

Experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en Universidades Interculturales de México

Educational experiences of indigenous student communities in intercultural Universities of Mexico

Experiências formativas da comunidade estudiantil indígena nas Universidades Interculturais do México

 **José María Soto Recio**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-9268>

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

chemasotorecio@gmail.com

Xalapa - México

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo
Augusto Corredor



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Soto, J. (2025) Experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en Universidades Interculturales de México. *Inclusión y Desarrollo*, 12,1, pp. 4-14.

Recibido/Received/Recebido: 26 de julio de 2024

Aceptado/Accepted/Aceito: 6 de junio de 2025

Publicado/Published/Publicado: 14 de julio de 2025

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia



**RESUMEN**

Este trabajo aborda las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la Licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio, impulsada por el Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable de Moxviquil en el estado de Chiapas, México. El andamiaje teórico se fundamenta en una mirada sociohistórica e incorpora la perspectiva intercultural y decolonial. La estrategia metodológica parte de un posicionamiento cualitativo, implementado por medio de la entrevista semiestructurada y observación participante, analizado bajo la Teoría Fundamentada. Los hallazgos muestran una estructura institucional que hace frente a la opresión sistemática, un enfoque pedagógico con pertinencia contextual y cultural, y una relación comunitaria transversal a la formación estudiantil. Las conclusiones giran en torno al papel de la institución educativa para el ingreso, permanencia y egreso de sectores estudiantes históricamente excluidos del campo educativo.

Palabras clave: proceso formativo, interculturalidad, educación superior, universidad intercultural, estudiante indígena.

ABSTRACT

This work explores the educational experiences of the Indigenous student community in the Bachelor's Degree in Sustainable Self-Management of the Territory, promoted by the Institute of Higher Education for Sustainable Human Development of Moxviquil in the state of Chiapas, Mexico. The theoretical framework is grounded in a socio-historical perspective and incorporates both intercultural and decolonial approaches. The methodological strategy is based on a qualitative stance, implemented through semi-structured interviews and participant observation, and analyzed using Grounded Theory. The findings reveal an institutional structure that confronts systemic oppression, a pedagogical approach with contextual and cultural relevance, and a community-based relationship that is central to student education. The conclusions focus on the role of the educational institution in ensuring access, retention, and graduation of student populations historically excluded from the educational field.

Keywords: educational process, interculturality, higher education, intercultural university, Indigenous student.

RESUMO

Este trabalho aborda as experiências formativas da comunidade estudiantil indígena no curso de Bacharelado em Autogestão Sustentável do Território, promovido pelo Instituto de Educação Superior para o Desenvolvimento Humano Sustentável de Moxviquil, no estado de Chiapas, México. A fundamentação teórica baseia-se em uma perspectiva socio-histórica e incorpora as abordagens intercultural e decolonial. A estratégia metodológica parte de uma abordagem qualitativa, implementada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, sendo analisada segundo a Teoria Fundamentada. Os resultados revelam uma estrutura institucional que enfrenta a opressão sistêmica, uma abordagem pedagógica com relevância contextual e cultural, e uma relação comunitária transversal à formação estudiantil. As conclusões giram em torno do papel da instituição educativa no ingresso, permanência e conclusão de estudantes historicamente excluídos do campo educacional.

Palavras-chave: processo formativo, interculturalidade, educação superior, universidade intercultural, estudante indígena.

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) mantiene una exclusión histórica hacia los estudiantes de pueblos indígenas. Sus oportunidades educativas disminuyen de forma significativa conforme avanzan de la primaria (93.6%) a la secundaria y al bachillerato (66.0%). Este fenómeno se agudiza con el ingreso a la universidad (17.2%) donde se muestra el mayor rezago (CONEVAL, 2022). Así, la creación de las Universidades Interculturales (UI) conforma una propuesta para la democratización de la educación superior.

Las UI son resultado de negociaciones entre el sector civil y gubernamental por una educación con pertinencia cultural y lingüística. Las características institucionales distinguen tres tipos de espacios educativos (Velasco, 2010). Las UI oficiales son promovidas y financiadas por el Estado a través del gobierno federal y estatal. Las UI independientes son impulsadas y respaldadas, principalmente, por integrantes de comunidades e intelectuales afines con el posicionamiento de la comunidad. Las UI constructivistas conjuntan redes comunitarias, académicas e institucionales para construir una institución educativa concreta y específica al contexto comunitario. Por lo tanto, la configuración de las UI diferencia generación y significación de experiencias formativas.

