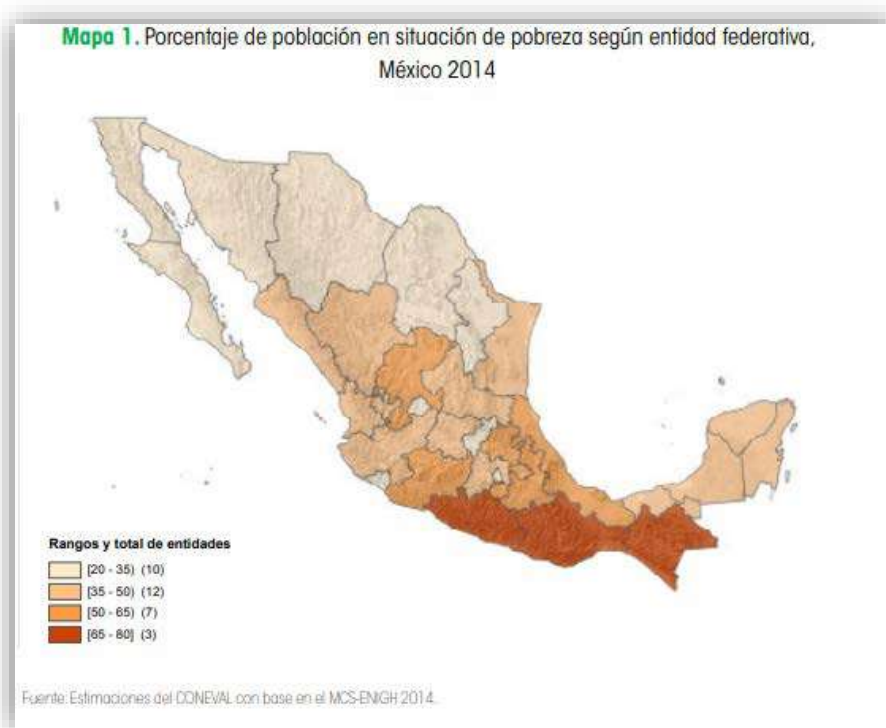
Una de las problemáticas que enfrentan los estados de la región sur del país, en comparación con el resto, es la situación de pobreza⁵³ y marginación que enfrentan a pesar de ser territorios ricos en cultura y naturaleza. Chiapas es considerado actualmente el estado más pobre de México, le siguen Oaxaca y Guerrero (Hausmann, Cheston, y Santos, 2015; CONEVAL, 2016; CONEVAL, 2019). El

⁵³ La definición que ofrece el CONEVAL sobre el concepto de pobreza que emplea para sus estimaciones hace referencia a las personas que enfrentan "[...] al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias".

índice de marginación⁵⁴ del estado es de 2.41, mientras que el grado de marginación es *muy alto* (CONAPO, 2015).

La distribución por condición de pobreza en Chiapas para el año 2014 se encuentra repartida de la siguiente manera: 31.8% pobreza extrema⁵⁵ y 44.4 pobreza moderada, sumando un total de 76.2 % de su población en esta condición, razón por lo cual, se encuentra dentro de la cuarta categoría (ver figura 4) con un rango entre 65 a 80% del total de sus habitantes en esta situación (CONEVAL, 2016: 37).

Figura 3: Porcentaje de población en situación de pobreza según entidad federativa en México para el año 2014



Fuente: CONEVAL (2016, p. 36)

⁵⁴ El índice de Marginación (IM) es una medida-resumen que permite diferenciar entidades federativas y municipios de acuerdo con las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas (CONAPO).

⁵⁵ Para el CONEVAL, la **pobreza extrema** es la situación que enfrenta “una persona [...] cuando tiene tres o más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana”.

Tomando en cuenta que, según lo reportado por el CONEVAL, algunos datos corresponden a una fecha, pero se procesan y publican en otra, es necesario recopilar la mayor información posible que estas instancias analizan continuamente para contar con el dato más actualizado. En consideración con esto, los avances en los cálculos de la pobreza en México para el 2018 tanto a nivel nacional y por entidades federativas, reportado por CONEVAL el 5 de agosto de 2019, muestra un recuento de la evolución de la pobreza para Chiapas en el período comprendido de 2008 a 2018, dejando ver que esta situación poco se ha modificado.

Gráfica 1: Evolución de la pobreza en Chiapas de 2008 a 2018



Fuente: con datos obtenidos de CONEVAL (2019)
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_18/Pobreza_2018_CONEVAL.pdf

En Chiapas, la evolución de la pobreza en los últimos diez años ha pasado de 77% a 76.4%, presentándose una disminución mínima. Con esta información se generan demasiadas interrogantes sobre, cuáles son los factores que influyen para este panorama, considerando que en el estado se invierte año tras año en diferentes programas sociales encaminados a la disminución y erradicación de la citada condición.

La pobreza afecta distintos rubros relacionados con la vida diaria y el desarrollo humano de las poblaciones, principalmente se relaciona con indicadores de

alimentación, acceso a servicios médicos, vivienda (referente a: calidad, espacios y servicios), seguridad social y rezago educativo.

Por los motivos e intereses que guían esta investigación, a continuación se desarrolla el indicador de rezago educativo, recordando que el tema de la educación en Chiapas, debido a su composición cultural, ha sido desde tiempo atrás un campo de estudio para lingüistas, historiadores, educadores y sociólogos, entre otros, que se han dedicado a indagar y documentar las propuestas, proyectos y problemas de la educación homogeneizadora que el Estado ha tratado de imponer de antaño, así como también, las recientes propuestas autónomas-liberales de educación que los movimientos sociales han desarrollado a través de proyectos autogestivos.

Contexto educativo del estado de Chiapas

Grado promedio de escolaridad

De acuerdo con el último *informe de pobreza en México 2014*, publicado en 2016: “Chiapas fue el estado con el porcentaje más alto de población con rezago educativo (30.7), seguido de Veracruz (27.8), Michoacán (27.6), Oaxaca (27.2) y Guerrero (26.8)” (CONEVAL, 2016, P. 79). El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y mayor⁵⁶ en el estado es de 7.3 años -*mientras que el grado promedio nacional es de 9.2 años*- (INEGI, 2015), esto representaría la conclusión del nivel de educación primaria (equivalente a 6 años), y un poco menos de la mitad de la educación secundaria (equivalente a 3 años).

Esta situación prevalece en los estados que se encuentran en pobreza extrema, puesto que, son por lo regular áreas rurales alejadas de las urbes, que en contadas ocasiones poseen servicios básicos, principalmente de salud y educación, o bien, de contar con ellos son de calidad deficiente. Además, en estos lugares las familias funcionan como unidades de producción donde niños, jóvenes y adultos cumplen una función de producción para la subsistencia, y de acuerdo con esas condiciones

⁵⁶ Se refiere a los años aprobados desde primero de primaria y hasta el último año cursado por cada individuo, para más información véase: *Escolaridad. Cuéntame de INEGI*. Disponible en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

algunos padres de familia prefieren que los niños y jóvenes contribuyan al ingreso familiar en lugar de mandarlos a la escuela.

Existen otros criterios sociales, culturales y económicos que influyen de igual manera en este proceso, por ejemplo: las distancias que deben caminar de sus casas hasta la escuela (y los peligros que eso implica), las labores que tienen encomendadas en el hogar (principalmente en las zonas indígenas se considera que a las mujeres se les debe instruir desde muy pequeñas en las labores y oficios del hogar porque se espera que se casen a muy temprana edad), asimismo, el gasto económico que representa para una familia indígena o campesina tener que comprar útiles escolares, uniformes, o pagar servicios de transporte. Es ampliamente conocido que las políticas asistencialistas en el país han considerado apoyos económicos vinculados con la educación, pero conociendo los índices de pobreza y marginación presente en tantos de estos lugares, es muy común (no en todos los casos) que el apoyo económico recibido para tal fin, sea destinado a gastos de manutención, vestido o insumos para las siembras y cosechas (que representa por lo regular la principal actividad económica en las áreas rurales junto con la ganadería de traspatio y la elaboración de artesanías).

Analfabetismo

En lo que se refiere a la condición de analfabetismo, Chiapas para el año 2015 se posiciona en el primer lugar a nivel nacional, con un 14.8% de la población que no sabe leer ni escribir, con ello se supera la media nacional de 5.5 % (INEGI, 2015).

El Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos (Icheja), en una actualización al respecto para diciembre de 2018 y 2019, señala lo siguiente (ver cuadro 6):

Cuadro 6: Rezago educativo en Chiapas

Rezago educativo 2018-2019			
Estado	Chiapas		
Variables	Año 2018	Año 2019	
Población total de 15 – 65 años y más	<u>3,815,052</u>	<u>3,881,899</u>	
Analfabetas	498,860	503,218	
	%	13.1	13.0
Sin primaria terminada	519,131	505,311	
	%	13.6	13.0
Sin secundaria terminada	808,260	826,773	
	%	21.2	21.3
Rezago total	1,826,251	1,835,302	
Porcentaje total %	47.9	47.3	

Fuente: Icheja (2018 y 2019)

Si comparamos el porcentaje de analfabetos reportado por INEGI (2015) para el estado, era de 14.8% y para el 2019 (Reportado por Icheja) es de 13.0%, en términos prácticos existiría una disminución de 1.8%, aunque este porcentaje sigue resultado alto en comparación con la media nacional. En contraste, Chiapas representó para el año 2014 según CONEVAL (2016), el estado con el porcentaje más alto de población en rezago educativo con un 30.7% mientras que lo reportado por Icheja en 2019 es de 47.3%, lo cual mostraría un incremento de 16.6%, considerando que en ambos casos estas instituciones implementen la misma metodología para dicha determinación.

Número de instituciones educativas

Para el ciclo escolar 2018-2019, la SEP a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, reporta que el sistema educativo en Chiapas consta de 19, 914 escuelas (integrando desde educación inicial, preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación media superior, educación superior y capacitación para el trabajo) así como 85, 833 docentes. Del total de estas instituciones 18, 736 pertenecen al sistema público y el resto, es decir, 1, 178 al sistema privado. En lo que se refiere a la educación superior, que es el

rubro donde se encuentran englobadas las UIs, existen actualmente 222 instituciones -115 públicas y 107 privadas- (SEP, 2019).

En suma, el contexto de la educación en Chiapas requiere de análisis profundos por parte de las instancias encargadas de promover las políticas públicas en este rubro, ya que al ser el estado más pobre del país, el indicador de rezago educativo es simplemente uno de los muchos que afectan a la población para su pleno desarrollo social y humano. Debido a que amplio porcentaje de la población se encuentra en condición de pobreza extrema, esto limita su acceso y disponibilidad de alimentos, servicios médicos y problemas de vivienda; que a la vez, se traduce en desnutrición, hacinamiento, analfabetismo y altas tasas de natalidad.

Ciertamente, en Chiapas no se puede hablar del rezago educativo como un problema único, es decir, debe ser abordado como un conjunto de causales que influyen en varios aspectos directamente vinculados entre sí, por ejemplo: un niño mal nutrido presentará problemas de aprendizaje, aunado a ello, es necesario mencionar que tampoco contará con los materiales para poder desarrollar todas sus actividades académicas, y si, en punto aparte se le suma que los padres sean analfabetos o monolingües (considerando la cantidad de hablantes de lenguas indígenas que existen en el estado), se entiende que el niño no tendrá el seguimiento oportuno de las labores educativas en casa por parte de los tutores (ya que sus clases y deberes escolares son en español). Asimismo, sumando que la elaboración de las estrategias, planes y programas educativos se realiza de forma homogénea, sin considerar las condiciones sociales, económicas y culturales, en *n* cantidad de veces los profesores encargan actividades que se quedan fuera de las posibilidades de los estudiantes. A manera de ejemplo se encuentra: el uso de tecnologías y acceso a internet, televisión, etcétera, o bien, que los libros y materiales se encuentran elaborados con un lenguaje técnico o convencional que en ocasiones, ni el profesor rural emplea.

Todo este conjunto de problemas se convierte en un lastre que se ve reflejado hasta los niveles medio superior y superior, afectando principalmente a la población de zonas indígenas.

Universidad Intercultural de Chiapas

Con lo referido en el apartado anterior, se entendería que existen instancias en todos los niveles luchando por mejorar estas condiciones de pobreza y marginación que afectan enormemente a la población chiapaneca. Retomando que el punto de análisis del presente está directamente relacionado con la ESI, cabe recordar que, en esta entidad federativa se cuenta con una de las 11 UIs, que, en cierta medida, resultaron como producto de las luchas y movimientos indígenas por contar con modelos educativos culturalmente pertinentes.

Pero, ¿Qué tan importante es para el estado la existencia de una UI? Es decir ¿Cuáles son los aspectos en los que se encuentra actualmente contribuyendo para disminuir los problemas ya señalados?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se requiere conocer el contexto en que se instaura la ESI en el estado.

La UNICH: sus inicios

Según el portal oficial (en línea) de la UNICH, en la presentación de la institución al público, menciona:

A partir de su creación la UNICH, se asumió como un espacio para generar conocimientos que promuevan un cambio positivo en la sociedad. El quehacer de la Universidad forma a una ciudadanía más informada, participativa y crítica. Y como consecuencia se logran importantes efectos multiplicadores en el desarrollo social y económico que contribuye en la construcción de un país próspero e incluyente. (s/f)

Al igual que las otras UIs, las primeras cuatro carreras⁵⁷ con que surgió la UNICH fueron: lengua y cultura, comunicación intercultural, desarrollo sustentable y turismo alternativo, esta oferta educativa se justificó después de una larga jornada de trabajo, encomendada por el entonces gobernador del estado, Pablo Salazar Mendiguchía (2000-2006) a un grupo integrado por: la Secretaría de Educación, la Secretaría de los Pueblos Indios, el Centro Estatal de Lenguas Indígenas de Chiapas (CELALI), así como a miembros del equipo de trabajo de la CGEIB,

⁵⁷ En la actualidad son 6 las licenciaturas ofertadas, sumándose: la licenciatura de médico cirujano y la licenciatura en derecho intercultural.

educadores indígenas, antropólogos y representantes de comunidades. Conjuntamente, la Secretaría de Educación de Chiapas contrató a un grupo de expertos, mismo que, realizaron un estudio de factibilidad que recomendó la viabilidad de la institución y de las licenciaturas. Después de los estudios y de los diversos análisis con los grupos de trabajo se aceptó la propuesta de las cuatro licenciaturas a impartirse, siendo toda una novedad, ya que no las impartía ninguna otra IES del estado, ni pública, ni privada (Fábregas, 2008).

Ávila y Ávila (2016) esbozan el inicio de la vida académica de la UNICH, expresando que se contaba: “[...] con seis profesores de tiempo completo, y más de 750 alumnos, al principio sesionó en salones prestados de la Escuela de Comercio y Administración (ECA) y de la Normal Experimental Fray Matías de Córdova” (p. 208).

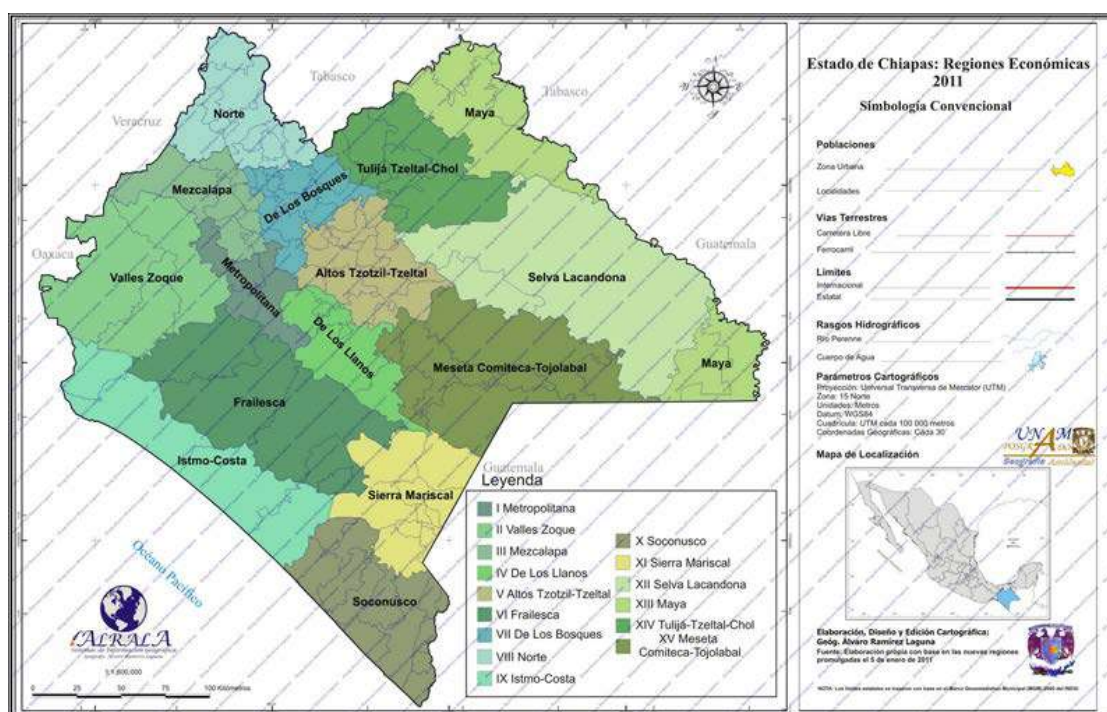
Actualmente la institución cuenta con 4 unidades académicas: Oxchuc (2009⁵⁸), Las Margaritas (2009), Yajalón (2009) y Valle de Tuliá (2012), ésta última se convirtió en la primera universidad de dicha zona, abarcando los municipios de Salto de Agua, Tumbalá y Tila (Sartorello, 2016; UNICH s/f), con 36 profesores de tiempo completo, con 158 profesores de asignatura y dentro de los profesores de tiempo completo (PTC) existen 11 profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)⁵⁹.

La Unich cubre educativamente, a través de su ciudad universitaria y sus sedes académicas, tres regiones económicas del estado de Chiapas: *V Altos tsotsil tseltal*, *XIV meseta comiteca tojolabal* y *XV Tuliá tseltal ch’ol* (ver figura 5).

⁵⁸ Año en que inician labores

⁵⁹ De acuerdo con los datos presentados en el foro: “Retos y acciones de las Universidades Interculturales en México, frente a la pandemia por Covid-19”, por el Dr. Jorge Luis Zuart Macías, rector de la UNICH

Figura 4: Cobertura regional de la UNICH



Fuente: recuperado de Servicio Internacional para la Paz, Chiapas (09/07/2020).

En estas unidades académicas se ofertan las licenciaturas mencionadas, tal y como se describe a continuación (ver cuadro 7):

Cuadro 7: Licenciaturas ofertadas por Unidades Académicas de la UNICH

Oferta educativa de la UNICH						
Sedes	Comunicación intercultural	Derecho intercultural	Desarrollo sustentable	Lengua cultura	Médico cirujano	Turismo alternativo
San Cristóbal de Las Casas	X		X	X	X	X
Oxchuc		X	X	X		
Las Margaritas		X		X		X
Yajalón		X	X	X		
Valle de Tulijá			X			X

Fuente: elaboración con datos recuperados de la página institucional de la UNICH (09/07/2020).

La oferta de estas carreras corresponde estrictamente con la misión de la institución, misma que, a través del Plan Institucional de Desarrollo (*de aquí en adelante PIDE*) 2008-2016 versa lo siguiente:

La Universidad Intercultural de Chiapas es una Institución de Educación Superior pública y descentralizada del Gobierno del Estado, orientada a la formación de profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el modelo educativo intercultural que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde confluyan el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional. (UNICH, 2008, p.18)

De acuerdo al cuadro 7, las carreras que más se ofertan son: licenciatura en desarrollo sustentable y, licenciatura en lengua y cultura. La primera de ellas debería estar respondiendo a solucionar los problemas de pobreza y marginación que enfrenta la población en el estado, a través de propuestas de proyectos y programas sustentables gestados y controlados por las comunidades en fin de solventar y mejorar sus condiciones de vida. En lo que corresponde a la segunda, su importancia radica en la latente amenaza que significa la pérdida de lenguas indígenas en el territorio nacional. Dicho problema se ha acrecentado por diversos factores, dentro de los que es posible mencionar: la migración de la población en búsqueda de fuentes de empleo fuera del estado y del país, la discriminación que sufren al hablar su lengua (principalmente en las escuelas), y un factor todavía más preocupante y no exclusivo de algunas lenguas originarias de Chiapas, sino del país, corresponde con la edad y cantidad de hablantes, lo cual acelera este proceso.

Matrícula beneficiada por la UNICH

Esta UI representa una importante presencia en los altos de Chiapas y en comunidades y municipios cercanos a la ciudad universitaria y a las sedes, de vez en cuando, cuenta dentro de su matrícula con alumnos provenientes de otros estados, que principalmente arriban a dicha institución por el carácter intercultural de la institución, ya que, se les hace novedoso e interesante.

Es necesario aclarar que, la UNICH constantemente vive un proceso de desestabilización interna, debido a los problemas suscitados a partir de la creación

de un sindicato independiente, que de acuerdo con opiniones tanto internas como externas a la universidad, ha generado despidos injustificados, violencia hacia trabajadores y profesores. Además, cuando el problema alcanzó su auge, la imagen y posicionamiento de la institución repercutió en la opinión de la sociedad chiapaneca, generando que los alumnos próximos a cursar el nivel superior, no consideraran a la UNICH como opción educativa.

En este sentido, Ávila y Ávila (2016) expresan que, en el mes de octubre del año 2011, al darse el cambio de rector, arriba a la institución en dicho cargo, el ciudadano Javier Álvarez Ramos, mismo que, algún tiempo fungió como profesor de educación básica y que tenía trayectoria de organización sindical, razón por la cual, a su llegada, comienza a formar alianzas con un grupo de maestros e impone a las autoridades académicas a través de un proceso de legitimación, basado en asambleas. Esto causó la división entre los académicos de la universidad, que fueron provocando diversos conflictos, y obligando a una parte de ellos, a conformarse en un sindicato independiente. El problema interno se hace público, y termina repercutiendo formalmente en la matrícula de estudiantes. Ante dicha preocupación, al respecto de la cantidad de alumnos, se han abierto dos programas educativos: Derecho Intercultural y Medicina Intercultural, los cuales, salvo la enseñanza de la lengua originaria, no tienen diferencias respecto a programas convencionales de otras IES.

Cabe señalar que ya existía un sindicato oficial en la UNICH, que se creó antes del cambio del rector Andrés Fábregas, que tiempo después se trató de revocar:

Para ser una universidad tan joven y pequeña (55 puestos administrativos y 34 profesores de tiempo completo distribuidos en cinco sedes), arrastra los problemas y los peores lastres del magisterio. No es raro. Los orígenes están en el nombramiento de Javier Álvarez Ramos, un funcionario, que, con un pasado turbulento en los movimientos magisteriales, extrapoló métodos de control y vicios para favorecer la creación y sostenimiento del Sutunich, a efecto de contrarrestar al Sindicato de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (Stunich), creado durante el relevo rectoral del Dr. Andrés Fábregas en 2011. Álvarez Ramos alimentó así una etapa de significativos enconos, odios y permanente confrontación entre ambos sindicatos. No le importó notificar a la Junta de Conciliación y Arbitraje que trabajadores con plazas de confianza podían ser sindicalizados, despedir a

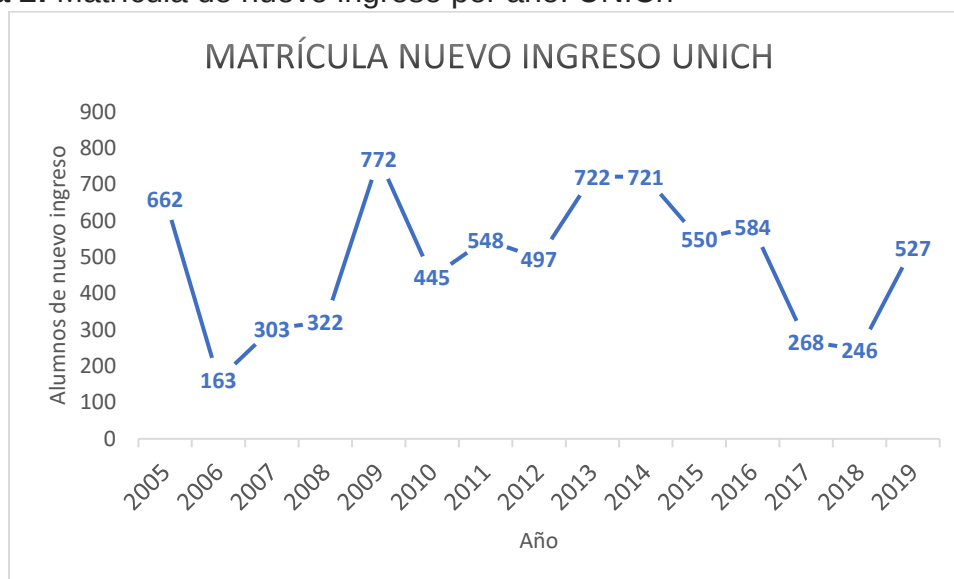
decenas de trabajadores y amedrentar al resto de la plantilla con el afán de ganar más agremiados para el Sutunich. Empoderó a sus dirigentes sindicales y les entregó la titularidad de las aéreas y coordinaciones académicas, la decisión de nuevos ingresos a la plantilla docente, así como contratos gestionados ante la Comisión de Desarrollo de Pueblos Indios (CDI), como las Agencias de Desarrollo municipales o de elaboración de proyectos que nunca fueron ejecutados o se hicieron con irregularidades y a destiempo lo que ha ocasionado que dicha dependencia federal se encuentre auditando los recursos y haya vetado a la Unich hasta que no se aclare esta situación. Bajo estas condiciones, la Intercultural empezó a convertir sus campus en arenas de batalla y en escenario de conflicto permanente entre sus profesores y administrativos. (S. Martínez, 2015)

Ante esta situación, han existido diversidad de posturas de profesores vigentes y ex profesores que consideran este problema un gran lastre, ya que, aunque hacia el exterior, pareciera que algunas veces la situación se encuentra en orden, de un momento a otro las tensiones sindicales y políticas regresan, creando en estudiantes, profesores y sociedad, una serie de confusiones y preocupaciones, además de cierto recelo y temor.

Bajo esta cotidianidad, al interior de la institución, muchas veces se limita el acceso a la información.

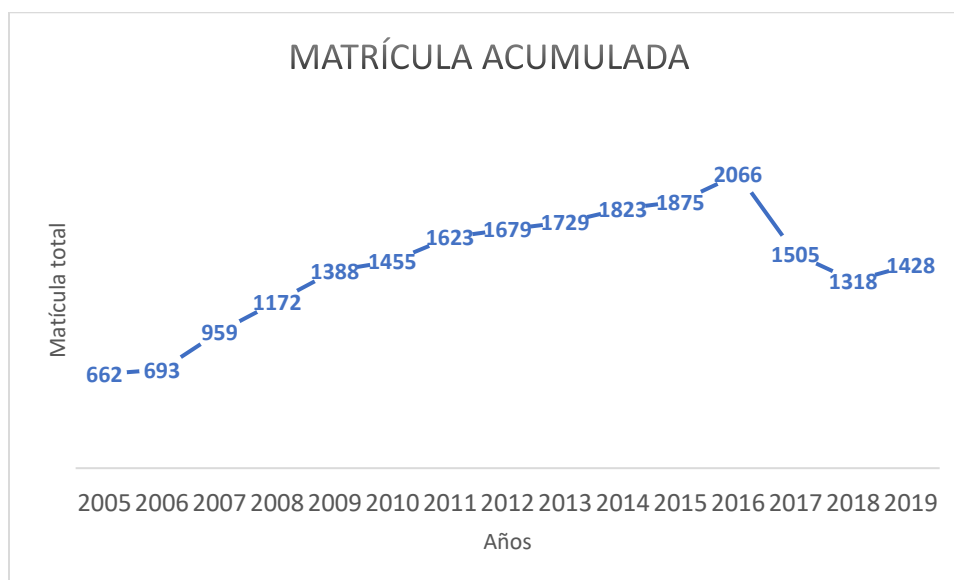
Con este panorama, la información que a continuación se presenta en la gráfica 2 y 3, corresponde en parte, a los reportes institucionales que se encuentran colgados en la página institucional de la UNICH, donde únicamente se da a conocer la información referente a los años 2009 a 2013, y en lo que respecta a la información de 2014 a 2019 se retoma de los Anuarios estadísticos de educación superior de la ANUIES.

Gráfica 2: Matrícula de nuevo ingreso por año: UNICH



Fuente: Reportes instituciones UNICH (2009-2013) y Anuarios estadísticos de educación superior ANUIES (2014-2015 al 2018-2019)

Gráfica 3: Matrícula acumulada por año: UNICH



Fuente: Reportes instituciones UNICH (2009-2013) y Anuarios estadísticos de educación superior ANUIES (2014-2015 al 2018-2019).

Según la información recuperada de artículos científicos y de entrevistas con algunos docentes y alumnos, la matrícula decae a partir de 2010, por los distintos conflictos suscitados a partir de la creación del Sutunich, tal y como se señala: “El proceso de desgaste se hizo público mediante manifiestos en medios locales y nacionales, lo que impactó en la matrícula, y en la cantidad de alumnos que solicitan ingresar a la institución [...]” (Ávila y Ávila, 2016, p. 11).

Es decir, los alumnos al hacer más presente las tensiones sindicales y el constante conflicto de toma de instalaciones y enfrentamientos, no visualizan a la UNICH como una institución formal, no obstante, los alumnos sin más opciones que esa, deben hacer frente a estas situaciones.

Nuevamente, el incremento en el ingreso de alumnos a la UNICH se presenta a partir del ciclo 2013-2014 (Ver gráfica 2), y esto puede corresponder con lo ya señalado al respecto de la creación de las licenciaturas en derecho intercultural y medicina intercultural (hoy día reportada en la página institucional simplemente como *médico cirujano*).

De acuerdo con los datos de ANUIES (ver tabla 3), en el período de 2014 a 2018 han egresado 1857 alumnos, y al sumarlos con los 1354 reportados en el informe institucional del año 2013 de la UNICH (cuando egresa la 5° generación) se puede observar que la universidad desde 2009 (año en que egresa la generación pionera) hasta 2019, ha contado con 3211 egresados. De igual manera, el mismo informe institucional UNICH 2013 (hasta el primer semestre del 2013, cuando egresa la 5° generación) establece que habían obtenido el título de licenciatura, 394 egresados; mientras que ANUIES reporta 1494 titulados (que corresponden a los años 2014, 2016, 2017, 2018 Y 2019)⁶⁰, dando un total, hasta el año 2019, de 1888 egresados que cuentan con título profesional.

⁶⁰ Nota explicativa: El año 2015 se encuentra reportado en dichos anuarios, pero las cifras corresponden al año 2014, la observación se realiza en las notas metodológicas de los anuarios, expresando lo siguiente: La información estadística de egresados (titulados o graduados) hace referencia al ciclo escolar inmediato anterior (2013-2014) en ambos tipos educativos: medio superior y superior. Razón por lo cual, en esta sumatoria 2015 se reporta en 0

Con los datos de los últimos años (2014-2019) reportados por ANUIES (ver tabla 3) se puede observar que la matrícula de nuevo ingreso, el total de egresados y el total de titulados se encuentra constantemente equilibrado en cuanto a relación hombres-mujeres. Esto significa un verdadero logro para la UNICH, ya que en muchos de los pueblos y comunidades de Chiapas es poco común que las mujeres estudien o salgan de su lugar de origen a estudiar. Se podría considerar después de pláticas con estudiantes de la institución, que la cercanía de las unidades académicas a los pueblos y comunidades es una ventaja para ellas, porque al no tener que salir de sus lugares de residencia, además de seguirse manteniendo en el núcleo familiar, y en algunos casos, contribuir con sus ingresos obtenidos a través de las becas, de las cuales son partícipes, podría estar marcando esta diferencia a favor, además, de acuerdo con Bolaños (2019) una de las preocupaciones principales del rector fundador el Dr. Andrés Fábregas Puig, fue tener equidad de género en cuanto al ingreso de estudiantes, esta característica era distintiva, en comparación con otras universidades públicas y privadas de la entidad.

Tabla 3: Oferta y demanda de la UNICH

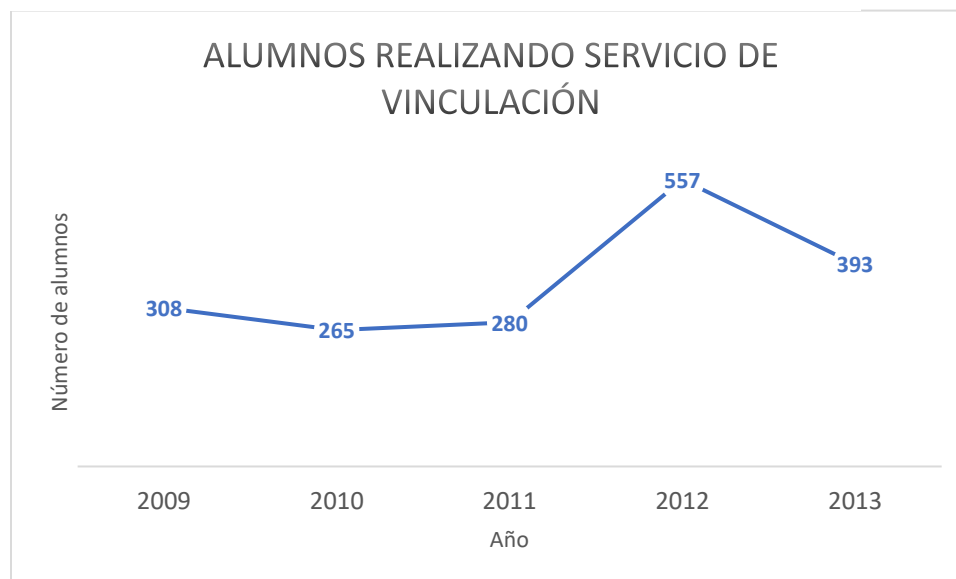
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS											
SOLICITUDES DE INGRESO Y LUGARES OFERTADOS POR AÑO			MATRICULA NUEVO INGRESO			EGRESADOS POR AÑO			TITULADOS POR AÑO		
CICLO	SOLICITUDES DE PRIMER INGRESO	LUGARES OFERTADOS POR AÑO	MATRÍCULA TOTAL	HOMBRES	MUJERES	EGRESADOS TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TITULADOS TOTAL	HOMBRES	MUJERES
2014-2015	991	991	721 (100%)	350 (48.5%)	371 (51.5%)	291 (100%)	142 (48.8%)	149 (51.2%)	518 (100%)	219 (42.3%)	299 (57.7%)
2015-2016	915	1022	550 (100%)	282 (51.3%)	268 (48.7%)	271 (100%)	141 (52.0%)	130 (48.0%)	----	-----	----
2016-2017	1051	1047	584 (100%)	308 (52.7%)	276 (47.3%)	306 (100%)	172 (56.2%)	134 (43.8%)	399 (100%)	178 (44.6%)	221 (55.4%)
2017-2018	276	288	268 (100%)	123 (45.9%)	145 (54.1%)	324 (100%)	163 (50.3%)	161 (49.7%)	175 (100%)	88 (50.3%)	87 (49.7%)
2018-2019	1192	291	246 (100%)	120 (48.8 %)	126 (51.2%)	381 (100%)	199 (52.2%)	182 (47.8%)	289 (100%)	153 (52.9%)	136 (47.1%)
2019-2020	575	482	527 (100%)	246 (46%)	281 (54%)	284 (100%)	146 (51.40%)	138 (48.60%)	113 (100%)	58 (51.4%)	55 (48.6%)

Fuente: Anuarios estadísticos de educación superior ANUIES (2014-2019)

Aportes de la UNICH a la sociedad chiapaneca

Otro de los aportes de la UNICH hacia los sectores de la población chiapaneca donde actualmente presenta injerencia, esta referenciado con su cuarto eje rector: la vinculación con la comunidad (ver gráfica 4).

