

# Universidad Intercultural de Chiapas

## Maestría en Estudios Interculturales

### TESIS

Vinculación comunitaria crítica: retos y perspectivas en la formación de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Que para obtener el Título de  
**Maestro en Estudios Interculturales**

**Presenta**

**Angel Horacio Gómez Escobar**

**Director de Tesis:**

**Dr. Antonio de Jesús Nájera Castellanos**

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

**Generación**

**2022-2024**

14 de octubre del 2024



## **TESIS**

**Vinculación comunitaria crítica: retos y perspectivas en la formación de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas.**

**Que para obtener el Título de  
Maestro en Estudios Interculturales**

**Presenta**

**Angel Horacio Gómez Escobar**

**Director de Tesis:**

**Dr. Antonio de Jesús Nájera Castellanos**

**Comité tutorial:**

**Dra. Georgina Méndez Torres**

**Dr. Gunther Dietz**

**Generación**

**2022-2024**

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

14 de octubre del 2024



Secretaría Académica  
Maestría en Estudios Interculturales

**VOTO APROBATORIO**

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas;

Fecha 07 de octubre de 2024

**Comité Académico  
Maestría en Estudios Interculturales  
Presente**

Una vez analizado y revisado el trabajo recepcional denominado *Vinculación comunitaria crítica: retos y perspectivas en la formación de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*, elaborado por el pasante, **C. Ángel Horacio Gómez Escobar**, en la opción de Tesls, quienes suscriben emiten su voto en sentido aprobatorio. Dicho documento reúne los requisitos de fondo y forma señalados en el artículo 49 del *Reglamento de Posgrados de la Universidad Intercultural de Chiapas*.

Sin otro particular,

Atentamente

**Dr. Antonio de Jesús Najera Castellanos**  
Presidente del Jurado

**Mtra. Georgina Méndez Torres**  
Secretaría del Jurado

**Dr. Abraham Santiz Gómez**  
Vocal del Jurado

**Dra. Rosalva Pérez Vázquez**  
Sinodal Suplente

**Dr. Gunther Dietz**  
Sinodal Suplente

C.c.p. Interesado.

C.c.p. Archivo Ministerial.

## ÍNDICE

### AGRADECIMIENTOS

### INTRODUCCIÓN

9

### CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y VINCULACIÓN

19

#### COMUNITARIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA

1.1 Indigenismo y educación intercultural en América Latina y México

20

1.2 De la multiculturalidad a la interculturalidad crítica en América Latina

30

1.3 La decolonialidad como posicionamiento político-pedagógico en las prácticas socioculturales con atención en la educación

38

1.4 Epistemologías otras y geopolíticas del conocimiento como categorías analíticas para comprender procesos educativos contemporáneos

44

1.5 Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales como procesos críticos de transformación socioeducativa

50

1.5.1 Universidades interculturales y vinculación comunitaria: aproximaciones al estado del arte

55

1.6 Posicionamiento teórico-metodológico de la investigación

64

1.6.1 Ruta crítica metodológica

68

1.6.2 Etnografía educativa como descripción densa

69

1.6.3 Técnicas de construcción de los datos etnográficos

71

1.6.3.1 Observación participante como una mirada desde dentro

71

1.6.3.2 Entrevista etnográfica desde las voces diversas en diálogo

72

1.6.3.3 Grupo focal desde las reflexiones colectivas

72

1.6.4 Consideraciones de la muestra de investigación desde los estudios interculturales: figuras académicas y estudiantes de la UNICH

73

1.6.5 Métodos de análisis e interpretación de datos

79

1.6.6 Directrices entre objetivos y ejes de la investigación

80

### CAPÍTULO II. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA

83

#### LATINA Y MÉXICO: CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

2.1 Educación Superior y Pueblos Originarios en América Latina: retos contemporáneos.

84

4

|  |     |
|--|-----|
| 2.1.1 La creación de Instituciones Interculturales de Educación Superior como apuestas a la formación profesional de jóvenes indígenas en América Latina | 85  |
| 2.1.2 Instituciones Interculturales de Educación Superior: tejiendo formación universitaria de jóvenes indígenas en México                               | 89  |
| 2.1.3 La apuesta educativa de universidad indígena en Chiapas y Oaxaca   | 93  |
| 2.2 Desafíos actuales de las Universidades Interculturales en México: constelando la diversidad educativa  | 95  |
| 2.2.1 El Modelo Educativo Intercultural: una aproximación al proceso de formación intercultural en la vinculación e investigación.                       | 99  |
| 2.2.2 Transversalidad de la vinculación comunitaria en el Proyecto Educativo Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas                    | 102 |
| <b>CAPÍTULO III. CONTEXTO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA VINCULACIÓN COMUNITARIA: ENTRE EL DEBER SER Y EI SER</b>                                   | 109 |
| 3.1 El contexto de Chiapas: su relevancia cultural y lingüística para la formación intercultural de jóvenes indígenas en México                          | 110 |
| 3.2. La Universidad Intercultural de Chiapas: entre retos y perspectivas   | 114 |
| 3.2.1 Las Unidades Académicas Multidisciplinarias y su función socio-regional en Chiapas   | 116 |
| 3.2.2 La Unidad Intercultural Multimodal: una nueva apuesta educativa  | 119 |
| 3.2.3 Diversidad cultural y lingüística de la comunidad estudiantil en la Universidad Intercultural de Chiapas   | 125 |
| 3.3 Reconfiguración de la vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural de Chiapas: un referente de la Educación Superior Intercultural        | 131 |
| 3.3.1 Pluralidad epistémica: coordenadas de un análisis temático sobre los proyectos integradores de la Universidad Intercultural de Chiapas             | 132 |
| 3.3.2 La territorialización de la vinculación comunitaria como geoposicionamiento ante el panorama regional  | 138 |
| <b>CAPÍTULO IV. DE LA VINCULACIÓN COMO ACTIVIDAD PERIFÉRICA A LA VINCULACIÓN COMUNITARIA COMO PROYECTO DE VIDA COMÚN</b>                                 | 151 |
| 4.1. Interculturalidad y lenguas originarias en perspectiva Decolonial   | 152 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.1 Diálogos interepistémicos como lugar de enunciación de la interculturalidad                    | 152 |
| 4.1.2 Lenguas originarias como apuesta política a la pluralidad epistémica                           | 158 |
| 4.2 Reconfiguración de prácticas educativas situadas   | 166 |
| 4.2.1 El proyecto integrador como eje articulador de la relación docente-estudiante-actores locales. | 167 |
| 4.2.2 Seguimiento y acompañamiento pedagógico en la metodología de proyectos                         | 177 |
| 4.3. Principios éticos-políticos de la vinculación comunitaria crítica                               | 181 |
| 4.3.1 Perspectivas de las experiencias de vinculación comunitaria                                    | 182 |
| 4.3.2 Retos de la vinculación comunitaria en la UNICH  | 188 |
| 4.3.3 Referentes éticos y morales en las estrategias metodológicas de investigación-<br>vinculación  | 192 |
| 4.4 Investigación vinculada y construcción de proyectos de vida común                                | 196 |
| 4.4.1 Diversificación de metodologías contextualizadas   | 197 |
| 4.4.2 Interaprendizaje y reciprocidad pedagógica en la vinculación comunitaria                       | 201 |
| <b>CONCLUSIONES</b>  | 208 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>  | 219 |
| <b>GLOSARIO DE TERMINOS</b>  | 242 |
| <b>ANEXOS A</b>  | 244 |
| <b>ANEXOS B</b>  | 250 |

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, expreso mi agradecimiento al Dr. Antonio de Jesús Nájera Castellanos por su permanente acompañamiento, paciencia y dedicación durante la dirección que posibilitó ir hilando cada uno de los capítulos que conforman esta investigación. Aprecio su tiempo y los valiosos espacios de reflexión y discusión que fortalecieron mi pensamiento crítico sobre la educación intercultural y la vinculación comunitaria en México y Latinoamérica. Sus consejos de vida me guían tanto en lo personal como en lo académico.

De igual manera, agradezco a la Dra. Georgina Méndez Torres por ampliar mi perspectiva desde un posicionamiento crítico y decolonial sobre el papel de la educación en la reivindicación de las lenguas originarias y la interculturalidad crítica en los territorios de Abya Yala, reflejado en esta investigación. Su acompañamiento me brindó la posibilidad de realizar mi estancia de investigación en Quito, Ecuador, una experiencia que transformó mi visión del mundo y me permitió conocer el movimiento sociopolítico del pueblo andino Kichwa.

Asimismo, agradezco profundamente al Dr. Gunther Dietz por su disponibilidad, asesorías y revisiones que me brindó. Sus espacios de reflexión teórica, retroalimentación propositiva y observaciones críticas fueron fundamentales para la orientación y construcción de esta tesis. También extendo mi profundo agradecimiento a todos los docentes del posgrado en Estudios Interculturales por sus enseñanzas y espacios de construcción de conocimiento que contribuyeron a esta investigación.

Al Dr. Miguel Sánchez Álvarez, y a la Dra. Yoimi Minerva Castañeda Seijas y por sus asesorías metodológicas desde los Estudios Interculturales, y al Dr. Manuel Bolom Pale, al Dr. Abraham Sántiz Gómez, a la Dra. Rosalva Pérez Vázquez quienes me permitieron conocer y aprender de sus experiencias educativas con los pueblos originarios de Chiapas. A la Mtra. Adriana del Carmen López Sántiz, por su apoyo en la traducción en el material bilingüe en la lengua Tseltal, que forma parte de esta tesis.

De igual forma, agradezco a la comunidad educativa de la Universidad Intercultural de Chiapas - estudiantes, docentes, directivos y administrativos-, tanto de la sede San Cristóbal como de las Unidades Académicas Multidisciplinarias de Oxchuc, Yajalón y Valle de Tulijá, y de las Unidades Interculturales Multimodales. Los diálogos y el intercambio de experiencias que viví en cada encuentro con ustedes fueron una fuente continua de inspiración. El profundo compromiso político que demostraron con los pueblos originarios de Chiapas me dejó una huella de vida. En particular, agradezco al equipo del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social por permitirme conocer su experiencia educativa.

A mis compañeros de posgrado, les agradezco por los espacios compartidos de debate sobre la interculturalidad crítica, las injusticias sociales y la esperanza de construir un mundo más plural. Forjamos lazos de amistad y colaboración que perdurarán en el tiempo.

Agradezco al Dr. Felipe Burbano de Lara, al Dr. Jorge Corral Fierro, a la Mtra. María Belén Aguilar y al Dr. Michel Uzendoski, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador quienes hicieron posible mi estancia de investigación. Agradezco al Dr. Ariruma Kowi, a la Dra. Catherine Walsh y a la Dra. Soledad Mena Andrade de la Universidad Andina Simón Bolívar por las asesorías que contribuyeron a mi formación.

También agradezco a la Dra. Kuymi Thayari Tambaco Díaz, de la Universidad Amawtay Wasi, por permitirme conocer la experiencia de Educación Superior Intercultural en Ecuador. Mi gratitud también a los mashis Cermen Yamberla y Humberto Zalazar, de la Radio Comunitaria Iluman, y al Centro Lingüístico del pueblo Imbabura, por su amistad y hospitalidad.

Agradezco a mi compañera de vida y esposa, Perla Constantino, por su apoyo incondicional durante las largas jornadas de trabajo académico. Su escucha, amor y palabras de aliento en todo momento fueron aliados para superar las adversidades y los días de angustia cuando no lograba encontrarme con la tesis.

Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo financiero otorgado mediante la beca, que hizo posible la culminación de mis estudios.

## RESUMEN

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y en sus sedes académicas. La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las experiencias, conocimientos y perspectivas de las figuras académicas y estudiantes durante el proceso de formación intercultural desde el eje de la vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas y que a partir de la sistematización de los datos se posibilite el diseño de una propuesta de vinculación comunitaria crítica?

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa comprensiva y una etnografía educativa, centrada en los discursos y prácticas formativas de la vinculación comunitaria, entendida como una de las funciones sustantivas de la Educación Superior Intercultural y eje transversal del currículo intercultural. Asimismo, se integraron los planteamientos teóricos de la interculturalidad crítica, el pensamiento decolonial y los Estudios Interculturales.

Uno de los hallazgos más significativos fue la resignificación de la interculturalidad a partir de las experiencias de vinculación comunitaria, que se desarrollan en múltiples procesos formativos recíprocos y convivenciales de enseñanza-aprendizaje entre docentes, estudiantes y actores locales. La vinculación comunitaria no se limita a un requisito curricular, sino que se configura como una experiencia significativa y transformadora, que fomenta el desarrollo de capacidades teórico-metodológicas, basadas en la Investigación-Acción-Participativa. Los estudiantes, especialmente aquellos con vínculos familiares en comunidades rurales y campesinas, juegan un papel relevante como mediadores en este proceso.

Los procesos de formación intercultural en la UNICH fortalecen el compromiso ético de los estudiantes frente a los problemas políticos, económicos, ambientales, culturales y productivos que afectan tanto su entorno personal, comunitario y global. Asimismo, las lenguas originarias juegan papel relevante en este proceso, puesto que propician la reivindicación de identidades culturales de docentes y estudiantes.

El Proyecto Integrador como eje articulador de la vinculación comunitaria, se presentó como una estrategia pedagógica clave en la relación entre universidad-comunidad. Pero que enfrenta el desafío de fortalecer el acompañamiento académico con la participación en actividades comunitarias. La investigación concluye con la propuesta de un modelo de vinculación comunitaria crítica, a partir de los propios testimonios de los colaboradores y basado en principios éticos-metodológicos de colaboración dialógica, ética y constructivista para el aprendizaje social y la creación de proyectos de vida comunes.

Conceptos clave: Interculturalidad crítica, Vinculación comunitaria, Investigación-Acción-Participativa, Lenguas originarias, Proyecto Integrador.

## INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica, el sistema-mundo-moderno-colonial ha perpetuado la reproducción de una vida lineal, centrada en la lógica capitalista y de aculturación. Por lo tanto, diversos pueblos de Abya Yala han enfrentado la “herida colonial” (etnocidio, lingüicidio y epistemicidio), como resultado de la integración coercitiva al siniestro proyecto político de modernización del Estado-Nación y el indigenismo.

Asimismo, la asimilación de estos pueblos a nuevas formas de vida, basadas en el desarrollismo económico, ha negado la existencia de otros universos (mundos “muy otros” de estar, pensar, convivir, hacer y sentir), imponiendo la hegemonía monocultural y monolingüe de occidente sobre las regiones del sur-global. Puesto que las “políticas raciales, como productos de la modernidad, [reproducen] relaciones interculturales que no se dan en condiciones de igualdad: la dominación de una cultura sobre otra provoca dificultades para constituirse como sujeto”(Baronnet, 2013, p.11).

De esta manera, la ideología desarrollista promueve formas únicas de vida, ancladas al sistema económico neoliberal, que imposibilitan la construcción de mundos transmodernos y pluriversos fuera de las lógicas económicas y políticas del modelo civilizatorio dominante. En consecuencia, la negación de occidente a los conocimientos culturales de los pueblos, se manifiesta “como un proyecto homogeneizante, que segrega los saberes sociales, invisibilizándolos por los estándares académicos, económicos y políticos”(Santos, 2010, p.24). Incidiendo en la conformación de identidades históricas atravesadas por relaciones de poder (Wallerstein, 1992; Grosfoguel, 2013; Medina y Baronnet, 2013; Quijano, 2000).

Sin embargo, en América Latina, surgió en 1994 como demanda histórica la autonomía de los pueblos originarios y campesinos. En Chiapas, se destacó el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en los Altos de Chiapas, como un movimiento social de lucha, rebelión y resistencia a las políticas neoliberales.

En este contexto, el conflicto armado de 1994 se dio en un contexto en el que México se había incorporado a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), e implementado el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Estados Unidos, México y Canadá, con la intención de consolidar un modelo de sociedad basado en políticas neoliberales, mientras poblaciones vulnerables de Chiapas enfrentaban condiciones de precariedad económica, alimentación, salud, educación, entre otros.

No obstante, a partir de este movimiento social (EZLN) se establecieron nuevas formas de relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Como consecuencia, a finales del siglo XX, México se declaró oficialmente un país pluricultural a través de su Constitución Política, mediante el reconocimiento de una composición social integrada por pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos. De esta manera, la diversidad cultural y lingüística de la sociedad nacional fue reconocida como un derecho de los pueblos mediante la firma del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y los Acuerdos de San Andrés Larráinzar de 1996.

Por su parte, según datos del INEGI (2020), el 51% de la población de Chiapas vive en zonas rurales y campesinas. De acuerdo con el INEGI (2020), se estima que la tasa de absorción<sup>1</sup> en 2019 fue del 31.6%, la más baja a nivel nacional; de modo que solo el 3.6% de los jóvenes indígenas accede a una Institución de Educación Superior (IES), mientras el promedio nacional es del 9%.

No obstante, aunque la educación superior se ha considerado un medio para la movilidad social, en contextos, como el de los pueblos originarios, puede tener efectos contrarios. En relación con la migración de jóvenes indígenas hacia zonas urbanas en busca de acceso a la educación superior. Lo cual puede generar un desarraigo de sus orígenes y vida comunal.

En este sentido, los movimientos sociales en América Latina son un punto de partida para la transformación de los modelos educativos oficiales como el integracionista, asimilador y bilingüe-bicultural. En los últimos años, la educación intercultural ha tenido un auge como reclamo histórico-cultural por reivindicación de las identidades de los pueblos originarios frente a la homogeneización cultural dado que “cada pueblo construye sus propios conocimiento y saberes. [Ante] la necesidad de cada pueblo proyectarse en la vida”(Nahuelpán, 2018, p.173).

En el caso de México, durante las últimas dos décadas, el multiculturalismo, la diversidad cultural y la interculturalidad juegan un papel relevante para reducir la brecha social en cuanto al

---

<sup>1</sup> En relación con la población chiapaneca, la tasa de analfabetismo alcanza el 23.6%, en comparación con el 4.7% a nivel nacional. Cabe mencionar que aproximadamente el 28% de la población mayor de tres años habla una Lengua Indígena (HLI). La escolaridad promedio en Chiapas es de 7.8 años, lo que refleja que muchos estudiantes no completan la educación secundaria. Este promedio es inferior al promedio nacional, que se sitúa en 9.7 años, lo que evidencia una alta tasa de deserción escolar antes de finalizar la educación secundaria. En cuanto a la educación superior, el acceso para la población indígena en el estado es aún más limitado.

rezago, marginación y exclusión de jóvenes indígenas y afrodescendientes en la educación superior con programas educativos con mayor pertinencia cultural y lingüística.

Por consiguiente, la apuesta por la interculturalización de la Educación Superior surgió en el gobierno de Vicente Fox, con la creación en 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) a partir del cual surge el proyecto de creación de las Universidades Interculturales (UUII), como un subsistema de educación superior en México (Bertely, 2013).

Actualmente, la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESUI), busca transversalizar en las UUII la interculturalidad como política educativa, de acuerdo con los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana impulsadas por la SEP.

De este modo, la propuesta educativa de las UUII plantea la interculturalidad como sello distintivo para el desarrollo profesional de jóvenes universitarios, con la oferta de programas educativos contruidos a partir de las potencialidades de las regiones en los que se encuentran ubicados geográficamente. Es por ello, que dentro de sus funciones sustantivas se encuentra la investigación, docencia y vinculación comunitaria (Dietz y Mateos, 2011).

En este contexto, el debate sobre la vinculación comunitaria como función sustantiva en las UUII se centra en que:

[...] La vinculación se va a convertir en la función más importante que le da legitimidad a la universidad [...] en nuestro puente con la sociedad y ese puente tiene que ser un puente de ida y vuelta, no puede ser solo que nosotros ofrezcamos algún conocimiento a la

sociedad, sino que también la sociedad y las comunidades que la componen, nos pueden aportar conocimiento, entonces es una situación de ganancia de ambas partes [...] como una función sustantiva importante (Dietz, comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 10 de noviembre, 2022).

De esta manera, según Mateos y Dietz (2013) la vinculación comunitaria en las UUII, exige que las y los docentes “reaprendan de sus prácticas áulicas partiendo de una axiología basada en la diversidad”(p.361). Puesto que surgen “nuevas pautas educativas que superan los esquemas tradicionales universitarios, donde la cátedra docente predominaba en un espacio definido y delimitado”(Nájera, 2020, p.10).

En consecuencia, surgen experiencias educativas como el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) que dan cuenta del compromiso con la “incidencia regional”(Bermúdez-Urbina, 2019, p.163), el fortalecimiento del tejido social y la justicia cognitiva desde, con y para los pueblos originarios de Chiapas.

Ahora bien, la ubicación geográfica de la investigación se encontró en la UNICH-San Cristóbal y en la Unidad académica Multidisciplinaria-Oxchuc (UAMO). Posteriormente, se integró algunas entrevistas con docentes en las UAM-Yajalón, UAM-Valle de Tulijá y Directivos Unidad Intercultural Multimodal-El Porvenir y la UIM-Bachajón.

Desde el posicionamiento teórico-epistemológico de la interculturalidad crítica entendida “como acto político-pedagógico que procura intervenir en la refundación de la sociedad, sus estructuras que se racializan, inferiorizan y deshumanizan”(Walsh, 2010, p.2), producto de la naturalización de la vida económica neoliberal hegemónica generadora de la crisis civilizatorias.

Visto de esta forma, en el mundo contemporáneo que habitamos cada vez se hace más necesario construir comunidad “entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan”(Santos, 2009, p.137). Es decir, encuentros en los que se posibilite generar espacios de diálogo que favorezcan la construcción de horizontes de proyectos de vida común en contextos de diversidad.

Metodológicamente, la sistematización de las prácticas educativas de los colaboradores son un reflejo de las múltiples experiencias de vida que se tejen en los procesos educativos interculturales de la UNICH. Por consiguiente, se formuló como objetivo general de investigación:

- Comprender las experiencias, conocimientos y perspectivas de las y los estudiantes durante el proceso de formación intercultural desde el eje de la vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Como objetivos específicos se planteó:

- Analizar la práctica educativa de las figuras académicas durante el proceso de formación intercultural de las y los estudiantes y la repercusión en el eje de la vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas.
- Identificar las perspectivas y retos de las figuras académicas y estudiantes sobre el proceso de formación intercultural y la proyección social del eje de vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas.

- Diseñar una propuesta de vinculación comunitaria crítica como estrategia ético-metodológica en la formación intercultural de las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Sin embargo, los objetivos de investigación se vincularon a *ejes temáticos*. Los cuales fueron: Interculturalidad y lenguas originarias en perspectiva decolonial que integró dos subcategorías: a) Diálogos interepistémicos como lugar de enunciación de la interculturalidad y b) Lenguas originarias como apuesta política a la pluralidad epistémica. Asimismo, en el eje de Reconfiguración de prácticas educativas situadas se discutió a) El proyecto integrador como eje articulador de la relación docente-estudiante-actores locales y b) Procesos de seguimiento y acompañamiento pedagógico en la metodología de proyectos.

Así mismo, el eje de Principios éticos-políticos de la vinculación comunitaria crítica se abordó: a) Perspectivas de las experiencias de vinculación comunitaria y b) Retos de las experiencias de vinculación comunitaria, y c) Referentes éticos y morales en las estrategias metodológicas de investigación-vinculación. Finalmente, en el eje de Investigación vinculada y construcción de proyectos de vida común, se desarrollaron: a) Diversificación de metodologías contextualizadas y b) Interaprendizaje y reciprocidad pedagógica en la vinculación comunitaria.

De acuerdo con lo anterior, fue de interés sistematizar experiencias educativas basadas en el “uso de la metodología de proyectos<sup>2</sup> como una orientación global en la enseñanza”(Barriga,

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Casillas y Santini (2006), en el eje de la vinculación comunitaria confluyen actividades de planeación, organización, operación y evaluación. Se plantea entonces que el constructivismo sociocultural y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fundamentan el enfoque psicopedagógico para la construcción de competencias y el PI (Barriga, 2006).

2006, p.36). En este contexto, según Ávila et al. (2016) y Sántiz (2022), los enfoques teóricos-metodológicos de la vinculación comunitaria en la UNICH han evolucionado en los últimos años de la siguiente manera:

- Educación Popular (2009-2010): Planteamiento desde el enfoque de Paulo Freire para capacitar comunidades mediante la concientización y aprendizaje transformador.
- Investigación-Acción-Participativa (2011-2014): Involucramiento de la comunidad en el diagnóstico y solución de problemas para el autodesarrollo comunitario.
- Aprendizaje por Competencias (2011-2024): Desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes mediante el trabajo en equipo para la construcción de proyectos comunitarios.

De acuerdo con Ávila et al. (2016), Pérez (2019) y Sántiz (2022), sostienen que a partir de la actualización curricular en 2011 en la UNICH, impulsado por la propia CGEIB-SEP, ahora DGESUI, se estableció el “diseño curricular por competencias como propuesta oficial de docencia”(Mateos y Dietz, 2013, p.361), y mediante el cual se originó el Proyecto Integrador en la UNICH (Casillas y Santini, 2006), como eje articulador de la vinculación comunitaria.

No obstante, dicha institucionalización del modelo por competencias ha generado tensiones y dificultades prácticas en relación con los enfoques de la vinculación comunitaria<sup>3</sup> previamente planteadas desde la Educación Popular e Investigación-Acción-Participativa en la UNICH.

---

<sup>3</sup> Los programas educativos en la UNICH el eje de la vinculación comunitaria se desarrolla de la siguiente forma: En la Formación Básica de primer semestre, a través del Taller de Vinculación Comunitaria, se conforman equipos de hasta siete estudiantes y eligen comunidades para entender los principios de la vinculación y conocer la comunidad, complementado con investigación. En el segundo semestre, el Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación Comunitaria busca generar espacios para diseñar herramientas teórico-metodológicas para el trabajo de campo,

Se plantea entonces, en el capítulo I la discusión del concepto del indigenismo y del multiculturalismo neoliberal en Latinoamérica y México, así como su repercusión en la educación intercultural. Asimismo, se expone el posicionamiento teórico-metodológico de la investigación desde la interculturalidad crítica, la decolonialidad y los Estudios Interculturales.

A continuación, se aborda la educación intercultural en el marco de otros sistemas educativos comunitarios en Latinoamérica. Desde una perspectiva glocal, se busca describir otras propuestas educativas en América Latina y en México, así como otras formas de cómo se están generando en procesos formativos de jóvenes indígenas.

Cabe mencionar que en el capítulo II se reflexionó desde una perspectiva glocal, sobre otras propuestas educativas interculturales que surgen como referentes políticos-pedagógicos y bandera de lucha frente al neoindigenismo en Latinoamérica. De esta manera, se realizó una aproximación al contexto geográfico de la UNICH, su modelo educativo intercultural y las innovadoras apuestas educativas como el caso de las Unidades Interculturales Multimodales, en regiones socioeconómicas como la Sierra Mariscal de Chiapas, que no se solía atender.

---

conectándose con los primeros acercamientos para el intercambio de conocimientos con actores locales. Cabe mencionar que el segundo eje de Formación Profesional comienza en el tercer semestre, donde los estudiantes participan en el Taller de Integración de Conocimientos Comunitarios, con el cual se busca la integración de sistemas de conocimientos locales mediante procesos metodológicos participativos con los actores locales, periodo imprescindible para desarrollar una conciencia crítica sobre la realidad social. De forma simultánea, durante el cuarto y quinto semestre, se busca llevar a cabo el Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo y el Taller de Planeación Participativa Comunitaria, para la identificación de problemáticas sociales y el abordaje de prioridades identificadas en la comunidad de vinculación. De manera simultánea, en sexto semestre se cursa el taller de Elaboración de Propuestas comunitarias. (En los primeros seis semestres se construye el Proyecto Integrador).

En séptimo y octavo semestre, se desarrolla el eje Formativo de Especialización, en el que se construye el Proyecto de Titulación (PT), con un máximo de tres integrantes por equipo. Es importante señalar que, durante estos tres semestres, los estudiantes cursan asignaturas como el Taller para la elaboración de propuestas comunitarias, el Seminario de Autogestión y Acción Comunitaria, y el Seminario de Evaluación para la Vinculación Comunitaria. En este eje se privilegia la construcción de los documentos recepcionales de titulación.

Posteriormente, en el capítulo III se desarrolló el mapeo de los territorios de vinculación de estudiantes de diferentes programas educativos en la UNICH San Cristóbal y las UAMs. Lo que indicó un panorama regional con la presencia en 25 municipios de los 124 que componen las quince regiones de Chiapas en 2022. En efecto se estima un alcance del 20.16 % de acuerdo con la mayor colaboración en 133 localidades y seis regiones en orden descendente: la Región V, Altos Tsotsil-Tseltal, XV, Meseta Comiteca Tojolabal, XIV, Tulijá Tseltal-Chol, XII, Selva Lacandona, VI, Frailesca y I, Metropolitana.

Finalmente, el capítulo IV se abordó un análisis actoral de las prácticas de vinculación comunitaria de las figuras académicas y estudiantes de la UNICH-San Cristóbal y las UAMs. De esta manera, los agentes educativos trazaron una ruta de resignificación de la vinculación comunitaria. Lo que permitió esquematizar algunos de los procesos educativos de la vinculación comunitaria como una apuesta ética, política, epistémica de colaboración articulada entre la academia universitaria, la comunidad estudiantil y actores sociales.

## **CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y VINCULACIÓN COMUNITARIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA**

Este capítulo se centra en el posicionamiento que se tiene de lo llamado indígena en Latinoamérica y México y algunas de sus repercusiones en la conformación de modelos de sociedad integracionistas, asimiladoras y unificadoras mediante la imposición de lógicas de aculturación y de identidad nacional homogénea, marginando la diversidad cultural y lingüística.

Sin embargo, esto se hace frente con los acuerdos de San Andrés y el Convenio 169 de la OIT, en el cual se reconoce a nivel internacional la diversidad cultural y lingüística, respaldado por el derecho a la educación intercultural producto de los movimientos sociales de pueblos originarios por afirmación cultural. De esta manera, en América Latina, surge la interculturalidad como respuesta a los problemas del multiculturalismo, desafiando las condiciones de opresión y la hegemonía dominante.

Es por ello, que en México se suscitaron dos coyunturas históricas que impulsaron el surgimiento de la Educación Superior Intercultural: la insurgencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 y la institucionalización de la interculturalidad con la CGEIB, lo que a su vez hizo que surgieran las UUII (Bermúdez-Urbina, 2015). En este sentido, la propuesta educativa de las UUII se fundamenta en su diseño curricular intercultural, siendo la vinculación comunitaria una función sustantiva y eje articulador de prácticas educativas, procesos formativos y actores sociales.

## 1.1 Indigenismo y educación intercultural en América Latina y México

En las últimas dos décadas, en América Latina, se han impulsado políticas de tratamiento sobre diversidad cultural,<sup>4</sup> en primera instancia, por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), colisionando la migración discursiva transnacional, con implicancia en las minorías nacionales y pueblos originarios en las sociedades modernas.

Actualmente, la coexistencia de pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos, conforman la composición social en diversidad de grupos sociales, étnicos, migrantes, religiosos, entre otros, quienes se rigen culturalmente en usos y costumbres, tradiciones, cosmovisiones y lenguas originarias, de modo que, “son plurales por su composición indígena y multiculturales por la presencia de grupos culturales diversos”(Barabás, 2014, p.5). Por su parte, en el ámbito de las demandas por el reconocimiento constitucional a la pluralidad de grupos étnicos y culturales, se ha hecho visible a través de movimientos sociales, en pro de reivindicación y autonomía en diferentes dimensiones de la vida social. En este caso, el de la educación con pertinencia cultural y lingüística de grupos sociales subalternos históricamente más desfavorecidos.

---

<sup>4</sup> Al respecto, sobre la diversidad cultural en el artículo cinco se refiere que “[...] toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; a participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, [En] el respeto de los derechos humanos”(UNESCO, 2001, p.281). Se deduce, que en la Declaración Universal de la UNESCO se señala la diversidad cultural como un elemento fundamental en la lucha por los derechos humanos, así como la de una educación que respalde su identidad cultural, permitiéndoles reivindicar sus prácticas culturales.

De esta manera, resulta fundamental reivindicar las voces ausentes ante las múltiples formas en que se manifiesta el racismo, discriminación y exclusión en las sociedades contemporáneas. Por lo tanto, los efectos negativos del proceso de aculturación a las etnias originarias data del colonialismo, lo cual nos remonta a los tiempos de la conquista europea y el indigenismo, que han marcado el desarrollo histórico de la colonialidad en las regiones de América Latina. En este sentido, se comprende que en Chiapas los pueblos originarios, habitan políticamente los diversos sectores sociales y comunitarios, en defensa del territorio propio, memoria histórica y horizontes de vida, es decir, resisten a dominaciones estructurales.

En este contexto, el discurso de la diversidad cultural es inherente, por una parte, al proceso de conformación del Estado-Nación del siglo XIX de cuño europeo, pero, por otra, al proceso de integración de pueblos originarios a la cultura nacional. De esta manera es “preciso indagar en las estructuraciones colectivas que como sintácticas de la otredad subyacen a las reacciones institucionales que los Estados-naciones protagonizan ante los heterogéneos desafíos de la diversidad cultural”(Dietz, 2012, p.82). Desde esta perspectiva, los estados nacionales son consustanciales a la reproducción ideológica de la pretendida estructuración del estado moderno incluyente, equitativo y democrático.

No obstante, es algo que resulta contradictorio en la realidad social, debido a la falta de participación de pueblos originarios en la toma de decisiones políticas en instituciones gubernamentales y de la libre determinación de sus derechos humanos. Cabe considerar, por otra parte, en países como México se discursa el proceso de transición de un Estado pluricultural hacia el de una nación plurinacional, es decir, a un modelo de sociedad donde el Estado-Nación

reconozca constitucionalmente el derecho colectivo, sistemas de autogobierno, educación propia, entre otros, de los pueblos originarios.

Por su parte, se asume la interculturalidad como herramienta que posibilita trascender mecanismos de aculturación hacia los pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos. Evidentemente, se piensa que el respeto, la tolerancia y el reconocimiento a las diferencias étnicas es una vía favorable para la convivencia social pacífica como imprescindible para el diálogo con la otredad. Por lo que resulta claro adoptar un posicionamiento de acción colectiva de cuestionamiento y transformación a las condiciones de subordinación y relaciones de poder del legado histórico de la colonialidad que imperan sobre la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas. Entendida como posibilidad de resistencia y reivindicación a la diferencia colonial, es decir, las culturas negadas por occidente: los pueblos originarios.

Se considera que uno de los componentes más importantes para la reivindicación de la diferencia étnica es la ruptura epistémica a la lógica euro-etnocentrista que considera modos de vida como superiores fundamentados en el eurocentrismo y la supuesta superioridad epistemológica desde la época colonial hacia la exterioridad invisibilizada por la modernidad. De esta manera, se sostiene que la colonialidad del poder-saber refleja relaciones asimétricas entre culturas, por lo tanto, se piensa necesario re-constituirmos como sujetos históricos y colectivos desde la participación ética-política de la diferencia colonial hacia un mundo *transmoderno* y *pluriverso*. En este sentido, en la presente investigación se adopta un posicionamiento entrettejido

por parámetros teóricos como el pensamiento decolonial y los Estudios Interculturales como posibilidades sistémicas y de emancipación social de Nuestra América o Abya Yala.<sup>5</sup>

En América Latina, durante la década de los noventa del siglo pasado y a principios del siglo XXI, se ha posicionado como una demanda central del movimiento social de los pueblos originarios: la autonomía (Bárceñas, 2007). Lo que se entiende cómo un reclamo histórico que representa la exigencia por el reconocimiento al pluralismo cultural de los pueblos originarios en el Estado-Nación, que, aunque los reconoce en la constitución política mexicana, no garantiza los derechos colectivos de los comuneros en sus realidades como pueblos (Bárceñas, 2005). Es decir, se restringe la participación política de pueblos en la toma de decisiones nacionales.

En relación con lo anterior, debe señalarse el antecedente histórico de la conformación del movimiento social, cultural y político más importante del siglo XXI: el indigenismo (Bengoa, 1995; Favre, 1999). Por consiguiente, desde las acciones colectivas surge un proceso de movimientos contrahegemónicos, como frente de emancipación a la administración política y económica del Estado-Nación. De esta manera, surge el cuestionamiento por reivindicación étnico-cultural de grupos sociales por reconocimiento constitucional como sujetos de derecho político.

---

<sup>5</sup> Con el término Abya Yala se hace referencia a “una forma de enfrentar el peso colonial presente en América Latina, cuyo nombre solo marca un proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje. En este sentido, el acto político de renombrar representa un paso hacia la decolonialización”(Muyolema, 2001, p.327). Se puede deducir, como un término que desafía la colonialidad y la imposición del mestizaje ideológico en América Latina, es decir, se trata, pues, de un posicionamiento político que persigue la decolonización, en lugares diversos de enunciación por medio de afirmaciones identitarias de pueblos originarios.

En relación con la idea anterior, el indigenismo busca dos objetivos: la integración cultural de las poblaciones originarios en la sociedad mestiza a través de la aculturación planificada y la modernización de sus economías locales para participar en los mercados nacional e internacional (Dietz y Mateo, 2011). En primera instancia, este movimiento económico-ideológico fue impulsado por intelectuales y políticos indígenas y no indígenas, lo cual generó un impacto en la educación como aparato ideológico del Estado-Nación.

Habría que mencionar, que, desde los tiempos del colonialismo imperial del siglo XV, luego de la expansión e invasión europea, el sujeto de origen étnico fue etiquetado como prehispánico, nativo y aborígen, es decir, el indio<sup>6</sup> como un concepto creado por mestizos (Bárceñas, 2007). De este hecho histórico, quizá se desprende la reproducción ideológica dominante, que estableció la concepción del indio como inferior y diferente a la cultura europea, afianzada como superior, en donde los otros (indios o indígenas), se encontraban alejados de la ciencia, la cultura y la civilización, siendo un obstáculo para la modernización, el desarrollo y el progreso del Estado-Nación (Bonfil, 1987).

En este contexto, se podría decir que el proyecto político de modernización nacional inició con la imposición de un modelo de sociedad monocultural y monolingüe con el ideal del mestizaje y la aculturación planificada, por el cual “el indigenismo inicia con la política del Estado nacional diseñada y puesta en marcha por intelectuales mestizos en beneficio de los

---

<sup>6</sup> Según Bonfil Batalla (1987) el concepto de indio en América Latina es “categoría de la situación colonial”(p.343). Es decir, la consideración de los “otros” refiere a la estratificación social de los pueblos originarios en condición de subordinación, mismo que fueron obligados a su integración a la sociedad nacional dominante. Esto implicaba étnicamente su enajenación cultural a través del mestizaje, siendo ajena a la memoria histórica y modos de vida de los pueblos originarios.

indígenas, pero sin la participación de estos”(Stavenhagen, 2013, p.32). Se trata, de una lucha histórica a contracorriente de los pueblos ante el genocidio, linguicidio y epistemicidio, producto de la serie de políticas indigenistas promovidas por instituciones políticas y sociales que reprodujeron su ideología coercitiva, desplegada por el colonialismo interno a los grupos sociales subalternos de América Latina y México.

En la medida que la vía política del discurso oficial indigenista se extendió a través de instituciones, se transgredió el pluralismo cultural de los pueblos originarios en relación con su derecho a la propiedad colectiva de las tierras, sistemas comunitarios de autogobierno y el uso de los recursos naturales, de modo que “el problema del indígena es un problema de colonialismo interno. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. [...] tiene la característica de sociedad colonizada”(González Casanova, 1965, p. 82). Desde esta perspectiva, los pueblos originarios se encuentran en condiciones de subordinación y marginados dentro de sus propios países, en una estructura de dominación colonial persistente en la que el pueblo coloniza a su propio pueblo.

Debe señalarse, que, en los años cuarenta del agrarismo cardenista, se vivió el despojo de las tierras comunales, debido a las políticas de propiedad privada en el territorio nacional, que eliminó la economía campesina de comuneros, ejidatarios y pueblos originarios, mismos que lucharon por sus derechos y defensa de la tierra comunal, quienes a su vez “se encontraron nuevamente en el papel de pueblo colonizado: perdieron sus tierras, [...] eran sometidos a nuevas formas de dominio político. Esta vez la sociedad colonial era la sociedad nacional que

extendía su control sobre su propio territorio”(Stavenhagen, 1969, p. 247). Es decir, desde hace más de ocho décadas, la colonización interna sigue vigente como parte de la sociedad moderna.

Se plantea entonces, en lo que respecta a las instituciones que irrumpieron con la política pública indigenista<sup>7</sup> en México. Según Fábregas (2021) plantea que este hecho histórico ocurrió en 1936 con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, posteriormente, en 1948, este departamento se convirtió en el Instituto Nacional Indigenista (INI), promoviendo la integración de los pueblos originarios a la sociedad nacional, iniciativa formalizada por decreto legislativo tras el primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán.

De acuerdo con Stavenhagen (2013) la política indigenista no se proponía como objetivo indianizar a México, sino lograr la consigna de mexicanizar al indio. Durante el proceso de aculturación planificada, el Estado-Nación se originó mediante la implementación de convenios internacionales, actos legislativos y administrativos, con el fin de incorporar a los pueblos originarios a dicho proyecto político moderno de nación (Baronnet y Tapia, 2013). En este sentido, a medida que se extendió el indigenismo integracionista<sup>8</sup> que apuntó a la unidad nacional, el primer gran obstáculo fue el monolingüismo, convirtiéndose en el eje central de la

---

<sup>7</sup> En palabras de Aguirre Beltrán (1976) “el propósito de la política indigenista formulada en Pátzcuaro era la integración del indio a la sociedad nacional, con todo su bagaje cultural, proporcionándoles los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación de una sociedad moderna”(p.27). De manera que, la política indigenista perpetuó la integración de los pueblos a la sociedad nacional, preservando su cultura para su participación supuestamente civilizada en la sociedad moderna.

<sup>8</sup> Teniendo en cuenta el indigenismo integracionista “un poco bronco (dispuesto a integrar, en el sentido indicado, a los pueblos indígenas a cualquier costo), que tiene poco o ningún respeto a la diversidad”(Díaz Polanco, 2011, p.80). En efecto, la política indigenista ha sido la idea de asimilar a los pueblos originarios sin importar su memoria histórica, modos de vida ancestrales y sistemas de conocimientos culturales.

política de castellanización como lengua nacional, a partir de la cual, la educación indígena fue abanderada a través de la asimilación blanda<sup>9</sup> como mecanismo sutil de la puesta en marcha del lingüicidio de los pueblos en territorio mexicano (Baronnet y Tapia, 2013).

En consecuencia, se entiende que la unificación social del indigenismo institucional de la época del nacionalismo revolucionario y el nuevo proyecto político de modernización nacional, se impulsaron políticas educativas integracionistas diseñadas específicamente para la educación de los pueblos originarios (Dietz y Mateos, 2011). Es por ello, que la educación sigue siendo un elemento esencial para la modernización del país, bajo la idealización del nuevo “ciudadano civilizado”.

En este sentido, esta idealización se comprende como la imposición de un modelo civilizatorio y estructura social que privilegia las culturas dominantes y subyuga a otras. Más aún el indigenismo institucionalizado, consideró a los pueblos originarios, un obstáculo al proyecto político nacional (Bonfil, 1987). De esta manera se deduce que las políticas de identidad del Estado pluricultural han tenido un impacto subjetivo en el imaginario social. Se trata de una identidad nacional que se estableció bajo el ideal del mexicano. Lo que es una lucha permanente de resistencia histórico-cultural de sujetos y comunidades que no entran dentro de los parámetros de la geografía de la razón (modernidad) de lo que es ser civilizado.

---

<sup>9</sup> Con asimilación blanda se hace referencia “al indígena en oposición a las formas represivas y violentas ocupadas en la antigüedad. Se desarrollaron numerosas experiencias de escuelas bilingües, programas de aprendizaje de las lenguas indígenas, revalorización de estas”(Bengoa, 1995, p.175). Es decir, la asimilación blanda en la política indigenista se distingue por la utilización de métodos menos coercitivos, tales como escuelas bilingües y programas de revitalización lingüística, en contraste con enfoques represivos del pasado.

Ahora bien, en la concepción del México profundo, los pueblos originarios no son culturas estáticas y pasivas, más bien resisten, es decir, recrean la cultura lo largo del tiempo, a partir del proceso de apropiación de elementos culturales ajenos, en las que renuevan su identidad propia, de modo que permanecen “[resistiendo] apelando a las estrategias más diversas según las circunstancias de dominación a que es sometido, no es un mundo pasivo, estático, sino que vive en tensión permanente [...]” (Bonfil, 1987, p.10). Es decir, los pueblos originarios, en la concepción de culturas dinámicas, resisten reafirmando su identidad cultural frente a la dominación estructural.

En relación con la problemática expuesta, la política indigenista de los años setenta, una de sus manifestaciones de la consolidación de la sociedad nacional monolingüe a través del mestizaje, apuntó a la eliminación de lenguas originarias con la imposición del proyecto de alfabetización y castellanización<sup>10</sup> ajeno a los pueblos originarios. Por consiguiente, se suscitó en 1974 el primer Congreso Indígena en Chiapas, como demanda social por una educación con mayor pertinencia cultural y lingüística, reflejo del reclamo y deuda histórico-político hacia sectores sociales marginados de la educación superior (Bartra y Otero, 2008).

De este modo, la Educación Bilingüe (EB) en América Latina y el Caribe, evoluciono de una propuesta educativa bicultural en los setenta a una intercultural en los años ochenta (Bertely, 1998; Jiménez y Mendoza, 2015). De hecho, para los años ochenta, la Secretaría de Educación

---

<sup>10</sup> La sociedad nacional monolingüe se consolidó con el proyecto de castellanización, el cual “[...] constituyó un entramado institucional para lograr la asimilación de las culturas indígenas al ideal del prototipo mestizo del mexicano, que incluía la eliminación de las lenguas vernáculas y su sustitución por el castellano como lengua nacional” (Fábregas, 2021, p.68). Es decir, el proceso de castellanización buscaba asimilar las culturas y etnias originarias al ideal mestizo con la eliminación de las lenguas originarias y la adopción del español como lengua nacional.

Pública (SEP) crea el subsistema de educación bilingüe bicultural<sup>11</sup> en México, estableciendo en los noventa en la Constitución mexicana<sup>12</sup> como derecho educativo de la sociedad multicultural.

En este contexto, a finales del siglo pasado, se consolidaron importantes avances con la creación del pacto de los Acuerdos de San Andrés y la firma del convenio 169<sup>13</sup> de la OIT. Estos acuerdos reconocieron internacionalmente la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios en los estados nacionales, en el marco del derecho a la educación intercultural en Latinoamérica. Por eso, a inicios de la última década del siglo pasado, el Estado mexicano reconoció a la nación como pluricultural<sup>14</sup>, sustentando su composición social en los pueblos originarios y en la convivencia de un estado democrático de derecho. Además, se reconocieron tanto las lenguas originarias<sup>15</sup> como el castellano como idiomas nacionales.

Posteriormente, Bermúdez-Urbina (2015) plantea dos coyunturas históricas que marcaron el surgimiento de la Educación Superior Intercultural en México. Por un lado, se generó a partir de 1994 con el EZLN<sup>16</sup>, pero, por otro, en 2001 se institucionaliza y oficializa la interculturalidad a través de la CGEIB-SEP. Actualmente, la integración de la educación intercultural en la

---

<sup>11</sup> Por medio de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1970 el INI y la SEP, fundaron la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), institución encargada de la formación de docentes promotores de la educación indígena (Dietz y Mateos, 2011).

<sup>12</sup> Constituido en el Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 1993).

<sup>13</sup> En 1989 se firma el Convenio 169 de la OIT para superar la política indigenista de los años cincuenta, se establece de esta manera “una nueva relación entre los pueblos indígenas del país y el Estado, sus instituciones y niveles de gobierno. [...] para reconocer a los pueblos indígenas como nuevos sujetos de derecho”(Aubry, 2003, p.26). Es decir, en esta relación se mantenía la de garantizar el derecho a la Educación Superior Intercultural como proyecto educativo nacional años posteriores.

<sup>14</sup> Constituido en el Artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2021).

<sup>15</sup> Constituida con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF, 2003).

<sup>16</sup> En 1994 el surgimiento del EZLN fue un acto de rebelión de los pueblos indígenas ante el desarrollo de políticas públicas neoliberales, suscitándose confrontaciones por espacios de negociación y reivindicación política de los pueblos frente al Estado-Nación, en este sentido, una de sus demandas centrales sería la educación intercultural.

Educación Superior tiene como objetivo revitalizar las culturas y lenguas originarias, considerada una apuesta política. Un ejemplo de ello es la propuesta educativa de las Universidades Interculturales en México. Cabe mencionar, en particular, se sistematizó la experiencia educativa de la UNICH.

Por otro lado, en los años sesenta, la multiculturalidad emerge en el contexto anglosajón y europeo, impactando en América Latina. Esto se relaciona con la gestión de la diversidad cultural y las políticas de inclusión, generando tensiones en sociedades liberales. Es decir, mientras las minorías nacionales buscan la autodeterminación cultural, los grupos étnicos luchan por reconocimiento y reivindicación. En este contexto, la interculturalidad surge como respuesta a los problemas del multiculturalismo, y cuestiona las condiciones de opresión. Asimismo, este paradigma emergente, se construye en espacios situados y en resignificación constante, y al mismo tiempo, va más allá del reconocimiento de diferencias, mediante una lucha política activa.

## **1.2 De la multiculturalidad a la interculturalidad crítica en América Latina**

Durante los años sesenta, el discurso de la multiculturalidad<sup>17</sup> acontece en Norteamérica y Europa, como política multicultural de incorporación a poblaciones inmigrantes como las minorías étnicas, generando repercusiones en América Latina y países como México (Barabás,

---

<sup>17</sup> La coexistencia de grupos culturales en relación con las demandas sociales “[...] dentro de estos grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género, conviviendo en un mismo espacio social, existen relaciones de poder”(Dietz y Mateos, 2011, p.24). En consecuencia, la convivencia entre culturas se encuentra atravesado por vínculos de poder dentro la sociedad dominante.

2014). Por su parte, las problemáticas de interrelación entre grupos culturales y sus demandas sociales constituyen un punto clave en las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural.

En este contexto, se considera importante mencionar a las minorías nacionales y grupos étnicos con características distintivas y demandas sociales específicas como culturas incorporadas en el Estado-Nación. Es decir, se deduce que no hay una forma universal de abordar la diversidad cultural, dado que las condiciones histórico-político de cada grupo cultural, puede ser diferente ante la imposición de la ciudadanía multicultural como propuesta político-jurídica moderna. Según Kymlicka (1996) plantea dos modelos de diversidad cultural:

[1.-] Las *minorías nacionales*, [buscan] seguir siendo sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la que forman parte; exigen diversas formas de autonomía o autogobierno como sociedades distintas. [2.-] Los *grupos étnicos*, [buscan] modificar las instituciones y las leyes de la sociedad para que sea más permeable a las diferencias culturales. (p.10)

Desde esta perspectiva, el grupo cultural de las minorías nacionales busca la autodeterminación cultural, mientras que los grupos étnicos enfrentan desafíos en términos de inclusión y reconocimiento en el espacio público. Asimismo, buscan un equilibrio en relación con la equidad de derechos humanos y la administración de la diversidad dentro del proyecto político de modernización del Estado-Nación. Estos grupos culturales heterogéneos han experimentado una línea distintiva de opresión, marginación, exclusión y racismo.

Esto cobró relevancia en las últimas dos décadas del siglo pasado. Es importante distinguir a las minorías nacionales de los grupos étnicos<sup>18</sup>, ya que su desarrollo genealógico es diferencial en el contexto de la lucha por la autodeterminación política. En el caso de las minorías nacionales, este proceso es relativamente reciente. En cambio, el movimiento indígena de los grupos étnicos data desde tiempos de la colonia. Garzón (2013) plantea que:

En el caso de las *minorías nacionales*, sus reivindicaciones vienen precedidas por la exclusión de su participación en la configuración de los estados modernos; mientras que para el caso de los *pueblos indígenas* pesa una opresión de más de 500 años de colonización continuada. (p.5)

Se piensa que, a pesar de este reconocimiento diferenciado, ambos colectivos buscan su autodeterminación política. Esto se debe a que comparten los mismos valores de derechos colectivos y democracia, empleando diferentes estrategias políticas para reivindicar su autodeterminación colectiva. En este contexto, se considera necesario un proceso de resignificación en torno a lo que se concibe como pueblo, marcando distancia respecto a la categoría de ciudadanía, que tiende a excluir a quienes no entran dentro de los parámetros de lo que se considera un “ciudadano civilizado”.

En relación con la idea anterior, es relevante reivindicar una perspectiva ampliada de pueblo y comunidad, entendida como la coexistencia de mundos de vida atravesados por el territorio. Esto se basa en modos de vida (condición humana, histórico-simbólica, sagrada y

---

<sup>18</sup> A lo largo de la presente investigación se hace referencia a grupos étnicos o pueblos indígenas como pueblos originarios.

ancestral) compartidos mediante la tradición oral, prácticas culturales y sistemas de conocimientos. Estos elementos reflejan el sentipensar de la ontología relacional y la reciprocidad de los pueblos en Abya Yala (Escobar, 2003), y actúan como referentes ético-morales que permiten pensar históricamente el presente y generar comunidad. Según Muyolema (2013):

[...] Hay que pensar más allá de la cápsula cultural de la comunidad, pues las comunidades se construyen en cualquier sitio. La comunidad no está relacionada ontológicamente con el espacio donde uno nace. La comunidad uno la construye, en cualquier sitio al que llega, y se desconstruye de la misma forma. Hay que pensar la comunidad de una forma abierta. No solo es indígena el que vive en una comunidad rural, también se puede hacer comunidad en la ciudad, en el extranjero. (p. 215)

Desde esta óptica, generar comunidad implica un proceso complejo de relaciones entre grupos culturales diversos, que incluyen interacciones interétnicas, multiétnicas y pluriétnicas, y no se limita a espacios geográficos específicos. Este enfoque de comunidad abierta y dinámica promueve un diálogo horizontal y convivencia en el encuentro<sup>19</sup> con la diversidad. Esto a su vez puede contribuir a superar lo monocultural y el monolingüismo que impera en la actualidad.