La diversidad de UI comparte como propósito institucional la atención a regiones y poblaciones socialmente vulneradas (Dietz y Mateos, 2019), lo cual coloca al centro a los pueblos indígenas. Los ejes formativos giran en torno a la lengua, cultura y vínculo comunitario (Camacho, Galindo, y Marín, 2022). Las finalidades educativas convergen en la profesionalización para el desempeño de actividades productivas, el fortalecimiento del arraigo comunitario y el desarrollo social de los contextos de origen.

Este subsistema educativo concentra alrededor de 15 mil estudiantes (ANUIES, 2022). A pesar del esfuerzo, el 16% de ellos desertan a lo largo de la formación universitaria por razones socioeconómicas, académicas y familiares (Ramos, 2017). De ahí que, la tasa de egreso es escasa y “la eficiencia terminal representa uno de los grandes retos para las UI hacia el futuro (Lloyd, 2019, 81)”. Ante este panorama educativo, cobra relevancia analizar las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en las UI.

El caso de estudio es la Licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio (LAST), impulsada por el Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable de Moxviquil (IESDHS-Moxviquil) en el estado de Chiapas, México. La estructura del trabajo se divide en cinco secciones principales; primera, los referentes teóricos ofrecen una fundamentación epistemológica. Segunda, la estrategia metodológica da cuenta de la aproximación empírica. Tercera, los hallazgos presentan una sistematización de los datos. Cuarta, los debates reconocen logros y desafíos de acuerdo con la producción científica. Quinta, las conclusiones establecen directrices para la transformación educativa.

Referentes teóricos

Las UI fueron concebidas como un proyecto educativo que considera “la diversidad, el contexto y contar con una organización académica diferente (Camacho, Galindo, y Marín, 2022, p. 128)”. La apertura institucional favoreció la descentralización de los espacios universitarios, la diversificación de la oferta educativa y la entrada de figuras estudiantiles marginadas socialmente. Los cambios demandaron acciones pedagógicas con pertinencia contextual, cultural y lingüística.

Los procesos formativos en las UI implicaron “servicios educativos de formación profesional, investigación, difusión de la cultura y acciones de vinculación comunitaria con pertinencia, para impulsar el desarrollo de las comunidades rurales e indígenas del país (Salmerón, 2019, p. 49)”. De esta manera, las experiencias formativas estudiantiles estuvieron mediadas por el diseño curricular integrador, saberes locales y universales, la práctica educativa recuperadora de la realidad contextual y el trabajo comunitario promotor del arraigo y transformación de los contextos de origen.

Las experiencias formativas refirieron a un conjunto de conocimientos, prácticas y actitudes orientadas a “reconocer el valor de sus comunidades y apreciar los conocimientos, tradiciones y saberes que en ellas se generan, para con ello optar por preservarlas o revitalizarlas (Mateos, 2015, p. 71)”. El recorrido universitario promovió cambios en los sistemas de pensamiento y acción estudiantil. La composición experiencial reveló una dimensión histórica, relacional y transformadora.

En este sentido, el análisis teórico de las experiencias estudiantiles se estableció desde tres perspectivas teóricas. La sociohistórica facilitó comprender el tratamiento de la diversidad en el campo educativo mexicano durante el siglo XX y XXI (Bertely, 1999; Porras y Salmerón, 2015; Olivera, 2019), la cual reconoció tres momentos principales: indigenismo, multiculturalismo e interculturalismo. La intercultural crítica posibilitó develar asimetrías y desigualdades en el espacio social sobre las que se construyen trayectorias educativas (Dietz, 2017), así como relaciones de dominación y opresión establecidas por sistemas de posiciones legitimados en el campo educativo (Navarro y Bermúdez, 2019). La decolonial permitió cuestionar formas de ser, saber y poder promovidos en los procesos formativos (Rojas y Restrepo, 2010), al mismo tiempo que, reconoció una agencia estudiantil capaz de transformar condiciones de la realidad educativa (Walsh, 2009).

Metodología

La estrategia metodológica se fundamentó en un enfoque cualitativo, ya que posibilitó colocar al centro a los actores educativos y considerar que “significan, hablan, [...] que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación” (Monje, 2011, p. 12). El reconocimiento de la agencia actoral concedió acceso a la cotidianidad del proceso formativo universitario.