Gráfica 4: Vinculación en modalidad de servicio social



Fuente: Reportes institucionales UNICH (2009-2013)

En lo que respecta a lo vertido sobre actividades de vinculación en los informes institucionales de la UNICH (2009 a 2013), debe señalarse que son actividades de vinculación en modalidad de servicio social, por lo regular son proyectos realizados por los estudiantes y el profesor tutor, o bien, a través de proyectos productivos financiados con recursos SEP-CDI, que se encuentran a cargo de un profesor de la UNICH, que decide integrar alumnos en las actividades a desarrollar, y de esta forma liberan el requisito obligatorio del servicio social.

No se cuenta con información estadística de 2014 a la fecha, sobre esta situación de vinculación, no obstante, estos procesos significan una forma de trabajar temas que podrían ser el interés real de la población beneficiada, considerando que los proyectos se elaboran en consenso, es decir: la comunidad, los alumnos y profesores. En lo que respecta a las propuestas llevadas directamente por los

académicos a través de sus proyectos, para que puedan realizarse, se deben reunir y cumplir con ciertos requisitos y permisos, luego entonces, cuando la población decide dar su consentimiento para su realización, es porque, en algún momento existen beneficios para ambas partes.

Recapitulando la información expuesta en este apartado hasta este momento, se puede analizar que, la presencia de la ESI por medio de la UNICH en Chiapas, es un proyecto que tal vez, por los problemas políticos que presenta ha visto frenado su despegue como institución importante en el contexto de la diversidad cultural y sus aportes a la sociedad. No obstante, esto no resta mérito a los beneficios que ha traído consigo a las poblaciones en situación de pobreza y marginación extrema en el estado, que por falta de recursos e información se habían quedado históricamente sin poder acceder y contar con los servicios de las IES.

CAPÍTULO V. PERTINENCIA Y RELEVANCIA ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Analizar la pertinencia y relevancia actual de la UNICH responde con la lógica en que estas instituciones fueron creadas y que han sido descritas en la introducción y en el capítulo III. En este apartado se analiza cómo comienza a funcionar académicamente la UNICH, la importancia que representa la institución para los alumnos y egresados, la forma en que se concibe y se vive la interculturalidad, así como la recuperación de conocimientos locales, y vinculación con las comunidades. Como bien se ha señalado, estas instituciones son la respuesta a las demandas sentidas de la población al respecto de una educación distinta, que considere y respete su cultura, y que retribuya social, económica y culturalmente, a nivel local y nacional. Por tanto, resulta plausible describir el proceder de la institución, las críticas y sugerencias al modelo, así como los beneficios tangibles que las poblaciones están percibiendo a través de ella. Así pues, en las siguientes páginas, el lector podrá encontrar un conjunto de perspectivas sobre la pertinencia y relevancia de esta UI desde la opinión de actores claves como son: profesores, alumnos y egresados.

El modelo intercultural de la UNICH: análisis de su implementación

En este apartado, se trató de conocer de voz de los profesores, qué opiniones, críticas y sugerencias presentan, al respecto de la forma en que nace la UNICH, los objetivos que persigue y la forma en que se ha desarrollado su modelo educativo.

En el decreto de creación de la UNICH, se especifica que la institución se crea para:

[...] ampliar la oferta educativa a los egresados del nivel medio superior, tanto a los integrantes de las comunidades indígenas, como aquellos que están interesados en los programas educativos que ésta oferte, con el fin de hacerles llegar opciones educativas que les ofrezcan certidumbre en cuanto a su incorporación, permanencia y exitosa conclusión de este nivel de estudios, así como, la oportunidad de incorporarse al desarrollo local, regional y nacional. (Decreto de creación UNICH, 2004, p. 15)

Y teniendo como misión:

Formar profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo

intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el modelo educativo intercultural que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde fluyan el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta. (UNICH, s/f, p. 6)

Al respecto, de forma equívoca, se ha generado entre la población un sentimiento arraigado de que estas instituciones por su carácter intercultural son de menor calidad y dirigidas a un sector de la población, lo cual representa un hecho sumamente lamentable en términos de relaciones de igualdad y respeto.

Un profesor que ha presenciado este tipo de comentarios, expresa al respecto:

[...] pareciera ser que esta universidad fuera para terceras generaciones, terceros enfoques de educación, para terceros niveles de aprendizaje ¿no?, muchas veces se dice, es que la universidad intercultural no es de calidad y de prestigio, es para campesinos, es para pobres, es para indios, entonces como que también se discursa por un lado y por otro (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

Esta percepción errónea predomina desde mucho antes de que se establecieran las UIs, dado que, una de las primeras discusiones importantes respecto a la creación de estas, consistía en entenderlas como universidades segregacionistas, como universidades indígenas, a pesar que desde la propuesta se enmarcó que en ningún momento serían exclusivas para ellos (Schmelkes, 2008b).

Desde la forma en que se está percibiendo la UI entre la población, se puede deducir la falta de comprensión de la interculturalidad y las implicaciones del modelo. Por ende, se entendería que, bajo ese discurso se siguen reproduciendo conductas de discriminación hacia estos grupos culturales. Otro factor importante es el de analizar en qué medida las UIs han cumplido su objetivo en cada una de las regiones geográficas donde se encuentran:

Nominalmente cumplen el objetivo, ahí están los informes, el planteamiento, el presupuesto, de que cumplen, ¡cumplen! Nominalmente (Entrevista, exprofesor6, 04/07/2019).

Tal y como lo indica el profesor entrevistado, no se trata de su simple existencia y reporte de actividades en forma gradual y anecdótica, sino de los logros que se han

implementado y generado en nombre de la interculturalidad, y de las aspiraciones a construir verdaderas relaciones interculturales, y de su evaluación constante. Puede ser que, se estén formando profesionales interculturales, pero, faltaría ver en qué áreas están incursionando, cuál es el impacto que han tenido en sus comunidades y regiones a las que pertenecen. Se espera que los egresados de las UIs funjan como vectores que propicien estas relaciones, dado que han sido formados bajo el espíritu intercultural que debe estarse reproduciendo en todo momento.

Los egresados no se asumen como sujetos del cambio, los jóvenes no se están asumiendo en sujetos transformadores, ahora es un problema generacional, estamos en una cuestión compleja en las ciudades y los jóvenes de las comunidades tienen otros problemas existenciales porque no ven que la sociedad les esté abriendo muchas oportunidades [...] (Entrevista, exprofesor6, 04/07/2019).

Considerando que efectivamente muchos jóvenes no se han adjudicado el rol que les corresponde en este proceso, existen otros ejemplos a nivel de egresados y actuales estudiantes que, desde sus trincheras buscan contribuir y hacer procesos encaminados en este sentido:

La universidad tiene la capacidad de generar buenos profesionales, y los que realmente se han motivado han logrado hacer la maestría, han logrado el doctorado, se han colocado en trabajos, ahora ¿Qué campos de trabajo? Esa es la otra cosa, muchas veces creo que los jóvenes no están entusiasmados por el mismo sistema de vida que llevamos, yo hago así un análisis crítico, ya que, con la interculturalidad [...] estamos remando contra corriente, por un lado, discursamos muy bien, pero la política neoliberal es otra cosa. Entonces, faltan muchas fuentes de trabajo, faltan fuentes de dónde colocarse. Habría que hacernos el cuestionamiento ¿Dónde queremos que estén colocados los alumnos? [...] tienen la capacidad de adherirse a una organización, a una comunidad y pueden hacer trabajo conjunto con ellos, ya que ese es el sentido de la universidad intercultural, si vamos en el sentido amplio. Si es nada más revalorar y el disfrute de los conocimientos pues ya los alumnos lo hacen aquí y afuera, entonces, ya digamos que pueden ser competentes y muy competentes, pero, en esos ámbitos de producir conocimientos, generar materiales, teorizar, como qué quedamos muy retirados todavía, pero a pesar de eso son números contados (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

Desde este escenario, tal y como ocurre con cualquier otra IES existen malos, buenos, regulares y excelentes egresados, faltaría ver en este cariz el impacto que los egresados de la UNICH han generado y siguen generando.

Partiendo de que, uno de los objetivos versa sobre impulsar una educación que se genere desde la cultura inmediata de los estudiantes; se cuenta con opiniones encontradas, se explica que, realmente la UNICH no surge de cero y de diagnósticos participativos a nivel de comunidades para saber qué están demandando las regiones donde se iba a establecer la institución, sino que, se recrea a partir de otra UI que ya se encontraba en funcionamiento, lo cual llevaría a interrogarse ¿En qué magnitud estas UIs atienden las demandas y necesidades de las regiones donde se encuentran?

Los primeros programas de carrera que llegaron, de licenciatura a la universidad, eran una copia directa de los programas ya desarrollados en la universidad del estado de México, la universidad intercultural de allá. A nosotros nos dijeron: aquí están estos mamotretos, son los programas y bueno, aunque nuestro decreto de creación dice que se atenderán las necesidades regionales, pues ustedes tengan esto y pues ahí van adaptando a las realidades regionales. Cualquiera que recuerde eso, pues es obvio que diría es que ahí había una falla de origen, una falla tremenda, se estaban haciendo las cosas al revés, no se estaba partiendo realmente de un conocimiento y de una planeación acorde con la realidad regional, sino que, se estuvo parchando básicamente, evidentemente que hay similitudes, no es que el estado de México sea Marte, pero también hay cuestiones que incluso hablando de las diferencias culturales son evidentemente diferentes, acá estamos hablando de la zona maya y allá estamos hablando de la zona náhuatl (Entrevista exprofesora5, 10/07/2019).

Desde aquí, se visualiza un problema que debió significar en su momento una desventaja para cumplir con la misión de la universidad, puesto que, no existió una labor diagnóstica que permitiera realmente encontrar la pertinencia cultural de la que tanto se habla en estas instituciones.

[...] lo que siempre hizo falta en este tipo de proyectos, tanto en la intercultural de Chiapas fue un programa fuerte de investigación o un departamento de investigación que pudiera dar, antes de que fueran formulados los programas, justamente el conocimiento acerca de los pueblos originarios, buscando de esa manera que hubiera una pertinencia cultural, pero esto no sucedió nunca, siempre en las universidades interculturales el problema ha sido el ninguneo o la menos valoración de la carpeta investigativa del

quehacer universitario. Y una vez que echaron a andar los cuatro primeros programas, pues ya no hay para atrás, se podría decir después de la primera generación: vamos a hacer una pausa y realmente llevar a cabo una labor investigativa, que nos permita conjuntar los conocimientos para dar sustento a un programa pertinente, ¡no pues no!, no se hizo nunca, ¡eso no sucedió!, lo que sucedió fue un proceso de parche y revisión, lo que llamaron siempre actualización de las mallas curriculares, que traducido a términos llanos implicó el cambio [...] (Entrevista exprofesora5, 10/07/2019).

Después de algunos años de funcionamiento de la institución se “evalúa” qué es lo que está demandando el mercado laboral de los egresados de la UNICH, y se hace una actualización de las mallas curriculares, en donde participaron empleadores vinculados con algunas de las carreras ofertadas por la UNICH:

[...] te estoy diciendo 2009, 2010, 2011, trabajamos como carreras, construimos esos nuevos mapas curriculares. Se actualizó la currícula y dijimos: vamos por aquí y vamos a dar más especialidad a las diferentes licenciaturas. ¿Qué es lo que está demandando el mercado? Se hicieron talleres, muchos talleres, vinieron aquí desde autoridades, hasta padres de familia y con eso se construían ciertos lineamientos, se convocaron empresarios, -empresarios digo yo entre comillas-, pues llegaron los de hoteles, los de cabañas, los de lugares ecoturísticos, entonces con esa información, así también los de comunicación contactaron a gente y lo hicieron por Skype, o sea, cada uno logró sus insumos de alguna manera, así sueltos que tú digas “a mí se me ocurre” ¡pues no, no fue así!, fue una cuestión que fue con un panorama muy claro metodológico. Esto se hizo una vez, porque estábamos en esa actualización, en 2006 la universidad había nacido con sus programas y todo, y dijimos pues bueno como que fueron un poco de pegoste, nació, así como que tomamos de por acá y acá, y dijimos ¡no, no está muy bien!, y este, pues, se da esa apertura para la actualización y entonces dijimos: bueno, va por aquí, y empezamos a construir todo (Entrevista profesora2, 05/07/2019).

Tal y como se lee, después de egresadas algunas de las primeras generaciones, los profesores adscritos a la universidad reconocen que sus programas surgen en una forma poco convencional, y comienza su reestructuración (encomendada por la CGEIB), faltaría ver hasta la fecha, cuánto de esto sigue realizándose, es decir, llevar a cabo actualizaciones constantes que consideren a las poblaciones y empleadores, dado que la realidad no es estática y debe estar respondiendo a los cambios continuos que se presentan.

Para lograr lo antes mencionado, se requiere poner en práctica diagnósticos participativos que sirvan de vinculación con la población beneficiada y con ello, recuperar y entender las necesidades educativas que presentan, no obstante:

No ha habido participación, consulta y construcción de la currícula con representantes campesinos, con sociedades, y es viable hacerlo, pero hay que tener una propuesta, lo importante sería hacer una serie de reuniones por regiones lingüísticas [...] donde pudieran participar representantes de los pueblos, de las organizaciones y sería muy enriquecedor; pero eso nos lleva a un campo de construcción que bien valdría la pena, aunque se empleara un medio año en hacer esta consulta, aunque, en lugar de llamarle consulta (porque se ha viciado mucho la consulta, y la consulta es un teatro) yo le llamaría construcción, una serie de reuniones de construcción de la currícula, ¿Qué quieren los pueblos originarios?, ¿Qué están necesitando?, ¿Es posible?, ¿Es viable?, pero tiene que ver también con las decisiones de los gobiernos, pero en esta universidad muchas veces no se nos consulta ni a los profesores, no se nos dice lo que se hace (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

Este sería un ejercicio muy enriquecedor, que, de lograrse, podría tomarse como construcción de una educación intercultural crítica, con relaciones de igualdad y respeto.

Otra de las aristas que, quedó abierta tras el establecimiento de estas instituciones, tuvo que ver con la forma en cómo se seleccionaron los profesores que desarrollarían y pondrían en práctica el modelo intercultural:

A la hora de conformar estas universidades interculturales, se debió formar a los profesores, que todos estuvieran en la misma idea, para que tuvieran claro cuál era su función, pero no se hizo, se recogieron profesores de todas las áreas con su visión positivista colonial. Por eso, esta perspectiva intercultural de encuentro-diálogo es muy complicado, si a ti, te formaron como físico, pues piensas que sólo la ley de gravedad funciona, y ese es el problema que tenemos en esta universidad, contraste pues en la práctica ha habido muchos conflictos sociopolíticos de diferentes posturas (Entrevista profesor3, 07/10/2019).

Bolaños (2019) al respecto, hace un ejercicio descriptivo muy práctico en el que menciona cómo los profesores pioneros hicieron suyo el discurso de una interculturalidad crítica y fue llevado a la práctica, pero que, al pasar de los años, y con el ir y venir de políticos (no académicos) en el cargo de rectores, el trabajo

construido durante la gestión del rector Fábregas Puig, se vio estancado entre los años 2009 al 2011, ya que, inicia un proceso político⁶¹ vinculado con la creación de un nuevo sindicato al interior de la institución, mismo que aún persiste hasta la fecha, y que en su devenir provocó el despido injustificado de estos profesores fundadores y por tanto, el estancamiento en varias áreas y actividades. Actualmente dentro de la institución se cuenta con profesores ajenos al modelo intercultural, lo cual da paso a un modelo más tecnócrata que humanista.

Por tanto, al respecto de la plantilla de profesores que han pasado o que permanecen en la UNICH, se debió de tomar con mayúscula importancia, puesto que, si los profesores encargados de poner en marcha el modelo intercultural desconocen la interculturalidad y sus implicaciones, o no se identifican en este proceso, se puede intuir que simplemente dictarán su clase y obviarán u olvidarán la articulación con la interculturalidad, algo que se podrá constatar con la opinión de los alumnos en los apartados siguientes.

A pesar de la forma como inicia sus labores esta institución, y los altibajos con que se ha desarrollado, en efecto, se puede decir que es de relevancia actual, porque está contribuyendo a la formación de profesionales interculturales provenientes de zonas indígenas, zonas urbanas marginadas y demás población estudiantil interesada en estos temas.

Muchas comunidades y pueblos originarios han visto a sus primeros profesionistas y han sido beneficiarios de propuestas que se arraigaron a las comunidades y pueblos a través de esta modalidad de educación, aunado a ello, ha despertado el interés de otros sectores de la población en la construcción de relaciones interculturales equitativas.

⁶¹ Todas estas situaciones en parte, puede responder a lo señalado por Mato (2008), cuando alude a que, la falta de voluntad política hacia estas instituciones, puede deberse a que, los actores políticos consideran que ante una correcta y excelente formación académica, estas poblaciones mejorarán sus posibilidades de hacer respetar sus derechos, esos que de por sí, ya se encuentran validados en la constitución y en la ley.

Resultaría sumamente productivo para cumplir aún más con los propósitos con que nacen la UNICH que, se pudieran llevar a cabo reuniones con representantes de las quince regiones económicas con que cuenta el estado, autoridades y profesores de la UNICH. Estos representantes podrían ser designados mediante asambleas comunitarias, y se buscaría que fueran personas reconocidas por la población, ya sea por sus méritos dentro de la comunidad, por su labor en beneficio de la población o bien, por el cargo que representen al interior. Además, serían los encargados de recuperar, enlistar y llevar a estas reuniones, las demandas y necesidades de su región. Con este proceso, se desarrollarían procesos de construcción y diálogo intercultural que podría utilizarse para reestructurar los planes y programas de estudio de las diversas licenciaturas, para, efectivamente estar contribuyendo al desarrollo local y regional del estado.

Así mismo, podría servir para que se realizaran proyectos conjuntos con las comunidades, que sirvieran para atender problemáticas de momento, y donde se involucra directamente a los alumnos a través de la VC o del servicio social, ya que, al ser propuestas nacidas en conjunto (población y universidad) los alumnos, tendrían ejes claros de acción para comenzar a desarrollar su labor como futuros gestores interculturales al interior de sus comunidades.

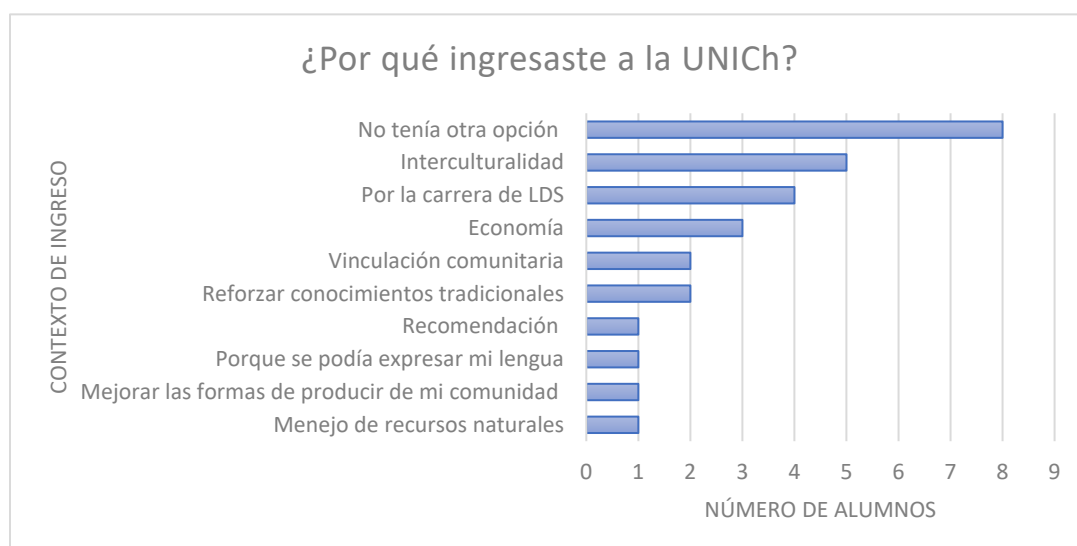
Importancia de la UNICH para los alumnos desde la perspectiva de acceso a la educación

En este apartado se describe la importancia que tiene la UNICH para los jóvenes en edad de cursar la educación superior.

Considerando que la UNICH cuenta con estudiantes de ascendencia indígena dentro de su matrícula, es vital señalar, de acuerdo con el secretario general de la OCDE en México, Angel Gurría (2020) que, la cantidad de mexicanos de origen indígena de entre 25 y 64 años, que cuentan con un título universitario, o bien, que concluyen su educación superior en 2015 es de sólo 6.6% en contraste con el casi 19% de aquellos de origen no indígena.

Bajo este escenario, el primer criterio de importancia otorgado a la UNICH principalmente por aquellos estudiantes que provienen de pueblos y comunidades indígenas y campesinas, se encuentra relacionado con la ventaja de poder acceder a una universidad que se encuentra cercana a sus lugares de origen (*compensando con ello la falta de recursos económicos que limita el poder salir a otro estado a estudiar*), y que además, contempla la recuperación y fomento de las culturas y conocimientos locales, la enseñanza de la lengua materna, entre otros (ver gráfica 5).

Gráfica 5: contexto de ingreso del estudiante a la UNICH



Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas realizadas a los alumnos del 7º semestre (matutino y vespertino) de la LDS (2019).

A Continuación, se detalla por los estudiantes, cada uno de los contextos de ingreso representados en la gráfica:

No tenía otra opción

- o Era mi única opción de estudiar aquí, o no estudiaba por el dinero (Mujer, 21 años).
- o Fue la única universidad que me dejó continuar con mis estudios, me recibieron con mi promedio bajo, y pues para reforzar los conocimientos anteriores, y los de donde vivo (Hombre, 21 años).
- o Por motivos económicos no pude estudiar derecho ni medicina, y ya por ende ingresé aquí (Hombre, 21 años).
- o Se me pasó la fecha de inscripción en otras universidades (Mujer, 20 años).

- o Por la falta económica y necesidad de campo en el modo de producción y para ampliar mi conocimiento (Hombre, 22 años).
- o Fue la única opción que tenía (Hombre, 24 años).
- o No contaba con mucho dinero, y no tenía más opciones (Hombre, 23 años).
- o Por mi economía, ya era mi única opción (Hombre, 22 años).

Interculturalidad

- o Porque es una escuela intercultural y me gustó la carrera de desarrollo (hombre, 22 años).
- o Me interesó dos cosas de la universidad, la primera es que tiene una propuesta interesante que es la vinculación comunitaria y el segundo, es que se emplea la lengua originaria (Mujer, 22 años).
- o Me llamó mucho la atención sobre la interculturalidad y la licenciatura en desarrollo sustentable, para ser capaces de proponer y desarrollar proyectos (Hombre, 22 años).
- o Por ser una escuela intercultural y por las carreras que tiene (Mujer, 27 años).

Por la carrera de LDS

- o Por la carrera de desarrollo sustentable, y por la vinculación comunitaria (Hombre, 21 años).
- o Me interesó la carrera de desarrollo sustentable (Mujer, 21 años).
- o Aquí encontré la carrera que quería (Mujer, 25 años).
- o Por interés de la carrera de desarrollo sustentable (Mujer, 21 años).

Economía

- o Mi economía no me daba para más (Hombre, 23 años).
- o Es una escuela muy flexible y al alcance de mi presupuesto (Hombre, 27 años).
- o No tenía economía para entrar en otra institución (Hombre, 20 años).

Reforzar conocimientos tradicionales

- o Por interés al trabajo de campo o campesino y reforzar el conocimiento que mi abuelo ya me enseñó (Hombre, 21 años).
- o Me interesa saber el aspecto ambiental desde los conocimientos tradicionales (Hombre, 22 años).

Recomendación

- o Por interés del perfil de desarrollo sustentable, y también algunos de mi pueblo me lo recomendaron (Hombre, 22 años).

Se podía expresar mi lengua

- o Se podía expresarse en nuestra lengua materna, y es institución pública, y por falta de economía, además un egresado me habló de que ahí debía estudiar (hombre, 22 años).

Mejorar las formas de producir de mi comunidad

- o Me gusta la naturaleza, y quiero regresar a mi comunidad, ayudar y manejar y cuidar el terreno (parcela de la familia) de mi casa (Mujer, 21 años).

En lo que se refiere a *no tenía otra opción y economía*, la importancia positiva que los alumnos perciben está directamente vinculada con el poder acceder a este nivel educativo, ya que al estar cerca de su lugar de origen y ser una institución pública los gastos económicos que esto representa, disminuyen. No obstante, lo negativo de esto es que, por estas mismas condicionantes, muchos de ellos no pudieron estudiar en la universidad y carrera de su interés.

Considerando los antecedentes de creación de las UIs, es muy importante encontrar alumnos que perciben en la interculturalidad un factor decisivo para ingresar a la institución. Esto podría significar que la lucha de las generaciones anteriores (abuelos, padres, hermanos) por una educación pertinente con su cultura e intercultural para todos, sigue vigente en las nuevas generaciones, por ende, la lucha en este sentido podrá continuar. En estos alumnos, en mayor medida se encontró que, perciben la interculturalidad como *la interacción y generación de nuevos conocimientos*, están esbozándola como una creación y formulación de nuevos conocimientos, que pueden surgir a raíz de la participación activa de las distintas culturas.

De igual forma, durante la observación áulica y el taller educativo, las jóvenes estudiantes, principalmente los provenientes de lugares distintos a San Cristóbal de las Casas, expresaban que con base en su experiencia, o en los casos de algunas de sus compañeras o conocidas (de otras carreras de la universidad), el hecho de que la UNICH estuviera relativamente cercana a sus hogares, y que se sustentara en la consideración de aspectos propios de sus culturas, había significado un paso

muy importante para que ellas lucharan por ingresar a la universidad, o bien que, en sus familia se les permitiera continuar sus estudios universitarios.

Schmelkes (2008a) ha señalado que la presencia femenina en la matrícula de las UIs resulta interesante, ya que, para muchas de estas jóvenes las UIs representaban la única oportunidad de continuar sus estudios. Según Fábregas (2008), “el alto número de mujeres inscritas en la UNICH indica transformaciones muy importantes en las estructuras tradicionales de las comunidades” (p. 344), la situación de ingreso de las jóvenes estudiantes a la institución, contempla diferentes trasfondos culturales, como ejemplo: en los pueblos y comunidades más tradicionales del estado de Chiapas, no es correcto o bien visto que una mujer salga del núcleo familiar sola, porque entran en juego algunas repercusiones ligadas con su cultura:

Chiapas es muy grande, entonces es diferente hablar de un paraje de Cancuc, que es así como el bastión de la tradición y dónde vas a encontrar mujeres monolingües tseltales, a diferencia no sé, de una comunidad zoque que, históricamente han sido muy adaptables digamos, entonces son situaciones bien distintas y nosotros recibíamos gente de todo el estado, y entre más tradicional la comunidad, más difícil la reinserción de una chica que saliera a estudiar, y por supuesto, las historias de las muchas que salían de esas comunidades más tradicionales son muy duras, son historias de *“pues tuve que salir casi, casi huyendo”, “tuve que ir primero con una tía”, “tuve que trabajar”, “tuve que decir que iba yo a mandar dinero”, “tuve que decir muchas cosas, porque la postura de mi papá, o de mis papás pues era que nada más iba a venir a buscar marido”* (Entrevista exprofesora5, 10/07/2019).

Estas opiniones dejan ver que, la importancia tanto académica y cultural que representa la UNICH debe ser analizada en conjunto, y desde la opinión de los actores claves que reproducen este modelo educativo en el día a día, para conocer sus problemáticas y posibles áreas de intervención.

Con el grupo de alumnos con quienes se recuperó información por la vía de cuestionario abierto, la importancia de la UNICH toma un giro muy distinto, ya que, en ellos, predomina el no haber aprobado el examen de ingreso a otra IES, ante este escenario la importancia se percibe reflejada en el hecho de cómo encontrar salida a un problema que los atañe en un momento determinado:

Algunos alumnos te decían: *“yo estoy aquí porque no pude entrar a la UNACH”* o *“yo nada más estoy aquí pues porque me mandaron”* o por lo que sea, y hay otros que te decían *“no, pues yo creo que tiene un valor aprender tsotsil o hacer un trabajo en mi comunidad”* (Entrevista exprofesora5, 10/07/2019).

Con lo hasta aquí desarrollado se entiende que, la importancia dada a la UNICH por parte de los estudiantes, dependerá de factores contextuales de tipo personales, económicos, sociales, culturales, académicos, etcétera.

Yo al llegar a la universidad no le entendía, mis objetivos no eran seguir estudiando, luego mis hermanos me motivaron, pero traía deficiencias, no hablaba bien el español. Salí un rato de la escuela, me regresé a mi comunidad y ahí fue cuando participé más, ya cuando volví a la escuela comprendí un poco más la realidad de la vida. Ahorita, por ejemplo, en cada convocatoria siempre he aprovechado todo lo que da la universidad, he ido de viaje todo pagado y ahorita apliqué para una convocatoria de estancia, espero salir beneficiado, actualmente en mi casa estoy trabajando en hortalizas, injertos de árboles frutales, construcción de un baño seco, etcétera (Hombre, 24 años. Opinión aportada en el taller educativo el 11/septiembre/2019).

Mayoritariamente la importancia otorgada por los alumnos a la UNICH, responde a que, por sus limitaciones económicas es la única institución que se adapta para que continúen sus estudios, aunque, en relación directa este factor puede en el futuro convertirse en la causa que también propicia el abandono escolar.

El abandono escolar es, según el Proyecto Alfa-Guía (2013, como se citó en Fonseca y García, 2016: 26):

[...] el término de la relación entre el estudiante y un programa formativo conducente a una titulación. En este sentido, tradicionalmente se asocia con una connotación negativa, manifestada en la salida del estudiante de una institución, sin embargo, en su dimensión favorable, puede estar asociado a la decisión de los educandos de optar por una mejor preparación académica o buscar el éxito de su proyecto formativo.

La UNICH en sus reportes institucionales de 2009 a 2013 ha señalado las siguientes cifras en modalidad de “deserción escolar”: en 2009 (9%), en 2010 (7%), en 2011 (4%), en 2012 (4.44) y en 2013 (4.32). Atribuyen los problemas de deserción escolar a causas económicas. A pesar de que existen programas de becas como el Programa Nacional de Becas para la Educación superior (PRONABES) que

beneficia a los alumnos con desventajas económicas, el hecho de que los pagos no sean regulares, llega a provocar la salida del alumno, puesto que deja de contar con recursos para solventar sus gastos de estancia en la institución.

Esta situación se encuentra presente con otros alumnos de las UIs, por ejemplo, Ramírez, Bustillos y Juárez (2018) en una investigación con alumnos de la UAIM y UIEP encontraron que, los alumnos abandonaban sus estudios universitarios ya que las becas que recibían no les alcanzaban para cubrir sus gastos y tenían que trabajar para ayudar económicamente a sus padres.

En la UIEM la deserción escolar también se encuentra relacionada con factores económicos. Para contrarrestar este problema, con ayuda del gobierno del Estado de México, la institución ha incrementado el número de becas para ayudar al alumno con los gastos de traslado y alimentación, puesto que, fueron los motivos detectados como problemas principales en los estudiantes para concluir sus estudios (García, 2019).

La rectora de la UIET, expresa que los estudiantes abandonaban sus estudios porque debían trabajar y contribuir económicamente en el núcleo familiar (CORAT, 2019). Por tanto, las limitantes económicas son las razones imperantes en los alumnos que deciden abandonar o pausar sus estudios en las UIs. Estos jóvenes, debido a las condiciones económicas de las que proceden, deben desarrollar el papel de universitarios y a la vez ser fuente de ingreso para sus familias, esto no resta que, deben existir de acuerdo con el variado entramado social y cultural infinidad de causas que llevan al abandono escolar.

En el PIDE 2008-2016 de la UNICH, se menciona que el tema de la deserción escolar: “[...] no ha sido objeto de una investigación sistemática [...]” (UNICH, 2008, p. 69), pero se alude a que, la disminución se ha debido gracias al aporte benéfico del programa institucional de tutorías que para el 2013 se encontraba en su etapa de implementación, dando acompañamiento grupal e individual a los alumnos a través de asesorías (Ibíd, p. 71). Hasta este momento se ha podido observar que un motivo casi generalizable en cuanto al abandono escolar en las UIs se encuentra estrechamente vinculado al factor económico.

De las entrevistas, cuestionarios y taller educativo se obtuvo que los alumnos abandonan sus estudios por falta de recursos económicos, porque trabajan y no les da tiempo para asistir a las clases, por los problemas entre sindicatos en la UNICH, porque se cambian de institución (para ser profesores de educación básica), porque no les gusta la institución, por problemas familiares, por la falta de trabajo al egresar, también debido a que, no les gusta cómo se imparten las clases, por la mala reputación que se ha creado la UNICH, y por lo que implica trabajar en las comunidades.

A continuación, estas causales, son detalladas por los estudiantes:

Falta de recursos económicos y problemas internos de la UNICH

- o Es muy evidente, pero más por los recursos económicos, este grupo por ejemplo se han ido 11 (Mujer, 22 años).
- o Se van, no tienen para continuar, o ven cosas internas de la universidad que no les gusta, los grupos casi siempre inician de 45 y terminan 20 (Mujer, 21 años).
- o Se van porque no cuentan con el recurso, no entienden las clases, o no les gusta por las cosas que tiene de problemas entre sindicatos la UNICH (Hombre, 21 años).
- o Por falta de recursos, la mayoría se va por eso, o que los maestros no enseñan bien, no les gusta la intercultural ya que no se habla bien de ella, son varias razones (Mujer, 20 años).
- o Sí, por los problemas de la universidad y por cuestiones económicas (Hombre, 23 años).
- o Sí, ya que la universidad tiene muchos problemas (hombre, 21 años).
- o Sí, por una mala administración de los recursos económicos de la universidad y por su personal (hombre, 21 años).

Falta de trabajo al egresar y porque buscan ser maestros

- o Algunos se van, porque saben que no hay trabajo al egresar de una licenciatura de la UNICH (Hombre, 22 años).
- o Muchos saben que al salir de acá no se encuentra trabajo, y aparte que quieren ser profesores y se van mejor a intentar en las normales (Hombre, 21 años).

Los maestros no son buenos, la mala calidad didáctica y la reputación que se ha creado la UNICH

- o Es que hay profesores que no son buenos, y eso desanima (Hombre, 24 años).

- o A la mayoría no les gusta la administración, los docentes, y otros por falta de recursos económicos (Hombre, 22 años)
- o Se van por falta de interés, y como los maestros tienen mala didáctica ¡peor!, pero más los problemas que se viven adentro (Hombre, 22 años).
- o La mayoría por la publicidad y reputación que se ha creado la universidad, y sumando la mala calidad de enseñanza, ¡eso desmotiva! (hombre, 27 años).