---

<sup>19</sup> La perspectiva de una comunidad abierta se fundamenta en la colectividad y en la generación de posibilidades para una pedagogía del encuentro, basada en la escucha atenta y la disposición al diálogo genuino con el pueblo. Resignificar el acto de ceder la palabra implica poner al otro en una posición de privilegio y valorar la tradición oral de quienes han sido históricamente silenciados. Cada encuentro con la otredad brinda la oportunidad de compartir el compromiso de poner el cuerpo y el corazón en el territorio de la vida junto a sus habitantes. Esta pedagogía constituye un horizonte posible para habitar el paisaje, desde distintas experiencias sobre otras formas de ver el mundo y de generar *comunidades de aprendizaje-comunidades de vida* (Río, 2023; Saldívar, 2018).

En los últimos dos siglos, la creación del Estado-Nación ha tenido un impacto significativo en los países de Abya Yala. Dentro de este marco, las políticas públicas se implementan en varios niveles, desde lo supranacional hasta lo familiar, abarcando lo nacional, estatal, municipal y comunitario. Aunque las acciones colectivas emergen de comunidades específicas, es importante mantener una perspectiva tanto mundial como nacional. De esta manera, el pluriculturalismo busca reconocer e integrar la diversidad cultural en las políticas públicas para abordar los problemas sociales contemporáneos. Según Stavenhagen (2003), el pluriculturalismo puede abordarse en tres niveles diferentes:

El primer nivel es a escala planetaria [...] La población humana de nuestro pequeño planeta se divide en *pueblos*, naciones, étnias, culturas y civilizaciones [...]. El segundo nivel es al interior de sus fronteras de los estados nacionales, en donde los *conflictos etnopolíticos y culturales* se tornan sumamente violentos. [...] El tercer nivel es el *local*: la familia, el barrio, la comunidad. (pp.15-19)

Desde esta perspectiva, la sociedad humana está compuesta por una multiplicidad de pueblos que conforman el mundo. Sin embargo, al interior de estas poblaciones emergen relaciones interétnicas dinámicas, aunque no siempre simétricas. Es fundamental reivindicar la diversidad cultural de los grupos en todas sus dimensiones, desde lo global hasta los contextos comunitarios y grupos familiares. En este sentido, en la cotidianidad y modos de vida étnicos

(núcleo duro),<sup>20</sup> se configuran procesos identitarios y sentidos de pertenencia arraigados en los territorios habitados de pueblos originarios.

La multiculturalidad neoliberal persiste en una visión dominante que idealiza la etnicidad de los pueblos originarios, mientras ignora las desigualdades y la exclusión que enfrentan en su vida cotidiana. Este enfoque responde a procesos de “etnofagia como una lógica de integración y absorción que corresponde una fase específica de las relaciones interétnicas y que en su globalidad supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas”(Díaz Polanco, 2006, p. 36). Desde esta perspectiva, la multiculturalidad se conecta con el proceso etnofágico del Estado-Nación, adoptando una visión esencialista y convencional de la diversidad cultural, sin abordar las profundas problemáticas de desigualdad social, racismo y exclusión que persisten entre diversos grupos sociales diversos.

Por consiguiente, la migración discursiva transnacional de la multiculturalidad, bajo la perspectiva neoindigenista “estructura una forma específica de construir, percibir e implementar la gestión de la diversidad en la redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas”(Dietz y Mateos, 2011, p.15). Se puede entender como una estrategia política del Estado-Nación, denominada gestión de la diversidad cultural en países como México. De esta manera, la interculturalidad se presenta como una herramienta analítica que va más allá de lo

---

<sup>20</sup> Se hace referencia a elementos ontológicos-identitarios de las cosmovisiones de pueblos originarios con fuerte resistencia al cambio histórico, de modo que “La formación de este núcleo [duro] se debe en gran parte a la decantación abstracta de las vivencias sociales, concretas, cotidianas y prácticas producidas a lo largo de los siglos”(Austin, 2012, p.6). Es decir, se infiere que, en el sentipensar de los pueblos mesoamericanos, como el maya Tsotsil-Tseltal, se mantienen prácticas culturales milenarias que se expresan en rituales espirituales ancestrales-sagrados conectados a su territorio simbólico: la madre tierra.

indígena, cuestionando los límites del discurso del multiculturalismo neoliberal al no abordar las relaciones de poder en sus múltiples formas actuales.

Por ello, el multiculturalismo, entendido como una ideología de la globalización, reconoce los derechos culturales dentro del Estado-Nación, pero genera tensiones entre diversidad cultural y homogeneización, creando divisiones entre países desarrollados y subdesarrollados (Barabás, 2014; Sámano, 2018). Aunque pretende fomentar el reconocimiento de diferencias culturales, a menudo se reduce al folclorismo en el espacio público. Esto ha provocado conflictos interétnicos al no aceptar profundamente las diferencias étnicas de los pueblos originarios, limitándose a reconocimientos superficiales (Anchustegui, 2011; Cullen, 2017). Recordemos que la gestión de la diversidad cultural busca preservar la identidad mediante políticas diferenciadas para integrar grupos culturales heterogéneos en la sociedad.

Estratégicamente el problema multicultural se busca subsanar mediante el discurso del diálogo entre culturas. Según Cullen “el multiculturalismo reconoce un diálogo donde se acuerda la tolerancia. Es casi un sinónimo cultural del pluralismo político, y entonces la discusión se traslada hasta donde es posible o no, como una política del reconocimiento”(p.138). Desde esta perspectiva, la interacción positiva es mediada por la diversidad de facto en rasgos diferenciales de los grupos sociales como lenguas originarias, costumbres, ritualidades, etnia y género, imaginando relaciones de convivencia fundamentadas en el respeto, la tolerancia e igualdad.

Más que la inclusión y reconocimiento, es preciso su participación plural como sujetos de derecho político<sup>21</sup> y cultural. Sin embargo, los grupos étnicos, en su lucha por incorporarse a la unidad nacional del estado, han sido reconocidos culturalmente, pero desvinculados de la vida de los pueblos originarios. Esto significa que, aunque se les reconoce en cuanto a identidades, tradiciones, usos y costumbres, cosmovisiones, variantes lingüísticas y rituales sagrados, dicha vinculación no se traduce en una verdadera integración en la vida política y cultural del estado. El desafío radica en transformar este reconocimiento cultural en una participación política, que permita a estos grupos influir en la política nacional y ejercer plenamente sus derechos culturales.

En este sentido, el discurso de la interculturalidad cobra relevancia y surge de los movimientos sociales, en las políticas de identidad, dentro del contexto histórico del neoindigenismo, siendo la educación intercultural la principal base ideológica para la implementación de políticas diferenciales (Dietz, 2012). Desde esta óptica, la gestión de la diversidad busca integrar a grupos culturales a la educación superior, para resolver las brechas de acceso.

---

<sup>21</sup> En 1994 en América Latina y México, particularmente en Chiapas, surgió el movimiento social del levantamiento armado del EZLN, como acto de rebelión de los pueblos originarios, dado que “son los únicos que ejercen plenamente su autonomía y libre determinación sobre su territorio”(Eckart Boege, 2018, p.52). A pesar de ello, estos años fueron años de luchas, resistencias y tensiones por el derecho al reconocimiento de los derechos colectivos, sistemas de autogobierno y educación propia, negada en décadas anteriores. Sin embargo, a pesar de que la Constitución mexicana reconoció a los pueblos originarios como pueblos, no quedó definido sus “territorios ancestrales, en donde podrían ejercer su libre determinación, autonomía y sus formas de organización sociopolítica”(Eckart Boege, 2018, p.52). Es decir, el discurso de la supuesta una nueva relación entre el Estado-Nación y los pueblos originarios, se mantienen en tensión, dado que aún sigue sin reconocer oficialmente otras formas de autonomía comunitaria, como el de la educación autónoma del pueblo zapatista. En la actualidad, oficialmente no se reconoce el derecho político y territorial, dándose una ruptura en el diálogo entre el EZLN y el Estado-Nación, prevaleciendo una fórmula constitucional para los pueblos originarios, de modo que “no son sujetos de derecho público que se remite a las constituciones estatales, sino sujetos de interés público”(Eckart Boege, 2018, p.51).

Cabe mencionar, la interculturalidad se construye en cada espacio situado, de modo que existen múltiples perspectivas entre los sujetos que posibilitan su apropiación y resignificación. Es decir, el paradigma de la interculturalidad ha reconfigurado diversos sentidos, por eso “resulta necesario mantener la ambigüedad y el caos conceptual que la acompaña”(Mateos, 2008, p.14). De esta manera, se encuentran dos elementos en la formación del discurso de la interculturalidad: la política y la académica.

### **1.3 La decolonialidad como posicionamiento político-pedagógico en las prácticas socioculturales con atención a la educación**

Giroux (1999) y Mignolo (2006) plantean la importancia de adoptar un enfoque crítico y transformador en la educación y en la producción del conocimiento. El cual puede centrarse en despertar la conciencia crítica, el pensamiento reflexivo y ampliar las perspectivas de lucha y resistencia contrahegemónica frente a las estructuras de poder y los conocimientos dominantes que han sido impuestos por la modernidad-colonial.

Giroux (1999) plantea el potencial de la pedagogía crítica al cuestionar los procesos educativos hegemónicos <sup>22</sup>mediante la autoconciencia crítica de la experiencia de vida de los sujetos y desde, la generación de procesos educativos horizontales. Según Giroux (1999) es preciso desarrollar “la naturaleza de la crítica autoconsciente y la necesidad de desarrollar un

---

<sup>22</sup> Con educación hegemónica se hace referencia a la creación de la universidad moderna en América Latina, vinculada al establecimiento del Estado-Nación, la modernidad y la expansión colonial del capitalismo en el sur-global (Ribeiro, 1967). Debe señalarse, en el ámbito global la relación transnacional entre países desarrollados y subdesarrollados marcó el desarrollo histórico de sistemas de estratificación social, desigualdades económicas y jerarquías raciales por medio de una macroestructura del sistema-mundo moderno, en la expansión colonial de la modernidad, donde se impuso un modelo civilizatorio universal, que reproduce la ideología de la dependencia a un sistema mundial capitalista configurado entre centro y periferia creadora de desigualdades estructurales (Wallerstein, 1992).

discurso de transformación y emancipación social”(p.26). Desde esta perspectiva, el estudiante se convierte en un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de actuar como agente de cambio frente a las injusticias sociales y políticas del entorno.

Por su parte, Mignolo (2006) propone “desnaturalizar la matriz colonial del poder que posibilite además tener un posicionamiento crítico ante la ideología hegemónica dominante”(p.15). Desde este señalamiento, se propone dismantelar la violencia simbólica-epistémica generada por instituciones sociales, como la universidad, y cuestionar la colonialidad del poder-saber<sup>23</sup> anclada en el habitus<sup>24</sup> de los sujetos. De este modo, desnaturalizar estas estructuras abre la posibilidad de reconocer y valorar otros modos de conocimiento, ser y estar, que resisten en la periferia y que han sido marginados por la colonialidad. Esto justifica el posicionamiento político-pedagógico del grupo modernidad/colonialidad<sup>25</sup> como un parámetro epistémico relevante en estos procesos.

---

<sup>23</sup> El sistema-mundo-moderno-colonial-patriarcal estructura instituciones como la Universidad occidentalizada-rizomática (Castro-Gómez, 2007), instrumento sutil para la reproducción de la ideología dominante -el poder-. De modo que según Foucault (2003) “el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción”(p.180). Su agencia se liga a la producción de conocimiento centrada en la reproducción social y cultural que legitima la racionalidad del pensamiento abismal anclado al mundo del neoliberalismo.

<sup>24</sup> Habitus se concibe como “un sistema duradero de esquemas de percepción adquiridos, de pensamiento y acción, engendrados por condiciones objetivas, pero que tienden a persistir aun cuando se alteren dichas condiciones” (Bourdieu y Passeron 1979, p.250). Estos esquemas (legitimados por un universo de instituciones simbólicas de la cultura dominante que impone sistemas de significaciones y representaciones), tienden a persistir y reproducirse, incluso cuando las condiciones originales que los generaron se modifican. El habitus, por tanto, moldea la forma en que los individuos interpretan y responden al mundo, actuando de manera inconsciente y automática, y contribuyendo a la continuidad de las estructuras sociales existentes.

<sup>25</sup> La colectividad argumentativa de la inflexión decolonial ha sido abordada a partir de la influencia de precursores del pensamiento pedagógico decolonial de Aimé Césaire y Franz Fanon y Orlando Fals Borda como antecedente para reinventar la construcción de un paradigma otro decolonial del siglo XX en Nuestra América (Restrepo y Rojas, 2010; Walsh, 2005). Es decir, las corrientes clásicas del colonialismo tuvieron influencia en el proyecto político-pedagógico del grupo modernidad/colonialidad, con énfasis en la necesidad de adoptar marcos interpretativos críticos para superar el eurocentrismo en la producción del conocimiento.

De modo que, el pensamiento decolonial<sup>26</sup> busca desafiar la imposición de una forma de pensamiento anclada a un sistema político y económico global. Esto se manifiesta en las sociedades (colonialidad del poder), en los sujetos (colonialidad del ser) y en los conocimientos (colonialidad del saber). Dicha red triangular de la colonialidad (Castro-Gómez, 2007), impuesta por un modelo de sociedad moderna, con repercusiones subjetivas y epistémicas en la diferencia colonial (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo; 2006). Por consiguiente, el pensamiento decolonial se considera un parámetro enraizado en las múltiples luchas contrahegemónicas de las sociedades en movimiento que buscan justicia epistémica en el sur-global.

Según Escobar (2003) sostiene que la colonialidad es una parte constitutiva de la modernidad, siendo su “lado oscuro” e invisible. En este sentido, se trata de una totalidad histórico-universal, producto de la modernidad<sup>27</sup> estructurada con la conquista de América Latina, enlazando Europa al nuevo orden mundial y al capitalismo en la constitución histórica de nuestro continente (Quijano, 2020). Por ello, se piensa que la modernidad legitima las prácticas políticas que refuerzan su hegemonía, oprimiendo y relegando las prácticas sociales no conformes a su discurso universal.

---

<sup>26</sup> Con respecto a las estructuras sociales dominantes, impulsadas por sistemas económicos, persiguen prácticas de dominación. De esta forma, se considera importante distinguir entre colonialismo y colonialidad para comprender el pensamiento decolonial y sus implicaciones globales. En otras palabras, se hace referencia a dos elementos que rigen la historia del colonialismo imperial, y, por otro lado, la colonialidad que se encuentra presente en las sociedades contemporáneas (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 1992). Por lo tanto, se comprende que la colonización histórica ha establecido sistemas de dominación política, cuyo legado persiste en la naturalización de jerarquías raciales y culturales, mientras que la decolonialidad surge como un proyecto social para superar condiciones de desigualdad histórica (Restrepo y Rojas, 2010).

<sup>27</sup> La modernidad se puede entender como “un particular universo de relaciones intersubjetivas de dominación y hegemonía eurocentrada, que funde las experiencias del colonialismo y las de la colonialidad con las necesidades del capitalismo”(Restrepo y Rojas, 2010, p.48). Se entiende que la modernidad se caracteriza por la dominación eurocéntrica en sus relaciones intersubjetivas hegemónicas.

Sucede pues, que el mito de la modernidad en América Latina refuerza el dispositivo de poder estructural de control político, económico e instituciones sociales, influyendo en la alineación mental del desarrollo nacional como sinónimo de progreso en la que “el mito de la Modernidad se va tejiendo, a partir del eurocentrismo y como falacia desarrollista”(Dussel, 1994, p.73). En consecuencia, el discurso de la modernidad reproduce un canon de pensamiento eurocéntrico en el que se idealiza que todos los pueblos del mundo deben seguir el mismo desarrollo histórico, inclusive a Europa, como parte de este sistema geopolítico mundial.

Por su parte, la conformación del patriarcado europeo, como un instrumento de clasificación, control social y de reproducción de una ideología racial, implícita precisamente en “la idea de raza y la jerarquía etno-racial global atraviesa las relaciones sociales como la sexualidad, género, conocimiento, clase, división internacional del trabajo, epistemología y espiritualidad [...]”(Grosfoguel, 2006, p.218). Esto es, este tipo de administración colonial patriarcal vigente en los tiempos actuales adquiere nuevas formas de dominación, marcando el desenlace de nuevas identidades históricas.

Estas lógicas eurocéntricas persisten en las universidades consideradas occidentalizadas-rizomáticas, en las que se reproduce un canon académico como un dispositivo de poder, centrada en la producción de conocimiento deslocalizado de su lugar de enunciación y produciendo “[...] proyectos epistemológicos que están atrapados en el canon occidental reproduciendo en sus esferas de pensamiento y de práctica una forma particular de colonialidad del poder y el conocimiento”(Grosfoguel 2006, p.21). Desde esta óptica, quienes se conciben como poseedores

de la verdad universal, tienden a negar otras racionalidades de quienes se encuentran fuera de esa localización geopolítica del conocimiento.

Para Santos (2010) la imposición de la epistemología occidental surge del sistema de acumulación de capital y colonial, conocido como pensamiento abismal, que niega los conocimientos subalternos. En este contexto, la pedagogía decolonial activista cuestiona las estructuras de poder y dominación institucional que subordinan las subjetividades históricas (Walsh, 2009). Asimismo, el eurocentrismo epistémico en las universidades latinoamericanas niega el conocimiento situado y su enunciación histórica, invisibilizando la pluralidad del pensamiento indígena (Escobar, 2003).

El ideal de superioridad racial ha perpetuado el conocimiento eurocéntrico, relegando las sabidurías ancestrales y las poblaciones de pueblos originarios y afrodescendientes (Quijano, 2000; Walsh, 2010). Este mito occidental se perpetúa en las universidades modernas de Latinoamérica, donde el conocimiento occidentalizado ha dominado las Ciencias Sociales y Humanidades (Dussel, 1994; Grosfoguel, 2006). Por tanto, el poder colonial-capitalista global y sus implicaciones en Abya Yala requieren transformar una perspectiva desde la “diferencia colonial”(Escobar, 2003, p.60), entendida como un espacio epistemológico y ético-político privilegiado.

Esto implica defensa de la memoria histórica negada de los pueblos y desarrollar un pensamiento fronterizo frente a la hegemonía occidental (Mignolo, 2003). Lo que Quijano (1992) denomina decolonización epistemológica. Basado en la situacionalidad histórica y la pluralidad epistémica de los pueblos originarios. Escobar (2003) plantea que es posible

cuestionar de manera ético-política las problemáticas contextualizadas y repensar las categorías impuesta por el sistema mundo-moderno, tejiendo así otros mundos posibles regionales-locales y construir la *pluriversidad*.

Dentro de este marco, las desigualdades estructurales afectan nuestras formas de pensar y concebir el mundo, lo que subraya la necesidad colectiva de asumarnos como sujetos ante la vida. Esto implica construir colectivamente otros mundos posibles desde nuestras vivencias, un proceso de apropiación que, según Quijano (2000), nos lleva a “pensar, repensar, vías específicas para su liberación [...]”(p.380). Así, es imprescindible reinventar la universidad como apuesta política desde la diferencia étnica y reivindicar la pluralidad de saberes de los pueblos originarios, trascendiendo la esencialización y el folclor de las culturas del sur-global.

De acuerdo con Santos (2009), no hay justicia social sin justicia cognitiva global. Su propuesta se centra en la relación sujeto-contexto como el punto de encuentro entre el conocimiento cultural y el universal, lo que él denomina ecología de saberes. Esta ecología de saberes parte precisamente de las epistemologías indígenas que se generan desde el sur-global, la cual “no tendrá éxito si se basa únicamente en la idea de una distribución más equitativa del conocimiento científico”(p.115). Es decir, no se trata de negar a occidente, más bien armonizar tejiendo lazos entre sur-sur mediante un diálogo universal.

En relación con la idea anterior, la *transmodernidad* se concibe como una alternativa de emancipación social desde la diferencia colonial al modelo impuesto de civilización occidental. Además, representa una apuesta ético-política por la transformación de las geopolíticas eurocéntricas entre el centro y las periferias en el sistema-mundo moderno-colonial-patriarcal.

En otras palabras, nos invita a pensar nuestras realidades situadas, como un “intento liberador [...] de momentos culturales propios negados, despreciados que se encuentran en la exterioridad de la Modernidad; valores tradicionales ignorados, que deben ser el punto de arranque de una crítica interna, esto supone un tiempo largo de resistencia”(Dussel, 2005, p.24). Cabe considerar que existen diferentes perspectivas liberadoras en Abya Yala, construidas en otros espacios y desde las propias realidades.

#### **1.4 Epistemologías otras y geopolíticas del conocimiento como categorías analíticas para comprender procesos educativos contemporáneos.**

En Latinoamérica, los sistemas de poder colonialista y de globalización perpetúan la reproducción de la vida lineal, influyendo en aspectos sociales, políticos y culturales. Es decir, poblaciones de diferentes países han sido cooptadas a nuevas formas y estilos de vida basadas en las lógicas del capital desarrollista de la cultura homogeneizante. No obstante, dicha imposición de mundo, se mantienen en tensión y conflicto dado a la pluralidad de los mundos de vida y universos de existencia *otros* de estar, pensar, convivir, hacer y sentir de los pueblos originarios.

En el contexto histórico, se relaciona la universidad, con el surgimiento del Estado-nación y el capitalismo global, ambos sistemas de dominación interdependientes en el sistema-mundo-moderno-colonial-patriarcal (Ribeiro, 1967; Wallerstein, 1992). Según Mignolo (2003) la fundación de las universidades en América Latina se entrelaza con el desarrollo de la identidad nacional y la construcción de la colonialidad del poder y el saber a lo largo del tiempo. De manera que se impuso un campo simbólico e ideológico a los pueblos originarios relacionado a procesos identitarios desvinculados de sus características históricas. Por lo tanto, esto supone una

lucha contra el canon de pensamiento dominante en el conocimiento disciplinar de la universidad occidentalizada-rizomática. Este canon tiende a sesgar las realidades situadas, periféricas y subalternas de los sujetos en los territorios de Abya Yala

El problema radica en la prevalencia de modelos educativos funcionales que no cuestionan las estructuras de poder establecidas y se ajustan a los intereses de las instituciones sociales dominantes, muy en línea con la perspectiva del multiculturalismo neoliberal (Tubino, 2016; Walsh, 2010). Estos modelos imponen currículos ajenos<sup>28</sup> adaptados de otros países, generando tensión y conflicto en contextos de diversidad donde los procesos educativos se resignifican desde otras geografías y semánticas marcadas por la otredad. En este sentido, la educación intercultural busca superar estos modelos, promoviendo prácticas educativas distintas basadas en aprendizajes situados, cooperativos y críticos.

En este contexto, la génesis del racismo epistémico estructural se remonta al indigenismo y su lógica de aculturación, la cual operaba a través de modelos educativos integracionistas, asimiladores y unificadores. Sin embargo, estos modelos han sido agrietados por la resistencia política de los pueblos que luchan contra la dominación sociolingüística, afirmando su cultura y combatiendo el lingüicidio. Como posibilidad contrahegemónica a estos procesos, la apuesta educativa de interaprendizajes<sup>29</sup> busca reafirmar la diferencia étnica de los pueblos originarios y

---

<sup>28</sup> Se reafirma como representación política internacional, en la declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (DPI), en el artículo catorce “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”(NU, 2007, p.7). De esta manera, se busca promover el respeto a la diversidad cultural, patrimonio cultural y el derecho a un sistema educativo acorde al contexto sociocultural de los pueblos originarios.

<sup>29</sup> En lo referente a la propuesta político-pedagógica de interaprendizajes, conocida como milpas educativas, surge como un proyecto alternativo en educación intercultural desde abajo y desde dentro, basado en el Método Inductivo Intercultural (MII) acuñado por Jorge Gasché (2008). Este método implica diseñar actividades pedagógicas entre

tiende a “reforzar el valor social y político de la lengua nativa, como instrumento ideológico de defensa cultural”(Baronnet, 2013, p.199).

Cabe resaltar que, según Bertely (2013) y Dietz (2008), en México la educación intercultural se divide en dos enfoques distintos. El primero es una propuesta educativa “desde arriba y desde fuera”, impulsada por el Estado-Nación, que pretende pedagogizar la diversidad cultural de los pueblos mediante instituciones educativas oficiales. En contraste, el segundo enfoque es una propuesta educativa “desde abajo y desde dentro”, que surge de los propios pueblos originarios. Este enfoque se fundamenta en un proyecto político-pedagógico destinado al empoderamiento de los estudiantes en su propio contexto, desmarcándose así de la educación hegemónica y aculturadora (Walsh, 2010). Sobre estos dos tipos de propuestas educativas interculturales, se precisará más adelante.

Se considera que la perspectiva de la educación liberadora<sup>30</sup> juega un papel trascendental como alternativa a la educación hegemónica-aculturadora y al mismo tiempo, como proceso de transformación de sujetos. Desde esta visión, han surgido proyectos político-pedagógicos que buscan romper con el orden geopolítico de conocimiento impuesto por Occidente. Se trata de

---

indígenas y no indígenas a partir de las prácticas sociales de las comunidades y que gira en torno a explicitar y sistematizar los conocimientos comunitarios implícitos en esas actividades y articularlos a los escolarizados arraigada en los territorios (Bertely, 2019).

<sup>30</sup> El pedagogo brasileño Paulo Freire se refiere a su perspectiva de educación liberadora como un proceso de construcción de conocimientos y transformación de sujetos conscientes y autónomos hacia la emancipación de oprimidos a través de la educación popular en Nuestra América (Freire, 2004). Se deduce que la educación bancaria se fundamenta en concebir a los sujetos vacíos receptores pasivos de conocimiento a quienes hay que depositarle información “la educación que se impone no puede basarse en una comprensión de los [sujetos] como seres vacíos a quien el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, sino como cuerpos conscientes intencionada al mundo”(Freire, 1970, p.84). Es decir, se plantea un enfoque educativo que empodere a los estudiantes para comprender y transformar críticamente su realidad.

situar las diferentes formas de conocimiento cultural como herramienta pedagógica para reivindicar una educación intercultural que ha sido históricamente negada en Latinoamérica.

En relación con la idea anterior, entre las propuestas educativas interculturales contemporáneas, destaca la de “educar para descolonizar” debido a su enfoque innovador. Esta propuesta se centra en la transformación de sujetos y experiencias de enseñanza-aprendizaje entre diferentes grupos étnicos y apuesta por la interculturalización del currículum en entornos educativos de diversidad lingüística (Dietz, 2012). De modo que, la educación intercultural es fundamental para la formación ética en sociedades cada vez más diversas. Por consiguiente, el diálogo horizontal y la producción de conocimientos entre grupos diversos, al centro de la diferencia étnica, puede posibilitar construir sociedades más plurales y justas.

De este modo, la educación intercultural no se fundamenta en una sola propuesta pedagógica, tampoco se limita al diseño de metodologías, sino que es un ejercicio de innovación contextualizada (Navarro, 2016), con el fin de “reconfigurar una práctica educativa situada, a través del empoderamiento docente-estudiante, como base de un modelo educativo diferencial” (Dietz y Mateos, 2011, p.136). En consecuencia, su potencial transformador y deconstrucción a procesos educativos hegemónicos depende del contexto situado en el que se interrelacionan los sujetos históricos adaptados a las dinámicas sociales contemporáneas.

Visto de esta forma, el pensamiento decolonial, como herramienta analítica, desafía el paradigma de producción de conocimiento universal que surgió en la modernidad al adoptar un enfoque disruptivo, donde “el conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado por la diferencia colonial”(Walsh, 2003, p.10). Por lo tanto, implica la

construcción de posibilidades de interculturalidad crítica en la educación, enfocada en la pluralidad epistémica que resiste la diferencia colonial, entendida como “proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, dando pistas para una praxis distinta”(Walsh, 2010, p.1). De esta manera, esta investigación se posicionó desde una perspectiva de interculturalidad crítica, comprometida con una comprensión profunda de las dinámicas interculturales en los procesos formativos universitarios de la sociedad actual.

Cabe resaltar que visibilizar el potencial epistémico de los sistemas de conocimientos culturales negados implica desnaturalizar las formas de la colonialidad del saber, ya que “constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo”(Restrepo y Rojas, 2010, p. 20). Se infiere que la pluriversidad agrieta la invisibilización de epistemologías otras como una apuesta ético-política en espacios universitarios, hacia procesos de resignificación de formas innovadoras de construcción de conocimiento entre pueblos originarios, mestizos y afrodescendientes.

Desde esta perspectiva se plantea que la colonialidad del saber está arraigada en el canon académico de la universidad occidentalizada, la cual reproduce geopolíticas del conocimiento como matriz colonial del poder, ignorando racionalidades históricas y situadas diferentes, dado que “todos los conocimientos están ubicados epistémicamente en el lado dominante [...] deslocalizadas de la ego-política del conocimiento es un mito occidental”(Grosfoguel, 2006, p.22). Se infiere que, aunque el conocimiento es impuesto como universal y eurocéntrico en este modelo de universidad, desde el sur global se asume que todo conocimiento está marcado geohistóricamente por una corporalidad y locus de enunciación.

De modo que, asumir nuestra identidad colectiva y compartir intersubjetivamente el privilegio de estar situado desde la periferia y la subalternidad, como lugar de enunciación común, se incrementa la posibilidad de replantear nuestra realidad conectada con el pensamiento fronterizo, entendido como “lugares de historia, de memoria, de dolor, de lenguas y saberes diversos son [...] lugares de pensamiento donde se genera pensamiento; donde se genera las epistemologías fronterizas”(Mignolo, 2003, p.22). De esta manera, la modernidad acelerada nos insta a construir colectivamente horizontes de vida que permitan coexistir en espacios de alteridad, en permanente cuestionamiento a las desigualdades históricas hacia un mundo *transmoderno pluriversal*.

En este contexto, la configuración del sujeto histórico implica una construcción colectiva, reflexiva, crítica y continua de la interculturalidad, entendida como un concepto histórica y contextualmente construido (Fornet, 2002). De esta manera, la interculturalidad crítica en educación se presenta como una práctica política humanizadora que desafía el racismo epistémico en espacios pedagógicos (Walsh, 2009). Desde esta perspectiva, es posible reivindicar la pluralidad epistémica de la diferencia étnica mediante un diálogo interepistémico, que incorpore diversos sistemas de conocimiento cultural en espacios pedagógicos diversificados.

Cabe considerar adoptar un posicionamiento ético-político en la práctica educativa. Puesto que, la interculturalidad, desempeña un papel relevante como “un significante que adquiere múltiples significados en relación con las perspectivas política, social y epistémica desde las cuales se define [en la que los] conocimientos indígenas se analizan en su contexto, en

la situación real de su existencia sociocultural”(Sartorello, 2016, p.121). Este enfoque resalta la necesidad de una educación que no se limite a la construcción de significados estáticos, sino que sea dinámica y adaptativa a la diferencia étnica en diversos contextos situados, posibilitando una permanente resignificación.

### **1.5 Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales como procesos críticos de transformación socioeducativa.**

La interculturalidad abarca mucho más allá de lo indígena, entrelazándose en contextos diversos entre pueblos originarios, mestizos y afrodescendientes. Además, implica un movimiento de acciones colectivas, éticas, políticas y epistémicas, actuando como una herramienta pedagógica de resistencia cultural contra la hegemonía dominante de las relaciones de poder. Ahora bien, a inicios del siglo actual, la educación popular de Freire y el grupo modernidad/colonialidad inspiraron la pedagogía decolonial. Esta se articula con la perspectiva de la interculturalidad crítica, proponiendo prácticas educativas alternativas en entornos universitarios diversos. Al respecto, Walsh (2009) plantea:

la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p.13)

Desde una perspectiva crítica, según Freire (1993) y Baronnet et al. (2018), la educación intercultural desafía la enseñanza bancaria tradicional. Propone una ruptura ontológica y epistémica en la relación pedagógica, estableciendo una horizontalidad entre docentes, estudiantes y otros actores, quienes participan activamente en la construcción del conocimiento contextualizado y transformador. Según Baronnet et al. (2018), el aprendizaje experiencial se concibe como adaptativo y socialmente situado, influenciado por interacciones, relaciones de poder, resistencias y mediado por condiciones socioculturales y territoriales específicas.

En relación con la idea anterior, se infiere que la instrumentalización del conocimiento científico sigue prevaleciendo, arraigada en el paradigma científico-técnico. Esta dinámica genera tensiones en las universidades, donde la búsqueda de prestigio intelectual y reconocimiento simbólico-académico tiende a ser más gratificante que la aplicación práctica y la colaboración del conocimiento en la sociedad. Al respecto, Castro-Gómez (2007) afirma que:

La decolonización de la universidad, [Es] una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental. [...]. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo. (p.90)

Desde esta perspectiva, la trascendencia de la producción convencional de conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar en la universidad latinoamericana implica superar el modelo epistemológico moderno-colonial: la hybris del punto cero. Mismo que reproduce una visión euro-etnocéntrica de conocimiento, que subestima otras formas de sabiduría y perpetúa las relaciones de poder. Es importante señalar que la educación desde una

perspectiva de interculturalidad crítica<sup>31</sup> busca distanciarse de la instrumentalización del conocimiento científico. En este contexto, se propone que las instituciones educativas adopten un enfoque transdisciplinario, en respuesta a las luchas sociales y la resistencia política por la reafirmación cultural de los sujetos.

Por su parte, lo educativo y lo pedagógico como práctica política para la construcción de nuevas subjetividades y configuración de sujetos político-históricos (Barbosa, 2016). Se conecta con el carácter polisémico, incluso ambiguo, que denota la interculturalidad, la cual podría concebirse desde “una dimensión pedagógica de la dinámica social, [que] no significa lo mismo que interetnicidad, [más bien] se entiende como un proceso de reflexión y de sentido en el que los sujetos [diversos] son protagonistas”(Zemelman y Quintar, 2007, p.21). Es decir, la interculturalidad implica procesos reflexivos y de construcción de sentido en el que los sujetos adquieren centralidad en el proceso educativo y su papel en la construcción de la sociedad.

Las pedagogías decoloniales rechazan la enseñanza tradicional y se centran en el sujeto histórico y las luchas sociales, políticas y epistémicas (Walsh, 2007; Walsh, 2013). Además, la interculturalidad crítica, articulada con la pedagogía decolonial, busca construir conocimiento en un nuevo ordenamiento epistémico. Por tanto, la educación intercultural debe deconstruir las

---

<sup>31</sup> Desde esta perspectiva educativa se plantea un posicionamiento contrahegemónico a los efectos del racismo epistémico en la educación superior, que se ocultan estratégicamente en las ciencias sociales mediante narrativas o teorías de intelectuales europeos. Según Grosfoguel (2013), “para las universidades occidentalizadas, el conocimiento producido por epistemologías otras de diferentes regiones del mundo consideradas no-occidentales son inferiores al conocimiento superior producido por los hombres occidentales de cinco países que conforman el canon de pensamiento en las ciencias sociales”(p.35). Así, el conocimiento generado a partir de las experiencias históricas de otras formas de concebir el mundo en la alteridad es considerado inferior, negado e invisibilizado por las academias universitarias occidentalizadas. De allí que en los espacios pedagógicos se lucha a contracorriente para superar las condiciones de desigualdad histórica, discriminación y exclusión de sujetos históricos.

asimetrías históricas mediante diálogos horizontales entre culturas (como proceso en permanente construcción). Asimismo, las luchas sociales se convierten en escenarios pedagógicos para la acción-reflexión-acción (Borda, 1999). Por ello, recuperar el sujeto histórico implica reconocer las formas de lucha y los modos colectivos de concebir la vida y el mundo, los cuales están vinculados a proyectos de vida históricos (Zemelman y Quintar, 2007).

Por lo tanto, la concepción del sujeto histórico representa la posibilidad de transformar el currículo institucionalizado y de erradicar el racismo estructural del sistema educativo hegemónico. Esta transformación es imprescindible en la lucha por revitalizar las pluralidades epistémicas de los sujetos, las cuales han enfrentado una “[...] descalificación casi sistemática de los conocimientos étnicos y populares vinculados al contexto, a las vivencias y al desarrollo intelectual”(Baronnet, 2013, p.76). Así pues, esta perspectiva implica la afirmación cultural de los pueblos originarios a través de actividades autónomas que permitan a cada colectivo avanzar hacia la emancipación social.

Para Saldívar (2013) y Limón (2013), en Chiapas, la relevancia cultural y lingüística de la educación intercultural gira en torno al empoderamiento identitario de las juventudes rurales y campesinas, orientado al cambio social en la región. Según Bonfil Batalla (1998), los elementos culturales propios son fundamentales, considerándose los conocimientos culturales como patrimonio heredado y reconocido por las identidades étnicas.

Esta educación intercultural, se trata de espacios epistémicos de aprendizaje social entre diversos actores, que buscan “resignificar de manera profunda el hecho educativo desde la perspectiva de colocar en el centro del proceso los elementos culturales propios y vincularlos con

otros a partir del paradigma de la interculturalidad”(Saldívar, 2013, p.82). Desde esta perspectiva, la universidad y su función social procuran generar comunidades de aprendizaje-comunidades vida con actores locales, para el establecimiento de entornos de aprendizaje social y resignificación identitaria de los sujetos mediante el respeto a la diversidad lingüística, cosmovisiones, memoria histórica de los pueblos originarios.

En este sentido, los conocimientos culturales reflejan la sabiduría histórica y las enseñanzas de la vida de los pueblos. Esta “sabiduría colectiva a lo largo de la historia como pueblo, con su carga de significados y de sentidos [...], porque contiene la experiencia y las enseñanzas de la vida. Así que la vida es la clave, la vida en comunidad”(Limón, 2013, p.128). Por lo tanto, los conocimientos culturales emergen de los mundos de vida y armonía con la madre tierra de la otredad que fortalecen un tejido social debilitado por el desarrollismo. En palabras de Limón (2009) señala que:

[los conocimientos culturales son] esquemas de pensamiento culturalmente configurados y, por tanto, como el referente por el cual vivimos nuestra vida comunitaria de un modo particular y característico [...] los conocimientos culturales los percibimos en el modo como cada pueblo vive su vida en comunidad, con su historia, su tiempo, su espacio y sus relaciones; conteniendo, además, memoria y esperanza. (p. 95)

Desde esta perspectiva, los esquemas de pensamiento culturalmente configurados representan otros mundos de existencia, propia de una historia, memoria y esperanza pluriversa. Por esta razón reivindicar las epistemologías indígenas se convierten en una apuesta política, epistémica, cultural y lingüística vinculada a los contextos socioculturales.

Actualmente, en las UUII se busca transversalizar la interculturalidad como política educativa, de acuerdo con los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana impulsadas por la DGESUI. Cabe considerar, por otra parte, el análisis de experiencias, conocimientos y perspectivas entre estudiantes y académicos en relación con el proceso de formación intercultural y el de vinculación en la UNICH se guio a partir de los ejes de investigación: Interculturalidad y lenguas originarias en perspectiva decolonial, Reconfiguración de prácticas educativas situadas; Principios éticos-políticos de vinculación comunitaria crítica y la Investigación vinculada y construcción de proyectos de vida común. Como parte de una propuesta educativa para el desarrollo regional del sureste mexicano.

En este sentido, las UUII desempeñan un papel significativo en el desarrollo profesional de jóvenes universitarios que se auto describen como indígenas y mestizos. Por ello, se presenta la revisión documental de trece experiencias de vinculación comunitaria socio-regionales en México, seleccionadas con base en su año de publicación.

### **1.5.1 Universidades interculturales y vinculación comunitaria: aproximaciones al estado del arte**

En México, las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan desafíos educativos que requieren reconfiguración de procesos educativos convencionales y, por ende, innovación de prácticas educativas contextualizadas vinculadas a procesos de formación profesional (Navarro y Saldívar, 2018). Es decir, se trata de la generación de procesos educativos conectados a las realidades sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales de pueblos originarios.

Ávila Romero et al. (2016) en el texto “vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la Educación Superior Intercultural en México”, analiza la vinculación comunitaria en tres instituciones de educación superior intercultural en México, Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán y la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre los hallazgos se encuentran limitaciones en los procesos de vinculación, asociado a una interculturalidad funcional institucionalizada y su relación con escasa incidencia en las comunidades locales. Este análisis identifica la necesidad de capacitación docente para el trabajo en cooperativo se propone la elaboración de planes regionales de autogestión con el fin de promover la participación de los estudiantes en actividades de vinculación. Finalmente, se considera que la educación intercultural debe transversalizar la justicia cognitiva global en la formación universitaria.

Por su parte, Navarro (2016) plantea en “Discursos y prácticas de la educación intercultural. El análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas”, producto de un estudio doctoral realizado entre los años 2013 y 2015. Analiza dos instituciones educativas: la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en la UAM-Oxchuc en el programa educativo de Desarrollo Sustentable y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER-Moxviquil en el programa educativo de Planeación del Desarrollo Rural. Compara cómo la interculturalidad se enseña y se aprende en ambientes académicos diferentes (desde perspectivas arriba abajo y abajo arriba), destacando la interculturalidad y la práctica educativa<sup>32</sup> como ejes articuladores para la construcción de capacidades para la vinculación comunitaria en jóvenes universitarios.

---

<sup>32</sup> En este estudio siguiendo la propuesta de Sergio Navarro (2016) se recuperó la categoría de práctica educativa.

En el caso de la UAM-Oxchuc, la interculturalidad se considera institucionalizada, alineada con el modelo educativo de las UUII, siguiendo un enfoque normativo centrado en resultados académicos. Sin embargo, a pesar de considerar en el proceso formativo la identidad cultural, este se encuentra centralizado en un enfoque cognitivo ante la falta del vínculo con prácticas educativas contextualizadas desde la realidad comunitaria. En contraste, con el Cesder-Moxviquil donde se adopta una aproximación más hacia la interculturalidad crítica, cuestionando las relaciones de poder y promoviendo una perspectiva educativa experiencial, centrada en la comunidad. Es decir, se deduce que mientras en el Cesder-Moxviquil se fomenta un arraigo a largo plazo en las comunidades, en la UAM-Oxchuc la generación de capacidades tiende a ser más a corto plazo, enfocada en resultados más que en el proceso mismo de formación.

Mientras que Sartorello y Peña (2018) en el texto “Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”, en el programa educativo de Desarrollo Sustentable, en dos generaciones 2012-2016 y 2013-2017 con estudiantes de octavo semestre, quienes reflexionaron sobre la vinculación desde una perspectiva axiológica, epistemológica y de acción finalizada, enlazadas al diálogo de saberes. En función de lo planteado, desde la perspectiva estudiantil se cuestiona la pertinencia curricular del modelo educativo durante su trayecto académico. Asimismo, se destaca la interculturalidad crítica y la decolonialidad como enfoque teórico-metodológico en el proceso formativo.

Se destaca la característica situacional de la vinculación, al reconocer los conocimientos locales de los actores comunitarios como la principal fuente de aprendizajes significativos

relacionados con actividades productivas como la agricultura y la producción artesanal, vinculado a la colaboración directa en las comunidades, lo que resignifica la teoría aprendida en el aula. Se considera que esta apuesta educativa promueve la conciencia colectiva estudiantil hacia el respeto cognitivo y la valorización de los sistemas de conocimientos locales.

De acuerdo con Dietz y Mateos (2019) plantean en “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”, se reflexiona sobre la apuesta educativa innovadora de las UUII en la formación profesional intercultural dado que se fomentan aprendizajes significativos tanto en las aulas como en las comunidades, desmarcándose de la formación convencional universitaria en México. Se recalca que los procesos de vinculación se caracterizan por encuentros entre estudiantes y actores comunitarios, en prácticas de campo y construcción de Proyectos Integradores (PI). Estos productos académicos se desarrollan en todo el trayecto universitario, desde la vinculación con sus familias como primer referente comunitario, hasta la vinculación con sectores locales, regionales y no gubernamentales. No obstante, entre los desafíos se encuentra ampliar el alcance de la vinculación más allá de actividades esporádicas y de obligación académica, así como la posibilidad de establecer vínculos continuos que enriquezcan la formación estudiantil y el desarrollo comunitario.

Mientras que para Nájera (2019) en “Vinculación universitaria crítica y el modelo de las universidades interculturales de México: reflexiones preliminares”, se destaca la vinculación comunitaria en las UUII de México. De este modo, se propone la construcción de la Vinculación

Comunitaria Crítica<sup>33</sup>, basada en principios ético-políticos y criterios de colaboración en las UUII frente al desafío de superar prácticas extractivas mediante la colaboración entre Universidad-comunidad. Considerando lo expuesto, según un PTC de la UNICH-SCLC, afirmó que:

[...] La idea de la vinculación universitaria crítica implica trascender una vinculación extractiva, yo le llamo Territorializar la vinculación comunitaria y centrarse en los espacios donde va a tener incidencia el estudiante. [...] va más allá del simple cumplimiento académico; [...] implica involucrarse en la dinámica comunitaria y escucha crítica de lo que la población necesita. [...] La responsabilidad va de la mano con la puntualidad, la continuidad y el compromiso. La perseverancia es asumir una responsabilidad universitaria crítica y presencia constante en la dinámica comunitaria. La disposición del tiempo es determinante para el trabajo de campo, estableciendo relaciones de confianza en la vinculación con la comunidad [...]. (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 16 de agosto de 2023).

Por su parte, según Bermúdez-Urbina (2019)<sup>34</sup> en “La vinculación escuela-comunidad y relaciones comunitarias y familiares de los estudiantes y egresados de la Educación Superior Intercultural en México” analiza la producción sobre la vinculación en los años 2002 y 2015, con estudiantes y egresados. Los hallazgos se ubican en el ámbito de las UUII y en otras IES con enfoque intercultural, con programas educativos de formación para jóvenes indígenas y su puesta en marcha de programas compensatorios y de acción afirmativa.

---

<sup>33</sup> A partir de la propuesta teórica de Nájera (2019) sobre la vinculación comunitaria crítica se retomó como eje en la presente investigación.

<sup>34</sup> Como parte de las experiencias socio-regionales de vinculación comunitaria de Bermúdez-Urbina (2019), Rojas (2019), Hernández Loeza (2019), Alatorre Frenk (2019), Guerra y Meza (2019), Navarro y Saldívar (2019), estas se recuperaron de la compilación: La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México (Baronnet y Bermúdez, 2019).

Es importante señalar que ante la falta de un enfoque teórico-metodológico de investigación-vinculación en instituciones como la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji (UTTT), se sugiere proceso de cambio a modelos extensionistas y extractivistas de investigación-vinculación que incentive mayor sentido de responsabilidad social. Entre los desafíos se encuentra el de trascender un enfoque universitario asistencialista y priorizar la formación de profesionales a través de un diálogo participativo y la construcción colectiva en las actividades de vinculación comunitaria.

Teniendo en cuenta a Rojas (2019) en “Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites”, analiza la vinculación en Instituciones de Educación Superior (IES) con enfoque intercultural, identificando cuatro tipos de vinculación: extensionista, pedagógica, comunal y co-participativa. Destaca la necesidad de que los actores universitarios adopten una visión crítica de las comunidades, priorizando la interculturalidad para el desarrollo local. Se mencionan limitaciones como el tiempo limitado y las distancias para el trabajo de campo, lo que reduce el compromiso de los estudiantes. Asimismo, se dificulta el arraigo comunitario de estudiantes debido a la falta de proyectos vinculados a sus comunidades de origen. Además, las temáticas de los proyectos integradores suelen ser establecidas por docentes, los cuales dependen del perfil profesional, mismo que no coincide con las necesidades comunitarias. Se concluye que las UUII comprometidas con el desarrollo local trabajan en colaboración con autoridades y actores universitarios, promoviendo innovaciones metodológicas para mejorar los procesos de vinculación.

Para Alatorre Frenk (2019) en el estudio “La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural”, describe las experiencias de vinculación en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) y la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS), en los años 2005 y 2017. Refiere la necesidad de elaborar políticas institucionales en las UUII para fortalecer los vínculos con actores locales y regionales, fomentando procesos de colaboración con programas regionales para el arraigo de estudiantes a través de proyectos de vinculación.

Por lo demás, en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), se resalta la reactivación de consejos consultivos regionales, impulsando una visión más participativa y colaborativa en la institución con pueblos originarios y campesinos. De modo que la UVI persigue la colaboración a nivel regional, estatal y nacional, desde el fomento de vínculos interinstitucionales de colaboración con Organización No Gubernamental (ONG), Organización de la Sociedad Civil (OSC) o Asociación Civil (AC). Esta estrategia de vinculación se considera parte fundamental de la apuesta política por la creación de sociedades más justas, sustentables y culturalmente diversas.

Mientras que, para Hernández Loeza (2019) en su escrito “La vinculación universitaria intercultural en la Sierra Norte de Puebla. Experiencias con una generación de la licenciatura en Lengua y Cultura (LyC)”, analiza la vinculación en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) en el programa educativo de Lengua y Cultura en la generación 2010 y 2014. Destaca problemas como la falta de coordinación institucional y la rotación del personal académico, que afectan la vinculación comunitaria. Entre las dificultades señaladas se incluyen

la deserción estudiantil, la rigidez del sistema escolarizado, las limitaciones de tiempo para trabajar en comunidades y el escaso interés de los actores comunitarios en los proyectos de investigación.

Asimismo, persiste la orientación de proyectos hacia el sector gubernamental antes que las necesidades sentidas de las comunidades. Se plantea que la mejora de la vinculación y formación profesional universitaria depende de la visión institucional que se tenga sobre la vinculación y la concepción de cultura. De esta manera se propone la construcción institucional de modelos de gestión-vinculación para la comprensión de necesidades locales.

De acuerdo con Guerra y Meza (2019) en “La comunidad en el currículum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa” analiza la experiencia de vinculación de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS) en los años 2005 y 2016. Se explica, la falta de incidencia de la institución educativa en el desarrollo local resulta inexistente debido a la poca claridad operativa del currículum, dado que la vinculación se realiza de manera extensionista y asistencialista.

Se plantea entonces como problemático el desajuste entre la normativa curricular y la estrategia de vinculación, lo que genera un currículum incongruente. Así como falta de innovación de estrategias en el ámbito de la vinculación que involucren a estudiantes y comunidades de manera colaborativa. De esta manera, se piensa fundamental involucrar a actores comunitarios para el diseño de un currículo contextualizado, enfocado a atender las necesidades reales de las comunidades y fomentar una vinculación colaborativa.

Con base a lo que señala De la Cruz Hernández (2021) en “Estrategias de vinculación con la comunidad en la UIEM: un estudio de caso” se destaca la experiencia con la implementación de la asignatura “Estrategias de Vinculación con la Comunidad” en la Licenciatura en Comunicación Intercultural (LCI) en 2017. En este contexto, se plantea el desafío de evaluar la pertinencia curricular de la vinculación y abordar las problemáticas de la investigación vinculada en las comunidades de manera colaborativa mediante espacios de reflexión entre docentes y estudiantes.

Así como, construir metodologías decoloniales que superen las asimetrías de poder, reconociendo la naturaleza situacional de la vinculación. Se sostiene la relevancia de que los estudiantes cuestionen sus procesos de reivindicación cultural, amplíen su concepción de comunidad, y dignifiquen las prácticas de vinculación a través de epistemologías cooperativas que promuevan la colaboración en los procesos formativos.

Como afirman García y Sámano (2021) en el escrito “Importancia y pertinencia de una Universidad Intercultural en Chiapas”, aluden un análisis estadístico<sup>35</sup> de las modalidades de titulación de 530 trabajos de estudiantes mediante la vinculación comunitaria de 2009 a 2019 en la Universidad Intercultural de Chiapas. Se sugiere que los estudiantes enfrentan dificultades

---

<sup>35</sup> Los datos revelan un (56.98 %), de los trabajos son tesis profesionales, lo que indica una preferencia notable por esta modalidad entre los estudiantes de Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, además, el 13.58 % corresponden al diseño de proyectos de desarrollo, mientras los informes de vinculación comunitaria representan el (8.87 %) lo que indica continuidad en la sistematización de las experiencias de vinculación estudiantiles, por su parte, se tiene sobre la producción de material didáctico un (7.55 %), además las propuestas pedagógicas con él (4.53 %), reflejan el desarrollo de métodos educativos innovadores, en lo que respecta a los informes de servicio social se tiene un (3.58 %), y para la traducción de textos él (3.02 %), lo que indica participación en actividades de beneficio social, finalmente, los informes de experiencia profesional con un (1.89 %) se muestra un registro menor (García y Sámano, 2021). Es decir, se infiere con estos datos la importancia de una mayor diversificación en términos de evaluación de otras modalidades de titulación en la vinculación comunitaria.

para acceder a las comunidades debido a la perspectiva de las comunidades en las que son foráneos, así como la falta de respaldo institucional. Desafíos relacionados con el calendario académico y problemas de género con las mujeres que se enfrentan a estereotipos negativos.

Según Leyva (2022) en el texto “La vinculación comunitaria, una tarea primordial de las Universidades Interculturales, el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México”, reflexionan sobre la importancia de la vinculación comunitaria, destacando programas como “adopta una comunidad”, en el cual se destaca la necesidad de la participación integral de los actores universitarios para desarrollo local de las comunidades. Se enfatiza que la implementación de dicho programa ha fortalecido actividades de vinculación, especialmente en la revitalización de lenguas originarias en escuelas de educación básica.

La sistematización de experiencias de vinculación universitaria en las UUII y otras IES, resaltan la relevancia del desarrollo profesional intercultural en México y procesos reivindicación la diversidad epistémica y las múltiples formas de construcción de conocimiento entre actores (Dietz y Mateos, 2016). No obstante, en las UUII, se enfatiza la necesidad de construir enfoques éticos-metodológicos, contextualizados y participativos que favorezcan la colaboración en los territorios, frente a las prácticas extensionistas de investigación.

## **1.6 Posicionamiento teórico-metodológico de la investigación**

Conviene preguntarnos la siguiente interrogante ¿Con quién-es compartimos nuestras actitudes y convicciones?

La propuesta de este tema de investigación surgió de una experiencia en la que colabore como parte del servicio social en el departamento de Política, Gestión y Educación en y para la Diversidad en la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas. Específicamente, como parte de las Unidades de Vinculación Docente (UVD), participe en actividades académicas de investigación institucional, vinculadas a la gestión educativa y educación ambiental en escuelas de nivel primaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Lo cual, sin duda alguna, contribuyó significativamente en mi experiencia formativa y de vida.

A partir de dicha experiencia previa, se planteó la idea de comprender la propuesta de Educación Superior Intercultural, centrada en la Universidad Intercultural de Chiapas, misma que integra en su currículum la vinculación comunitaria como sello distintivo. Así, la investigación se enfocó en analizar la participación de jóvenes universitarios, indígenas y mestizos en estas actividades. Sin embargo, mi perspectiva fue adquiriendo otro significado durante mi formación como estudiante de posgrado dentro del Modelo Educativo Intercultural. Es decir, realizar procesos de investigación en la institución educativa en la que estaba siendo formado añadió una dimensión vivencial al proceso etnográfico.