El proceso de selección se realizó conforme a un muestreo teórico (Vives y Humai, 2021) que puso en juego características institucionales y socioculturales para la elección del contexto y participantes del estudio, respectivamente. Por una parte, el IESDHS-Moxviquil representó una UI surgida “desde abajo”, es decir, independiente del Estado con apoyo de asociación civil y comunitaria (Velasco, 2010). Por otra parte, la figura estudiantil indígena incorporó diversas condiciones etarias, de género y origen social (Guzmán, 2017; Sánchez, 2021). Los demás participantes como directivos y coordinadores se eligieron por muestreo de conveniencia (Flick, 2015). En conjunto conformaron un ángulo alternativo sobre el proceso formativo en el campo educativo intercultural.

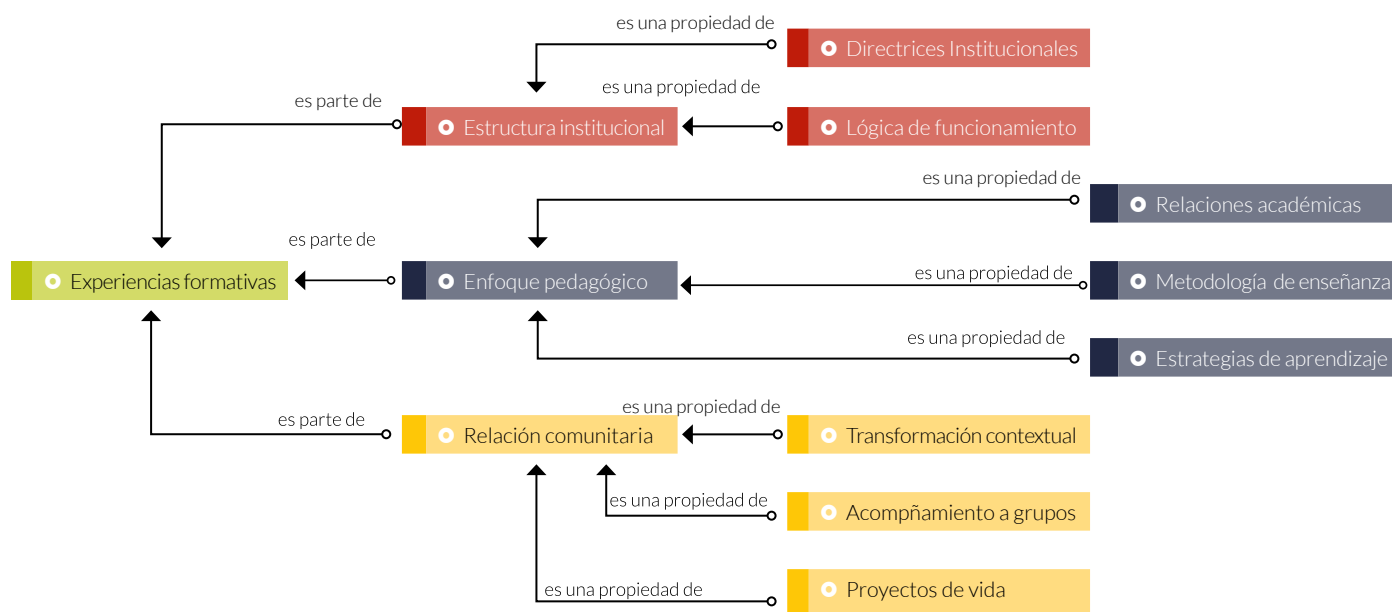
Las técnicas de investigación desplegadas contrastaron perspectivas sobre lo acontecido en la realidad educativa. La observación participante se empleó para conocer *in situ*, desde la perspectiva del investigador, acontecimientos significativos (Dietz y Mateos, 2020). Mientras que, la entrevista semiestructurada se utilizó para profundizar, desde la perspectiva del participante, sobre la producción de significados (Álvarez y Olmos, 2020). El trabajo de campo emprendido en mayo de 2023 y concluido en enero de 2024 se orientó bajo el criterio de la saturación teórica (Izcarra, 2014).

El análisis de la información se sustentó en la Teoría Fundamentada a través del método comparativo constante, en el cual “se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos iniciales con los nuevos obtenidos (San Martín, 2014, p. 109)”. El procesamiento consistió en una espiral de categorización y codificación (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). La primera clasifica conceptualmente propiedades discursivas y la segunda asigna etiquetas propias de cada categoría a fragmentos significativos de los discursos. Ambas acciones se retroalimentan a lo largo del proceso de investigación en tres momentos centrales: análisis, relacional y síntesis (Lúquez y Fernández, 2016).