Trabajar en las comunidades

- o La UNICH no es para todos, al final trabajar con comunidades no es algo fácil, requiere dinero, tiempo, empeño y paciencia (mujer, 21 años).
- o Considero que, en toda la universidad, algunos les da miedo trabajar en comunidad, o dicen que querían ser maestros, pero quedaron en esa escuela, vuelven a presentar y se van, otros por falta de dinero, son muchas cosas (Mujer, 27 años).

Se encontró que, la falta de recursos económicos y los problemas entre sindicatos de la UNICH, representan la principal causa de abandono escolar.

Con referencia a lo económico, Schmelkes (2008a) detalla que alrededor del 40% de los alumnos que se inscribían a la UNICH (o a la UIET), provenían de familias que tenían como ingreso económico un salario mínimo o menos de uno.

En su mayoría, todos los alumnos (entrevistados o que contestaron el cuestionario abierto) manifestaron haber sido beneficiados con becas de PRONABES, pero declaran que, regularmente existe un atraso en el pago, y en momentos en que el alumno foráneo deja de contar con este recurso que le ayuda a solventar parcialmente gastos de copias o materiales, pasajes, alimentación y vivienda se ven obligados a buscar trabajos que pueden causar abandono parcial o total de sus estudios. Esto sucede principalmente con los alumnos que provienen de los pueblos y comunidades, puesto que, para los que se manifiestan mestizos, mayormente viven cerca de la ciudad universitaria con sus padres o algún familiar que contribuye a solventar estos gastos.

En lo que respecta al abandono escolar derivado de los problemas entre sindicatos de la UNICH, es necesario relatar que la institución ha mantenido distintos problemas desde la creación del Sutunich, que ya han sido citados en palabras de

los alumnos. A raíz de este hecho, se han presentado un conjunto de situaciones que han impactado en la calidad educativa y en el número de estudiantes.

Algunos de los integrantes activos del Sutunich, explican que el surgimiento de este sindicato se debió entre otras cosas, a que, existían profesores de asignatura que llevaban años laborando sin ninguna opción a ser basificados, es decir, a formar parte de la plantilla como PTC.

En entrevista con una profesora que se encuentra adscrita al Sutunich, expresa al respecto:

[...] pues generamos un sindicato en ese momento, te estoy hablando del 2010 yo creo, que nos empezamos a unir y decíamos ¿Por qué al compañero no le van a dar? Y a la compañera si, y al otro tal cosa y así, y al día de hoy pertenecemos al Sutunich, de ellos solo somos 5 o 6 profesores de tiempo completo y el resto son de asignatura, entonces en esa lucha de decir, a ver reconozcan nuestros derechos, vean realmente el decreto de creación de la universidad, hay un reglamento, que es el reglamento de promoción y ascenso de los profesores y de la asignación de horas, pero pues también nosotros como sindicato tenemos un contrato colectivo que ya está firmado y autorizado por la junta local de conciliación y arbitraje, y nos ampara la ley federal del trabajo, entonces, pues hagamos coincidir todas las reglamentaciones, todas las normas y sobre eso caminemos, sin embargo no se ha dado ese punto, no hay esa apertura al día de hoy con las autoridades, para decir estamos incluyendo, estamos haciendo ¿no? Te lo digo porque pues pertenezco al sindicato, se han sentado los compañeros dirigentes, yo no soy dirigente, y pues rectoría dice no, no va por ahí, este como no cumples el perfil, no tienes, entonces no, además saliste mal evaluado, entonces te voy a dar nada más estas seis horas, y yo voy a contratar a este otro, entonces nosotros decimos no es así, tenemos un contrato y tenemos que trabajar y dialogar, entonces tú dices ¿Dónde está la interculturalidad? (Entrevista profesora2, 05/07/2019).

En algunas notas periodísticas que se han generado al respecto de esta situación en la UNICH, se dejan ver posturas e ideologías encontradas, dentro de las que cabe mencionar los siguientes datos:

- ✓ Del 5 al 22 de mayo de 2015 se denuncia una toma ilegal de la universidad por parte de integrantes del Sutunich, así mismo se manifestaba que se había presentado una disminución de hasta 50% en la entrega de fichas para nuevo ingreso, que repercutía en la matrícula y en la posible desaparición de la

carrera de Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo porque presentaban poca demanda (Enríquez, 2015).

- ✓ El 05 de agosto de 2015, se solicitó la intervención de la Secretaría de Educación Pública para solucionar la problemática que enfrenta la UNICH, a través de los senadores: Armando Ríos Piter y Zoé Robledo Aburto. Explicando lo siguiente:

Los trabajadores manifiestan que desde el 2012, “la vida Universitaria ha sido afectada por las dificultades que han tenido las autoridades para tomar decisiones y realizar negociaciones en beneficio de la comunidad universitaria, lo cual ha dado como resultado que no se atiende debidamente la responsabilidad administrativa en términos de transparencia, relaciones laborales y preocupación por la calidad académica. Esto derivó en la creación de grupos que dividieron y tomaron partido por asuntos internos de la institución; el Sindicato Único de Trabajadores de la UNICH (SUTUNICH) y el Sindicato de Trabajadores de la UNICH (STUNICH). El primero de estos sindicatos, SUTUNICH, fue impulsado por el exrector Javier Álvarez Ramos y empoderó a una parte del personal académico-administrativo, propiciando los enfrentamientos intrainstitucionales, suscitándose abusos y conflictos diversos. Por su parte el STUNICH, sindicato de filiación independiente, ha fungido para muchos como opción de alternancia” (Gaceta del senado, 05/08/2015).

- ✓ En 2018, se lanzó una petición en el portal web change.org, bajo el título de: Fuera Sutunich de la Universidad Intercultural de Chiapas y a cargo de Juan Carlos Gómez Santiz, donde se explica lo siguiente:

[...] dentro de esta Universidad un grupo de maestros y administrativos optaron por crear un Sindicato el cual fue denominado Sutunich, el cual luchó por sus intereses colectivos, dejando de lado el interés y derecho de los estudiantes, toda vez que en múltiples ocasiones realizaban huelgas dejando sin clases a los estudiantes, ocasionando con esto el desinterés por parte de los estudiantes de ingresar a esta Universidad por las constantes huelgas y es hasta que en enero del año 2018 dejaron de laborar para esta Universidad, pero el 7 de enero por cuestiones políticas regresan a la universidad y ahora amenazan e intimidan a los estudiantes y compañeros maestros que no están a favor de su ideología política.

Estas opiniones dilucidan el factor de abandono escolar vinculado a los problemas internos entre sindicatos. Asimismo, permite entender el contexto y raíz del problema desde una visión *etic* de los distintos agentes que escriben o han escrito e interpretado esta problemática interna.

Una de las profesoras entrevistadas expresa al respecto del vínculo abandono escolar y problemas entre sindicatos, lo siguiente:

En los últimos años tiene que ver con las tensiones graves que ha habido en la UNICH, ha habido momentos muy duros en que los estudiantes se vieron muy presionados, y estuvieron muy desencantados. Básicamente hubo una temporada en que el Sutunich cerró la universidad [...] y en medio de todo esto, estaban los estudiantes, y estas situaciones son las que vivieron los estudiantes (Entrevista exprofesora5, 10/07/2019).

En general el abandono escolar en la UNICH ha estado presente, no es algo nuevo y uno de los profesores entrevistados argumenta en conjunto, algunos de los factores identificados por los alumnos:

Hay alumnos brillantes en el aula, en mi experiencia profesional, de 25 podemos decir que 5, y por ejemplo hay generaciones que de 30 que entran solo terminan 10, significa que algo no les está gustando a los alumnos, puede no gustarle la carrera, no le gustan los conflictos - como ha habido tanto desbalance en la universidad-, los alumnos se hartan, se desaniman y se van. ¿Qué quieren? Pues buscarse un trabajo, estudiar otra carrera donde les genere mayor seguridad, mayor prestigio ¡supuestamente! [...] (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

En lo que se refiere a los estudiantes que abandonan sus estudios en la UNICH, para cambiarse de institución, lo que ocurría era que, estos alumnos no aprobaban el examen en la escuela normal del estado, la cual forma profesores y se presentaban en la UNICH, y se matriculaban en la licenciatura de lengua y cultura, esto provocó que en su momento esta carrera tuviera algunos desajustes, tal y como se señala:

La licenciatura en Lengua y Cultura contenía fuertes polémicos sobre el papel del profesional respecto a si se dedicaría a la docencia en el medio indígena, la traducción en los juzgados de paz o asumiría un papel de promotor cultural [...] (Ávila y Ávila, 2016:209).

Al principio esta situación no causaba que el alumno abandonara la UNICH, pero algunos estudiantes lo consideraban como un trampolín para asegurar su meta de ser profesor, tal y como se señala:

[...] había un componente muy fuerte orientado a formar auxiliares de educación, y eso fue un problema tremendo, desde el principio había esta aspiración, es una constante entre los estudiantes que entran a estudiar lengua y cultura, es una aspiración muy fuerte, muy presente la de llegar a ser maestros de educación básica y esto era así desde el principio, porque hacíamos una cantidad de cosas entre entrevistas, cuestionarios y se fue viendo que ese era el perfil de nuestro estudiantado, eso era lo que ellos

querían hacer con lo que iban a estudiar, así fue cayendo en cuenta el profesorado pero también las direcciones que tuvimos, de que esto era un problema porque aquí las universidades públicas no pueden formar maestros, los que forma maestros son las normales, entonces era un problema grande porque tus estudiantes están llegando para ser formados como maestros, muchos de ellos están llegando porque no alcanzaron a entrar a la Normal y ¡quieren ser maestros!, la primera generación tuvo un problema muy fuerte y todavía le tocó el apoyo del rector Fábregas, porque se presentaron muchos de ellos a tomar los exámenes para ocupar las plazas de la SECH como maestros comunitarios, y no se los permitieron, les dijeron que no era posible, entonces hubo una negociación política para que se les permitiera tomar esos exámenes a los egresados, únicamente a los egresados de lengua y cultura de la UNICH, junto con los otros aspirantes para ser profesores en comunidades originarias y la negociación, o lo que se tuvo que hacer fue tomar dos opciones, si aprobaban el compromiso era cursar una nueva licenciatura, al mismo tiempo que estaban ocupando estas plazas de manera temporal, y cuando terminaran de cursar la otra carrera que era en la UPN entonces pasaban a tener la basificación, con esto estamos hablando que los años de formación en la UNICH realmente fueron 4 años que no sirvieron de nada, hubieron varias generaciones que hicieron esto, y fue solamente hasta hace muy poco, a cada rato había como que el run run de que ya se iba a acabar pero firmaron una cosa que duraba hasta creo que el año pasado, y bueno esa negociación que dio lugar a esta firma, no fue un problema menor [...] (Entrevista exprofesora5, 10/07/2019).

Este conjunto de situaciones permite observar que, desde un principio, la UNICH es una institución de importancia para los alumnos y sus familias, pero los motivos que los llevan a formar parte de ella pueden en el futuro convertirse en las mismas circunstancias que los hagan no concluir sus estudios universitarios, y donde influyen variedad de contextos que se escapan de la sola disposición del alumno.

Por tanto, una técnica a implementar (si es que todavía no lo realiza el área de servicios escolares), sería la recopilación de información a través de una encuesta, que podría denominarse: “Encuesta para prevenir el abandono escolar en alumnos de la UNICH”. En dicho instrumento, se permitirá que el alumno exprese cuáles son los factores que lo están encausando a tomar esta decisión. Por medio de este recurso, se pueden detectar problemas a los que se podría dar solución a través de tutorías individuales, ya que, en diversas ocasiones el escenario que dificulta disminuir esta condición, se encuentra relacionado directamente con la comunicación. Para los alumnos de nuevo ingreso, la presión de encontrarse en un entorno nuevo, y ante las críticas de las cuales pueden ser objeto, hablar en tutorías

grupales, no resulta el escenario idóneo para apoyarlos ante un posible caso de abandono escolar.

Importancia de la UNICH para los egresados desde la perspectiva académica y laboral

Después de abordar la importancia que representa la UNICH para los alumnos que actualmente cursan una licenciatura en esta casa de estudios, es vital revisar, cuál es la opinión o perspectiva de importancia que los egresados siguen o no, otorgándole.

Al remitirse al aspecto académico, se observa que, más del 50% de los egresados participantes no han obtenido el título profesional. Al respecto, los motivos principales de esta situación se vinculan a distintos factores: desinterés personal, falta de tiempo por compromisos laborales, estar empleados en áreas que no corresponden con su perfil profesional y/o en menor medida, demora en la revisión de sus documentos de graduación por parte de los comités asesores.

La falta de interés, en algunos casos, se debe, entre otros factores a la forma en que la población ha encasillado a la institución y sus egresados. Esto repercute directamente en los trabajos que se les ofrecen y los salarios, por ejemplo:

A mí en lo personal como egresada de turismo alternativo, solo me ofrecían puestos de recepcionista o de camarera, y tenía que aceptar esos trabajos, después en agencias de viajes, pero solo agendando salidas o recorridos, y siendo sinceros para eso no se necesita el título (Mujer, 33 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).

En lo que se refiere al retraso en la revisión de los documentos de graduación, como en cualquier otra IES, existen demasiados factores que contribuyen a esta situación, desde la carga académica del profesor, la burocracia a la que se encuentran sujetos o la falta de especialistas al respecto de temas específicos, mucho más, tratándose de temas que incluyen conocimientos y sabiduría local, lo cual continua reforzando la necesidad de que los profesores debieron (desde que se emprendió la labor académica y cultural de la UNICH) ser contratados cumpliendo un perfil apegado a

la línea del modelo intercultural, y especialistas o conocedores de temas culturales, ambientales y económicos de la región.

Con estos egresados, se pudo apreciar que la importancia otorgada a la UNICH mientras eran alumnos, era de una importancia positiva en todos los rubros, no obstante, se ve modificada cuando tratan de integrarse al mercado laboral:

- o [...] por ser la primera generación, (nos) lanzaron la carrera como una prueba y faltaron temas para complementar y ser más capaz en el ámbito laboral (Mujer, 33 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).
- o [...] no considero competitiva la licenciatura, por falta de un plan de estudio estratégico y práctico de acuerdo al mercado turístico (Mujer, 32 años, generación, 2005-2009, turismo alternativo).
- o Hubo desajustes reflejados durante el transcurso de la licenciatura, pero tenemos bases culturales y lingüísticas que nos ayudan a interactuar con la sociedad (Mujer, 22 años, generación 2015-2019, lengua y cultura).
- o [...] faltó mucho que abordar en lo teórico y en lo práctico. Desde mi percepción personal, lamentablemente en México las instituciones educativas no atribuyen un interés esencial en formar egresados altamente capacitados, en la formación y creación de iniciativas para el autoempleo (Hombre, 33 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).
- o La formación fue deficiente, ni integral ni competitiva (Mujer, 35 años, generación 2005-2009).

Como en cualquier proceso también se obtuvieron opiniones positivas:

- o Sí, la verdad en el tiempo que estuve fue buena la formación y me han servido cada uno de los conocimientos adquiridos (Mujer, 32 años, generación 2007-2011).

Con respecto a las opiniones negativas, en conjunto se observa que, mayoritariamente pertenecen a egresados de la primera generación, al ser la generación pionera, podría tomarse como un ensayo -error, ya que, era el momento donde se estaba ajustando el modelo intercultural, se elaboraban los planes y programas para su desarrollo, etcétera. Por esta razón, al egresar y tratar de insertarse al mercado laboral y ejercer profesionalmente, descubren que su formación careció de algunos elementos que podrían a ver sido de importancia, tales como: investigación, formulación y desarrollo de proyectos, uso de programas estadísticos y paquetería office, entre otros.

Aunque según Erdösová y Juárez-Toledo (2020) explican en un estudio reciente realizado con egresados de la UNICH y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) que: “hay comentarios entre los egresados que aseguran que el modelo dista de sus logros propuestos al identificarlo como no funcional” (p. 48).

Es factible mencionar que estas situaciones persisten en otras UIs, tal es el caso de la UIEP:

Uno de los principales factores para que quienes han egresado de la UIEP no se hayan titulado tiene que ver con el desencanto que tienen para con la institución, ya que no sienten que hayan recibido una buena formación ni que el título que se les otorgue les sea de utilidad. Este sentimiento se encuentra particularmente entre personas que egresaron de las dos primeras generaciones de la universidad. (Hernández y Gibson, 2015, p. 252)

Esto no significa que los egresados no se encuentren ejerciendo, 70% de ellos trabajan, aunque no todos lo hacen en los sectores que corresponden con su perfil profesional:

- ✓ Profesores de primaria
- ✓ Negocios propios
- ✓ Profesor de universidad e investigador CONACYT
- ✓ Aplicador de exámenes en el Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos (ICHEJA)
- ✓ Gerente administrativo de empresa de viajes turísticos
- ✓ Ayudante de museo
- ✓ Niñera
- ✓ Guía de turistas
- ✓ Recepcionista de hotel
- ✓ Asesor de ventas Elektra

Los egresados de la licenciatura en turismo alternativo son los que tienden a emprender y generar sus propias fuentes de trabajo, ya sea, empleando recursos naturales o culturales de su lugar de origen. Los egresados que trabajan como profesores de primaria o aplicadores de exámenes son egresados de las carreras de comunicación intercultural, y de lengua y cultura.

Esto hace suponer que, no se están creando los espacios donde los profesionistas interculturales puedan insertarse, por ello, de acuerdo con la misión que tiene la UNICH, se deben de formar profesionistas interculturales reflexivos y críticos de la situación que enfrentan los pueblos indígenas, campesinos y mestizos, para que sean capaces de enaltecer o robustecer las culturas, las lenguas y las cosmovisiones, convirtiéndose estos en creadores de sus propias fuentes de empleo, y sabiendo gestionar los recursos necesarios disponibles ante las diversas instancia que promueven estas áreas.

En un estudio realizado con egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), el autor expresa: “Los empleos remunerados en que se ubican los «profesionistas interculturales» que han egresado de la UIEP se hallan en el contexto generalizado de precarización laboral, y se encuentran principalmente en ONG, agencias gubernamentales e instituciones educativas” (Hernández, 2017, p. 145).

Los egresados coincidieron en que, conseguir su primer empleo o el empleo actual, les había resultado muy difícil. A continuación, se presentan algunos de los argumentos que proporcionaron:

- o No, la verdad creo que hay que aprovechar las oportunidades, aunque no sean de tu área, y siempre estar dispuestos a seguir aprendiendo (Mujer, 32 años, generación 2007-2011, turismo alternativo).
- o Sí, ha sido difícil encontrar trabajo. Por ser un centro turístico existen diversas empresas en las que puedas laborar, sin embargo, los salarios que te ofrecen son similar a una persona que no cuenta con una licenciatura. No hay mucho campo para desarrollarse (Mujer, 33 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).
- o Un poco porque no hay campo de trabajo (Mujer, 30 años, generación 2009-2013, lengua y cultura).
- o Sí, por ser una carrera nueva, fue difícil, por no contar con conocimientos suficientes en turismo administrativo (Mujer, 32 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).
- o Desde que me titulé mis trabajos no han sido en lo que estudié, considero que hay muy pocos espacios en donde podamos laborar, puesto que aún no se ha desarrollado todo lo que la UNICH persigue con su visión (Mujer, 32 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).
- o No encuentro uno como tal, ahorita soy niñera (Mujer, 26 años Generación 2012-2016, lengua y cultura).

- o Mi trabajo no va relacionado con mi perfil, pero, lo conseguí a base de experiencia (Hombre, 24 años, generación 2015-2019, turismo alternativo).
- o Se me hará un poco difícil, sin embargo, iré tocando puertas, estoy segura que si mi formación lo fortalezco más, y si se me da la oportunidad de colaborar o contribuir en proyectos pues todo es bienvenido (Mujer, 22 años, generación 2015-2019, lengua y cultura).

Esta condición no es propia de los egresados de la UNICH, Mateos (2015) en un estudio con egresados de la UVI, señala que en las comunidades rurales se considera que, cuando el joven egresa de la universidad, tendrá seguro encontrar empleo casi inmediatamente, pero, para algunos egresados de la UVI ha sido un camino difícil, y se han tenido que emplear de forma temporal o parcial, en empleos mal remunerados y que no se encuentran dentro de las características de su perfil profesional.

Desde su experiencia como egresados y considerando su desenvolvimiento profesional, los egresados al igual que los alumnos entrevistados de la LDS, emitieron opiniones sobre aquellas cosas que propondrían mejorar dentro de la institución y explicaron sus motivos:

Profesores

- o Si pudiera mejorar algo de la Universidad, dejando atrás las situaciones de buenos o malos catedráticos que tenemos, que eso tiene que resolverse dentro del grupo académico; también propondría, si fuera posible, colaborar en crear proyectos que integren a los compañeros estudiantes y catedráticos, e incluyendo nuestros pueblos originarios para que así la información se expanda y lograr que prevalezca la cultura (Mujer, 22 años, generación 2015-2019, lengua y cultura).
- o Contratar a docentes con el perfil adecuado y generar una mejor formación académica para la base estudiantil. Mejorar los laboratorios de cómputo y que se utilicen como debe ser, mejorar los protectores de cada salón, poner cortinas para los salones. Todo lo mencionado con el fin de tener una educación y formación competitiva, que ayude a la base estudiantil a tener las herramientas necesarias para enfrentarse a la realidad laboral (Hombre, 24 años, generación 2015-2019, lengua y cultura).
- o En mis tiempos de estudiante se necesitaban profesores mejor preparados ya que algunos de ellos no tenían el perfil para impartir las materias (Mujer, 33 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).

- o Los profesores, algunos no son el perfil para impartir las clases que les son asignadas (Hombre, 26 años, generación 2012-2016, lengua y cultura).
- o Su plantel de maestros, existe uno que otro facilitador que no transmite nada a los estudiantes (mujer, 30 años, generación 2007-2011, desarrollo sustentable).
- o No hay mucho que decir, solo contratar más docentes que realmente lleven a cabo una buena interacción con los alumnos, hay docentes que realmente no les importa la enseñanza de la cultura ni de la importancia de la lengua (Mujer, 35 años, generación 2005-2009, lengua y cultura).
- o A algunos de los maestros y personal administrativo, ya que en mi estancia muchos simplemente querían cumplir sus horas y no enseñar (hombre, 24 años, generación 2015-2019, turismo alternativo).
- o Tal vez mejores catedráticos, con capacidad de enseñar las materias y mejores prácticas en las materias relacionadas al turismo (hombre, 27 años, generación 2012-2016, turismo alternativo).

Calidad y modelo educativo

- o El modelo intercultural de enseñanza hay mucho que actualizarle y promover; además se debe trabajar multidisciplinariamente (Hombre, 33 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).
- o La calidad educativa para que el perfil del egresado sea más competente y demuestre sus habilidades frente a la sociedad (Mujer, 30 años, generación 2009-2013, lengua y cultura).
- o Recientemente hemos tenido comunicación y colaboración con chicos de la carrera de turismo y creo que el mapa curricular que llevan ahora no ayuda en mucho a su formación, deberían reconsiderar las demandas actuales de las empresas (Mujer, 32 años, generación 2007-2011, turismo alternativo).
- o Que ya no exista mucho trabajo en equipo, ya que no todos tienen responsabilidad, ni compromiso para hacer las tareas, quizá se escuche mal, pero también mejorar que no solo sea todo teoría, sino que también haya más práctica vinculada al perfil de la carrera (Mujer, 35 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).

Cursos y capacitación

- o Mejoraría en cuanto a cursos de investigación, porque los que se nos dan son muy pocos (mujer, 32 años, generación 2005-2009, turismo alternativo).
- o Mejorar la enseñanza de las lenguas indígenas (Mujer, 26 años, generación 2012-2016, lengua y cultura).

Comparando estos resultados, con los obtenidos de la entrevista con los alumnos de la LDS, nótese que las opiniones coinciden, en lo referente a los profesores, y su forma de enseñanza. Además, se encontró que la universidad ha realizado algunos foros de egresados donde las recomendaciones y sugerencias van en la misma sintonía, tal y como se describe enseguida (ver cuadro 8).

Cuadro 8: Recomendaciones de los egresados para mejorar la UNICH

Propuestas y sugerencias de los egresados surgidas en foros realizados por la UNICH

17 al 20 de mayo 2010	4 al 5 de abril 2011
Ser exigentes (los profesores) aquí en la universidad, ésta es su debilidad, porque aquí pasan todos y no hay suficiente exigencia (Palabras de un egresado).	Es importante que también la universidad nos imparta clases de las nuevas tecnologías por lo menos el manejo de "office" y programas estadísticos (Palabras de un egresado).
Hacer las materias más prácticas y las clases más dinámicas. Planear bien los contenidos a lo largo del curso ya que al final del curso nos tratan de dar todo, y uno no lo puede "digerir" todo (Palabras de un egresado).	Faltó estudiar inglés, porque es muy necesario para el campo laboral (Palabras de un egresado).
Los docentes deben ser menos apáticos e interesarse más por la situación de los y las estudiantes, "...los maestros no se ponen a pensar que, si pago copias no como, me tengo que ir caminando, deben saber escuchar" (Palabras de un egresado.).	Exigir a los profesores (Palabras de un egresado).
Los docentes que estén en la universidad tienen que tener conocimiento, experiencia, sensibilidad, no sólo un grado, eso es lo que tienen que exigir muchachos (Palabras de un egresado).	Implementar cursos sobre corridas financieras ya que es imprescindible en el trabajo (Palabras de un egresado).

Fuente: elaborado con datos de <https://www.unich.edu.mx/primer-foro-de-egresados/691/> y <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe-segundo-foro-de-egresados.pdf>

De esta forma, es preciso señalar que desde 2010 y 2011 consecutivamente, años en que se realizaron estos foros, las sugerencias de los alumnos van en la misma dirección, eso dejaría pensar hipotéticamente que no se ha emprendido búsqueda de soluciones o mejoras ante estas situaciones.

Este ejercicio de cuestionario abierto, realizado con algunos egresados, y la información obtenida de foros de egresados realizados por la institución, representan una muestra sobre la percepción de estos profesionistas en cuanto a su formación académica y experiencia laboral, pero, cabe decir de acuerdo con la experiencia de uno de los profesores entrevistados que:

Se tienen conocimientos empíricos de casos de egresados exitosos que se han colocado en el campo laboral, ya sea en centros educativos, asociaciones productivas, y en varios casos, han retornado a su comunidad de origen para emprender sus propias fuentes de empleo y autoproducción (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

Dada estas circunstancias, sería relevante convocar una reunión anual de egresados (por cada una de las licenciaturas), teniendo como objetivo: recuperar las vivencias profesionales, los retos a los que se han enfrentado para insertarse de nuevo a sus comunidades y /o al área laboral, y con ello conocer desde su experiencia, lo que consideran que se debería mejorar en la institución, de acuerdo con las realidades cambiantes de los pueblos y comunidades, así como de las exigencias del mercado laboral. Esto permitirá que las autoridades universitarias puedan disponer de elementos suficientes para mantener actualizados los planes de estudio de cada carrera, y de ser posible, adaptar cursos y talleres, para formar académicamente a los alumnos (próximos a egresar) en áreas que se identifiquen necesarios en la actualidad para el ejercicio profesional.

De igual forma, para evitar perder el contacto universidad-egresado, sería factible contar con una base de datos (en línea), para ello, se debe generar un proceso de concientización en los alumnos, sobre la importancia del seguimiento de egresados para la mejora continua de la universidad y su servicio a la sociedad.

Percepciones y vivencia de la interculturalidad en la UNICH

Considerando que existen alumnos que ingresan a la UNICH por su carácter intercultural, y conociendo que la universidad surge basada en un modelo intercultural, es necesario conocer, qué se está entendiendo y practicando por interculturalidad en la UNICH.

La interculturalidad principalmente para aquellos alumnos próximos a egresar (ver gráfica 6) se encuentra en buen porcentaje, reflejada en la definición institucional presentada por Schmelkes (2013) en la que hace alusión a ella como una aspiración, que supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. Esta misma definición expresa que, no existe cabida para desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros.

Gráfica 6: ¿Qué es la interculturalidad?



Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas realizadas a los alumnos del 7º semestre (matutino y vespertino) de la LDS (2019).

La opinión de los alumnos cambia, cuando en lugar de preguntar ¿Qué es la interculturalidad?, se le cuestiona desde tu percepción ¿qué es la interculturalidad? Aquí, se da paso a los juicios, valores y creencias del alumno como estudiante y como integrante de una comunidad.

Pidgeon (1998), expresa que “la percepción determina juicios, decisiones y conductas, y conduce a acciones con consecuencias reales” (como se citó en, Calixto y Herrera, 2010:229). Por tanto, las percepciones que a continuación se presentan (ver cuadro 9) han sido recreadas por los alumnos al pasar de su estancia en la universidad, se podrá observar la existencia de cuatro grupos de percepciones vinculadas a la cultura indígena, a definiciones totalmente conceptuales, otras que se basan en el contraste entre las diferencias entre culturas y a la diversidad; y, finalmente las que se enfocan en la existencia de culturas distintas que tienen como característica común, la interacción y como resultado la generación de nuevos conocimientos útiles para la sociedad.

Cuadro 9: Percepciones de interculturalidad de los alumnos del 7º semestre (matutino y vespertino) de la LDS

Grupo 1: Cultura indígena	Grupo 2: Definición conceptual comúnmente aceptada
✓ Relación e interacción con otros pueblos indígenas (Mujer, 27 años). ✓ Convivencia de las culturas indígenas como iguales (Mujer, 25 años). ✓ Es donde existe una mezcla de culturas indígenas, que comparten cosmovisiones y expresan su sentir en sus lenguas (Hombre, 22 años). ✓ Convivencia de las culturas indígenas con otros (Mujer, 21 años). ✓ Como un proceso para aprender de los indígenas (Mujer, 22 años).	✓ Todas las culturas son iguales, y que nadie es más o menos, y por eso debemos respetarnos y convivir (Hombre, 22 años). ✓ Creo que es el respeto, convivencia y diálogo entre las culturas, consiste en generar amistades, interactuar y entre todos buscar nuevos conocimientos y valorizar los que ya existen (Hombre, 21 años). ✓ Es el encuentro de varias culturas, que intercambian y conviven (Hombre, 27 años). ✓ Fusión de culturas a través de la convivencia (Mujer, 21 años). ✓ Es un proceso de educación, convivencia y fortalecimiento de la identidad (Hombre, 23 años).
Grupo 3: Diferencia entre culturas y diversidad	Grupo 4: Interacción y generación de nuevos conocimientos
✓ Que la interculturalidad son las diversas y diferentes culturas que existen en un territorio (Hombre, 21 años). ✓ Es la diversidad de lenguas y culturas que hay en el país (Hombre, 23 años).	✓ Interacción de muchas culturas para generar nuevos conocimientos (Hombre, 23 años).

✓ La diversidad de lenguas, culturas y tradiciones (Mujer, 20 años). ✓ La interculturalidad son diferentes lenguas, tradiciones, costumbres y vestimentas (Hombre, 22 años). ✓ La interculturalidad es la diversificación de las diferentes culturas en el país (Hombre, 20 años). ✓ Convivencia entre los individuos de diferentes culturas y la capacidad de estos de resolver sus diferencias (Mujer, 21 años).	✓ Interacción y asociación de culturas vivas que se relacionan para ayudarse (hombre, 21 años). ✓ Es un proceso donde después de interactuar con otros empiezas a valorar de dónde vienes (Hombre, 24 años). ✓ Es una forma de interactuar, que se convierte en construcción social y genera compartir y crear conocimientos (Hombre, 22 años). ✓ Como una interacción de diferentes culturas, que conviven y se respetan (Hombre, 21 años). ✓ Es cuando diferentes culturas interactúan y crean cosas nuevas (Mujer, 21 años). ✓ Es interacción, conversación e intercambio cultural de las personas (Hombre, 21 años). ✓ Interacción y relaciones de culturas (Hombre, 21 años). ✓ Es interacción de varias culturas, dando diálogos, tratando varios temas, buscando ser críticos y construir conocimiento (Hombre, 22 años). ✓ Combinación de culturas, que comparten tradiciones y costumbres (Hombre, 22 años).
---	---

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas realizadas a los alumnos del 7º semestre (matutino y vespertino) de la LDS (2019).

Con referencia a las percepciones encasilladas dentro del grupo 3, se observa cierta semejanza con el concepto de multiculturalidad, ya que, se enfatiza en la existencia de muchas culturas en un lugar determinado, pero no se detalla si estas culturas conviven o experimentan procesos de vinculación e interacción.

Ahora bien, entendiendo la multiculturalidad como la presencia de diferentes culturas en un territorio que se limitan a coexistir, pero no a convivir (Bernabé, 2012), se admiten las relaciones de explotación, discriminación y racismo, es decir, se puede ser multicultural y racista (Schmelkes 2006).

En lo que respecta a las percepciones del grupo 4, la interculturalidad se esboza como una creación y formulación de nuevos conocimientos, que surge a raíz de la participación de las distintas culturas. En ningún momento se reduce a la simple convivencia y disfrute de las diferencias entre las mismas, puesto que, puede que efectivamente hoy día, esto se esté realizando, no obstante, aún bajo esos

escenarios, pueden hacerse presentes actos de subordinación, discriminación o sometimiento de una cultura sobre otra.

Uno de los profesores entrevistados menciona al respecto:

[...] la interculturalidad para mí, son las relaciones sociales que se establecen en nuestro país, o en una entidad, en todo su sentido complejo desde la cuestión cultural, que aquí nos involucra los tres grandes ejes de la cultura que son: la generación de conocimiento, la generación de cosmovisiones y la generación de comunicaciones [...] Las sociedades en generaciones distintas, en distintas épocas de la historia humana, hemos sido interculturales, porque nunca ha habido una cultura cerrada, aislada, que no haya intercambiado conocimientos, tecnología, comunicación. Entonces, este en el caso de México y de Latinoamérica, hemos sido siempre interculturales, ahora ¿en qué forma se han dado esas relaciones interculturales? Esa es una situación que hay que analizar y entender en su complejidad, desde las relaciones interculturales en la época prehispánica, por ejemplo, ¿Han sido equitativas?, ¿Han sido justas, o no? Estoy hablando de una relación social desde las prácticas, desde la cultura, desde la vida en movimiento de las sociedades y de las culturas [...] hemos sido colonizados de manera política, económica, ideológica y de manera educativa. Nos han colonizado muy fuerte. Hubo una interrelación intercultural de una manera desigual, desequilibrada, injusta. Pero, nos hagamos la pregunta ¿Hubo una relación intercultural? Puedo decir que sí, en la medida que se generaron nuevos tipos de conocimiento, se intercambiaron esos conocimientos y a la medida que hubo intercambios de tecnología, en ambas partes [...] (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

Otra percepción encaminada en este discurso, es la siguiente:

La interculturalidad siempre ha existido, desde el momento en que hay diversidad cultural y hay contacto entre culturas, pues hay relaciones interculturales, estas han sido de diferente manera, han sido conflictivas, negativas, desiguales; también hay algunas igualitarias, integrativas, que a lo largo de la historia se han observado (Entrevista profesor4, 07/10/2019).