En este sentido, desde la autorreflexión, los estudiantes compartieron sus experiencias sentidas en los procesos educativos de la vinculación comunitaria en los espacios universitarios de la UNICH-SCLC y la UMO-Oxchuc. Aunque estas experiencias se sistematizaron, explícitamente estaba siendo formado como “estudiante intercultural”. Sin que esto representará una pérdida de objetividad en la investigación. Por el contrario, mi proceso de formación en la

interculturalidad y las lenguas originarias trastocó en el sentido de la experiencia de investigación, la cual se mantuvo en constante resignificación.

¿Desde dónde nos ubicamos?

Al considerar el papel de los docentes en las experiencias de vinculación con los estudiantes, se enriqueció el significado de la investigación. Dichas experiencias me llevaron a considerar las metodologías decoloniales en el proceso de investigación. Entendida como una apuesta ético-crítica que agrieta los muros de los enfoques tradicionales de la investigación social. Desde esta perspectiva, la etnografía se configura como una práctica dialógica, autorreflexiva y de apertura a nuevas formas de pensamiento crítico. En este proceso, el investigador asume un papel participativo y de transformación de sus propias prácticas sociales.

Sucede pues que, la convicción por cuestionar el canon de pensamiento eurocéntrico implicó reflexionar sobre la dinámica social desde diferentes perspectivas, más allá de las fronteras epistémicas disciplinarias, particularmente de quien colaboró como investigador. Más aún, colaborar con la alteridad conlleva re-pensar nuestras convicción-es y el papel que jugamos como sociedad en la construcción del *pluriverso transmoderno* que haga de un mundo donde valga la pena vivir. Por consiguiente, se infiere que las metodologías decoloniales pueden ser consideradas una apuesta ético-política atravesada por las luchas históricas *muy otras* destinadas a dignificar la justicia epistémica de los pueblos originarios.

Desde las metodologías decoloniales, se aborda la lucha político-social por la emancipación de la subalternidad y se cuestiona la dominación epistémica perpetuada por la

ciencia positivista que suele ignorar el contexto sociocultural de los sujetos en América Latina. Esta perspectiva de investigación *dialéctica-reflexiva* (Dietz y Mateos, 2018), valora la vigilancia epistémica, lugar de enunciación y las experiencias de vida en los contextos territoriales, tanto de los colaboradores como del propio investigador.

Adoptar una perspectiva desde los Estudios Interculturales en la investigación exige situarse en un entorno diverso como el de la propia UNICH, caracterizado por la multiplicidad de conocimientos y experiencias. Según Dietz (2009) y Dietz y Mateos (2020), las dimensiones “inter-cultural”, “inter-actoral” e “inter-lingüe”, presentes en los procesos de educación intercultural, requieren enfoques etnográficos-colaborativos-reflexivos en la investigación. Alejarse del pensamiento eurocéntrico implica dar voz a diversas perspectivas y eventos de la vida académica, dado que “todo conocimiento social se encuentra en las relaciones concretas que el investigador mantiene con su campo”(Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 226).

En este sentido, situar la investigación dentro de las metodologías decoloniales y los estudios interculturales en las Ciencias Sociales como herramientas teórico-metodológicas conlleva un compromiso ético-político con la diversidad cultural y lingüística de los colaboradores. Esta orientación consciente del sesgo subjetivo inherente al proceso investigativo adquirió sentido a través de autorreflexiones. Por lo tanto, resultó necesario cuestionar tanto el cómo como el para qué de la creación de espacios de encuentro con la otredad. Esta reflexión condujo a la identificación de hilos conductores que guiaron la investigación:

En primer, lugar, situar el posicionamiento ontológico-epistémico de los interlocutores a partir del reconocimiento de sus corporalidades y sentipensares como actores políticos. Puesto

que las experiencias de vida, construidas a lo largo del tiempo, se ubican como un ejemplo vivo de la apuesta por desafiar los paradigmas establecidos y abrirse a nuevas visiones de mundo. En segundo lugar, establecer, la escucha atenta, mediante el diálogo horizontal, implicó visibilizar las voces y lugares de enunciación de los colaboradores en sus propios términos. En tercer lugar, actuar, en todo momento con el consentimiento informado y compromiso ético en el tratamiento y devolución de la información.

### **1.6.1 Ruta crítica metodológica**

El procedimiento de investigación<sup>36</sup> vinculada se desarrolló mediante diálogos iniciales-informales y observaciones participantes en distintos espacios-temporalidades y actores de la UNICH. De esta manera, el procedimiento de sistematización integró diferentes métodos y técnicas en varias etapas. En primer lugar, se integraron entrevistas con figuras académicas y directivos, así como grupos focales con estudiantes y uno con administrativos en la UNICH-SCLC. En segundo lugar, se aplicaron entrevistas con académicos y directivos, además de grupos focales con estudiantes de la UAM-Oxchuc. Finalmente, se efectuaron entrevistas con docentes en las UAM-Yajalón y UAM-Valle de Tulijá y Directivos de la UIM-El Porvenir y UIM-Bachajón.

Además, se abordó la propuesta de Nájera (2019) sobre “territorializar la vinculación comunitaria”(comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, agosto de 2023). También, la base de datos para procesar los datos cuantitativos sobre los Proyectos Integradores, registrados

---

<sup>36</sup> Más adelante se caracteriza la población de estudio que conformó la presente investigación.

por el VISU-UNICH en 2022, se consideró la información de agosto a diciembre del periodo escolar 2022. Mismo que para efectos de análisis se agruparon “campos temáticos”. Asimismo, se utilizó el programa de Sistema de Información Geográfica (QGIS) para elaborar mapas de ubicación geográfica de los equipos de vinculación estudiantil en diversos municipios y regiones de Chiapas. Esto para identificar la tendencia sobre las relaciones de colaboración en los espacios de vinculación y actores sociales en los programas educativos de la UNICH. Efectuar este análisis abarcó de noviembre de 2022 a febrero de 2023.

### **1.6.2 La etnografía educativa como descripción densa**

El trabajo de campo implicó cuestionar y reinterpretar constantemente nuestro propio actuar frente a la realidad, más allá de la simple subjetivación de los hechos sociales. Se asume que cada sujeto interpreta el mundo desde representaciones sociales subjetivas, pero que están interrelacionadas con otras formas de concebir el mundo de forma colectiva en sociedad.

En relación con la idea anterior, la diversidad subjetiva nos incita a reflexionar sobre nuestra propia visión de mundo y cómo ésta se entrelaza con las de los otros, y que obliga a que “Las ciencias sociales [efectúen] la *ruptura epistemológica* [en la] que se diferencie la interpretación científica del funcionamiento social [...] a condición de someter a la experiencia de la explicitación total”(Bourdieu, et. al, p.41). Esta perspectiva, por un lado, nos sirve para reafirmar la relevancia de deconstruir la rigidez metodológica del positivismo científico y de otras maneras posibles de comprender las múltiples interpretaciones de los sujetos.

En este contexto, la interpretación de la cultura implicó captar lo dicho en el flujo del discurso social. A partir de ello, formular interpretaciones teóricas significativas, recuperando la noción de que “toda descripción densa trata de orientarse [hacia la comprensión de] fenómenos observados. Las ideas teóricas se adoptan, se [re] definen y se aplican a nuevos problemas de interpretación”(Geertz, 2000, p.37). Desde esta perspectiva, la descripción densa profundiza en las interpretaciones derivadas de observaciones y análisis de prácticas sociales.

En congruencia con lo anterior, se consideraron ciertos ejes temáticos<sup>37</sup> de análisis desde los cuales se situó la investigación. Bajo la consideración del *pensar epistémico* que va más allá de abstracciones teóricas, y por tanto “construir relaciones con la realidad sin precipitar juicios teóricos preestablecidos sobre lo desconocido. Distanciarse de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno desconocido [y evitar] el desajuste entre el pensamiento y la realidad”(Zemelman, 2021, p.9). Desde esta mirada el desafío radica en vigilar de manera epistémica los sesgos interpretativos sobre la vida académico-social.

De esta manera, las experiencias de los interlocutores, como sujetos que interpretan colectivamente el mundo social (Taylor y Bogdán, 1989; Guba y Lincoln, 2012), fue relevante para el posicionamiento desde la etnografía colaborativa en la investigación. A partir del cual se generó espacios de encuentro horizontal con grupos de estudiantes de la UAM-Oxchuc y la UNICH-SCLC. Este enfoque, que “va más allá de una comprensión simplista [y que] reorienta la

---

<sup>37</sup> Perspectiva que influenció la definición de los ejes de investigación: Interculturalidad y lenguas originarias en perspectiva decolonial, reconfiguración de prácticas educativas situadas y principios éticos-políticos de la vinculación comunitaria crítica, basándose en una revisión de los antecedentes bibliográficos. Además, durante el trabajo de campo, se integró el eje de investigación vinculada y construcción de proyectos de vida común. Asimismo, ejes que fueron desarrollados mediante los encuentros con los colaboradores. -detallado en secciones posteriores-.

atención, hacia cómo se puede transformar nuestra práctica de campo”(Rappaport y Rodríguez, 2007, pp. 204-224), lo cual orientó el análisis de los desafíos en la vinculación comunitaria.

El método etnográfico en los procesos educativos entendido como “confluencias entre pasado/presente y entre etnografía/historiografía que han sido ejes fundamentales para explicar la multiplicidad de prácticas educativas cotidianas que ocurren en el aula, en la universidad y en otros ámbitos sociales”(Rockwell, 2018, p.43), permitió observar de manera participativa la praxis académica en relación con algunas de las funciones sustantivas académicas como la docencia, investigación y vinculación comunitaria en la UNICH.

### **1.6.3 Técnicas de construcción de los datos etnográficos**

Como se señaló con anterioridad, se asume que no existe una verdad universal, ni únicos puntos de vista. En este sentido, se reconoce la inexistencia de una sola forma de abordar los problemas sociales; más bien hay diversas aproximaciones posibles. Por ello, las consideraciones para definir ciertos métodos y técnicas de investigación dependen del contexto y la temporalidad del estudio. Es importante señalar, que fue necesario adaptar las estrategias metodológicas de acuerdo con la situacionalidad y condicionantes presentes en el desarrollo de la investigación.

#### **1.6.3.1 Observación participante como una mirada desde dentro**

La observación participante en la UNICH permitió registrar y contrastar “descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones, conductas y sus manifestaciones”(Hernández y Baptista, 2010, p.9). Esto incluyó aspectos relacionados con el acompañamiento y la

retroalimentación pedagógica por parte de los docentes en la gestión de contenidos curriculares, las presentaciones de PI de los estudiantes y las estrategias de vinculación comunitaria.

### **1.6.3.2 Entrevista etnográfica desde las voces diversas en diálogo**

Además, mediante entrevistas etnográficas, se profundizó en las experiencias educativas a través del diálogo horizontal, lo que facilitó la “producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social, [lo cual] conecta la acción con la praxis a la vez que alienta la producción de textos”(Guba y Lincoln, 2012, p. 29). Este enfoque guio la sistematización de las experiencias educativas. En lo que respecta análisis de las prácticas educativas en la UNICH se vinculó con la relación entre experiencia y trayectoria educativa, así como con su relación en la formación estudiantil. Visto de esta forma, para la aplicación de entrevista con actores clave se empleó el método biográfico-narrativo (Velasco y Díaz de Rada, 1997), el cual permitió captar la subjetividad y los significados asociados a las experiencias vividas.

### **1.6.3.3 Grupo focal desde las reflexiones colectivas**

Se utilizó la técnica de grupo focal para facilitar espacios de encuentro horizontal y discusión crítica con los estudiantes de la UAM-Oxchuc y la UNICH-SCLC, y en una ocasión con el personal administrativo. Con dicha técnica el investigador “desempeña el papel de moderador y fomenta la discusión abierta. De acuerdo con los guiones, toca diferentes temas vinculados con el área de interés. Hay flexibilidad en los temas y libertad para seguir las líneas de discusión”(Fortino, 2001, pp.77-78). Por ello, en los encuentros se puso atención en captar los sentires de los sujetos.

El enfoque metodológico adoptado fue flexible, permitiendo ajustar las guías de entrevistas según los objetivos y la literatura relevante. Conforme se realizaban las entrevistas, las guías fueron reelaboradas en función de las categorías emergentes aportadas por los colaboradores, en lugar de simplemente validar teorías preexistentes. Por ejemplo, “[...] cruzar información para dar un seguimiento y tener un mapeo general de las comunidades”(GF-ADM, comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 6 de julio, 2023). Mismo que sirvió de referencia para la elaboración de mapas de ubicación geográfica de los equipos de vinculación.

#### **1.6.4 Consideraciones de la muestra de investigación desde los estudios interculturales: figuras académicas y estudiantes de la UNICH**

El proceso de selección de los sujetos de investigación se basó en criterios de inclusión a partir de un “muestreo no probabilístico”(Otzen y Manterola, 2017). Lo que permitió integrar actores clave con quienes se recopiló información relevante. En este sentido, se optó por el muestreo de “tipo intencional o teórico” dado que “está abierta a la posibilidad de integrar colaboradores durante el proceso de investigación”(Sánchez, 2001, p.100). De esta manera, se usó la técnica de muestreo “bola de nieve” con la que se amplió la integración de entrevistados a través de referencias proporcionadas por los participantes iniciales (Fortino, 2001). Por lo demás, para efectos de una mejor apreciación de la población de estudio, se caracterizó a las Figuras Académicas (Véase, Tabla 1) y Estudiantes (Véase, Tabla 2).

Cabe resaltar que de acuerdo con el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Universidad Intercultural de Chiapas (RIPPPA), se contempla cuatro figuras académicas: Profesor de Tiempo Completo, Profesor de Asignatura, Profesor

Invitado y Técnicos Académicos. De estas figuras académicas, el Profesor de Tiempo Completo (PTC)<sup>38</sup>. Por lo tanto, según (RIPPPA) en su Artículo 7, se menciona que el Profesor/a de Tiempo Completo son quienes “[Facilitan la] formación profesional frente a grupo; a la realización de tutorías y asesorías a los estudiantes; al desarrollo de investigación, vinculación con la comunidad y participación en la vida colegiada. Quienes cumplirán con 40 horas a la semana”(RIPPPA, 2006, p.3). En apego a esta normativa los docentes no solo se dedican a la formación profesional, sino también a la investigación y la vinculación comunitaria.

Mientras que el Profesor/a de Asignatura (PA) de acuerdo con el Artículo 7 apartado II se menciona que son “aquellos que desarrollan tareas sustantivas, preponderante de docencia, de acuerdo con los programas académicos respectivos. Quienes impartirán como máximo 20 horas a la semana”(RIPPPA, 2006, p.3). De este modo, los PA, en su labor docente, cumplen un máximo de 20 horas semanales de acuerdo con los programas educativos establecidos. Por su parte, los Técnicos Académicos (TA), en dicho Artículo se establece “son aquellos que realizan funciones técnicas y profesionales de su especialidad, colaborando en tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos o de servicios técnicos de apoyo a dichos programas”(RIPPPA, 2006, p.3). En otras palabras, los TA colaboran en tareas técnicas para el funcionamiento de los programas educativos y servicios universitarios como el de vinculación con la comunidad.

### **Tabla 1**

---

<sup>38</sup> De esta manera, dentro de las funciones y responsabilidades de las y los PTC estos deberán de circunscribirse a cinco actividades sustantivas: Docencia, Extensión y Gestión, Investigación, Tutorías, Vinculación con la Comunidad y Servicio Social (RIPPPA, 2006).

*Figuras Académicas como Muestra de la Investigación*

| Sede                | Figura Académica <sup>39</sup> | Programa Educativo                                | Género y Tipo de Técnica |      |                     |       |
|---------------------|--------------------------------|---|--------------------------|------|---------------------|-------|
|                     |                                |   | EP-H <sup>40</sup>       | EP-M | ESE-H <sup>41</sup> | ESE-M |
| UNICH-San Cristóbal | PTC                            | Lengua y Cultura                                  | 4                        |      |                     |       |
|                     | CA                             | Lengua y Cultura                                  |                          | 1    |                     |       |
|                     | PTC                            | Desarrollo Sustentable                            | 1                        |      |                     |       |
|                     | CA                             | Desarrollo Sustentable                            |                          | 1    |                     |       |
|                     | PTC                            | Médico Cirujano                                   |                          | 1    |                     |       |
|                     | CA                             | Médico Cirujano                                   |                          |      | 1                   |       |
|                     | PTC                            | Comunicación Intercultural                        |                          | 1    |                     |       |
|                     | CA                             | Comunicación Intercultural                        |                          |      |                     | 1     |
|                     | PTC                            | Turismo Alternativo                               |                          |      | 1                   |       |
|                     | CA                             | Turismo Alternativo                               |                          |      | 1                   |       |
|                     | TA                             | Proceso Administrativo de Vinculación Comunitaria | 1                        |      |                     |       |
|                     | Administrativo                 |   |                          | 2    |                     |       |
| UAM-Oxchuc          | CA                             | Derecho Intercultural                             | 1                        |      |                     |       |
|                     | Directivo                      | Desarrollo Sustentable                            | 1                        |      |                     |       |

<sup>39</sup>Entre los actores que conformaron la muestra de investigación en la UNICH, se identificaron cuatro figuras académicas principales: el Coordinador Académico de los programas educativos, los Profesores de Tiempo Completo (PTC), los Profesores de Asignatura (PA) y los Técnicos Académicos (TA) (RIPPPA, 2006). Además, se incluyeron los Coordinadores de las Unidades Académicas Multidisciplinarias y de las Unidades Interculturales Multimodales (Directivos), así como los Profesores de Lengua Originaria.

<sup>40</sup> Aplicación de entrevistas a profundidad con Hombre o Mujer.

<sup>41</sup> Aplicación de entrevistas semi-estructuradas con Hombre o Mujer.

|                    |                               |   |    |    |   |   |
|--------------------|-------------------------------|---|----|----|---|---|
|                    | Profesor de Lengua Originaria | Lengua y Cultura                                  | 1  |    |   |   |
|                    | PTC                           | Lengua y Cultura                                  | 1  |    |   |   |
|                    | TA                            | Proceso Administrativo de Vinculación Comunitaria | 1  |    |   |   |
| UAM-Yajalón        | PA                            | Lengua y Cultura                                  |    | 2  |   |   |
|                    | PTC                           | Lengua y Cultura                                  |    | 1  |   |   |
| UAM-Valle de Tuliá | PA                            | Desarrollo Sustentable                            |    | 1  |   |   |
|                    | Profesor de Lengua Originaria | Turismo Alternativo                               |    | 1  |   |   |
| UIM-El Porvenir    | Directivo                     | Agroecología                                      |    |    | 1 |   |
| UIM-Bachajón       | Directivo                     | Lengua y Cultura                                  | 1  |    |   |   |
| TOTAL              |                               |   | 12 | 11 | 4 | 1 |

*Nota.* La tabla representa la muestra representativa de colaboradores *Figuras Académicas* de la Universidad Intercultural de Chiapas en la investigación. Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado del mes de marzo a octubre de 2023.

Previo al trabajo de campo, se había contemplado realizar entrevistas con figuras académicas de la UNICH<sup>42</sup>-SCLC, por diferenciación-constitución. No obstante, posteriormente

<sup>42</sup> Cabe mencionar que la imposibilidad de entrevistar a docentes de la UAM-Las Margaritas de la UNICH, se debió a condiciones geográficas, temporales y presupuestarias. Sin embargo, en futuras investigaciones, es importante considerar esta experiencia de vinculación comunitaria para visibilizar la diversidad de voces de sus actores socioeducativos, integrando todas las Unidades Académicas de la comunidad universitaria, ya que aún no se han hecho investigaciones que aborden este aspecto.

se consideró oportuno ampliar la muestra y aplicar algunas entrevistas a docentes colaboradores de las UAM-Oxchuc, UAM-Yajalón y UAM-Valle de Tulijá.

Es importante señalar que se establecieron ciertos criterios de integración para seleccionar a los colaboradores. Se consideraron programas educativos diferentes, lo que representó la variedad de áreas de conocimiento. Además, se aseguró la *perspectiva de género*, con un total de 12 mujeres y 16 hombres, sumando 28 colaboradores. En cuanto a la *adscripción étnica y mestiza*, la mayoría de los interlocutores pertenecían a pueblos originarios: (4 docentes Tseltales y 1 técnico académico Tseltal, 4 docentes Tsotsiles y 1 Técnico académico Tsotsil, así como 3 docentes choles). Finalmente, se incluyeron (9 docentes mestizos, 2 administrativos y 2 directivos mestizos).

Por su parte, los grupos focales con jóvenes universitarios fueron seleccionados siguiendo criterios específicos de integración. Se establecieron seis grupos de discusión distribuidos por *sede universitaria*: dos en la UAM-Oxchuc y cuatro en la UNICH-SCLC. Se incorporaron seis *programas educativos* que cubren diferentes áreas del conocimiento. La participación se realizó con *perspectiva de género*, agrupando a 20 mujeres y 17 hombres. También se consideró la *representación étnica*, con 15 estudiantes Tseltales, 4 Tsotsiles y 18 mestizos. Se incluyó a estudiantes en diferentes etapas de formación académica, desde el 3º y 5º semestre del *eje formativo* profesional hasta el 7º semestre del eje de especialización.

En la UAM-Oxchuc, se integraron 13 colaboradores estudiantes distribuidos en dos grupos de discusión. El primer grupo, centrado en Derecho Intercultural, estuvo compuesto por (3 hombres Tseltales, 2 mujeres Tseltales y 1 mujer Mestiza). En el segundo grupo, del programa

de Lengua y Cultura, participaron (4 mujeres Tseltales y 3 hombres Tseltales), la mayoría cursando el séptimo semestre.

**Tabla 2**

*Estudiantes como Muestra de la Investigación*

| Sede                | Programa Educativo         | H-3° Semestre | M-3° Semestre | M-5° Semestre | H-7° Semestre | M-7° Semestre |
|---------------------|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| UNICH-San Cristóbal | Lengua y Cultura           | 2             | 3             |               |               |               |
|                     | Desarrollo Sustentable     |               | 2             | 1             | 1             |               |
|                     | Médico Cirujano            |               |               |               | 2             | 1             |
|                     | Comunicación Intercultural |               |               |               | 4             | 3             |
|                     | Turismo Alternativo        | 1             |               | 1             |               | 3             |
| UAM-Oxchuc          | Derecho Intercultural      |               |               |               | 3             | 3             |
|                     | Lengua y Cultura           |               |               |               | 3             | 4             |
| <b>TOTAL</b>        |                            | 3             | 5             | 2             | 13            | 14            |

*Nota.* En la tabla se muestran los colaboradores *Estudiantes* de la UNICH-SCLC y la UAM-Oxchuc de la Universidad Intercultural de Chiapas. Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de campo realizado del mes de marzo a octubre de 2023.

Asimismo, en la UNICH-SCLC, se seleccionaron 24 colaboradores de diferentes programas educativos y semestres. En el tercer grupo, participaron 2 hombres y 1 mujer mestiza de Médico Cirujano, y 1 mujer mestiza de Turismo Alternativo. En el cuarto grupo, se incluyeron estudiantes de Desarrollo Sustentable (2 mujeres mestizas, 1 mujer Tsotsil y 1

hombre Tsotsil), así como de Turismo Alternativo (1 hombre mestizo, 1 mujer Tseltal, 1 mujer Tsotsil y 1 mujer mestiza). El quinto grupo discutió sobre Lengua y Cultura con la participación de (1 mujer mestiza, 1 mujer Tseltal, 1 mujer Tsotsil, 1 hombre Tseltal y 1 hombre Tsotsil). Finalmente, el sexto grupo de Comunicación Intercultural estuvo integrado por (4 hombres mestizos y 3 hombres mestizos).

### **1.6.5 Métodos de análisis e interpretación de datos**

Cabe señalar que el acercamiento con los actores educativos de la UNICH fue a través de diálogos concentrados, accediendo a participar en la investigación solicitando guardar el anonimato. Por consiguiente, para efectos de la presente tesis los autores de las entrevistas y comunicaciones personales, se modificó bajo un esquema de protección de identidad, por lo que se dio uso de iniciales progresivas.

Para el procesamiento y análisis de los datos etnográficos, se utilizó el método “análisis temático” conforme a la propuesta de Ryan y Bernard (2003). Primero, se transcribió la información y se identificaron patrones recurrentes en los datos. Luego, se organizaron los “temas emergentes” y se codificaron los datos empíricos para formular proposiciones teóricas. Asimismo, durante el trabajo de campo se realizó ejercicios de “triangulación” de acuerdo con la propuesta de Denzin (1978), combinando observación participante, grupos focales y entrevistas, para comparar similitudes y diferencias en la construcción de los datos.

Siguiendo la idea anterior, según Fortino (2001) y Sánchez (2001), el objetivo es alcanzar una “saturación teórica”, lo que puede indicar llegar al punto en que la captura exhaustiva de las

fuentes empíricas no proporciona información nueva o relevante, respaldada por una base de datos suficiente mediante la reducción o síntesis de los datos.

Para analizar los datos, se integró la dialéctica e interpretación mediante la “hermenéutica dialéctica” de Ricoeur (2000), para identificar las capas de significado y contenido enunciadas en las narrativas de los colaboradores. De esta manera, el investigador busca “reconstruir la dinámica interna del texto [...] y restituir su capacidad para proyectarse al exterior mediante la representación de un mundo habitable”(Ricoeur, 2000, p.493).

En relación con lo anterior, desde las entrevistas biográficas-narrativas con “informantes clave” (Geilfus, 2002), propició la comparación de discursos e identificación de categorías en vivo. Puesto que la “acción social implícita en el texto”(Coffey y Atkinson, 2003, p.74), desde un enfoque menos estructurado, se buscó profundizar en las experiencias de los colaboradores.

#### **1.6.6 Directrices entre los objetivos y ejes de investigación**

A lo largo de dos décadas, la UNICH ha enfrentado diversos desafíos en su propuesta educativa intercultural. No obstante, han surgido iniciativas de colaboración que trascienden el enfoque normativo, basadas en voces y experiencias que, desde perspectivas decoloniales, abordan retos y perspectivas en la vinculación comunitaria. En este contexto, se planteó como objetivo general de investigación:

- Comprender las experiencias, conocimientos y perspectivas de las y los estudiantes durante el proceso de formación intercultural desde el eje de la vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas.

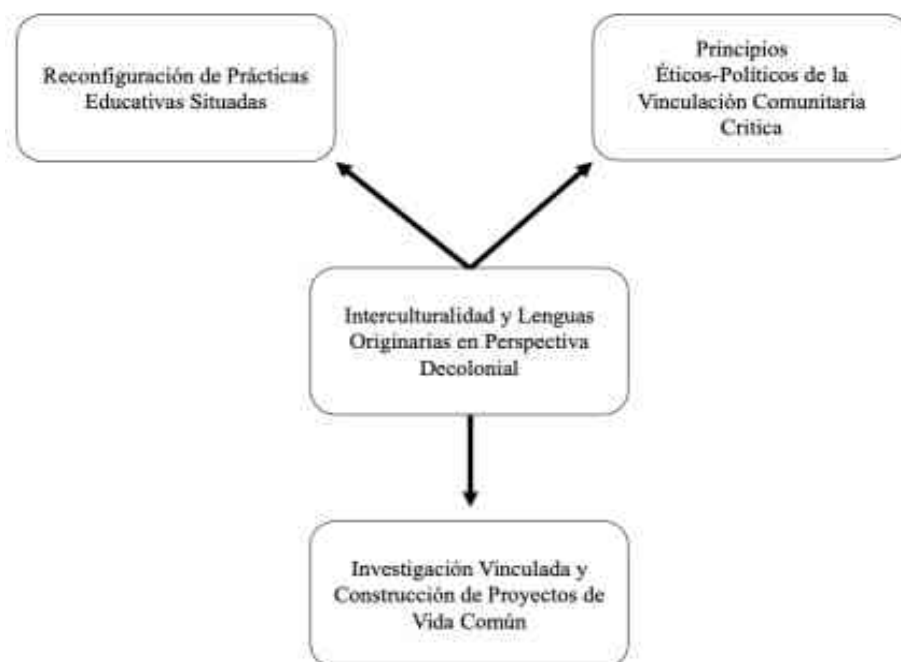
Como objetivos específicos:

- Analizar la práctica educativa de las figuras académicas durante el proceso de formación intercultural de las y los estudiantes y la repercusión en el eje de la vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas.
- Identificar las perspectivas y retos de las figuras académicas y estudiantes sobre el proceso de formación intercultural y la proyección social del eje de vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas.
- Diseñar una propuesta de vinculación comunitaria crítica como estrategia ético-metodológica en la formación intercultural de las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Dichos objetivos de investigación se vincularon con *ejes temáticos* (Véase, Figura 1).

### Figura 1

*Interrelación de los ejes temáticos de la investigación*



*Nota.* El esquema ilustra los ejes que del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, el eje de investigación Interculturalidad y lenguas originarias en perspectiva decolonial integró las categorías: a) Diálogos interepistémicos como lugar de enunciación de la interculturalidad y b) Lenguas originarias como apuesta política a la pluralidad epistémica.

Por lo tanto, en el eje de Reconfiguración de prácticas educativas situadas, se discutió: a) El proyecto integrador como eje articulador de la relación docente-estudiante-actores locales y b) Seguimiento y acompañamiento pedagógico en la metodología de proyectos.

Por consiguiente, en el eje de principios éticos-políticos de la vinculación comunitaria crítica se abordó: a) Perspectivas de las experiencias de vinculación comunitaria y b) Retos de las experiencias de vinculación comunitaria, y c) Referentes éticos y morales en las estrategias metodológicas de investigación-vinculación.

Finalmente, en el eje de Investigación vinculada y construcción de proyectos de vida común, se desarrollaron las categorías de: a) Diversificación de metodologías contextualizadas y b) Interaprendizaje y reciprocidad pedagógica en la vinculación comunitaria.

## **CAPÍTULO II. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA Y MÉXICO: CONTEXTOS DE DIVERSIDAD**

Este capítulo se centra en la educación intercultural en América Latina, cuyo surgimiento responde a las demandas históricas de los movimientos indígenas. A pesar de las dificultades para crear modelos educativos propios frente al enfoque oficial, marcado por tensiones entre diversidad cultural y asimilación, emergen propuestas educativas desde los pueblos originarios para resistir la hegemonía educativa y revitalizar sus conocimientos ancestrales.

Diversas confluencias históricas han marcado el desarrollo del discurso de la interculturalidad en la educación superior como respuesta al racismo epistémico que se remonta a la colonia. En la fase de políticas indigenistas a mediados del siglo pasado, se generaron tensiones entre pueblos indígenas y el Estado-nación. Actualmente, por un lado, se busca el reconocimiento de las diferencias étnicas; por otro, se lucha contra el multiculturalismo neoliberal y el capitalismo cognitivo, ajena a las necesidades educativas de grupos subalternos.

En México, las UUII representan un esfuerzo por construir una educación superior contextualizada a los pueblos originarios. Estas instituciones enfrentan el desafío de integrar saberes ancestrales en programas educativos pertinentes y promover la investigación vinculada a las necesidades locales. Su modelo educativo intercultural se destaca por la transversalización de la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria, elementos fundamentales para formar profesionales comprometidos con el cambio social.

## 2.1 Educación Superior y pueblos originarios en América Latina: retos contemporáneos

En los últimos años, la educación intercultural se ha generado como un reclamo histórico, sociopolítico y cultural de los movimientos sociales de América Latina de los años 90. No obstante, en el caso de México predomina un *sesgo* político-pedagógico en torno a diseños curriculares y modelos educativos contruidos desde la base de la matriz epistémica de los pueblos como educación propia, se trata de una educación contextualizada dado que se origina en las demandas de los pueblos indígenas por su emancipación y decolonización.

Como se planteó en el capítulo I, el giro al modelo de educación *asimilacionista*, *integracionista* y *bilingüe-bicultural*, proveniente del indigenismo institucionalizado que imperó desde mediados del siglo XX en países de América Latina. Sin embargo, el movimiento de lucha política de los pueblos dio paso a nuevas miradas sobre la gestión de la Educación Superior Intercultural. Mismo que desde una propuesta educativa *gubernamental-oficial*, en el caso de las UUII de México, estas se presentan como innovadoras debido a su apuesta por la interculturalización de la Educación superior desde hace más de dos décadas.

Por su parte, surgen apuestas educativas de formación intercultural, las cuales provienen del Estado, pueblos, comunidades, fundaciones, organizaciones campesinas-indígenas, ONG, OSC, AC, organizaciones internacionales, entre otras. En ese sentido, se comprende que surgen propuestas educativas que se vinculan con los movimientos indígenas regionales, a través de la cual se cuestiona el fundamento ontológico-epistémico que institucionaliza la educación intercultural oficial (Bertely, 2013).

La cosmovisión y los mundos de vida<sup>43</sup> de los pueblos originarios, rurales y campesinos están vinculados a la reivindicación de los “principios étnico-políticos de las comunidades y organizaciones indígenas” (Bertely, 2013, p.43). Se construyen proyectos político-pedagógicos<sup>44</sup> y conocimientos culturales que parten de una “educación que figura como un punto de inflexión en la formación del sujeto histórico-político y de una racionalidad alterna”(Barbosa, 2016, p.53). Desde esta perspectiva, estas pedagogías decoloniales se basan en una matriz epistémica conectada con la memoria histórica y de tradición oral lingüística-simbólica de que dan sentido identitario a los sujetos, fincado en su génesis: la defensa y lucha por el territorio.

### **2.1.1 La creación de Instituciones Interculturales de Educación Superior como apuestas a la formación profesional de jóvenes indígenas en América Latina**

En los últimos años, se han sistematizado diversas y amplias experiencias sobre la Educación Superior Intercultural (ESI) en varios países de Latinoamérica, basadas en informes regionales y continentales que evalúan los procesos de interculturalización en la Educación Superior (Mato, 2009, 2015, 2018). Asimismo, dentro de los informes se encuentra el de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), en Córdoba, Argentina (Mato, 2018).

---

<sup>43</sup> Sumak Kawsay (del kichwa ecuatoriano) o Sumak Qamaña (del aymara boliviano) o Lekil Kuxlejal-Buen Vivir-Vivir bien (del maya Tsotsil-Tseltal mexicano) o la Comunalidad (del Mixe, Oaxaqueño).

<sup>44</sup> Los proyectos político-pedagógicos emergen de movimientos indígenas y campesinos, como la Coordinación Latinoamericana de Organizaciones del Campo-Vía Campesina Internacional (CLOC-VC) y el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (Barbosa, 2016), así como la pedagogía de la Madre Tierra en Colombia (Favaron, 2022). En Chiapas, se han sistematizado experiencias como la educación autónoma de las comunidades indígenas zapatistas (Baronnet, 2012), el proyecto educativo intercultural de milpas educativas de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), impulsado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores independientes (UNEM/EI) (Bertely, 2019), la educación para el buen vivir (Sartorello, 2012), la Pluriversidad Yutsilal Balumilal del Gobierno Comunitario de Chilón-Región Ch'ich (Xochitl Leyva, 2020), y las pedagogías críticas comunitarias (Nájera y Avendaño, 2021). Asimismo, destaca la propuesta educativa basada en la comunalidad Oaxaqueña (Luna, 2023).

De acuerdo con Mato (2009) plantea una tipología de instituciones propuesta en informes regionales, por un lado, se encuentran las IES convencionales que imparten programas educativos destinados a poblaciones indígenas y afrodescendientes, pero por otro, se encuentran las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) que surgen desde los países, por instituciones gubernamentales, convenios interinstitucionales donde participan activamente los pueblos indígenas, ONG, OSC y AC. En este tenor, diferentes autores, han sistematizado las experiencias sobre IIES que dan cuenta de los logros y desafíos que enfrentan estas instituciones en los países de la región. En ellas, existen experiencias educativas, que se han visto envueltas en disputas, tensiones y conflictos por autonomía institucional, el control y administración por parte de los estados-nacionales.

En este sentido, en Nuestra América en 2008, particularmente en Ecuador, se fundó la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala<sup>45</sup> (RUIICAY), integrada por Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) perteneciente al Consejo Regional Indígena del Cauca, (CRIC) de Colombia, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”(UINPI-AW), de Ecuador, y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), como proyecto político-pedagógico de universidad propia.

---

<sup>45</sup> Además de la serie de Universidades creadas en Bolivia durante el Gobierno de Evo Morales.

De acuerdo con Hooker (2015) sostiene que la RUIICAY tiene dentro de sus propósitos “[...] trabajar por la interculturalización de la Educación Superior, desarrollando un enfoque intercultural como un tema estratégico, teniendo el pasado y la memoria como elementos de sustentación”(Hooker, 2015, p.10). Esta iniciativa pone el énfasis en el desarrollo de un enfoque intercultural que reconoce la importancia de la memoria histórica de los pueblos como fundamentos para la construcción de conocimiento y la transformación educativa.

Cabe mencionar que entre las diez universidades que conforman la RUIICAY, se encuentra la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) de México, ubicada en el estado de Guerrero.

En este contexto, la IIES, URACCAN se estableció en 1994, y su función social con los pueblos indígenas, mestizos y afrodescendientes logra ser gestionada bajo el estatuto de la comunidad Región Autónoma de la Costa Caribe Norte (RACCN), a partir de procesos sistemáticos de docencia, investigación y extensión a través de proceso de vinculación comunitaria en diálogo con los saberes tradicionales de las autoridades comunitarias de su contexto regional (Hooker, 2019). Es decir, el Proyecto Educativo Institucional de la URACCAN plasma en su Plan Estratégico Participativo,<sup>46</sup> la normatividad y el modelo de acompañamiento comunitario para el trabajo sistemático de la vinculación comunitaria como política educativa universitaria.

En este sentido, sus funciones sustantivas integran: comunidades de aprendizaje, recreación de conocimientos, saberes y prácticas, acompañamiento e identidad social comunitaria, gestión y comunicación intercultural, cooperación, solidaridad y complementariedad, que apunta hacia la transformación social (Hooker, 2019). A partir de tres ejes transversales, filosóficos y epistemológicos, sustentado en el desarrollo con identidad, ciudadanías interculturales y el buen vivir, en, para y desde su etnodesarrollo.

En el caso de otra IIES, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi fue creada en 2004, en Ecuador. Sin embargo, tras un proceso de evaluación, se cerró la universidad en 2013, dado que los programas educativos no contaban con

---

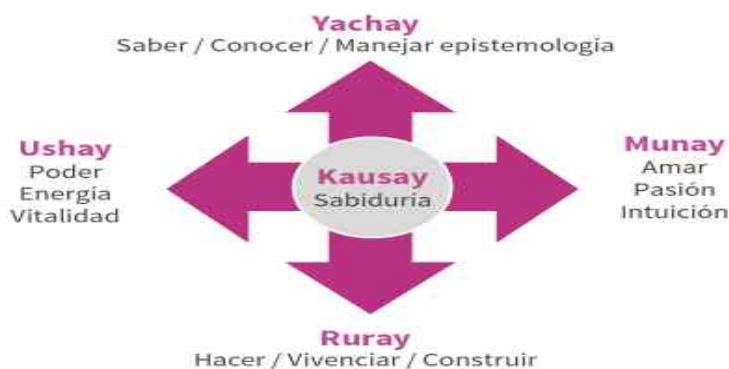
<sup>46</sup> De acuerdo con Hooker (2019) la experiencia de vinculación comunitaria de la URACCAN revela el trabajo sistemático de colaboración y la creación de *proyectos de vida común* a partir del respaldo de instituciones (centros de investigación, instituciones gubernamentales, ONG, OSC y AC). Es decir, la vinculación juega un papel relevante para el equilibrio y armonía con la Madre Tierra y etnodesarrollo.

los estándares de calidad de acreditación oficial que impuso el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), no obstante, por mandato presidencial ecuatoriano, se restituye en 2019, con reconocimiento oficial y asignación de recursos por el Estado (Sarango, 2019).

En relación con la interculturalización de curriculum que sustentan modelos educativos universitarios, articulado al proyecto-político pedagógico desde la epistemología y filosofía andina, se tiene el referente latinoamericano de la Pluriversidad Amawtay Wasi. Misma que representa la lucha política-social por el reconocimiento oficial por parte del Estado, su propuesta educativa ha logrado consolidarse como una modalidad de formación intercultural desde abajo. Es decir, que resiste la condición pluriétnica desde la base y la construcción de su estructura y diseño curricular-modelo educativo (Chakana Curricular) como fundamento epistemológico-filosófico y ontológico-espiritual del pueblo Kichwa (Véase, Figura 2).

## Figura 2

*Currículo de la Pluriversidad Amawtay Wasi.*



*Nota.* La figura representa la Chakana Curricular del modelo educativo de la Pluriversidad Amawtay Wasi. Fuente: Rita Segato et al. (2021).

Cabe mencionar que la Pluriversidad Amawtay Wasi desempeña sus funciones sustantivas a partir de: la docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Según Sarango (2019) en dicho currículo, se estableció el “proceso de extensión denominado por el Estado, como vinculación con la sociedad”(p.6). Se considera que la vinculación con la sociedad es un eje transversal para la puesta en marcha de actividades académicas que forman parte de los principios ético-morales del pueblo Kichwa.

En el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), fue creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971 en Colombia. Según Bertely (2013) la UAIIN se posiciona como un proyecto político-pedagógico desde la perspectiva intercultural crítica, basado en la reivindicación del derecho indígena a la educación propia o etnoeducación, y la lucha por el territorio para la construcción de proyectos de vida comunitarios. A partir de tres ejes transversales: construcción colectiva del conocimiento y participación comunitaria, lenguas y epistemologías propias y la investigación (Bolaños, 2015).

### **2.1.2 Instituciones Interculturales de Educación Superior: tejiendo formación universitaria de jóvenes indígenas en México**

En México, diferentes IIES han logrado posicionarse como apuestas educativas de formación intercultural que parten de la construcción de modelos educativos contextualizados, y de procesos sistemáticos de autogestión comunitaria. En las que se asume la integralidad social,

participativa y colaborativa en la formación profesional de jóvenes universitarios, indígenas, afrodescendientes y mestizos. En este contexto, desde las IIES, se llevan a cabo acciones de vinculación social con los pueblos originarios, comunidades indígenas-campesinas, ONG, OSC y AC como soporte en pro del desarrollo local sostenible.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en el informe regional de Mato (2018) se resalta la relevancia de la interculturalidad en la formación de estudiantes universitarios. Se resalta la necesidad de fomentar un enfoque educativo que valore la diversidad cultural, fomente el diálogo intercultural y contribuya a la creación de sociedades más inclusivas y equitativas. En dicho informe, Hernández (2018) plantea el caso de cinco IIES en México<sup>47</sup>, las cuales tienen “[...] el principal reto de la sostenibilidad económica”(p.240). Esto quiere decir, el escaso recurso financiero y el reconocimiento oficial (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios-RVOE) de la SEP que se otorga a los planes y programas de estudio certificados para su impartición en las universidades estatales y federales del país, como una de las principales dificultades que caracterizan a estas universidades para la autonomía de gestión institucional.

Con esto se hace referencia a la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), (Guerrero), del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y la Universidad Campesina Indígena en Red, UCI-RED/CESDER (Chiapas-Puebla), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), (Oaxaca), la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl, (UNICEM)

---

<sup>47</sup> En estas instituciones, se puede identificar la aplicación de programas educativos bajo una perspectiva intercultural, que alberga la formación de jóvenes en su mayoría de autoadscripción étnica. Sus modelos pedagógicos-curriculares están inclinados hacia el desarrollo comunitario-territorial y parte de su potencial contrahegemónico reside en el eje de la vinculación comunitaria.

(Oaxaca) y el Instituto Intercultural Nõño (IIN) en San Idelfonso Tutultepec Amealco (Querétaro), comunidad Otomí (Hernández, 2018).

En este contexto, se destaca la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-RED), una organización surgida en los años noventa y posteriormente registrada como asociación civil, que hereda la experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder-Puebla). De esta manera, la experiencia educativa del Cesder-Moxviquil en Chiapas se enfoca en la formación de jóvenes universitarios, líderes comunitarios y campesinos, adoptando una pedagogía centrada en el sujeto y comunidades de aprendizaje-comunidades de vida, mediante programas de licenciatura en el que se aborda la interculturalidad de manera vivencial, fomentando prácticas educativas diversas y promoviendo la vinculación comunitaria desde perspectivas experienciales, dialógicas y constructivistas (Navarro y Saldívar, 2018; Navarro y Saldívar, 2019).

En lo que respecta al Instituto Superior Intercultural Ayuuk ISIA, del pueblo de Ayuuk Jaltepec de Candayoc en Oaxaca, se ha posicionado como un proyecto educativo que reside principalmente del movimiento indígena mixe y como expresión de autonomía educativa, en pro de la recuperación de la memoria histórica y del territorio, de la que fueron despojados las regiones de Oaxaca en los años cincuenta. Esto se ha subvertido desde el mundo de vida propio de la comunalidad oaxaqueña, adaptado en la educación superior, por intelectuales mixes como lo que sucede con las Universidades Autónomas de Oaxaca (UACO) (Luna, 2019). Sin embargo, el modelo educativo del ISIA, se orienta a partir de tres funciones sustantivas, la docencia, investigación y brindar servicios a la comunidad. Además, su filosofía institucional sigue tres principios importantes: la comunalidad, la integralidad y la solidaridad (Bermúdez-Urbina,

2020). De esta manera, el currículum Ayuuk refleja el principio del diálogo intercultural al integrar saberes tradicionales mixtes con el conocimiento científico.

Se adopta la implementación de una adaptación contextualizada, que posibilita el enriquecimiento y la valoración de las culturas locales, contribuyendo a una formación más holística y significativa de jóvenes universitarios. Por consiguiente, uno de los componentes más importantes en la formación profesional en el ISIA se centra en la transversalidad de cuatro dimensiones. Según Bermúdez-Urbina (2020) refiere “[...] toda práctica formativa debe estar articulada a la comunidad, lo intercultural, la investigación, [y] lo profesional”(p.192). Desde esta óptica, la educación está centrada en la comunidad y el conocimiento se deriva de los saberes locales. En donde la investigación es una herramienta para la transformación social, mientras que desde la formación intercultural se incorpora un sentido ético por la justicia social.

Por su parte, un espacio significativo de educación político-pedagógica y la promoción de los derechos indígenas en la región, se encuentra la Universidad de la Tierra, en Oaxaca y Chiapas. De esta manera, el Centro indígena de Capacitación Integral (CIDECI-UNITIERRA) se encuentra en San Cristóbal de Las Casas (Igelmo Zaldívar, 2009; Beltrán Arruti, 2012). La experiencia educativa del CIDECI-UNITIERRA, es el reflejo de modalidades otras de formación en la educación superior, que se fundamentan en principios de autonomía y territorialidad. La cual ha surgido como respuesta a la exclusión y marginalización de las comunidades indígenas en el sistema educativo oficial.

Evidentemente, estas propuestas educativas constituyen una estrategia de resistencia político-cultural, impulsada por los propios integrantes de las comunidades que persiguen

preservar y fortalecer sus conocimientos tradicionales, valores culturales y sistemas de organización social. En este contexto, se aprecia un movimiento indígena que cuestiona y desafía las estructuras y prácticas educativas dominantes, reivindicando su derecho a una educación que responda a sus necesidades, cosmovisión y formas de vida.

### **2.1.3 La apuesta educativa de universidad indígena en Chiapas y Oaxaca**

En los últimos años, en México se destaca el amplió el proyecto de creación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez (UBBJ), administrado por la SEP y la Secretaría de Educación Superior (SES), con presencia en todas las entidades federativas del país, dicho sistema de universidades es impulsado por el gobierno de la 4T. El presidente Andrés Manuel López Obrador. En dichas IES-Federales de enfoque gubernamental-oficial, se busca fortalecer la educación superior intercultural, a partir de su acceso a jóvenes de adscripción indígena, mestizos y afrodescendientes de la república.

Particularmente, en Chiapas, las sedes de la UBBJ se encuentran localizadas a lo largo y ancho de catorce municipios del estado, como por ejemplo en la región Altos Tsotsil-Tseltal en Chenalhó, en la región Selva Lacandona, en Ocosingo, en la región Norte en Ostucán, por mencionar algunos. De esta manera, la oferta académica UBBJ se centra en la formación profesional en las áreas del conocimiento sobre salud comunitaria, agroecología, estudios de sociedad sobre cultura e historia, entre otros. En consecuencia, la continuidad a la interculturalización de la educación superior se mantiene en las iniciativas gubernamentales de los periodos presidenciales que le precedieron, ahora con un sistema de universidades indígenas.

Por su parte, Oaxaca tiene una composición social en su mayoría por pueblos mixe, que es importante por su universo de existencia y modo de vida: comunalidad. Por consiguiente, los pueblos mixes se rigen a través del territorio, asamblea, tequio y fiesta comunal. Dentro de sus propuestas educativas innovadoras<sup>48</sup> de reciente creación, se encuentra la Universidad Autónoma Comunal (UACO), integrada por 16 centros Universitarios y 16 unidades de aprendizaje. De igual manera, cada centro universitario ostenta una autonomía en cuanto a la gestión y administración de sus planes y programas de estudio, además de contar con el financiamiento federal. Dicha universidad alberga una gran cantidad de jóvenes de origen étnico mixe, fundada en el 2020 por su exrector, el Mtro. Jaime Martínez Luna. En este sentido, la UACO como un referente de la educación superior y modalidad de formación desde abajo, ha logrado compaginar su cosmovisión ancestral en la construcción de sus programas de estudio, así como la conducción de su proyecto educativo local, autónomo y territorial, en resistencia al sistema educativo oficial.

Esta apuesta educativa, plantea entre sus principios educativos propios de la comunalidad, similitudes con el discurso de la interculturalidad. Lo que implica, según Medina (2015) procesos “[...] político-pedagógicos en América Latina, [En] lucha social por *otra educación* frente a una avasalladora política de homogeneidad educativa a través de la evaluación educativa en términos de calidad y control” (p.31). Es decir, la UACO representa la

---

<sup>48</sup> Según Martínez (2023) señala: [...] nuestros principios educativos son la democracia, el humanismo y la comunalidad, [articulado] a valores civilizatorios comunales, como el respeto, trabajo y la reciprocidad, [Donde] el existir, participar, colaborar, es antes que el pensar. [Es decir] El empirismo-concreción se da en la autoconciencia y valoración del ordenamiento de la experiencia vivida en el ejercicio de lo comunal, la comunalidad viene de arriba y lo comunal viene de abajo. [...] El saber no está estacionado, se aprende haciendo en el diálogo y la imaginación, el hacer se aprende en el ejercicio de la acción, cuando la comunidad nos dice qué hacer, cultivamos nuestro sello civilizatorio comunal: el deseo de encontrarnos. La vida es la escuela, es el aprendizaje, la fuente de la educación está en la comunidad y no en la universidad. Luna. M. (comunicación personal, 19 de abril, 2023).

lucha social por otra educación en resistencia a las tendencias de estandarización y uniformidad educativa. En este sentido, la diversidad cultural y la autonomía indígena juega un papel muy importante en la construcción de otra educación frente a políticas educativas del multiculturalismo neoliberal que promueven homogeneidad mediante procesos de evaluación basada en estándares de calidad y control.

La creación de las UII es trascendental para la atención de las necesidades educativas, lingüísticas y culturales de jóvenes indígenas en México. Su propuesta educativa ofrece programas de formación profesional contextualizados a la realidad regional y, por consiguiente, reduce las brechas de inequidad del acceso a la educación superior de comunidades históricamente marginadas. Lo que contribuye al desarrollo rural, indígena y campesino de los pueblos originarios. En el caso de Chiapas, estas universidades posibilitan aumentar la cobertura educativa en sectores con alta densidad poblacional indígena.

## **2.2 Desafíos actuales de las Universidades Interculturales en México: constelando la diversidad educativa**

A inicios del siglo XXI, el discurso de la interculturalidad en la educación superior marco una serie reformas educativas en la política pública para la transformación del Sistema Educativo Nacional (SEN), de modo que se dieron “procesos de legitimación institucional del concepto de interculturalidad como concepto innovador, de amplios significados y como recurso esperanzador [al] racismo institucional que han permeado a la educación indígena” (Bermúdez-Urbina, 2015, p.155).

De esta manera, la política educativa nacional ha integrado gradualmente la educación intercultural en todos los niveles educativos, como parte del proceso de descentralización de las Instituciones de Educación Superior (IES), desde la iniciativa de la “educación intercultural para todos”(Schmelkes, 2003), como demandaba histórica de una educación diferencial para pueblos originarios, mestizos y afrodescendientes. Asimismo, durante los gobiernos de Vicente Fox, Felipe Calderón y Peña Nieto se consolidó la política intercultural en la educación superior, de continuidad en el actual sexenio de Andrés Manuel López Obrador. (Véase, Anexos).

En este contexto, en México, durante la primera década del presente siglo, se estableció un subsistema de educación superior mexicano denominado Universidades Interculturales (UUII), el cual responde a un tipo de IIES (Mato, 2009). De este modo, la interculturalización de Educación Superior Intercultural se ha impulsado la a partir de la creación de las UUII. Mismas que promueven la revitalización de la diversidad cultural y lingüística, a partir de la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI)<sup>49</sup> y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, organismo federal vinculado a la SEP. Institución que asumió la administración pública de planeación educativa (Bertely, 2013).