Hallazgos

Los hallazgos sobre las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la LAST del IESDHS-Moxviquil se organizaron en tres categorías centrales (ver figura 1). La categoría estructura institucional remitió a lineamientos que enmarcan el proceso formativo como directrices formativas y lógica de funcionamiento. La categoría enfoque pedagógico dio cuenta del posicionamiento formativo promovido por la institución educativa por medio de relaciones académicas, metodología de enseñanza y estrategias de aprendizaje. La categoría relación comunitaria expuso la dinamización de procesos en contextos de origen con la transformación contextual, acompañamiento a grupos y proyectos de vida. En conjunto conformaron una mirada panorámica sobre la experimentación estudiantil del proceso formativo.

Figura 1. Esquema de categorización de las experiencias formativas



Fuente: Elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti

Estructura institucional

La LAST del IESDHS-Moxviquil es consecuencia de una serie de antecedentes formativos. Por una parte, la Escuela de Liderazgo Campesino se enfocó en “facilitar herramientas sobre el manejo de grupos para dinamizar procesos comunitarios participativos (Dir_H_Moxviquil)”. Por una parte, la Licenciatura en Planeación de Desarrollo Rural buscó “promover la profesionalización de personas relacionadas con trabajo en el campo (Doc_H_Moxviquil)”. En ambos procesos se priorizó el ingreso de estudiantes procedentes de comunidades indígenas, rurales y campesinas con experiencia en trabajo comunitario y respaldo organizativo.

Las directrices formativas de la LAST retomaron como ejes centrales el fortalecimiento del arraigo comunitario, la dinamización de procesos grupales y el trabajo en el campo, por lo que pretenden formar “líderes y lideresas en sus comunidades, organizaciones, regiones (Coord_H_Moxviquil)”. Asimismo, propusieron el análisis crítico del territorio, la planeación sustentable y, la sistematización y comunicación de experiencias desde una perspectiva de género y agroecológica.

La lógica de funcionamiento institucional favoreció el ingreso estudiantil a la LAST, ya que “te dan comida, hospedaje, clases de tantas horas por seiscientos pesos de colegiatura, me parece muy económico (Est_M_Moxviquil)”. De esta manera, se resaltaron aspectos: el pago de colegiatura en efectivo o especie, la modalidad de estudio semiescolarizada de una semana al mes, la estancia con alojamiento y alimentación, y participación docente mediada por el tequio académico, los cuales representaron un apoyo de la institución educativa para la continuación de los estudios superiores.

Enfoque pedagógico

El proceso formativo de la LAST fue una construcción curricular que “consultó y se validó con líderes de organizaciones (Dir_H_Moxviquil)” de sectores gubernamentales, empresariales, institucionales y comunitarios. La participación interactoral consolidó un carácter horizontal, participativo y flexible hacia las demandas educativas de la comunidad estudiantil. Esta estructuración conformó un margen de autonomía institucional para la implementación de un proceso formativo.

Las relaciones académicas tendieron a borrar roles oficiales; estudiante y docente, porque “empiezan de un compañerismo, o sea, son compas, parece que están dándole este consejo a esta persona, una persona que yo quiero, de tú a tú, no hay una diferencia de nivel (Est_H_Moxviquil)”. Desde este punto de vista, se permite reflexionar sobre los tipos de relación que se establecen, en los que el rol del docente se transforma y su principal acción es promover y fomentar el aprendizaje autónomo, actuando en su rol de guía y evaluador en el proceso de aprendizaje del estudiante (Sánchez y Duarte, 2020). La horizontalidad generó lazos profundos entre los actores y reconoció a cada uno de ellos como poseedor y constructor de conocimiento. Por lo tanto, la interacción a lo largo del proceso formativo promovió el intercambio de expresiones epistémicas, sociales, culturales y simbólicas.

La metodología de enseñanza durante el proceso formativo contempló tres momentos centrales. El inicio partió de experiencias estudiantiles dentro de contextos comunitarios, así la recuperación contextual fortaleció la pertinencia en el abordaje de contenidos. El desarrollo demandó participación estudiantil constante y activa en las actividades formativas, ya que la experimentación de contenidos facilitó su comprensión y apropiación. El cierre dinamizó reflexiones en colectivo, de esta manera la compartición grupal amplió y profundizó la sistematización de aprendizajes. El conjunto de acciones pedagógicas brindó a los estudiantes libertad de “decir y hacer en todas de las materias (Est_H_Moxviquil)”.