En estas percepciones de interculturalidad prevalece la idea de relaciones interculturales, a través de ellas, las sociedades se mantienen en movimiento y adoptan, comparten e innovan instrumentos, conocimientos y prácticas de otras culturas para su beneficio, y posteriormente las convierten en parte de la cultura que los caracteriza y los hace diferentes de los otros. De acuerdo con Bonfil Batalla, en su teoría del control cultural, se podría estar hablando de los ámbitos de la cultura autónoma (poder de decisión sobre sus propios elementos culturales), y cultura

apropiada (los elementos culturales son ajenos, en el sentido de que su producción y/o reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos), que a su vez conforman el universo de la cultura propia:

Sin cultura propia no existe una sociedad como unidad diferenciada. La continuidad histórica de una sociedad (un pueblo, una comunidad) es posible porque posee un núcleo de cultura propia, en torno al cual se organiza y se reinterpreta el universo de la cultura ajena (por impuesta o enajenada). La identidad contrastante, inherente a toda sociedad culturalmente diferenciada, descansa también en ese reducto de cultura propia [...] (1981, p. 186-187).

En otro testimonio, uno de los profesores entrevistados expone las problemáticas a las que han tenido que enfrentarse a través de los años en el discurso de lo que implica y debe representar la interculturalidad, dejando claro que, conceptualmente todo parece ser excelente, no obstante, cuando lo teórico se mueve al terreno de la práctica y de las vivencias, esto cambia a grados tales que su puesta en marcha pareciera imposible:

Es una buena utopía, un camino para andar, después de 14 años de estar aquí y generar procesos o relaciones interculturales se ve complicado, de repente en la teoría te la definen muy bonito, pero tienes una serie de relaciones de poder, de dominación, donde no es fácil romper este tipo de relaciones, porque forman parte sobre todo en la academia en la manera de cómo ejercer el conocimiento. Entonces, aunque hemos promovido el diálogo entre los diferentes, la cultura, el respeto, la tolerancia, la apertura a nivel de los contenidos es muy complicado (Entrevista profesor3, 07/10/2019).

En otra de las entrevistas, una de las profesoras discurre sobre la interculturalidad como algo que se debe alcanzar, pero que, su concepción y ejercicio se encuentran muy lejanos con diferencia a lo que se ha planteado teóricamente. Enuncia que en la realidad que ha tenido que enfrentar al formar parte de una UI es muy diferente, e inclusive en ocasiones con fuertes tensiones:

La interculturalidad, el término como tal, el significado no existe, no está terminado, para mí. Lo he dicho y lo sostengo, es un proceso de aprendizaje en el cual se pueden incluir muchas cosas: económicas, sociales, culturales, ambientales, y es un reto a futuro. Apenas lo voy a alcanzar, lo tengo que ir construyendo para alcanzarlo. No veo la interculturalidad como la integración de los originarios con los no originarios, y que trabajemos todos felices y contentos, eso es como lo que muchos autores, incluso a nivel internacional te lo pueden estar diciendo [...]. Decir, esto es la interculturalidad y ponle 2.5

gramos aquí y 8 gramos acá, para mí, ¡no existe eso!, y para mí, es un proceso, en el cual se construyen cosas que deben de ser para el bien común. Ese bien común es muy difícil que la gente lo asocie, y se lo haga propio. Una cosa es decir sí, estoy como en colectividad y quiero trabajar con ellos. Este yo incluyo, yo no discrimino, yo equidad, yo tolerancia, yo respeto, en el discurso muy bien, pero, a la hora de la actuación ya no existe eso. Es muy difícil que pueda uno lograr converger todos los pensamientos y todos los ideales de mucha gente (Entrevista profesora2, 05/07/2019).

Asimismo, otra de las visiones al respecto de la interculturalidad obtenida de las entrevistas, hace referencia a que, en su momento la interculturalidad de la que se versaba en estas universidades surgió inclinada hacia la línea neoindigenista, como algo que debería atender preferentemente a las poblaciones indígenas, y se ve en las UIs un tipo de ensayo, ya que, tiempo después de que estas instituciones son puestas en marcha, surge a la luz pública el libro que contiene los lineamientos del modelo intercultural: *“Universidad intercultural. Modelo educativo”*, de la autoría de María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar. Por tanto, la interculturalidad que se comenzó ejerciendo en las UIs, es una cosa muy distinta de lo que después se plasmó en el modelo:

La interculturalidad del Estado mexicano, como se expresa en los programas de la intercultural de Chiapas, me parece como encaminada a crear guetos, no me parece que sea algo que proponga abrirse al diálogo ni con la llamada sociedad nacional, ni con nadie más [...], es insuficiente para crear realmente un conocimiento mutuo entre las poblaciones indígenas y no indígenas. Me parece que se está quedando en el puro ejercicio auto reivindicativo hacia adentro, pero de existir en algún momento, va a ver una real interculturalidad basada en el conocimiento y la valoración mutua, tiene que también haber este momento de ida y vuelta, tiene que surgir, tiene que existir esta base fuerte de conocimiento de los procesos, de los haceres propios de los pueblos, y también este momento de ir hacia afuera del pueblo y volver, y eso no se está logrando (Entrevista, exprofesora5 10/07/2019).

En este ir y venir, nótese que son demasiadas las visiones y percepciones sobre interculturalidad, y cada una versa desde la experiencia de quien emite la misma. Algo importante es que, se aspira a transitar de sociedades homogéneas hacia sociedades interculturales, se busca establecer relaciones interculturales justas y equilibradas, pero este escenario es todavía lejano.

Al respecto, otro de los exprofesores entrevistados explica lo siguiente:

La interculturalidad es un enfoque, para replantear las relaciones sociales, así de sencillo y complicado [...] La educación o es intercultural, o no va a tener futuro, o sea, no es de que se instale un programa de gobierno, el reconocimiento de la diversidad humana es muy importante [...] a partir de la reforma de 1991 en la que se reconoce que México es un país pluricultural y que la diversidad cultural se sustenta en los pueblos indígenas, pues necesariamente se tienen que reformar o adecuar las instituciones y la primera, la que más antecedentes tenía en el reconocimiento de la diversidad cultural pues es la Secretaría de Educación Pública, de ahí a que las otras instituciones adopten el enfoque intercultural pues ha sido un trabajo muy lento ya que no hay antecedentes (Entrevista, exprofesor6, 04/07/2019).

En general, se precisa urgente dejar de relacionar la interculturalidad con lo indígena. Tipa (2019) expresa que en la UNICH los estudiantes entienden por interculturalidad conocer a otras culturas (en cuanto a costumbres y tradicionales) lo que, bien podría tomarse como una folclorización de lo intercultural. Lo intercultural esta entonces siendo etnizado, donde se coloca la interculturalidad como sinónimo de lo indígena por los mismos estudiantes.

De tal forma, se debe dar paso a la comprensión y puesta en marcha de la EI como una educación para todos, que debe encontrarse inmersa en todos los niveles educativos del país. De ahí que, “el enfoque intercultural no se puede limitar a lo escolar, sino que debe comprender a toda la sociedad y por diversos medios de comunicación, para lograr una interculturalidad equitativa, respetuosa de las diferencias y fundada en el diálogo” (Pohlenz, 2018, p. 104).

En este terreno, considerando que se requería conocer qué se está entendiendo por interculturalidad, era también preciso captar las formas en que se vive esa interculturalidad. Al respecto, los alumnos entrevistados, expresaron que existen dos formas en que se vive la interculturalidad: una positiva y otra negativa, mismas que se muestran a continuación:

Visión positiva

- o A través de incluir las lenguas indígenas en nuestra formación durante la carrera (Hombre, 22 años)
- o Se vive poco a través de algunos cursos (Hombre, 24 años)

- o Con la enseñanza de lengua originaria (Mujer, 25 años)
- o A través de la vinculación con las comunidades (Hombre, 21 años)
- o Algunas veces en clases, cuando los compañeros hablan de sus lugares de origen (Mujer, 21 años)
- o En la vinculación con las comunidades, porque ahí hay veces se dialoga en la lengua originaria (Hombre, 22 años)
- o A través de compartir cultura y tradiciones de y con las comunidades (Hombre, 20 años)
- o Muy bien, porque al menos en clase, conoces de otras culturas de tu mismo estado (Hombre, 22 años)

Visión negativa

- o No existe (Mujer, 21 años)
- o No hay interculturalidad como tal (Hombre, 21 años)
- o No hay, porque solo se habla de ella, pero no se práctica (Hombre, 22 años)
- o No hay interculturalidad, solo en el discurso (Mujer, 22 años)
- o No se vive la interculturalidad (Mujer, 21 años)
- o Es muy poco, porque no hay intercambio cultural (Hombre, 21 años).
- o No hay, solo hay muchos grupos culturales, pero no se vive la interculturalidad (Hombre, 23 años)
- o No hay, porque no hay compañerismo, ya que todos tienen distintas formas de hablar y comportamientos (Hombre, 22 años)
- o No hay, porque estamos divididos, y no nos relacionamos (Mujer, 27 años)
- o No hay, porque estamos muy divididos (Mujer 21 años)
- o La interculturalidad es baja, ya que no hay comunicación, ni convivencia entre todos (Hombre, 27 años)
- o Regular, porque no interactuamos (Hombre, 22 años)
- o Desde mi consideración se vive muy mal, ya que nos dividen por carreras y edificios, lo que hace que no interactuemos entre alumnos (Hombre 21 años)
- o Yo creo que es más en la teoría que en la práctica, porque entre carreras no hay interacción, no se generan espacios para convivir y la mayoría de alumnos y profesores no se hablan por problemas internos de sindicatos (hombre, 21 años)
- o Se vive regular la interculturalidad porque, entre carreras no nos hablamos, y al ser de culturas distintas es difícil acoplarse (Hombre, 22 años)
- o De manera banal porque a la mayoría no le interesa (Hombre 23 años)
- o Muy mal, porque hay maestros que ni ellos saben qué es la interculturalidad y sólo dan su clase, y ya (Hombre 24 años)
- o No se vive bien la interculturalidad porque, existe discriminación hacia los alumnos que portan su traje tradicional, no se respeta (Hombre, 23 años)
- o No hay interculturalidad porque a los de medicina intercultural, se les ha dado más interés, se les trata distinto, se sienten mejores que los otros por sus posibilidades económicas, porque vienen en sus carros propios, mientras los

demás de las otras carreras andamos en bicicleta o transporte público (Mujer, 20 años).

- o No hay entendimiento entre culturas (Hombre, 19 años).
- o No existe una buena organización para poder relacionarnos con los demás (Hombre, 21 años).
- o Se convive con todos, pero no siempre en buenos términos (Hombre, 24 años).

Se puede apreciar que en el discurso se encuentran planteamientos bien articulados sobre lo que se cree qué es e implica la interculturalidad, pero, en el ámbito de lo real, los alumnos manifiestan la existencia de un abismo entre lo que se dice y lo que se hace, y eso se debe principalmente a la forma en que conviven y se relacionan como comunidad universitaria. Enmarcan que muchos de los problemas que enfrentan en su diario vivir, se encuentra directamente relacionado con esas diferencias que deberían estar propiciando intercambio y diálogo intercultural.

En tanto la interculturalidad solo permanezca en el discurso y no se traslade a la práctica académica, y a la cotidianidad institucional, no existirá como tal una formación intercultural. Sartorello (2016) expresa que: “a pesar de la retórica institucional y de la promoción a nivel discursivo de los valores de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad, la universidad intercultural no es inmune a las tensiones interétnicas y al conflicto intercultural estructural [...]” (p. 748).

El grupo de alumnos que participaron a través de la aplicación del cuestionario abierto, de igual forma emitieron información importante en este sentido, y es que en particular este grupo enfatizó sobre cómo se dan las relaciones entre los distintos pueblos indígenas que conviven dentro de la institución, obteniéndose lo siguiente:

- o No hay entendimiento entre culturas (Hombre, 19 años).
- o No existe una buena organización para poder relacionarnos con los demás (Hombre, 21 años).
- o Se convive con todos, pero no siempre en buenos términos (Hombre, 24 años).
- o Con los que venimos de la misma comunidad, aunque estemos en carreras diferentes nos juntamos, nos llevamos, con los mestizos es difícil (Hombre, 21 años).
- o Desconozco si entre los mismos de los pueblos originarios se llevan bien, pero con los ciudadanos no (Hombre, 19 años).
- o No hay comunicación con todos, solo con los que venimos del mismo lugar (Hombre, 24 años).

- o Hacen mucha diferencia los ciudadanos, solo entre ellos se llevan (Hombre, 22 años).
- o Es buena si conoces gente que venga de tu lugar, o que lo conozcas de la prepa (Hombre, 19 años).
- o No hay buena comunicación, se hace mucha diferencia entre todos (Mujer, 19 años).
- o Regular, porque predomina la segregación, no se hablan con todos (Mujer, 19 años).
- o Hay respeto y compañerismo hasta donde cabe (Mujer, 27 años).
- o Se discriminan entre compañeros, sin importar de donde vengas (Mujer, 18 años).
- o Por ejemplo, en los grupos para trabajar, se dividen, no pueden incluirse todos, por sus problemas (Mujer, 20 años).

Bajo estos escenarios, se hace necesario trabajar con los alumnos desde su proceso de selección e ingreso el tema de la interculturalidad, dado que, con estos resultados pareciera que no se está entendiendo, ni fomentando las relaciones interculturales. A pesar de ser una UI, se percibe que los alumnos en momentos se presentan ajenos al modelo educativo intercultural y conciben su formación como podría ocurrir en cualquier otra IES, dejando pasar desapercibida la formación intercultural que debería estar significando una ventaja para su ejercicio y desempeño profesional a futuro.

De acuerdo con Alonso (2014) la EI debería estar constituyendo uno de los principales instrumentos para combatir, desde el sistema educativo, la exclusión estructural y sistemática, la injusticia social y la discriminación. Aunque las relaciones expuestas por ambos grupos de estudiantes, demuestran lo contrario.

La interculturalidad debe tomarse entonces como un paso hacia la ruptura de la homogeneización y colonización de la educación, de la cual hemos sido partícipes todos en algún momento. A su vez, debe permitir el establecimiento de puentes de convivencia que permitan la coexistencia pacífica y armónica, tanto a nivel de comunidad estudiantil y con el entorno del cual provienen los estudiantes, para con ello ir reproduciendo actitudes y relaciones interculturales que se conviertan en una forma de vida a nivel de sociedades.

Revalorización y recuperación de la lengua, la cultura y los conocimientos locales a través de la investigación realizada por egresados para obtener el título profesional

A diferencia de las universidades convencionales, en las UIs se fomenta a través de distintos procesos de investigación, la revalorización y recuperación de la lengua, la cultura y los conocimientos locales de las comunidades de la región o del área donde se encuentra erigida la institución.

Por medio de la observación áulica y el taller educativo, se constató que, los alumnos desarrollaban sus investigaciones basadas en los criterios de: interés y/o beneficio para el alumno, importancia para la comunidad o búsqueda de soluciones a problemáticas de actualidad; además, la participación de algunos profesores en la definición de las propuestas de investigación es de suma importancia debido a su trayectoria como investigadores, a su línea de investigación o formación profesional y al lugar del cual provienen.

Lo que hay que hacer evidente en este punto es, cuáles son las modalidades de titulación que elaboran los alumnos para obtener el grado y qué temas son los que se han desarrollado. La UNICH cuenta con 11 modalidades de titulación que se encuentran registradas en su reglamento de titulación: tesis profesional, informe de vinculación comunitaria, informe de servicio social comunitario, informe de práctica profesional, informe de experiencia profesional, producción de materiales didácticos, de difusión y/o divulgación, propuesta pedagógica, estudios de maestría o doctorado, mérito académico (9.5 promedio), diseño de proyecto de desarrollo y traducción de textos.

Después de la elaboración de un listado de los trabajos de titulación existentes en las bibliotecas de la UNICH, que comprende el año 2009 (año en que egresa la primera generación de la UNICH) hasta el segundo semestre del 2019, se encontró un total de 530 trabajos con los cuales han obtenido el título profesional 899 alumnos de las carreras arriba mencionadas. Los trabajos de titulación pueden ser elaborados individualmente, o bien, participar hasta un máximo de 3 alumnos. De los 530 trabajos de titulación, el 56.98% son bajo la modalidad de tesis profesional,

el 13.58% corresponde a diseño de proyecto de desarrollo, el 8.87% son informes de vinculación comunitaria, el 7.55% es producción de material didáctico, el 4.53% son propuestas pedagógicas, el 3.58% son informes de servicio social, el 3.02% se refiere a traducción de textos y finalmente, el 1.89% son informes de experiencia profesional.

La presentación de estos trabajos de titulación por año se ha realizado tal y como se indica a continuación (ver cuadro 10):

Cuadro 10: Trabajos de titulación y número de alumnos titulados por año

Año	Número de trabajos de titulación	Número de alumnos titulados	Mujeres	Hombres
2009	4	5	3	2
2010	19	31	16	15
2011	30	45	26	19
2012	53	81	53	28
2013	74	132	80	52
2014	68	114	71	43
2015	43	79	34	45
2016	78	132	77	55
2017	76	138	68	70
2018	64	108	54	54
2019	21	34	17	17
Totales	530	899	499	400

Fuente: elaboración propia, con base de datos realizada de la biblioteca de la UNICH (2009-2019).

Los años donde más alumnos han defendido su trabajo de grado son 2016, 2017, 2013, 2014 y 2018 respectivamente. El año en el cual hubo menos presentaciones de trabajos para obtener el grado fue en 2009, esto puede deberse a que es el período en el que egresa la primera generación de la UNICH (2005-2009).

En cuanto al número de documentos de titulación disponibles por licenciatura se encontró lo siguiente (ver cuadro 11):

Cuadro 11: Distribución por licenciatura de los documentos de graduación de la biblioteca de la UNICH

Licenciatura	Número de documentos de titulación en biblioteca en el periodo 2009 a 2019	Número de alumnos titulados
Comunicación intercultural	88	123
Desarrollo sustentable	101	171
Turismo alternativo	107	212
Lengua y cultura	234	393
Total	530	899

Fuente: elaboración propia, con base de datos realizada de la biblioteca de la UNICH (2009-2019).

La licenciatura con más alumnos titulados es lengua y cultura. Esto coincide con una aportación realizada por uno de los profesores entrevistados, cuando compara el seguimiento que se le da al proceso de titulación entre las distintas carreras:

El alumno se puede titular desde muchas maneras [...] Aquí el asunto es que, creo que esa parte se ha descuidado, en el caso de desarrollo sustentable, no puedo hablar por todas las carreras, porque también hay distintos resultados. Lengua y cultura quizá cuente con un poco más de titulados, porque ellos les dan seguimiento a los alumnos desde el sexto semestre, le dan prioridad a que vayan haciendo su protocolo y muchos de esos alumnos se titulan rápido al egresar (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

Una vez que se describió la forma en que se encuentran distribuidos los documentos de titulación por carrera, en un segundo momento se analizó de acuerdo con las 11 modalidades de titulación, cuáles son las que se desarrollan más por licenciatura, obteniéndose lo siguiente (ver cuadro 12):

Cuadro 12: Modalidades de titulación más desarrollados (de acuerdo con la licenciatura de egreso)

Licenciatura	Diseño de proyecto de desarrollo	Informe de experiencia profesional	Informe de servicio social	Informe de vinculación comunitaria	Producción de material didáctico o de difusión	Tesis profesional	Traducción de textos	Propuesta pedagógica	Totales
Comunicación intercultural	2	3	4	3	25	51	0	0	88
Desarrollo sustentable	24	2	4	21	1	48	1	0	101
Turismo alternativo	36	2	7	19	3	39	1	0	107
Lengua y cultura	10	3	4	4	11	164	14	24	234

Fuente: elaboración propia, con base de datos realizada de la biblioteca de la UNICH (2009-2019).

Es posible observar que, de las 11 modalidades de titulación con que cuenta la UNICH, en la biblioteca se reportan 8 de ellas, prevaleciendo en mayor cantidad la opción de tesis profesional. No se pudo tener acceso a ningún informe de práctica profesional disponible hasta diciembre de 2019, y de igual forma, no se logró corroborar con servicios escolares cuántos egresados han hecho uso de las opciones de titulación por *estudios de maestría y doctorado, ni tampoco por mérito académico*. Esto podría dar respuesta a que, de 1888 alumnos que se suponen cuentan ya con título profesional, solo aparezcan 530 documentos en la biblioteca, que representan 899 profesionistas titulados.

Este escenario de optar por titularse a través de tesis profesional, se repite con los alumnos de la LDS, con quienes se hizo observación áulica, de los 28 alumnos: 19 eligieron la modalidad de tesis profesional, 6 informe de vinculación comunitaria, 1 diseño de proyecto de desarrollo, 1 producción de material didáctico o de difusión y finalmente, 1 no sabe que opción elegir.

En las opiniones que comparten los alumnos sobre su elección de titulación, principalmente en la modalidad de tesis, existen desde los que consideran que les sirve para aprender a realizar investigación, los que pretenden hacer un posgrado u otra licenciatura, y los que se centran en hacer investigación para recuperar y salvaguardar conocimientos locales, dejando un trabajo científico-académico como aporte a las comunidades, he aquí algunas opiniones:

- o Tesis. Quiero aprender a realizar investigación (Hombre, 22 años).
- o Elegí tesis, porque en muchas instituciones otorgan becas para posgrado, pero como punto primordial es la tesis (Hombre, 27 años).
- o Tesis, porque quiero recuperar, preservar y conservar los conocimientos locales de la comunidad (Hombre, 22 años).
- o Tesis porque en mi pueblo tengo el acercamiento con la gente, y ellos, y yo conocemos del tema, y nos interesa (Hombre, 22 años).
- o Tesis, porque quiero investigar el manejo tradicional que se le ha venido dando a las plantas (Hombre, 21 años).
- o Tesis, porque es muy importante conocer e investigar por nosotros mismos a las comunidades y no por los que llegan de fuera (Mujer, 20 años).

En esta perspectiva, a continuación, se enlistan los temas con los cuales los alumnos (hoy egresados) han obtenido el título profesional en cada una de las cuatro licenciaturas pioneras de la UNICH⁶²:

Temas trabajados para obtener el grado de licenciado en Comunicación Intercultural

Año	Título de la investigación
2009	La influencia política en el proceso comunicativo en las asambleas comunitarias
2009	Proyecto de propaganda social para comunidades indígenas de la región de Simojovel de Allende, Chiapas, sociedad de solidaridad social
2009	Escenarios y contextos de las audiencias de la radiodifusora XECOPA "La voz de los vientos" en el municipio de Copainalá, Chiapas
2009	La formación de un reportero radiofónico. Historia de vida de Hugo Isaac Robles Guillen
2010	Los medios masivos y las transformaciones culturales de los jóvenes tseltales de la comunidad "El Corralito" del municipio de Oxchuc, Chiapas
2010	Programa radiofónico juvenil intercultural El Relax, radio Totik 97.9 FM

⁶² Hasta el 2019, según la información de los encargados de la biblioteca de la UNICH y después de corroborar físicamente los documentos y materiales grabados en versión CD con material de titulación existe, no se cuenta con trabajos para la obtención del grado de las dos carreras nuevas: derecho intercultural y médico cirujano.

- 2010 La vinculación de la estación radiofónica K'IN radio, con la población de la cabecera municipal de Ocosingo Chiapas
- 2010 Proyecto de creación de una radio comunitaria en Chenalhó, Chiapas
- 2010 Diseño de un programa radiofónico infantil para estimular la creatividad en los niños de seis a diez años de edad en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2010 Televisión y cambio de la vestimenta regional. Un estudio en los jóvenes de Bachajón, municipio de Chilón, Chiapas
- 2010 La radio y el medio ambiente en Cruzotón, Chamula
- 2010 Estudio de audiencia de mega FM de Francisco I. Madero, Municipio de Salto de Agua, Chiapas
- 2010 Sobre los dulces tradicionales caseros de san Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2010 La comunicación universitaria en el contexto intercultural de Chiapas
- 2010 Los valores democráticos en la agenda del noticiero "La Ciudad"
- 2011 La comunicación social ante la discriminación hacia jóvenes indígenas en Chiapas
- 2011 El proceso de comunicación entre el docente y estudiantes al usar la enciclomedia
- 2011 El proselitismo religioso en la radio cristiana en San Cristóbal de las Casas. El caso de la radiodifusora evangélica "alas de Águila radio 100.9 FM"
- 2011 Campaña de publicidad social para el uso y cuidado del agua en la niñez de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2011 El suicidio en el imaginario colectivo de los jóvenes góticos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2011 Recopilación de cuentos, tradición oral en el municipio de Oxchuc, Chiapas
- 2011 La formación de valores en la licenciatura en comunicación Intercultural de la UNICH
- 2011 Yajual Banamil- señor de la tierra
- 2011 Carnaval de Chilil, municipio de Huixtán, Chiapas
- 2012 Sexo libre y seguro: prevención de embarazos no planificados e infecciones de transmisión sexual
- 2012 La participación de la mujer en la producción de maíz criollo desde la perspectiva de género
- 2012 Consumo radiofónico en los pobladores de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2012 Jkoltatik Jmetik Banamil. Contribuyendo a la Madre Tierra
- 2012 Radio Gotita: serie de programa radiofónico " La ardilla juguetona" para la educación infantil y la conservación del medio ambiente
- 2012 El uso del video comunitario para la prevención de las adicciones en Pichucalco Chiapas
- 2012 Registro y fusión de la música tradicional de Tzajalá, municipio de Chilón, Chiapas
- 2012 La voz de la frontera sur, La xuxepil: el vínculo de la radio con la migración

- 2012 Jóvenes y el derecho a la educación y al trabajo
- 2012 Creación y producción de Audio Cuentos para la enseñanza de la interculturalidad en niños y niñas de Primaria
- 2012 La lectura por placer en el espacio radiofónico "El Zapato de Pablito"
- 2013 Televisión y educación. El caso de la niñez en la comunidad el Niz, Municipio de Oxchuc, Chiapas
- 2013 El café: fuente económica y cultural en el municipio de Bella Vista, Chiapas
- 2013 Experiencias y percepciones en el mundo escolar. Escuela secundaria Nocturna oficial: José María Morelos y Pavón de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2013 Los plaguicidas en el sistema hortícola de Chamula, Chiapas
- 2013 Análisis de viabilidad turística mediante la percepción de riesgos ambientales en Oxolotán, Tacotalpa, Tabasco
- 2013 Sincretismo musical en el municipio de El porvenir, Chiapas
- 2013 Promoción y difusión de los servicios de información científica. El caso del Centro de Recursos de Información para la Innovación Socioambiental
- 2013 El Rock en la revitalización de la cultura tsotsil de los Altos de Chiapas
- 2013 Del textil a la mujer: aurorepresentación de las mujeres dedicadas a la elaboración de textiles en Zinacantan, Chiapas.
- 2013 Jacinto Arias Pérez. El sabio de Chiapas (vida, obra y legado)
- 2013 La indumentaria ch'ol del municipio de Tumbala⁶³
- 2013 Proceso de vinculación comunitaria en el ejido El Remolino, municipio de Huitiupán, Chiapas
- 2013 estereotipos de belleza en la publicidad
- 2013 Huertos escolares como medio de sensibilización ecológica
- 2014 El periodismo digital visto como una plataforma alternativa de información y formación profesional en Chiapas
- 2014 Ellas las que (se) transforman. Reconociendo saberes y apuntando cambios a través de las autorepresentaciones audiovisuales producidas en la Escuela de Paz para mujeres.
- 2014 Participación femenina en procesos productivos en Organización Cafetaleras de la Sierra Madre de Chiapas, para impulsar el empoderamiento local
- 2014 Experiencias homosexuales en san Cristóbal: una mirada desde la identidad
- 2014 La vida en ámbar, Simojovel, Chiapas
- 2014 Descubriendo la historia de Teopisca
- 2015 Femicidio en la prensa chiapaneca. Análisis de la integración de la perspectiva de género

⁶³ Otra investigación presentada en el mismo año (2013) en la licenciatura de lengua y cultura lleva este nombre.

- 2015 La transformación del sistema de cargo en el caso de los Alféreces en Amatenango del Valle, Chiapas
- 2015 Desplazamiento de la lengua tsotsil al castellano de la Cabecera Municipal de Pantelhó, Chiapas
- 2015 El baile del toro de Petate en Nichteel San Antonio, San Juan Cancuc, Chiapas
- 2015 Migración y transformaciones culturales en la comunidad de Nuevo Carmen Tonapac, Municipio de Chiapa de Corzo
- 2015 Yoltak Yu'un Ch'ul Metik. (hijos de la luna)
- 2016 Entre progreso y defraudación. Representaciones sociales de la municipalización en El Parral, Chiapas
- 2016 Nopa Bats'il K'op tseltal (aprenda tseltal)
- 2016 El don como regalo de Dios: médicos tradicionales
- 2016 Interculturalidad, identidad y masculinidades: los músicos tradicionales de nuestra señora del Carmen Tonapac, municipio de Chiapa de Corzo, Chiapas
- 2016 Café con nombre y apellido: un estudio sobre el capital social en productores de café en San Pedro Cotsinam
- 2016 Memoria Oral y Leyendas en barrios de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2016 La comunidad japonesa en el municipio de Acocoyagua, Chiapas. Esta tierra nuestra
- 2017 Uso e interpretación de mensajes televisivos que realizan las mujeres de Nachig, municipio de Zinacantan, Chiapas
- 2017 Segunda vida. Comunicación ambiental para el reúso de botellas de vidrio en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
- 2017 Análisis del registro de feminicidios de Colem en los diarios de Chiapas
- 2017 Radio cultural vida. La radio religiosa como mediadora de estilos de vida
- 2017 La interculturalidad y ritualidad: la máscara de Huixtlan, Chiapas
- 2017 Amatenango del Valle Vista desde la etnografía
- 2017 Aprendizaje de la lengua zoque con software interactivo para estudiantes zoques de primer grado de educación telesecundaria
- 2017 La contracultura vista desde la mirada del colectivo Rockultura "mundos clandestinos"
- 2017 La identidad de las mujeres de San Juan Chamula, Chiapas; a través de su indumentaria tradicional
- 2017 Relaciones entre tsotsiles y Q'anjob'ales. Análisis de prejuicios y estereotipos interétnicos dentro de Nuevo San Juan Chamula
- 2018 Video documental Tajimal K'in: Carnaval de Tenejapa
- 2018 El impacto de los medios de comunicación en la práctica de la medicina tradicional en la comunidad de San Antonio El Brillante, municipio de El Bosque

- 2018 La comunicación organizacional dentro de los sistemas de cargos en el municipio de San Juan Chamula
- 2018 Schapel skuxinel me'el mamal tseltaletik te k'alal la yich'chinentesl te slumilal Zona Urbana Indígena ta slumalil Oxchujk'sok te bin ut'il schapi-xan skuxinelik ta ja'wil yu'un 2015
- 2018 La producción audiovisual y el trabajo con las organizaciones de la sociedad civil
- 2018 Periodismo, más allá de las letras
- 2018 Representación cinematográfica del mexicano en la película Los Caifanes
- 2018 Proceso biocultural del sistema milpa y la gastronomía local en la comunidad de Tzutben Bajo, Larráinzar, Chiapas
- 2019 Prácticas docentes de comunicación intercultural en primaria indígena en el contexto urbano

Dentro de este listado de investigaciones se encuentran temas muy importantes, pero es necesario señalar que en el año 2018 se presentó una tesis escrita en su totalidad en tseltal, convirtiéndose en la primera investigación escrita en lengua materna en la UNICH. Esto debería mostrar, tal y como lo indican Figueroa, Alarcón, Bernal y Hernández (2014) un avance, un indicador del cambio en las actitudes y mentalidades entre estudiantes y profesores, al respecto del uso académico de las lenguas originarias.

En esta perspectiva, los egresados consideran que, a través de la inclusión de la lengua materna en los programas de estudio de las diferentes licenciaturas, se comienza un proceso en el que el alumno valora más su lengua y conoce más a fondo su cultura. Inclusive existen casos de egresados que ingresaron a la UNICH, por la sola razón de querer aprender a escribir su lengua materna.

Una deficiencia percibida en este modelo educativo por los egresados es que, si la universidad se fundamenta en las demandas de pertinencia cultural, no es posible que en su mayoría las clases sean dictadas en español, a excepción de la lengua originaria que deciden cursar de forma curricular durante seis semestres.

A criterio propio, aquí figuran dos escenarios, el primero, es el interés en generar conocimiento desde las lenguas originarias, y el segundo, es que, a futuro esto deberá ser un gran desafío, ya que se requiere que los profesores que figuran como tutores, aprendan y dominen al menos una de las lenguas predominantes en la

región. Con ello se estaría aportando benéficamente al desarrollo de la ciencia indígena, desde y con sus propios conceptos.

Actualmente, la UNICH a través de algunos de sus profesores hablantes de lenguas maternas y cuerpos de investigación han contribuido en la elaboración de programas de enseñanza, manuales y vocabularios de las lenguas originarias de la región, ya que, repuntan necesario propiciar investigaciones desde la lengua materna, donde se integren las cosmovisiones, sistemas de conocimientos y espiritualidad maya y zoque como base de la ciencia y tecnología de los pueblos originarios (Sánchez, 2012).