Debe señalarse que actualmente, la DGESUI<sup>50</sup> gestiona el financiamiento federal y estatal, para la operatividad de dichas instituciones que conformó la Red de Universidades Interculturales (REDUI), años más tarde, se convirtió en la Asociación Nacional de

---

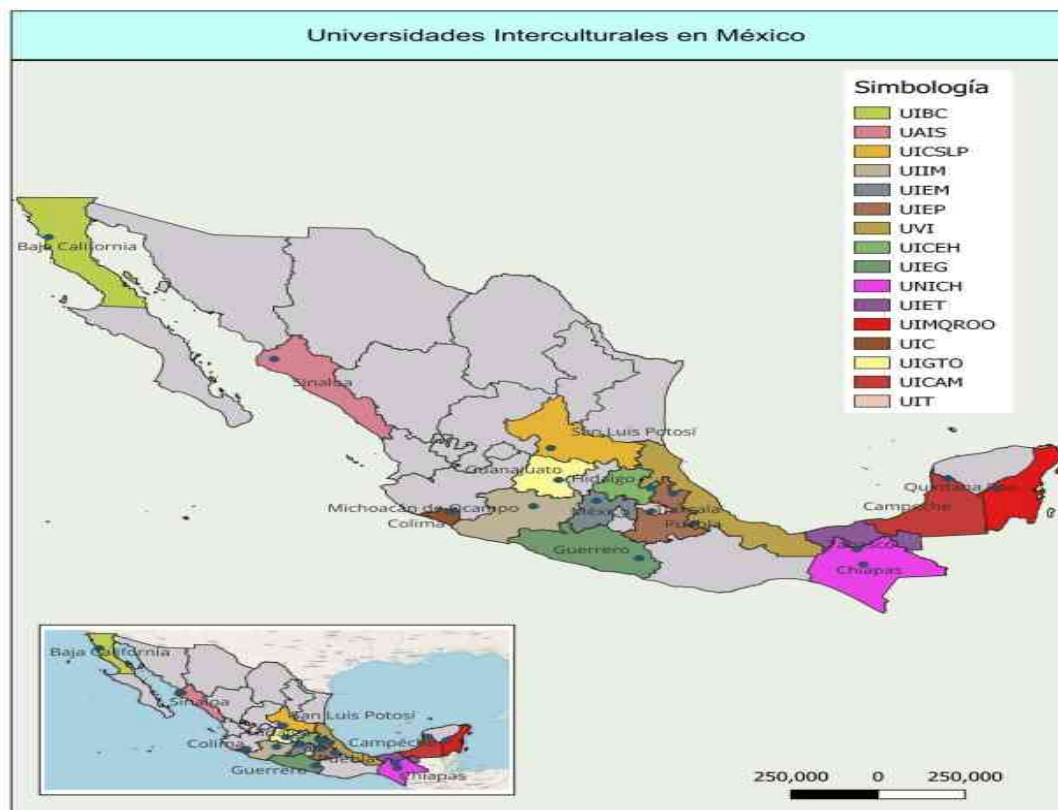
<sup>49</sup> Constituida con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF, 2003).

<sup>50</sup> Actualmente, en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, la Universidad Intercultural de Chiapas fue sede del Segundo Encuentro Nacional de Universidades Interculturales en 2023, denominado hacia la transversalidad de la interculturalidad en la educación superior como política educativa, debido a las convergencias con modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana impulsado por la DGESUI.

Universidades Interculturales (ANUI). -Como ya se expuso con anterioridad- la creación de las UUII buscan el giro a la educación bilingüe-bicultural y asimilación del indigenismo integracionista hacia los pueblos indígenas, ideología que predominó durante los años setenta en el ámbito de las políticas educativas y condujo la educación pública en México. Cabe mencionar que actualmente, se cuenta con diferentes UUII <sup>51</sup> en las Entidades Federativas del país (Véase, Figura 3).

**Figura 3**

*Universidades Interculturales en México*



<sup>51</sup> De acuerdo con el SIIES (2022) las UUII a nivel nacional atiende aproximadamente a 115,537 estudiantes y 12,747 profesores.

*Nota.* El mapa representa las UUII en México. Fuente: Elaboración propia a partir de UNICH (2023).

Este subsistema de UUII es integrada por: la Universidad Intercultural del Estado de México (2004), Universidad Intercultural de Chiapas (2004), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2005), Universidad Veracruzana Intercultural (2005), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2006), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2007), Universidad Intercultural de Guerrero (2007), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (2007), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (2011), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (2012), Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (2016), Universidad Intercultural de Baja California (2021), Universidad Intercultural de Colima (2022), Universidad Intercultural de Guanajuato (2022), Universidad Intercultural de Campeche (2023), Universidad Intercultural de Tlaxcala (2023). Sin embargo, para 2024 se creó la Universidad del Pueblo Yaqui, Universidad Intercultural para la Igualdad, Universidad Intercultural del Pueblo y la Universidad Intercultural de Jalisco.

En relación con lo anterior, las UUII representan una propuesta educativa que pretende ofrecer oportunidades de educación superior a jóvenes de comunidades indígenas que han sido históricamente marginadas. Según Mateos y Dietz (2013) las UUII son “un nuevo tipo de institución destinado a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras definidas que se imparten en sus propias regiones de origen”(p.349). Como alternativa a la educación profesional convencional, estas instituciones ofrecen programas académicos y diseños curriculares que

priorizan la enseñanza de las lenguas originarias de las regiones donde están ubicadas. Cabe mencionar que las UUII son una apuesta innovadora por una educación superior contextualizada regionalmente en contextos rurales y campesinos.

Sin embargo, surgen nuevas propuestas educativas como el caso actual de la Universidad Intercultural del Valle de San Quintín, Ensenada, Baja California. Esta universidad busca romper con paradigmas educativos convencionales, promoviendo el diálogo de saberes hacia la transformación social. Arraigada en la cosmovisión ancestral, reconoce las lenguas originarias como vehículo de intercambio cultural y construcción de conocimiento, siendo un motor de desarrollo comunitario (Bautista, 2022).

En ese sentido, en relación con las universidades desde una propuesta gubernamental-oficial, se encuentra la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), fundada por la propia Universidad Autónoma de Veracruz (UV), destacable experiencia dado su fuerte contribución<sup>52</sup> en posicionar la integración de comunidades indígenas y sistemas de organizativos comunitarios y sociedades civiles, en la creación de proyecto institucionales que actualmente conduce a la UVI (Mateos, 2008).

### **2.2.1 El Modelo Educativo Intercultural: una aproximación al proceso de formación intercultural en la vinculación e investigación**

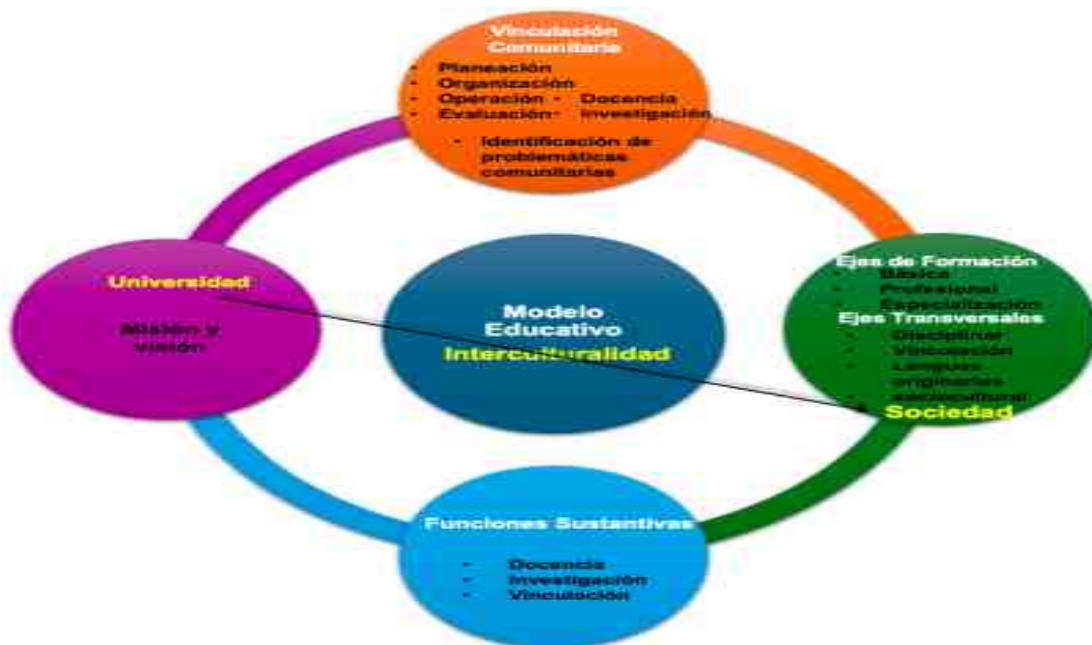
---

<sup>52</sup> Es importante señalar que para 2020, el Dr. Gunther Dietz y la Dra. Laura Selene Mateos Cortés han elaborado un estudio acerca de sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana, de jóvenes universitarios, en diversas IIES del país. Además, dentro de sus contribuciones se encuentra la elaboración y oferta de programas de estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado enfocados en la investigación educativa en torno a la educación intercultural, que no necesariamente se ajustan a los criterios del modelo intercultural de la DGEUI-SEP.

Hace tres décadas, en Latinoamérica, integrar la cosmovisión y los saberes ancestrales de los pueblos originarios en los programas educativos y en los procesos de formación profesional no era un desafío. En ese sentido, la pertinencia cultural y lingüística actual del Modelo Educativo Intercultural (MEI) de las UUII radica en construir una propuesta educativa contextualizada y experiencias innovadoras regionales en las que se ubican. En este contexto, los estudiantes desarrollan competencias profesionales a través de ejes formativos y transversales del MEI. Los ejes formativos abarcan las fases del proceso educativo: Básico, Profesional y Especialización. Los ejes transversales integran disciplinas, lenguas originarias, aspectos socioculturales y vinculación con la comunidad (Casillas y Santini, 2006). (Véase, Figura 4).

**Figura 4**

*Funciones Sustantivas del Modelo Educativo Intercultural, ejes formativos y transversales de las Universidades Interculturales*



*Nota.* El gráfico ilustra las Funciones Sustantivas del Modelo Intercultural, los ejes formativos y transversales de las UUII. Fuente: Elaboración propia a partir de Casillas y Santini (2006).

En efecto, este modelo se fundamenta en el paradigma educativo del constructivismo sociocultural (Freire, 1970; Barriga, 2006; Casillas y Santini, 2006) y transversaliza funciones sustantivas como la investigación, la docencia, y la vinculación comunitaria (Casillas y Santini, 2006; Schmelkes, 2008, Dietz y Mateos, 2020). (Véase, Figura 5).

**Figura 5**

*Investigación, Docencia y Vinculación en las UUII*



*Nota.* El gráfico ilustra las Funciones Sustantivas: Investigación, Docencia y Vinculación en las UUII. Fuente: Dietz y Mateos (2020).

(1) La investigación vinculada al contexto social se considera una actividad académica sustantiva dentro de los programas educativos de formación universitaria. Este aspecto curricular induce al “desarrollo institucional y comunitario por parte de académicos y estudiantes mediante

la vinculación con la comunidad [...]”(Casillas y Santini, 2006, p.154). Se infiere la importancia de que los programas educativos se adapten a las necesidades regionales y se innoven enfoques de investigación según su cultura y lenguas originarias.

(2) La docencia planteada desde una perspectiva del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), enfatiza en la enseñanza situada y el aprendizaje constructivista con enfoque intercultural (Casillas y Santini, 2006; Barriga, 2006). Por lo tanto, las y los docentes juegan un papel fundamental en la formación intercultural en relación con la gestión y adaptación de contenidos curriculares acordes al perfil de egreso universitario. Además del desarrollo de competencias profesionales se propicia mediante la construcción de los denominados “Proyectos Integradores (PI)”. El cual “permite la integración de diferentes áreas del conocimiento, [...] articulando la investigación y la formación metodológica [en los] proceso de aprendizaje”(Casillas y Santini, 2006, p.188). A partir del trabajo colaborativo entre estudiantes que se autoadscriben como indígenas y no indígenas.

(3) La vinculación comunitaria se infiere implica colaboración más que intervención entre la universidad y las comunidades en actividades investigación-vinculación. Esta se define como “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 con las comunidades”(Casillas y Santini, 2006, p.156).

## **2.2.2 Transversalidad de la vinculación comunitaria en el Proyecto Educativo Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas**

La transversalidad de la vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural de Chiapas, (UNICH), se integra en sus programas educativos<sup>53</sup> de licenciatura. Los programas de Comunicación Intercultural y Médico Cirujano se imparten sólo en la UNICH-SCLC. En 2016, el programa de Médico Cirujano “adoptó un sistema modular enfocado en medicina tradicional y competencias médicas”E-PTC-4 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023), incorporando la vinculación en los primeros seis semestres. (Véase, Anexos).

En relación con el actual programa educativo de Agroecología<sup>54</sup> en la UIM-El Porvenir en la Región Sierra Mariscal, incorpora explícitamente la vinculación comunitaria en su mapa curricular. (Véase, Anexos). Según un directivo, esta colaboración busca “formar recursos humanos que le den valor a los recursos naturales”(E-Directivo-2, comunicación personal, 2023). Esta postura coincide con Limón (2012), quien distingue entre colaboración, que valora los conocimientos culturales y la tierra como sujeto vivo (Limón, 2012; Escobar, 2003), a diferencia de la intervención, que restringe la participación comunitaria en el proceso educativo.

En esta relación de colaboración entre estudiantes y productores locales fortalece el aprendizaje cooperativo y promueve iniciativas respetuosas con los recursos naturales y culturales de la región. Según Freire (1973), Borda (1999), y Leff (2011), estas relaciones

---

<sup>53</sup> Los programas educativos que ofrece la UNICH son: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Derecho Intercultural, de la División de Procesos Sociales. Por su parte, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo y Médico Cirujano, de la División de Procesos Naturales. En este sentido, cada una de estas licenciaturas cuentan con cuatro ejes de formación: Disciplinar, Lenguas Originarias, Sociocultural y Vinculación con la comunidad. Esto es, los estudiantes llevan a cabo un proceso de formación que incluye al menos dos ejes transversales a todas las licenciaturas, que son lenguas originarias y vinculación con la comunidad. Por último, es conveniente acotar que la Maestría en Economía Social y Solidaria y la Maestría en Estudios Interculturales se fundaron en 2021 y la Licenciatura en Agroecología en 2022 (UNICH, 2021).

<sup>54</sup> Más adelante se enfatiza sobre algunos aspectos del contexto de creación de la UIM-El Porvenir de la UNICH.

participativas no solo fomentan el desarrollo compartido, sino que también adapta las prácticas educativas a las necesidades productivas, ambientales y económicas locales.

Por otro lado, un aspecto relevante es la vinculación comunitaria en la formación inicial de los estudiantes, ya que desde el inicio de su carrera participan en actividades de investigación en comunidades. Por su parte, la UNICH organiza un curso de inducción para estudiantes de nuevo ingreso previo al inicio del semestre escolar en la UNICH-SCLC y las UAMs.

En este ámbito, se observó que en la UAM-Oxchuc la comunidad universitaria facilita temas como el contexto histórico de la fundación de la UNICH, aspectos del Modelo Educativo y los Ejes Disciplinarios de las Licenciaturas, entre otros. Además, se hace énfasis en la vinculación comunitaria y en el Proyecto Integrador para desarrollar competencias profesionales durante la formación de los estudiantes en las comunidades del municipio (Véase, Figura 6).

### **Figura 6**

*Curso de Inducción a estudiantes UAM-Oxchuc*



Fotografía 1: Curso de inducción a estudiantes de nuevo ingreso UAM-Oxchuc. Gómez, E, 2023.

Se observa que los programas educativos adoptan una perspectiva intercultural enfocado en la formación de profesionales y su participación en actividades de investigación en contextos

de diversidad cultural y lingüística en Chiapas. Este modelo formativo resalta la transversalidad de la vinculación y el trasfondo comunitario en las trayectorias educativas (Véase, Figura 7).

**Figura 7**

*Eje de la Vinculación Comunitaria en la UNICH*



*Nota.* El esquema muestra los objetivos de la vinculación en la formación universitaria. Fuente: Elaboración propia a partir de Lengua y Cultura (2011) y Ávila et al. (2016).

El enfoque intercultural, el aprendizaje centrado en el desarrollo de *elementos de competencias* (Véase, Figura 8), y desarrollo profesional se encamina “al logro de aprendizajes significativos porque surgen de sus intereses y motivaciones, y le permite desarrollar habilidades comunicativas y creativas en ambientes colaborativos”(Casillas y Santini, 2006, p.189).

Mediante un enfoque formativo centrado en el trabajo en equipo y la convivencia entre los actores universitarios como un componente clave del interaprendizaje por proyecto comunitario.

**Figura 8**

*Elementos de Competencias en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*



*Nota.* Se representan los elementos de la competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lengua y Cultura (2011).

Debe señalarse que dichos elementos de competencias están directamente ligadas a las asignaturas disciplinares de los programas educativos. Cabe resaltar que estas asignaturas cumplen objetivos formativos que se reflejan en los talleres de vinculación a lo largo de seis semestres Proyecto Integrador (PI) y en el Proyecto de Titulación (PT) durante los dos últimos seminarios de investigación. De manera que “cada programa tiene un propósito específico en el eje de vinculación, adaptado a sus áreas de conocimiento y disciplinas, lo que se refleja en los guiones del PI que guían la integración de contenidos semestralmente” E-PTC-6 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 29 de marzo de 2023).

Casillas y Santini (2006) y Barriga (2006) sostienen que la vinculación comunitaria se fundamenta en la planificación, organización, operación y evaluación, articulando el ABP como enfoque psicopedagógico de desarrollo profesional a través del PI. Asimismo, en convergencia con la Investigación-Acción-Participativa, organiza procesos participativos de acompañamiento comunitario y retroalimentación institucional. Entre otros aspectos que engloba la metodología de proyectos en los procesos formativos en la UNICH (Véase, Tabla 3).

**Tabla 3**

*Elementos del proceso formativo mediante el Proyecto Integrador y la vinculación con la comunidad*

| Elementos conceptuales  | Enfoque psicopedagógico y teórico-metodológico que acompaña las prácticas de vinculación con la comunidad   |
|---|---|
| Enseñanza desde el constructivismo, el APB y la formación metodológica desde la IAP               | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplear metodologías de investigación en la comunidad.</li> <li>● Usar adecuadamente lenguas originarias en la Investigación-Acción- Participativa.</li> <li>● Adoptar enseñanza situada basada en el constructivismo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)</li> <li>● Elaborar el proyecto integrador colectivamente entre estudiantes (UNICH, 2016, p.36).</li> </ul>                       |
| Articulación de elementos conceptual-metodológicos y construcción de herramientas participativas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conjuntar conocimientos y habilidades adquiridas en el aula mediante el proyecto integrador.</li> <li>● Parte metodológica que dota a los estudiantes de técnicas y herramientas de trabajo participativo.</li> <li>● Integración de contenidos de asignaturas semestrales a través de proyectos integradores (Ávila et al., 2016, p.769).</li> </ul>  |
| Enfoque formativo en la Interculturalidad y Diálogo de Saberes.                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formación de jóvenes indígenas y no indígenas en el espíritu de la interculturalidad y el diálogo de saberes.</li> <li>● Valoración de lenguas y culturas de los pueblos originarios</li> <li>● Incorporación de actores comunitarios en la construcción y sistematización del conocimiento para la búsqueda conjunta de soluciones a problemas regionales (Ávila et al., 2016, p.764).</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| Integración de conocimientos y modalidad de presentación del PI.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Articulación de conocimientos transversales y disciplinares con conocimientos locales.</li> <li>● Proyecto integrador como anteproyecto de titulación en sexto y séptimo semestre.</li> <li>● Presentación de información en el aula al finalizar cada semestre (Bastiani et al, 2021, p.196).</li> </ul>  |
| Docente vinculador y criterios para la VC de estudiantes             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hablar la lengua originaria de la comunidad</li> <li>● Solvencia económica</li> <li>● Plasmar hallazgos en el Proyecto Integrador (Navarro, 2018, p.94.)</li> </ul>  |
| Evaluación del Proyecto Integrador.                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Proyecto Integrador como documento escrito con evidencias del trabajo de vinculación e integración de conocimientos.</li> <li>● Proyecto Integrador evaluado colegiadamente por los profesores.</li> <li>● Proyecto Integrador vale el 60% de la calificación total, mientras que el 40% restante es la calificación específica de la asignatura (Sartorello y Peña 2018, p.161).</li> </ul> |
| Metodologías Cualitativas y Etnográficas para la construcción del PI | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Evaluación de resultados del proceso de vinculación comunitaria a través del PI.</li> <li>● Uso de métodos y técnicas de investigación cualitativa.</li> <li>● Acercamiento etnográfico para contextualizar la comunidad de vinculación.</li> <li>● Elaboración del documento semestral en español y lenguas originarias (Pérez, 2019, p.118).</li> </ul>                                    |

*Nota.* La tabla muestra el Proyecto Integrador como eje articulador de la Vinculación Comunitaria en la UNICH. Fuente: Elaboración propia a partir de UNICH (2016), Ávila et al. (2016), Navarro (2018), Sartorello y Peña-Piña (2018), Pérez (2019) y Bastiani et al. (2021).

De igual manera, Bastiani et al. (2021), Navarro (2018) y Ávila et al. (2016) sostienen que estos enfoques refuerzan las capacidades teórico-metodológicas de colaboración mediante experiencias formativas en lenguas originarias, interculturalidad y diálogo de saberes, con diversos actores sociales y espacios, para contribuir a las problemáticas en los municipios y regiones de Chiapas.

### **CAPÍTULO III. CONTEXTO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA VINCULACIÓN COMUNITARIA: ENTRE EL DEBER SER Y EL SER**

Desde hace dos décadas, la UNICH desde su fundación en 2005 forma parte de las UUII que integra el subsistema de Educación Superior Intercultural en México. Posteriormente, en 2009 extendió su cobertura educativa con las Unidades Académicas Multidisciplinarias de Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tulum. Esto a partir de la creación de programas educativos con pertinencia cultural y lingüística en atención a las necesidades educativas regionales. Para 2022 como nuevas apuestas educativas se incrementó su oferta educativa mediante la creación de las Unidades Interculturales Multimodales (UIM), bajo una modalidad educativa semi-escolarizada, en el pueblo de Bachajón perteneciente al municipio de Chilón en la región Tseltal-Ch'ol y en el municipio El Porvenir en la región Sierra Mariscal, Chiapas.

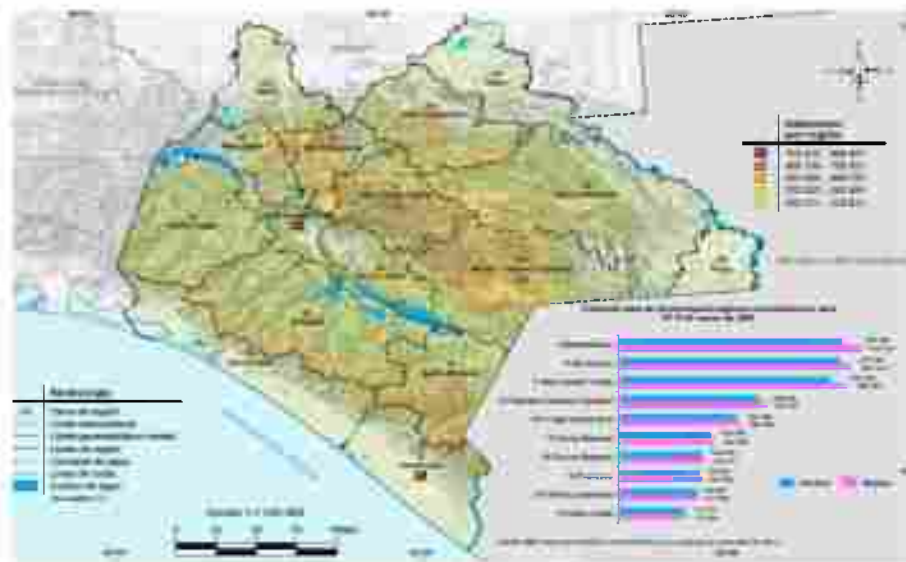
Cabe resaltar que de 2013 a 2022, la vinculación comunitaria de la UNICH ha colaborado en los estados de Chiapas, Tabasco y Oaxaca. Así mismo, los municipios con mayor colaboración vienen siendo San Cristóbal de Las Casas, Huixtán y Oxchuc (VISU-UNICH, 2022). Además, se profundizó en la distribución geográfica de los PI registrados entre agosto y diciembre de 2022, según datos del (VISU-UNICH, 2022), de los programas educativos de la UNICH-SCLC y las UAM. También, se presentan los mapas de ubicación geográfica de proyectos integradores vinculados de estudiantes en los municipios y regiones de Chiapas. Asimismo, se identificaron las relaciones de colaboración en espacios de vinculación y actores sociales de los programas educativos de la UNICH.

### 3.1 El contexto de Chiapas: su relevancia cultural y lingüística para la formación intercultural de jóvenes indígenas en México

En relación con el ámbito demográfico del estado de Chiapas, se encuentra ubicado de acuerdo con sus coordenadas geográficas extremas, al norte  $17^{\circ} 59' 07''$ , al sur  $14^{\circ} 31' 56''$ . Tiene una latitud norte; al este,  $90^{\circ} 22' 13''$ , con longitud al oeste de  $94^{\circ} 08' 21''$ . Así mismo, la capital de Chiapas es la ciudad Tuxtla Gutiérrez. Las colindancias estatales se ubican al norte con Tabasco; al este con el país de Guatemala; al sur con el océano pacífico, y al oeste con los estados de Oaxaca y Veracruz-Llave. (Véase, Figura 9).

**Figura 9**

*Mapa de las regiones socioeconómicas de Chiapas*



*Nota.* El Mapa representa las regiones socioeconómicas de Chiapas. Fuente: INEGI (2020).

De acuerdo con datos estimados del INEGI (2015), Chiapas tiene una extensión de 73,311.0 km<sup>2</sup>, lo que representa (3.7 %), de la superficie territorial del país. En el año 2020, oficialmente se registraron 124 municipios, distribuidos geográficamente en 15 regiones socioeconómicas (INEGI, 2015) (Véase, Figura 10).

Según datos del INEGI (2015) la composición multiétnica del estado de Chiapas representa él (81.5 %), de su población indígena, concentrado en tres regiones: los Altos, el Norte y la Selva. En lo que se refiere a los índices de Hablantes de Lenguas Indígenas (HLI) en el estado, oscila: la lengua Tseltal representa él (39.48 %), Tsotsil (34.78 %), Chol (15.43 %), Tojolabal (4.02 %), Zoque (4.08 %) y el resto de las lenguas indígenas representa él (7.83).

Con base a los datos del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020), se estima que la población total del estado de Chiapas es de 5, 543, 828 habitantes, de ellos, 2 837 881 son mujeres (51.2 %) y 2 705 947 son hombres (48.8 %). Es decir, del total de población en el país es de un (4.4 %), ocupando el lugar 8 a nivel nacional por su número de habitantes. En el contexto nacional, él (79 %), de la vivienda poblacional total se distribuye en localidades urbanas y él (21 %), en zonas rurales. Referente a la población de Chiapas, él (49 %), radica en localidades urbanas y él (51 %), en localidades rurales. Así mismo, dicho estado cuenta con 20, 951 localidades rurales y 206 urbanas.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Intercensal del (INEGI, 2015) Chiapas dentro del grupo de 3 años, según las cifras, él (28.2 %), de la población total son HLI. Entre las entidades federativas con mayor porcentaje de poblaciones HLI se encuentran: Oaxaca con él (31.2 %), Chiapas (28.2 %), Yucatán (23.7 %) y Guerrero (15.5 %). Es decir, en dichos estados,

se acumula aproximadamente el 50.5 % del total de HLI en el país. Los datos indican que Chiapas ocupa el segundo lugar con más densidad poblacional con HLI a nivel nacional (INEGI, 2020). En el contexto de Chiapas, con gran diversidad cultural y lingüística, se ubican los cuatro municipios, Santiago el Pinar (99.9 %), San Juan Cancuc, (99.8 %). Chalchihuitán (99.6 %) y Mitontic, (99.6 %) que aún preservan habitantes que en su totalidad son HLI, es decir, no hablan español (INEGI, 2015).

En Chiapas, la demografía respecto a la tasa de analfabetismo en la educación se redujo de un (17.8 %), en 2010, a un (13.7 %) en 2020. Por lo que el grado promedio de escolaridad presenta una tendencia creciente: 5.3 años en 2000, él (6.7 %), en 2010 y un (7.8 %), en 2020. Además, la autoadscripción afromexicana o afrodescendiente, representa él (1.0 %), de la población total del estado, aproximadamente 56, 532 personas (INEGI, 2020). Así mismo, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de edad es de (7.8 %), lo que equivale a casi segundo año de secundaria.

A nivel nacional, la población de 15 años y más tiene 9.7 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida. La población de 15 años y más que es analfabeta representa él (14.8 %, donde el 64.4 % son mujeres). Dentro de ese grupo de población, él (14.5 %), se encuentra sin escolaridad, mientras él (16.3 %), tiene educación media superior y él (11.7 %), corresponde a la educación superior (INEGI, 2020). Según datos de la encuesta intercensal del INEGI (2015), a nivel nacional el rezago educativo de la población de 15 años y más, las cifras indican que el estado con mayor rezago educativo es Oaxaca, con un

índice de un (49.7 %), seguido de Chiapas con él (49.9 %), Michoacán con un (46.8 %), y Guerrero 47.9 %, respectivamente.

De acuerdo con datos estadísticos del Sistema de Información y Gestión Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cada año ingresan a la educación superior cerca de 42.000 estudiantes y egresan aproximadamente 31, 000 profesionistas; no obstante, Chiapas sigue ocupando las más bajas tasas de cobertura educativa en este nivel (PRDI-UNICACH, 2021). No obstante, según cifras del último Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2020), la tasa de absorción en educación superior en Chiapas durante el ciclo escolar 2019-2020 fue de un (31.6 %), la más baja de todo el país.

Asimismo, tan solo Oaxaca, es el estado que le sigue, tiene una tasa de absorción de un (50.4 %). De ello se desprende que sólo 3 de cada 10 estudiantes que egresan del nivel medio superior logra continuar sus estudios en una IES. De acuerdo con la DGEUI (2021) respecto a la tasa de cobertura en educación superior<sup>55</sup>, entendida como el porcentaje de la población en edad de 18 a 23 años que cursa este nivel educativo, Chiapas nuevamente se ubica en el último lugar con un (32.91 %).

---

<sup>55</sup> En relación con la tasa de cobertura de la Educación Superior en Chiapas, según el SIIES (2022), se realizó una comparación entre la matrícula registrada por las IES y la estimación de la población total de 18 a 23 años. En 2017, la matrícula total fue de 116,586 estudiantes, de un total de 499,258 en ese rango de edad, lo que representa una cobertura total del (23.35 %). Por género, los hombres tuvieron una cobertura del (24.06 %), con 59,202 matriculados de una población de 246,059, mientras que las mujeres tuvieron una cobertura del (22.66 %), con 57,384 matriculadas de una población de 253,199. Sin embargo, para 2021, la matrícula total fue de 117,994 estudiantes de una población de 506,220, lo que equivale a una cobertura total del (23.3 %). En cuanto al género, los hombres tuvieron una cobertura del (22.63 %), con 56,635 matriculados de una población de 250,302, mientras que las mujeres tuvieron una cobertura del (23.96 %), con 61,311 matriculadas de una población de 255,918. De esta manera, se observa un decrecimiento en la cobertura de hombres de 2017 a 2021, mientras que las mujeres tuvieron un aumento. No obstante, persisten las desigualdades e inequidades en el acceso a la educación superior para jóvenes indígenas en Chiapas.

### **3.2 La Universidad Intercultural de Chiapas: entre retos y perspectivas**

El contexto de creación de la UNICH se generó con en el entonces gobernador de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchía (2001-2006), en conjunto con la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de los Pueblos Indios, el Centro de Lenguas Indígenas de Chiapas (CELALI) y la CGEIB-SEP, así como, educadores indígenas, antropólogos y representantes indígenas, a partir de un estudio de factibilidad para el diseño de los programas educativos acordes al contexto regional (Fábregas, 2008).

En relación con lo anterior, la UNICH, de acuerdo con su Decreto de creación<sup>56</sup>, en diciembre de 2004 se fundó de la mano de su primer rector, el Dr. Andrés Fábregas Puig, sin embargo, oficialmente desde 2005 ofrece servicio educativo. La Universidad Intercultural de Chiapas es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, orientado a contribuir al aumento de la cobertura nacional en educación intercultural. En palabras de Dietz y Mateos (2019) las UUUI son creadas: “[...] “desde arriba y desde afuera, que prevén una financiación pública compartida y que las dotan de la figura jurídica de organismo público descentralizado estatal”(p.169). Así mismo, dicha instancia marca el rumbo del quehacer educativo institucional.

De esta manera, la UNICH-SCLC se encuentra en la región de Los Altos Tsotsil-Tseltal, Ciudad de San Cristóbal de Las Casas<sup>57</sup>, ubicada al sur poniente de la Ciudad, a un costado del parque los Humedales de Montaña María Eugenia. Por su parte, luego de los acuerdos CGIEB-

---

<sup>56</sup> Decreto publicado en el Periódico Oficial del Estado No. 276, de fecha 1 de diciembre de 2004.

<sup>57</sup> Dicha ciudad fue elegida sede central dado a su consideración como espacio potencial de recreación y su condición multicultural, a partir del criterio plurilingüístico que predomina en la región y el alto índice de jóvenes indígenas hablantes de lenguas originarias (Fábregas y Santiago, 2012).

SEP, la Universidad Intercultural de Chiapas<sup>58</sup>, inauguró sus primeros programas educativos de licenciatura, luego de un estudio de factibilidad en la región (Fábregas, 2008).

De acuerdo con el organigrama institucional, la autoridad máxima de la Universidad Intercultural de Chiapas es el consejo directivo.<sup>59</sup> El consejo designa al rector de la Universidad, quien desempeña la administración directiva universitaria delegada a través de su estructura institucional conformada por: el abogado general, Área de informática, Coordinador de Planificación, Coordinador de Extensión y Difusión y coordinador de Gestión de Calidad. Por su parte, la Secretaría Académica cuenta con dos unidades de apoyo: la División de Procesos Sociales y la División de Procesos Naturales.

En relación con el organigrama institucional de la UNICH, se cuenta con el Departamento de Vinculación con la Comunidad y Servicio Social (VISU), Departamento de Servicios Escolares y Departamento de Servicios de Información y el Centro de Revitalización y Estudios de las Lenguas (CREL). Además, la Secretaría Administrativa, por su parte, está a cargo del Departamento de Recursos Humanos, Departamento de Recursos Financieros,

---

<sup>58</sup> Por otro lado, las instalaciones de la Universidad Intercultural de Chiapas, cuenta con un Teatro al aire libre, Centro de Información y Documentación (CUID), Área de Campin, tirolesa y escalada, Edificios D y E “aulas”, Edificio F “aulas”, Edificio H, I “aulas” Edificio G “Administración”, Cabañas de estancias, Servicio Social y Tutorías, Edificio J, “Laboratorio de Lenguas”, Edificio K, “Laboratorio de comunicación y videoconferencias”, Laboratorios de Medicina, Cabina de Radio, Cafetería, Canchas de fútbol siete y voleibol, Área de prácticas para el desarrollo sostenible y Estacionamiento.

<sup>59</sup> La DGEUI designa la estructura organizacional y directiva a través de un consejo social, un consejo de desarrollo institucional y un consejo directivo. Sin embargo, dicho consejo directivo se conforma por autoridades a nivel, federal, estatal y municipal. Además de la participación de la Secretaría de Educación del Estado y el Gobernador del Estado que inciden a través del presidente del consejo directivo, la elección de la o el rector de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH, 2021).

Departamentos de Recursos Materiales y Servicios. Sin embargo, cada programa de estudio cuenta con un coordinador académico asignado por la Rectoría.

### **3.2.1 Las Unidades Académicas Multidisciplinarias y su función socio-regional en Chiapas**

El ingreso a la educación superior para sectores marginados, como la población indígena, rural y campesina, ha sido una demanda central en Chiapas. La inequidad de acceso ha llevado a muchos jóvenes a migrar en busca de oportunidades educativas en instituciones fuera de sus comunidades<sup>60</sup>. Esto se debe a que estudiar una profesión proporciona capital cultural y simbólico, y aumenta las oportunidades laborales en una sociedad multicultural neoliberal. Los jóvenes con ingresos económicos o apoyo de con programas de becas<sup>61</sup> han podido acceder a la educación superior en programas educativos convencionales, generalmente en zonas urbanas.

En este contexto, la UNICH ha desempeñado un papel crucial en la reducción de inequidades en el acceso a la educación superior. Desde inicios del siglo XXI, ha generado mayores oportunidades para jóvenes de sectores rurales, indígenas y urbanos, contribuyendo significativamente a combatir las desigualdades en educación intercultural. La universidad se enfoca en construir espacios de formación profesional intercultural para atender las necesidades educativas y de desarrollo local de la región, priorizando la inclusión y revalorización de la identidad cultural y lingüística de sus estudiantes.

---

<sup>60</sup> En la ciudad de San Cristóbal, se encuentran centros de investigación y posgrado como: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y Centroamérica (CIMSUR-UNAM), Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

<sup>61</sup> Como fueron las becas PRONABES, que actualmente es el programa de Bienestar, con las Becas Benito Juárez García, (Jóvenes Construyendo el Futuro).

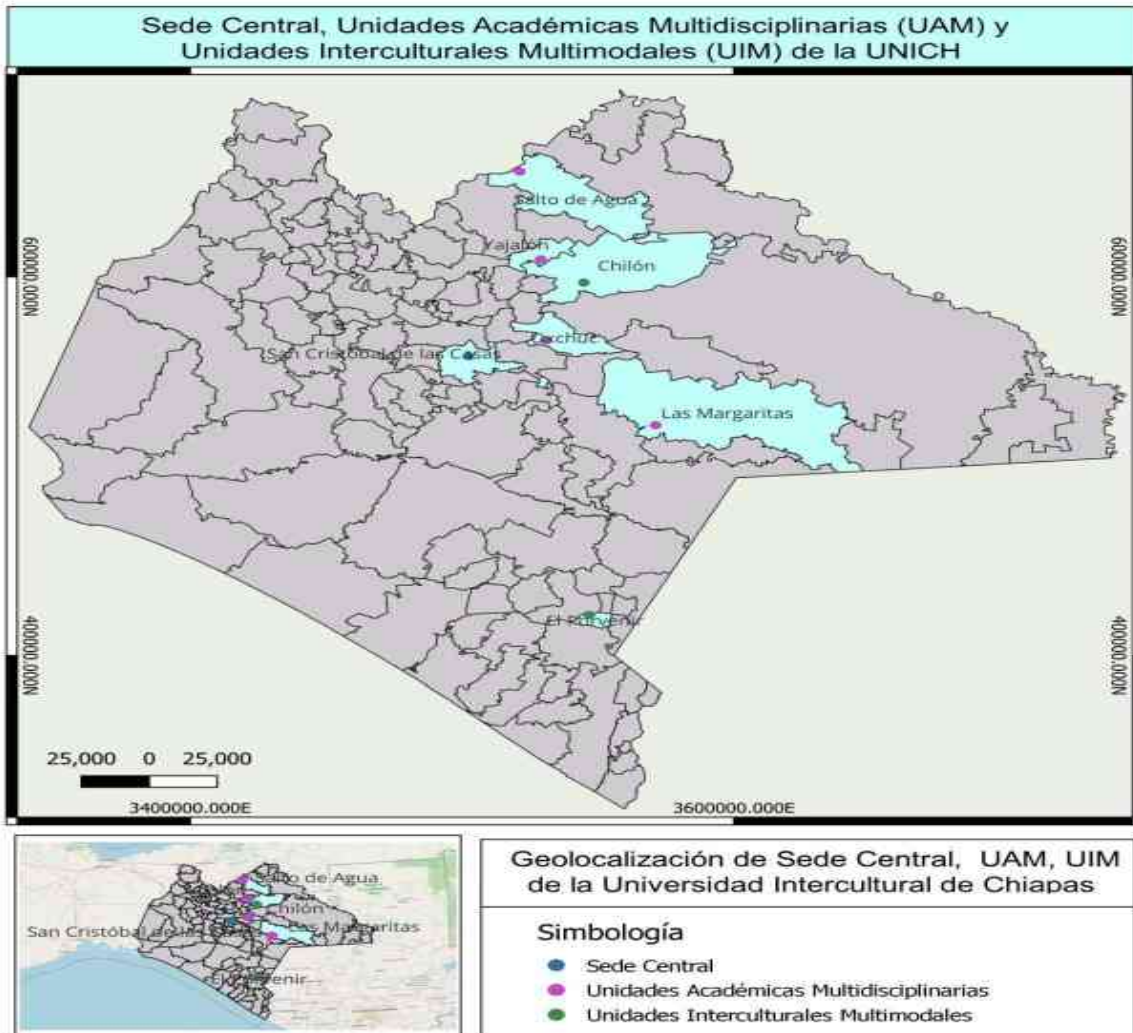
La UNICH con casi dos décadas desde su fundación con Sede Central en la UNICH-SCLC ha ampliado su cobertura educativa para atender la demanda de jóvenes indígenas chiapanecos. De esta manera, estableció en 2009 tres UAMs en diversas regiones del estado. Estas UAMs forman profesionales comprometidos con el desarrollo local mediante la vinculación comunitaria y un enfoque educativo adaptado a las necesidades regionales (Schmelkes, 2008). Este esfuerzo busca responder a la revalorización cultural en la educación superior. Al respecto, según Fábregas y Santiago (2012) plantean:

[El proyecto de creación de las UAMs] surge en 2008 para atender las regiones donde predomina la lengua originaria Tojolabal, con sede en el municipio de Las Margaritas, y la zona Ch'ol, con sede en el municipio de Yajalón, además de la unidad en el municipio de Oxchuc de hablantes Tseltales [...]. (p.45)

Luego de la UNICH-SCLC, se estableció cuatro UAMs: Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón y Valle del Tulijá (Salto de Agua) (Véase, Figura 10). Según el Plan Institucional de Desarrollo (2013-2024), la UAM Valle del Tulijá “inició operaciones en 2012 en la cabecera municipal de Salto de Agua”(UNICH, 2012, p.49), en atención a las comunidades en la región Tseltal-Ch'ol. Esta expansión significó la descentralización de la educación superior intercultural y acceso a la educación superior para jóvenes indígenas en regiones marginadas de Chiapas. Dado que la misión de la UNICH enfatiza en la “formación de profesionales comprometidos con la diversidad cultural, la revitalización de lenguas originarias y la vinculación comunitaria [...] con el propósito de construir una sociedad justa y equitativa”(UNICH, 2021, p.11).

## **Figura 10**

*Ubicación de la UNICH-SCLC, las UAM y las UIM de la UNICH.*



*Nota.* El mapa representa la ubicación UNICH-SCLC, las UAM y las UIM de la Universidad Intercultural de Chiapas. Fuente: Elaboración propia a partir de UNICH (2023).

Cabe mencionar que los periodos rectorales del proyecto educativo intercultural en la UNICH fueron tumultuosos, marcados por cambios en la gestión institucional y conflictos internos político-académico. Sin embargo, durante dicho periodo de inestabilidad institucional,

surgieron la UAM-Valle de Tuliá en 2012 y la estación académica de investigación en Boca de Chajul. E-PTC-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023). En este contexto, desde 2011, la UNICH ha experimentado cuatro cambios de rectorado: el Dr. Oswaldo Chacón en 2014, el Dr. Miguel Ángel Yañez Mijangos en 2015, el Mtro. Ballardo Molina Hernández en 2017 y el Dr. Jorge Luis Zuar Macías en 2018. E-PTC-7 (comunicación personal San Cristóbal de Las Casas, 3 de abril de 2023).

No obstante, para 2020 la Dra. Leticia Pons Bonals asumió el cargo de rectora. De esta manera, su gestión rectoral, se centró en la mejora de condiciones académicas a través del fortalecimiento de “buenas prácticas” en la universidad. Además de continuidad en el establecimiento de mayores oportunidades de cobertura educativa en regiones y municipios que la UNICH no solía atender (UNICH, 2021). Sin embargo, para 2023 se da un nuevo rectorado a cargo del Dr. Dionicio Toledo Hernández.

### **3.2.2 La Unidad Intercultural Multimodal: una nueva apuesta educativa**

La propuesta educativa de la UNICH contrasta con la de las universidades convencionales, siendo relevante para jóvenes indígenas, mestizos y afrodescendientes. También privilegia la atención a sus demandas educativas desde una perspectiva cultural y lingüística. Para Schmelkes (2003) las UUII son “[...] un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas [...]”(p.5). Frente a las condiciones históricas de discriminación, racismo y exclusión en la educación superior, particularmente a la juventud indígena de Chiapas.

En ese contexto, para 2022 la UNICH incrementó su oferta educativa mediante la creación de las Unidades Interculturales Multimodales (UIM), en el pueblo de Bachajón perteneciente al municipio de Chilón en la región Tseltal-Ch'ol y en el municipio El Porvenir en la región Sierra Mariscal en Chiapas bajo una modalidad educativa semi-escolarizada. Sobre algunos aspectos del contexto de creación de la UIM-Bachajón, un Directivo menciona:

[...] La solicitud para abrir la Unidad Multimodal en Bachajón, municipio de Chilón, surge por la petición de los ayuntamientos para acercar la universidad a áreas con pocas opciones de estudio. [...] La Unidad Bachajón es una extensión de la Sede Yajalón. A pesar de otras instituciones educativas en la zona, el presidente municipal de Chilón solicitó formalmente una sede de la UNICH. Esta propuesta fue respaldada por algunos habitantes de Chilón y maestros de Oxchuc originarios de Bachajón. [También] fue consultada con los ejidatarios y aprobada en una reunión plenaria, [en la que] se establece un acta de acuerdo todos firman y ponen huella, para donar un terreno a la UNICH. [Aunque] la unidad de Bachajón aún no tiene instalaciones en 2022, se están utilizando dos aulas del COBACH en el turno vespertino. [Actualmente], se ofrecen dos carreras con dos grupos de 60 alumnos en lengua y cultura. E-Directivo-1 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 28 de agosto, 2023).

Por su parte, la UIM-El Porvenir, se encuentra ubicada en la región XI, Sierra Mariscal de Chiapas, dicho campus universitario al igual que la UIM-Bachajón no cuenta con instalaciones e infraestructura propia. Sin embargo, el proceso de creación se dio a partir de una serie de acuerdos con el presidente municipal y la participación de autoridades comunitarias, por ejemplo, se tenía previsto que se iniciará la operación del campus, en las instalaciones de una Escuela Secundaria, pero su director fue destituido del cargo, lo que generó la movilización del patronato municipal, logrando la ubicación de la UIM-El Porvenir, en la Casa de la Cultura,

lugar donde se comenzó a operar en septiembre del 2022, finalmente el mobiliario se consiguió con la colaboración de las escuelas y del pueblo de la región (E-Directivo-2, 2023).

Asimismo, de acuerdo con el INEGI (2010) el municipio de El Porvenir tiene una ubicación geográfica, de acuerdo con sus coordenadas y altitud, entre los paralelos 15°23' y 15°29' de latitud norte; los meridianos 92°12' y 92°21' de longitud oeste; altitud entre 1 200 y 3 100 m. Sus colindancias se encuentran al norte con los municipios de Siltepec y La Grandeza; al este con los municipios de La Grandeza, Bejucal de Ocampo, Mazapa de Madero y Motozintla; al sur con el municipio de Motozintla; al oeste con los municipios de Motozintla y Siltepec (Véase, Figura 11).

### **Figura 11**

*Imagen Satelital de la UIM-El Porvenir de la UNICH*



*Nota.* La figura muestra la ubicación de la UIM-El Porvenir de la UNICH. Fuente: Google Earth (2023).

En relación con lo anterior, algunos aspectos relevantes del contexto de creación de la UIM- El Porvenir, según un Directivo (2023) esta surge:

[...] con un *viaje de estudios*<sup>62</sup> dos profesores acompañamos a un grupo de estudiantes originarios para visitar la región. Nos ubicamos en el Porvenir como sede para movilizarnos a los otros lugares [...] como Motozintla y Mazapa de Madero, estando allá el presidente municipal nos informó que tenía una gestión para contar con la presencia de un campus universitario en la cabecera municipal, pero querían la presencia de la Universidad Intercultural de Chiapas porque de aquí han egresado estudiantes y lo que han aprendido se relaciona con la vida de nuestra región [...] son formados para regresar a trabajar a sus comunidades. E-Directivo-2 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 8 de septiembre de 2023)

Cabe mencionar que la creación de la UIM-El Porvenir comenzó tras una visita a la Sede Central de la UNICH por parte del presidente municipal, el comisariado ejidal, profesores y habitantes del Porvenir. En esa visita se acordó la fecha para que el rector y profesores de la UNICH visitaran el municipio. En mayo de 2010, durante esa visita, el presidente municipal y el comisariado ejidal entregaron un documento elaborado en una asamblea, otorgando cuatro hectáreas de terreno para la construcción de las instalaciones de la universidad. Sin embargo, el Dr. Fábregas tuvo que abandonar la UNICH posteriormente (E-Directivo-2, 2023).

---

<sup>62</sup> Los viajes de estudio se componen de una serie de visitas en campo articuladas con una temática global (UNICH, 2021). Responde a una estrategia de vinculación comunitaria sostenido bajo financiamiento y recursos económicos institucionales.

Sin embargo, se mantuvo en una situación de no apertura a la propuesta de creación de un nuevo campus, a pesar de contar con el diagnóstico de la región donde se justificaba su creación. No fue hasta el año 2020, con la Dra. Leticia Pons Bonals, donde se concretó la apertura de la UIM-El Porvenir. Al respecto, en palabras de un Directivo (2023):

[...] Con la llegada de la Dra. Leticia, en 2020 como nueva rectora de la UNICH, se retomó la iniciativa, [...] se reactivó la información y acuerdos con las autoridades municipales del Porvenir que se habían realizado en 2010 [...] consideramos la pandemia y la distancia, el modelo educativo se construyó con la participación de profesores de la UNICH, otras Universidades interculturales y de centros de investigación [...] nos estuvimos comunicando en línea para poder elaborar el plan de estudios [...] la UIM-El Porvenir, se echó a andar el 20 de septiembre del 2022 [...]. E-Directivo-2 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 8 de septiembre de 2023)

Es importante mencionar que la inauguración de la UIM-El Porvenir se llevó a cabo el 26 de agosto de 2022, luego del traslado de la rectora Dra. Leticia Pons Bonals y académicos de la UNICH al municipio de El Porvenir, Chiapas.

En este evento se destacó el compromiso de la UNICH con el desarrollo regional y la importancia de la cobertura de la educación intercultural en comunidades marginadas. Asimismo, se realizó una visita a los terrenos otorgados para la futura construcción de la institución académica, lo cual refleja la planificación a largo plazo de la universidad y la incidencia en la región (UNICH, 2022) (Véase, Figura 12).

## **Figura 12**

*Inauguración de la Unidad Intercultural Multimodal de El Porvenir*



*Nota.* Las fotografías muestran la inauguración de la Unidad Intercultural Multimodal de El Porvenir. Fuente: Universidad Intercultural de Chiapas (2022).

Por último, es conveniente acotar que la oferta académica del programa de Agroecología en la UIM-El Porvenir, fue diseñada con un enfoque curricular multimodal. Por ello, este programa tiene como objetivo social, en palabras de un Directivo:

la vinculación con la comunidad [...] representa un 60 % de la acción en el modelo [...] la universidad tiene que estar totalmente vinculado con las comunidades, porque para hacer su trabajo completo necesita de las actividades de las comunidades [...] es una institución bien establecida en la región, la presencia social de la universidad es un elemento fundamental [se cuenta con] maestros de la región. El currículo se diseñó entre todos, se consideró a la comunidad, importante factor social para estimular la participación de un desarrollo un poco más compartido, más apegado a las necesidades reales de la región [...]. E-Directivo-2 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 8 de septiembre de 2023).

Desde esta perspectiva, la participación social de las comunidades en la toma de decisiones fue fundamental para elaborar dicho programa educativo. Esta innovadora oferta académica opera bajo un sistema curricular semi-escolarizado. Finalmente, la vinculación es transversal en el proceso formativo se refleja en el diseño curricular por semestre-módulo.

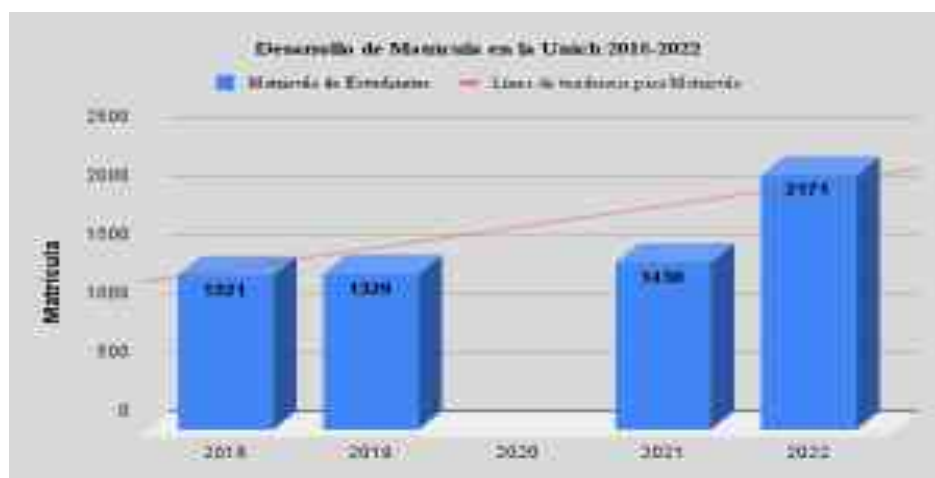
### 3.2.3 Diversidad cultural y lingüística de la comunidad estudiantil en la Universidad

#### Intercultural de Chiapas

Durante el periodo de agosto a diciembre de 2022, la UNICH atendió a un total de 2,195 estudiantes, de los cuales 2,171 eran de Licenciatura y 24 de Maestría. Sin embargo, tras la pandemia en 2020, las IES enfrentaron obstáculos para ofrecer servicios educativos, dificultando el acceso de muchas personas a la educación superior. Por lo tanto, no se cuenta con un informe preciso sobre las matrículas generadas durante ese periodo (UNICH, 2021), (Véase, Figura 13).

**Figura 13**

*Desarrollo de Matrícula en la Universidad Intercultural de Chiapas en 2018-2022*



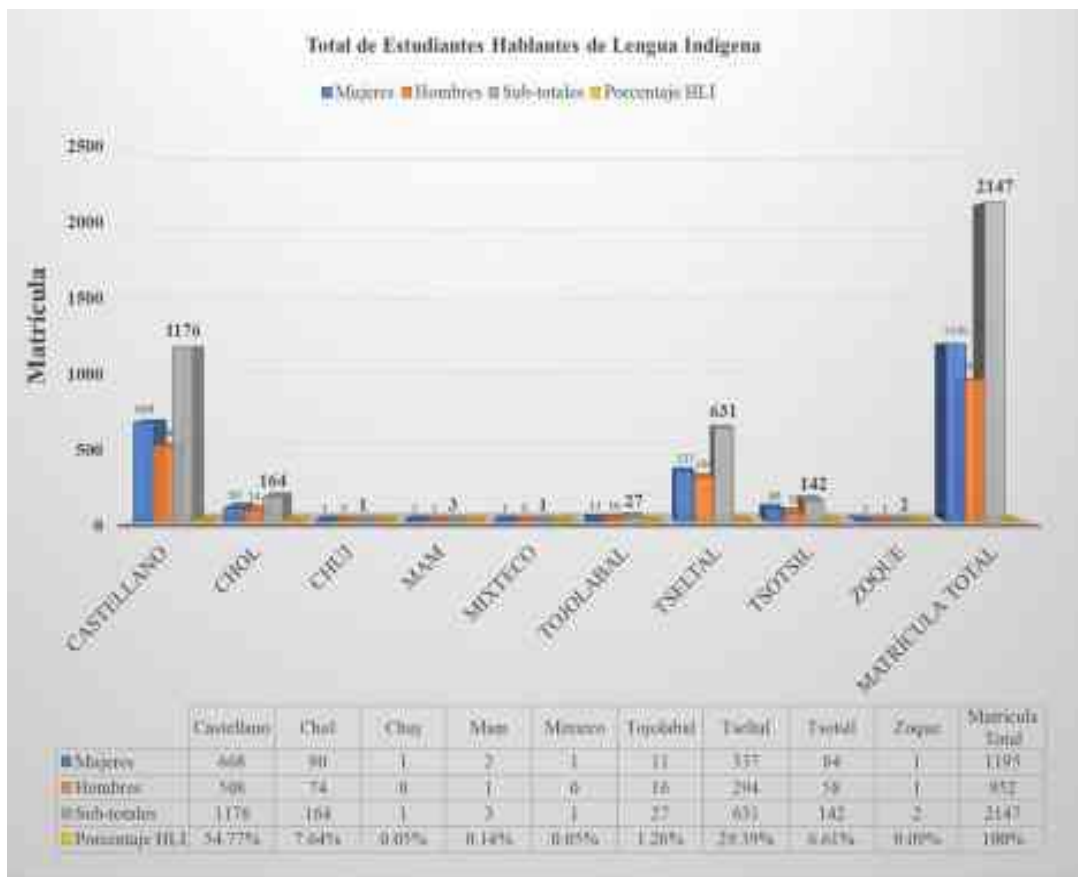
*Nota.* En la gráfica se representa el desarrollo de la Matrícula en la UNICH de 2018 a 2022.

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares de la UNICH (2022).

El equilibrio de género en la UNICH es notable, con un 43 % de hombres y un 57 % de mujeres entre los estudiantes. Además, la diversidad lingüística de los jóvenes indígenas es significativa, con un 43 % de estudiantes hablantes de lenguas indígenas distintas al castellano. Destacan el Tseltal con un 29.39 %, el Ch'ol con un 7.64 % y el Tsotsil con un 6.61 %. Estas cifras reflejan un espacio universitario caracterizado por el plurilingüismo de la comunidad estudiantil, proveniente de pueblos originarios (Véase, Figura 14).

**Figura 14**

*Estudiantes Hablantes de Lengua Indígena en la UNICH*



*Nota.* En la gráfica se representa el total de Estudiantes HLI en la UNICH de agosto a diciembre 2022. Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares de la UNICH (2022).

El porcentaje de estudiantes HLI varía según la licenciatura. El análisis de la matrícula total y el número de estudiantes HLI por programa educativo en la UNICH en el período de agosto a diciembre de 2022 muestra una distribución significativa de la diversidad de los pueblos originarios en diferentes campos de estudio. Esto resalta la relevancia de la universidad en la promoción de la interculturalidad en la educación superior como se presenta a continuación:

De la matrícula compuesta por HLI, destacan los siguientes programas educativos: Lengua y Cultura con el 78 % (69 de 804 estudiantes), Desarrollo Sustentable con el 50 % (108 de 218), Derecho Intercultural con el 44 % (59 de 134), Comunicación Intercultural con el 53 % (35 de 66), Turismo Alternativo con el 23 % (54 de 231), Médico Cirujano con el 14 % (82 de 582) y Agroecología con el 2 % (1 de 50). Estos datos evidencian la diversidad lingüística y cultural de los jóvenes universitarios en la institución.

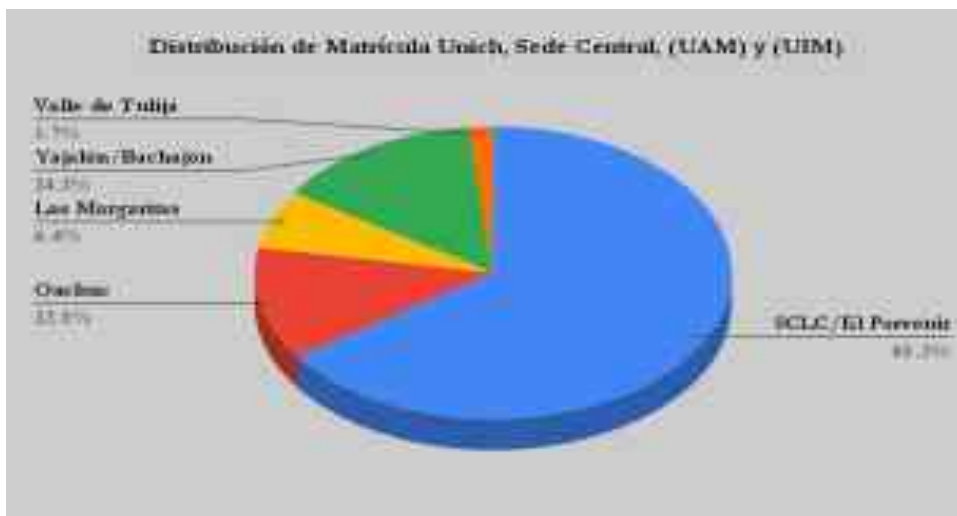
En cuanto a la distribución de la matrícula total y por género de estudiantes de la UNICH. La distribución en orden descendente es la siguiente: La UNICH-SCLC/UIM-El Porvenir registra el 65.3 % del total (1,396 estudiantes: 780 mujeres y 616 hombres), seguida por la UAM-Yajalón/UIM-Bachajón con el 14.1 % (299 estudiantes: 169 mujeres y 130 hombres).

Asimismo, la UAM-Oxchuc cuenta con un 12.5 % (294 estudiantes: 149 mujeres y 145 hombres), la UAM-Las Margaritas tiene un 6.4 % (156 estudiantes: 77 mujeres y 79 hombres), y

la UAM-Valle de Tulijá, registra un 1.7 % (26 estudiantes: 20 mujeres y 6 hombres). En total, la UNICH en 2022 contó con 2,171 estudiantes, de los cuales (1,195 son mujeres y 952 son hombres). Esta distribución refleja el panorama de la población estudiantil en la UNICH (Véase, Figura 15).

**Figura 15**

*Distribución de Matrícula en la Universidad Intercultural de Chiapas*



*Nota.* La gráfica representa la distribución de matrícula total de la UNICH de agosto a diciembre de 2022. Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares de la UNICH (2022).

Respecto a la deserción escolar entre 2018 y 2023, se observa lo siguiente: la UNICH-SCLC tuvo una deserción del 78.7 % (11,501 estudiantes), la UAM-Oxchuc del 11.9 % (1,735 estudiantes), la UAM-Yajalón del 11.0 % (1,601 estudiantes), la UAM-Las Margaritas del 7.5 %

(1,089 estudiantes), y la UAM-Valle de Tulijá del 1.9 % (282 estudiantes). En total, la deserción alcanzó a 14,207 estudiantes en los últimos cinco años (Véase, Figura 16).

### Figura 16

*Deserción Escolar en la Universidad Intercultural de Chiapas de 2018 a 2023*



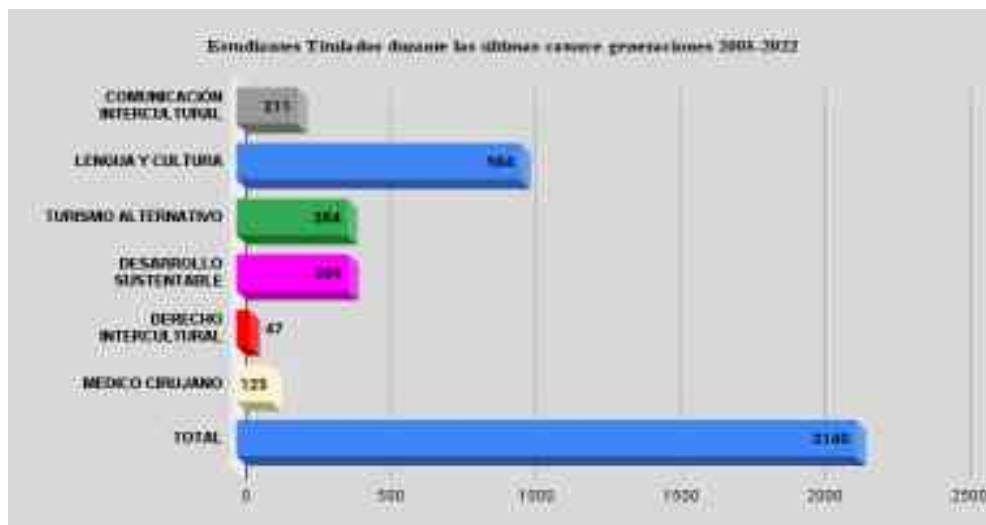
*Nota.* La gráfica representa la Deserción Escolar en la UNICH de 2018 a 2023. Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares de la UNICH (2023).

No obstante, en cuanto a los indicadores de titulación en los programas educativos durante las últimas catorce generaciones, de 2005 a 2022 en la UNICH, se observa lo siguiente: Lengua y Cultura tiene un 46 % de los egresados con (984 titulados), Desarrollo Sustentable representa el 18 % con (389 egresados), y Turismo Alternativo el 18 % con (384 egresados). En este sentido, Comunicación Intercultural cuenta con el 10 % de los titulados, sumando (211 estudiantes), mientras que Médico Cirujano tiene el 6 % con (125 egresados), y Derecho

Intercultural el 2 % con (47 titulados). En total, hay 2,140 egresados titulados en este período (Véase, Figura 17).

**Figura 17**

*Estudiantes titulados durante las últimas catorce generaciones de 2005 a 2022*



*Nota.* La gráfica representa estudiantes titulados durante las últimas catorce generaciones de 2005 a 2022 en la UNICH. Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares de la UNICH (2022).

Afrontar la deserción escolar en la UNICH requiere comprender sus causas multifacéticas, desde desafíos económicos hasta barreras culturales. Es fundamental establecer un enfoque intercultural que garantice la permanencia y éxito académico de la juventud indígena. Se infiere que mantener indicadores de titulación satisfactorios entre los programas de estudio seguimiento de egresados y la inserción laboral podrían ser elementos para fortalecer la mejora de la calidad académica, el desarrollo profesional y el proyecto educativo institucional.

### 3.3 La reconfiguración de la vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural de Chiapas: un referente de la Educación Superior Intercultural.

Según datos del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social (VISU), se han documentado 1,386 Proyectos Integradores de 2013 a 2022. La UNICH<sup>63</sup> ha extendido su presencia mediante la vinculación en 3 estados: Chiapas, Tabasco y Oaxaca. Este dato es relevante para identificar los municipios con mayor colaboración (Véase Figura 18).

**Figura 18**

*Los 10 municipios con más comunidades de vinculación de 2013 a 2022*



<sup>63</sup> Estos datos son proporcionados por el VISU-UNICH (2023) como parte del seminario permanente virtual de vinculación denominado “Hacia una universidad más comprometida con la vinculación comunitaria”, de abril a diciembre de 2023 en la UNICH-SCLC.

*Nota.* En la gráfica se representan los municipios con más “comunidades de vinculación”<sup>64</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social de la UNICH (2023).

El municipio de San Cristóbal de Las Casas, con el 16.3 % (226 comunidades de vinculación), lidera en colaboración, seguido por Oxchuc con el 13 % (180 comunidades) y Huixtán con el 8.9 % (123 comunidades), ubicados en la Región V los Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas. Además, otros municipios, como Chanal, Chilón, Las Margaritas, Tumbalá, Tila, Yajalón y Zinacantán, constituyen aproximadamente el 61.8 % de las comunidades vinculadas.

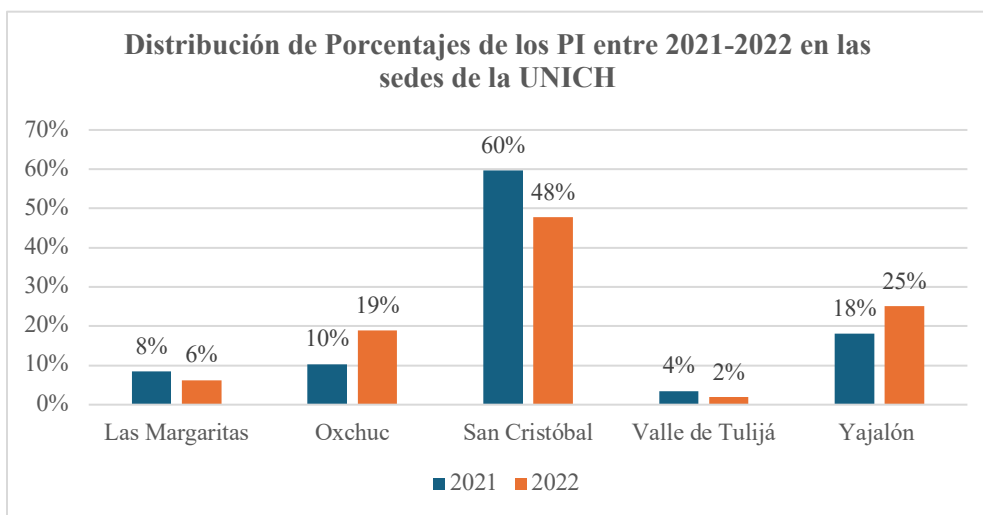
Ahora bien, en cuanto a la *comparación* entre los años 2021 y 2022, la distribución de los proyectos integradores entre la UNICH-SCLC y las UAMs de la UNICH ha tenido cambios significativos (Véase, Figura 19). Por ejemplo, en 2021, UNICH-SCLC su registro representó él (60 %), le siguieron en orden descendente la UAM Yajalón (18 %), la UAM-Oxchuc (10 %), la UAM-Las Margaritas (8 %), y la UAM-Valle de Tulijá (4 %). Sin embargo, para el ciclo 2022, la participación de la UNICH-SCLC disminuyó en términos porcentuales, en contraste, la UAM-Yajalón aumentó su representación (25 %), la UAM-Oxchuc mantuvo una proporción similar (19 %), mientras, la UAM-Las Margaritas tuvo disminución (6 %), y la UAM-Valle de Tulijá, presentó una participación aún más reducida (2 %).

---

<sup>64</sup> La denominación de comunidades de vinculación integra múltiples territorios: como ejidos, barrios, rancherías, localidades y colonias, entre otros.

**Figura 19**

*Distribución de los Proyectos Integradores entre 2021-2022 en las UAMs de la UNICH*



*Nota.* En la gráfica se representa la distribución de los PI entre 2021-2022 en las UAM de la UNICH. Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social de la UNICH (2023).

De esta manera, la comparativa de los datos anteriores indican una distribución desigual en el registro porcentual de los PI entre la UNICH-SCLC y las UAM, posiblemente influenciado por factores como la ubicación geográfica, matrícula estudiantil y recursos disponibles. Cabe considerar, por otra parte, que se profundizó en el análisis temático de los 284 PI registrados entre agosto y diciembre de 2022 (VISU-UNICH, 2022), priorizando la cobertura total de los programas educativos en la UNICH-SCLC y las UAMs.

De esta manera, se integraron los conocimientos interdisciplinarios de los PI con cruces de información entre “campos temáticos” y programas educativos para la construcción de datos (Véase Anexos, Tabla 1). Lo anterior posibilitó hacer mapas de ubicación geográfica de los

equipos de vinculación en los municipios y regiones de Chiapas e identificar las relaciones de colaboración en los espacios de vinculación y actores sociales de los programas educativos de la UNICH.

(1) Por lo que, el análisis del registro porcentual de los proyectos integradores -según las UAM de la UNICH-, durante agosto a diciembre de 2022, revela diferencias significativas. Evidentemente, la UNICH-SCLC lidera con el 40 %, seguida por la UAM-Yajalón con el 27 % y la UAM-Oxchuc con el 26 %. La UAM-Las Margaritas representa el 5 % y la UAM-Valle de Tulijá cuenta con el 2 %, evidenciando la variabilidad en la distribución de PI entre las UAM.

(2) En cuanto a la distribución de los PI -según los programas educativos de la UNICH-, Lengua y Cultura tiene la mayor proporción con el 60 % (161 PI), seguido por Derecho Intercultural con el 18 % (24 PI), Desarrollo Sustentable con el 11 % (30 PI), Médico Cirujano con el 9 % (25 PI), Turismo Alternativo con el 7 % (20 PI) y Comunicación Intercultural con el 5 % (14 PI). Es importante considerar que estos datos pueden estar influenciados por el tamaño de la matrícula estudiantil en cada programa educativo (Véase, Tabla 4).

**Tabla 4**

*Proyectos Integradores en los Programas Educativos en la UNICH*

| Sede                | Programa Educativo    |                  |                            |                        |                 |                     |     |      |
|---------------------|-----------------------|------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|---------------------|-----|------|
|                     | Derecho Intercultural | Lengua y Cultura | Comunicación Intercultural | Desarrollo Sustentable | Médico Cirujano | Turismo Alternativo | (T) | %    |
| UNICH-San Cristóbal |                       | 48               | 14                         | 13                     | 25              | 14                  | 114 | 40 % |
| UAM-Yajalón         | 14                    | 51               |                            | 11                     |                 |                     | 76  | 27 % |

|                     |   |    |  |   |  |   |     |       |
|---------------------|---|----|--|---|--|---|-----|-------|
| UAM-Oxchuc          | 5 | 64 |  | 6 |  |   | 75  | 26 %  |
| UAM-Las Margaritas  | 5 | 8  |  |   |  | 1 | 14  | 5 %   |
| UAM-Valle de Tulijá |   |    |  |   |  | 5 | 5   | 2 %   |
| Totales (T)         |   |    |  |   |  |   | 284 | 100 % |

*Nota.* La tabla representa el total de PI en los programas educativos entre agosto y diciembre de 2022 de la UNICH. Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social de la UNICH (2023).

Los datos muestran un contraste en la distribución de PI entre los programas educativos, siendo Lengua y Cultura el más elevado, seguido de Derecho Intercultural. Esto posiblemente se relaciona con las demandas educativas específicas de cada programa. Por ejemplo, se observó la participación de dos grupos<sup>65</sup> de estudiantes en el programa de Lengua y Cultura en la UAM-Oxchuc durante el curso de inducción del semestre de agosto a diciembre de 2023, lo que demuestra el interés de los jóvenes del municipio por aspiraciones a ser docentes bilingües.

### **3.3.1 Pluralidad epistémica: coordenadas de un análisis temático sobre los proyectos integradores de la Universidad Intercultural de Chiapas**

Cabe mencionar que se abordó la dimensión geográfica de la vinculación comunitaria a partir de un procedimiento sistemático que implicó análisis temático de los 284 PI registrados entre agosto y diciembre de 2022 (VISU-UNICH, 2022). Como es listado a continuación:

<sup>65</sup> Mientras que en Desarrollo Sustentable y Derecho Intercultural se abrió 1 grupo respectivamente. También, se observó que tanto jóvenes Tseltales, Tsotsiles y mestizos deciden ingresar a la UNICH dado al interés por la revitalización de su propia cultura, lenguas originarias y sistemas de conocimientos locales.

- **Selección de PI y procesamiento de la base de datos:** Se realizó la selección de los PI y categorización, utilizando el “campo temático” como criterio principal.
- **Criterios considerados:** Se consideró los programas educativos, tema del PI (agrupación de conceptos clave), semestre, Sede Central y las UAMs de la UNICH.
- **Generación de mapas:** Este procedimiento proporcionó la base para la creación de mapas de ubicación geográfica de los equipos de vinculación en los municipios y regiones de Chiapas.
- **Relaciones de colaboración:** Se identificó en los programas educativos de la UNICH, los espacios de vinculación (económico, sociocultural, ambiental, e institucional), y actores sociales (comunidad, familias, sabios locales, juventudes e infancias indígena).

Como se mencionó anteriormente, se profundizó en dichos “campos temáticos”<sup>66</sup> los cuales incluyen: *Descripción del contexto*, que incorpora aspectos relacionados con la etnografía de la comunidad; *Sociedad y Cultura*, que aborda temas como ritualidad, territorio, cosmovisión y ancestralidad; *Lenguas y Educación Intercultural*, que desarrolla temáticas sobre conocimientos locales, enseñanza, lectoescritura y material didáctico; *Diversidad y Sustentabilidad*, que trata temas como medio ambiente, recursos naturales y actividades productivas; *Derecho Intercultural y Normatividad Jurídica*, que integra temas como derechos

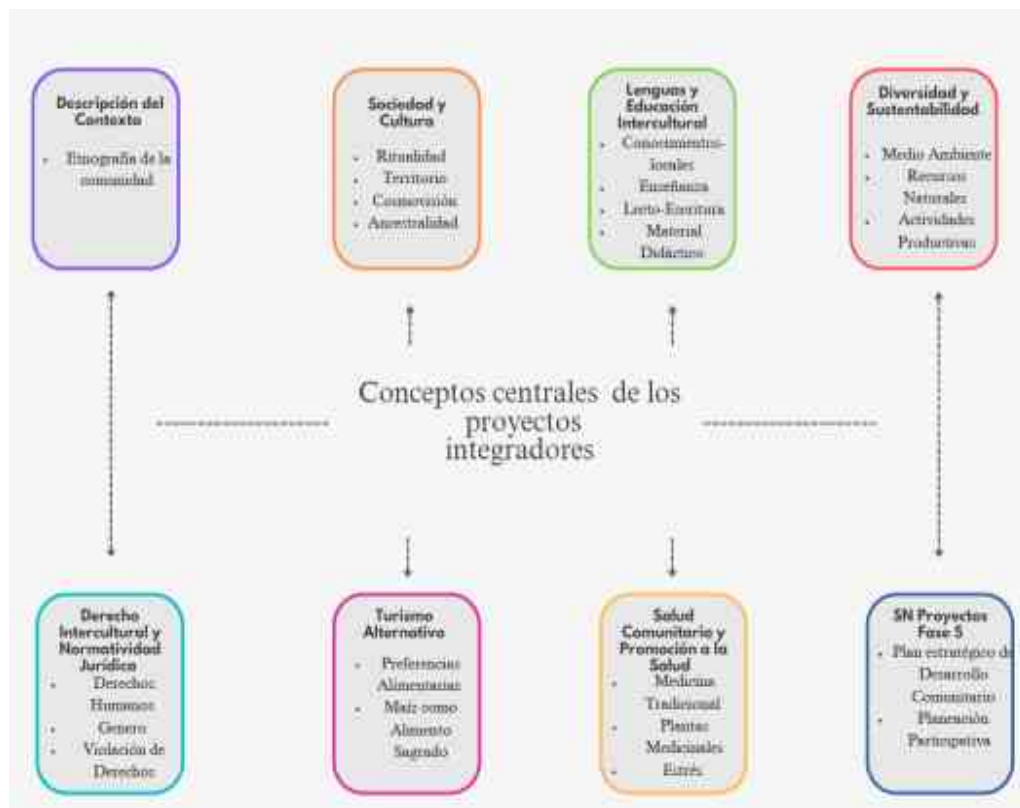
---

<sup>66</sup> Representación porcentual de los “Campos Temáticos” de los PI: (1) Sociedad y Cultura: Representa el 38% del total de proyectos (108 PI). (2) Descripción del Contexto: Corresponde al 22% de los proyectos (60 PI). (3) Lenguas y Educación Intercultural: Constituye el 10% de los proyectos (30 PI). (4) Diversidad y Sustentabilidad: Comprende el 9% de los proyectos (26 PI). (5) Derecho Intercultural y Normatividad Jurídica: Representa el 2% de los proyectos (6 PI). (6) Turismo Alternativo: Corresponde al 7% de los proyectos (20 PI). (7) Salud Comunitaria y Promoción a la Salud: Igualmente, el 7% de los proyectos (20 PI). (8) Proyectos de la Fase V del SN: Representa el 5% del total (14 PI). El total de PI registrados entre agosto y diciembre de 2022 es de 284. (Véase Tabla 6, Anexos).

humanos, género y violencia de derechos; *Turismo Alternativo*, que agrupa temas referentes a preferencias alimentarias y el maíz como alimento sagrado; y *Salud Comunitaria y Promoción a la Salud*, que compone temas como medicina tradicional, plantas medicinales y estrés. Finalmente, en el campo *Sin Nombre (SN) Proyectos Fase 5*, se encuentran la Planeación Participativa y el Plan Estratégico de Desarrollo Comunitario. (Véase, Figura 20).

**Figura 20**

*Agrupación de Campos Temáticos a partir de los Proyectos Integradores*



*Nota.* El esquema representa la agrupación de “campos temáticos” a partir de los PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social de la UNICH (2023).

En el campo temático “Proyectos Fase 5”, los estudiantes de 5° semestre, en su último año de formación profesional, cursan el taller de planificación participativa para identificar problemáticas sociales comunitarios y en 6° semestre, se forman en el taller de Elaboración de Propuestas Comunitarias, para la generación del Plan Estratégico de Desarrollo Comunitario y posterior, en los últimos dos semestres elaboran los documentos recepcionales de titulación.

### **3.4 La territorialización de la vinculación comunitaria como geoposicionamiento ante el panorama regional**

Dentro de este marco, la distribución geográfica de las comunidades de vinculación entre agosto y diciembre de 2022, se llevaron a cabo 284 PI en 133 localidades,<sup>67</sup> distribuidas en 25 de los 124 municipios como parte de las quince regiones de Chiapas. Esto representa un alcance del 20.16% de los municipios de colaboración en dicho periodo. Mismas que se ubican en seis regiones, ordenadas de mayor a menor colaboración: Región V Altos Tsotsil-Tseltal, Región XV Meseta Comiteca Tojolabal, Región XIV Tulijá Tseltal-Ch’ol, Región XII Selva Lacandona, Región VI Frailesca, y Región I Metropolitana. Como se puede apreciar a continuación.

---

<sup>67</sup> Detalle por Región, Municipios y Localidades:

Región V Altos Tsotsil-Tseltal

Municipios Involucrados: 14

Localidades: 84 (Véase Anexos, Tabla 7).

Otras Regiones, Municipios y Localidades:

Regiones: Región XV Meseta Comiteca Tojolabal, Región XIV Tulijá Tseltal-Chol, Región XII Selva Lacandona, Región VI Frailesca y Región I Metropolitana.

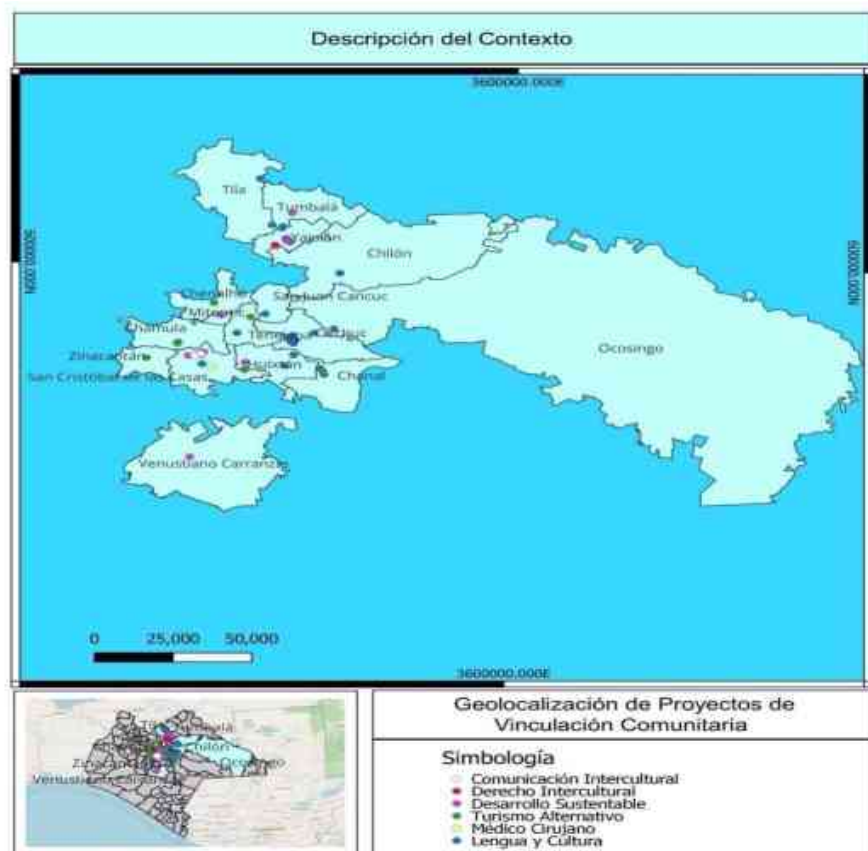
Municipios Involucrados: 11

Localidades: 49 (Véase Anexos, Tabla 8).

Por su parte, los programas educativos que participan en el campo temático “Descripción del Contexto” están ubicados en 16 municipios dentro de las regiones, V. Altos Tsotsil-Tseltal y XIV. Tulijá Tseltal-Cho’l de Chiapas. (Véase, Figura 21).

**Figura 21**

*Campo Temático Descripción del Contexto*



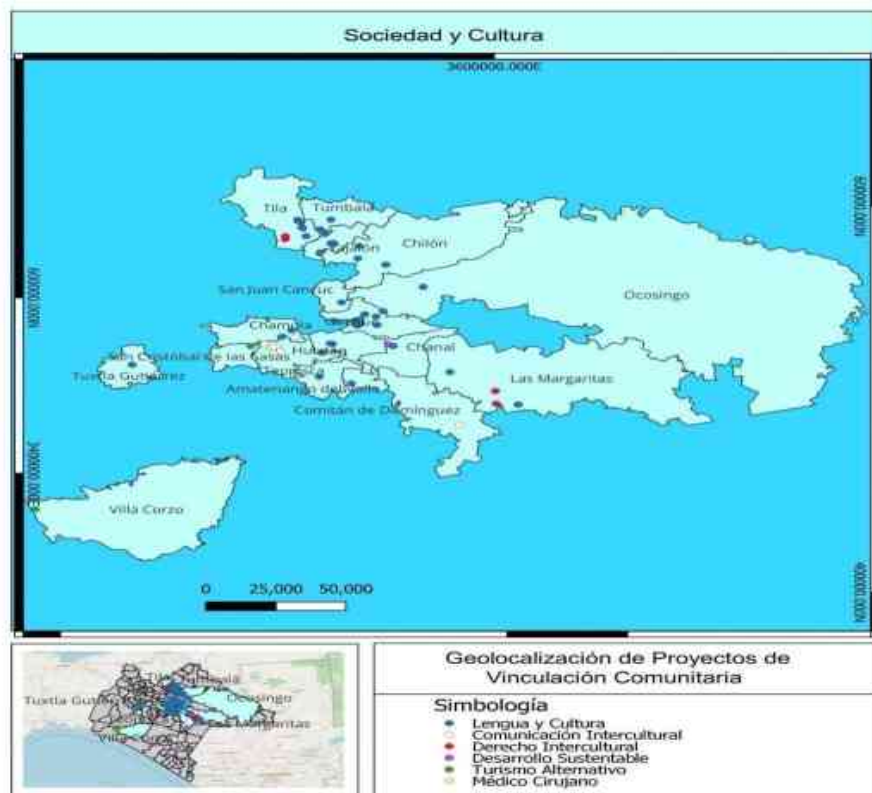
*Nota.* Mapa de geocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

En este caso, todas las licenciaturas de la UNICH-SCLC, la UAM-Yajalón y la UAM-Oxchuc. Puesto que, los estudiantes en su formación básica realizan procesos etnográficos iniciales en las comunidades vinculadas.

Ahora bien, los programas educativos en el campo de “Sociedad y Cultura” abarca 18 municipios en las regiones: I. Metropolitana, V. Altos Tsotsil-Tseltal, XIV. Tulijá Tseltal-Ch’ol, y XV. Meseta Comiteca-Tojolabal. Se observó involucramiento de todas las licenciaturas de la UNICH-SCLC, UAM-Yajalón, UAM-Oxchuc y UAM-Las Margaritas. (Véase, Figura 22).

**Figura 22**

*Campo Temático Sociedad y Cultura*



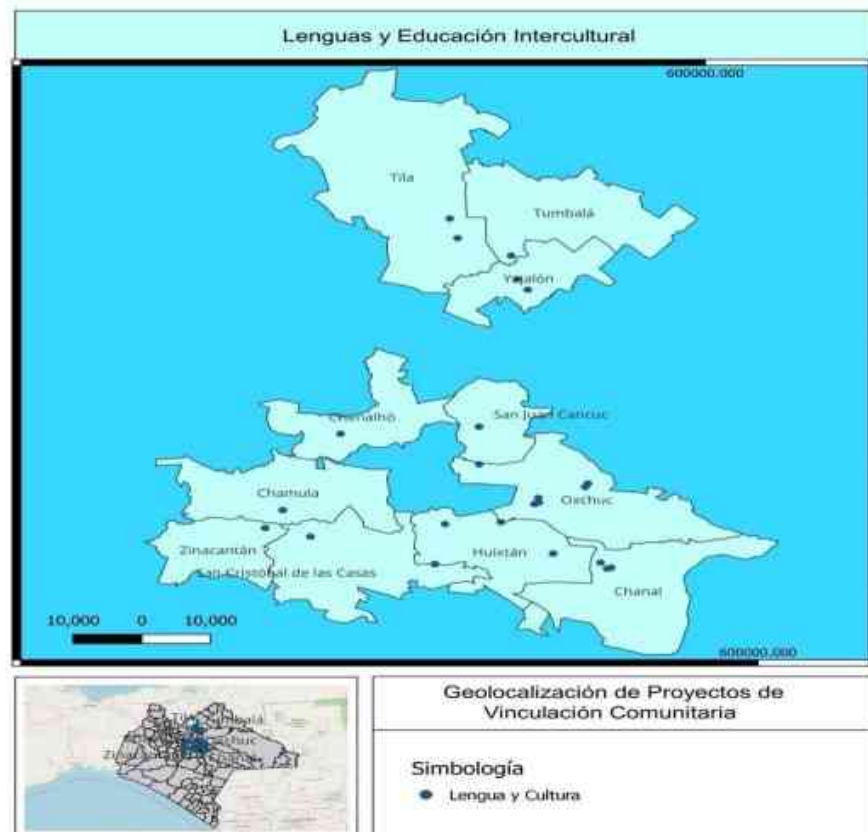
*Nota.* Mapa de geolocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

Lo que indica una tendencia y relación de colaboración en espacios de vinculación sociocultural y con actores sociales que van desde la comunidad, familias, sabios locales, juventudes e infancias indígenas.

Debe señalarse que, el programa educativo de Lengua y Cultura es el único que integra el campo temático de “Lenguas y Educación Intercultural” y están ubicados en 11 municipios dentro de las regiones: V Altos Tsotsil-Tseltal y XIV Tulijá Tseltal-Ch’ol de Chiapas. De la UNICH-SCLC, la UAM-Yajalón y la UAM-Oxchuc. (Véase, Figura 23).

**Figura 23**

*Campo Temático Lenguas y Educación Intercultural*



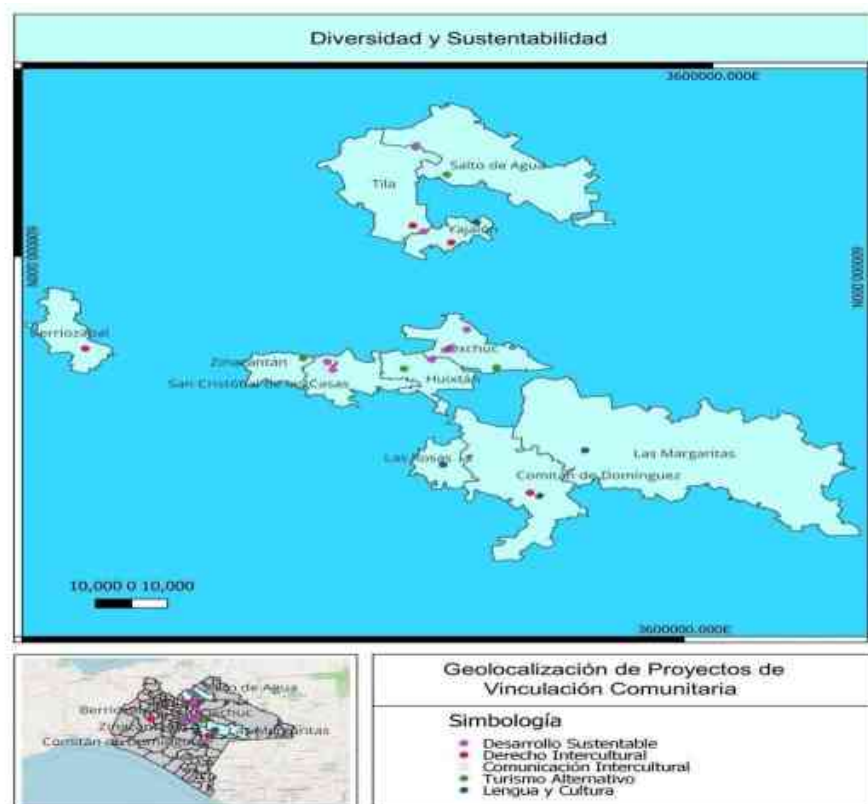
*Nota.* Mapa de geolocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

Lo que indica una tendencia y relación de colaboración en espacios de vinculación institucional y con actores sociales infancias indígenas.

Se observó en el campo temático de “Diversidad y Sustentabilidad” la participación de la mayoría de los programas educativos, excepto Derecho Intercultural. Se colaboró en 11 municipios en las regiones: V. Altos Tsotsil-Tseltal, XV. Meseta Comiteca Tojolabal, XIV. Tulijá Tseltal-Ch’ol y I. Metropolitana. En las Sedes de la UNICH: UNICH-SCLC, la UAM-Yajalón, UAM-Oxchuc, UAM-Las Margaritas y UAM-Valle de Tulijá. (Véase, Figura 24).

**Figura 24**

*Campo Temático Diversidad y Sustentabilidad*



*Nota.* Mapa de geolocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

Esto indica una tendencia y colaboración en espacios de vinculación económico, ambiental y sociocultural con actores sociales como la comunidad, familias y sabios locales.

En el campo temático de “Derecho Intercultural y Normatividad Jurídica” participaron los programas de Derecho Intercultural y Lengua y Cultura. Se colaboró en tres municipios de las regiones V. Altos Tsotsil-Tseltal y Tojolabal, XIV. Tulijá Tseltal-Ch’ol. Esto en la UNICH-SCLC, UAM-Yajalón y UAM-Oxchuc. (Véase, Figura 25).

**Figura 25**

*Campo Temático Derecho Intercultural y Normatividad Jurídica*



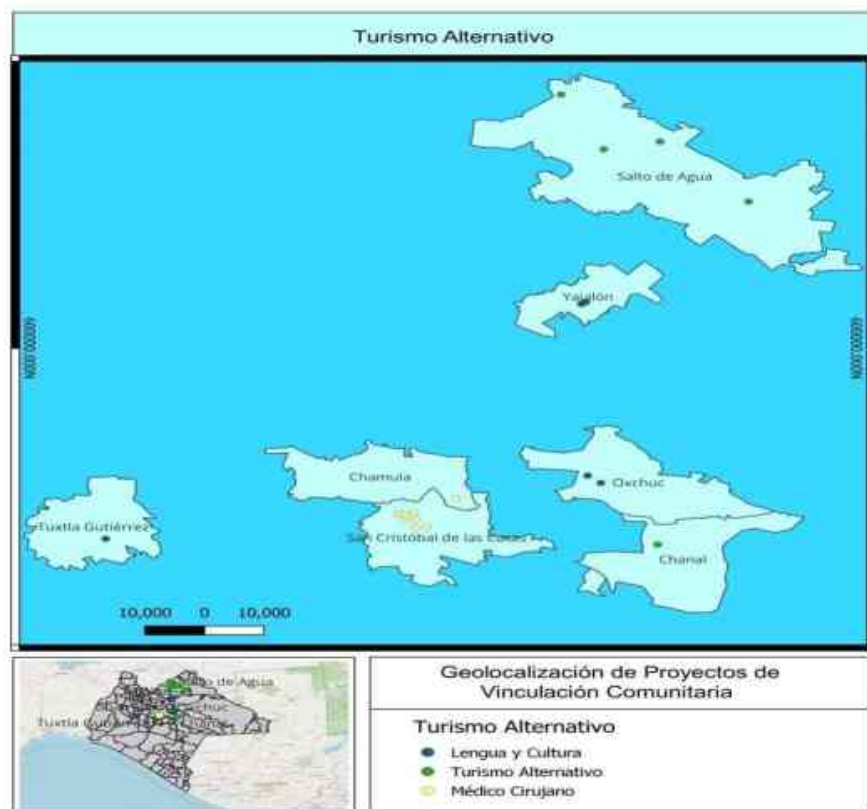
*Nota.* Mapa de geolocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

Esto indica una tendencia y relación de colaboración en espacios de vinculación sociocultural con actores sociales como familias, sabios locales y juventudes indígenas.

En los programas Lengua y Cultura, Turismo Alternativo y Médico Cirujano participan en el campo temático “Turismo Alternativo” ubicados en 7 municipios de las regiones: V. Altos Tsotsil-Tseltal, XIV. Tulijá Tseltal-Ch’ol y I. Metropolitana. Esto en todas las Sedes: UNICH-SCLC, la UAM-Yajalón y la UAM-Oxchuc, y UAM-Valle de Tulijá (Véase, Figura 26).

**Figura 26**

*Campo Temático Turismo Alternativo*



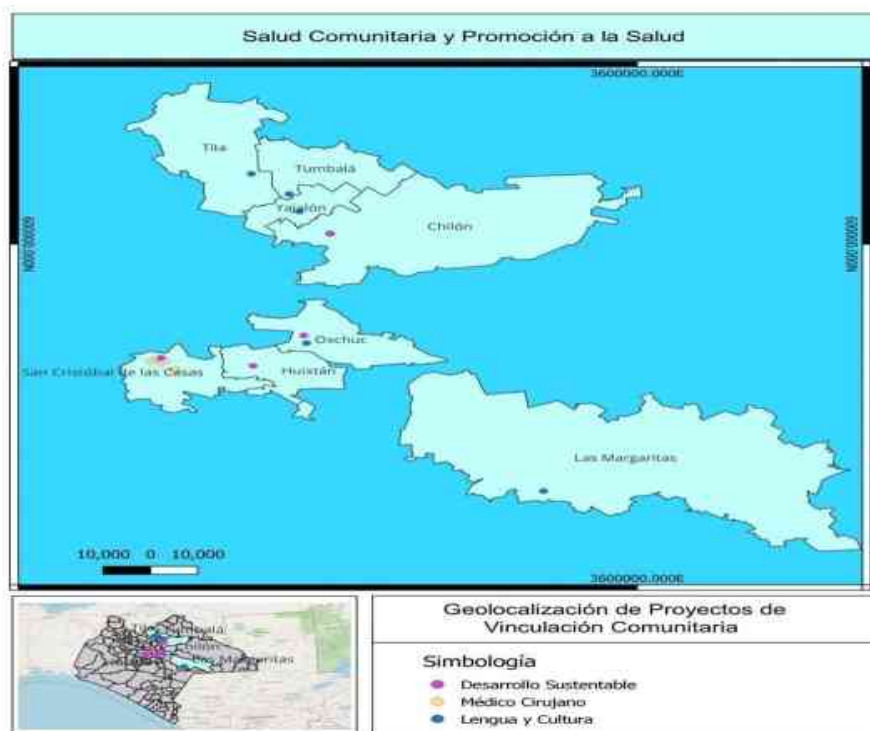
*Nota.* Mapa de geolocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

Esto indicó una tendencia y relación de colaboración en espacios de vinculación económico, ambiental y sociocultural con actores sociales como la comunidad y familias.

Cabe resaltar que, en el programa de Lengua y Cultura, Turismo Alternativo y Médico Cirujano, participaron en el campo temático “Salud Comunitaria y Promoción a la Salud”. Colaboraron en 11 municipios de las regiones V. Altos Tsotsil-Tseltal, XIV., Tulijá Tseltal-Ch’ol, y XV. Meseta Comiteca Tojolabal. Esto en todas las sedes: UNICH-SCLC, UAM-Yajalón, UAM-Oxchuc y UAM-Las Margaritas (Véase, Figura 27).

**Figura 27**

*Campo Temático Salud Comunitaria y Promoción a la Salud*



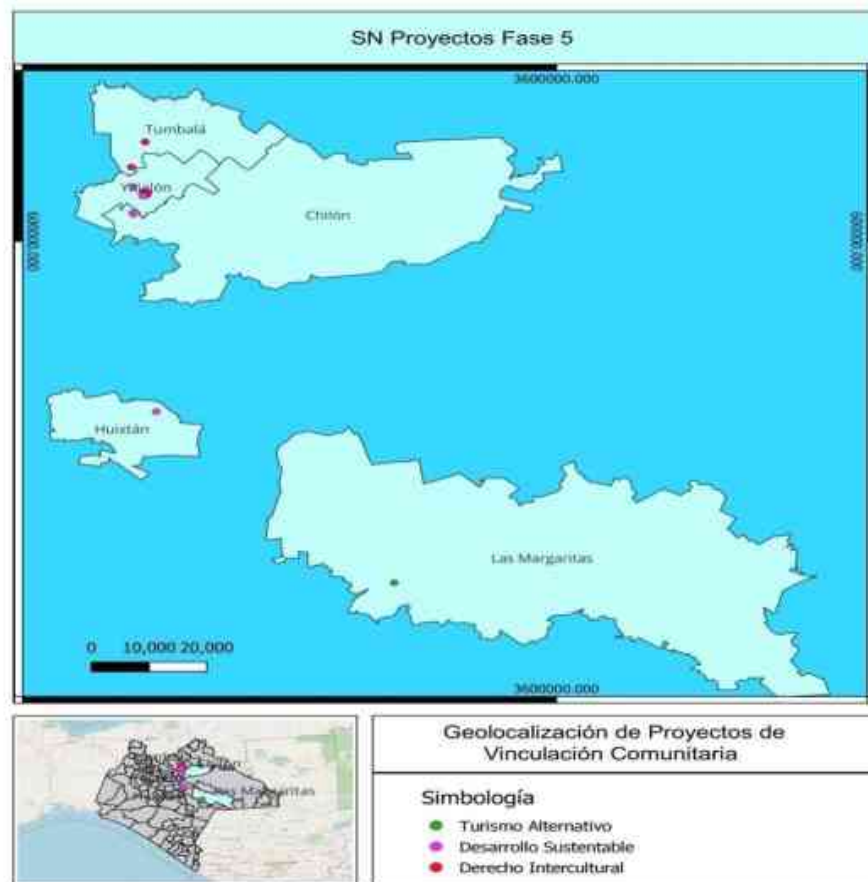
*Nota.* Mapa de geolocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

Esto indica una colaboración en espacios de vinculación económica, ambiental y sociocultural con actores sociales como la comunidad, familias y sabios locales.

Por consiguiente, los programas de Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable y Derecho Intercultural, integran el campo “Sin Nombre Proyectos Fase 5”. (Véase, Figura 28).

## Figura 28

### *Campo Temático SN Proyectos Fase 5*



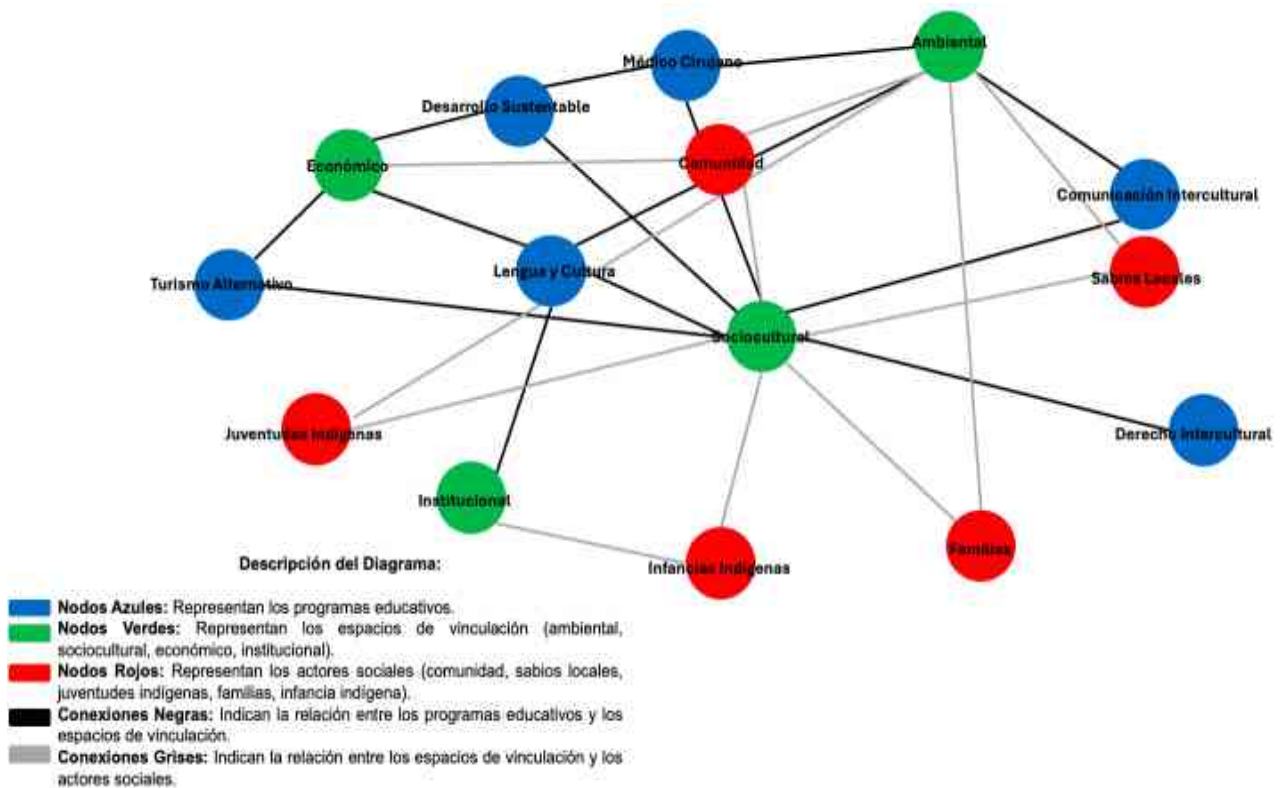
*Nota.* Mapa de geolocalización municipal de PI. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

De esta manera, se colaboró en 5 municipios en las regiones: V. Altos Tsotsil-Tseltal, XIV. Tulijá Tseltal-Ch'ol y XV. Meseta Comiteca Tojolabal. Esto en las Sedes: UNICH-SCLC, la UAM-Yajalón y la UAM-Oxchuc, UAM-Las Margaritas y UAM-Valle de Tulijá.

Cabe mencionar que en el planteamiento de Navarro (2018) se precisa cómo la vinculación con la comunidad juega un papel central en las UUII y busca “establecer relaciones de colaboración con actores y espacios económicos, socioculturales, ambientales e institucionales del entorno para generar situaciones de aprendizaje y contribuir a mejorar la situación de vida”(p.97). Asimismo, de acuerdo con esta perspectiva y a partir del análisis temático y la experiencia con mapas geográficos, se identificó dicha tendencia de colaboración entre programas educativos, espacios de vinculación y actores sociales, particularmente en contextos rurales de Chiapas (Navarro y Saldívar, 2018). (Véase, Figura 29).

**Figura 29**

*Relaciones de Colaboración de los PE a Espacios de Vinculación y Actores Sociales*



*Nota.* El diagrama visualiza cómo cada programa educativo interactúa con diferentes actores en diversos contextos de agosto a diciembre de 2022. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023).

En este contexto, cada programa educativo se conecta con uno o más espacios de vinculación, los cuales a su vez están relacionados con diversos actores sociales. Este análisis visualiza cómo cada programa interactúa con diferentes actores en varios contextos, reflejando las colaboraciones en la UNICH. Se observa que el ámbito sociocultural, especialmente con sabios locales, presenta la mayor colaboración entre los programas educativos. En contraste, el espacio de vinculación institucional, particularmente con las infancias indígenas, muestra la menor implicación (Véase, Tabla 5).

**Tabla 5**

*Espacios de Vinculación y Actores Sociales de los Programas Educativos de la UNICH*

| Programa Educativo         | Espacios de Vinculación | Actores Sociales  |
|----------------------------|-------------------------|---|
| Comunicación Intercultural | Ambiental               | Sabios Locales  |
|                            | Sociocultural           | Sabios Locales  |
| Derecho Intercultural      | Sociocultural           | Juventudes Indígenas, Sabios Locales                              |
| Desarrollo Sustentable     | Sociocultural           | Sabios Locales  |
|                            | Ambiental               | Familias  |
| Lengua y Cultura           | Económica               | Comunidad   |
|                            | Sociocultural           | Comunidad, Infancia Indígena, Indígenas, Familias, Sabios Locales |
|                            | Ambiental               | Comunidad, Familias   |
|                            | Económico               | Comunidad   |
| Médico Cirujano            | Institucional           | Infancia Indígena   |
|                            | Sociocultural           | Sabios Locales, Comunidad   |
|                            | Ambiental               | Comunidad   |

|                     |               |                |
|---------------------|---------------|----------------|
|                     | Económico     | Comunidad      |
| Turismo Alternativo | Sociocultural | Sabios Locales |
|                     | Económico     | Comunidad      |

*Nota.* La tabla muestra los espacios de vinculación y los actores sociales de los programas educativos UNICH de agosto a diciembre de 2022. Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social, UNICH (2023)

Dado el debate actual sobre la vinculación comunitaria en los procesos educativos en diversas IES y UUII en México y los múltiples enfoques teóricos aplicados, se podría inferir, a partir de las reflexiones teóricas de Saldívar y Navarro (2018), Bermúdez-Urbina y Baronnet (2019), Limón (2021) y Nájera (2021), que es posible adoptar una posición estratégica para avanzar hacia una vinculación decolonial y crítica en los programas educativos de las UUII.

Además, Baronnet (2019) argumenta que en los procesos de “vinculación comunitaria se despliegan estrategias pedagógicas e institucionales para elevar, sobre todo, la pertinencia sociocultural de los programas educativos universitarios”(p.27). Sin embargo, esto podría ser un foco de atención, particularmente en la UNICH.