Temas trabajados para obtener el grado de licenciado en Desarrollo Sustentable

AÑO	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN
2010	Conocimientos y prácticas tseltales para el autodesarrollo comunitario en el ejido Jerusalén, Las Margaritas Chiapas
2010	Hacia una propuesta para la construcción de un sistema de territorios inteligentes comunitarios
2011	Saberes y prácticas tradicionales en el manejo de la milpa de los tseltales del Paraje Cañada Chica, Tenejapa, Chiapas
2011	La importancia social de la milpa tradicional en el municipio de Chanal, Chiapas
2011	Cultivo de Hortalizas orgánicas con mujeres de la comunidad de Shoctic, municipio de Tila Chiapas
2012	Condiciones de trabajo y violencia en niños y niñas jornaleros agrícolas inmigrantes en el soconusco, Chiapas. Un estudio con perspectiva de género
2012	Percepción social y cultural de las comunidades indígenas frente a las áreas destinadas voluntariamente a la conservación en el sur de México
2012	Cosmovisión tseltal en el uso de las plantas medicinales del ejido Campo Santiago, municipio de Teopisca, Chiapas
2012	Identificación de los árboles que existen en los potreros destinados a la producción animal y su caracterización para usos alimentarios en el municipio de Teopisca, Chiapas
2012	Granja familiar integral ecológica en la comunidad de tres puentes municipio de Larráinzar, Chiapas
2012	Técnicas y estrategias tradicionales de conservación en la milpa en San Pedro Chenalhó, Chiapas, México
2012	Saberes populares y el uso actual de plantas con propiedades medicinales, en los humedales de montaña de San Cristóbal de las Casas, Chiapas

- 2012 Apropriación de la estufa ecológica en la localidad de Florecilla, municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2012 Apropriación del territorio como base para la reconstrucción de una identidad propia en la comunidad de Bashequén, Chamula Chiapas
- 2012 Agroforestería productiva: plantación de árboles maderables, en asociación con árboles frutales en el ejido San Vicente, municipio de Ocosingo Chiapas
- 2012 Difusión participativa del tomate de árbol en la comunidad Oniltic, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas
- 2012 La organización social como base de la pesca sustentable. Estudio de caso en la sociedad cooperativa de producción pesquera "Agostaderos del Topón" de municipio de Pijijiapan, Chiapas
- 2012 Uso de tecnologías agroecológicas para el impulso de la producción de autoconsumo en una parcela demostrativa (ranchería Nuevo Jerusalén, municipio de Amatenango del Valle, Chiapas)
- 2012 Promoción y participación en los proyectos productivos en las comunidades de Pechton, Yolte, Ocoxon y Bashantic del municipio de Larráinzar Chiapas; dentro del proyecto estratégico de la seguridad alimentaria (PESA)
- 2012 Saberes con rostros de mujeres indígenas, conocimientos tradicionales y actividades agrícolas productivas en el ejido El Remolino, municipio de Huitiupán, Chiapas
- 2012 Sistematización de saberes tradicionales, manejo y uso de recursos naturales enfocados al cuidado de la madre tierra, en la cañada del Río Almendro, municipio de Huitiupán, Chiapas
- 2012 La importancia comunitaria del sistema milpa Tojol-ab'al: el caso de la colonia 20 de Noviembre, las Margaritas, Chiapas
- 2012 Implementación de técnicas agroecológicas para la recuperación de la fertilidad de los suelos en la comunidad tseltal del ejido de Suschila, Ocosingo, Chiapas
- 2012 Mujeres emprendedoras en la venta de frutas y verduras en la colonia Nuevo Carmen Tonapac, municipio de Chiapa de Corzo
- 2013 Prácticas tradicionales en los sistemas agroforestales que permiten la viabilidad de poblaciones del Sat's (*Arsenura armida armida*) en la comunidad de "El naranjo Likilwi' TS" municipio de Chilón, Chiapas
- 2013 Uso de *Chenopodium ambrosioides* y *Piper auritum* para el control de *Sitophilus Zeamais* y *Zabrotes subfasciatus* en granos almacenados de maíz y frijol
- 2013 Educación ambiental para niños de nivel básico un acercamiento a los problemas de contaminación del Municipio de El Porvenir, Chiapas
- 2013 Percepciones del ambiente en el centro de integración social (C.I.S) No. 9 y la Primaria Melchor Ocampo, Zinacantán Chiapas
- 2013 El huerto escolar: una alternativa pedagógica de educación ambiental en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México
- 2013 Actividad artesanal y sustentabilidad. El caso de las ladrilleras de San Cristóbal de las Casas, Chiapas

- 2013 Diversificación de ingresos mediante el cultivo de aguacate (variedad hass) en asociación con milpa, en el Barrio Nuevo, Chanal Chiapas
- 2013 Capacitaciones prácticas agroecológicas en la comunidad Huitepec Ocotál, Municipio de San Cristóbal de las Casas Chiapas
- 2013 La participación de las mujeres en uso, gestión y conservación del agua en el ejido Emiliano Zapata, Yajalón Chiapas
- 2013 Organización comunitaria para la autogestión de proyectos estratégicos de la comunidad de Golonchán Viejo del municipio de Sitalá, Chiapas
- 2013 Caracterización del sistema silvopastoril en la producción de leche orgánica, en el Grupo Malpaso, sociedad de producción rural de Responsabilidad limitada, Mezcalapa, Chiapas
- 2013 Implementación de mezclas como alternativa en el mejoramiento de la producción de adobe en la colonia Lomas Verdes, San Cristóbal de las Casas
- 2013 Participación y autogestión comunitaria: el caso de la comunidad urbana El Campanario, sección II, San Cristóbal de las casas, Chiapas
- 2013 El cultivo del maíz y su futuro: una visión desde la perspectiva campesina en comunidades rurales de la sierra de Motozintla, Chiapas
- 2013 Implicaciones del proyecto estratégico para la seguridad alimentaria (PESA) respecto a seguridad y soberanía alimentaria en la ranchería de Oquem municipio de Huixtán, Chiapas
- 2013 La situación de los jornaleros guatemaltecos en la producción de caña de azúcar del ejido de Abasolo, municipio de Socoltenango, Chiapas
- 2014 Agricultura campesina en el manejo sustentable de las semillas de la milpa tradicional en el Paraje Yochib, Oxchuc, Chiapas
- 2014 Promoción del uso de abonos orgánicos en la comunidad de Buena Vista, Larráinzar
- 2014 Taller de beneficio comunitario, para la transformación de madera primaria y secundaria. Ejido Santa Ana La Laguna, Las Margaritas Chiapas
- 2014 Fortalecimiento de la autosuficiencia alimentaria a través de los huertos urbanos: el caso del proyecto "mujeres y maíz" en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2014 Estudio comparativo: manejo y elementos de la sustentabilidad presentes en tres unidades de manejo para la conservación y aprovechamiento sustentable de la vida silvestre (UMA) en el municipio de Cintalapa, Chiapas
- 2014 Los beneficios sociales que aporta la avicultura de traspatio en el barrio Pamal Aquil, municipio de Chanal, Chiapas
- 2014 Ampliación de un apiario en la comunidad de Yabteclum; Chenalhó, Chiapas
- 2014 Oportunidades y retos en la incorporación del huerto a la currícula oficial de la educación básica: experiencia de profesores en el estado de Chiapas
- 2014 Conocimiento de plantas que crecen en el sistema milpa, usadas en la alimentación humana, en los ejidos Ramos Cubilete, Buen Paso y El Remolino, municipio de Huitiupán, Chiapas

- Proceso de vinculación comunitaria para impulsar la reforestación con árboles y arbustos nativos en el Ejido Ojo de Agua, municipio de la Independencia, Chiapas
- 2015
- El proceso de refugio, interculturalidad y sustentabilidad entre los Akatekos y Q'Anjob'Ales de la localidad San Marcos, La Trinitaria, Chiapas
- 2015
- Modulo para la producción de hongos comestibles, en la comunidad de Cuxuljá, Ocosingo
- 2015
- Mejora de la alimentación en las familias de Chacamuc, municipio de Oxchuc, Chiapas, revalorizando las plantas alimentarias no convencionales
- 2015
- El cultivo de maíz y la seguridad alimentaria en el Barrio de la Grandeza, Amatenango del Valle, Chiapas
- 2015
- Experiencias en procesos participativos de vinculación comunitaria en San Francisco Jaconá, Tapilula Chiapas
- 2015
- Continuidad y transformación en la práctica de la agricultura de maíz y frijol en la ranchería Ejido Pedernal, municipio de San Cristóbal, de las Casas
- 2015
- Experiencia de vinculación comunitaria en el ejido San Gregorio de las Casas, Huixtán, Chiapas para el fortalecimiento de la soberanía alimentaria
- 2015
- Alternativas de manejo agroecológico en el cultivo de maíz: una experiencia de vinculación comunitaria en San Francisco El Calvito, municipio de Venustiano Carranza, Chiapas
- 2015
- Cambios tecnológicos en la agricultura de Pajaltón Alto, Chamula, Chiapas
- 2015
- Análisis de las perspectivas que se tienen del desarrollo sustentable en la Universidad Intercultural de Chiapas, unidad académica San Cristóbal de las Casas y su creación en la vinculación comunitaria
- 2015
- Producción de miel para el desarrollo familiar en la comunidad de Tzutzben, San Andrés Larráinzar, Chiapas
- 2015
- Desempeño de plántulas arbóreas nativas utilizadas en la recuperación ecológica de potreros con suelos compactados en Nueva Palestina, municipio de Ocosingo, Chiapas
- 2015
- La influencia de la radio en el consumo de alimentos de bajo nivel nutricional por adolescentes de la colonia de Nueva Carmen Tonapac, municipio de Chiapa de Corzo, Chiapas
- 2016
- Memoria de vinculación con la comunidad de Sibactel, Tenejapa, Chiapas
- 2016
- El mercado y los productos locales. Una estrategia de comercialización para el desarrollo social en la localidad de Betania, Municipio de Teopisca, Chiapas
- 2016
- El sistema productivo alimentario por "melgas" en la comunidad de Chaquiloc, municipio de Huixtlan, Chiapas
- 2016
- Experiencia de vinculación comunitaria en San Felipe Ecatepec, municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2016
- Rehabilitación del Sendero interpretativo dentro del Centro Turístico "Tolan", en el ejido Rosendo Salazar, Cintalapa de Figueroa Chiapas
- 2016
- Producción de limón persa bajo el sistema MIAF en el Cantón las Delicias del Municipio de Huixtla, Chiapas

- 2016 Comercializadora de Pinole como alternativa económica en Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas
- 2016 Origen y la presencia actual del Pan Coletto dentro del marco de la sustentabilidad alimentaria sancristobalense
- 2016 Plantación de aguacate Hass, intercalado con árboles frutales, maderables y hortalizas, en la comunidad de la Florecilla, municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2016 Manejo de huertos urbanos para el fortalecimiento de la seguridad alimentaria en la colonia Laureles de Sur, San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2016 Riqueza de especies arbóreas, arbustos, palmas y plantas frutícolas tropicales del municipio de Teopisca
- 2016 Identificar los saberes de la biodiversidad alimentaria en desuso, en la comunidad de Emiliano Zapata, municipio de Yajalón, Chiapas
- 2016 Implementación de huertos familiares y escolares, con siembra de semillas nativas, en el ejido El Corralito, municipio de Tenejapa
- 2016 Proyecto de Centro Comunitario Intercultural como estrategia de consolidación territorial. El Guanal, Selva Lacandona de Chiapas
- 2016 Adquisición de maquinaria e insumos para la comercialización y procesamiento del café en la comunidad El Pozo, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas
- 2016 El sistema de producción de hortalizas en comunidades rurales del municipio de Chamula, Chiapas
- 2016 Granja integral sustentable en el ejido San Manuel, Municipio de Palenque, Chiapas
- 2016 Proceso de vinculación en la comunidad de la Florecilla, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México
- 2017 Traducción del español al tsotsil (variante de Huixtán) del manual intitulado "protección, restauración y conservación de suelos forestales; manual de obras y prácticas" publicado por la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR)
- 2017 Cultivo de naranja orgánica para la venta a granel
- 2017 Mitigar el impacto ambiental a través de la implementación de estrategias para la reforestación de bosques en el ejido Miguel Alemán Valdez, Municipio de Tila, Chiapas
- 2017 La transformación territorial y comunitaria por el proceso migratorio en Bashequén, Chamula, Chiapas
- 2017 Un acercamiento al Lekil kuxlejal/ buen vivir y a la sustentabilidad en el municipio de Chalchihuitán, Chiapas
- 2017 Potencialidades de los elementos naturales, para la práctica de la ganadería sustentable en la comunidad Candelaria, municipio de Francisco León, Chiapas
- 2017 Producción de miel orgánica como alternativa de desarrollo en la comunidad de Campanario municipio de Tila, Chiapas

- 2017 Agricultura sustentable como alternativa de aprovechamiento de los recursos naturales en la comunidad de Campanario Grande: municipio de Tila, Chiapas
- 2017 Control interno de la producción de café orgánico en la Unión de productores orgánicos Beneficio Majomut, S. de P.R. de R.L. San Cristóbal de las Casas Chiapas
- 2017 Producción artesanal en relación con las especies leñosas más utilizadas en Amatenango del Valle, Chiapas
- 2017 Producción de café orgánico intercalado con árboles frutales y maderables para mejorar la producción campesina sustentable, en la organización de la comunidad Sibaniñá Pocolum, municipio de Tenejapa, Chiapas
- 2017 Los consejos municipales: una alternativa para la autogestión y la sustentabilidad en las comunidades indígenas
- 2017 Informe de vinculación comunitaria, con énfasis en propuestas de agricultura urbana, promoción de abonos orgánicos y usos de la biodiversidad en la cabecera municipal de Huixtán
- 2017 La milpa y el traspato en la ranchería La Cumbre, municipio de Ocosingo, Chiapas
- 2018 Experiencia de vinculación en la comunidad de Xulumo, municipio de Aldama, Chiapas
- 2018 Proceso de vinculación y prácticas agroecológicas implementadas en la comunidad Laguna del Carmen, San Lucas, Chiapas
- 2018 Propuesta agroecológica para la producción de fresones Carisma (*Fragaria virginiana* mill 1768) bajo invernadero en Barrio Nuevo, municipio de Chanal, Chiapas
- 2018 Asesoría integral de proyectos agropecuarios para una producción orgánica, en la sociedad civil "Lumal Chabajel"
- 2018 El reconocimiento integrador: las representaciones asociadas a los pueblos indígenas en el discurso del modelo educativo intercultural
- 2019 Transformación e innovación de conocimientos en la construcción y función sustentable de las viviendas en la cabecera de San Juan Chamula

En este listado se puede apreciar que son investigaciones que parten de un eje central de índole ambiental, pero que, conjugan lo cultural y social, dado que, tratan de dar solución a distintas problemáticas, dentro de ellas técnicas y económicas donde se emplea el conocimiento adquirido por el alumno, pero así también, se enmarca la importancia de los conocimientos o saberes de las comunidades para dar respuesta a estas situaciones, es decir, se hacen presentes relaciones de diálogo intercultural, de combinación de conocimientos para encontrar respuestas a problemas sociales. En algunas de ellas, se aprecia la forma en que se analizan los

problemas desde, cómo era antes y cómo se han ido presentando los cambios de acuerdo a la época, y el cambio generacional, esto representa una riqueza invaluable para estas poblaciones ya que, es conocimiento que debe resguardarse, dado que debido a los problemas de migración, disminución de los hablantes de lenguas indígenas, o muerte de los ancianos “sabios” es conocimiento escrito que queda bajo resguardo de las comunidades y de la institución.

Temas trabajados para obtener el grado de licenciado en Lengua y Cultura

AÑO	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN
2010	Cultura y desarrollo local en la región altos de Chiapas
2010	Estrategia didáctica para concientizar sobre la preservación de las plantas y animales con alumnos de sexto grado de educación primaria
2011	Tradición y discriminación de las mujeres desde la categoría relacional de género, en Kán ech´ municipio de Chalchihuitán, Chiapas
2011	La educación intercultural bilingüe: análisis de la experiencia educativa en la escuela primaria indígena "artículo 3º constitucional"
2011	Indumentaria y cambio cultural en jóvenes tseltales del paraje El Tzay, municipio de Oxchuc
2011	Símbolo y significado de la indumentaria tradicional de Venustiano Carranza, Chiapas
2011	La indumentaria "tradicional" del Bats´ivinik en el Paraje Bayalemo y los retos de su permanencia en la actualidad
2011	Hábitos de alimentación en la comunidad de Pechultón, municipio de Santiago El Pinar
2011	El uso y ausencia de la lengua tsotsil en el aula bilingüe: sugerencia de trabajo docente y aprendizaje de los alumnos en 6º de educación primaria indígena
2011	En boca de mujeres: feminización y desplazamiento de la lengua tsotsil en la comunidad Ixvontic, municipio de Bochil, Chiapas
2012	Violencia, discriminación y migración: situación de niñas y adolescentes de San Pedro Chenalhó, Chiapas
2012	Construcción de la identidad universitaria. Estudio de caso en la UNICH de la tercera y cuarta generaciones de la división de procesos sociales
2012	El ecoturismo como alternativa de desarrollo local: el caso del ejido Río Arcotete, municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
2012	Relaciones interculturales en el ámbito escolar. El caso del octavo semestre de la licenciatura en lengua y cultura, de la UNICH
2012	La lengua y la comunicación en la educación intercultural bilingüe en el municipio de Chenalhó Chiapas
2012	Procesos y prácticas de educación intercultural en comunidades indígenas: el caso de la escuela José Vasconcelos

- 2012 El concepto de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria "Amado Nervo" de Oxchuc, Chiapas
- 2012 La enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura del español bajo el enfoque comunicativo y funcional en primer grado de primaria
- 2012 La enseñanza de palabras cortas como estrategia didáctica para la comprensión lectora de la asignatura de español en alumnos de segundo grado de educación primaria indígena
- 2012 Análisis de la enseñanza de la lecto-escritura en niños de 3º grado de primaria, en la escuela Primaria bilingüe "Mártires de Puebla" de la colonia 20 de noviembre, Las Margaritas Chiapas
- 2012 Estrategias didácticas para lograr la comprensión y uso de los números del 0 al 9 con alumnos del segundo grado de educación preescolar indígena
- 2012 Rituales agrícolas asociados a la siembra del maíz en el pueblo tseltal de Oxchuc
- 2012 Hablar dos lenguas en la comunidad de los Bambúes, de Altamirano, Chiapas
- 2012 Los préstamos del castellano al tseltal en el habla de la cabecera municipal de Tenejapa, Chiapas
- 2012 Pensar la traducción al tsotsil: el caso de los guiones radiofónicos
- 2012 Cambios y procesos creativos expresados en la indumentaria tradicional de la sociedad tseltal de Oxchuc
- 2013 Saberes locales como expresiones culturales en la lengua tseltal del ejido Busilja, municipio de Ocosingo Chiapas
- 2013 Globalización y migración: factores que determinan el cambio de la indumentaria Chamula
- 2013 Cosmovisión, tradición y técnicas de cultivo de maíz entre los tsotsiles de la localidad de Paste, Zinacantán, Chiapas
- 2013 El videojuego MILT V como medio de recuperación de las narraciones orales tseltales de Onilitic, San Juan Cancuc, para la enseñanza de valores a niños y niñas castellanohablantes de 9 a 11 años en las escuelas primarias de Chiapas
- 2013 El uso de la poesía, el cuento y la fábula para la enseñanza de los valores con alumnas y alumnos de sexto grado de educación primaria bilingüe
- 2013 El estudio de los materiales didácticos en el campo de la lectoescritura de la lengua originaria en las escuelas primarias bilingües interculturales de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2013 La enseñanza de la lectoescritura del español bajo el modelo intercultural bilingüe entre niños y niñas de primer grado en la escuela primaria bilingüe "Rosario Castellanos de Figueroa" del Barrio de Santa Cruz, municipio de Pantelhó, Chiapas
- 2013 Las implicaciones de las estrategias didácticas en el desarrollo de la lectura y escritura de la lengua tseltal con alumnos del cuarto grado de educación primaria bilingüe

	La enseñanza de la lecto-escritura en la lengua tsotsil del segundo grado en la escuela primaria bilingüe "Escudo Nacional", de la comunidad de los llanos, San Cristóbal de las Casas, Chiapas
2013	
2013	La indumentaria ch'ol del municipio de Tumbalá, Chiapas
	Cambio sociocultural de la fiesta de la Virgen del Rosario Yajalón Chiapas
2013	
2013	Las artesanías de Amatenango del Valle: continuidad y cambio
	El arte de tejer: reestructuración en el huipil de la mujer en la comunidad de Oxchuc, Chiapas
2013	
2013	Descripción de las tradiciones del ejido Yashgemel y sus lugares sagrados
	Migración internacional y cambio sociocultural en los jóvenes del barrio La Montaña, municipio de Chanal, Chiapas
2013	
2013	Diseño de proyecto cultural. Los curanderos y la importancia de la medicina tradicional de Tenejapa
	Fortalecimiento de la lengua originaria con jóvenes del municipio de Oxchuc, Chiapas a través de la tradición literaria
2013	
2013	Traducción de rótulos de la UNICH al tsotsil de Huixtán
	La deserción escolar: estudio de caso en estudiantes del COBACH 59, Pantelhó Chiapas
2013	
2013	Registro de toponimias y hongos: Caso, comunidad Bajucú, municipio Las Margaritas, Chiapas
	Proyecto de alfabetización con mujeres tseltales del Porvenir Nejwits, Oxchuc Chiapas "Sk'anelSnopel Jun"
2013	
2013	Identidades en movimiento: Las culturas juveniles en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
	Tutoría de pares: un espacio de ayuda para el aprendizaje académico de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas
2013	
2013	El fresco en la vida social y ritual del municipio de San Juan Chamula
	Revitalización de la lengua indígena tseltal Bajo, de la comunidad La Arena Ocosingo Chiapas
2013	
2014	Función simbólica y social del linaje en el barrio de Santo Tomas, Poblado de Oxchujk
	Conocimientos bioculturales: lugares sagrados, topónimos y hongos silvestres de los tsotsiles de las comunidades La Era, Shpuilhó y Chilil, municipio de Huixtlan, Chiapas
2014	
2014	Sensibilización para prevenir la trata de personas a niños de 6º grado de primaria de la escuela "Emiliano Zapata" municipio de Huixtlan Chiapas
	Interacción, control y disputa en el espacio sociocultural del mercado José Castillo Tiellmans de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
2014	
2014	Interacción e interculturalidad en los jóvenes de la licenciatura de lengua y cultura y turismo alternativo, de la 5º generación en la UNICH

- El aprendizaje colectivo como estrategia para fomentar la escritura de textos breves en la lengua tseltal entre niños y niñas de primer grado de Educación primaria Bilingüe.
- 2014 Traducción al tseltal de los cuentos "una medicina efectiva" y "jugando con bombas" de Bruno Traven
- 2014 Traducción al tseltal de Oxchuc la novela "La Bola" del autor Emilio Rabasa
- 2014 Las prácticas de socialización e interacción del alumnado en el contexto intercultural de la universidad intercultural de Chiapas
- 2014 Estrategias didácticas para el aprendizaje de las grafías en la lengua tsotsil y la lengua castellana con alumnos de primer grado de educación primaria bilingüe
- 2014 El desplazamiento lingüístico a través de las prácticas docentes. El caso de la escuela primaria bilingüe "José María Morelos y Pavón" en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2014 El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura tseltal con alumnos de sexto grado de educación primaria
- 2014 La enseñanza de la lectura y escritura de la lengua tseltal en tercer grado de educación preescolar
- 2014 Cambio y permanencia de la indumentaria femenina en la comunidad de Chuchilton, municipio de San Andrés Larráinzar
- 2014 Procesos de transformación sociocultural desde la perspectiva de la migración, a partir de la indumentaria entre los jóvenes tseltales del municipio de Oxchuc
- 2014 Ofrendas y ceremonias efectuadas en la siembra del maíz en el pueblo de Oxchuc, Chiapas
- 2014 El proceso de traducción del español a la lengua Bats'íl K'Op tseltal de los cuentos: "No te rías Pepe y el Estofado del lobo" de Keiko Kasza
- 2014 Diseño de un parque deportivo, recreativo y cultural con enfoque en niños, jóvenes y adultos en San Juan Cancuc, Chiapas
- 2014 La música K'in una expresión de la cosmovisión de los tseltales en el barrio Pamal Akil, municipio de Chanal, Chiapas
- 2014 La danza ceremonial y la presencia de los bailes modernos en los jóvenes de la cabecera municipal de Oxchuc
- 2014 Ta swenta slajinel jnopjun yu'un liseniario ta bats'il k'op sok talel kuklejalil "ta sk'asesel ts'ib ta bats'il k'op tseltal ja'jun yawil ta yilel sok ta snopel ta liseniatura yu'un bats'il k'op sok talel kuxlejalil
- 2014 Espacios sagrados: estudio de caso San Cristobalito y Tijera Ye Chan en Oxchuc, Chiapas
- 2014 Bats'I Volbol Tajimol K'In, revitalización del juego ceremonial de pelota Maya, CIIE AC
- 2014 La traducción de los cuentos "Itzelina y los rayos del sol y otros cuentos" de Luis Antonio Rincón García a la lengua Maya tseltal

2014	Enseñanza y comprensión del acento diacrítico: un estudio de caso en niños y niñas de primaria
2014	La política partidista y los conflictos comunitarios de Guaquitepec, Chilón, Chiapas
2014	Del texto a la lectura, traducción español-tseltal de los cuentos "La muerte del tigre y la suerte de Teodoro Méndez Acubal" de Rosario Castellanos
2014	Transformaciones culturales en la comunidad de San Antonio La Pinada, municipio de Siltepec, Chiapas, pérdida de la indumentaria tradicional
2014	Cambio cultural plurilingüe. Estudio de caso en una localidad Tzajalá, municipio de Ocosingo
2014	La agricultura: un reflejo de la continuidad de los saberes ancestrales de Tzopilja, Oxchuc
2014	Empleadoras y trabajadoras del hogar. El trabajo doméstico como un proceso de relaciones culturales en el municipio de Oxchuc, Chiapas
2015	El matrimonio tradicional y sus transformaciones entre los tseltales, en el paraje El Tzay municipio de Oxchuc, Chiapas
2015	Conocimiento indígena: mujeres y milpa en Crusilja´ Oxchuc, Chiapas
2015	La organización y la función del cargo Jtijwiniketik (fiadores) entre los tseltales de Tenejapa, Chiapas
2015	Transformaciones en el sistema de cargos constitucional y tradicional en el municipio de Tenejapa 1995-2011
2015	Los cuentos y las leyendas de la comunidad de Ik´Alumtik, Chamula, Chiapas: un material didáctico para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje con los alumnos bilingües
2015	Ausencia de uso de la lengua tsotsil en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria bilingüe "Ignacio Aldama" de la comunidad de Chempil, municipio de Huixtlan, Chiapas. Caso del grupo de sexto grado
2015	Análisis de la interacción académica en niños y niñas de diversas etnias. Un estudio de caso de la escuela primaria rural José Weber en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
2015	Práctica docente y estrategias didácticas en la enseñanza de la escritura tseltal de la escuela multigrado
2015	Articulación de la educación escolar con el conocimiento cultural en tres comunidades chujes del estado de Chiapas
2015	La práctica docente en la enseñanza y aprendizaje de la lengua tseltal: estudio de caso con los alumnos de 5º "A" de la escuela primaria bilingüe "Emiliano Zapata" en la comunidad de Yochib, municipio de Oxchuc
2015	El ritual Chik´Limoxna en la celebración de la Santa Cruz comunidad de Naranjal, Municipio de Chanal, Chiapas
2015	La innovación de la indumentaria tradicional; y las tendencias de la moda de Zinacantán, Chiapas

- 2015 La percepción de los ancianos sobre el uso de la lengua tsotsil entre las nuevas generaciones de Linda Vista, municipio de Chenalhó, Chiapas
- 2015 Conocimientos ancestrales en el uso actual de las plantas medicinales, como una expresión de la identidad cultural en Joltsemen, Municipio de San Juan Chamula, Chiapas
- 2015 La transmisión del conocimiento de la milpa y de las actividades domésticas con tseltales del ejido El Retiro, Oxchuc, Chiapas
- 2015 Uso y aplicación de la matemática maya en la vida cotidiana de los tsotsiles de Eshpuilho, Huixtán
- 2016 Descripción simbólica en prácticas religiosas de familias presbiterianas de Chalam Tenejapa, Chiapas
- 2016 Radiocuentos a partir de narraciones de mujeres tseltales de Tenejapa y Oxchuc de los altos Chiapas
- 2016 El rezo tradicional tseltal, como parte de los rituales de sanación del alma entre las personas de la comunidad de Tzunjok, San Juan Cancuc, Chiapas
- 2016 Los mayordomos de San Andrés Larráinzar, Chiapas
- 2016 El Nichimal abtel como articulador de los cuerpos de autoridades en San Pedro Chenalhó, Chiapas
- 2016 El trabajo doméstico que realizan las mujeres en la vida cotidiana y su enseñanza con sus hijas en Buenavista, Oxchuc, Chiapas
- 2016 La indumentaria como patrimonio cultural de la comunidad de Ch'ixaltontik, Tenejapa
- 2016 El proceso de matrimonio en la comunidad de Nachauc, Chamula, Chiapas
- 2016 El bilingüismo entre vendedores ambulantes adolescentes de los andadores del centro histórico de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2016 Los cambios culturales de estudiantes de la licenciatura en lengua y cultura a partir del modelo educativo intercultural en la Universidad Intercultural de Chiapas
- 2016 Propuesta para la autogestión de una cooperativa artesanal con las mujeres indígenas bordadoras de Chempil en Huixtlan, Chiapas
- 2016 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura del tseltal como primera lengua en séptimo semestre de la licenciatura en lengua y cultura en la UNICH
- 2016 El aprendizaje de la lectura y escritura del castellano en niños tsotsiles de la escuela primaria bilingüe "Juan Sabines Gutiérrez"
- 2016 Estrategias metodológicas y material didáctico para superar la dificultad en la representación e interpretación de los números de dos cifras. El caso del segundo grado de educación primaria José María Morelos y Pavón
- 2016 Análisis de las prácticas de comprensión lectora en tseltal y castellano con los niños y niñas de sexto grado de primaria bilingüe "5 de mayo" de la comunidad Ch'olol, municipio de Oxchuc, Chiapas.

- Los relatos de la tradición oral como estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del tseltal con estudiantes de sexto grado en la escuela primaria "José Vasconcelos Calderón", Carmen Yalchuc, Huixtán, Chiapas
- 2016
- Los préstamos lingüísticos del español al tseltal en niños de 4º, 5º y 6º grado en la escuela Primaria Bilingüe Rafael Ramírez Castañeda, en Ch'ixaltontik, Tenejapa
- 2016
- La enseñanza de la escritura del tsotsil entre niñas y niños de la primaria bilingüe "Niños Héroes" en la comunidad de Yaxgemel del municipio de Chenalhó, Chiapas
- 2016
- Las prácticas comunitarias de niños bilingües tsotsil/español: estudio de caso con alumnos de 5º grado de la escuela primaria "Moctezuma" de la comunidad de Va'al Ch'en municipio de Chamula; Chiapas
- 2016
- El nombre propio como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en lengua tsotsil con alumnos de tercer grado de la escuela primaria federal bilingüe "Vicente Ramón Guerrero Saldaña", colonia Paraíso del Grijalva, municipio de Venustiano Carranza, Chiapas
- 2016
- Recuperación de la práctica de la música tradicional en los jóvenes mediante los conocimientos de los Tijk'Inetik en la ranchería Chixte', municipio de Huixtán, Chiapas
- 2016
- Análisis del uso de los materiales didácticos de la lengua zoque, un estudio de caso en la escuela primaria bilingüe "Batalla de Puebla, de la comunidad Sagrado Corazón de Jesús"
- 2016
- El Lo'il A'yej como estrategia didáctica para la adquisición del lenguaje tsotsil, la lectura y escritura en los alumnos de 4º grado de primaria "Francisco Villa", Barrio La Tejería, Chenalhó, Chiapas
- 2016
- Fortalecimiento de la lectura y escritura tseltal a través del método global con niños de primer grado de Primaria Bilingüe "Fray Matías de Córdova y Ordoñez", Yanch'en, San Juan Cancuc, Chiapas
- 2016
- Fortalecimiento de las lenguas tseltal y español, presentes en niños y niñas de la primaria Francisco I. Madero en Nuevo Durango, Municipio de Ocosingo, Chiapas
- 2016
- La ritualidad en el sitio sagrado de Mol Ch'ixiltón, ubicado en la comunidad de Ch'ixiltón, municipio de Chenalhó, Chiapas
- 2016
- El K'Op A'Ayej: La narrativa tradicional tseltal de la comunidad de Tzunjok, San Juan Cancuc, Chiapas
- 2016
- Traducción al tseltal los cuentos: "Sebastiana" y "Esas tortillas" de Tomas Serrano Coronado
- 2016
- El simbolismo cultural en la siembra del maíz en Barrio Pamal Aquil, Chanal, Chiapas
- 2016
- Traducción al tseltal de los cuentos infantiles: "El domador de monstruos", "Día de lluvia", y "¿Dónde está mi almohada?" de la autora Ana María Machado
- 2016

2016	El valor instrumental del español como segunda lengua en San Pedro Pedernal, Huixtán, Chiapas
2016	Traducción del tseltal al castellano del documental <i>Aulna</i> : conocimiento sobre la construcción de la casa de San Juan Cancuc
2016	La salud sexual reproductiva de jóvenes estudiantes del COBACH, Sibaniija Pocolum, Tenejapa, Chiapas
2016	La curación del Xiwel desde la perspectiva de los Ch'Abajeletik: una mirada a la medicina tradicional en Oxchuc, Chiapas
2016	La partería indígena en los procesos de salud materna infantil en San Andrés Larráinzar, Chiapas
2016	Análisis del Ch'Ab, rezo tradicional tseltal para la siembra del maíz en Yochib, municipio de Oxchuc, Chiapas
2016	Conocimiento generacional entre madres e hijas tseltales en relación con la alfarería en el municipio de Amatenango del Valle, Chiapas
2016	El juego como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora, con los estudiantes de quinto grado, de educación primaria bilingüe "Quetzalcóatl", municipio de Huixtán, Chiapas
2016	Estrategia metodológica y material didáctico para superar la dificultad en la representación e interpretación de los números de dos cifras. El caso del segundo grado de educación primaria "José María Morelos y Pavón"
2016	La iglesia cristiana independiente Jesús mi buen pastor. Un caso de estudio para la comprensión del fenómeno religioso
2016	Representaciones culturales de género en la iglesia Bautista "el Buen Pastor" de Pueblo Nuevo Sitalá, Simojovel de Allende Chiapas
2016	El patrimonio cultural tsotsil de Chenalhó, Chiapas
2016	La concepción de la educación entre los tseltales de San Juan Cancuc, Chiapas
2016	Diagnóstico sociocultural de la comunidad Tolbija', Oxchuc, Chiapas
2016	Creencias y prácticas culturales de atención al tartamudeo durante la adquisición del tseltal en niños de 4 a 5 años de edad en Chalam, Tenejapa, Chiapas
2017	Sistemas comunicativos en la comunidad indígena trilingüe de Chempil, Huixtán, Chiapas
2017	El cargo del Paxon para venerar al <i>Yajvalel Vinajel</i> en la localidad de Milpoleta, municipio de San Juan Chamula
2017	Adquisición y desarrollo de la lengua en niños y niñas tseltales de 3 a 5 años en el ámbito familiar en la comunidad de Naranja Seca, Tenejapa, Chiapas
2017	La fiesta de San Pedro Mártir en Chanal, Chiapas
2017	Crianza y roles de los niños y niñas del paraje Chancolom, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas
2017	El JK'AK'AL dador de salud en la cosmovisión maya tsotsil, para sanar enfermedades espirituales, en la cabecera municipal de San Miguel Mitontic

- 2017 La función social del *Ich'el ta muk'* entre los tseltales del barrio La Montaña Chanal, Chiapas
- 2017 La representación social de santo Tomás Apóstol vinculado a la fertilidad
- 2017 El bilingüismo de los jóvenes en el barrio Pamal Akil, municipio de Chanal, Chiapas
- 2017 El bilingüismo en los jóvenes de la escuela telesecundaria de la comunidad de Chilil, municipio de Huixtlan Chiapas
- 2017 Procesos de cambio en el *Bats'il Nujp'Unel* en Balun Kanal, Municipio de Tenejapa, Chiapas, México
- 2017 Violencia en la infancia en una comunidad indígena: el caso de Tzajalá, Ocosingo Chiapas
- 2017 Estrategia de enseñanza en 1 y 3 semestre de la lengua tseltal como L.1, en la UNICH
- 2017 Educación formal y cambio identitario en Trinidad Okil, municipio de Venustiano Carranza, Chiapas
- 2017 Estancia infantil para hijos de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas
- 2017 La infraestructura en el desarrollo de la educación: los casos de las escuelas primarias "Urbana Federal Crescencio Rosas y Bilingüe Luis Donaldo Colosio Murrieta" San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2017 Slikeb ya'yejal tsajal ixim el origen del maíz rojo
- 2017 La historieta como estrategia didáctica para contribuir en la comprensión lectora, con alumnos de sexto grado de la escuela primaria bilingüe "Juan Aldama", Chikja', San Juan Cancuc, Chiapas
- 2017 Los conocimientos tradicionales sobre el ritual agrícola contemporáneo en Los Pozos, Huixtlan, Chiapas
- 2017 Conocimientos y prácticas culturales en transformación de los Ch'uy k'a-aletik en Oxchujk' 2013-2017
- 2017 El cambio cultural en la comunidad zoque de Nuevo Carmen Tonapac: adaptación, innovación y tradición
- 2017 Relatos sobre los colores del maíz en Majosik, Tenejapa, Chiapas
- 2017 Conocimiento de prácticas de la fiesta de Santo Tomás Apóstol en el municipio de Oxchuc Chiapas
- 2017 Los préstamos lingüísticos del español a la lengua tseltal en jóvenes de la escuela telesecundaria "Jaime Sabines Gutiérrez" No. 884 de San Pedro Pedernal, Municipio de Huixtán, Chiapas
- 2017 El proceso de castellanización en alumnos de 5º grado de la escuela Primaria Bilingüe Anáhuac, En Chigtón, Huixtán
- 2017 Conductas y actitudes lingüísticas de los tseltales de Tenango, Ocosingo, Chiapas
- 2017 Traducción de "Los cuentos de la selva" al tsotsil de Chenalhó

2017	El ritual del Otsezel como parte del sistema de curación tradicional entre los tseltales de La Libertad municipio de Huixtán, Chiapas
2017	Petuxin: teatro guiñol en Oxchuc, Chiapas
2017	El proceso de elaboración e innovación de los trajes regionales de la organización "Mujeres Mayas de Jovel A.C."
2017	El rock tsotsil como proceso identitario
2017	El uso del método global, para la enseñanza de la lectura y escritura en tsotsil, con alumnos de tercer grado en la escuela primaria bilingüe, Emiliano Zapata Salazar, Aldama Chiapas
2017	El código de elecciones y participación ciudadana del estado de Chiapas
2017	Etnografía del sistema de cargos y fiestas patronales, Chanal, Chiapas
2018	La formación de la persona tsotsil a través de la tradición oral en la comunidad de Va'al Ch'en, municipio de Chamula, Chiapas
2018	Factores de cambios en la indumentaria de las mujeres de la comunidad del Calvario, Oxchuc, Chiapas
2018	La importancia de la vinculación comunitaria, el impacto a la comunidad, en la universidad intercultural de Chiapas, unidad académica multidisciplinaria de Yajalón
2018	Préstamos lingüísticos del castellano al tsotsil en jóvenes de la cabecera municipal de Aldama, Chiapas
2018	Cambios socioculturales en el ritual del Nujbinel en el poblado Zona Urbana, municipio de Oxchuc Chiapas
2018	La función social de la narrativa oral en la construcción de la identidad Ch'ol, en la comunidad de Pactiún, Tumbalá, Chiapas
2018	Reconocimiento de la música tradicional de los Tijk'inetik y su transición hacia los jóvenes de la comunidad El Pozo, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas
2018	El cambio cultural de los jóvenes del colegio de bachilleres de Chiapas, plantel 98, generación 2012-2015 de la comunidad tseltal de Jet-Já, municipio de Chilón, Chiapas
2018	Conocimientos, habilidades y experiencias adquiridas como asesor/educador en las organizaciones sociales
2018	El pentecostalismo como factor de cambio en la crianza de borregos en Yutniotic, Chamula, Chiapas
2018	La cultura política de los tseltales de Oxchuc en los años 2000-2016
2018	Estructura de gobierno indígena y redes de diálogo y negociación en San Pedro Chenalhó, Chiapas
2018	Traducción del español al tseltal de la novela "La Bola" de Emilio Rabasa
2018	Narrativa tsotsil: propuesta para el fortalecimiento de la lecto-escritura tsotsil con los niños de cuarto grado de educación primaria bilingüe "Lázaro Cárdenas del Río" Pocolton, Larráinzar, Chiapas

- adquisición del castellano en niños y niñas hablantes de la lengua tsotsil en la escuela preescolar monolingüe "Francisco Vázquez Coronado", comunidad de Pasté, Municipio de Zinacantán Chiapas
- 2018
- El uso del bats'i k'op tsotsil y la enseñanza del español con los alumnos de 4to grado de la escuela primaria rural del Estado de la comunidad de Chilil municipio de Huixtlan Chiapas
- 2018
- Enseñanza de las grafías en la lengua tseltal en primer grado de primaria en la escuela bilingüe Juan Rulfo de la comunidad de TS'UTILJA', Oxchuc, Chiapas
- 2018
- Los cuentos tseltales como estrategia didáctica para la enseñanza del alfabeto Bats'il k'op con alumnos de 4º grado de la escuela primaria "Rafael Ramírez Castañeda"
- 2018
- Estrategias didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua tseltal, con niños de 2º grado de la Escuela Primaria Bilingüe "Dr. Alfonso Caso Álvarez" de la comunidad de Pak'bilna, Oxchuc, Chiapas
- 2018
- Los cuentos como material didáctico para la enseñanza de la lengua tseltal con niños de quinto grado en la escuela Primaria Fray Bartolomé de las Casas, de la comunidad El Corralito, Oxchuc, Chiapas
- 2018
- El Juego como estrategia didáctica para la comprensión de los principios del conteo con alumnos de primer grado de educación primaria bilingüe en Ts'Uts'Ben, Larraínzar
- 2018
- Enseñanza de lecto-escritura tseltal en 3er grado, en la escuela primaria bilingüe "Adolfo López Mateos", barrio La Isla, municipio de Chanal
- 2018
- Enseñanza de las grafías en la lengua tseltal en primer grado de primaria en la escuela bilingüe Juan Rulfo de la comunidad de Ts'Utilja', Oxchuc, Chiapas
- 2018
- La enseñanza de la lecto-escritura zoque con estudiantes de tercer grado en la escuela primaria bilingüe "Alfonso Reyes" Ocoatepec, Chiapas
- 2018
- Los rituales en las prácticas de crianza en niños indígenas de la comunidad La Esperanza, Pantelhó, Chiapas
- 2018
- La organización de la fiesta tradicional de San Caralampio en la comunidad de Jet-Ja, Chiapas
- 2018
- La enseñanza y aprendizaje en la lengua tseltal, el caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo y Costilla", en La Independencia, Huixtán, Chiapas
- 2018
- Las habilidades lingüísticas: oral y auditiva entre los alumnos de 6to grado en la escuela Primaria Bilingüe "Emiliano Zapata", en San José aventura, municipio de Chilón, Chiapas
- 2018
- Percepciones y actitudes lingüísticas de los padres de familia sobre el tseltal en la comunidad de Chalam, municipio de Tenejapa, Chiapas
- 2018
- La actitud lingüística de los alumnos del COBACH plantel 61, hacia el tseltal y el español, en el municipio de Chanal, Chiapas

- 2018 La transición del tsotsil al español en niños de la escuela Primaria Bilingüe "Náhuatl" de la comunidad de Chigtón, municipio de Huixtán Chiapas
- 2018 El maíz, patrimonio biocultural del pueblo tsotsil. Comunidad de Chigtón, municipio de Huixtán Chiapas
- 2018 Conocimiento transformado del cultivo de maíz por los jóvenes tseltales de Oxchujk
- 2018 El uso ritual de la alfarería en Amatenango del Valle, Chiapas
- 2018 El graffiti como expresión juvenil y su impacto en la sociedad de los jóvenes tseltaletik yu'un oxchujk'
- 2018 La música tradicional Bats'il K'In como parte de la identidad cultural en el municipio de Chanal, Chiapas
- 2018 Lo propio y lo ajeno en la identidad personal. Perfil contemporáneo de los jóvenes estudiantes del COBACH 58 de San Cristóbal de las Casas.
- 2018 La enseñanza de la lecto-escritura en la lengua tsotsil con niños de 4º de Primaria, en Yabteclum, Chenalhó, Chiapas
- 2018 El trabajo artístico y educativo de las mujeres en la elaboración de textiles de la comunidad de chijil, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas
- 2018 Religión y educación en Ch'ibtik, una comunidad tsotsil en Che'enal Vo', Chiapas
- 2018 La metáfora en la traducción al tsotsil de los cuentos: "El gigante egoísta" y "El ruiseñor y la rosa" de Oscar Wilde
- 2019 La función cultural del Nahuismo entre los tseltales de Tenejapa, Chiapas
- 2019 Cambios rituales en el matrimonio de los tsotsil de Yalcuc, municipio de Huixtlan, Chiapas
- 2019 Estudio dialectológico de la lengua tseltal de San Juan Cancuc y Tenejapa, Chiapas
- 2019 La herencia dentro del sistema comunal de tierras en el paraje Ts'unjok', San Juan Cancuc, Chiapas
- 2019 Elaboración del cuadernillo cuentos y leyendas como material didáctico, para fortalecer la lecto-escritura en tseltal, el caso de la escuela primaria bilingüe "Cuauhtémoc" comunidad El Pozo, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas
- 2019 Fortalecer las danzas de Ajk'otal Wakax sok ljk aletik "baile del torito y los negritos" Nichte'el San Antonio, San Juan Cancuc, Chiapas
- 2019 Las redes sociales y su impacto en el ámbito sociocultural y educativo en estudiantes del COBACH 78 en el municipio de Tenejapa, Chiapas, México
- 2019 *K'in Tajimol*: Adaptación y resignificación simbólica del carnaval en el ejido Lázaro Cárdenas Chilil, del municipio de Huixtlan, Chiapas
- 2019 La construcción de conocimientos de los rezanderos en el barrio Zona Centro San Andrés Larrainzar, Chiapas

2019	El ch'ab para la sanidad del ch'ulel desde la cosmovisión tseltal, municipio de Tenejapa Chiapas
2019	Análisis de los préstamos lingüísticos entre los jóvenes tseltales del Barrio Cascajal, municipio de Amatenango del Valle, Chiapas
2019	La comprensión lectora en castellano de los niños tseltales del 4º de la escuela Primaria Bilingüe, Lic. Benito Juárez García", en Barrio Pamal Aquil, Municipio de Chanal, Chiapas
2019	La traducción y el fortalecimiento del tsotsil: el caso de veinte poemas de amor
2019	Traducción del tsotsil al español de los cuentos Bik'lt Pech' Mu Xch'Un Mantal Xchi'Uk Xpokoketik Xchi'Uk Vo', del municipio de Chenalhó
2019	Fortalecimiento textil artesanal de 121 bordadoras y 1 bordador indígena del municipio de Huixtán Chiapas
2019	Control cultural en la fiesta patronal de la Virgen de Candelaria en Chanal, Chiapas

Tal como se aprecia, en las investigaciones de los egresados de lengua y cultura, existe cierta tendencia a que, los trabajos sean guiados en la línea de propuestas, análisis o descripción de prácticas pedagógicas, muchas de ellas vinculadas a la adquisición del idioma, enseñanza del idioma, o formas de recuperar su uso.

Esto reafirma la tendencia que expresan los profesores entrevistados, sobre que esta licenciatura, pareciera que forma asistentes de profesores, o que bien, los alumnos en el fondo tienen como aspiración ser profesores, lo cual desde una perspectiva personal resulta muy benéfico para estas poblaciones, considerando que hoy día en los procesos de admisión docente para educación básica y media superior, estos perfiles a pesar de no ser formados dentro de una escuela normal, pueden participar para obtener contratos o plazas dentro del magisterio, y con ello pueden contribuir para encausar la educación intercultural desde los niveles de educación básica, y con sólidos conocimientos a nivel de las culturas donde pretenden ejercer, y sobre todo el manejo de la lengua oral y escrita.

Temas trabajados para obtener el grado de licenciado en Turismo Alternativo

AÑO	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN
2010	Encuentro de turismo cultural indígena "los casos de 13 municipios en los altos de Chiapas
2010	Turismo alternativo para el desarrollo sustentable comunitario de Pamal-Navil, municipio de Chilón, Chiapas
2010	Estrategias para desarrollar un turismo cultural en Zinacantán, San Juan Chamula Amatenango del Valle, Chiapas
2010	Trajes tradicionales de San Juan Chamula, componentes y significado. Un aporte a la riqueza cultural para el turismo alternativo
2011	Animación y recreación turística para personas de la tercera edad "El club de oro de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
2011	Propuesta para implementar actividades de turismo alternativo en la Ranchería San Marcos del ejido San Jerónimo Tuijá, Chilón, Chiapas
2011	Desarrollo turístico en San Cristóbal de las Casas aplicando la ley general de turismo
2011	Aprovechamiento de los atractivos turísticos socioculturales y naturales de la cabecera municipal de Oxchuc y los alrededores
2011	Impacto socioeconómico generado por la creación de los andadores turísticos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
2011	Capacitación en turismo de aventura y primeros auxilios para el centro ecoturístico el Chiflón, de la comunidad anexo El Sabinal, del municipio de Socoltenango, Chiapas
2011	Evaluación de la efectividad del ecoturismo en cinco comunidades de la reserva de la Biosfera La Encrucijada
2011	Diseño de rutas alternativas de turismo rural en San Juan Chamula
2011	Turismo cultural: una alternativa para el mejoramiento socioeconómico del municipio de Chapultenango, Chiapas
2011	Interpretación del patrimonio. Comunidades, territorio y turismo en la Selva Lacandona
2012	Centro turístico Las Golondrinas Nueva Palestina, Municipio de Ocosingo, Chiapas
2012	Repercusión del cambio de uso del suelo en actividades turísticas en Frontera Corozal, Chiapas, México
2012	Diseño de proyecto de desarrollo, centro ecoturístico "Brisas de Chacté" San Juan Cancuc
2012	Propuesta de ecoturismo para la conservación del Río Aguatenco en el ejido de San Isidro Los Laureles, Municipio de Venustiano Carranza Chiapas
2012	El movimiento zapatista y su impacto en el sector turístico en San Cristóbal de las Casas, Chiapas 1990-2011
2012	El papel del municipio en el desarrollo del turismo alternativo en Chiapa de Corzo

- 2012 El turismo rural como fuente de desarrollo local en el ejido San Isidro Los Laureles, Municipio de Venustiano Carranza, Chiapas
- 2013 Patrimonio cultural de seis comunidades indígenas de Chiapas de las etnias Zoque, Mam, tsotsil y tseltal como aporte al turismo rural
- 2013 Potencial del turismo rural en Santa Catarina Pantelhó Chiapas
- 2013 El santuario del Cristo negro de Tila: Aportación de la cultura en la conformación de flujos turísticos y motor de desarrollo en zonas rurales
- 2013 Agroturismo como alternativa económica de la sociedad cooperativa Maya Vinic
- 2013 Turismo de aventura y ecoturismo en Patosil, Municipio de Zinacantán
- 2013 Propuesta de turismo cultural del barrio de Mexicanos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2013 Establecimiento del centro recreativo Yajpa' en la colonia El Jobo, Tuxtla Gutiérrez Chiapas
- 2013 Creación de un circuito turístico en la región zoque de los municipios de Tecpatán y Copainalá, con actividades de turismo alternativo
- 2013 Manifestaciones socioculturales y naturales de la cabecera municipal de Tenejapa, para fomentar el turismo cultural
- 2013 Propuesta de mejoramiento del Parque "El Encuentro" en San Cristóbal de las Casas
- 2013 Propuesta de diseño del Andador eclesiástico en San Cristóbal de las Casas, desde la perspectiva del turismo
- 2013 Propuesta para desarrollar actividades de turismo rural en Casa Tierra Ixim S.C de R. L. de C.V. Abasolo, Ocosingo, Chiapas
- 2013 Curso para la capacitación de guías interpretes comunitarios en Nahá Chiapas
- 2013 Percepciones de la población Oxolotán Tabasco, sobre alternativas turísticas en una zona de riesgo de desastres
- 2013 Fortalecimiento de capacidades locales para el desarrollo de actividades en turismo alternativo, Lagos de Colón, Chiapas
- 2013 Preservación de oficio tradicional de la alfarería del Barrio de San Ramón
- 2013 Consecuencias de la actividad turística en el Centro Histórico de San Cristóbal de las Casas, Chiapas: un análisis crítico de 1994-2010
- 2013 Centro de Turismo alternativo "El Escalón"
- 2013 Potencial turístico alternativo en la comunidad de Totolapa, Chiapas
- 2014 Formación de recursos humanos en el centro ecoturístico El aguacero Ocozocoautla, Chiapas
- 2014 El recurso hídrico de San Francisco la Frontera Huitiupán, Chiapas como alternativa para el turismo alternativo
- 2014 Acondicionamiento del museo y sendero del parque los humedales en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2014 Propuesta de actividades de turismo alternativo en la comunidad de Joloniél, Tumbalá, Chiapas

- 2014 Diseño de ruta de turismo cultural en San Cristóbal de las casas, Chiapas
- 2014 Proceso inicial de educación ambiental en la localidad de Betania, Teopisca, Chiapas
- 2014 Tejiendo colores de la naturaleza en la cabecera municipal de Zinacantan, Chiapas
- 2014 Propuesta para la implementación de actividades ecoturísticas en el Aguaje, la Albarrada
- 2014 Impulso a la operación del Centro Recreativo de Santo Domingo, municipio de Bochil, Chiapas
- 2014 El proceso alfarero como impulsor del turismo comunitario en Amatenango el Valle, Chiapas
- 2014 Práctica de comercio y turismo justo en Zinacantan mediante la propuesta de Talleres artesanales
- 2014 Implementación de agroturismo en la localidad de Tenejapa, a través de la reactivación de huertos familiares
- 2014 Fortalecimiento de la oferta turística en cascadas de Misol-ha, Chiapas
- 2014 La interpretación del Patrimonio ambiental en el centro ecoturístico "Sima de las Cotorras"
- 2014 Fortalecimiento de la actividad turística en centro ecoturístico Xbulanja' Las Margaritas, Chiapas
- 2014 La mujer y el turismo cultural en el municipio de Amatenango del Valle, Chiapas
- 2014 Propuesta de actividades de ecoturismo en la cabecera municipal de Tenejapa
- 2014 Propuestas de mejora continua en los servicios turísticos del centro ecoturístico "velo de novia" municipio de Socoltenango, Chiapas
- 2014 Turismo comunitario en Santa Martha Municipio de la Independencia, Chiapas
- 2014 La factibilidad de Turismo alternativo, basado en el patrimonio biocultural, en zonas marginadas: El caso de El Porvenir, Chiapas
- 2014 Turismo de aventura para niños de entre 7 y 12 años en el ejido, río Arcotete
- 2014 De la actividad turística tradicional a la práctica de actividades turísticas alternativas en la cabecera municipal de San Juan Chamula
- 2015 Competencias profesionales en tres campos de trabajo relacionados al turismo
- 2015 Interpretación del patrimonio biocultural: importancia de los insectos en Zacualpa Ecatepec
- 2015 Percepción sobre el ecoturismo en el centro ecoturístico Pak'altsix'a (mariposas a las de agua)
- 2015 Propuesta de actividades de turismo rural mediante una ruta de ciclismo de montaña en Zacualpa Ecatepec, municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2015 Los temazcales como propuesta de turismo cultural en el centro ecoturístico El Arcotete

- 2015 Entre la teoría y la práctica: experiencias de trabajo profesional en turismo alternativo
- 2015 Propuesta de turismo de naturaleza en el centro ecoturístico Cascada Wlib-ja Municipio de Palenque, Chiapas
- 2016 Las otras joyas, una aventura de altura. Un acercamiento a la sensibilización turística de Ribera Piedra Parada
- 2016 Propuesta de servicios turístico en la Laguna Linda Vista, Teopisca Chiapas
- 2016 Diseño de propuesta turística alternativa en la cascada "El Chorro" municipio de Totolapa Chiapas
- 2016 Plantas, rituales y turismo en la cabecera de Chamula, Chiapas
- 2016 Planeación de actividades de bajo riesgo para niños con discapacidad en el centro ecoturístico grutas del Mamut, Chiapas
- 2016 Creación de una operadora turística para comercializar servicios de turismo alternativo
- 2016 Propuesta para la elaboración de una guía operativa de ciclismo urbano en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2016 Diseño innovador de productos y servicios turísticos en Boca Chajul, Municipio de Marqués de Comillas, Chiapas
- 2017 Potencia aviturismo del cañón del sumidero
- 2017 Recetario gastronómico de la cabecera municipal de Chenalhó, Chiapas
- 2017 Turismo comunitario en el Barrio Ojo de Agua, San Cristóbal de las Casas, Chiapas
- 2017 Talleres gastronómicos "Herramienta de inclusión de la mujer en el turismo de Agua el Pajarito"
- 2017 La Ruta del Agua, propuesta de ecoturismo en la reserva de la biosfera el Triunfo
- 2017 Rehabilitación de los recursos con potencial turístico en Suchiapa
- 2017 La fiesta de Santo Tomás Apóstol en el municipio de Oxchuc
- 2017 Turismo alternativo para la conservación de los recursos naturales y culturales de San Juan 2da sección, Palenque Chiapas
- 2017 Propuestas culturales y naturaleza para la innovación del producto turístico en el centro Ecoturístico Causas Verdes Las Nubes S.S.S.
- 2017 construyendo las bases del sistema turístico en el Balneario Baños del Carmen
- 2017 ¿Hacia dónde va el ecoturismo en México?
- 2017 Integración de los recursos culturales como una alternativa de turismo rural, en Buena Vista Municipio de Salto de Agua, Chiapas
- 2017 Agroturismo como propuesta de desarrollo local en la comunidad Masoja Shucjá Tila, Chiapas
- 2017 El ecoturismo como una alternativa que propicia el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales en San Juan 2º sección, Palenque Chiapas

- 2017 El turismo alternativo con base en un plan de acción comunitaria en el ejido Buena Vista, municipio de Salto de Agua Chiapas
- 2017 Reestructuración del centro turístico "El Zapotal" en Adolfo López Mateos, Cintalapa Chiapas
- 2017 Integración del proceso de desarrollo de actividades en las modalidades de ecoturismo y turismo de aventura en el ejido Paso Naranja 1era sección, Salto de Agua, Chiapas
- 2017 Propuesta de desarrollo de centros turísticos de Salto de Agua, Chiapas
- 2018 Turismo y la casa lacandona como elemento tangible e intangible de la cultura y el modo de vivir en Lacanja Chansayab
- 2018 El paisaje sagrado de Zinacantán como foco de atracción turística
- 2018 Diseño de un circuito cultural, una propuesta para diversificar la actividad turística en Chiapa de Corzo
- 2018 Reactivación de las muestras gastronómicas en el barrio de Cuxtitali como una actividad de turismo rural a través de la vinculación comunitaria
- 2018 Cacería y gastronomía local como patrimonio y potencial turístico en la cabecera municipal de Chanal, Chiapas
- 2018 Propuesta de programa interpretativo para el campamento río Lacanja, Ocosingo, Chiapas
- 2018 Creación de un museo comunitario en Zinacantán
- 2018 Diseño innovador de productos y servicios turísticos en Las Guacamayas, municipio de Marqués de Comillas, Chiapas
- 2018 El carnaval de San Pedro Chenalhó, un espacio para su interpretación
- 2018 Diseño de senderos interpretativos para la implementación del agroturismo y avistamiento de aves en Nuevo Paraíso, La Concordia Chiapas
- 2019 Centro de interpretación ambiental orientado al turismo de naturaleza; una propuesta para la conservación del volcán Tacaná
- 2019 Desarrollo de una propuesta de agroturismo de floricultura ornamental en Zinacantán, Chiapas

Con las investigaciones de la licenciatura en turismo alternativo, se puede apreciar que, al ser una carrera que también es ofertada en otras IES, existe cierto patrón de reproducción, en los temas de investigación, aunque, claro es que, en el caso de la UNICH, la mayoría han sido desarrolladas a nivel local, pero, se basan en general en análisis, implementación, evaluación y diseño de estrategias y propuestas turísticas, para rescate y conservación de recursos naturales y culturales, o bien para promover el desarrollo local.

La interrogante ahora, principalmente en cuanto a las investigaciones de turismo rural y desarrollo sustentable es, cuántas de estas propuestas se llevaron a la realidad, cuántas siguen siendo vigentes (o requieren una evaluación), y cuántas se encuentran generando beneficios para la población. Este análisis, podría realizarse en mayor profundidad, a nivel de cada una de las poblaciones mencionadas en los títulos de las investigaciones, es decir, directamente con la gente beneficiada o participante, para conocer su opinión.

Con estas investigaciones realizadas por la misma gente de las comunidades, se está rompiendo entonces con lo que de forma general ha representado la educación ofertada por el Estado, que Según Bolom, Pérez y Sánchez (2012) en lugar de proporcionar conocimientos y educar, ha servido como un medio de transformación para que la población indígena se integrara a la vida nacional, lo que terminaba provocando cambios a nivel mental e ideológico de las poblaciones, erosionando sus identidades y cosmovisiones, así como sus sistemas de conocimientos. Esta educación entonces, no favorecía la producción y reproducción de las lenguas y culturas, convirtiéndola en un espacio de opresión, dominación y colonización del conocimiento.

Recapitulando, la importancia de conocer y visibilizar estas investigaciones, se sustenta en que, a partir de la conquista y colonización española los indígenas originarios del continente americano, sufrieron atentados en contra de su cultura, que propiciaron una imposición religiosa, un abandono o prohibición del uso de sus lenguas y con ello una afectación a su visión de mundo. Este panorama continuó después de las insurrecciones de independencia, a través de imaginarios sociales impuestos y desarrollados por las fuerzas gobernantes que buscaban convertir a los nuevos Estados naciones en sociedades homogeneizadas, que negaban las diferencias, esto sigue estando vigente, gracias a las políticas educativas y culturales reproducidas en la escuela y en las universidades convencionales (Mato, 2014), no obstante, pareciera que los egresados a través de la UNICH están tratando de solventar esta deuda histórica con los pueblos originarios y el conocimiento que han desarrollado al pasar de los años.

Los egresados expresan que desde que se encuentran como estudiantes, a través de sus prácticas de campo o del proceso de vinculación comunitaria, van percibiendo cambios acelerados, relacionados principalmente con la cultura (pérdida de la vestimenta tradicional y del uso de la lengua) y el ambiente (el incremento en el uso de productos agroquímicos para las diferentes cosechas). Estas situaciones para muchos de ellos, resultaban ajenas ya sea porque no pertenecían al lugar, porque antes no les interesaban o no las entendían, o bien, porque provienen de contextos urbanos y sus preocupaciones eran otras.

Así pues, en los listados anteriores se pueden ver reflejados estos intereses y el objetivo de aportar directamente en la construcción de propuestas o caminos conducentes para atender lo que están observando.

Tal es el caso de la siguiente egresada:

Con mi tema de titulación espero se haya podido contribuir en la concientización de las generaciones actuales, porque las situaciones de nuestras lenguas originarias están en proceso de transformación y eso repercute en gran parte a perder gran cantidad de significado cultural, en la pérdida de valores, conocimientos y cosmovisión (Mujer, 22 años, generación 2015-2019, lengua y cultura).

Por tanto, por medio de estas investigaciones se puede observar cómo a través de estas investigaciones se está contribuyendo a generar y recuperar conocimiento desde los pueblos, a teorizar planteamientos desde las lenguas originarias y los conocimientos locales de las poblaciones involucradas, se está salvaguardando información oral y prácticas tradicionales que hoy día ya figuran como acervo científico dentro de la institución, pero que, necesariamente requiere ser compartido, ya que, en su mayoría simplemente se encuentran en formatos físicos dentro de las bibliotecas de la institución, pero que, su difusión es indispensable a través de revistas, gacetas, etcétera, por lo cual, sería benéfico que la universidad pudiera contar con un portal oficial donde se encontraran las tesis o los artículos derivados de las investigaciones, en formato electrónico para consulta externa.

Asimismo, en este apartado cabe mencionar que, en el transcurrir de la observación áulica, los alumnos presentaban confusiones y desconocimiento de las distintas

modalidades de titulación, y por ello, recurrían a la elaboración de tesis como modalidad de titulación tradicional.

El desconocimiento de las otras 10 modalidades de titulación, se encuentra asociado a que, los alumnos no consultan el reglamento de titulación aprobado en 2013 por el H. Consejo de la UNICH. En dicho documento se establecen los requisitos que debe cumplir el egresado para obtener el título profesional y se explica de forma breve cada una de las modalidades de titulación, por lo cual se propone:

- Explicar al alumno a través de pláticas, reuniones o talleres impartidos por un profesor de metodología de investigación, las distintas modalidades de titulación y los beneficios de cada una de ellas con respecto a los intereses del alumno.
- Elaborar un manual o guía por cada una de las modalidades existentes. Esto ayudaría a definir los criterios que deben integrarse en cada modalidad, así como también, aportaría para el diseño de la estructura a seguir para desarrollar la investigación en las diferentes modalidades.

De manera general, se identificó por los alumnos de la LDS que, algunos profesores han elaborado guías de algunas de las modalidades de titulación, pero, no se encuentran avaladas (según estos) por servicios escolares, y en su defecto, no son aceptadas por todos los profesores. Por esta razón, resulta fundamental la elaboración de los manuales de procedimientos estandarizados para todas las licenciaturas.

La vinculación comunitaria: importancia y beneficios para los estudiantes y sus comunidades de origen

A diferencia de las universidades convencionales que integran en su quehacer y desarrollo académico: docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, las UIs contemplan otra función sustantiva denominada vinculación con la comunidad.

Esta función responde a la necesidad de mantener interacción constante con las comunidades para identificar sus necesidades y encontrar posibles soluciones a sus problemáticas, por ello se le percibe como un espacio de aprendizaje y retroalimentación (Casillas y Santini, 2009).

La importancia de esta función sustantiva implicaría para las UIs un pilar de enriquecimiento a nivel de conocimientos y prácticas culturales entre las comunidades y los alumnos.

Para el caso de la UNICH, en todas las licenciaturas se incorpora la enseñanza de la lengua y el eje de VC, tal y como lo señalan Ávila, Betancurt, Arias y Ávila:

[...] la vinculación comunitaria es el eje articulador que permite conjuntar las bases teóricas, aprendidas y ejercitadas en el aula, de todas las asignaturas con una parte práctica que posibilita un diálogo intercultural y el desarrollo de alternativas junto con las comunidades. Ello se hace a través de talleres participativos donde se busca la presencia de representantes de la vida social de las diversas comunidades rurales de la región. Así, el eje de vinculación articula de manera vertical las actividades académicas de las asignaturas de cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal; además, permite conjuntar los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquirieron en el aula a través de un proyecto integrador. Ejemplo de ello son las herramientas y técnicas participativas que se aprenden, analizan y practican en el aula con un enfoque de investigación-acción participativa y que, posteriormente, se aplican en la comunidad y hacen posible el diálogo intercultural y la retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre la comunidad académica formal de la universidad intercultural y la sabiduría en movimiento que pervive en las comunidades rurales indígenas del gran mosaico cultural que es Chiapas (2016, p. 768-769).

Considerando que este es un eje importante de las UIs y una de las 11 modalidades de titulación de la UNICH, se observó en el listado de los documentos de titulación existentes en la biblioteca de la institución que, esta modalidad es la tercera modalidad más desarrollada por los egresados para obtener su título profesional. Es necesario mencionar que, a pesar de ser la tercera opción, resulta mínimo, tomando en cuenta que, debería ser uno de los ejes que más se promovieran dado el carácter de la institución.

Las licenciaturas donde más se registraron informes de VC son desarrollo sustentable y turismo alternativo.

De los alumnos de la LDS con los que se realizaron entrevistas y observación áulica, señalaron lo siguiente respecto a elegir esa opción de titulación:

- o Memoria de vinculación comunitaria para dejar escrito algo a la comunidad por agradecimiento del tiempo dedicado (Hombre, 21 años).
- o Memoria de vinculación comunitaria porque siento que hice un buen trabajo de vinculación durante 3 años, y me gustaría sistematizarlo, además tengo ya mucha información, y no me gustaría desperdiciarlo (Hombre, 21 años).
- o Memoria de vinculación comunitaria ya que es un trabajo realizado a través de los conocimientos y experiencias de la comunidad (hombre, 22 años)
- o Memoria de vinculación comunitaria porque ya tengo mucha información de nuestra comunidad (Hombre, 22 años).
- o Memoria de vinculación comunitaria, porque tiene que ver con los tres ejes de la carrera que es lo ambiental, cultural y económico (hombre, 20 años).
- o Memoria de vinculación, porque tengo mucha información y además ayudaré en algo a la comunidad (Hombre, 23 años).

En sus opiniones respecto de la modalidad de titulación elegida, se puede observar que, en su mayoría, comparten el interés en dejar un escrito que sustente el trabajo realizado con y para la comunidad, además se ve reflejado el valor que otorgan al tiempo y la dedicación que destinan a esta actividad ambos sectores (alumnos y población).

En los alumnos que decidieron esta modalidad de titulación, se pudieron establecer ciertos patrones, que se mencionan a continuación:

- ✓ Ingresaron a la UNICH, porque les llamaba la atención la VC, para reforzar conocimientos tradicionales, expresar su lengua y buscan cómo ayudar a mejorar las formas de producir de sus comunidades para que sean más rentables y apegadas al cuidado del ambiente.
- ✓ Sus planes académicos o profesionales al egresar incluyen: regresar a trabajar a su comunidad, formar parte de una A.C para beneficiar a sus comunidades, proporcionar asesoría técnica a las comunidades de su región, y posteriormente, buscan estudiar un posgrado que los ayude a estar más capacitados para los retos que les esperan en los territorios y comunidades de las cuales formen parte.

De acuerdo con la experiencia de algunos profesores de la UNICH la VC ha perdido los objetivos con los que inició y se ha convertido en un proceso positivista, donde se ve a las comunidades como objetos de estudio, y no, como generadores de conocimiento y cultura:

Lo que se buscaba con la gente fundamentalmente era un proceso de retroalimentación positiva, yo sé que los estudiantes de primer semestre a lo mejor no pueden compartir algún conocimiento, pero la gente de las comunidades sí podría compartir sus conocimientos, y los estudiantes aprender de ellos sobre: procesos agrícolas, culturales, ambiental. Era entender que la comunidad era una fuente de conocimiento, después con la llegada del modelo de competencias [...] en la práctica lo que se ha dado es de que van los estudiantes a la comunidad con el objetivo de sacar conocimientos, no en ver algo que pudieran aprender de las comunidades, sino que, lo ven como una tarea escolar, y donde lo más importante que era el compromiso social y la responsabilidad con la gente, tener una relación permanente, pues ha sido muy complicado. Si tú vas a cumplir una tarea y no lo ves como una labor social de acompañamiento mutuo, de aprendizaje colaborativo -como se le llama- al abandonar todas estas teorías del acompañamiento y convertirlo en objetos de investigación, pues se pervierte, eso aunado a una descomposición social que se está viviendo en Chiapas (Entrevista profesor3, 07/10/2019).

Bajo ese contexto, la VC no estaría cumpliendo su objetivo y podría en su momento dejar de considerarse como una función sustantiva, ya que lo que se estaría reproduciendo serían procesos de extensionismo como cualquier otra IES convencional.

En este contexto, los egresados expresan que, no todas las comunidades son iguales, con algunas las formas, métodos y prácticas recibidas pueden funcionar, pero hay otras en las que se quiere dar más este peso a lo que el alumno pueda aprender de las comunidades y fusionarlo con lo que académicamente se encuentra estudiando, razón por la cual, algunos de los egresados claramente especifican que primero debería darse una aproximación cultural, es decir, lo que se sabe de su cultura, lo que pueden o no permitirte, y para ello, es conveniente desde su experiencia que, si existen compañeros de cada región puedan asesorar en esos rubros, porque la mayoría de veces el problema es cómo los alumnos se acercan y la forma en que la comunidad los recibe, más sino pertenecen a ella, o bien si el

profesor encargado de dirigir este proceso es ajeno a la forma de vida de las comunidades.

En este mismo sentido, los alumnos vigentes identifican otros problemas que afectan este proceso, por ejemplo: falta de compromiso de los alumnos (son grupos de 5 integrantes y no todos trabajan), regularmente, cada semestre se cambia al profesor de VC, por lo cual no hay continuidad de lo ya trabajado, además, en muchos casos, los alumnos hacen cambios constantes de comunidad de vinculación, etcétera.