Resulta claro que la colaboración en la vinculación comunitaria con comunidades rurales en la UNICH, indica un compromiso en espacios socioculturales. Sin embargo, se han identificado áreas de oportunidad en relación con establecer relaciones de colaboración en espacios institucionales. Asimismo, se considera fundamental establecer redes colaborativas mediante convenios y alianzas con diversas instituciones, como sugieren Ávila et al. (2016), Navarro (2018), Pérez (2019) y Alatorre (2019), tanto con instituciones públicas, educativas, ONG, OSC y AC. Esto puede contribuir a la gestión de espacios para que las y los estudiantes de

la UNICH, puedan realizar prácticas de vinculación y servicio social, en atención a grupos vulnerables de Chiapas.

Finalmente, se considera importante ampliar el alcance geográfico del mapa de impacto universitario hacia nuevos espacios de vinculación y con diversos actores sociales. Además, es fundamental fortalecer la *interinstitucionalidad* mediante una estrategia coordinada entre la UNICH-SCLC y las UAMs, programas educativos y actores universitarios de las áreas institucionales de la UNICH. Lo que posiblemente pueda permitir diseñar una ruta clara para mejorar las estrategias de seguimiento y acompañamiento sobre los procesos de colaboración sistemática en los municipios y regiones de Chiapas.

En el contexto de la UNICH, se reconoce que el análisis temático realizado se enmarca en un periodo determinado y está consciente de las limitaciones inherentes a cualquier estudio. Esta aproximación puede no ser la única ni la mejor posible. En este sentido, se comprende que la vinculación comunitaria cobra vida a través de la participación colectiva de actores universitarios en distintos entornos geográficos, culturales y lingüísticos. Por lo que se valoró dar voz a las experiencias y conocimientos de los actores universitarios como parte integral de los procesos educativos y las dinámicas de vinculación territorializada.

## **CAPÍTULO IV. DE LA VINCULACIÓN COMO ACTIVIDAD PERIFÉRICA A LA VINCULACIÓN COMUNITARIA COMO PROYECTO DE VIDA COMÚN**

La práctica educativa desde una perspectiva intercultural y de vinculación con la comunidad en la UNICH, se infiere gira en torno al establecimiento encuentros donde la experiencia de vida y la construcción de aprendizajes recíprocos y significativos se entrelazan en un proceso de enseñanza-aprendizaje multidireccional entre docentes-estudiantes-actores locales. A partir de las diversas experiencias, conocimientos y perspectivas de los actores universitarios, se infiere que los procesos de formación intercultural en la UNICH enfrentan obstáculos dinámicos y contextuales. Sin embargo, estos procesos tienden a desarrollar estrategias de colaboración ética en distintos espacios y con múltiples actores, guiadas por referentes éticos y morales, orientadas a contribuir a la solución de problemas políticos, económicos, ambientales, culturales y productivos que afectan su entorno.

En este contexto, se plantea cómo la interculturalidad se presenta como un concepto teórico-académico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, a través de las experiencias de vinculación comunitaria, los estudiantes desarrollan una apropiación más vivencial del concepto en su formación universitaria. Asimismo, las lenguas originarias también entraron a escena como una apuesta político-epistémica en los procesos formativos de la UNICH. Además, en algunos casos, estos procesos permiten a los estudiantes reivindicar sus mundos de vida identitaria y lingüística, lo que posibilita la reconfiguración de su lugar como sujetos sensibles ante la vida y de agencia, tanto a nivel personal como comunitario y global.

#### **4.1. Interculturalidad y lenguas originarias en perspectiva decolonial**

La interculturalidad en la formación de jóvenes universitarios de la UNICH puede inicialmente presentarse como un concepto teórico-académico. A través de las experiencias formativas y las prácticas de vinculación comunitaria, su comprensión se desarrolla gradualmente. Esta dinámica influye en la manera en que docentes y estudiantes construyen y cuestionan las múltiples interpretaciones y significados de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se realizó mediante “proceso de análisis que permitió clasificar y comprender las divergencias y confluencias”(Dietz y Mateos, 2011, p. 35).

##### **4.1.1 Diálogos interepistémicos como lugar de enunciación de la interculturalidad**

En la UNICH-SCLC el proceso de enseñanza-aprendizaje se reconoció la relevancia de la interculturalidad más allá de conceptos como la inclusión, atribuida con la importancia de cuestionar las relaciones de poder y las desigualdades históricas que han vivido los pueblos originarios (Walsh, 2009). Según la perspectiva de una PTC de la UNICH-SCLC:

A los estudiantes se les enseña que es una cuestión de equilibrio de la vida de los pueblos, y yo les digo que eso no es cierto. La interculturalidad no solo es en términos del respeto, sino que significa cuestionar las bases del racismo para que dos personas de dos pueblos puedan entablar un diálogo posible. [Pero] hay una tendencia al folclor en términos de inclusión. [El hecho de] ponernos trajes huipil, y eso en realidad no cambia nada de lo que significa la valoración y el conocimiento de los pueblos. E-PTC-3 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023).

Mientras que una estudiante de Médico Cirujano de 6º semestre de la UNICH-SCLC, socializó:

“Mi postura sobre la interculturalidad, conforme he pasado los años en la universidad, pienso que es un discurso político [...] nos parece un poco utópica, [...] no siempre va a existir esta maravilla de la interculturalidad”. GF-TA y MC-4 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Visto de esta forma, surgieron percepciones que cuestionaron el carácter idealizado-político del discurso de la interculturalidad. Cabe considerar, de acuerdo con Limón (2013) y Frenk (2018) plantean la interculturalidad como un proyecto de sociedad utópico -aún-no logrado-. Puesto que se encuentra en permanente construcción, y con el cual, se busca visibilizar la colonialidad causadas por el folclor y extractivismo de occidente a los pueblos. Para Tubino (2016) la interculturalidad puede llegar a convertirse en un convicción contrahegemónica subjetiva. Mientras que, De acuerdo con lo compartido por una PTC de la UNICH-SCLC:

La interculturalidad casi siempre partimos de qué es lo inclusivo, siempre esta noción de relacionarse con alguien que es distinto, estos puntos de visiones encontradas y sin conflictos. [...] Es importante cuestionar el ejercicio de poder, pero hay quienes se apropian del discurso sin comprenderlo. [...] Los contenidos que tienen los programas educativos, no sé, si sea una cuestión de didáctica, el hecho de que la interculturalidad se considere que es vivir bien, conversar sin cuestionarte. E-PTC-2 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 27 de marzo de 2023).

Tal como afirmó, un estudiante de Comunicación Intercultural de 7º semestre de la UNICH-SCLC:

La interculturalidad es la convivencia y relación profunda entre diversas culturas y personas, es más que la multiculturalidad. [...] Implica una comprensión y respeto en un espacio donde habitan diferentes orígenes y creencias. [Aunque] el término es complejo, cuando no se habla una lengua originaria, se dificulta entablar una conversación y diálogo

de la forma en que vive cada cultura. GF-CI-7 (Comunicación Intercultural, San Cristóbal de Las Casas, 20 de septiembre de 2023).

La reflexión sobre la interculturalidad como convivencia entre culturas, se considera, va más allá de la aceptación de la diversidad, ya que plantea retos comunicativos para quienes no hablan lenguas originarias. En contraste, Dietz y Mateos (2011) cuestionan al multiculturalismo por ser un discurso que gestiona la diversidad cultural sin abordar las barreras lingüísticas y epistémicas de los sujetos. Es decir, mientras los estudiantes que dominan lenguas originarias pueden construir categorías epistémicas desde sus propias culturas, los hablantes de castellano enfrentan limitaciones de comunicación, particularmente, al llevar a cabo proyectos de vinculación comunitaria en contextos donde predomina una lengua originaria (Gómez y Trujillo, 2023). La interculturalidad, por tanto, requiere una praxis dialógica.

Sucede pues que, en el transcurso de los encuentros con estudiantes de la UNICH, se observó que la reflexión sobre aspectos formativos, en particular aquellos relacionados con las experiencias de interculturalidad y vinculación comunitaria, fue ampliamente valorada. Estas reflexiones permitieron identificar un proceso de aprendizaje social en el proceso de comprensión de la interculturalidad. Dado que, este último, se presenta como un concepto teórico-académico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, a través de las experiencias de vinculación comunitaria, los estudiantes desarrollan una apropiación más vivencial del concepto en su formación universitaria. Siguiendo lo dicho por, una estudiante de 3º semestre de Desarrollo Sustentable de la UNICH-SCLC, quien señaló:

En primer semestre nos dan una embarrada de que es la interculturalidad, [...] cuando entré a la universidad, no conocía el modelo intercultural, ni la vinculación, ni el proyecto integrador, y decía ¿qué es la interculturalidad?, eso lo aprendemos realmente en la comunidad. [...] Hay varios tipos de interculturalidad, en este caso nos quedamos con la interculturalidad funcional. [...] Pero viéndola cómo crítica, es preguntarnos por qué las cosas son así, porque no se evidencia, en cambio, la funcional es solo visualizarlo, pero hasta ahí quedó, la transformadora es cuando ya generas esos espacios para que se genere interculturalidad. GF-TA y DS-3 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Desde esta mirada, la interculturalidad representa la posibilidad de cuestionar las dinámicas de poder subyacentes en la sociedad, aunque no siempre se aborde de manera crítica. Asimismo, otro estudiante induce la noción de “intercambio de experiencias y conocimientos” asociando la interculturalidad a espacios de convivencia y aprendizaje extra-áulico a partir de las experiencias de vinculación “extra-curricular” con organizaciones sociales. De esta manera, un estudiante de Desarrollo Sustentable de 6º semestre de la UNICH-SCLC compartió que:

[...] la interculturalidad la veo como este compartir de experiencias y conocimiento en donde se da el reconocimiento a los pueblos originarios. [...] Es importante conocer los saberes locales que vienen de otra forma y tienen relevancia en nuestro proceso de formación. Ahí he aprendido la cosmovisión de los pueblos, de ahí parte. [...] Y este proceso del compartir con otros actores y con las organizaciones [como FUNDEHCO<sup>68</sup> y Escuela del buen vivir/voces Mesoamericanas<sup>69</sup>, cuya participación fortaleció el proceso

---

<sup>68</sup> La Fundación para el Desarrollo Humano y Comunitario (FUNDEHCO), es una AC que colabora con comunidades indígenas y grupos vulnerables de San Cristóbal.

<sup>69</sup> La Escuela del Buen Vivir/voces Mesoamericanas, es una propuesta educativa colaborativa para la sustentabilidad y el desarrollo comunitario de San Cristóbal conformada por organizaciones como Voces Mesoamericanas, Acción con Pueblos Migrantes, Casa de la Mujer, Ixim Ansetic, Pronatura Sur AC, Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviqil AC y el Colegio de la Frontera Sur, desarrollado a partir de acciones en común con el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos-DVV International.

de formación y vinculación] nos generó nuevas experiencias y conocimientos. GF-TA y DS-3 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

A partir de las opiniones presentadas, se deduce que ambos estudiantes enfatizan que su proceso de aprendizaje sociocultural de la interculturalidad se ve fortalecido por las experiencias de vinculación comunitaria. Para Casillas y Santini (2006), Navarro (2016), Hernández (2022), y Dietz y Mateos (2019), el modelo intercultural de las UUII y particularmente en la UNICH, se apuesta por la “construcción de capacidades sociales para la vinculación comunitaria”(Navarro, 2016, p.242), y la creación de proyectos de desarrollo social a nivel local y regional. Este enfoque planteado desde la Investigación-Acción-Participativa <sup>70</sup>(Ávila et al., 2016; Pérez, 2019; Sántiz, 2022), genera procesos de aprendizaje social “adaptativos y dependen de interacciones, relaciones de poder, dominación y resistencia, así como de procesos permanentes de contingencia y de agencia social”(Baronnet et al., 2018, p.18).

Cabe resaltar, la experiencia de docentes<sup>71</sup> encargados de facilitar el eje de vinculación comunitaria en las UAM, posibilitó comprender aspectos relacionados con la “práctica universitaria que articula el diálogo entre lo académico y lo comunitario, lo áulico-conceptual y lo vivencial”(Mateos y Dietz, 2013, p.367). Así como las múltiples formas en las que se asume la interculturalidad. En este sentido, una docente de la UNICH-Valle de Tulijá destacó que:

La interculturalidad va más allá del salón de clases; comienza con el primer contacto, como el del señor del transporte. Es parte de la lengua originaria y se construye en la

---

<sup>70</sup> Siguiendo a Borda (1999), la IAP surge como un movimiento político de autonomía popular que desafía la lógica instrumental de investigación y busca transformar los grupos sociales de objetos de estudio a sujetos participativos.

<sup>71</sup> A partir de este punto, se utilizará el término “docente vinculator” para referirse la figura pedagógica de aquellos docentes que, en la mayoría de los casos, acompañan directamente a los estudiantes en el trabajo de campo.

comunicación y el respeto a los usos y costumbres de las comunidades. [Desde] el diálogo de saberes uno aprende de ellos [estudiantes y actores locales] en la práctica, no en el aula. La interculturalidad implica no solo conocer, sino también compartir y devolver a la comunidad; forma parte del proyecto integrador y la vinculación con la comunidad. [...] No hay mejor práctica que vivir la interculturalidad. E-PA-18 (comunicación personal, Valle de Tulijá, 23 de septiembre de 2023).

De manera similar, otra docente vinculadora de la UAM-Yajalón indicó:

La interculturalidad es un reto que comienza con nosotros mismos; si no lo afrontamos internamente, difícilmente podremos hacerlo con los demás. Es un proceso de aprendizaje largo y continuo. Estos eslabones de vida, a través de experiencias lúdicas, participativas y vivenciales, [...] nos permiten compartir conocimientos [con estudiantes-actores locales] y realizar cosas de manera significativa. Interiorizar vivencias nos ayuda a comprender nuestra existencia y a entender nuestro entorno desde la ciencia. E-PA-17 (comunicación personal, Yajalón, 22 de septiembre de 2023).

Según la docente de la UAM-Valle de Tulijá, la interculturalidad se puede construir a través del “involucramiento de otras dimensiones de la vida social que trascienden al espacio áulico”(p.56). De manera similar, una docente de la UAM-Yajalón señala que la interculturalidad es un *desafío subjetivo* y un proceso continuo de aprendizaje social entre docentes, estudiantes y actores locales. Bolom (2021) afirma que en la formación intercultural “no solo desarrolla competencias y habilidades teóricas, sino también valores como el respeto en la comunidad, que no se enseñan en el espacio áulico, sino que se vivencian”(p.97).

En esta misma línea, una estudiante de Lengua y Cultura de 6º semestre de la UAM-Oxchuc, señaló:

Reconocer los conocimientos locales y respetarlos es importante. La interculturalidad implica entender y aceptar que hay muchas culturas. [...] Es el modo de vida de las personas, reconocer la diversidad de conocimientos, culturas y formas de vida dentro de una comunidad o en distintas zonas [...] GF-LyC-6 (Comunicación personal, Oxchuc, 19 de septiembre de 2023).

Por otro lado, un PTC de la UAM-Oxchuc mencionó:

Para mí, la interculturalidad implica que los jóvenes conozcan la realidad desde sus comunidades, incluyendo los cambios políticos, económicos y sociales del municipio y la región. Siempre me he comunicado con mis estudiantes en la lengua originaria [...]. Como docentes, debemos estar preparados para dar soluciones a las problemáticas, entendiendo que cada pueblo tiene sus costumbres y tradiciones. [...] La interculturalidad no es solo un concepto, es aprender y compartir experiencias con los estudiantes, comprendiendo sus diferentes contextos familiares, sociales y culturales. E-PTC-14 (comunicación personal, Oxchuc, 8 de septiembre de 2023).

Sucede pues, que en la óptica de la estudiante de la UAM-Oxchuc, la interculturalidad implica reconocer los conocimientos culturales de los actores locales. Cabe resaltar, según el PTC de la UAM-Oxchuc en el proceso de enseñanza-aprendizaje se busca que los estudiantes comprendan los cambios políticos, económicos y sociales que se producen en sus comunidades. Teniendo en cuenta a Rivera Cusicanqui (2010) propone una praxis política intercultural frente “al discurso del multiculturalismo como una lectura esencialista, historicista y folclórica de la cuestión indígena que no aborda los problemas fundamentales de la descolonización”(p.62).

#### **4.1.2 Lenguas originarias como apuesta política a la pluralidad epistémica**

En relación con el eje transversal de la enseñanza de lenguas originarias como una apuesta política y epistémica para “revitalizar las lenguas y culturas originarias [...]” (Casillas y Santini, 2006, p.147), es importante destacar que las UUII se consideran “un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas”(Schmelkes, 2003, p.5). Sin embargo, también representa una complejidad en el proceso formativo, en lo que respecta al aprendizaje de una lengua originaria en diferentes contextos lingüísticos<sup>72</sup>. Situación que fue uno de los aspectos compartidos por un estudiante de Desarrollo Sustentable de 6º Semestre de la UNICH-SCLC:

[...] La universidad nos asigna una lengua originaria, por ejemplo, llevo el Tseltal como estudiante, [pero] la comunidad habla Tsotsil. [Entonces], al presentar el proyecto integrador, lo piden en la lengua originaria que aprendemos en la escuela. Así, estamos aprendiendo una lengua que no nos va a servir en el proceso de vinculación, porque la comunidad de hablantes nos pide el Tseltal. ¿Dónde quedan los saberes de la comunidad? GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Desde esta perspectiva, la incompatibilidad de la lengua originaria en las prácticas de vinculación puede surgir porque en las comunidades se hablan lenguas diferentes a las enseñadas en la UNICH. Según Bolom (2021) enfatiza que “al aprender la lengua, hay una posibilidad de no ser simples espectadores en una comunidad o de solo extraer información para proyectos escolares y obtener una nota”(p.95).

---

<sup>72</sup> De acuerdo con el análisis de la distribución geográfica de las comunidades de vinculación registradas entre agosto y diciembre de 2022, reveló 284 PI en 133 localidades, distribuidas en 25 de los 124 municipios en 6 regiones de Chiapas (VISU-UNICH, 2023). Evidentemente, la vinculación con la comunidad se ve condicionada por la diversidad lingüística de la región.

De acuerdo con Gasché (2010), el aprendizaje intercultural busca que los estudiantes puedan pensar, expresarse y construir conocimiento en su lengua originaria a través de *saberes* *haceres*, sobre todo cuando estos provienen de grupos étnicos no letrados y con tradición oral. Por lo tanto, se propone diversificar las formas de presentación y evaluación de los Proyectos Integradores mediante la incorporación de la oralidad y las narrativas. Frente al método de evaluación centrado en lo escrito en la metodología de proyectos. Según expresó una PTC de la UNICH-SCLC:

La primera forma de evaluación que tenemos es lo escrito, cuando la primera lengua de los estudiantes son las lenguas originarias y como segunda lengua el castellano. ¿Cómo se aterriza eso en un texto escrito? Se convierte en la única manera de evaluar el conocimiento de los estudiantes<sup>73</sup> y no a través de otra modalidad de presentación, como la oralidad y las narrativas [...]. El aprendizaje escrito es el aprendizaje por excelencia del español, y las lenguas originarias no tienen cabida, salvo si todos apostáramos por escribir en lenguas originarias. E-PTC-3 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023).

Según Limón (2013) históricamente el ideal de la castellanización se centró en la visión de formar a estudiantes de pueblos originarios letrados, argumentando que “cualquier otra base para transformar su realidad y proyectar una vida cultural plena y digna es una utopía”(p.34). Como afirman Gasché (2010) y Limón (2013), la hegemonía lingüística del español privilegia la lengua escrita sobre la expresión oral, lo que puede dificultar el aprendizaje para aquellos

---

<sup>73</sup> Según, la UNICH (2023), la mayoría de los estudiantes son hablantes de castellano (54.77%), mientras que el 43% habla lenguas originarias como Tzeltal, Ch'ol y Tsotsil, provenientes de diversas regiones de Chiapas.

estudiantes cuyo primer idioma no es el español. Mignolo (2006) plantea que cuestionar esta “geografía de la razón” implica examinar nuestras experiencias y subjetividades.

En este contexto, Mateos et al. (2016) argumentan que en las UUII, la formación de profesionales interculturales promueve la “preservación de los saberes y lenguas originarias”(p.810). De esta manera, un estudiante de Médico Cirujano de 6º semestre de la UNICH-SCLC expresó:

“Los docentes de lengua nos dan muchos consejos en cuanto a cómo actuar y ver, qué cosas podemos tomar, a veces estilos de vida, o sobre cierta enfermedad. [Dado que] nuestra maestra ha visto en su comunidad y nos aporta muchas vivencias en el ámbito médico.” GF-TA y MC-4 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Desde esta perspectiva, los docentes de lengua originaria son considerados como mediadores culturales, puesto que comparten conocimientos y prácticas comunitarias en la enseñanza áulica con los estudiantes. Tal como lo afirmó otra PTC de la UNICH-SCLC:

Los estudiantes, cuando ingresan a la universidad, niegan su identidad y sus orígenes. El hecho de que su lengua originaria sea parte de su currículo académico implica mayor interés. Al escuchar que están hablando en su lengua y que no les da vergüenza, van volviendo la mirada hacia sus generaciones anteriores. E-PTC-6 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023).

Lo cual, en cierto modo, contrasta con lo que una PTC de la UNICH-SCLC nos indicó:

La lengua originaria contribuye a este proceso de revalorización entre identidades encontradas, [donde] los estudiantes vienen de sus propias comunidades y les dijeron que las lenguas por diversos factores no debían aprenderlas. En los pasillos, es posible hablar

entre ellos en Tsotsil o en Ch'ol, y eso ya cambia la dinámica de la convivencia. [Pero] todavía nos cuesta saber cómo se trabajan las lenguas originarias [y] lo que significa el conocimiento de los pueblos aterrizados en los mapas curriculares<sup>74</sup>. E-PTC-3 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023).

Por consiguiente, la formación intercultural como “propuesta pedagógica que considera [...] la adopción de una postura crítica respecto a sus trayectorias y formas en que estas han sido reprimidas”(Dietz y Mateos, 2020, p.48). Lo cual, no es ajeno a las posibles “tensiones que tienen los modelos interculturales”. E-PTC-13 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 16 de agosto de 2023). Esto relacionado con la “fragilidad de los procesos curriculares en los ámbitos de educación formal, mostrando el carácter cambiante y conflictivo de las políticas y los contextos de aprendizaje”(Baronnet et al., 2018, p.18).

En relación con la experiencia educativa de un docente de lengua originaria Tseltal en la UNICH-Oxchuc, quien ha sido egresado de dicha sede y originario del municipio, comentó:

---

<sup>74</sup> En concordancia con esta percepción, una PTC de la UNICH-SLCLC compartió: [En el sentido de fortalecer la integración de conocimientos culturales con los disciplinarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje como puede ser] aprender el sentido cultural y vincularlo con saberes disciplinarios. Por ejemplo, el sistema milpa no solo es un sistema productivo, sino también reproductivo culturalmente. [Entonces], ¿qué hay en torno a las prácticas rituales del *Chobtik* desde la cosmovisión de los pueblos? Pero esto requiere disponibilidad para cambiar nuestros currículos. E-PTC-2 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 27 de marzo de 2023). Para Castro-Gómez (2007) y Grosfoguel (2013), el sistema-mundo-moderno-colonial-patriarcal ha estructurado instituciones como la Universidad occidentalizada-rizomática, reproduciendo un canon académico que niega los conocimientos culturales de los pueblos originarios (Santos, 2009; Restrepo, 2018). Sin embargo, los docentes colaboradores asumen que los “conocimientos culturales son el modo en que cada pueblo vive su vida en comunidad, con su historia [y lenguas]” (Limón, 2009, p.95). Estos conocimientos emergen de otras matrices epistémicas (Barbosa, 2016) y son fundamentales para la reivindicación de la identidad cultural de los jóvenes indígenas universitarios en la UNICH. De modo que “interculturalizar” el currículum y la praxis docente, como proponen Dietz y Mateos (2011a) y Dietz (2012b), implica adoptar una perspectiva de “educar para decolonizar”.

El reto de la interculturalidad es aprender Tseltal<sup>75</sup> [...] debemos enseñarles que, a través de esta vinculación, deben aprender desenvolverse. Para los estudiantes que no hablan Tseltal, es importante acompañarlos con compañeros que sí lo hablen. [Experiencia como estudiante de la UNICH en la vinculación] cuando yo iba acompañado de un profesor de vinculación, traducía lo que decía la autoridad, [...] porque el hablar en una asamblea comunitaria<sup>76</sup>, tú tienes que hablar con cierto tono de voz, con respeto, donde tú tienes que mostrar actitud y te tienes que ir ganando la confianza de la gente [...]. E-PA-22 (comunicación personal, Oxchuc, 3 de octubre de 2023).

A partir de la perspectiva de una estudiante de 6º semestre de Lengua y Cultura de la UAM-Oxchuc, refirió:

[...] Hemos hecho talleres en nuestra lengua con madres de familia sobre el tema de la mujer Tseltal y su relación con el mundo, *Balumilal*, una categoría de análisis que abarca todo lo que existe: el cielo y la tierra, todo lo que percibimos. [...] Llevamos pláticas con la gente, manteniendo un diálogo constante entre sus saberes y los de nosotros como estudiantes. [Así es como] hemos llevado nuestros conocimientos a las comunidades. GF-LyC-6 (Comunicación personal, Oxchuc, 19 de septiembre de 2023).

Lo que concuerda con lo que una estudiante del 7º semestre de Derecho Intercultural de la UAM-Oxchuc señaló:

[...] En la comunidad, el primer acercamiento es a través del diálogo en la lengua. En Independencia se habla tseltal y en Chempil, tsotsil. Al entrevistar, se nos facilita en la lengua materna porque los entrevistados la hablan. En castellano, es más complicado porque no entienden algunos conceptos [...] en lengua originaria, los habitantes se

---

<sup>75</sup> “[Por eso] creamos espacios creativos para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura en Tseltal, como la palapa nido lingüístico *pechech jkop jkayejtik*; donde impartíamos clases al aire libre”. E-PTC-22 (comunicación personal, Oxchuc, 3 de octubre de 2023). Estos espacios de aprendizaje se caracterizan por la enseñanza de lengua originaria y el aprendizaje desde la relación simétrica convivencial entre docente-estudiantes.

<sup>76</sup> De esta manera, se identifica la asamblea comunitaria como un espacio pedagógico y didáctico potencial en la enseñanza y el aprendizaje desde la comunidad de vinculación.

expresan mejor y las entrevistas son más profundas. Algunos no entienden el lenguaje académico; una vez, preguntamos sobre derechos humanos y nos dijeron que no sabían qué eran. [...] Tratamos de explicarles para que nos dijeran qué significaban los derechos humanos para ellos. GF-DI-2 (Comunicación personal, Oxchuc, 13 de septiembre de 2023).

Como lo indicó una estudiante hablante de Lengua Originaria de 7º semestre de Turismo Alternativo de la UNICH-SCLC:

[...] Estuve trabajando en dos comunidades, en Tila tres semestres y en Simojovel, ahorita en 7.º ya es otra modalidad, es el proceso de titulación, tendría que elegir y pues seguir en esa comunidad, [...] yo hablo la lengua Tsotsil, puedo dominar más y ya estoy más en confianza con la comunidad, yo me siento más segura y me brindan más información, me da más confianza a mi seguridad. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Sin embargo, esto difiere con la experiencia de un equipo de vinculación en el caso de la UNICH-SCLC. En contraposición a lo mencionado por una estudiante de 3º semestre de Desarrollo Sustentable:

[...] En mi equipo no hablamos ninguna lengua, pero no lo vemos como una barrera [lingüística] en la vinculación con las personas. [...] hay señoras que nos apoyan con la traducción y es de las cosas más interesantes del proceso de vinculación, es estar con ellos y convivir. No es como nos enseñan en la UNICH, ha tienen que ir a investigar esto, como investigadores crecemos con la comunidad, nos fortalecemos con nuestra formación académica. GF-TA y DS-3 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Desde estas perspectivas, tanto el estudiante de la UAM-Oxchuc como la estudiante de la UNICH-SCLC coincidieron en que ser hablante de una lengua originaria no sólo facilita la

seguridad y los procesos de convivencia y diálogo con los actores locales, sino también la comprensión de los modos de vida comunitaria y conocimientos culturales. De acuerdo con Sántiz (2024), “un aprendizaje a resaltar en los procesos de vinculación comunitaria es la lengua originaria, la cual sirve para [...], participar en la asamblea comunitaria, [y] establecer relaciones y confianza de trabajo con las autoridades locales”(p.97). Además, en algunos casos, la lengua originaria fortalece el sentido de identidad y pertenencia de las y los jóvenes a sus territorios.

Debe señalarse que la estudiante de Desarrollo Sustentable de la UNICH-SCLC refiere que no domina<sup>77</sup> la lengua originaria, a menudo dependen de traductores locales, quienes también pueden ser otros compañeros estudiantes hablantes de estas. Lo que puede posibilitar la comunicación con los grupos familiares. Además, la convivencia y la colaboración en estos espacios multilingües no solo permite adaptación a las barreras lingüísticas, sino que también se asume “disposición a interaprender, revisar su etnocentrismo y subvertir las relaciones de dominación y subordinación de las que son parte y que caracterizan históricamente las relaciones interculturales”(Bertely, 2013, p.150).

En cuanto a la experiencia educativa de una docente vinculadora que imparte la lengua Ch'ol en la UNICH-Valle de Tulijá y originaria del municipio, explicó:

Hablar y escribir la lengua originaria es relacionarme sin miedo, segura de mí misma, sin avergonzarme [...] y poder expresarme sinceramente. La confianza se establece cuando alguien puede hablar la lengua. Trabajar con la comunidad y los jóvenes no ha sido difícil porque conozco la comunidad. Los alumnos enfrentan la desventaja de no saber hablar su

---

<sup>77</sup> Conocidos como *Kaxlanes*: no pertenecientes a la comunidad.

lengua, aunque en cada equipo hay alguien que habla Ch'ol. [...] si la docente no habla la lengua, el estudiante traduce. En los equipos [de vinculación] el alumno hablante, él [es quien] formula las preguntas y encuestas, para facilitar el trabajo de vinculación y comunicación. El reto es interactuar con personas que no hablan castellano. E-PA-21 (comunicación personal, Valle de Tulijá, 28 de septiembre de 2023)

Desde esta perspectiva, el dominio de la lengua originaria por parte de estudiantes y docentes incrementa significativamente la confianza en la vinculación comunitaria con los actores locales. Teniendo en cuenta a Rivera Cusicanqui (2010) sugiere “la posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo”(p.71). Desde esta perspectiva, la reivindicación de las lenguas originarias como una apuesta política-epistémica constituye un elemento relevante en la construcción de conocimientos en la UNICH.

#### **4.2 Reconfiguración de prácticas educativas situadas**

En América Latina, la creación de la universidad moderna está vinculada al establecimiento del Estado-Nación, la modernidad colonial y la expansión del capitalismo del sur-global (Ribeiro, 1967; Dussel, 1994; Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2006). Según Santos (2007), la universidad moderna en el siglo XXI enfrenta tres crisis: la carencia de credibilidad en su habilidad para la producción de conocimiento relevante (crisis de legitimidad), su incapacidad para abordar los desafíos sociales (crisis de relevancia) y la pérdida de su identidad original enfocada en la reflexión crítica y la autonomía intelectual (crisis de identidad).

Frente a este panorama, la educación transformadora propuesta por Freire (1973), Giroux (1999), Dietz y Mateos (2011), se presenta como una alternativa para contrarrestar las dinámicas homogeneizantes y excluyentes de los procesos educativos convencionales. Esta perspectiva de “educar para decolonizar” se basa en la praxis política situada de docentes como fundamento de un modelo educativo intercultural (Dietz y Mateos, 2011a; Dietz, 2012b). De acuerdo con Zemelman y Quintar (2007), Walsh (2007), Gasché (2008), Bertely (2013), Berlanga (2013), Navarro (2016), y Navarro y Saldívar (2018), las prácticas educativas desde una perspectiva intercultural buscan que estudiantes y docentes actúen en sus respectivos contextos socioculturales a través de encuentros horizontales que promuevan la reivindicación de las identidades culturales y transformen las relaciones de poder asimétricas entre diferentes culturas.

#### **4.2.1 El proyecto integrador como eje articulador de la relación docente-estudiante-actores locales**

La perspectiva docente en la UNICH se orienta a desarrollar capacidades metodológicas para la vinculación comunitaria desde la metodología participativa de la Investigación-Acción-Participativa (Ávila et al., 2016; Navarro, 2018; Pérez, 2019; Sántiz, 2022). Por lo tanto, se plantean algunos de los procesos educativos que guían las actividades de vinculación comunitaria de estudiantes (Véase, Tabla 8).

#### **Tabla 8**

*Perspectiva docente sobre el Proyecto integrador como eje articulador de la Vinculación*

| Procesos Educativos | Enfoque pedagógico y teórico-metodológico      | Prácticas educativas en la relación docente-estudiante de la UNICH   |
|---------------------|--|--|
| Planeación          | Construcción de Guiones de PI                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes elaboran guiones de PI antes del comienzo de semestre con el fin de asegurar la integración de asignaturas y seguimiento del trabajo de vinculación de los estudiantes.</li> </ul>   |
|                     | Selección de Proyectos y Comunidades           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidad en la elección del lugar de trabajo de campo considerando recursos económicos, dominio de la lengua originaria, contacto y vínculo grupos de familias de los estudiantes de comunidad y cercanía geográfica.</li> </ul>  |
| Organización        | Formación de Equipos                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes conforman sus equipos de vinculación para el trabajo de campo (comunidad de vinculación).</li> </ul>  |
|                     | Docentes Vinculadores y Asignación de Asesores | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunos casos, los “docentes vinculadores” figuran como responsables de acompañar las prácticas de vinculación de los estudiantes en la comunidad.</li> <li>• En la mayoría de los casos, los equipos de vinculación disponen de “asesores” quienes desempeñan actividades de seguimiento académico para el desarrollo de los PI.</li> </ul> |
| Operación           | Metodología Participativa                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje e integración de herramientas y técnicas teórico-metodológicas como la observación participante, entrevistas, etnografía y FODA en los talleres del eje de vinculación comunitaria.</li> </ul>  |
| Evaluación          | Evaluación del Proyecto Integrador             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes utilizan una rúbrica para evaluar el trabajo final, considerando desempeño del equipo de vinculación, proceso de interacción con la comunidad y la presentación final.</li> </ul>  |
|                     | Retroalimentación Continua                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento al proceso de escritura y orientación bibliográfica de los PI proporcionada por los “asesores” de los equipos de vinculación comunitaria.</li> <li>• La responsabilidad y autogestión del éxito o fracaso del PI recae directamente en los</li> </ul>   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | estudiantes, quienes deben demostrar su capacidad de organización y gestión.   |
| Reflexión y Análisis pedagógico del PI | Integración de Asignaturas                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El guion del PI estructura la integración de las asignaturas en el trabajo final y reflexión sobre el conocimiento adquirido de los estudiantes.</li> </ul>                                     |
|  | Documentación y Sistematización del Conocimiento cultural | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes son responsables de documentar y sistematizar las experiencias de aprendizaje obtenidas en la comunidad para la presentación de informes de PI al final de semestre.</li> </ul> |

*Nota.* En la tabla se muestra la perspectiva docente sobre la construcción de conocimientos y Proyecto Integrador de le UNICH. Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización y análisis de las experiencias de los colaboradores.

Durante cada semestre en la UNICH, se organizan dos “semanas de vinculación” para realizar las prácticas de investigación vinculada. Estas fechas se establecen de acuerdo con los acuerdos internos de la coordinación académica y cada programa educativo, tanto en la UNICH-SCLC y como en las UAMs. Al concluir el semestre, los equipos de vinculación presentan sus informes finales y los progresos realizados en el Proyecto Integrador o Proyecto de Titulación, en los que se recibe retroalimentación por parte de los docentes. Sántiz (2022) plantea que el Aprendizaje por Competencias desde 2011 hasta en la actualidad, fortalece el trabajo en equipo, la convivencia, planificación, distribución de responsabilidades, desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes mediante proyectos comunitarios.

Además, la formación en la UNICH se caracteriza por la realización de proyectos de investigación vinculados, donde se producen “confluencias y articulaciones entre saberes de tipo

académico y otros de tipo vivencial-comunitario”(Sartorello y Peña pp.172-173). Asimismo, un docente de la UAM-Oxchuc, comentó:

Los jóvenes recogen datos en el campo de vinculación, profundizando su investigación al dialogar con actores de la comunidad. De ahí surgen conocimientos locales importantes, como el caso de la milpa. [...] Los jóvenes llegan hasta donde los campesinos trabajan. Estos datos se llevan de regreso a las aulas, donde se discute y reflexiona sobre lo aprendido. La universidad no solo debe vaciar información, sino promover un interaprendizaje. El reto es cómo llevar estos aprendizajes al campo de trabajo comunitario. Se necesita un análisis en el aula, pero también aplicar estos aprendizajes en las comunidades. E-TA-2 (Comunicación personal Oxchuc, 2 de octubre de 2023).

De la misma forma, un estudiante del 7º semestre de Derecho Intercultural de la UAM-Oxchuc nos señaló:

llevamos a cabo un diagnóstico comunitario para identificar problemáticas y necesidades dentro de la comunidad. Escogemos un tema específico y lo relacionamos con nuestras materias. Hacemos una planeación detallada sobre cuándo y cómo llevar a cabo las actividades, utilizamos principalmente metodologías cualitativas. [...] Las entrevistas se realizan con preguntas abiertas [...] estructuramos el proyecto, seleccionando lo más relevante y consultando al profesor para revisiones. [...] Si es necesario, realizamos una segunda semana de vinculación para complementar la información y finalizar el proyecto antes de presentarlo a los docentes. GF-DI-2 (Comunicación personal, Oxchuc, 13 de septiembre de 2023).

Desde esta perspectiva, los procesos de investigación<sup>78</sup> se orientan hacia la integración inductiva de conocimientos implícitos en una actividad comunitaria, producto de “la

---

<sup>78</sup> Las actividades de investigación de los estudiantes en las comunidades incluyen procesos de diagnóstico, planificación y evaluación de los PI.

colaboración con actores comunitarios, mediante un diálogo entre distintos saberes: científicos, ancestrales y aquellos generados en la cotidianidad de los actores, para mejorar sus condiciones de vida”(p.148). Un ejemplo de ello son los *conocimientos vinculados a la milpa*. Esto implica aplicar los conocimientos discutidos en el aula al trabajo de campo y viceversa, entorno a “desafiar la razón única del poder colonial aún presente, [...] que animan el pensar desde pedagogías enrumbadas hacia procesos de horizonte e intento decolonial”(Walsh, 2013, p. 28).

Por otro lado, Ávila et al. (2016), Pérez (2019) y Sántiz (2022) argumentan que la actualización curricular de 2011 de la CGEIB-SEP, actualmente DGESEUI, institucionalizó el “diseño curricular por competencias”(Mateos y Dietz, 2013, p.361), como enfoque oficial de enseñanza. Lo que originó el Proyecto Integrador en la UNICH (Casillas y Santini, 2006), pero también, generó tensiones con la continuidad de enfoques teórico-metodológicos basados en la Educación Popular e Investigación-Acción Participativa en la vinculación comunitaria de la UNICH. En efecto un docente de la UAM-Oxchuc refirió:

En Oxchuc, desde 2009, la vinculación se ha basado en experiencias de educación popular, y la Investigación-Acción-Participativa con familias y comunidades. En 2011, al cambiar al modelo basado en competencias, surgió confusión. [...] Proyecto para la comunidad es entregar recursos. [...] La investigación se volvió más académica, enfocada en extraer información para proyectos integradores, sin reciprocidad. La comunidad, tiene razón cuando dice la gente “es que vienen aquí, los alumnos ya nos cansamos de contar historias, de decir, muchas cosas que vienen a preguntar”. E-PA-11 (comunicación personal, Oxchuc, 15 de agosto de 2023).

Desde esta perspectiva, el saqueo epistémico desvaloriza la sabiduría ancestral de los actores locales. Esta *visión positivista* perpetúa la despolitización de los conocimientos indígenas

de su matriz epistémica y cosmogonía crítica (Grosfoguel, 2016; Ávila et al. 2016). De acuerdo con Borda (1999) y Ander-Egg (2003) la IAP busca transformar los sujetos como objetos de estudio para convertirse en sujetos que participan y posicionan como agentes de cambio social.

Por esta razón, Frenk (2019), propone en las UUII generar procesos de investigación vinculada con actores comunitarios que superen relaciones transaccionales del tipo: “¿qué vas a darme a cambio?”. En este sentido, un PTC de la UNICH-SCLC destacó:

Es una mirada que hemos construido para que la vinculación comunitaria no sea una investigación para extraer información y un ejercicio de intervención que venga de metodologías de investigación de la antropología clásica, porque eso ya se vivió en las comunidades, con programas que se impulsaron desde la política indigenista. [...] Lo que hacemos con los estudiantes es que ellos identifiquen este tipo de metodologías asistencialistas y paternalistas y que esas se repliquen lo menos posible en las comunidades. [Es] perjudicial, acostumbrarse a que los agentes externos [en este caso los estudiantes] les resuelvan sus problemáticas sociales y no construir conjuntamente la resolución. Es necesario ir generando nuevos procesos, desde metodologías participativas como la Investigación-Acción-Participativa y el diálogo de saberes y de lo que llamamos de devolución, contribución, coparticipación, porque si no hacemos contribuciones los estudiantes, sacan la información, se titulan y luego ya no pasa nada. E-PTC-9 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, de 11 de agosto de 2023).

Desde esta mirada, se plantea la necesidad de alejarse de las metodologías tradicionales de investigación. Teniendo en cuenta a Frenk (2019), sostiene que los modelos asistencialistas y paternalistas de investigación fomentan dependencia económica de corte neoliberal. En contraposición, se propone la IPA y el diálogo de saberes como metodologías co-participativas

que promueven relaciones horizontales y aprendizaje cooperativo con organizaciones sociales e institucionales. De manera similar, otro PTC de la UNICH-SCLC afirmó:

La gran brecha es ¿cómo construir otro nivel de relación con la otredad?, es la posibilidad de construir un espacio, de cómo la gente participa en la construcción del conocimiento. Esto implica que tenga esa lógica de la Investigación-Acción-Participativa, de la participación, colaboración y la no intervención. Además, hay otro eje institucional que es la vinculación cuando te vinculas con instituciones, con organismo, con departamentos. [...] E-PTC-13 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 16 de agosto de 2023).

Desde esta perspectiva, Sartorello y Peña (2019) resaltan que la “dimensión epistemológica” en las prácticas de vinculación dignifica las diferencias étnicas y construcción de competencias interculturales. La IAP, en este sentido, rechaza cualquier intervención unilateral, privilegiando siempre la colaboración y la horizontalidad en las interacciones.

He trabajado la parte metodológica de la Investigación-Acción-Participativa, viendo cómo los jóvenes se acercan a la comunidad y llevan a cabo un trabajo conjunto con las personas. [...] El semestre pasado, unos estudiantes construyeron una casa ejidal, cargaron piedra, tablas y vigas. Esa es la vinculación comunitaria: integrarse en el trabajo dentro de la comunidad, no es nada más ir a hacer ciertas preguntas y ya se acabó. [Además], es importante trabajar colaborativamente con las organizaciones locales, [y] que los estudiantes sepan cómo involucrarse con asociaciones e instituciones para abordar las necesidades de la comunidad. E-PTC-14 (comunicación personal, Oxchuc, 8 de septiembre de 2023).

En esta misma línea, una PTC de la UAM-Yajalón mencionó:

Cuando llegué, comencé a leer más acerca de la vinculación comunitaria, el eje transversal, y revisé textos de Sudamérica sobre la Investigación-Acción-Participativa, lo que me motivó a hacer talleres participativos. Como docentes, tenemos el compromiso de dejar huella, incidir y transformar la realidad. Muchos docentes nos dedicamos a teorizar desde el escritorio, pero debemos incidir en la realidad. Me gusta salir a la comunidad, conocer a los estudiantes y sus familias. [...] Para mí, la vinculación comunitaria es más que observación y entrevistas; es sobre la colaboración y la investigación-acción-participativa, lo cual da sentido a nuestro trabajo docente. E-PTC-15 (Comunicación personal, Yajalón, 13 de septiembre de 2023).

Como señala Ander-Egg (2003) la vinculación planteada desde la IAP propicia la participación activa de los estudiantes en las actividades cotidianas y trabajo comunitario. Asimismo, una PTC de la UAM-Yajalón argumenta la importancia de generar procesos de acompañamiento para movilizar recursos y desarrollar capacidades locales a partir de procesos de acción-reflexión-acción en el proceso de investigación (Borda, 1999; Freire, 1973).

Sántiz (2022) indica que el Aprendizaje por Competencias integra teoría y práctica a través de proyectos. Ávila et al. (2016), Bermúdez-Urbina (2019) y Nájera (2021) afirman que la capacitación en técnicas participativas desarrolla habilidades y actitudes en los estudiantes. En la UNICH-SCLC, la planificación y construcción de herramientas para el trabajo de campo se basa en el diálogo con actores sociales. Asimismo, una estudiante de Lengua y Cultura de la UNICH-SLCLC de 3º semestre comentó:

La vinculación es planear dentro de la escuela, que vamos a hacer nosotros, al vincularnos y que se necesita en el levantamiento de información, tomamos de referencia acá y lo llevamos a cabo en nuestro entorno de la comunidad [...] que son los actores sociales y las autoridades. A nosotros nos enseñan aquí con quién vamos a ir [...] que es

el contacto con la comunidad para conocer sus costumbres, tradiciones y culturas. GF-LyC-4 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

De igual manera, un estudiante de Desarrollo Sustentable de 6º semestre expresó:

Hemos confundido el proceso de vinculación, uno llega a la comunidad a hacer entrevistas y no se regresa, no se comparte lo que hemos aprendido y lo que se realiza es el saqueo de información. Tomamos, la semana de vinculación para ir a la comunidad y no, es planeación y un proceso de seguir conociendo a los actores, de ir familiarizando con las personas de la comunidad, identificando, cuáles son los recursos que cuenta y sus potencialidades de la comunidad. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023).

Desde la perspectiva de los colaboradores de la UNICH-SCLC, se propone una reconfiguración del papel de la vinculación, no vista como un complemento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino como un eje que busca potenciar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el trabajo de campo. De manera similar esta reconfiguración en los procesos de vinculación con la comunidad se relación con la construcción de metodologías contextualizadas y colaborativas “desde dentro” y no planteada desde una imposición externa (Tuhwai Smith, 2016; Dietz y Mateos, 2020). Al respecto, un docente de la UAM-Oxchuc mencionó:

Las técnicas son un poco inductivas, etnográficas, y dentro de esto está la observación y entrevistas abiertas. Empiezan a identificar lo que tiene la comunidad, como ojos de agua, milpa y cerros, en los primeros semestres a través de talleres para hacer diagnóstico participativo. Eso es lo que marcan los programas de talleres de vinculación, sobre eso se va construyendo, 80 herramientas participativas, línea del tiempo, ciclo y FODA. [...] Falta pero aún estamos en discusión sobre la metodología que se adapte bien. [...] Falta

construir una metodología en función del contexto en la UNICH. E-PA-11 (comunicación personal, Oxchuc, 15 de agosto de 2023).

Conforme a lo anterior, una estudiante de Turismo Alternativo de 6º semestre de la UNICH-SCLC afirmó:

[...] Nosotros hacemos dinámicas con talleres, para que no sea tan pesado y podamos obtener la información que nosotros necesitamos. Usamos el FODA y la matriz de problemas para conocer a la comunidad mediante talleres participativos, donde escuchábamos y comparábamos las opiniones de los participantes [Para lograr] dejar una propuesta de un proyecto, porque hay gente que se pone difícil, creen que nosotros queremos llegar a modificar su cultura y sus costumbres. [Entonces] hay que ser muy claro con lo que estamos haciendo, siempre les explicamos a los actores que es un trabajo académico, con el que se aprovechen mejor recursos y generar una alternativa turística para el desarrollo comunitario. GF-TA y MC- 4 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Desde esta perspectiva, los estudiantes enfatizan la importancia de realizar talleres participativos que incorporen “elementos cognitivos y socioafectivos que permitan a los sujetos reconocer su propia cultura y comprender la existencia de otras prácticas culturales, valorando tanto los saberes locales como los académicos”(Sartorello y Peña, 2019, p.56). Además, la vinculación requiere que los estudiantes promuevan una sensibilización que no sea percibida como una intervención, sino como un enfoque de reciprocidad pedagógica (Baronnet, 2019).

Pero, en segundo lugar, un estudiante de Médico Cirujano de 6º semestre comentó:

La medicina es algo social, es más social que científica. [...] aparte de aplicar herramientas como la observación, es la comunicación para atender a la gente, hacer este

enlace que plantea la interculturalidad, de no imponer lo que nosotros queremos y tampoco intervenir de manera superior a lo que ya tiene un sistema cultural, no vamos a llegar a alterar un sistema que han manejado por mucho tiempo. También reconocer la parte de plantear alternativas que no las traigo yo de mi guía, de mi práctica clínica, si no las traigo conforme he observado, he aprendido y decir tengo estas estrategias, nunca desde la postura superficial-científica y pesada de consultorio, sino desde la retroalimentación de intercambio de conocimiento y beneficio mutuo. Es importante ver a la vinculación comunitaria como esa oportunidad de desarrollo comunitario. GF-TA y MC- 4 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En concordancia con esta postura, un PTC de la UAM-Oxchuc subrayó la necesidad de reconocer los sistemas culturales de los pueblos originarios y promover un diálogo intercultural en las prácticas de vinculación, sin imponer visiones externas. Además, Ander-Egg (2003) y Ávila et al. (2016) argumentan que la IAP ve a la comunidad como un sujeto activo en su propio desarrollo, basado en la corresponsabilidad, el trabajo colaborativo y la autogestión.

#### **4.2.2 Seguimiento y acompañamiento pedagógico en la metodología de proyectos**

Desde la perspectiva del constructivismo sociocultural, se cuestiona a los enfoques tradicionales en la formación profesional (Casillas y Santini, 2016; Mateos y Dietz, 2013; Ávila et al., 2016; Sartorello y Peña, 2018; Bermúdez-Urbina, 2019; Bastiani et al., 2021; Nájera, 2021). Evidentemente, la práctica docente en la vinculación, según Navarro (2018), se basa en enfoques multidisciplinarios que fomentan la colaboración entre docentes vinculadores de diversas disciplinas. En la UNICH, esta sinergia enriquece las prácticas de la vinculación comunitaria.

En el marco institucional, la praxis docente se caracteriza por la participación en reuniones colegiadas, el acompañamiento continuo de proyectos, la presentación de informes del trabajo académico en las comunidades, y el apoyo durante la elaboración de documentos de titulación (Ávila et al., 2016; Pérez, 2019; Sántiz, 2022; Sántiz, 2024).

Por su parte, se reconoció un “brecha” entre lo documentado en el Proyecto Integrador y lo realizado en las prácticas de vinculación. En palabras de un estudiante de Desarrollo Sustentable de 6º semestre de la UNICH-SCLC sostuvo que:

[...] Cada de semestre nos envían un documento [guion<sup>79</sup> de PI] en donde nosotros debemos plasmar ciertos aspectos de acuerdo con cada asignatura. Es importante hacer el PI, siempre y cuando se plasme, todo lo que hiciste en la comunidad. [Pero] algunos compañeros plasman en el proyecto y en la redacción, pero en la práctica no está, existe una confusión. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023).

También, un estudiante de Comunicación Intercultural de 7º semestre de la UNICH-SCLC señaló:

[...] el seguimiento que realizaron [los docentes] era a través de las correcciones y observaciones que nos hacían de los Proyectos Integradores. [...] había cosas que con la información que tú podías recuperar, no sabes cómo comprenderla. La retroalimentación era como que el informe está mal citado, pero al final de cuentas poco sentido tuvo, porque ahorita ya no lo trabajo. GF-CI-7 (Comunicación Intercultural, San Cristóbal de Las Casas, 20 de septiembre de 2023).

---

<sup>79</sup> El guion de PI “consiste en un documento que sustenta el aprendizaje basado en la vinculación comunitaria de acuerdo con un guion semestral elaborado por los docentes, mismo que cuenta con flexibilidad para que los estudiantes tomen las decisiones necesarias para su formación”(Santiz, 2024, p.100).

Desde estas ópticas, se observa que un estudiante enfrenta desafíos con su equipo de vinculación para comprender la información obtenida en el trabajo de campo. Puesto que el seguimiento docente se centró predominantemente en correcciones formales del texto escrito. Mientras que un PTC de la UNICH-SCLC manifestó:

El acompañamiento que uno va haciendo es revisando sus trabajos, cómo van los avances, viendo la carta descriptiva, que nuestras asignaturas abonen a lo que están trabajando, brindándoles las herramientas teóricas para poder ir al campo. E-PTC-6 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 29 de marzo de 2023).

En paralelo, otro PTC de la UNICH-SCLC afirmó:

[...] Cuando nos eligen lector o director de tesis, el acompañamiento es justamente ofrecerles herramientas metodológicas, como bibliográficas, que no se queden con la idea de cómo desde afuera se puede implementar, sino aprender desde la comunidad misma. E-PTC-8 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 11 de agosto de 2023).

Estas perspectivas subrayan los desafíos del seguimiento académico durante los procesos de asesoría académica en la metodología de proyectos <sup>80</sup>(Sántiz, 2022; Sántiz, 2024). Si bien es cierto, los estudiantes enfrentan dificultades al sistematizar sus experiencias en un documento escrito. De acuerdo con Bastiani et al., (2021) estas dificultades se relacionan con la falta de habilidades de sistematización, citación y discusiones teóricas en los PI. También, un testimonio mencionó “hay una dificultad en trasladar al documento esa experiencia vivida, [...] cuando lo pasas al papel no hay ideas” (E-TA-1, comunicación personal, 6 de julio de 2023).

---

<sup>80</sup> De acuerdo con Sántiz (2022) propone el “interaprendizaje por proyecto comunitario” a partir de principios de educación popular, la IAP, etnografía y aprendizaje por competencias para integrar conocimientos que potencien la acción comunitaria de las y los estudiantes.