Otro tipo de causales que limitan la realización de la VC es lo referente a la responsabilidad de los alumnos y la falta de presupuesto para su seguimiento:

[...] al surgir la universidad se les pide una currícula de vinculación comunitaria, donde los jóvenes van a la comunidad, tratan de entender, de comprender la realidad, la práctica social y contrastan con la teoría que se les enseña en el aula y se supone que ahí tratan de entender a las sociedades en sus modos de vida, en su conocimiento, en su cosmogonía, en su aspecto ambiental [...] vinculación comunitaria se ha descuidado un poco en el sentido de que también la universidad no tiene recursos como para que le estemos dando seguimiento. Hay una falta de seguimiento en trabajos de vinculación comunitaria, aunque aquí hay distintas posturas, una es que los alumnos ya son adultos no necesitan que le estemos guiando como hijito y órale de la mano, sino que ellos mismos deben ir generando capacidades en concertar, dialogar, en saber hacer contacto con la gente, y lo han hecho, las primeras generaciones, se les inculcó la vinculación comunitaria aunque no era prioritaria y hubo buenos egresados y resultados, se titularon varios de ellos (Entrevista profesor1, 05/07/2019).

Durante la observación áulica se pudo notar que, no todos los alumnos trabajan y adquieren responsabilidad con el equipo y la comunidad, cuando el profesor preguntaba qué es lo que han realizado en su proceso de VC, muchos de estos no tenían o tenían muy poco conocimiento de las actividades desarrolladas, por tanto, una problemática fuerte en este proceso se encuentra vinculada directamente con la responsabilidad que presentan los alumnos, y la forma en que delegan sus actividades.

Como en cualquier otra actividad, hay equipos que se comprometen y logran resultados positivos a pesar de los obstáculos:

[...] la misión de la universidad es apoyar a los estudiantes y apoyar a las comunidades, hay que hacer mucho trabajo de vinculación, en ese sentido tampoco ha habido mucho apoyo. Dentro del eje de vinculación, se manda a los alumnos a una comunidad, o a veces ellos eligen o se les ofrece alguna opción, y van y te dicen: *tienen una cueva, pero ni la han explorado, o la exploran con cuerdas que no son correspondientes, pues en ese sentido apoyan en cómo se podría dar una promoción a ese espacio natural*, los de desarrollo por ejemplo, encuentran: *que les cayó una plaga en sus cultivos de café y la gente dice que no quiere usar nada químico, pues se les dice a los alumnos que preparen algo orgánico y llévenlo*. Así vamos construyendo esos proyectos integradores a lo largo de los años. A mí me duele mucho que acompañas a los estudiantes en este proceso, y por ejemplo ya en 5º o 6º semestre te dicen que ya no van a seguir y que cambian de tema, es mucha tarea por parte de los profesores dar este acompañamiento, pero los alumnos no han captado lo importante de esto y es desgastante (Entrevista profesora2, 05/07/2019).

Los alumnos que abandonan la VC, y que deciden cambiar sus temas y modalidades de titulación, lo hacen principalmente por problemas internos del equipo, por la disposición de tiempo y dinero, o por la disposición o no, de la comunidad.

Una de las preguntas realizadas durante la entrevista a los alumnos de la LDS indagaba lo siguiente: ¿Durante tus actividades de vinculación comunitaria contribuiste a solucionar problemas de alguna comunidad o población?

Y se obtuvieron las siguientes respuestas:

- o Contribuí con la elaboración de abonos orgánicos (Hombre, 22 años).
- o He contribuido con mis conocimientos, pero no como alumno, sino como autoridad, porque soy miembro de la autoridad de la comunidad (Hombre, 21 años).
- o Sí, de la distribución de agua, se buscó solución para que toda la comunidad contará con agua (Mujer, 20 años).
- o Estuve participando con un tercio de la población de la comunidad, siento que mis talleres impactaron. Me enfoqué en el problema de la deforestación y ahora muchos ya empezaron a reforestar sus parcelas, y estamos trabajando la creación de un vivero comunitario para la reproducción de especies locales. También vimos el tema de la erosión y los productores se comprometieron a recuperar prácticas ancestrales para ese asunto (Hombre, 21 años).
- o Sí, sobre la baja fertilidad del suelo y la baja producción en la comunidad, se les ayudó a realizar prácticas agroecológicas y abonos orgánicos para que lo apliquen en sus cultivos y mejoren su producción (Hombre, 21 años).

- o Sí, talleres para que las comunidades sepan dar buen manejo a las aves de traspatio, que son su fuente de alimentos (Hombre, 22 años).
- o Se hicieron dos talleres participativos con los que se identificaron unos problemas, y se ayudó a resolverlos (Hombre, 20 años).
- o Sí, se hicieron talleres para concientizar a la gente de la importancia de la conciencia ambiental, que es un problema que les estaba afectando (Hombre, 21 años).
- o Sí, se contribuyó un poco con la comunidad a la mitigación de los problemas más notorios (Mujer, 21 años).
- o Sí, los problemas ambientales que son varios, se pudo disminuir el uso de agroquímicos, ya que lo usaban en exceso, y mediante sensibilización se pudo provocar que lo dejaran de usar un poco y que aprendieran a hacer sus abonos (Hombre, 22 años).
- o Sí, se capacitó a algunos habitantes para que brindaran talleres de agroecología, lo cual ayuda a la recuperación de la organización comunitaria (Hombre, 23 años).
- o Sí, se les enseñó a hacer abonos orgánicos (lombricomposta) (Hombre, 23 años).
- o Se llevaron a cabo prácticas agroecológicas como la elaboración de abonos orgánicos con los cuales se está reduciendo el uso de agroquímicos (Hombre, 21 años).
- o No, porque no es fácil entrometerse en la comunidad y sus asuntos, se les ha dicho a los profes que no es fácil, pero no lo entienden (Hombre, 23 años).
- o No del todo, no es posible siempre, solo en algunos aspectos (Hombre, 27 años).
- o Se intentó hacer talleres, pero a la gente no le interesaba, no asistían (Mujer, 21 años).
- o No, porque es difícil para impulsar sus conocimientos que tiene la comunidad (Mujer, 21 años).
- o Sí, al menos en el aspecto de sensibilizar en el uso del agua en mi barrio (Mujer, 22 años).
- o Se podría decir que sí, pero simplemente en la parte de sensibilización mediante actividades (Hombre, 22 años).
- o Fue más bien concientización para que aprendan a cuidar y valorar lo que tienen (hombre, 24 años).
- o Se ayudó a hacerles visible los problemas que tenían, se generaron en conjunto algunas soluciones (Mujer, 21 años).
- o En la familia, ya que, con más gente no es fácil (Hombre, 24 años).
- o No, estuve cambiando de lugar de vinculación (hombre, 22 años).
- o No, ya que no se cuenta con los recursos necesarios para lograrlo (Hombre, 22 años).

Se obtuvieron opiniones contrastantes, desde los que expresaron la realización de actividades que impactaron positivamente en las comunidades, los que simplemente ayudaron a identificar problemas, los que se limitaron a trabajar en sus unidades familiares, los que tuvieron problemas para desarrollar la vinculación por

la disposición de la gente, y finalmente, otros que por motivos diversos no pudieron contar con un producto tangible de este proceso.

Pero estas situaciones no pueden detener a los alumnos, entonces como ya se mencionó recurren a comenzar este proceso con sus familias, y en algunos casos, al pasar el tiempo, los demás pobladores comienzan a ver resultados y es cuando las propuestas se van extendiendo.

Los grupos con los que las y los estudiantes se vinculan en las universidades interculturales suelen incluir como partida a sus propias familias y vecinos de sus comunidades, pero luego se amplían y diversifican a lo largo de la carrera hacia actores colectivos locales o regionales, hacia autoridades municipales, agrarias o religiosas, a organizaciones no gubernamentales activas en la región, a instituciones y dependencias gubernamentales, así como en algunos casos a la iniciativa privada. (Dietz y Mateos, 2019, p.177)

Dentro de los trabajos de titulación en modalidad de informe de VC se encontraron los siguientes:

Comunicación intercultural

Licenciatura	Nombre del informe de vinculación comunitaria
Comunicación intercultural	El café: fuente económica y cultural en el municipio de Bella Vista, Chiapas
Comunicación intercultural	Jkoltatik Jmetik Banamil. Contribuyendo a la Madre Tierra
Comunicación intercultural	La vida en ámbar, Simojovel, Chiapas

Desarrollo sustentable

Licenciatura	Nombre del informe de vinculación comunitaria
Desarrollo sustentable	Experiencia de vinculación en la comunidad de Xulumo, municipio de Aldama, Chiapas
Desarrollo sustentable	Proceso de vinculación y prácticas agroecológicas implementadas en la comunidad Laguna del Carmen, San Lucas, Chiapas

Desarrollo sustentable	Proceso de vinculación comunitaria para impulsar la reforestación con árboles y arbustos nativos en el Ejido Ojo de Agua, municipio de la Independencia, Chiapas
Desarrollo sustentable	Memoria de vinculación con la comunidad de Sibactel, Tenejapa, Chiapas
Desarrollo sustentable	Agricultura campesina en el manejo sustentable de las semillas de la milpa tradicional en el Paraje Yochib, Oxchuc, Chiapas
Desarrollo sustentable	El sistema productivo alimentario por "melgas" en la comunidad de Chaquiloc, municipio de Huixtlan, Chiapas
Desarrollo sustentable	Promoción del uso de abonos orgánicos en la comunidad de Buena Vista, Larráinzar
Desarrollo sustentable	Experiencia de vinculación comunitaria en San Felipe Ecatepec, municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas
Desarrollo sustentable	Mitigar el impacto ambiental a través de la implementación de estrategias para la reforestación de bosques en el ejido Miguel Alemán Valdez, Municipio de Tila, Chiapas
Desarrollo sustentable	Experiencias en procesos participativos de vinculación comunitaria en San Francisco Jaconá, Tapilula Chiapas
Desarrollo sustentable	Difusión participativa del tomate de árbol en la comunidad Oniltic, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas
Desarrollo sustentable	Experiencia de vinculación comunitaria en el ejido San Gregorio de las Casas, Huixtán, Chiapas para el fortalecimiento de la soberanía alimentaria
Desarrollo sustentable	Alternativas de manejo agroecológico en el cultivo de maíz: una experiencia de vinculación comunitaria en San Francisco El Calvito, municipio de Venustiano Carranza, Chiapas
Desarrollo sustentable	Producción de miel orgánica como alternativa de desarrollo en la comunidad de Campanario municipio de Tila, Chiapas
Desarrollo sustentable	Capacitaciones prácticas agroecológicas en la comunidad Huitepec Ocotál, Municipio de San Cristóbal de las Casas Chiapas

Desarrollo sustentable	Cultivo de Hortalizas orgánicas con mujeres de la comunidad de Shoctic, municipio de Tila Chiapas
Desarrollo sustentable	Organización comunitaria para la autogestión de proyectos estratégicos de la comunidad de Golonchán Viejo del municipio de Sitalá, Chiapas
Desarrollo sustentable	Agricultura sustentable como alternativa de aprovechamiento de los recursos naturales en la comunidad de Campanario Grande: municipio de Tila, Chiapas
Desarrollo sustentable	Producción artesanal en relación con las especies leñosas más utilizadas en Amatenango del Valle, Chiapas
Desarrollo sustentable	Informe de vinculación comunitaria, con énfasis en propuestas de agricultura urbana, promoción de abonos orgánicos y usos de la biodiversidad en la cabecera municipal de Huixtán
Desarrollo sustentable	Proceso de vinculación en la comunidad de la Florecilla, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México

Lengua y cultura

Licenciatura	Nombre del informe de vinculación comunitaria
Lengua y cultura	Sensibilización para prevenir la trata de personas a niños de 6º grado de primaria de la escuela "Emiliano Zapata" municipio de Huixtán, Chiapas
Lengua y cultura	Fortalecimiento textil artesanal de 121 bordadoras y 1 bordador indígena del municipio de Huixtán Chiapas
Lengua y cultura	Proyecto de alfabetización con mujeres tseltales del Porvenir Nejwits, Oxchuc Chiapas "Sk´anelSnopel Jun"
Lengua y cultura	Revitalización de la lengua indígena tseltal Bajo, de la comunidad La Arena Ocosingo Chiapas

Turismo alternativo

Licenciatura	Nombre del informe de vinculación comunitaria
Turismo alternativo	El recurso hídrico de San Francisco la Frontera Huitiupán, Chiapas como alternativa para el turismo alternativo
Turismo alternativo	Reactivación de las muestras gastronómicas en el barrio de Cuxtitali como una actividad de turismo rural a través de la vinculación comunitaria
Turismo alternativo	Proceso inicial de educación ambiental en la localidad de Betania, Teopisca, Chiapas
Turismo alternativo	Talleres gastronómicos “Herramienta de inclusión de la mujer en el turismo de Agua el Pajarito”
Turismo alternativo	Propuesta para la implementación de actividades ecoturísticas en el Aguaje, la Albarrada
Turismo alternativo	Impulso a la operación del Centro Recreativo de Santo Domingo, municipio de Bochil, Chiapas
Turismo alternativo	Turismo alternativo para la conservación de los recursos naturales y culturales de San Juan 2da sección, Palenque Chiapas
Turismo alternativo	Integración de los recursos culturales como una alternativa de turismo rural, en Buena Vista Municipio de Salto de Agua, Chiapas
Turismo alternativo	Fortalecimiento de capacidades locales para el desarrollo de actividades en turismo alternativo, Lagos de Colón, Chiapas
Turismo alternativo	Fortalecimiento de la oferta turística en cascadas de Misolha, Chiapas
Turismo alternativo	El turismo alternativo con base en un plan de acción comunitaria en el ejido Buena Vista, municipio de Salto de Agua Chiapas
Turismo alternativo	Fortalecimiento de la actividad turística en centro ecoturístico Xbulanja´ Las Margaritas, Chiapas

Turismo alternativo	Propuesta de actividades de ecoturismo en la cabecera municipal de Tenejapa
Turismo alternativo	Potencial turístico alternativo en la comunidad de Totolapa, Chiapas
Turismo alternativo	Propuestas de mejora continua en los servicios turísticos del centro ecoturístico “velo de novia” municipio de Socoltenango, Chiapas
Turismo alternativo	Turismo comunitario en Santa Martha Municipio de la Independencia, Chiapas
Turismo alternativo	Integración del proceso de desarrollo de actividades en las modalidades de ecoturismo y turismo de aventura en el ejido Paso Naranja 1era sección, Salto de Agua, Chiapas
Turismo alternativo	Propuesta de turismo de naturaleza en el centro ecoturístico Cascada Wlib-ja Municipio de Palenque, Chiapas
Turismo alternativo	El turismo rural como fuente de desarrollo local en el ejido San Isidro Los Laureles, Municipio de Venustiano Carranza, Chiapas

Es posible resaltar que los temas se encuentran enfocados en lugares específicos del estado, y responden a un tema que debió resultar de interés para la comunidad y los estudiantes. La mayoría de las memorias de VC han sido elaborados en parejas (dos integrantes) o grupos (3 integrantes).

Al pasar revista en algunos de los informes de VC, se encontró información valiosa plasmada por los egresados, a través de los cuales se generaron fichas técnicas que, permitieron visualizar la forma en que se inicia el proceso de VC y sus problemáticas (ver ejemplo 1 y 2):

Ejemplo 1: de Informe de VC

Navarro Lozano, M.A; Bautista Pérez, M.A; Gómez Hernández, N.E. (2016) Experiencia de vinculación comunitaria en San Felipe Ecatepec, San Cristóbal de las Casas Chiapas, agosto 2012-agosto 2015. UNICH. Desarrollo sustentable.

INTRODUCCIÓN

La memoria de VC es un documento en el cual se relatan experiencias vividas dentro de una comunidad, el propósito principal es servir de guía a profesores y estudiantes que deseen comenzar un proceso de vinculación el cual demanda respeto a la diversidad cultural y a los derechos de los pueblos indígenas. Uno de los objetivos centrales es revalorar los saberes de las comunidades y propiciar un proceso de diálogo para fortalecer y preservar la identidad comunitaria y sus perspectivas culturales.

El trabajo aborda el proceso de VC en San Felipe Ecatepec, municipio de San Cristóbal de las casas, principalmente se expone las experiencias obtenidas durante la formación profesional de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable (LDS) ofertada en la UNICH, la cual vincula a sus estudiantes a contextos sociales diversos, con la finalidad de entrelazar elementos teóricos y prácticos con los conocimientos y saberes locales comunitarios.

OBJETIVOS

Analizar las problemáticas y potencialidades de la comunidad durante el proceso de vinculación, mediante un diagnóstico participativo con la finalidad de establecer posibles soluciones.

IMPORTANCIA DE ESTA MODALIDAD DE TITULACIÓN

Con base en la interacción y el trabajo con la comunidad; realizadas durante nuestro proceso de formación universitaria en la LDS (2011-2015), elegimos esta modalidad de titulación porque consideramos importante el trabajo realizado con el grupo social, el cual contribuyó en la asimilación de los elementos teóricos que aportaba cada asignatura en medida que se iban concretando de forma práctica, mediante el intercambio de saberes locales; este mecanismo de aprendizaje nos facilitó la herramienta para la realización de un proyecto integrador (PI) que consiste en registrar evidencias y aportaciones con datos transversales, no sólo conceptos teóricos sino la información obtenida del intercambio de conocimientos entre estudiantes con la comunidad de vinculación.

FASES PREVIAS A LA VINCULACIÓN

1. Consolidar un equipo de trabajo de estudiantes de acuerdo a las afinidades (3 a 6 integrantes)
2. Elegir una comunidad de vinculación. La comunidad se busca con las siguientes características: que pertenezcan a una etnia, que sea cercana al lugar de origen de los alumnos, que tengan disposición de aceptar a los alumnos como parte de su comunidad.

3. Realizan el primer acercamiento con actores sociales de importancia como son: autoridades locales, ancianos miembros de la iglesia

DIFICULTADES DETECTADAS DURANTE EL PROCESO DE VINCULACIÓN

Comunidad: nos percatamos que la intervención cultural por parte de la población es mínima, solamente participan por intereses propios, dejan de lado el bienestar de la comunidad a causa de la división social. Es preciso señalar que existen dos agencias cada una obedece a un grupo social determinado, PRI (Partido Revolucionario Institucional) y CNPI (Comisión Nacional de Pueblos Indios) y es la principal causa generadora de conflictos al interior de la comunidad.

Trabajo en Equipo: al comienzo del proceso de vinculación, una de las dificultades como estudiantes de un modelo intercultural, fue el no contar con la orientación exacta por parte de cuerpo docente de cómo tener un acercamiento con la comunidad y consolidar un buen equipo de trabajo, es decir, crear con el grupo social un enlace institucional y responsable que condujera una participación y aceptación dinámica, y progresiva.

Institución universitaria: en lo que corresponde a la institución no cuenta con un plan de seguimiento de los procesos de vinculación comunitaria, esto ha ocasionado que las comunidades tengan un mal concepto de las y los estudiantes, ya que piensan que sólo se llega a extraer información de su comunidad y no se les da la continuidad debida. Esto genera a los nuevos estudiantes limitaciones para el trabajo que se desea desarrollar.

ETAPAS DEL PROCESO DE VINCULACIÓN COMUNITARIA

1. Reconocimiento de la comunidad y sus componentes: en esta etapa es el nivel donde comienza la construcción de la confianza favoreciendo el reconocimiento de la comunidad y genera mejores condiciones para una articulación efectiva escuela-comunidad.
2. Gestión institucional: la universidad extiende un documento donde se expresa que los jóvenes son alumnos vigentes de dicha institución, con esto se da la pauta para comenzar a realizar las visitas oficiales, contando con la autorización de la comunidad.
3. Junta con autoridades municipales: se explicaron los pormenores y objetivos del trabajo a realizar, también se da la información de cada integrante del equipo y de la institución.
4. Diagnóstico comunitario: se hace junto con la comunidad un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) que integra elementos tanto sociales, culturales, ambientales y económicos.
5. Consenso de las problemáticas de la comunidad: se integra a través de un diagnóstico participativo con la

comunidad, con la finalidad de sensibilizar a los pobladores sobre las diferentes problemáticas detectadas en el diagnóstico comunitario, se buscan posibles propuestas para dar solución.

DESARROLLO	Trabajaron talleres y pláticas (con adultos y niños) vinculadas con los tres temas que más preocupaban a la comunidad: cuidado del agua, aprovechamiento del sistema frutícola, el cuidado del bosque nativo. Dentro de su fase de desarrollo de vinculación respetaron que el centro de interés de la comunidad fue recuperar sus conocimientos ancestrales en cuanto a la conservación de sus recursos naturales, los alumnos para ello recurrieron a poner en práctica los ejes del desarrollo sustentable.
CONCLUSIONES	El proceso de VC permitió intercambiar conocimientos adquiridos en el aula, llevarlos a la práctica con la comunidad, facilitando el aprendizaje, revalorando los saberes locales y enriqueciendo la experiencia colaborativa.
RECOMENDACIONES	El proceso de vinculación se debe llevar a cabo en una sola comunidad durante la carrera. Mostrar respeto en todo momento a la comunidad. Las visitas que se realicen a la comunidad sean de convivencia y acompañamiento, sentirse parte de ella y no solamente extraer información cuando se necesita. Acudir con frecuencia a la comunidad no importando si son fechas vacacionales. Se sugiere darle seguimiento al trabajo comunitario para lograr que la comunidad brinde confianza hacia el grupo que pretende realizar proceso de VC

En este primer informe de VC, los autores expresaron desde su percepción, qué es y qué implicaciones tiene este proceso. Así también, consideraron oportuno describir las etapas previas de organización para hacer la VC, el proceso protocolario para adentrarse en la comunidad, los problemas a los que se enfrentaron una vez estando en campo, y finalmente, proporcionaron sugerencias que pueden en su momento servir a otros alumnos que se encuentren realizando VC, sobre la forma en qué se debe mantener el contacto con la comunidad, respetando sus procesos y a la población.

Ejemplo 2: de Informe de VC

López Jiménez, F. de M.; Ruíz Corzo, K. (2016). Memoria de vinculación con la comunidad de Sibactel, Tenejapa, Chiapas. UNICH. Desarrollo sustentable.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se sistematiza el proceso de VC a través del enfoque intercultural participativo en Sibactel, municipio de Tenejapa, Chiapas. En la memoria de VC durante el ciclo 2011-2015, se analizó el proceso de diálogo intercultural, así como las características económicas, sociales y culturales, profundizando en los mecanismos de negociación y gestión con los diversos actores de la comunidad. Recuperando así los conocimientos adquiridos en semestres anteriores, considerando como ejes conceptuales el género, territorio y comunidad.

OBJETIVOS

Sistematizar el proceso de VC a través del enfoque intercultural participativo en Sibactel, municipio de Tenejapa, Chiapas.
Analizar las etapas y las actividades de VC realizadas durante la formación universitaria, con la finalidad de registrar las aportaciones relevantes del proceso.
Reconocer los procesos de gestión logrados a través de la formación con el apoyo de los actores sociales externos y la integración del proceso de autogestión generada por la comunidad.

IMPORTANCIA DE ESTA MODALIDAD DE TITULACIÓN

Una de las razones para realizar este trabajo fue que una de las integrantes es originaria de la comunidad de Sibactel, con lo cual se cumple aún más con los propósitos explícitos de la vinculación: contribuir al desarrollo y autogestión de las comunidades. Así se estarán creando vínculos sociales más estrechos y al mismo tiempo llevar el conocimiento científico-técnico a la comunidad integrando saberes tradicionales. Elegimos la memoria de vinculación comunitaria por representar la oportunidad de compartir este enriquecedor proceso con la comunidad académica y comunitaria.

ETAPAS DEL PROCESO DE VINCULACIÓN COMUNITARIA

El primer paso fue acercarnos a los diferentes comités comunitarios, esto para tener permiso de trabajar en la comunidad y sobre todo vincularnos con las personas. Aprovechamos la reunión semanal que realizan en la escuela primaria de Sibactel, para presentarnos y exponer los motivos de la visita. Expusimos el interés de conocer el proceso productivo de la comunidad, las relaciones sociales y ambientales que se entretrejan en el territorio, todo como parte de nuestra formación académica universitaria. La ventaja que obtuvimos fue que, al ser nuestra compañera originaria del lugar, cuando la veían con nosotros fomentó los lazos de confianza para iniciar el diálogo. Las autoridades comunitarias accedieron a permitirnos visitar a las familias de la comunidad e iniciar el proceso de vinculación, pero nos advirtieron que

querían que “nos portáramos bien”. el compromiso que se estableció fue que al finalizar nuestros estudios universitarios dejáramos una copia de nuestra tesis o memoria de vinculación para consulta de la comunidad.

DESARROLLO

1º semestre: se realizaron recorridos para delimitar la extensión del lugar. Se hizo observación para valorar el entorno y sobre todo pláticas informales con tres ancianos y la partera, y un maestro de música.

2º se trabajó con 15 actores sociales involucrados en los comités, quienes nos ayudaron a comprender ciertos aspectos socioculturales y ambientales característicos de la comunidad, como: roles de género, sistema de cargos, tipo de vestimenta, ecosistemas, etc.

3º se siguió trabajando con los comités comunitarios donde se realizaron más actividades de reconocimiento del entorno territorial, donde se establecieron contactos con la organización cafecultora “Kulaktik”. Se analizaron con ellos los modelos de producción en la comunidad, la clasificación campesina de los suelos y medicina tradicional con parteras del lugar.

4º por medio de la materia “taller diagnóstico comunitario participativo”, se programaron 10 salidas a la comunidad y 3 talleres, por medio de las cuales fuimos evaluados. El primer taller fue “Manejo de recursos naturales” que nos llevó dos días con 25 niños de 6º de primaria. El segundo “elaboración de abonos orgánicos” impartido en un día, y “producción de setas” con tres días de desarrollo, estos dos últimos talleres con 5 familias en 6 días. En conclusión, pudimos tener un buen resultado con las personas de la comunidad, ya que el taller de abonos orgánicos ha tenido continuidad con 4 familias aplicado a sus cultivos. Las personas afirman que han obtenido mejores cosechas y se han hecho más resistentes a plagas y enfermedades.

CONCLUSIONES

Cabe destacar que el acompañamiento de los profesores y directivos en diversos momentos del proceso de VC sería trascendental; es pertinente contar con ellos desde la primera reunión en una comunidad de vinculación, en representación de la universidad para presentar a los miembros del equipo de trabajo, es en definitiva otorgarle toda la seriedad al proceso, pues solamente de esta manera se podrán esclarecer las dudas y las falsas expectativas que por lo común se generan entre los interlocutores comunitarios. Ésta se verá mucho más fortalecida si los profesores titulares de las asignaturas de cada semestre pudieran darse el tiempo y contar con los recursos para acompañar en los momentos de inicio, intermedia y al final del proceso al equipo de VC sobre todo tomando en consideración que los estudiantes que están en dicho proceso de aprendizaje, en su mayoría no cuentan con los elementos básicos para impartir talleres, así como también carecen de experiencia en la promoción de procesos participativos.

Con relación a lo anterior cabe señalar que a lo largo de la carrera ningún profesor tuvo participación programada de acompañamiento al campo, con la salvedad de que uno de ellos, que por cierto ya no daba clases en el grupo, lo hizo sufragando sus gastos. Este, es precisamente el argumento y motivo principal de que los equipos de VC no cuenten con el acompañamiento establecido de los profesores, unido a que la norma institucional no proporciona las facilidades para que los docentes vayan a campo, ya que, primero tendrían que llegar a la Universidad para checar su entrada y al regreso ir de nuevo a checar su salida, teniendo que ser exactos con el cumplimiento de las 8 horas de trabajo. Estas cuestiones hablan del poco entendimiento que existe en los niveles directivos y administrativos del valor del trabajo de academia y el trabajo de campo, como básicos en la formación profesional, que tiende a ir a las comunidades a promover el desarrollo comunitario incluyente e integral.

Tomando en consideración que un eje del modelo educativo intercultural es el de la vinculación comunitaria, suele ser grave que los profesores no puedan darle el acompañamiento integral a sus estudiantes, todo lo cual podría superarse si se considera una partida presupuestal, por medio de la cual se garantice que por lo menos el docente de la asignatura del eje de vinculación correspondiente, acompañe a campo cuando menos una vez, a cada uno de los equipos de vinculación con la comunidad, con base en un programa de actividades previamente elaborado por el profesor y los alumnos, que sea revisado y autorizado por las academias, acompañado de un sistema de seguimiento y evaluación permanente, por medio del cual se garantice su cumplimiento.

En este segundo informe, se recalca la importancia y objetivo de la VC en relación con la misión de la universidad, se menciona que un criterio significativo para realizar este proceso implica que, uno de los integrantes del equipo pertenezca a la comunidad, además se enfatiza en los problemas a los que se enfrentan alumnos y profesores para poder realizar de la mejor forma posible su proceso de VC, y se presentan algunas sugerencias para su mejora.

Con estos ejemplos, y con la opinión de egresados y alumnos entrevistados se encuentran problemáticas que desde fuera no se perciben. Y que, en un estado como Chiapas, donde las comunidades suelen presentar desconfianza hacia terceros, y, además, con alto porcentaje de machismo, la realidad de esta función sustantiva se desdibuja y se debería, por parte de las autoridades universitarias de

dar mayor formalidad con las comunidades para no dejar al alumno solo en un proceso tan importante, tanto para la institución por su carácter intercultural, como para los alumnos y las comunidades. Estas situaciones no restan importancia a lo que en su nombre se ha logrado, no obstante, sería pertinente su mejora continua y oportuna, en relación con las problemáticas reportadas en cada informe de VC.

Después de lo observado, se percibe la importancia de que, un mismo profesor sea quien se encargue de dar seguimiento al trabajo de VC durante la licenciatura. Esto permitirá dar continuidad y seguimiento oportuno a los trabajos, y evitará que se pierdan o distorsionen los avances realizados en semestres anteriores.

Retomando que, las comunidades pierden interés en aceptar a los estudiantes para realizar VC, porque estos abandonan la comunidad y no existe la formalización del proceso por parte de la institución, se sugiere programar coloquios donde se difunda el trabajo de VC, con la participación de autoridades tradicionales o representantes de las comunidades, y de la UNICH, para con ello otorgar reconocimiento institucional al proceso, y dar seguimiento por parte de los tres actores (alumnos, comunidad y universidad) para evaluar el porcentaje de avance de acuerdo con lo acordado por la comunidad y los estudiantes.

De igual forma, es pertinente y necesario flexibilizar los procesos administrativos para que los profesores encargados de esta actividad sustantiva se hagan presentes en el asesoramiento y desarrollo de las actividades de los alumnos, es decir, se debería programar un día por mes, en el cual, el profesor encargado pudiera dirigirse a las comunidades donde los alumnos se encuentren trabajando y evaluar o tomar nota de los avances registrados, proponer posibles sugerencias ante situaciones que podrían estar entorpeciendo esta actividad.

Por último, se deben de buscar mecanismos de promoción de esta modalidad de titulación, dado que es una de las características particulares que diferencian a la universidad y que pueden en su momento, representar mayor beneficio (social, económico y/o cultural) para la población.

CONCLUSIONES

Esta tesis refleja el resultado de una investigación desarrollada al respecto de una de las 11 universidades interculturales que conforman el subsistema de educación superior intercultural en el país. Se desarrollaron temas que abordaron la génesis, concepción y situación actual de las mismas.

Con los objetivos analizados, fue posible conocer desde el ámbito académico cotidiano, la pertinencia y relevancia actual de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Se constató que, la universidad se queda todavía alejada de la visión de pertinencia cultural que tanto se ha buscado por parte de la población y de la propuesta que se ha presentado de forma institucional. A pesar de que, esta universidad fue instituida como respuesta del gobierno, ante los diversos movimientos y demandas indígenas por una educación socioculturalmente relevante, la población sigue sin ser considerada e involucrada en la elaboración de los planteamientos educativos y su respectiva implementación, es decir, las licenciaturas, los planes y programas de estudio siguen sin integrar la parte cultural que la población beneficiada podría estar considerando pertinente y relevante ante los problemas culturales, ambientales y económicos que se viven dentro de sus comunidades y territorios. Por otra parte, un avance, aunque menor, es que, se ha tomado en cuenta, en una ocasión a los futuros empleadores de los profesionistas interculturales, con el fin de conocer qué perfil de profesionales están demandando y con ello ampliar el perfil de egreso.

Al reflexionar al respecto de la importancia de esta institución para los alumnos, se encontró que, vinculan esta característica desde el acceso a la educación, que en otras circunstancias para muchos de ellos no sería posible, ya sea por motivos económicos y/o de problemas con sus promedios de educación media superior. Para otros, resulta importante porque les resultó una segunda opción cuando dejaron pasar las fechas de exámenes o no aprobaron el examen en otra institución de educación superior. Y unos más, ingresan porque les resulta novedoso el modelo intercultural y la carrera elegida.

Los alumnos que le otorgan mayor importancia por el motivo económico, son principalmente aquellos jóvenes que provienen de pueblos y comunidades indígenas y/o campesinas, estos alumnos al no contar con los recursos económicos suficientes para decidir libremente la institución de educación superior y la carrera a cursar, optan por postularse a esta universidad, aunque, a futuro, esta misma situación se convierte en factor para que el alumno abandone sus estudios, ya que, si no cuenta con recurso suficiente para cubrir sus gastos de hospedaje, alimentación y demás referentes a libros, copias y materiales diversos; puede optar por darse de baja temporal y/o definitiva, esta situación en algunos casos se salva con el apoyo en modalidad de becas estatales o federales que les son otorgadas ya sea para manutención, transporte o útiles escolares.

Para aquellos que no cuentan con estos apoyos y que *-semanean-* como coloquialmente se le dice para especificar que, los viernes viajan a sus casas después de clases, y regresan los domingos por la tarde a la ciudad de San Cristóbal, deben saber administrar muy bien lo que sus padres, hermanos o familiares otorgan para solventar los gastos de la semana. Y finalmente, para los que no tienen ni uno, ni otro tipo de apoyo, se encuentran en necesidad de buscar opciones de empleos de medio turno, que terminan repercutiendo en el desempeño académico y en casos extremos provocan el abandono escolar. Algunos más, deciden dejar sus estudios en esa institución porque, expresan que no encuentran potencial para el mercado laboral en las carreras que se ofertan, o porque han escuchado de las generaciones anteriores que les resulta difícil conseguir empleos, y finalmente, están quienes se deciden por otras carreras, principalmente vinculadas con la educación básica, donde encuentran mayor seguridad al optar por plazas dentro del magisterio.

En cuanto a los egresados, la perspectiva de importancia académica y/o cultural de la institución, se ve influenciada por problemas vinculados con el mercado de trabajo. Los egresados consideran que la población percibe a la institución como de baja calidad, lo cual, en ocasiones les ha repercutido para colocarse laboralmente dentro de su área de especialización. Ante esta situación, algunos egresados

(principalmente) de las primeras generaciones, presentan una concepción de desilusión con la UNICH, esta situación no solo ocurre con esta institución, también se ha encontrado presente en estudios realizados con egresados de otras universidades interculturales que consideran que la formación académica recibida no fue la adecuada, lo cual provoca que se empleen en ámbitos no relacionados con su perfil profesional y, por ende, no se encuentran contribuyendo de forma directa en el desarrollo de la misión de la institución, por tanto, su visión de importancia (positiva o negativa) queda restringida de acuerdo con el desarrollo logrado como profesionistas interculturales.

A pesar de estos escenarios, la universidad se encuentra contribuyendo para que la población joven que por motivos diversos se había encontrado en desventaja económica y educativa desde mucho tiempo atrás, puedan hoy día culminar sus estudios de nivel superior, estos jóvenes que provienen en su mayoría de familias pobres, que viven principalmente de la agricultura y de la ganadería de traspatio, mismos que han luchado por contar con una profesión, para construir mejores condiciones de vida, para ellos y sus familias, y que además, en algunos casos, se encuentran realizando actividades de cambio al interior de sus comunidades, considerando la cultura y la inclusión de los conocimientos locales.

Al respecto de las percepciones sobre interculturalidad al interior de la universidad y la forma en que se reproduce cotidianamente, es necesario mencionar que, se pudieron clasificar cuatro grupos: el primero corresponde a una visión acotada en términos de cultura indígena, el segundo se basa en definiciones conceptuales teóricas, el tercero, corresponde a los que establecen diferencia entre culturas y diversidad, y finalmente, un cuarto grupo, es el que genera sus propias definiciones de acuerdo con su experiencia y vivencias dentro de la universidad y en las comunidades, fundamentalmente lo aterrizan en un proceso de interacción y generación de nuevos conocimientos. En lo que respecta a las percepciones de este último grupo, se supone que entre más diálogo real existe entre las culturas (combinar conocimientos) en términos de igualdad y respeto, más y mejores serán los conocimientos que se puedan crear y aplicar en beneficio colectivo.

De acuerdo con los alumnos, la interculturalidad en la institución tiene dos formas de vivirse y practicarse, es decir: positiva y negativa. Dentro de la positiva, se reduce al uso e inclusión de la lengua materna, a las formas de conocer de las culturas de los otros, a través de la vinculación comunitaria, etcétera. En lo que refiere a la negativa, resulta ser mayor, y se vincula al hecho de que, se conoce la interculturalidad, pero no se pone en práctica, existe mucha división entre alumnos y profesores, se presentan algunas burlas por las formas de hablar, de vestir, de expresarse en clases, etcétera. Los estudiantes expresan que, en ocasiones se han sentido afectados, ya que sus compañeros mestizos los critican porque hablan su lengua materna, porque portan sus trajes tradicionales, porque no hablan o comprenden bien el español. Esto conduce directamente a la necesidad de dejar de pensar la interculturalidad simplemente en el nivel discursivo y comenzar a practicarla en todos los niveles educativos y escenarios cotidianos, para que la población pueda en su diario vivir comprender la interculturalidad en todos sus sentidos.

En lo que refiere a revalorización y recuperación de la lengua, la cultura y los conocimientos locales a través de la investigación, se encontró presente a través de los trabajos realizados por los egresados para obtener el título profesional. Se confirmó que la modalidad de titulación más desarrollada es la de tesis profesional, seguida de diseño de proyecto de desarrollo e informes de vinculación comunitaria. A través de estos trabajos de titulación, los alumnos en coordinación con sus tutores han logrado encaminar cambios al interior de sus lugares de origen, se han abierto espacios de recuperación de conocimientos locales (en distintos rubros) de los distintos pueblos indígenas de la región, y algo mucho más importante, es el incremento en el acervo de investigaciones realizadas por los alumnos como integrantes de estos pueblos indígenas, que después de mucho tiempo se ven resguardadas en formatos que no se pierden al pasar de los años y que pueden compartirse para beneficio común.

Finalmente, en la búsqueda de la importancia y los beneficios que representa la vinculación comunitaria para los estudiantes y sus comunidades de origen se

encontró que, este proceso propicia un acercamiento a otras realidades económicas, sociales y culturales, quizá hasta ese momento desconocidas para algunos de los alumnos. Además, esta actividad está representando una fuente de aprendizaje tanto para alumnos, profesores y las comunidades, pero que, al no existir la formalidad e institucionalización correcta, se encuentra un tanto desorganizada. A pesar de estas dificultades, existen alumnos y profesores que desafían estos problemas, y logran procesos de vinculación comunitaria interesantes, que representan aportes valiosos a niveles teóricos, metodológicos, y de reproducción, y recreación de las culturas locales.

Los alumnos a través de sus procesos de vinculación comunitaria generan proyectos a nivel familiar y comunitario, como son: construir baños secos, viveros comunitarios, cocinas sustentables, reforestar áreas comunales, emprender huertos comunitarios y proyectos de crianza de animales de traspatio para asegurar la alimentación familiar y comunitaria, proyectos turísticos, así como, tratar de modificar formas de ver y entender ciertas ideologías (principalmente vinculadas al papel de la mujer en la familia y comunidad), lo cual muestra que, están entendiendo el sentido y función de la UNICH, y están acercando lo aprendido hacia las comunidades, conjugándolo con los conocimientos previos que estos poseen y con los que la población local cuenta, suena fácil y propositivo, pero el camino es difícil, mucho más, cuando se considera que para algunas de estas iniciativas se requiere de presupuesto, tiempo y consentimiento de la comunidad, que muchas veces resultan ser factores limitantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiló, A. J. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 8 (14), 145-163. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55217005009.pdf>
- Ahuja, R., Berumen, G., Casillas, Ma. de L., et al. (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.
- Alarcón, L., Ossenbach, G., y Caruso, M. (2010). La educación en la época de la independencia en América Latina (ca.1810-1850): selección bibliográfica. *Historia de la educación* (29), 333-352. Obtenido de Obtenido de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/8173/14950>
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México: Editorial del GPPRD.
- Alonso, L., Hernández, V.M., y Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (60), 103-128, obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a6.pdf>
- Alonso, M. G. (2014). *Guía para la formación docente de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Altieri, A. (2001). ¿Qué es la cultura? *La lámpara de Diógenes*, 2 (004), 15-20. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Araujo, A. (2015). ¿Quién es indígena?: el legado insospechado de Alfonso Caso. *Horizontal*. Obtenido de <https://horizontal.mx/quien-es-indigena-el-legado-insospechado-de-alfonso-caso/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuarios estadísticos de educación superior*. México, D.F: ANUIES. Obtenido de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ávila, A., y Ávila, L.E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27 (76), 37-54. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v27n76/v27n76a3.pdf>
- Ávila, L. E., y Ávila, A. (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Nóesis*, 25 (50), 198-215. Obtenido de <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/1006/915>

- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G., y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *RMIE*, 21 (70), 759-783. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00759.pdf>
- Avilés, R. (2009). ¿Las funciones sustantivas de la universidad pública son realmente tres? Intertexto con Laura Regil Vargas: Difusión cultural universitaria: entre el ocaso y el porvenir. *Reencuentro* (56), 66-69. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34011860012.pdf>
- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. BICAP-CBTa 192. Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. Obtenido de <http://www.bicap.edu.mx/bicap/quienes.htm>
- Baronnet, B. (2009a). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (tesis de doctorado). El colegio de México/ Université Sobornne Nouvelle – Paris III: México D.F.
- Baronnet, B. (2009b). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos* (24), 31-37. Obtenido de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24.pdf
- Baumgartl, B., y Milojevi, M. (2009). "Interculturalidad, una habilidad necesaria en el siglo XXI". En T. Aguado., y M. del Olmo (Editoras). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (págs. 89-102). Madrid: Proyecto Alfa.
- Bello, J. (2009). El inicio de la educación bilingüe intercultural en las regiones indígenas de México. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE: Veracruz, Veracruz. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- Beltrán, M. (2004). Tolerancia y derechos humanos. *Política y cultura* (21), 179-189. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n21/n21a12.pdf>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11 (V), 67-76. Obtenido de <http://roderic.uv.es/handle/10550/47898>
- Bernabéu, S. (2010). "Las Cortes de Cádiz y los indios: imágenes y contextos". En: M. Ortega, D. Levin., y M. E. Báez (Coords). *Los grupos nativos del Septentrión Novohispana ante la independencia de México, 1810-1847* (págs. 39-64). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bertely, M. (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En P. Latapí (Coord). *Un siglo de educación en México* (Vol. II, págs. 74-110). México: CONACULTA, FCE.

- Bertely, M. (2004). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. UNAM. Obtenido de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bianco, G. (2008). Pluralismo. En H. Biagini, y A. Roig (editores), *Diccionario del pensamiento alternativo II*. Buenos Aires: Biblos y Universidad de Lanús. Obtenido de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=160>
- Bolaños, L. F. (2019). Una mirada al enfoque intercultural como respuesta a las demandas sociales al nivel superior: El caso de la UNICH. *Ra Ximhai*, 15 (4), 95-106. Obtenido de <http://www.raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/67-vol-15-num-4-edicion-especial>
- Bolom, M., Pérez, R., y Sánchez, M. (2012). "Las ciencias sociales y los investigadores mayas y zoques en la construcción del conocimiento". En: M. Sánchez, M. Bolom, R. Pérez, y L. Velasco. *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento* (págs. 23-36). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Bonfil, G. (1981). Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 27 (103), 183-191. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/72329>
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV (12), 165-204. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641209>
- Calixto, F. R., y Herrera, R. L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11 (22), 229-242. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121072004.pdf>
- Casillas, M. de L., y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo* (2da. Ed). México, D.F: Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe.
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34 (3), 164-167. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Cázar, J. (enero de 2019). ¿Cómo era la educación pública en el México Independiente? *Relatos e historias en México* (125). Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/como-era-la-educacion-publica-en-el-mexico-independiente>
- Change. Org (2018). *Fuera Sutunich de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Petición de Juan Carlos Gómez Santiz. Obtenido de <https://www.change.org/p/secretario-de-gobierno-de-chiapas-fuera-sutunich-de-la-universidad-intercultural-de-chiapas?redirect=false>

- Comboni, S. (2009). Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. *Revista Casa del Tiempo Vol.II época 4 (24)*, 26-32. Obtenido de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_elV_num24_26_32.pdf
- Comisión de Radio y Televisión de Tabasco (CORAT). (2019). Programas sociales evitan la deserción escolar en la Universidad Intercultural. CORAT. Obtenido de <https://corat.mx/programas-sociales-evitan-la-desercion-escolar-en-la-universidad-intercultural/>
- Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2012). *Instituto Nacional Indigenista 1948-2012*. México, D.F.: CDI.
- Commons, Á. (2002). *Cartografía de las divisiones territoriales de México, 1519-2000*. México, D.F: Instituto de Geografía. UNAM.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (5 de agosto de 2019). *Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y por entidades federativas*. CONEVAL Obtenido de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2016). *Informe de pobreza en México 2014*. México, D.F: CONEVAL.
- Consejo Nacional de Población. (2015). Índice de marginación (Carencias poblacionales) por localidad, municipio y entidad. Obtenido de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- Córdova, G. (2010). Diálogo sobre interculturalidad. *REVISTA_ISEES* (7), 97-112. Obtenido de <http://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/7/3777552.pdf>
- Corona, S. (2009). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica* (30), 1-14. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167003.pdf>
- Corts, M., y Calderón, M. (1995). El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América Colonial Española. *Historia de la Educación* (14-15), 279-300. Obtenido de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10424/10851
- De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Revista Electrónica Sinéctica* (20), 46-53. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817898008.pdf>
- Declaración de Quito (17-21 julio, 1990). Primer encuentro continental de pueblos indios. Cumbre continental de pueblos y organizaciones indígenas. Disponible en <http://www.cumbrecontinentalindigena.org/quito.php>
- Delgado de Cantú, G. (2015). *Historia De México. Legado Histórico Y Pasado Reciente*. México: Pearson Educación.

- Diario Oficial de la Federación (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. Obtenido de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014
- Díaz, E. (2009). Multiculturalismo y educación. *Cultura y representaciones sociales*, 4 (7), 27-54. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v4n7/v4n7a2.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa* (19), 319-326. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303011.pdf>
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2011b). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP; CGEIB.
- Dietz, G., y Mateos, L.S. (2011a). ¿Gestionando la diversidad? docencia, investigación y vinculación comunitaria en la Universidad Veracruzana Intercultural. *Publicación electrónica* (4), 87-102. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3017/10.pdf>
- Dietz, G., y Mateos, L.S. (2019). Las Universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas III época*, XXV (49), 163-190.
- Dussel, E. (1973). *América Latina: dependencia y liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Enríquez, G. (10 de julio 2015). En riesgo de desaparecer dos carreras de la UNICH. *Grupo Editorial Heraldo de Veracruz. Oye Chiapas*. obtenido de <https://oyechiapas.com/estado/san-cristobal/4921-en-riesgo-de-desaparecer-dos-carreras-de-la-unich.html>
- Erdösová, Z., y Juárez-Toledo, R. (2020). La percepción laboral de los egresados del modelo de la universidad intercultural en México, el caso de la UNICH y la UIEM. *Revista Cátedra*, 3(2), 35-51. Obtenido de <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/2188>
- Fábregas, A. (2008). "La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas". En D. Mato (Coord). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (págs. 339-348). Caracas, Venezuela; Córdoba, Argentina: UNESCO-IESALC; Universidad Nacional de Córdoba.
- Ferrão, V.M. (2010). Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos XXXVI* (2), 333-342. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

- Figuerola, M., Alarcón, D., Bernal, D., y Hernández, J.A. (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, XLIII (3), 67-92. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000333>
- Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior* 45 (179), 25-39. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300450>
- Fornet, R. (1998). Supuestos Filosóficos del Diálogo Intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 3 (5), 51-64. Obtenido de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/17718/17700>
- Foro nacional: *Retos y acciones de las Universidades Interculturales en México, frente a la pandemia por COVID-19* (en línea). 13 de agosto de 2019.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Quincuagesimoquinta ed.). México: Siglo XXI editores, S.A de C.V.
- Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237-258. Obtenido de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Gaceta del Senado (05 de agosto 2015). Punto de acuerdo por el que se solicita la intervención de la Secretaría de Educación Pública para solucionar la problemática que enfrenta la Universidad Intercultural de Chiapas. *Gaceta del senado* LXII/3SR-21/56732. Obtenido de https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/56732
- García, A. (2019). Universidad Intercultural alcanza deserción escolar un 8%. *El sol de Toluca*. Obtenido de <https://www.pressreader.com/mexico/el-sol-de-toluca/20190402/281573767058188>
- García, B. (2008). "La época colonial hasta 1760". En G. Jaramillo., y F. Gómez (Coords). *Nueva Historia Mínima de México, ilustrada*. (págs. 113-195). México: Secretaría de Educación del Distrito Federal/ El Colegio de México.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 61-81. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- Gobierno del estado de Chiapas. (01 de diciembre de 2004). Decreto de creación de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Periódico oficial del Estado de Chiapas*, II (276-2a), págs. 1-27. Recuperado el 4 de octubre de 2019, de <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2014/04/DECRETO-DE-CREACION-2014.pdf>

- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes: procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos Editor.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México, D.F: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (2000). La educación colonial: una mirada reflexiva. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (2), 180-188. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3302433>
- Gonzalbo, P. (2001). *Educación y colonización en la nueva España 1521-1821*. México: UPN.
- González, F. (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7 (3), 381-394. Obtenido de [http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-21articulosPDF/07VINCULACION UNIVERSITARIA EN EL MODELO.pdf](http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-21articulosPDF/07VINCULACION%20UNIVERSITARIA%20EN%20EL%20MODELO.pdf)
- Granda, O. (2017). Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19 (29), 219-243. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/7577
- Gutiérrez, R. 2006. Impacto del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994/2004). *Liminar* (4), 92-111. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v4n1/2007-8900-liminar-4-01-92.pdf>
- Guzik, R. (1986). La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe bicultural en la zona Mazahua del Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XVI (2), 97-103. Obtenido de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1986_2_04.pdf
- Hamnett, B. (2013). *Historia de México* (2a. ed.). Ediciones Akal México, S.A de C.V.
- Hausmann, R., Cheston, T., y Santos, M. A. (2015). La complejidad económica de Chiapas: análisis de capacidades y posibilidades de diversificación productiva. *CID Working Papers* (302), 1-66. Obtenido de <https://ideas.repec.org/p/cid/wpfacu/302.html>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández, S., y Gibson, T. (2015). Entre una Universidad convencional y una Universidad Intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán*, 15 (22), 231-264. Obtenido de <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1279/898>
- Hernández, S.E. (2017). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la

- Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica* 35 (39), 123-149. DOI: <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.006>
- Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos. (31 de diciembre de 2018). *Rezago educativo 2018 por municipio*. Obtenido de https://www.icheja.chiapas.gob.mx/portal/cifras/2018_06.pdf
- Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adultos. (31 de diciembre de 2019). *Rezago educativo 2019 por municipio*. Obtenido de https://www.icheja.chiapas.gob.mx/portal/cifras/2019_03.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Características educativas de la población en Chiapas. Obtenido de <http://www.cuentame.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales Resultados*. México: INEGI. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Kemper, R. (2011). Estado y antropología en México. *Relaciones*, XXXII (128), 209-241. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v32n128/v32n128a8.pdf>
- Kerson, A. (1986). Los latinistas mexicanos del siglo XVIII. *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (1986) (págs. 603-608). Berlín: Centro Virtual Cervantes. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/09/aih_09_2_068.pdf
- Korsbaek, L., y Sámano, M. (2008). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3 (1), 195-224. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130109.pdf>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, (7), 19-39. Obtenido de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Langarica, C. (07 de abril de 2016). La Universidad que murió, antes de nacer. *CDN crítica digital noticias*. Obtenido de <http://www.diario-critica.mx/nota.php?id=46426>
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayukk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 785-807. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300785

- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En M. Lloyd (Coord). *Las Universidades Interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (págs. 69-96). México: UNAM, IISUE, PUEES.
- López de la Torre, C. F. (2016). El trabajo misional de fray Pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la Historia*, 21 (1), 90-116. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/833/83346866004.pdf>
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia Mexicana*, XLVI (1), 99-131. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/25139034?seq=1>
- Maldonado, B. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, (50), 1-17, obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100006
- Maríñez, M. (2001). La investigación histórica sobre temas de educación en la época colonial en México [Reseña del libro: Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 140-144. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15503208.pdf>
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, XXXVI (141), 103-131. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/137/13736896004.pdf>
- Martínez, S. (01 de junio de 2015). La Intercultural de Chiapas, el conflicto y la desmesura. *Chiapas paralelo*. Obtenido de <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2015/06/la-intercultural-de-chiapas-el-conflicto-y-la-desmesura/>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619. Obtenido de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300006
- Mata, P. (2009). "Ciudadanía y participación democrática sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural". En T. Aguado y M. del Olmo. (Coords). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (págs. 29-44). Madrid: Proyecto Alfa.
- Mateos, L. S. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2), 65-81. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924005.pdf>
- Mateos, L., y Dietz, G. (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,

- 21 (70), 683-690. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00683.pdf>
- Mato, D. (2008). "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina". En: D. Mato (Coord). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (págs. 21-82). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (14), 17-45. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865366>
- Mato, D. (2015). "Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos". En: D. Mato (Coord). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (págs. 19-46). Argentina: EDUNTREF. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo* (2da. Edición). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Méndez, A., y Flores, J.J. (2008). *Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)*, en OSAL. Observatorio Social de América Latina (Buenos Aires: CLACSO), año VIII, núm. 23. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110417114346/19S3FlorMende.pdf>
- Mendoza, E. (2018). Crecimiento económico de las cajas de comunidad en la jurisdicción de Otumba, siglo XVIII. *Estudios de historia novohispana* (58), 73-113. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehn/article/view/63063/59259>
- Nahmad, S. (2014). *Sociedad nacional, etnicidad e indigenismo*. México: CIESAS.
- Nárez, X., y Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa* (18), 162-171. Obtenido de <https://www.uv.mx/iie/files/2012/05/art-cpue-educacionintercultural.pdf>
- Navarro, M. (12 de agosto de 2019). Rehabilitada por habitantes, hoy inicia clases primera institución Benito Juárez en Nayarit. *La jornada*, pág. 17. Obtenido de <https://www.jornada.com.mx/2019/08/12/politica/017n2pol>.
- OCDE (2020). *Los Desafíos y Oportunidades de la Educación Superior en México*. Obtenido de <https://www.oecd.org/about/secretary-general/challenges-and-opportunities-of-higher-education-in-mexico-january-2020-sp.htm>

- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80628403009>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio (N.169): sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 27 junio 1989. Ginebra, Suiza.
- Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos, técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Phillip, K.C. (1999). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. España: McGraw Hill.
- Pohlenz C. J. (2018). Interculturalidad y enfoque intercultural en educación. Notas desde Chiapas. *Revista Diversa. Escritos pedagógicos*, 1 (1), 93-104. Obtenido de <http://www.upnch.com/upnch/wp-content/uploads/2019/02/7.pdf>
- Pronunciamiento conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional. (16 de febrero de 1996). Obtenido de <http://www.cedoz.org/site/print.php?doc=358>
- Quezada, N. (1996). *Los Matlatzincas. Época prehispánica y Época colonial hasta 1650*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos interculturales*, 3 (4), 37-50. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200404>
- Ramírez, B., Bustillos, O., y Juárez, P. (2018). Educación superior desde la visión de los estudiantes de dos universidades interculturales. *RIDE*, 9 (17). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n17/2007-7467-ride-9-17-639.pdf>
- Ricard, R. (2017). *La conquista espiritual de México (2a ed.)*. Ciudad de México: Fondo de cultura Económica.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco* (52), 39-49. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Robles, M. (1996). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2003). “¿Es posible transformar la escuela?” En: B. F. Soberanes (Coord). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena: memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas* (págs. 71-98). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E. (2006). “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltalez de Chiapas”. En: M.

- Bertely. (Coord). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (págs. 35-68). México, D.F.: CIESAS.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. (2007). Primigenio esfuerzo por la educación indígena. La educación rudimentaria 1911-1913. en: *IX Congreso Nacional de Investigación* Hermosillo, Sonora: COMIE. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178913114.pdf>
- Rodríguez, S. (1999). Un capítulo de la historia de la escritura en América: la enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI. *Anuario de estudios americanos*, LVI (1), 41-55. Obtenido de <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/287/292>
- Roldán, E. (2014). Dorothy Tanck de Estrada (2013), Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (4), 243-248. Obtenido de <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/48>
- Salmerón, F. (2009). Presentación a la segunda edición. En Casillas, M. de L., y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (págs. 7-12). México, D.F: Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe
- Salmerón, F. (2010). Educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo mexicano. *Integra Educativa*, III (1), 109-117. Obtenido de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n1/a07.pdf>
- Salmerón, F. (2019). Historia de las Universidades interculturales en México. En M. Lloyd (Coord). *Las Universidades Interculturales en México. Historia, desafíos y actualidad* (págs. 43-68). México: UNAM, IISUE, PUEES.
- Sánchez, M. (2012). "El quehacer de las ciencias sociales en la valoración, difusión y promoción de las lenguas, cosmovisiones y sistemas de conocimientos de los pueblos mayas y zoques en Chiapas". En: M. Sánchez, M. Bolom, R. Pérez, y L. Velasco. *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento* (págs. 67-97). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), 17-39. Obtenido de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Sartorello, C. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa* 19 (60), 73-101. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a5.pdf>

- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural: Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (70), 719-757. obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300719
- Sartorello, S. (30 de agosto de 2016). Universidades Interculturales en México: Reflexiones polifónicas y críticas a una década de su creación. *Educación futura*. Obtenido de <http://www.educacionfutura.org/universidades-interculturales-en-mexico-reflexiones-polifonicas-y-criticas-a-una-decada-de-su-creacion/>
- Schmelkes, S. (2004). "La política de la educación bilingüe bicultural". En I. Hernaiz (Ed.). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (págs. 185-196). Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO.
- Schmelkes, S. (2008a). "Creación y desarrollo de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades y retos". En: D. Mato (Coord). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (págs. 329-348). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Schmelkes, S. (2008b). *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* Ponencia presentada en la Primera Conferencia sobre Etnia, Raza e Indígenas en América Latina y el Caribe, San Diego, California. Obtenido de https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_M%C3%89XICO_Una_contribuci%C3%B3n_a_la_equidad_en_educaci%C3%B3n_superior
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica* (40), 1-12. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (septiembre de 2019). *Estadística Educativa Chiapas Ciclo Escolar 2018-2019*. Obtenido de http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_07CHIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe. Identidad Institucional*. México, D.F.: CGEIB. Obtenido de <https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/II2015CGEIB.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (22 de enero de 2001). *Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP*. Cd. de México, México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <https://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *ABC de la interculturalidad ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación?* México, D.F: CGEIB. Obtenido de

<https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2017/06/ABC-de-la-Interculturalidad.pdf>

- Solano, Y. (1988). Acercamiento a un discurso pedagógico-religioso del siglo XVI: La Cartilla para enseñar a leer de Fray Pedro de Gante. *Filología y Lingüística*, XIV (2), 157-166. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/19010/19102>
- Sosa, R. (2020). *Universidades para el Bienestar "Benito Juárez García"*. Obtenido de https://ubbj.gob.mx/nuestra_historia
- Tanck De Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. *Revista historia mexicana*, 12 (4), 494-513. Obtenido de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>
- Tanck De estrada, D. (1979). Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México. *Historia Mexicana*, 29 (1), 3-34. Obtenido de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2685/2195>
- Tanck De Estrada, D. (1984). Ilustración y liberalismo en el programa de educación primaria de Valentín Gómez Farías. *Historia de México*, 33 (4), 463-508. Obtenido de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1874>
- Tanck de Estrada, D. (2002). El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (15), 257-278. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001504>
- Tanck de Estrada, D. (2004). La educación indígena en el siglo XVIII. (UNAM) Recuperado el 5 de mayo de 2020, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm
- Tipa, J. (2019). Interculturalidad sustancial, comunicación intercultural y el contexto mediático en México. *Ra Ximhai* 15 (4), 55-69. Obtenido de <http://www.raximhai.com.mx/Portal/index.php/7-ejemplares/67-vol-15-num-4-edicion-especial>
- Tubino, F. (2005). "El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales". En: M. A. Rodríguez (Comp). *Educación, ciudadanía e interculturalidad: memoria del I foro latinoamericano de políticas públicas en educación* (págs. 19-31). Cuetzalan del Progreso, Puebla, México: SEP-CGEIB.
- UNICH. (2008). Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: UNICH. Obtenido de <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/pide.pdf>
- UNICH. (2013). Informes institucionales de la Universidad Intercultural de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas Chiapas: UNICH. Obtenido de <https://www.unich.edu.mx/informe-rector/>
- UNICH. (s/f). *Manual de información para estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas* (en línea). UNICH, publicaciones. Colección Universitaria

intercultural. obtenido de <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/manualunich.pdf>

UNICH. (s/f). Portal institucional de la Universidad Intercultural de Chiapas. Obtenido de <https://www.unich.edu.mx/san-cristobal/>

Vásquez, S., y Gómez, G. (2006). Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. *Ra Ximhai* 2 (1), 151-169. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/6866>

Vergalito, E. (2009). Acotaciones Filosóficas a la “Hermenéutica Diatópica” de Boaventura de Sousa Santos. *Impulso, Piracicaba*, 19 (48), 19-30. Obtenido de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/98/49>

Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En: J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Coords). *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75-96). Bolivia: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración.

Warnholtz, M. (11 de enero de 2019). Reconocimiento a UNISUR. *El sur. Periódico de Guerrero*. Obtenido de <https://suracapulco.mx/reconocimiento-a-unisur/>

Zúñiga, X.M. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, (9), 85-103. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4769/476948771014.pdf>

ANEXO A.- FOTOS

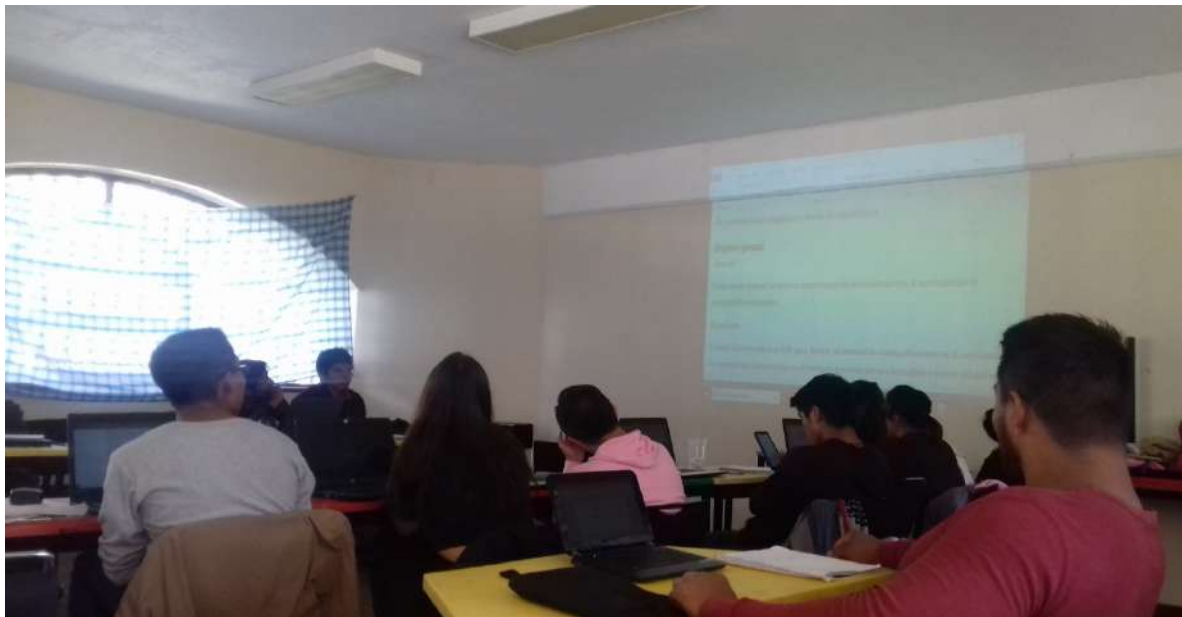
Ilustración 1: Alumnos en clase



Ilustración 2: Exposiciones de proyectos de investigación de los alumnos de 7º semestre de la LDS



Ilustración 3: Observación áulica



ANEXO B.- INSTRUMENTOS

ENTREVISTA ALUMNOS DE 7º SEMESTRE DE LA LDS

DATOS GENERALES

Nombre:	
Edad:	
Estado civil:	
Lugar de procedencia:	
Año de ingreso a la UNICH:	

1. ¿Por qué ingresaste a la UNICH?
2. ¿Cuándo ingresaste a la UNICH, hablabas lengua materna, español o ambas?
3. ¿Qué lengua originaria has cursado desde que ingresaste a la UNICH?
4. ¿Por qué elegiste la licenciatura en desarrollo sustentable?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de tu carrera?
6. ¿Qué modalidad de titulación elegiste? ¿Por qué?
7. ¿Cuáles son tus planes académicos o profesionales al egresar de la UNICH?
8. ¿Te gustaría estudiar un posgrado? ¿Por qué?
9. ¿Trabajas actualmente? Si tu respuesta es afirmativa, ¿Consideras que esto repercute en tu desempeño escolar?
10. ¿Qué es lo que más te gusta o motiva para culminar tus estudios en la UNICH?
11. ¿Qué no te gusta de la UNICH?
12. ¿Qué es la interculturalidad?
13. ¿Cómo consideras que se vive la interculturalidad en la UNICH?
14. En tus actividades de vinculación comunitaria ¿contribuiste a solucionar problemas o necesidades de la comunidad? ¿De qué tipo?
15. ¿Ingresaste a la universidad por tu voluntad, o fueron tus padres u otros, los que te motivaron para continuar tus estudios universitarios?
16. ¿Consideras que existe abandono escolar en la UNICH? ¿Cuáles serían las causales?

ENTREVISTA PROFESORES

Educación Superior intercultural e interculturalidad para las sociedades actuales

1. Para Usted, ¿Qué implica la interculturalidad?
2. ¿Qué importancia tiene la interculturalidad en la actualidad?
3. ¿Cómo deberían implementarse propuestas interculturales para la convivencia en las sociedades actuales?
4. Desde su visión y práctica docente ¿Cómo se comienza a trabajar el modelo intercultural en la UNICH?
5. Considerando los antecedentes de las universidades interculturales, en el caso de la UNICH, ¿Se ha incluido la participación de la población beneficiada en la definición de esta propuesta de educación intercultural?
6. ¿Cómo se ha elegido a los profesores de la UNICH?
7. ¿Cómo se realiza el seguimiento de egresados en la UNICH?
8. ¿Existe abandono escolar en la UNICH? ¿Por qué?
9. ¿Cómo definiría y qué ventajas se vislumbran en el modelo educativo intercultural?
10. ¿Qué papel ha representado la vinculación comunitaria en este modelo educativo?
11. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la educación intercultural a futuro?
12. Desde su perspectiva ¿Cuál es la función que deberían estar cumpliendo las universidades interculturales?

CUESTIONARIO ABIERTO EGRESADOS

DATOS GENERALES

Nombre:	
Edad:	
Generación a la que pertenece:	

Por favor lea y responda las siguientes preguntas según su criterio

1. ¿De qué carrera egresaste?
2. ¿Cuál fue tu modalidad de titulación?
3. De no estar titulado, explica tus motivos:
4. Actualmente ¿en qué trabajas? De no trabajar explica tus motivos
5. De acuerdo con tu perfil profesional, ¿Fue difícil encontrar una opción de empleo?
6. ¿Consideras que tu formación profesional en la UNICH fue integral y competitiva?
7. ¿La formación profesional recibida en la UNICH te permite acceder a estudios de posgrado?
8. ¿Consideras que los métodos de enseñanza, las materias y las prácticas profesionales recibidas durante tu formación profesional, se encuentran vinculados con la realidad actual que los pueblos indígenas y campesinos enfrentan?
9. ¿Las clases (recibidas) y los materiales de trabajo (utilizados) se encuentran en alguna de las distintas variantes de lenguas indígenas o en español?
10. Durante tu estadía como estudiante ¿elaboraste algún proyecto de apoyo o mejora para tu comunidad? ¿Sigue vigente ese proyecto?
11. ¿Cuáles fueron tus razones para ingresar a la UNICH?
12. Si pudieras mejorar algo de la universidad ¿Qué mejorarías y por qué?
13. Desde tu experiencia como egresado ¿Consideras que existe abandono escolar? ¿Cuáles serían los causales del abandono escolar?

**CUESTIONARIO ABIERTO PARA ALUMNOS DE DIFERENTES LICENCIATURAS DE
LA UNICH**

DATOS GENERALES

Sexo:	Femenino () Masculino ()
Edad:	
Lengua o lenguas que habla:	
Lugar de procedencia:	
Semestre que cursa actualmente:	

Instrucciones: Por favor responde según tu criterio y/o experiencia

1. ¿Qué carrera estudias?
2. ¿Por qué ingresaste a la UNICH?
3. ¿Ingresaste a la UNICH por voluntad propia?
4. ¿Cómo es la relación de convivencia entre los diferentes pueblos indígenas y grupos culturales existentes en la universidad?
5. ¿Consideras que existe abandono escolar en la UNICH? ¿Por qué?
6. ¿Hasta el momento cuán importante ha sido tu estadía en la UNICH?
7. ¿Recibes algún tipo de beca que te ayude a sufragar los gastos de la universidad?
8. ¿Trabajas actualmente para solventar tus gastos universitarios?
9. ¿El trabajo afecta tu desempeño académico?
10. Si pudieras mejorar algo de la UNICH, ¿Qué sería?
11. Académicamente, ¿Cómo calificarías a tus profesores?
12. ¿Cuáles son tus planes al egresar de la UNICH?