Por su parte, una estudiante de Desarrollo Sustentable de 6º semestre de la UNICH-SCLC refirió:

[...] en cuarto y quinto, la docente de vinculación empezó a implementar “apadrinamiento” a cada equipo de vinculación. Entonces nos asigna un docente y ellos son los que se encargan de darle revisión a nuestro Proyecto Integrador. [...] no es visitar la comunidad, sino que es el trabajo de redacción y observaciones. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

El “apadrinamiento” se presenta como una estrategia de seguimiento académico que integra aspectos como el fortalecimiento de habilidades en redacción, análisis crítico y el manejo de conceptos teóricos con la vinculación de las experiencias de vida de los estudiantes con su formación profesional intercultural. No obstante, se identificó la importancia de equilibrar el asesoramiento académico con la supervisión práctica en la comunidad. Es decir, se trata de que el seguimiento metodológico no reemplace, sino que complemente, la participación con los actores locales en la UNICH. Por su parte, un docente de la UAM-Oxchuc comentó:

La función del asesor es acompañar al equipo de vinculación. Desde la organización, revisan su plan de trabajo en la comunidad. Los docentes agendan acompañamientos a los equipos de estudiantes durante las semanas de vinculación. [Además], el asesor revisa el avance escrito del proyecto integrador de los jóvenes. [...] La vinculación comunitaria ha sido limitada por la condición sociopolítica que se vive en el municipio. Debemos preocuparnos más por hacer que la vinculación deje algo para la comunidad. E-TA-2 (Comunicación personal Oxchuc, 2 de octubre de 2023).

De manera similar, un docente vinculator de la UAM-Oxchuc expresó:

No le da tiempo al [docente] vinculator para revisar todos los trabajos de cada comunidad, por lo que se asigna un asesor del equipo. El asesor normalmente acompaña

el proceso, va a la comunidad, revisa el cronograma o el programa de trabajo de vinculación, evalúa los avances y hace observaciones aparte del vinculator.

Implementamos este sistema aquí y nos ha facilitado el trabajo. E-PA-11 (comunicación personal, Oxchuc, 15 de agosto de 2023).

Esto concuerda con lo que una estudiante del 7º semestre de Derecho Intercultural de la UAM-Oxchuc nos indicó:

Nos acompañan los vinculatores a las comunidades. El asesor nos ayuda con el proyecto integrador, nos sugiere ideas para incluir. Hemos tenido asesor desde el inicio. Los profesores de asignatura nos apoyan en la creación de técnicas de investigación. Con el vinculator o el asesor, tenemos un horario de 2 horas a la semana, según su disponibilidad, o buscamos los espacios. GF-DI-2 (Comunicación personal, Oxchuc, 13 de septiembre de 2023).

En UAM-Oxchuc, los testimonios destacan la centralidad del docente vinculator en la revisión de avances del PI, aunque las condiciones sociopolíticas del municipio limitan las iniciativas comunitarias a largo plazo. Mientras que en la UNICH-SCLC, la alta densidad de población estudiantil presenta obstáculos logísticos, como la coordinación de visitas y la supervisión de múltiples proyectos. Ambos contextos revelan que la UNICH enfrenta desafíos significativos en la vinculación como actividad científica (Bastiani et al., 2021), requiriendo de estrategias metodológicas adaptativas por parte de los actores universitarios.

#### **4.3. Principios éticos-políticos de la vinculación comunitaria crítica**

La vinculación comunitaria en las UUII enfrenta retos cuando es planteada desde los enfoques asistenciales y paternalistas de investigación que perpetúan la dominación cultural y

económica neoliberal (Dietz y Mateos, 2011; Mato, 2015; Ávila et al., 2016; Baronnet, 2019; Alatorre, 2019). Según Baronnet (2019) y Nájera (2020), estas prácticas extractivistas pueden reproducir lingüicidio, etnocidio y epistemicidio del indigenismo integracionista.

Para contrarrestar estas formas de dominación y promover la justicia cognitiva, se propone la colaboración y la reciprocidad pedagógica con actores locales mediante relaciones de cooperación con actores regionales o institucionales en los procesos de vinculación comunitaria de jóvenes universitarios (Mateos et al., 2016; Bermúdez-Urbina, 2019; Rojas, 2019; Hernández Loeza, 2019; Alatorre, 2019; Guerra y Meza, 2019; Navarro y Saldívar, 2019).

#### **4.3.1 Perspectivas de las experiencias de vinculación comunitaria**

La vinculación comunitaria en la UNICH se presenta como una función sustantiva en sus programas educativos, aunque carece de una política institucional clara que la defina y oriente sistemáticamente. A pesar de los desafíos en la implementación de proyectos de vinculación comunitaria<sup>81</sup>, han surgido innovadoras propuestas educativas como las UIM<sup>82</sup>. Lo cual fortalece

---

<sup>81</sup> En el contexto histórico, uno de los proyectos no sostenibles de la UNICH es la Estación de Investigación y Vinculación en Boca de Chajul, en Marqués de Comillas. Este proyecto educativo no logró alcanzar sus objetivos académicos. Puesto que según un PTC de la UNICH-SCLC La vinculación es una tarea todavía en permanente construcción, lo que vamos a encontrar es proyectos individuales de vinculación. Pero proyectos institucionales no hay, solo hay estaciones de Chajul [...]. se crearon las instalaciones, la comunidad pedía la universidad, decía: “vengan aquí estamos”, la universidad no respondió, está muy lejos son 8 horas. La estación de Chajul es claro ejemplo de lo que significa la vinculación con los otros, todo lo que significa hacer vinculación en otros espacios inhóspitos que no conocemos. E-PTC-8 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 11 de agosto de 2023).

<sup>82</sup> En este contexto, un Directivo de la UIM-El Porvenir, manifestó: [Docentes y autoridades educativas] estuvimos interactuando en la reunión que teníamos en el auditorio municipal del Porvenir. De ahí se tomó la decisión sobre la carrera que se pensaba abrir [Agroecología]. Se contrataron tres maestros que son los que imparten las licenciaturas, y el modelo ha sido muy bien entendido por la gente. [Colaboración y diseño curricular] el currículum se diseñó entre todos, considerando a la comunidad, quienes formaron parte de las propuestas para su creación. [...] Cuando se presentó el modelo, se estableció que la universidad sería un organismo totalmente vinculado con las comunidades, ya que para hacer su trabajo completo necesita de las actividades [productivas]. E-Directivo-2 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 8 de septiembre de 2023).

la colaboración de las UUII con el autodesarrollo social, científico y tecnológico de los pueblos originarios y la pertinencia sociocultural de los programas educativos (Baronnet, 2019).

La vinculación en las UUII se basa en la relación cercana entre estudiantes y sus comunidades de origen, priorizando la vinculación con las comunidades locales sobre el sector empresarial (Dietz y Mateos, 2019; Navarro, 2018). De esta manera, los estudiantes comienzan sus proyectos vinculándose con sus familias y vecinos, expandiendo estas relaciones a actores locales, autoridades municipales, ONG, y otros (Dietz y Mateos, 2019). Cabe mencionar, los docentes reconocen la importancia de estas relaciones familiares como espacios de colaboración recurrentes (Navarro, 2018). Por consiguiente, un PTC de la UNICH-SCLC refirió:

“[...] Lo primero que deben tener es un referente comunitario; su familia es su primera comunidad. Cuando eligen una comunidad de vinculación, no están pensando si la institución les va a dar una comunidad” (E-PTC-3, comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023).

Otro docente reforzó esta idea indicando:

“Los jóvenes eligen una comunidad segura para su equipo, posiblemente porque uno de ellos es originario o tiene familia en esa comunidad” (E-PTC-4, comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023).

En este sentido, una estudiante de Lengua y Cultura de 3º semestre de la UNICH-SCLC comentó:

La vinculación es con los compañeros, hacia su familia, vincularse a la comunidad, porque sin el compañero no podríamos hacer el trabajo, nosotros no tenemos conocidos en la comunidad, los contacto, no tenemos comunidad. El compañero nos ofreció

vincularnos con la familia, la primera vinculación fue el acercamiento con la familia del compañero. Pertenece a una etnia, somos indígenas, es un error, creernos superiores a otros, para mí es vincularnos con otras personas que somos de los mismos rasgos, porque aquí no hay nadie mejor que nadie, todos somos iguales [...]. GF-LyC-4 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Desde estas perspectivas, los estudiantes de orígenes étnicos utilizan sus vínculos familiares para integrar a los equipos de trabajo en la comunidad. No obstante, ante la dependencia de estos vínculos “personales” basados en relaciones de confianza y pertenencia. De acuerdo con Ávila et al., (2016) Navarro y Saldívar (2018) Alatorre (2019) Bermúdez-Urbina (2019) proponen ampliar la proyección social de la vinculación con la comunidad mediante el establecimiento de relaciones de colaboración con diversos actores regionales e institucionales.

Según Casillas y Santini (2006), el “saber hacer” implica la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para orientar la toma de decisiones y resolver problemas comunitarios en las experiencias de vinculación. Cabe mencionar, la metodología de proyectos en el proceso educativo propicia el desarrollo de competencias interculturales. De este modo, una docente vinculadora de la UAM-Yajalón afirmó:

[...] la formación de competencias interculturales en los estudiantes se desarrolla “saber” no solo es ese proceso cognitivo, es aparte de que entienden el concepto tiene que ver cómo lo preguntan y aparte en cómo ellos lo traducen bajarlo a un lenguaje, para cuando yo haga mi trabajo de campo cuando y me vaya a entrevista yo pueda entender a las personas de la comunidad [...] desde el “saber ser” en el trabajo de campo, al poner a los alumnos en contacto con otras culturas, [a partir de] la empatía, la capacidad de escucha, responsabilidad y valores. en el “saber hacer” una vez que ellos tengan todo este cúmulo de conocimientos de teoría, pues soltarlos a la práctica. [Entonces] el proceso de

aprendizaje se divide en tres etapas: primero, conocer los conceptos teóricos; segundo, aplicarlos y entenderlos desde la perspectiva de la comunidad; y tercero, reflexionar y analizar cómo estos conceptos se integran en su propia comprensión y en la de la comunidad investigada. [...] E-PTC-15 (Comunicación personal, Yajalón, 13 de septiembre de 2023).

Estos procesos educativos se enfocan en el desarrollo de habilidades prácticas y en la responsabilidad durante los procesos de investigación para que los estudiantes comprendan los modos de vida cultural de los pueblos originarios en sus propios términos (Gasché, 2008). De manera similar, un docente vinculator de la UAM-Oxchuc agregó:

En la vinculación comunitaria, buscamos un espacio de interaprendizaje donde los estudiantes enseñen algo a la comunidad, y al mismo tiempo, ancianos, abuelos, jóvenes y estudiantes aporten sus saberes. Esto permite un intercambio de conocimientos e integración de saberes, desde la convivencia. Los habitantes de la comunidad poseen sistemas de conocimientos no codificados ni registrados. La idea es que los estudiantes obtengan estos conocimientos, pero también deben ofrecer algo a cambio. Entramos así en la idea de retribuir una vinculación recíproca a las comunidades. E-PA-11 (comunicación personal, Oxchuc, 15 de agosto de 2023).

Desde esta perspectiva, las prácticas de vinculación comunitaria no solo persiguen la sistematización de conocimientos culturales no codificados, sino también la creación de un entorno de aprendizaje social, solidario y cooperativo. Al respecto, Saldívar (2018) plantea la generación comunidades de aprendizaje-comunidades de vida como “estrategia de organización y participación social en espacios que privilegian el encuentro creativo, amoroso y reflexivo entre diferentes personas, familias o grupos, para construir nuevas maneras de estar en el mundo” [...] (Saldívar, 2018, p.302).

Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo disponible para el trabajo en comunidad, puede restringir el encuentro participativo como la capacidad de colaboración basada en principios de reciprocidad. De acuerdo con Limón (2021) plantea el giro de la vinculación universitaria no como una asignatura más, sino como un componente que resignifica el ser estudiante intercultural. Debe señalarse, un docente vinculator de la UAM-Oxchuc mencionó:

La vinculación comunitaria es un espacio de interaprendizaje tanto para los estudiantes como para nosotros, los docentes. Va más allá de una asignatura; es sensibilizarnos a las necesidades de las comunidades. Durante la semana de vinculación, nos damos cuenta de que nuestro plan de trabajo y guión de entrevistas son insuficientes; necesitamos más tiempo. La gente nos invita a participar en sus actividades, lo que nos permite ir más allá de simplemente hacer preguntas y conocer los conocimientos de los actores locales. Es importante reflexionar sobre lo que dejamos para la comunidad y dónde estamos realmente incidiendo. E-TA-2 (Comunicación personal Oxchuc, 2 de octubre de 2023).

El proceso de vinculación requiere que los estudiantes gestionen permisos ante las autoridades comunitarias mediante cartas de presentación emitidas por la UNICH. Este mecanismo facilita la integración y reconocimiento de los equipos de vinculación por parte de los actores locales, legitimando su presencia y actividades de investigación<sup>83</sup>. Asimismo, acompañado del respeto a los sistemas normativos internos para prevenir posibles sanciones comunales durante las visitas. De acuerdo con una estudiante de 7º semestre de Derecho Intercultural de la UAM-Oxchuc, señaló:

---

<sup>83</sup> Durante las visitas, los estudiantes realizan entrevistas, observaciones y diálogos informales para comprender los sistemas organizativos locales y las dinámicas económicas, ambientales y sociales.

[...] La vinculación comunitaria es ir a investigar a la comunidad cómo se organizan, conocer sus culturas, ir a entrevistar a las personas como es que viven. Ir a la vinculación se tiene que pedir permiso a las autoridades porque también tienen sus formas sus reglas, si no las cumplimos nos sancionan, se hace un documento para que nosotros vayamos y que no haya ningún percance y una vez realizado el permiso nos vamos a hablar con las personas de la comunidad. GF-DI-2 (Comunicación personal, Oxchuc, 13 de septiembre de 2023).

Los estudiantes, durante la fase de recolección de información, utilizan un diario de campo para registrar observaciones y reflexiones, complementando estos registros con fotografías y otros datos relevantes para el diagnóstico participativo. Posteriormente, los equipos de vinculación se encargan de la sistematización y análisis de la información recolectada para la integración de estas experiencias y conocimientos en los guiones de PI. En este sentido, un estudiante de 7° semestre de Lengua y Cultura de la UAM-Oxchuc indicó:

[...] La vinculación comunitaria es un ejercicio en el cual nosotros debemos observar desde fuera y a nosotros mismos, este momento en que llegamos a la casa, caminamos por las calles, hasta llegar hasta 7.º semestre, es más para observar los detalles que están presentes en la comunidad, estudiarse a uno mismo, es como un ejercicio científico. GF-LyC-6 (Comunicación personal, Oxchuc, 19 de septiembre de 2023).

La vinculación comunitaria se concibe como un ejercicio reflexivo y de observación participante, en relación con las experiencias culturales y sociales. Cabe mencionar que el éxito de las estrategias de vinculación de la UNICH con los grupos familiares varía en función de las sistemas organizativas locales, puesto que “el propio clima de inseguridad y violencia impide

estar en las comunidades”(Pérez, 2019, p.119). Condicionante que evidentemente obstaculizan las dinámicas de vinculación.

#### 4.3.2 Retos de la vinculación comunitaria en la UNICH

Los desafíos de la proyección social de la vinculación comunitaria en la UNICH integran la repetición de comunidades y temas de investigación, así como la percepción negativa del término “proyecto integrador” en las comunidades. (Véase, Tabla 9). Baronnet (2019) propone procesos de vinculación sistemáticos mediante una “política institucional de vinculación con actores de cada región”(p.452), que posibilite establecer relaciones de colaboración con actores locales-regionales.

**Tabla 9**

*Retos de la Vinculación Comunitaria en la UNICH*

| Retos                                | Desafíos en la relación universidad-comunidad   |
|--------------------------------------|---|
| Repetición de Comunidades            | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comunidades visitadas repetidamente, limitando la novedad temática en los proyectos integradores.</li> </ul>   |
| Transversalización de objetivo común | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Es importante tener un objetivo común en la vinculación, aunque los proyectos integradores marquen perfiles diversos.</li> </ul>   |
| Cumplimiento de Esquemas             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● La vinculación desde una visión limitada puede convertirse en un cumplimiento de un esquema rígido, de obligatoriedad académica y sin retribución a la comunidad.</li> </ul> |
| Supervisión Institucional            | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fortalecer el respaldo institucional a estudiantes ante problemas de seguridad y situaciones adversas en las comunidades.</li> </ul>   |
| Contenidos Sensibles                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Problemas al abordar temas delicados o de género en los proyectos integradores debido a los usos y costumbres en las comunidades.</li> </ul>                                 |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Percepción y Adaptación Cultural | <ul style="list-style-type: none"> <li>● La denominación de “proyecto integrador” denota una percepción negativa por parte de la comunidad y genera malentendidos asociados a proyectos asistenciales gubernamentales.</li> <li>● Las y los estudiantes optan por denominar “trabajo de escuela” en lugar de “proyecto integrador” para poder realizar trabajo de vinculación.</li> </ul> |
| Tiempo y Convivencia             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● La vinculación comunitaria requiere un compromiso a largo plazo y tiempo suficiente para comprender la comunidad, generar relaciones de confianza con los actores locales y desarrollar propuestas comunitarias sostenibles.</li> </ul>  |
| Política Institucional           | <ul style="list-style-type: none"> <li>● La vinculación comunitaria presenta un área de oportunidad en relación con la generación de una política educativa<sup>84</sup> institucional explícita que oriente las prácticas de vinculación universitaria.</li> </ul>   |
| Flexibilidad y Reestructuración  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Necesidad de flexibilizar normas institucionales y adaptar el currículo para una vinculación acorde a las dinámicas de las comunidades.</li> </ul>   |
| Vinculación a Largo Plazo        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Necesidad de una vinculación comunitaria que trascienda los semestres y genere un sentido de pertenencia, en lugar de visitas esporádicas que posibilite la “retribución social” en la investigación vinculada.</li> </ul>   |

*Nota.* En la tabla se muestran algunas de las percepciones de los colaboradores en relación con algunas áreas de oportunidad de la vinculación universitaria en la UNICH. Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización y análisis de las experiencias.

En la vinculación comunitaria en la UNICH-SCLC y la UAM-Oxchuc, se han implementado estrategias para generar confianza, como integrar a un compañero originario para

---

<sup>84</sup> Posiblemente, implementar una política educativa de vinculación comunitaria contextualizada en la UNICH podría ser una estrategia para abordar los desafíos actuales. Tal política podría considerar algunas sugerencias, como la ampliación de los periodos de vinculación, para el fortalecimiento del arraigo comunitario y el desarrollo de estrategias participativas de introducción a la comunidad, propuestas por Bastiani et al. (2021). Además, Pérez (2019) plantea la necesidad de disponer de recursos económicos y de fomentar la participación de los docentes en el trabajo comunitario, lo cual podría contribuir a fortalecer las vinculaciones a largo plazo. Así como también, la de fortalecer la supervisión de los estudiantes por parte de docentes y autoridades en las comunidades de vinculación, según Bolom (2021), podría ser un componente relevante.

facilitar la autorización del “trabajo de escuela” y evitar términos como “proyecto” para no crear expectativas económicas. De acuerdo con Bermúdez-Urbina (2019) “el trabajo estudiantil puede ser percibido por los actores locales como amenaza o ser recibido con desinterés, o desde una postura condescendiente, lo que genera *inestabilidad* en los procesos de investigación”(2019, p.161). Asimismo, una estudiante de Turismo Alternativo de 4º semestre de la UNICH-SCLC expresó:

[...] En la comunidad tuvimos un percance porque nos dijeron que venimos a robar información ya prometer proyectos. Les explicamos que queríamos hacer un trabajo escolar en la comunidad para evitar malentendidos, y entonces nos abrieron las puertas. La ventaja es que con nosotros iba un compañero que era de allá [comunidad de vinculación] y hablaba la lengua Tsotsil, porque cuando no eres hablante te cuesta relacionarte con las personas y ganarte su confianza. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023).

De manera similar, un estudiante de Turismo Alternativo de 7º semestre de la UNICH-SCLC relató:

[...] En la comunidad tienes que decir que vas a hacer un proyecto escolar y que quieres lograr un trabajo, sin generar falsas ilusiones con un proyecto. En cada taller, nunca digas “proyecto” porque en las comunidades van a pensar que son ingresos económicos. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023).

Asimismo, un estudiante 7º semestre de Lengua y Cultura de la UAM-Oxchuc nos señaló:

[...] Las comunidades tienen la idea de que cuando se habla de proyecto es algo económico. En la universidad, antes de salir al campo, desde la primera semana nos sugieren: jóvenes, no vayan a la comunidad a decir “proyecto” porque en generaciones

pasadas, con ese mismo término de proyecto integrador, la comunidad no lo permitió. Es trabajo de escuela. GF-LyC-6 (Comunicación personal, Oxchuc, 19 de septiembre de 2023).

Las experiencias de vinculación en la UNICH-SCLC y la UAM-Oxchuc destacan la importancia de gestionar conflictos y construir confianza para establecer relaciones colaborativas. Nájera (2020) enfatiza que la continuidad en estos procesos permite comprender las dinámicas comunitarias y adaptarse culturalmente. Asimismo, el respeto a la privacidad y el derecho a la protección de la identidad y no hacer pública su información es un principio ético-político en la vinculación.

Visto de esta forma, una estudiante del 7º semestre de Derecho Intercultural de la UAM-Oxchuc señaló:

[...] Otro obstáculo es que una vez nos dijo una señora sobre su resguardo de identidad, nos dicen que nosotros no podemos publicarlo o subirlo a las redes sociales, para nosotros es un obstáculo, pero para ellos es un derecho, porque tienen derecho a resguardar su identidad. GF-DI-2 (Comunicación personal, Oxchuc, 13 de septiembre de 2023).

Como se indica en esta perspectiva, para asegurar la transparencia ética en la sistematización y manejo de información en los PI es imprescindible obtener el consentimiento informado de los grupos familiares en todas las etapas del proceso de vinculación. Esto también incluye la devolución de la información recopilada a la comunidad o su presentación en espacios públicos. No obstante, en la UNICH-SCLC, la falta de seguimiento y retroalimentación ha obstaculizado la continuidad de los PI, impidiendo avanzar del diagnóstico comunitario hacia

una evaluación participativa a largo plazo. De acuerdo con un estudiante de Comunicación Intercultural de 7º semestre de la UNICH-SCLC señaló:

Vinculación, implica mudarse con un grupo social, incluirse, observar cómo se relacionan entre ellos, intentar relacionarse de la misma manera, compartir experiencias o saberes y tratar de vivir juntos. Nosotros trabajamos en un barrio fundador con personas mayores, realizamos un taller de hortalizas y colaboramos. Desafortunadamente, no pudimos seguir trabajando después de finalizar la vinculación. No hubo retroalimentación por nuestra parte, no volvimos para la recuperación de las hortalizas. No tuvimos un seguimiento ni un cierre adecuado. Aunque se logró el objetivo inicial, faltó continuidad en el proyecto. GF-CI-7 (comunicación Intercultural, San Cristóbal de Las Casas, 20 de septiembre de 2023).

La vinculación implica integrarse con un grupo social, compartir experiencias y saberes en un esfuerzo por convivir y colaborar. Sin embargo, la falta de seguimiento y retroalimentación académica obstaculizó la continuidad del proyecto y la recuperación de resultados. No obstante, otras experiencias también indican la relevancia de la ética en las estrategias de vinculación con la comunidad en la UNICH SCLC y en la UAM-Oxchuc.

#### **4.3.3 Referentes éticos y morales en las estrategias metodológicas de investigación- vinculación**

De acuerdo con Escobar (2003) denomina “ontologías relacionales”, a la resistencia de mundos de vida arraigado a territorios simbólicos y prácticas ancestrales frente al desarrollismo de la modernidad. De modo que, la memoria histórica y la cosmovisión de los pueblos, dan cuenta de una relación hombre-naturaleza donde cada expresión y relación posee un significado

histórico vital conectado con la Madre Tierra (Bolom, 2021). En este sentido, dentro de las prácticas de vinculación comunitaria con grupos familiares y sus actividades cotidianas, los estudiantes logran identificar otros modos de conocimiento cultural de los pueblos originarios como rituales, música, comida tradicional, entre otros. Asimismo, una estudiante de Turismo Alternativo de 7º semestre de la UNICH-SCLC expresó:

[...] Es muy bonito respetar e involucrarse en sus creencias y costumbres. Por ejemplo, cuando tienen festividades en la comunidad, como el día del agua, nos invitaron a subir a la montaña, donde están sus ojos de agua. [...] Es hermoso que te compartan esa experiencia, que escuches la música tradicional, las oraciones, y sientas el calor de las velas. Además, ellos te abren las puertas de su casa, te ofrecen un plato de comida, un vaso de agua, y te enseñan su cultura. En el ojo de agua, las señoras hacían tortillas y nos involucramos en la cocina. Es muy bonito porque te toman en cuenta cuando respetas su cultura. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023).

Desde esta perspectiva, la vinculación para los estudiantes en lugares simbólicos y sagrados, como la montaña y el ojo de agua, representan espacios sagrados y de reciprocidad. Cabe mencionar que la participación de estudiantes en el trabajo comunitario y diálogos informales en espacios sociales como la cocina no solo fortalecen las relaciones de confianza los actores comunitarios, sino que también se constituyen para los estudiantes espacios pedagógicos y didácticos para el aprendizaje social, experiencial y territorial (Nájera, 2024; Sántiz, 2024). De esta manera, un estudiante de Turismo Alternativo de 7º semestre de la UNICH-SCLC relató:

[...] nos enseñan que ir a la vinculación comunitaria, de una manera más interna, estar en la cocina de la comunidad, es hacer una excelente vinculación, por qué no estamos en lo

superficial de la comunidad, nos estamos integrando con las familias [...] ellos te enseñan muchos procesos de cómo tomar la vida, la importancia que le dan a su espiritualidad, ese conjunto de formas de expresión, aprender la lengua, es todavía más interno. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

El proceso de integración y convivencia de los estudiantes con la otredad y su vida ancestral, espiritual, así como el uso de lenguas originarias en espacios arraigados, como el fogón y la milpa, representa una “educación que figura como un punto de inflexión en la formación del sujeto histórico-político y de una racionalidad alterna”(Barbosa, 2016, p.53). De esta manera, a través de los procesos de investigación-vinculación sobre los linajes comunales y la cosmovisión, se propicia la resignificación de elementos identitarios y ontológicos del sujeto. Esto genera un cambio en la percepción de la Madre Tierra y la defensa del territorio, entendida como ser vivo que exigen respeto y armonía. Según lo expresado por una estudiante de 7º semestre de Lengua y Cultura en la UAM-Oxchuc:

Antes de entrar a la universidad, veía que decían que le hacían rezos a la Tierra y la vida que tenía, que había que respetar. [Sin embargo], cuando entré a la universidad, al principio veía los rezos mal por cómo me inculcaron y al principio pensaba, ¿cómo va a tener vida la tierra?, pero con el paso del tiempo y con la información y la vinculación que he tenido en la comunidad, conviviendo con los habitantes, terminé entendiendo [que] respetar a la Madre Tierra, a la tierra viva, no estaba mal. De hecho, mi tema de tesis es tierra viva. [...] Porque desde ella vivimos y de ahí nos sustentamos. GF-LyC-6 (Comunicación personal, Oxchuc, 19 de septiembre de 2023).

La lucha contra la homogeneización cultural impuesta por la modernidad-colonial, según Escobar (2013), implica un “retorno epistémico reprimido” que busca reivindicar racionalidades

subalternas históricamente negadas por la producción occidental de conocimiento. Esto conlleva el reconocimiento ético-político de los diversos universos territoriales y autónomos, que configuran otras formas de vivir, estar, sentir y actuar en “defensa del pluriverso y mundos u ontologías relacionales”(Escobar, 2013, p.77). También, una estudiante de Desarrollo Sustentable de 3º semestre en la UNICH-SCLC sostuvo:

[...] Cuando vas a la comunidad, conoces la comida, las fiestas, la lengua te vas interiorizando y sin darte cuenta es intercultural, porque no te cierras al diálogo, no te creas una metodología específica, de tal fecha voy a llegar, sino de que solamente surge, cuando te das cuenta ya te llevas con la señora, ya conoces su historia, comienzas a sacar la información. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Asimismo, una estudiante de 7º semestre de Lengua y Cultura de la UAM-Oxchuc declaró:

[...] En la vinculación comunitaria, con lo que me decían los ancianos, como que se va abriendo la mente, si me hubiera quedado nada más aquí en la escuela de escritorio, como dicen teóricamente, pues yo puedo poner todo lo que quiera, pero sin realmente saber cómo es allá [...] hasta nos dicen te damos muchas lecturas de metodología de cómo hay que seguir, pero estando ahí, tú tienes que hacer tu propia metodología. GF-LyC-6 (Comunicación personal, Oxchuc, 19 de septiembre de 2023).

De manera similar, un PTC de la UNICH-SCLC compartió sus experiencias:

[...] los integrantes de los equipos que tienen relación con las autoridades comunitarias facilitan el proceso de solicitar permisos y explicar en las asambleas los fines y propósitos de las visitas, la investigación y la recopilación de información. [...] Hay jóvenes que ya tienen ese vínculo con sus autoridades o están prestando el servicio

comunitario en las comunidades indígenas. E-PTC-9 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 11 de agosto de 2023).

Las reflexiones de las estudiantes colaboradoras mencionan la necesidad de desarrollar prácticas de investigación comunitaria que se adapten a contextos específicos. Asimismo, se destaca que algunos equipos de vinculación, al mantener vínculos establecidos con las autoridades comunitarias, facilitan la gestión de permisos y la explicación de los objetivos de la vinculación comunitaria en las asambleas comunales. En este sentido, Tuhiwai Smith (2016) y Nájera (2020) argumentan que los principios ético-metodológicos de las investigaciones situadas requieren el compromiso continuo de todos los actores involucrados.

#### **4.4 Investigación vinculada y construcción de proyectos de vida común**

Jiménez y Ávila (2024) señalan que la investigación vinculada es una estrategia inductiva de acercamiento hacia los territorios que permiten visibilizar saberes no hegemónicos mediante procesos de ida y vuelta entre el aula y las comunidades. No obstante, Foucault (2003) argumenta que el poder dejó de ser una práctica meramente represiva para convertirse en un proceso productivo, intrínsecamente vinculado a la producción de conocimiento entre los sujetos. En este contexto, las dinámicas de poder en las comunidades repercuten en los procesos de vinculación de los estudiantes, quienes deben gestionar conflictos y las relaciones asimétricas en los pueblos.

Sin embargo, de acuerdo con algunas de las experiencias en espacios de vinculación y relaciones de colaboración con actores sociales (Navarro y Saldívar, 2018). Los colaboradores de

la UNICH argumentan la importancia de adoptar posicionamientos y actitudes ético-metodológicas que alternan las lógicas extensionistas de investigación y orientada hacia una praxis académica comprometida con los procesos formativos y las realidades comunitarias (Baronnet, 2019; Nájera, 2020).

Esta subversión se relaciona con la necesidad de construir estrategias colaborativas y dialógicas que guíen la creación de comunidades de aprendizaje-comunidades de vida (Freire, 1973; Berlanga, 2013; Saldívar, 2013; Tuhiwai Smith, 2016; Nájera, 2020; Dietz y Mateos, 2020), basadas en principios de reciprocidad (Saavedra, 2008; Baronnet, 2019; Nájera, 2020; Bolom, 2021; Sántiz, 2024) y de interaprendizaje (Gasché, 2008; Gasché, 2010; Bertely, 2019; Sántiz, 2022). Dado que estos principios se entrelazan en el encuentro, la convivencia y las relaciones simétricas entre los distintos mundos de vida territorial.

#### **4.4.1 Diversificación de metodologías contextualizadas**

La autorreflexión sobre la praxis educativa de los docentes en la UNICH se sostuvo la necesidad de superar prácticas autoritarias y homogéneas en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la generación de espacios de encuentro horizontal con los estudiantes para la construcción de conocimientos. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1979), Foucault (2003), Mignolo (2006) y Maldonado-Torres (2007), es preciso transgredir los dispositivos de poder que perpetúan las relaciones verticales en la educación. Al respecto, una PTC de la UNICH-SCLC compartió:

[...] la universidad siempre ha sido un espacio donde se ejerce poder, el ser el facilitador que se asume como el que va a dar la cátedra, el que tiene la palabra y al que no se le puede cuestionar nada, es muy seductora. Si no somos conscientes, que somos alguien que está constantemente construyéndose y que nos toca a nosotros acompañar y no dictar. [Durante la experiencia] tuvimos que cuestionar nuestras prácticas desde perspectivas críticas, transformar las sesiones y hacer un espacio de diálogo [y] poner a los estudiantes en contacto con sus historias de vida. E-PTC-2 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 27 de marzo de 2023).

Desde esta percepción, transformar el aula en espacios de diálogo para la reivindicación de las diferencias epistémicas, implica “apostar por él entre en la *relación pedagógica* como lugar fundacional donde se resuelve lo educativo: la relación con el otro y ha de constituirse como producción de una simetría [...] Y encuentro, como posibilidad abierta de construir comunidad”(Berlangua, 2013, p.42). Como puente posible para la superación de las formas unidimensionales de pensar, ser y vivir.

Sin embargo, también surgieron cuestionamientos que contrastan este tipo de prácticas educativas. Conforme a lo manifestado por una PTC de la UNICH-SCLC:

[...] lo que no ha habido es este compromiso más allá del aula, nosotros no nos hemos permitido romper estos parámetros de lo que significa el aula, nuestros contenidos están suscritos al aula, traigan ejemplos de afuera, pero nosotros no vamos afuera, no les decimos a los estudiantes cómo hacer este vínculo con las comunidades. E-PTC-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 29 de marzo de 2023).

En las relaciones pedagógicas horizontales, el aprendizaje compartido y el diálogo desafían la concepción del aprendizaje como una experiencia privada, individualista y

competitiva. Esta visión se alinea con lo que Zemelman y Quintar (2007) denominan la “enseñanza como ruptura de parámetros [...] para la liberación de conciencias”(p.215). A partir de la pedagogía de la potenciación y la didáctica no-parametral, se rechazan las reglas rígidas, promoviendo, en su lugar, procesos educativos experienciales, dialógicos y constructivistas que se centran en la experiencia de vida del sujeto. En este sentido, un PTC de la UNICH-SCLC subrayó el quehacer docente frente a la investigación vinculada:

[...] se requiere una decolonización profunda de nuestro ser. [...] Es un proceso de análisis teórico-metodológico para cambiar nuestro actuar y visibilizar los conocimientos, las lenguas y saberes de los pueblos originarios. Comienza en nuestras individualidades, conciencias y espiritualidad. [...] Es un proceso de cambio epistémico en nuestra formación para hacer ciencia desde una espiritualidad diferente, [desde] el buen vivir y la interculturalidad. La dependencia de la tierra nos recuerda nuestra relación con la madre tierra y la necesidad de luchar por la vida. La universidad es clave en esta transformación, pero aún estamos lejos de construir lo que queremos [...]. E-PTC-16 comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 13 de septiembre de 2023.

Esta perspectiva docente resuena con los planteamientos de Mignolo (2003), Maldonado-Torres (2007) y Quijano (2020) sobre la colonialidad del saber, la cual naturaliza la dominación epistemológica occidental al configurar las identidades de los sujetos subalternos dentro de un marco eurocéntrico que niega la espiritualidad y la producción de pensamiento fronterizo.

En relación con esta idea, otra reflexión académica docente sostiene que integrar la investigación vinculada en la formación de jóvenes indígenas y mestizos requiere deconstruir las prácticas convencionales de investigación desde perspectivas críticas en América Latina. En este sentido, Walsh (2009) propone “una pedagogía intelectual activista, una práctica de desaprender

lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser, el hacer y el poder”(p.12). Según el testimonio de un PTC de la UNICH-SCLC, se expuso:

Lo primero es reconocer que nuestros trabajos de investigación en la mayoría de los casos son trabajos extractivos, es un reconocimiento que no somos los investigadores perfectos. No hemos encontrado todavía de qué forma podemos devolver la información, los productos, que cuando menos hay que llevar las tesis de los estudiantes, y lo que escribimos. Debemos de estar revestidos de una buena dosis de humildad para aceptar los conocimientos tradicionales de las comunidades y poder sistematizar esos conocimientos como válidos. [Actitudes] que se van a ir modificando en la medida que nosotros autorreflexionemos sobre lo que hacemos en nuestras actividades académicas acordes a las perspectivas críticas en América Latina. E-PTC-7 (comunicación personal San Cristóbal de Las Casas. 3 de abril de 2023.

Desde esta perspectiva, se argumenta la importancia de abordar los conocimientos culturales de las comunidades con “humildad epistémica” y evitando una “Visión piadosa” (Ávila et al., 2016, p. 771). Además, se plantea la necesidad de retribuir los resultados de la investigación académica a los colaboradores. Esta práctica dialógica en los procesos educativos, como sostiene Freire (1973), implica que “el educador continúa aprendiendo, y cuanto más humilde sea, más aprenderá de esta problematización en torno a las situaciones concretas y existenciales”(p.61). De esta manera, el procesos de enseñanza-aprendizaje se convierte en espacios de diálogo reflexivo y construcción colectiva del conocimiento. En este contexto, un PTC de la UNICH-SCLC manifestó:

El asunto [...] es ¿cómo haces que las comunidades se sientan parte de este proceso de vinculación?, no como un agente institucional que va, investiga y los deja. [...] Retribuyo

como hablante e integrante de un pueblo originario, y sé lo que sufren en las comunidades [...] Estamos rompiendo con ciertos paradigmas: antes los extranjeros venían a investigarnos como pueblos originarios, ahora nosotros estamos yendo a esas comunidades, haciendo investigación desde nuestra propia lengua. [...] No es lo mismo que llegue un extranjero a investigar porque va a tener condiciones distintas a un hablante de la misma comunidad. Tú como hablante llegas como un visitante<sup>85</sup>. E-PTC-8 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 11 de agosto de 2023).

Desde esta perspectiva, la investigación realizada en la lengua originaria y como miembros de los pueblos originarios desafía los cánones académicos occidentales. Esto implica la recuperación de categorías epistémicas nativas y la construcción de propuestas metodológicas contextualizadas desde, con, y para los grupos familiares. Se trata de un tipo de relación con la otredad y prácticas metodológicas desde dentro que contribuyen en la lucha por la justicia epistémica de la diferencia colonial (Tuhiwai Smith, 2016). Sin embargo, también surgen elementos que reflejan matices en la concepción y práctica de la vinculación en la UNICH.

#### **4.4.2 Interaprendizaje y reciprocidad pedagógica en la vinculación comunitaria**

De acuerdo con Walsh (2013), Barbosa (2016) y Walsh (2023), los procesos verbales de interculturalización y decolonización se fundamentan en una praxis política pedagógica desde abajo, orientada a la configuración de sujetos capaces de desafiar la lógica de la colonialidad del saber y el ser, y a construir maneras alternativas de sentir, pensar, ser, saber y convivir. Por lo tanto, se sostiene una aproximación ética que valora el tiempo y las experiencias de las personas

---

<sup>85</sup> [Por ejemplo] “una metodología contextualizada que planteaba un compañero Tsotsil es la metodología del visitante”[*Jvul-al*]. E-PTC-8 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 11 de agosto de 2023).

con respeto y gratitud, superando prácticas de extractivismo epistémico y evitando actitudes transaccionales, tal como argumenta Frenk (2019). Al respecto, una estudiante de Turismo Alternativo de 6° semestre de la UNICH-SCLC mencionó:

Nosotros, llegábamos a buscar a la gente, a pedirles que nos dieran tiempo para compartir sus experiencias y sin ofrecer nada, a cambio, podemos ofrecer cosas como ayuda, pero realmente, no es la intención, [puesto que] estamos hablando con personas que nos están compartiendo su vida. GF-TA y MC- 4 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

Otro estudiante de Desarrollo Sustentable de 3° semestre de la UNICH-SCLC explicó:

[...] Nos enseñaron que no debemos ir solo a extraer información, sino a integrarnos con ellos. Con mi equipo ya conocemos a la comunidad. Siempre que llegamos y vemos a las personas trabajando, les preguntamos si podemos ayudarles. Cuando llega la noche, nos invitan a su casa a cenar. Al principio llegas con el miedo de que si haces algo mal te van a rechazar, pero vas aprendiendo. [...] (GF-TA y DS-3, comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

El proceso de vinculación descrito revela un aprendizaje social basado en la construcción de relaciones pedagógicas que fomentan la reciprocidad. Así, el temor inicial de entrar en una comunidad desconocida se transforma en una experiencia significativa a través de la integración y la colaboración.

Por su parte, se señala una desvirtuación del enfoque participativo y vivencial en la vinculación comunitaria. De esta manera, se sugiere recuperar la esencia de la Investigación-

Acción-Participativa, mediante la retribución social y el servicio comunitario a los pueblos originarios. En palabras de un PTC de la UNICH-SCLC, destacó:

La vinculación comunitaria [desde un] enfoque participativo y vivencial que se ha perdido con el tiempo, [...] se fue relegando la vinculación a un simple cumplimiento de formatos. El objetivo es ¿qué vas a traer?, vas a buscar un diagnóstico y se van los estudiantes, sin que tengan ninguna formación teórica-metodológica. En la comunidad, ¿qué te van a pedir?, si te voy a dar información, pero dame 5 rejas de refresco, porque si no, no puedes entrevistar. Entonces, cuando nosotros pensábamos que tenías que hacer investigación vinculada, era la retribución social y [hacer] servicio a la comunidad, ir a la milpa, a limpiar calles. E-PTC-10 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 14 de agosto de 2023).

Por su parte, un directivo de la UNICH-SCLC señaló:

El proceso de vinculación [...] es un proceso de aprendizaje desde la comunidad. Algunos jóvenes llevan una reja de refresco como una forma de vincularse, aunque muchos lo ven mal. En la comunidad, compartir un refresco para platicar es una tradición importante. Si no se entiende esta práctica, ¿qué se describe en el proyecto integrador? La vinculación debe ser una experiencia de vida que entienda las tradiciones comunitarias. E-TA-1 (comunicación personal, 6 de julio de 2023).

Asimismo, un PTC de la UNICH-SCLC destacó:

Es muy cómodo cumplir con un requisito, donde los jóvenes obtienen su calificación y se olvidan, porque no estoy sistematizando. Nunca les fue significativo; se convirtió en reportes y no en una experiencia de vida. Todo se queda en la visión de ser externos a las comunidades, sin trabajo en equipo. La vinculación debe ser una experiencia de vida. No se puede comprender al otro si no lo escucho, si no lo veo. Estamos proponiendo que la

vinculación sea un tema de experiencias de vida, no solo cumplir con un requisito. E-PTC-2 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 27 de marzo de 2023).

Desde estas percepciones, se señala la importancia de comprender los usos y costumbres de los pueblos originarios. En este sentido, compartir un refresco en la comunidad no debe interpretarse como un acto de transacción interesada (Frenk, 2019; Navarro, 2018) o de clientelismo participativo (Pérez, 2019) a cambio de información para construir los PI. En cambio, puede ser un acto y gesto cultural que facilita proceso de construcción de relaciones de confianza y aprendizaje convivencial de los estudiantes con los actores locales.

En este contexto, se destaca un esfuerzo por devolver los resultados de investigación como una estrategia de gratitud hacia los actores sociales que participaron en los proyectos académicos de los estudiantes. Asimismo, un PTC de la UNICH-SCLC relató su experiencia:

[...] se les pide a los estudiantes que inviten a las autoridades que vengan cuando les toque presentar sus proyectos integradores, eso evidencia que los jóvenes están trabajando en la comunidad. Se ha buscado que los estudiantes se sumen, como los actores que tienen ese poder, vengan a ver, pero no siempre lo hacen. Otra [estrategia] es entregar resultados, se tiene que devolver, presentar lo que encontraste, es una manera de agradecer el tiempo de trabajo. E-PTC-2 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 27 de marzo de 2023).

De igual manera, otro docente de la UNICH-SCLC mencionó:

La vinculación comunitaria incluye etapas de diálogo con los actores sociales y la construcción de espacios de reflexión en las lenguas originarias para asegurar la comprensión de todos. Se trabaja en sistematizar la información y construir diagnósticos comunitarios a partir de talleres participativos para el desarrollo de propuestas basadas en

las necesidades identificadas. [También] se ha invitado a padres y autoridades comunitarias a valorar proyectos integradores, para que los actores sociales comprendan el tratamiento de la información recopilada. E-PTC-9 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 11 de agosto de 2023).

De manera similar, un estudiante de Turismo Alternativo de 6º semestre observó:

[...] No solo fue sacar información y aprovecharnos de la comunidad, sino también integrarlos, y hacerlos sentir seguros, sino que tengamos algo que ofrecer a la comunidad. [por qué si no] destruyes esa parte de la confianza en la comunidad y a las nuevas generaciones que vayan, ya no los van a dejar entrar a la comunidad. GF-TA y MC- 4 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

A su vez, un estudiante de Turismo Alternativo de 6º semestre comentó:

[...] nuestro perfil de egreso es para hacer proyectos. Para poder ir a las comunidades, tenemos que aprender, hacer un proyecto, en el que la gente participe, entonces la vinculación es donde aprendemos a convivir, a involucrarnos y conocer la necesidad de la comunidad. Para lograr un desarrollo comunitario. GF-TA y DS-3 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023).

Se coincide en la importancia de involucrar a las autoridades y devolver los resultados de investigación como actos de agradecimiento, reciprocidad y legitimación de las actividades investigativas. En este contexto Limón (2013) plantea que la interculturalidad se concibe como un proyecto utópico y esperanzador, donde sujetos y grupos, al convivir y aprender unos de otros en reciprocidad en el mundo de los múltiples mundos, constituyendo *un proyecto de vida común*. En consonancia con esta visión, Navarro (2018) argumenta que la vinculación tiene como desafío de encontrar intereses compartidos con actores locales, fortalecer procesos participativos y reivindicar identidades.

Por su parte, situar la voz de las comunidades en el centro de los procesos de investigación supone un componente imprescindible en la práctica de enfoques ético-metodológicos al cual se aspira. De esta manera, una PTC de la UNICH-SCLC socializó:

Los estudiantes aprenden a valorar otros referentes culturales desde sus propios términos. Se trata de dialogar con saberes diferentes, poniendo la voz central sobre otros y desdibujándose como investigador. La metodología de vinculación en la universidad debe enfatizar la importancia ética de la escucha y el reconocimiento del contexto cultural. Es importante tener un objetivo común en la vinculación, aunque los proyectos integradores marquen perfiles diversos, ya que no todos los estudiantes están motivados por los mismos intereses. E-PTC-13 (comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas. 16 de agosto de 2023).

Desde esta perspectiva, descentrar la figura del investigador y situar a las comunidades al centro del proceso de interaprendizaje en la investigación vinculada resulta una tarea sumamente compleja en la UNICH. Sin embargo, según Bertely (2019), “actividades pedagógicas diseñadas a partir de las actividades sociales de las comunidades indígenas [permiten] explicitar y sistematizar los conocimientos comunitarios implícitos en esas actividades y articularlos con los conocimientos científicos-técnicos [entre indígenas y mestizos]”(p.3).

Además, otro docente indicó sobre la investigación y la vinculación:

Toda comunidad aún guarda la humildad y el respeto al otro, compartiendo lo que tiene. Sin embargo, cuando dejan de cooperar es porque ya se cansaron de que solo vayan a sacar información sin dar nada a cambio. Mientras la comunidad ofrece información, el investigador publica en el Sistema Nacional de Investigación, obtiene beneficios y conserva su categoría. [...] La comunidad siempre está abierta con sus brazos. ¿Cómo

podemos llevar a cabo nuestra acción para sentirnos cobijados y establecer vínculos duraderos? Ustedes son mis sujetos y actores activos en este trabajo de investigación. Debemos reflexionar sobre cómo hacer que no se cansen. E-PTC-1 (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 27 de marzo de 2023).

Desde esta reflexión, la investigación vinculada no debe entenderse como una práctica académica unidireccional. Más bien, implica procesos de reciprocidad pedagógica a través de una relación ética de intereses compartidos y mutuamente beneficiosa entre universidad y comunidad (Gasché, 2010). En este contexto, Saavedra (2008) propone “asumir el desafío de construir procesos y disposiciones de diálogo que permitan el intercambio, la reciprocidad y la transformación”(p.309).

## CONCLUSIONES

Esta investigación se guió por los planteamientos de la interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial, lo que permitió sistematizar discursos y prácticas formativas en el contexto de la propuesta educativa de la UNICH-San Cristóbal y las UAMs. Debe señalarse que los resultados obtenidos surgieron de la diversidad de voces y lugares de enunciación que buscan desafiar los cánones impuestos por la universidad moderna-occidentalizada. En este sentido, la resignificación de la interculturalidad surgió a partir de reflexiones críticas sobre las experiencias vividas (Fornet, 2004).

Ahora bien, la sistematización de los datos se orientó a partir de la siguiente ruta crítica metodológica (Véase, Figura 30).

**Figura 30**

### *Ruta crítica metodológica*



*Nota.* El esquema representa los procesos de investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Ruta Metodológica para la construcción de la investigación social (Nájera, 2023).

De este modo, dentro de los posicionamientos docentes se asumió la premisa de que “el conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado por la diferencia colonial”(Walsh, 2003, p.10). Es decir, desde maneras plurales y contrahegemónicas de entender el mundo y “pensar el problema educativo desde otra perspectiva”(Walsh, 2007, p.28).

En consecuencia, la interculturalidad, lejos de reproducir asimetrías y relaciones de poder entre culturas, pretende armonizar los diversos universos de existencia que resisten al pensamiento abismal impuesto por la modernidad, el ideal de progreso y el desarrollo económico.

En este sentido, los hallazgos revelan que la interculturalidad en la UNICH se comprende más allá de un concepto abstracto, más bien como una práctica vivida que se resignifica mediante experiencias de vinculación comunitaria. Esta práctica se concibe como un “conjunto de actitudes que promueven una nueva convivencia activa de saberes [...], incluido el saber científico”(Santos, 2009, p.70).

La práctica educativa desde una perspectiva intercultural y de vinculación con la comunidad en la UNICH, se infiere gira en torno al establecimiento encuentros donde la experiencia de vida y la construcción de aprendizajes recíprocos y significativos se entrelazan en un proceso de enseñanza-aprendizaje multidireccional entre docentes-estudiantes-actores locales.

Desde esta perspectiva, el intercambio de experiencias en espacios sociales de convivencia y aprendizaje territorializado entre estudiantes y actores sociales favorece el reconocimiento y valoración de las cosmovisiones, lenguas originarias y conocimientos culturales de Chiapas.

En cuanto a su proyección, Tubino (2016), Limón (2013) y Frenk (2018) sugieren que la interculturalidad se configura como un proyecto societal utópico, que, aunque aún no alcanzado, se fundamenta en una convicción tanto subjetiva como colectiva. Esta perspectiva argumentada por los colaboradores desafía la visión institucionalizada de la interculturalidad en la UNICH, como lo han señalado Navarro (2016) y Sartorello y Peña (2018).

Rivera Cusicanqui (2010) plantea una praxis política de la interculturalidad que se aleja del multiculturalismo neoliberal, el cual perpetúa las relaciones de poder y dominación bajo la ideología del desarrollismo. Limón (2013) sostiene que la interculturalidad puede ser entendida como un *proyecto de vida común* y esperanzador, donde a través del aprendizaje recíproco, se construye el “mundo de los múltiples mundos”.

Es importante destacar que las lenguas originarias juegan un papel central en los procesos formativos de la UNICH, proyectándose como una apuesta político-epistémica que reivindica la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los pueblos. Estas lenguas, cargadas de memoria histórica y cultural, según Zemelman y Quintar (2007), constituyen una fuente de sabiduría ancestral y visiones del mundo (Estermann, 2015).

De esta manera, los docentes de lenguas originarias, en función de su procedencia étnica, son reconocidos como mediadores culturales, por su arraigo y conocimiento cultural de la región. Por su parte, en el análisis de las experiencias de vinculación de la UNICH, se encontró un proceso de reconfiguración identitaria tanto de docentes como de estudiantes, (independiente si se autoadscriben indígenas o no) estos se conviertan en la mayoría de las experiencias en intérpretes y aliados de las filosofías de los pueblos, como plantea Estermann (2015). Sin embargo, esto requiere una postura reflexiva que permita redefinir el lugar que los sujetos ocupan en el mundo, en concordancia con el presente histórico de los mismos (Méndez, 2013; Quintar, 2021).

Este proceso de reconfiguración supone la deconstrucción de las formas establecidas de pensar, sentir y actuar. Implica rupturas epistémicas frente a las geopolíticas del conocimiento perpetuadas por la modernidad-colonial. Así, los conocimientos situados en la periferia y subalternidad emergen como modos alternativos de ser y estar que desafían la colonialidad del saber, abriendo posibilidades para la construcción de nuevas subjetividades y futuros posibles.

Por su parte, desde el eje de la vinculación comunitaria constantemente se cuestiona la pertinencia cultural y lingüística del currículo. No obstante, aunque se han implementado adaptaciones, la interculturalidad crítica en el aula aún enfrenta desafíos. Sucede pues que, la tensión entre el desarrollo de competencias cognitivas a partir del currículo oficial y la construcción de conocimientos significativos derivados de la vinculación comunitaria sigue siendo evidente. En otras palabras, estos conocimientos empíricos, basados en experiencias de vida, no siempre se reflejan en el currículo formal.

En lo que respecta al Proyecto Integrador, como estrategia pedagógica y eje articulador de la relación universidad-comunidad. Enfrenta el reto de equilibrar el asesoramiento académico con el acompañamiento y supervisión en las comunidades, según lo propuesto por Bastiani et al. (2021). Visto de esta forma, se trata de que el asesoramiento metodológico y revisión de PI no sustituya, sino que se complemente, con el acompañamiento directo en la comunidad. Por esta razón la creación de una política educativa para la vinculación comunitaria cobra relevancia en la UNICH.

Uno de los hallazgos más significativos en esta investigación es la apuesta por la construcción de capacidades teórico-metodológicas en los estudiantes, basadas en el enfoque de Investigación-Acción-Participativa en la UNICH-SCLC y las UAMs (Ávila et al., 2016; Navarro, 2016; Pérez, 2019; Sántiz, 2022). Este enfoque, más allá de la mera intervención en comunidades, promueve relaciones de colaboración éticas, construidas sobre la confianza y la reciprocidad con los actores locales. De este modo, las estrategias metodológicas emergentes responden a principios éticos que buscan evitar cualquier forma de extractivismo epistémico en los proyectos de vinculación y la permanencia de estos a largo plazo.

Se puede concluir que la relación familiar preexistente de estudiantes originarios de comunidades rurales o campesinas, quienes actúan como referentes comunitarios, constituye la estrategia de vinculación más recurrente. A través de estas relaciones los estudiantes tienden a desarrollar principios éticos en la vinculación, como el respeto hacia los sistemas normativos de las comunidades.

Asimismo, mediante la participación directa en actividades cotidianas y trabajos comunitarios, se logra priorizar no solo la escucha activa, sino también los tiempos, intereses, conocimientos y recursos de los actores locales. De este modo, se fortalece tanto la legitimidad de su presencia como la confianza mutua con los actores locales.

Cabe mencionar que, al trascender su rol como requisito curricular, la vinculación comunitaria se convierte en una experiencia significativa que reconfigura la identidad del estudiante intercultural. Esta resignificación está vinculada con la humildad epistémica, reconociendo la importancia de retribuir los resultados de la investigación a las comunidades en un formato accesible y útil para todos los colaboradores.

Siempre y cuando la producción de conocimiento responda a las necesidades de los contextos socioculturales y académicos en los que se inscriben. Así, la vinculación comunitaria, más que una simple actividad formativa, convierte en una oportunidad clave para la sistematización y diversificación de metodologías innovadoras, adaptadas a los contextos específicos de cada comunidad. Puesto que través de los aportes de la vinculación comunitaria de la UNICH, han surgido propuestas educativa innovadoras come el caso de las UIIM-El Porvenir y las UIM-Bachajon, en las UAMs bibliotecas y museos comunitarios, entre otros.

Otro hallazgo indica que los procesos educativos de la UNICH-SCLC y en las UAMs busca sembrar la semilla de la inquietud por reivindicar las culturas originarias (formación de sujetos conscientes) sobre los problemas políticos, económicos, ambientales, culturales y productivos que afectan tanto su entorno personal como el comunitario y global.

Uno de los grandes desafíos consiste en construir una política educativa de vinculación comunitaria y que implica, además, una flexibilidad administrativa y curricular, lo que añade complejidad a la tarea. Implementar sistemáticamente estrategias de acción requiere resolver cuestiones organizativas en distintos niveles: dentro de la UNICH-SCLC como entidad central, en cada una de las UAMs, y en los proyectos específicos que los estudiantes desarrollan en las comunidades (Bermúdez-Urbina, 2019).

Otro aspecto relevante en la vinculación comunitaria es la necesidad de flexibilizar las salidas de campo, no limitándolas únicamente a las semanas designadas para la vinculación. Esto permitiría generar procesos de reconocimiento de los estudiantes por parte de los actores sociales en los territorios. Además, se debería valorar las iniciativas de los estudiantes para crear espacios de encuentro académico, como seminarios institucionales, que resignifiquen tanto el hecho educativo como los procesos de vinculación en la UNICH.

De acuerdo con Nájera et al (2024), los estudios actuales sobre las expectativas juveniles indígenas en el ámbito educativo, particularmente en Chiapas, muestran la reafirmación de identidades étnicas y el arraigo comunitario como respuestas a las desigualdades históricas y territoriales. En este contexto, la figura docente, reconocida en las comunidades rurales e indígenas, se considera un agente clave en la formación teórico-práctica de los estudiantes en diversos programas educativos. Aunque los egresados de estos programas son vistos como promotores de la interculturalidad y gestores de proyectos comunitarios, no todos los jóvenes indígenas aspiran a incorporarse al sector empresarial, lo que abre nuevas líneas de investigación sobre sus trayectorias y expectativas profesionales.

Otro aspecto identificado fue que a pesar de que la vinculación comunitaria desempeña un papel fundamental en la formación de habilidades, actitudes y conocimientos con valor cultural y lingüístico, persiste una discrepancia entre el desarrollo profesional y las oportunidades laborales disponibles para los jóvenes egresados interculturales (Gómez y Reyes).

Por último, es conveniente mencionar que este trabajo de investigación fue guiado por la pregunta: ¿Cuáles son las experiencias, conocimientos y perspectivas de las figuras académicas y estudiantes durante el proceso de formación intercultural, desde el eje de la vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural de Chiapas, y cómo la sistematización de esos datos podría posibilitar el diseño de una propuesta crítica de vinculación comunitaria?

Uno de los principales aportes de esta investigación fue el diseño de un modelo de vinculación comunitaria crítica. Este modelo no se concibe como una receta metodológica estándar, sino más bien como un enfoque con raíces decoloniales y principios ético-políticos de interculturalidad crítica. Frente a las prácticas convencionales de vinculación, este modelo promueve la deconstrucción convencional de las prácticas de investigación vinculada mediante procesos de reciprocidad y diálogo (en función su contextualización) a los territorios (Gómez y Nájera, 2024).

Finalmente, se presenta el modelo de vinculación comunitaria crítica organizado en torno a cuatro ejes principales que interactúan entre sí:

1. Planificación Participativa Institucional:

- Prácticas educativas: Basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el fortalecimiento continuo teórico-metodológico. La formación continua permite diseñar y aplicar herramientas participativas.
- Procesos educativos: Se articulan desde el diálogo de saberes y la interculturalidad crítica, donde estudiantes y académicos planifican su vinculación comunitaria.
- Áreas de oportunidad: La flexibilidad curricular y administrativa es fundamental para implementar esta propuesta de manera contextualizada en las UAMs.

## 2. Acompañamiento y Seguimiento Comunitario a Largo Plazo:

- Mapeo geográfico: Implica la territorialización de proyectos de vinculación comunitaria, estableciendo una cartografía de las áreas de colaboración.
- Actores involucrados: Se consideran ONG, OSC, autoridades locales, líderes comunitarios y familias, consolidando relaciones de colaboración a largo plazo.
- Espacios de vinculación: Económico, sociocultural, ambiental e institucional.
- Áreas de oportunidad: Ampliación de los proyectos de vinculación comunitaria hacia una visión común que integre a la comunidad y actores clave de manera holística.

## 3. Reciprocidad Pedagógica y Retribución Social:

- Retroalimentación dialógica: Fomenta una relación constante entre estudiantes, docentes y comunidades, con un enfoque colaborativo.
- Construcción de materiales: Creación de productos académicos y sociales accesibles y útiles para las comunidades.

- Áreas de oportunidad: La transparencia ética y la aplicación del consentimiento informado fortalecen la retribución tanto académica como social.

#### 4. Retroalimentación dialógica Institucional:

- Diversificación de criterios: Los métodos de evaluación se diversifican, valorando la memoria de la vinculación comunitaria como una modalidad prioritaria de titulación.
- Fortalecimiento del Servicio Social Comunitario: Enfocado en construir una memoria colectiva de experiencias y aprendizajes.
- Áreas de oportunidad: Establecimiento de criterios que reconozcan la importancia de la evaluación a largo plazo, con una mayor incidencia social y comunitaria.

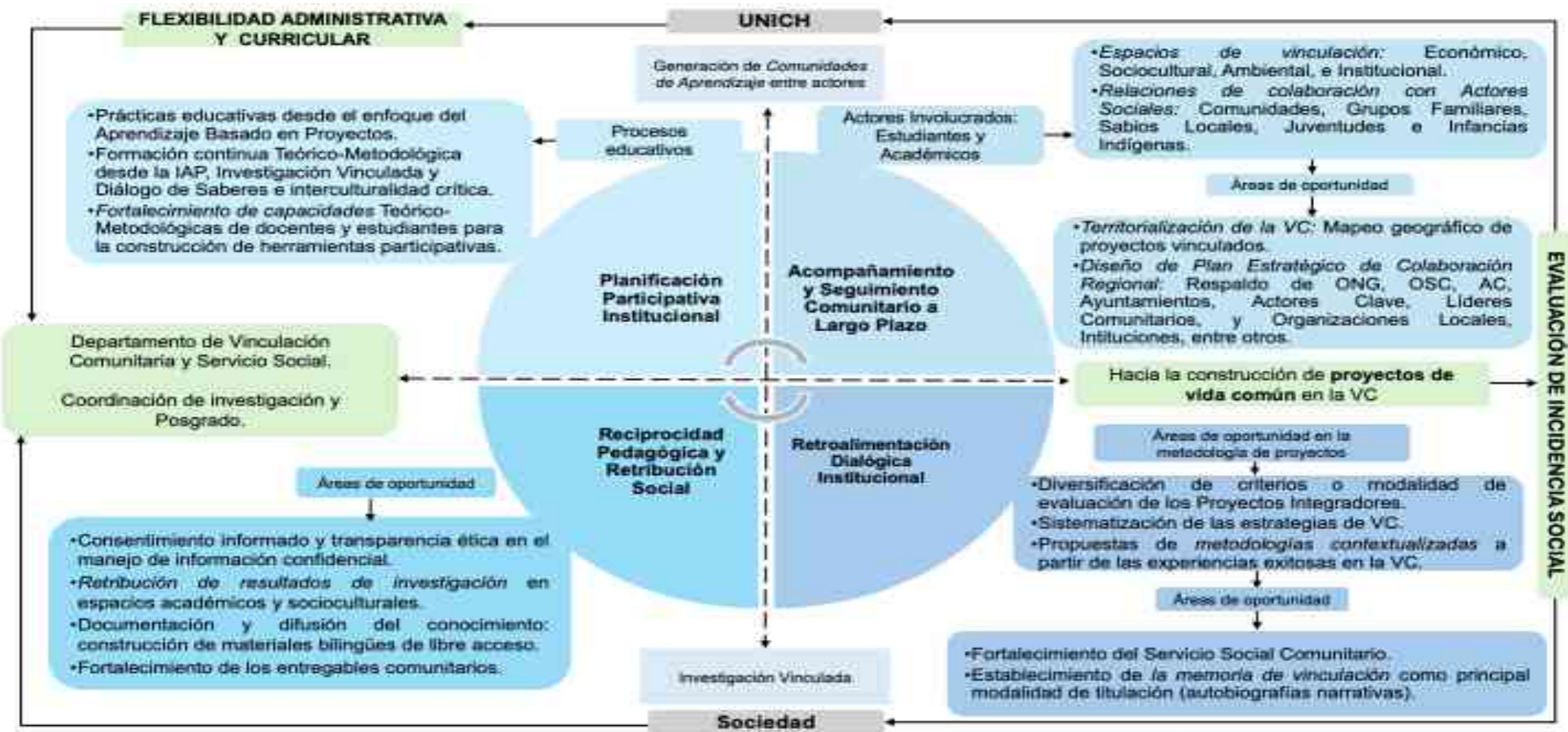
#### Factores adicionales:

- Flexibilidad administrativa y curricular: Fortalecer procesos de vinculación caracterizados por la gestión de espacios de vinculación por parte de los estudiantes en múltiples territorios y actores sociales.
- Generación de Comunidades de Aprendizaje: Involucra tanto a la universidad como a la sociedad en la creación de espacios para la construcción horizontal de conocimientos a través de la colaboración entre actores académicos y actores sociales (Saldívar, 2018).

Esta aproximación responde a la apuesta ético-política para la construcción de un “proyecto de vida común” en la UNICH implica formar nuevos sujetos políticos comprometidos con la defensa de los territorios, justicia cognitiva y el bienestar comunitario para las poblaciones más vulnerables (Véase, Figura 31).

Figura 31

Hacia un modelo de vinculación comunitaria crítica como estrategia ético-metodológica en la UNICH



Nota. La propuesta de modelo de vinculación comunitaria articula la confluencia de procesos de colaboración ética, dialógica y constructivista para el interaprendizaje social. Elaboración propia a partir de (Gómez y Nájera, 2024)

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, B., G. (1976). *Obra polémica*. SEP-INAH, México.
- Alatorre, F., G. (2019). La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Baronnet, B. y Bermúdez-Urbina (Eds.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 135-174). Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Anchustegui, I., E. (2011). Debate en torno al multiculturalismo. Ciudadanía y pluralidad cultural. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 13 (26), 46-67.
- Ander-Egg, Ezequiel (2003). *Repensando la Investigación Acción Participativa: comentarios, críticas y sugerencias*, 4ta. Ed. Buenos Aires: Lumen.
- Aubry, A. (2003). *Los Acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe español-tsotsil, tr. al tsotsil de Enrique Pérez López, Tuxtla Gutiérrez, Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literaturas Indígenas, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Ávila Romero, Ávila Romero, Betancourt Posada, Hernández, Agustín. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783.
- Barabás, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configuraciones. Revista Ciencias Sociales*, (14), 11-24.
- Barbosa, P. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 3 (6), 45-79.
- Bárceñas, L. F. (2005). *Autonomía y derechos indígenas en México*. CEIICH/UNAM, México: Ediciones, Coyoacán.
- Bárceñas, L., F. (2007) *Autonomías Indígenas en América Latina*. México: Mc Editores, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas AC.

- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208.
- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En Franco, G. A. (Eds). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. (pp.63-81). México: PROIMMSE-IIA-UNAM.
- Baronnet, B. (2017) Educación para la autonomía y la defensa del territorio. En Santillán, J. R. (Eds.). *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía*. (pp.185-213). México: Universidad de Guadalajara-CIESAS-Cátedra Jorge Alonso.
- Baronnet, B. y Tapia, M. (2013). *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. México: UNAM-CRIM.
- Baronnet, B., Merçon, J. y Alatorre, G. (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Buenos Aires: Elaleph.com, UAIM/UAIS.
- Barriga, A. F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México City: McGrawHill
- Bartra, A. y Otero, G. (2008). Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En Moyo, Sam y Yeros, Paris. (Eds). *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. (pp.401-428). Argentina: CLACSO.
- Bastiani, Gómez, J., Peña Piña, J. y López García, M. (2021). La vinculación comunitaria en la formación en investigación intercultural de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Punto Cunorte*, 7(13), 184-207.
- Bautista, A. (2022). San Quintín: laboratorio de la interculturalidad. Hacia un proyecto de universidad decolonial. Ichan Tecolotl. *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)*.
- Beltrán, A., S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, AC: aprender sin escuela. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 4 (7).

- Bengoa, J. (1995). Los indígenas y el Estado Nacional en América Latina. *Revista De Antropología*, 38(2), 151-186.
- Berlanga G. B. (2013). ¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacernos sujetos de la digna rabia. En Jara et al. (Eds.), *Revista latinoamericana y caribeña de educación y política: Movimientos sociales y desafíos para la educación popular: Una mirada desde el CEEAL* (pp.41-50). En La Pariagua, CEEAL.
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2015). “Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR*, 13(2), 153-167.
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2019) La vinculación escuela-comunidad y relaciones comunitarias y familiares de los estudiantes y egresados de la Educación Superior Intercultural en México. En Baronnet, B., y Bermúdez-Urbina (Eds). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 64-95). Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. CESMECA-UNICACH, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Bertely, B., M. (1998). Educación Indígena del siglo XX en México. En Latapí, Pablo. (Eds.). *Un siglo de educación en México*. (pp.74-110). México: CONACULTA/FCE.
- Bertely, B., M. (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En Franco, G. A. (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. (pp.139-155). México: PROIMMSE-IIA-UNAM.
- Bertely, B., M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En Bertely B. et al. (Eds). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 41-63). México, ANUIES: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bertely, B., M. (2019). Nuestro trabajo en las milpas educativas. *Articulando e construyendo saberes*, 4, 1-15.

- Bolaños, G. (2015). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación Y Ciudad*, (22), 45-56.
- Bolom, P., M. (2021) Resignificación de la vinculación comunidad-universidad en la UNICH. En Nájera, et al. (Eds.) *Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad* (pp. 89-102). Comitán de Domínguez, Chiapas. México: CRESUR, 2021. Disponible en: [https://www.cresur.edu.mx/2019/\\_L1p1.pdf](https://www.cresur.edu.mx/2019/_L1p1.pdf)
- Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1998). *La Teoría del Control Cultural en el estudio de Procesos Étnicos*. Anuario Antropológico. Editorial Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro
- Borda, O., F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, (38), 73-90.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: laia.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron, J. (2002). *Presupuestos epistemológicos*. El oficio de sociólogo. México: Siglo XXI Editores.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1993). Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Diario Oficial de la Federación.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural: Modelo Educativo*. Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Grosfoguel, R. y Castro-Gómez, G. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural: IIZ/DVV-CREFAL-CEAAL-CGEIB-SEP-Ayuda en Acción.
- CPEUM (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada el 28 de mayo de 2021. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde Nuestra América*. Argentina: Ed. Las Cuarenta.
- De la Cruz Hernández, I. (2021). Estrategias de vinculación con la comunidad en la UIEM: un estudio de caso. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(31), 161-180.
- Denzin, N. (1978). *Triangulación: un caso de evaluación metodológica y combinación*. Métodos sociológicos. Nueva York: McGraw Hill Book, 2da edición.
- Denzin, N. (1978). *Triangulación: un caso de evaluación metodológica y combinación*. Métodos sociológicos. Nueva York: McGraw Hill Book, 2da edición.
- DGESUI (2021). *Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural*. Panorama de la Educación Superior por Entidad. Chiapas, México.
- Díaz Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Díaz Polanco, H. (2011). Las autonomías indígenas en América Latina. En E. Adamovsky, C. et al. (Eds). *Pensar las autonomías Alternativas de emancipación al capital y el Estado* (pp.71-106). México: Sísifo Ediciones, Bajo Tierra.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Dietz, G. y Mateos, C. (2018). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En Leyva Solano, X. et al. (Eds). *Prácticas otras de conocimiento (s): Entre crisis, entre guerras. Prácticas otras de conocimiento* (pp. 281-312). México y Argentina: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.

- Dietz, G. y Mateos, C. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Dietz, G., y Mateos, C. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En Álvarez V. et al. (Eds). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.47-81). CLACSO.
- Dietz, G., Mateos, L. S. C. M., Naranjo, Y. J., y Zuany, G. M. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y discurso*, (16).
- Dietz, G., y Mateos, C. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Mato, D. (Eds.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina* (pp.359-371). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Dietz, G., y Mateos C. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Dussel, E. (1994). *1492 el encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Plural, Editores.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. México: UAM.
- Eckart Boege (2018) Éticas comunitarias, políticas de la naturaleza y perspectivas del sur global. En Baronnet et al. (Eds). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. (pp.45-56). Buenos Aires: Elaleph.com, UAIM/UAIS.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula rasa*, (1), 51-86.

- Estermann, J. (2015). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Editorial Abya-Yala.
- Favre, H. (1999). *El indigenismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Fábregas P., A. (2021). *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Fábregas, P., A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Mato, D. (Eds.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina* (pp. 339-348). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Fábregas, P., A. y Santiago, L., J. (2012) Los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Un acercamiento a su experiencia escolar. En Casillas, M. et al. (Eds). *Educación Superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp.43-54). Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México.
- Favaron, P. (2022). La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio. Revista De hermenéutica*, 7(2), 129-154. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00X27S0037>
- Fornet, B., R. (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos*, 103, 1-3.
- Fortino, V. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés (Eds). *Observar, Escuchar y Comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). El Colegio de México/FLACSO: México.
- Foucault, M. (2003) *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. 2004 *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freire, Paulo. (1993): *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

- García, A, M. y Sámano, R, M. (2021). Importancia y pertinencia de una universidad intercultural en Chiapas. *Textual*, (77), 261–297.
- Garzón, L. P. (2013). más allá de la ciudadanía multicultural: hacia una distinción entre pueblos indígenas y minorías nacionales. *El Cotidiano*, (180), 75-88.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En Bertely, B. et al. (Eds). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. (367-397). Ecuador, Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Gasché, Jorge (2010) “De hablar de la educación intercultural a hacerla”. *En Mundo Amazónico*, (V.1), pp. 111-134. Disponible en: <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo*. IICA.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gómez, E. y Nájera. C. (2024). Saberes y vinculación comunitaria: Construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural. *Punto Cunorte*, 1(19), 61–87. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.206>
- Gómez, E. y Reyes, T. (2023). Formación, desarrollo profesional e inserción laboral en egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 7(2).
- González, Casanova. P. (1965). *La democracia en México*. México: Ediciones Era México.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*. (4): 17-48.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24 (enero-junio), 123-43.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Manual de metodología*. Barcelona, España. Gedisa.
- Guerra, G., G. y Meza, H., M., E. (2019). La comunidad en el curriculum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. En Baronnet, B. y Bermúdez-Urbina (Eds). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.203-209). Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Hernández, L., S. (2019). La vinculación universitaria intercultural en la Sierra Norte de Puebla. Experiencias con una generación de la licenciatura en Lengua y Cultura (LLC). En Baronnet, B. y Bermúdez-Urbina (Eds). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.175-202). Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Hernández, L., S., E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En Mato, D. (Eds.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp.238-248). Caracas: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Hernández, R. y Baptista, P. (2010). Metodología de investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, S., E. (2022) *La interculturalidad en las políticas públicas en México*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Hooker, B., A. (2015). Interculturalidad desde la perspectiva de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de ABYA YALA, RUIICAY. *Revista Universitaria del Caribe*, 15(2).
- Hooker, B., A. (2019). La vinculación comunitaria desde la mirada de URACCAN: Experiencia en la elaboración del Estatuto de la comunidad de Sumubila, RACCN. Disponible en: *Revista Universitaria Del Caribe*, 23(2), 121-129.  
<https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8940>.
- Igelmo, Z., J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. En Hernández H. et al. (Eds). *Temas y perspectivas sobre educación. La*

- infancia ayer y hoy* (pp.285-298). Anthema, Salamanca. Disponible en:  
[http://www.ajithe.com/lainfanciaayeryhoy/lainfanciaayeryhoy/II\\_004\\_files/II%20004.pdf](http://www.ajithe.com/lainfanciaayeryhoy/lainfanciaayeryhoy/II_004_files/II%20004.pdf)
- INEGI (2010). Compendio de información geográfica municipal, El Porvenir, Chiapas, México.
- INEGI (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Chiapas, México.
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Chiapas, México.
- Jiménez, M., C. y Ávila P., A. (2024). La Investigación Vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(1), 139-163.
- Jiménez, N. y Mendoza, Z. (2015). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.
- Kymlicka, W. (1996). *Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. México: Editorial Paidós.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, 379-392.
- Leyva, F. A. (2022). La vinculación comunitaria, una tarea primordial de las Universidades Interculturales, el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. *SAPIENTIAE*, 8(1), 140-151.
- Limón, A. F. (2009). Aproximación etnográfica a los chuj mexicanos. Esbozos de su conocimiento cultural. En Cruz Burguete, Jorge Luis y Austreberta Nazar Beutelspacher (Eds.). *Sociedad y desigualdad en Chiapas, una mirada reciente*. Editorial ECOSUR.
- Limón, A. F. (2012). Intervención o colaboración: actitudes distintas en la relación con las comunidades campesinas. *ALAI. América Latina en Movimiento*. (23 de noviembre de 2012).
- Limón, A. F. (2013). Interculturalidad y traducción. Retos al entendimiento y la comunicación. *Tinkuy*, 20, 92-100.

- Limón, A. F. (2013). Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes. En Franco, G. A. (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. (pp.127-139). México: PROIMMSE-IIA-UNAM.
- Limón, A. F. (2013). *Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes*. En Franco, G. A. (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. (pp.127-139). México: PROIMMSE-IIA-UNAM.
- López Austin, A. (2012). Cosmovisión y pensamiento indígena. *En Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, 1-14.
- Luna, J. M. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. CONACULTA.
- Luna, J. M. (2023, 19 de abril). Comunalidad, fuente civilizatoria [Conversatorio]. Corral de piedra, Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Maldonado, T., N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Grosfoguel, R. y Castro-Gómez, G. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mapa Curricular (2011). Universidad Intercultural de Chiapas. Licenciatura en Lengua y Cultura.
- Mapa Curricular (2016). Universidad Intercultural de Chiapas. Licenciatura en Médico Cirujano.
- Mapa Curricular (2021). Universidad Intercultural de Chiapas. Licenciatura en Agroecología.
- Mateos, C. (2008). Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad. *Miradas, encuentros y críticas antropológicas, Donostia: Ankulegi*, 49-58.
- Mateos, C. Dietz, G. y Mendoza, Z. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 809-835.
- Mateos, C. y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (Eds.). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 349-381). México, ANUIES: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Mateos, C., Dietz, G. y Mendoza, Z. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 809-835
- Mateos, L. S. (2008). Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad. *Miradas, encuentros y críticas antropológicas, Donostia: Ankulegi*, 49-58.
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO. IESALC. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Medina, M. y Baronnet. B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En Bertely B. et al. (Eds.). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 415-448). México, ANUIES: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Medina, M., Verdejo. S., y Calvo, M. (2015) Movimientos Pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En Medina, M., P. (Eds). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 29-40). CESMECA-UNICACH/Educación para las Ciencias en Chiapas, AC/Juan Pablos, Editor.
- Méndez T. (2013). Senti-pensar el género perspectivas desde los pueblos originarios. En Méndez T. et al. (Eds.) *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios* (pp.27-61). México: Editorial La Casa del Mago.
- Mignolo, W. (2003). “Un paradigma otro”: Colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico”. En Mignolo, W. (Eds), *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19-60). Madrid:

- Akal. Disponible en: <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>
- Mignolo, Walter D. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. *Revista Sigma. Revista de estudiantes de sociología*. II semestre de 2006.
- Muyolema, A. (2001). De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. En I. Rodríguez (Eds). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad* (pp. 327–364). Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi.
- Muyolema, A. (2013). Interculturalidad, Sumak Kawsay y diálogo de saberes. *Estado y comunes*, 1(1).
- Nahuelpan, H. (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad. En Leyva Solano, X. et al. (Eds). *Prácticas otras de conocimiento (s): Entre crisis, entre guerras. Prácticas otras de conocimiento* (pp. 159-180). México y Argentina: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.
- Nájera, C. A. (2023). Ruta Metodológica para la construcción de investigación social. - Mimeografiado. Inédito.
- Nájera, C. Sántiz, G., y Gómez, E. (2024). Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Sinéctica*, (62).  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1599>
- Nájera, C. y Avendaño. P. (2021). Pedagogía crítica comunitaria: Referentes éticos y morales en dos pueblos indígenas de Chiapas. En Mignolo, et al. (Eds). *Pedagogías críticas americanas* (pp. 40-55). Bogotá: Sello Editorial UNAD (Escuela de Ciencias de la Educación-ECEDU).
- Nájera, C., A. (2020). Vinculación universitaria crítica y el modelo de las universidades interculturales de México: reflexiones preliminares. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 7 (2), 31-47.

- Nájera, C., A. (2021). Vinculación Universitaria e Interculturalidad en clave decolonial. En Nájera, C., A. et al. (Eds.) *Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad* (pp. 11-20). Comitán de Domínguez, Chiapas. México: CRESUR, 2021.
- Nájera, C., A. (2024). Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades* (dreh), (22), 59-79.
- Navarro M. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas* (Tesis Doctoral, CESMECA-UNICACH).
- Navarro-Martínez, S. I. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR*, 16(1), 88-102.
- Navarro, M. y Saldívar, M. (2018). La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica*.
- Navarro, M. y Saldívar, M. (2019). La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el Cesder-Chiapas. En Baronnet, B. y Bermúdez-Urbina (Eds.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.283-418). Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- NU (2017). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. (pp.1-15).
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Pérez, V., R. (2019) Encuentros y desencuentros con la vinculación comunitaria en la región Tseltal-Ch'ol de Chiapas. En Seijas, M. Y. C. (Eds.). *Debates sobre la vinculación comunitaria* (pp. 113-122). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: UNICH.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y clasificación social. *Revista de investigación de sistemas mundiales*, 6 (2), 342–386.
- Quijano, A. (2020). El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en AméricaLatina. *En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 707-740). Argentina: CLACSO.

- Quijano, Aníbal. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla (Eds.). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. (437-448). Ecuador: Tercer Mundo Editores.
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana De Antropología*, 43, 197–229.
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana De Antropología*, 43, 197–229.
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En Barbosa, J. L. y Pereira, L. (Eds.). *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 9-23). *Sincelejo Colombia: Cekar*.
- Restrepo, E. y Rojas, M., A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ribeiro, Darcy. (1967). *La universidad necesaria*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), 189-207.
- Río, J. G. (2023). Pedagogía del encuentro e interculturalidad. El pensamiento educativo de Rodolfo Kush. *Las Cuarenta*.
- RIPPPA. (2006). Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Universidad Intercultural de Chiapas. Chiapas: Consejería Jurídica del Gobernador.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial. Vivir entre escuelas, 1-876.
- Rojas, C., A. (2019) Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites. En Baronnet, B., y Bermúdez, F., M. (Eds.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 63-95). Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.

- Ryan, GW. y Bernard, R., H. (2003). Técnicas para identificar temas. *Métodos de campo*, 15, 85-109. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Saavedra, J. (2008). Descolonizar e indianizar la universidad. *Temas Sociales*, (28), 299-313. Profunda del actual quehacer académico universitario.
- Saldívar, M., Antonio. (2013). La educación indígena en Chiapas. Situación actual y retos. En Franco, G. A. (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. (pp.81-91). México: PROIMMSE-IIA-UNAM.
- Sámano, R., M. (2018). Los dilemas del multiculturalismo y los pueblos indígenas en el siglo XXI. *Alegatos*, 25(78), 545-560.
- Sánchez, R. (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés (Eds). *Observar, Escuchar y Comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-123). El Colegio de México/FLACSO: México.
- Sántiz, G. A. (2022). Interaprendizaje por proyecto comunitario: experiencia con jóvenes universitarios en Oxchuc, Chiapas. *Voces de la educación*, 7(14), 8.
- Sántiz, G. A. (2024) “Aprendizajes y experiencias laborales de las y los egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas, sede Oxchuc”, *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, V9, N2 (19). Recuperado de: <https://doi.org/10.31644/ED.IEI>.
- Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural, editores.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO, Siglo XXI.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sarango M., L. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Revista Universitaria Del Caribe*, 23(2), 31-43. <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8929>
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 73-101.

- [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100005&script=sci_arttext)
- Sartorello, S. C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales Y Humanísticos*, 14(1), 121-143.
- Sartorello, S. y Peña-Piña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178.
- Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. *En Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. México.*
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Mato, D. (Eds). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.329-348). Caracas. Ascun.
- Segato, R., Mignolo, W. y Tasat, J. (2021). Avatares de la “interculturalidad”. En Mignolo et al. (Eds). *Pedagogías críticas americanas* (pp.12-37). Bogotá: Sello Editorial UNAD (Escuela de Ciencias de la Educación-ECEDU).
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (2023, 2 de mayo). Ley General de Educación, Secretaría de Educación Pública, UNAM.  
<https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php>
- Stavenhagen, R. (1969). *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. Siglo XXI. Editores, México.
- Stavenhagen, R. (2006). Multiculturalidad y derechos colectivos. En Wiewiorka M. (Eds.). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos de México*. (pp. 213-241). México: El Colegio de México, Siglo XXI.

- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En Baronet, B. y Tapia, U. (Eds.). *Educación e Interculturalidad: política y políticas* (pp. 23- 46). México: CRIM-UNAM.
- Sulvarán, L. (2022). Interculturalidad y poder: la difícil ruta educativa en la universidad intercultural de Chiapas. En Bastiani y Manrique (Eds.). *Interculturalidad, territorio e identidad: diálogo en el campo de los saberes educativos* (pp. 189-200). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Pedagógica Nacional: San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Taylor, S., J. y Bogdan R., C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona
- Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo*, 33(1), 69-77.
- UNESCO (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Praxis*, 64, 65.
- UNICACH (2021). Sistema de Información y Gestión Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Plan Rector de Desarrollo Institucional, 2021-2025. Chiapas, México.
- UNICH (2011). Programa de Estudio de Lengua y Cultura. Universidad Intercultural de Chiapas.
- UNICH (2012). Informe Institucional 2012. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2016). Fundamentación sobre la propuesta de desarrollo curricular de Lengua y Cultura. Universidad Intercultural de Chiapas.
- UNICH (2020). Marco General de Vinculación. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- UNICH (2021). Plan Rector de Desarrollo Institucional (Predi 2021-2024). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2021). Plan Rector de Desarrollo Institucional (PREDI 2021-2024). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- UNICH (2021). Procedimiento para Viajes de Estudio. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.

- UNICH (2022). Inauguración de la Unidad Intercultural multimodal de El Porvenir. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2022). Reporte de Titulación Generación 2005 a 2022. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2022). Reporte Matrícula Sistema Integral de Servicios de Información (SISI) agosto-diciembre 2022. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2023). Deserción Escolar en la Universidad Intercultural de Chiapas de 2018 a 2023. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2023). Encuentro Nacional de Universidades Interculturales. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2023). Registro de Proyectos Integradores del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social de 2013 a 2023. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- UNICH (2023). Registro de Proyectos Integradores del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social de agosto-diciembre 2022. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta.
- Wallerstein, I. (1992). Creación del sistema mundial moderno. En Luis, Bernardo P. L. (Eds.). *Un mundo jamás imaginado 1492-1992*. (pp.201-209). Bogotá: Santillana.
- Walsh (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. En Restrepo, E. y Rojas, M., A. (Eds.). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (pp.131-148). Popayán: Universidad del Cauca.
- Walsh (2023). ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En Walsh C. (Eds.) *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida* (pp.113-148). México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Querétaro y Lengua de Gato Ediciones.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (4).

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), 25-
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Xochitl Leyva S. (2020). Nosotras, las mujeres racializadas en resistencia (CIESAS-Sureste). En Ruiz, T. M. G. (Eds.) *DESCOLONIZAR Y DESPATRIARCALIZAR las Ciencias Sociales, la memoria y la vida en Chiapas, Centroamérica y el Caribe* (pp.111-128). Tuxtla Gutiérrez: Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. IPECAL. Siglo XXI.

## ENTREVISTAS

- E-PTC-1 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 27 de marzo de 2023.
- E-PTC-2 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 27 de marzo de 2023.
- E-PTC-3 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 29 de marzo de 2023.
- E-PTC-4 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 29 de marzo de 2023.
- E-PTC-5 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 29 de marzo de 2023.
- E-PTC-6 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 29 de marzo de 2023.
- E-PTC-7 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 3 de abril de 2023.
- E-TA-1 (2023). Entrevista a un Técnico Académico de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 6 de julio de 2023.
- E-PTC-8 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 11 de agosto de 2023.
- E-PTC-9 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 11 de agosto de 2023.
- E-PTC-10 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 14 de agosto de 2023.
- E-PA-11 (2023). Entrevista a un Profesor de Asignatura de la UAM-Oxchuc. 15 de agosto de 2023.
- E-PTC-12 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 16 de agosto de 2023.
- E-PTC-13 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 16 de agosto de 2023.

E-PTC-14 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la UAM-Oxchuc. 8 de septiembre de 2023.

E-PTC-15 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la UAM-Yajalón. 13 de septiembre de 2023.

E-PTC-16 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 13 de septiembre de 2023.

E-PA-17 (2023). Entrevista a un Profesor de Asignatura de la UAM-Yajalón. 22 de septiembre de 2023.

E-PA-18 (2023). Entrevista a un Profesor de Asignatura de la UAM-Valle de Tulijá. 23 de septiembre de 2023.

E-PTC-19 (2023). Entrevista a un Profesor de Tiempo Completo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 25 de septiembre de 2023.

E-PA-20 (2023). Entrevista a un Profesor de Asignatura de la UAM-Yajalón. 25 de septiembre de 2023.

E-PA-21 (2023). Entrevista a un Profesor de Asignatura de la UAM-Valle de Tulijá. 28 de septiembre de 2023.

E-TA-2 (2023). Entrevista a un Técnico Académico de la UAM-Oxchuc. 2 de octubre de 2023.

E-PTC-22 (2023). Entrevista a un Profesor de Asignatura de la UAM-Oxchuc. 3 de octubre de 2023.

E-Directivo-1 (2023). Entrevista a un Directivo de la UAM-Yajalón. 6 de octubre de 2023.

E-Directivo-2 (2023). Entrevista a un Directivo de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 8 de octubre de 2023.

GF-ADM-1 (2023). Grupo focal con Administrativos de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 6 de Julio, 2023.

GF-DI-2 (2023). Grupo focal con estudiantes de Derecho Intercultural de la UAM-Oxchuc. 13 de septiembre de 2023.

GF-TA y DS-3 (2023). Grupo focal con estudiantes de Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023.

GF-TA y MC-4 (2023). Grupo focal con estudiantes de Turismo Alternativo y Médico Cirujano de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023.

GF-LyC-5 (2023). Grupo focal con estudiantes de Turismo Alternativo y Médico Cirujano de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 18 de septiembre de 2023.

GF-LyC-6 (2023). Grupo focal con estudiantes de Lengua y Cultura de la UAM-Oxchuc. 19 de septiembre de 2023.

GF-CI-7 (2023). Grupo focal con estudiantes de Comunicación Intercultural de la Sede de San Cristóbal de Las Casas. 20 de septiembre de 2023.

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

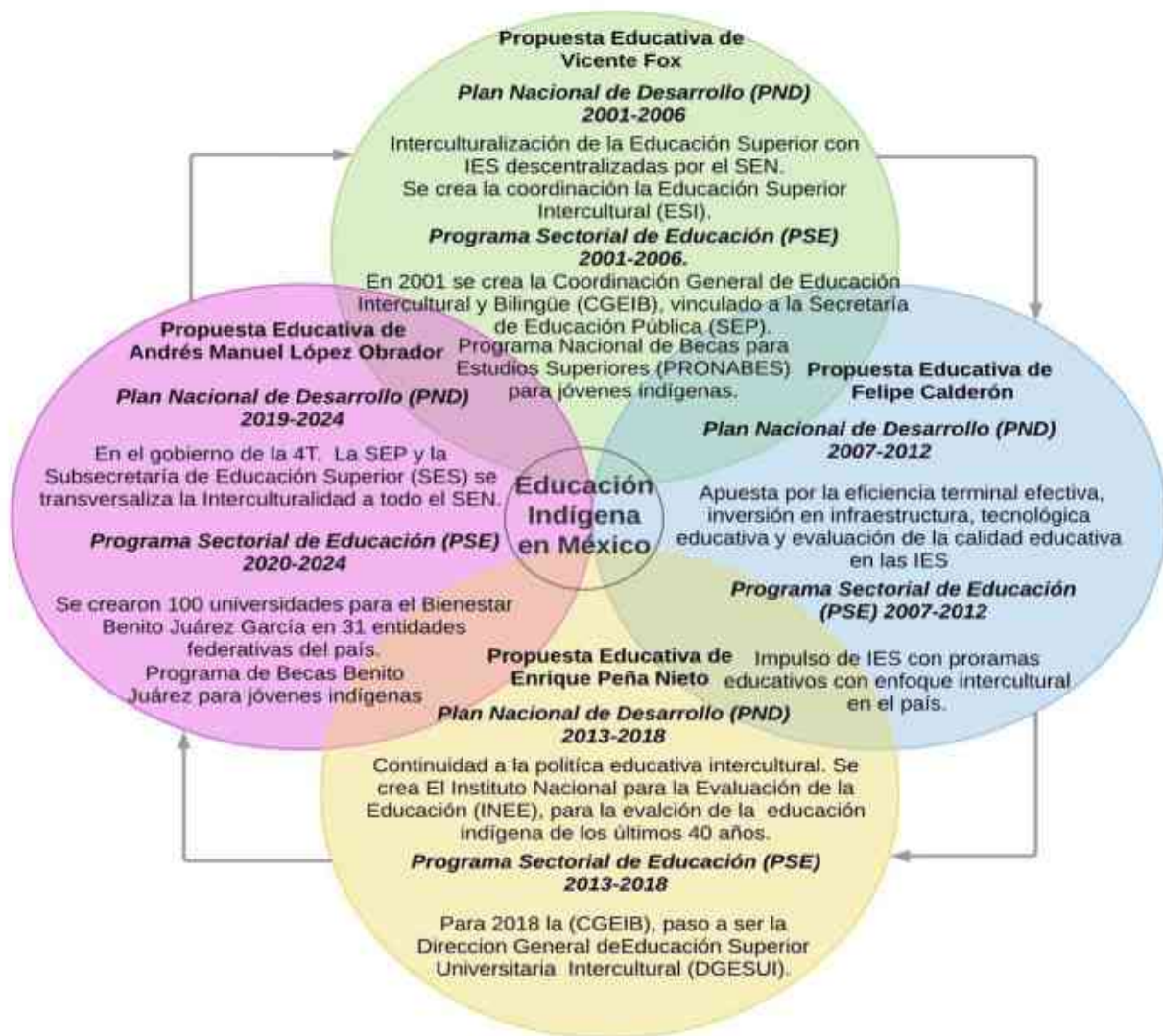
- ABP:** Aprendizaje Basado en Proyectos
- AC:** Asociación Civil.
- ANUI:** Asociación Nacional de Universidades Interculturales
- ANUI:** Asociación Nacional de Universidades Interculturales
- CESDER:** Posgrados Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.
- CGEIB-SEP:** Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.
- CLOC-VC:** Coordinación Latinoamericana de Organizaciones del Campo-Vía Campesina Internacional
- CONAHCYT:** Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías
- CREL:** Centro de Revitalización y Estudios de las Lenguas
- CRES:** Conferencia Regional de Educación Superior.
- CRIC:** Consejo Regional Indígena del Cauca
- CRIC:** Consejo Regional Indígena del Cauca
- CUID:** Centro de Información y Documentación.
- DAI:** Departamento de Asuntos Indígenas.
- EB:** Educación Bilingüe.
- ESI:** Educación Superior Intercultural
- EZLN:** Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- HLI:** Hablantes de Lengua Indígena
- IES:** Institución de Educación Superior.
- IIES:** Instituciones Interculturales de Educación Superior.
- IIÑ:** Instituto Intercultural Nõñho
- INALI:** Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INEGI:** Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INI:** Instituto Nacional Indigenista.
- LCI:** Licenciatura en Comunicación Intercultural
- LGID:** Gestión Intercultural para el Desarrollo.
- LyC:** Lengua y Cultura
- MEI:** Modelo Educativo Intercultural
- MEIS:** Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OIT:** Organización Internacional del Trabajo.
- ONG:** Organización No Gubernamental.
- OSC:** Organización de la Sociedad Civil.
- PA:** Profesor de Asignatura

**PI:** Proyecto Integrador  
**PT:** Proyecto de Titulación  
**PTC:** Profesor de Tiempo Completo  
**QGIS:** Sistema de Información Geográfica.  
**RACCN:** Región Autónoma de la Costa Caribe Norte  
**REDIIN:** Red de Educación Inductiva Intercultural.  
**REDUI:** Red de Universidades Interculturales  
**RIPPA:** Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Universidad Intercultural de Chiapas.  
**RUIICAY:** Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala  
**SES:** Secretaría de Educación Superior  
**TLC:** Tratado de Libre Comercio.  
**UACH:** Universidad Autónoma Chapingo.  
**UAIIN:** Universidad Autónoma Indígena Intercultural  
**UAIIN:** Universidad Autónoma Indígena Intercultural.  
**UAIS:** Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa  
**UAMO:** Unidad académica Multidisciplinaria-Oxchuc.  
**UAMV:** Unidad académica Multidisciplinaria-Valle de Tulijá  
**UAMY:** Unidad académica Multidisciplinaria-Yajalón.  
**UBBJ:** Universidades para el Bienestar Benito Juárez  
**UCIRED:** Universidad Campesina Indígena en Red.  
**UIEP:** Universidad Intercultural del Estado de Puebla  
**UIM:** Unidad Intercultural Multimodal-El Porvenir/UIM-Bachajón.  
**UINPI-AW:** Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”  
**UNEM/EI:** Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes  
**UNICH:** Universidad Intercultural de Chiapas.  
**UNISUR:** Universidad de los Pueblos del Sur  
**URACCAN:** Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense  
**UTTT:** la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji.  
**UUII:** Universidades Interculturales.  
**UV:** Universidad Autónoma de Veracruz  
**UVD:** Unidades de Vinculación Docente  
**UVI:** Universidad Veracruzana Intercultural.  
Valle de Tulijá.  
**VISU:** Departamento de Vinculación con la Comunidad y Servicio Social

## ANEXOS A

**Figura 32**

*Propuestas Educativas Interculturales en la Política Pública en México*



*Nota.* El esquema representa las Propuestas Educativas Interculturales en la Política Pública en México. Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández (2022).

**Figura 33**

*Eje de la vinculación comunitaria en el mapa curricular de Médico Cirujano*

| Especialización | Primeros Semestres                   |                                      |                                      | Segundos Semestres                   |                                      |                                      | Adaptación y Ciencias Integradas     |                                      |                                      |                                      | Últimos Semestres de Formación |              |
|-----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|--------------|
|                 | Semestre I                           | Semestre II                          | Semestre III                         | Semestre IV                          | Semestre V                           | Semestre VI                          | Semestre VII                         | Semestre VIII                        | Semestre IX                          | Semestre X                           | Semestre XI                    | Semestre XII |
|                 | MILANAI                              | MIRANZI                              | MILANAI                              | MIRANZI                              | MILANAI                              | MIRANZI                              | MILANAI                              | MIRANZI                              | MILANAI                              | MIRANZI                              | MILANAI                        | MIRANZI      |
| MÉDICO CIRUJANO | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              | ENFERMERÍA (ENFERMERÍA)              |                                |              |
|                 | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             | Medicina                             |                                |              |
|                 | Química                              | Química                              | Química                              | Química                              | Química                              | Química                              | Química                              | Química                              | Química                              | Química                              |                                |              |
|                 | Física                               | Física                               | Física                               | Física                               | Física                               | Física                               | Física                               | Física                               | Física                               | Física                               |                                |              |
|                 | Biología                             | Biología                             | Biología                             | Biología                             | Biología                             | Biología                             | Biología                             | Biología                             | Biología                             | Biología                             |                                |              |
|                 | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          | Matemáticas                          |                                |              |
|                 | Historia                             | Historia                             | Historia                             | Historia                             | Historia                             | Historia                             | Historia                             | Historia                             | Historia                             | Historia                             |                                |              |
|                 | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            | Geografía                            |                                |              |
|                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 | Arte                                 |                                |              |
|                 | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             | Deportes                             |                                |              |
|                 | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        | Idioma Inglés                        |                                |              |
|                 | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria | Prácticas de Vinculación Comunitaria |                                |              |
| EDUCACIÓN       | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            | EDUCACIÓN                            |                                      |                                |              |
|                 | 01 02 03 04                          | 05 06 07 08                          | 09 10 11 12                          | 13 14 15 16                          | 17 18 19 20                          | 21 22 23 24                          | 25 26 27 28                          | 29 30 31 32                          | 33 34 35 36                          | 37 38 39 40                          | 41 42 43 44                    | 45 46 47 48  |

*Nota.* Se representa el eje de vinculación comunitaria en el mapa curricular de Médico Cirujano durante los primeros seis semestres de formación. Fuente: Universidad Intercultural de Chiapas (2016).

**Figura 34**

*Eje de la vinculación comunitaria en el mapa curricular de Agroecología*

| Semestre                  | I   | II   | III   | IV  | V  | VI                     | VII  | VIII  |
|---------------------------|---|--|---|---|--|------------------------|--|---|
| Módulos                   | Sistemas agrícolas tradicionales, sostenibles y resilientes | Eficiencia y funcionamiento de los agroecosistemas sostenibles y resilientes | Dinámica del paisaje                        | Deposito por el territorio y bienes comunes | Sistemas agroecológicos  | Biología agroecológica | Resiliencia y gobernanza participativa agroecológica | Implementación de un proyecto de vinculación en el ámbito comunitario |
| Objetos de transformación | Conocimiento campesino, agrícola sustentable y ciencia I    |  | Componentes socioambientales del territorio |   | Sistemas agroecológicos locales e indígenas: cultivo, cría y recolección |                        | Territorio y buen gobierno                           |   |

*Nota.* Se representa el eje de la vinculación comunitaria de Agroecología en séptimo y octavo semestre. Fuente: Universidad Intercultural de Chiapas (2021).

**Tabla 6***Campo temático, proyecto integrador y programa educativo*

| PE      | Campo Temático |      |        |       |           |           |     |         |         |       |
|---------|----------------|------|--------|-------|-----------|-----------|-----|---------|---------|-------|
|         | DC             | SC   | L y EI | D y S | D I y N J | S C y P S | T A | SN PF V | Totales | %     |
| DI      | 1              | 5    |        | 4     | 5         |           | 1   | 8       |         |       |
| LYC     | 39             | 87   | 30     | 7     | 1         | 5         | 3   |         |         |       |
| CI      | 4              | 7    |        | 3     |           |           |     |         |         |       |
| DS      | 9              | 2    |        | 8     |           |           | 5   | 5       |         |       |
| MC      | 1              | 3    |        |       |           | 10        |     |         |         |       |
| TA      | 6              | 4    |        | 4     |           | 5         | 11  | 1       |         |       |
| %       | 22 %           | 38 % | 10%    | 9%    | 2%        | 7%        | 7%  | 5%      |         | 100 % |
| Totales | 60             | 108  | 30     | 26    | 6         | 20        | 20  | 14      | 284     |       |

*Nota.* Se representan los porcentajes de los PI por campos temáticos. Fuente: Elaboración propia con base en información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social (VISU), UNICH (2023).

**Tabla 7***Comunidades de vinculación por región y municipio*

| Región V. Altos Tsotsil-Tsetal |  |
|--------------------------------|--|
| Municipio                      | Comunidades de Vinculación (localidades)       |
| Mitontic                       | Chalam   |
| Venustiano Carranza            | Laja Tendida                                   |
| San Juan Cancuc                | Chiloljá, El Pozo, Barrio Cancuc Abajo         |
| Tenejapa                       | Tres Cerros, Nuevo Poblado, Sibaniiljá Pocolum |
| Zinacantán                     | Navenchauc                                     |
| Chenalhó                       | Yabteclum (Pueblo Viejo), Chimtic              |
| Las Rosas                      | Ixtapilla                                      |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Teopisca                   | Campo Santiago   |
| Amatenango del Valle       | La Merced  |
| San Cristóbal de Las Casas | Barrio del Cerrillo, Andador Eclesiástico, Barrio Santa Lucía, Barrio de Cuxtitali, Corral de Piedra, Barrio la Garita, Molino de los Arcos, Barrio de Guadalupe, Plan de Ayala, El Aguaje (La Albarada), Barrio la Merced, María Auxiliadora, Ya'alboc, El Santuario, El Monte De Sión, 5 de marzo, Explanada del Carmen, Mitzitón, La Maya, El Campanario, Colonia 14 de septiembre.   |
| San Juan Chamula           | El Crucero, Romerillo  |
| Huixtán                    | La Era, La Independencia, Lázaro Cárdenas Chilil, Tzelepat, Los Ranchos, Veinte de Noviembre, Chempil, San Antonio Balashilna, Zitim   |
| Chanal                     | Pamal Aquil, La Montaña, Yaxnichil, Barrio Bajo, Las Cañadas   |
| Oxchuc                     | Mukul Akil, Kulak'te, El Mirador, Montebello, Bawits, Barrio Yaxnichil, San Juan, Barrio 16 de septiembre, Barrio Nuevo Guadalupe, San Sebastián Coacatlán, El Porvenir, El Pozo, Santo Tomas, El Corralito, Tsutijá, Pashtonticja, Chaonil, Monte Bello, Piedra Escrita, Zona Urbana, Calvario, Saklumiljá, Vista Hermosa, Benito Juárez, Tolbilja, El Niz, Muk'ul Witz II, Cruzilja, Santo Tomas, Santísima Trinidad, Cholol, Chenchauc. |
| Totales                    | 84   |

*Nota.* Se representa los PI en la Región V. Altos Tsotsil-Tsetal, municipios y comunidades de vinculación. Fuente: Elaboración propia con base información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social (VISU), UNICH (2023).

**Tabla 8**

*Comunidades de vinculación por región y municipio*

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Región XV., IV, XII, VI y I          |  |
| Región XV. Meseta Comiteca Tojolabal |  |
| Municipio                            | Comunidad de vinculación                                       |
| Las Margaritas                       | Veracruz, La Libertad, Buenavista Bawits, Francisco I. Madero. |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Comitán de Domínguez             | La Pila<br>Barrio Cruz Grande, San Rafael.  |
| Región XIV. Tulijá Tseltal-Ch'ol |   |
| Salto de Agua                    | Cenobio Aguilar (La Trinidad), Santa Cruz de Lumija, Las Palmas   |
| Yajalón                          | La Ventana, Barrio San Martín, Barrio San Miguel, La Perseverancia, Lázaro Cárdenas, Benito Juárez, Barrio Vista Alegre, Tierra Colorada, Barrio Linda Vista, Santa Candelaria, La Laguna, Amado Nervo, Loma Bonita, Ch'ul ha |
| Tumbalá                          | Hidalgo Joshil, La Independencia, Álvaro Obregón  |
| Chilón                           | Bachajón, Buenavista Tenojib, San Antonio de la Aurora, San José el Chapapuyil, El Progreso, Tzajalá  |
| Tila                             | El Limar, Tocab Leglemal, Shoctic, Río Grande, San Sebastián, Nicolás Bravo, Petalcingo, La Victoria, Jochinteol.   |
| Región XII. Selva Lacandona      |   |
| Ocosingo                         | Abasolo, Sibacá   |
| Región VI. Frailesca             |   |
| Villa Corzo                      | Sierra Morena   |
| Región I. Metropolitana          |   |
| Tuxtla Gutiérrez                 | Copoya, Barrio el Cerrito.  |
| Berriozabal                      | Miravalle   |
| Totales                          | 49  |

*Nota.* Se representan los PI en las Regiones, XV., XIV., T, XII., VI. y I., en los municipios y comunidades de vinculación. Fuente: Elaboración propia con base en información del Departamento de Vinculación Comunitaria y Servicio Social (VISU), UNICH (2023).

## ANEXOS B



Unidad Académica Multidisciplinaria Oxchuc

*"2024, Año de Felipe Carrillo Puerto, Benemérito del Proletariado,  
Revolucionario y Defensor del Mayab"*

Oxchuc, Chiapas  
27 de septiembre de 2024.

**Asunto: Presentación de resultados de investigación**

**Dra. Minerva Yoimy Castañeda Seijas**  
Coordinadora de la Maestría en Estudios Interculturales,  
Universidad Intercultural de Chiapas.  
Presente

Por medio de la presente, quien suscribe, Dr. Abraham Sántiz Gómez, en mi calidad de Coordinador en la Unidad Académica Multidisciplinaria Oxchuc, me permito avalar la presentación de los resultados del trabajo de investigación titulado *"Vinculación comunitaria crítica: retos y perspectivas en la formación de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas"*, elaborado por el C. Angel Horacio Gómez Escobar, como parte de sus actividades de investigación. Dicho trabajo ha sido presentado ante colaboradores que participaron en su desarrollo.

Agradeciendo su atención, quedo a su disposición para cualquier información adicional.

**ATENTAMENTE**

**DR. ABRAHAM SÁNTIZ GÓMEZ**  
COORDINADOR DE LA UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA OXCHUC



C.c.p.- Archivo.

Corral de Piedra No.2, Colonia Corral de Piedra C.P. 29299, San  
Cristóbal de Las Casas, Chiapas Tel. (967) 63 161 51  
www.unich.edu.mx

UNICH-SGI-F-04  
Rev. 7 2024/01/08

Presentación de los resultados de investigación con los colaboradores de la UAMO