Las estrategias de aprendizaje derivadas del proceso formativo fueron diversas según cada estudiante; sin embargo, se sustentaron en la generación de relaciones en espacios y con actores diversos. En el plano familiar a partir de “un diálogo cuando estamos en el desayuno, antes de que me vaya a trabajar o en la cena (Est_M_Moxviquil)”. En el plano universitario con base en la organización de “equipos o parejas con los compañeros para compartir lo que él sabe, nosotros sabemos (Est_M_Moxviquil)”. En el plano comunitario a través de la participación en asambleas para “ver la preocupación de un trabajo que es necesario de hacer y poderlo hacer (Est_H_Moxviquil)”. En este sentido, la formación estudiantil se desarrolló desde una lógica intercontextual, interactoral e interrelacional.

Relación comunitaria

La interacción entre el espacio universitario y comunitario de la LAST se estableció, inicialmente, en cinco espacios curriculares. Las jornadas campesinas se enfocaron en el trabajo colaborativo entre estudiantes en sus contextos de origen. La estancia de investigación se centró en la inserción estudiantil a asociaciones civiles y comunitarias. El verano escolar se orientó a la complementación de la formación estudiantil por medio de temáticas afines. El servicio social se concentró en la aplicación de aprendizajes en instituciones u organizaciones públicas. El acompañamiento grupal se dirigió a la dinamización de procesos participativos. Estas vías de aproximación a las realidades comunitarias pretendían fortalecer y diversificar el proceso formativo estudiantil.

“ La participación interactoral consolidó un carácter horizontal, participativo y flexible hacia las demandas educativas de la comunidad estudiantil. Esta estructuración conformó un margen de autonomía institucional para la implementación de un proceso formativo. ”

El seguimiento institucional, que consistió en “ir a visitar algunos de los sitios de los y las estudiantes (Dir_H_Moxviquil)”, mostró que no sucedía un aterrizaje de aprendizajes en espacios familiares y comunitarios. Tal problemática fundamentó la propuesta de la Escuela Campesina, espacio de aprendizaje, en el currículum de la LAST. La reestructuración curricular planteó una alternancia entre las instalaciones universitarias ubicadas en San Cristóbal de las Casas y las comunidades del estudiantado localizadas en diversas regiones de Chiapas. El cambio en el proceso formativo impulsó el trabajo comunitario.

Las transformaciones contextuales emprendidas por los estudiantes se concentraron en sus viviendas, traspatios y parcelas. En las primeras se enfocaron en la construcción de ecotecnias como el fogón ahorrador y baño seco, y la remodelación por medio de técnicas de bioconstrucción con barro, adobe y bambú. En los segundos se concentraron en el acondicionamiento de áreas y la preparación de alimentos para gallinas, guajolotes, puercos o peces; así como la siembra de plantas medicinales o de ornamento. En las terceras se orientaron hacia el diseño de espacios con la elaboración de croquis, trazado de surcos y realización de curvas de nivel para la distribución de cultivos; y el manejo de espacios por medio del análisis de suelo, revisión del ciclo lunar, preparación de biofertilizantes e implementación del chapurreo y poda para el crecimiento de cultivos. La serie de acciones estudiantiles mostraron cómo el proceso formativo “promueve que nos autogestionemos de nuestra casa, traspatio o parcela (Est_M_Moxviquil)”.

El acompañamiento de grupos fue una oportunidad para que estudiantes accionaran dentro de sus comunidades. La población participante remitió, principalmente, a mujeres, niños y adolescentes en contextos familiares, educativos y religiosos. Las temáticas abordadas contemplaron la bioconstrucción, la agroecología, la perspectiva de género y el cuidado del medioambiente. Las acciones emprendidas fueron prácticas de repello con barro, preparación de biofertilizantes, collages de autopercepciones y recolección de basura. Esta actividad generó en la comunidad estudiantil “esperanzas de que todavía tenemos otros locos allá afuera que están haciendo algo chido... [con] personas reales que están allá afuera luchando por algo que otros solo ven y juzgan (Est_H_Moxviquil)”.

“ Las estrategias de aprendizaje derivadas del proceso formativo fueron diversas según cada estudiante; sin embargo, se sustentaron en la generación de relaciones en espacios y con actores diversos. ”

Los proyectos de vida profesional de los estudiantes tras el egreso de la LAST tomaron dos sentidos. Por una parte, se encuentran aquellos que conciben procesos con un alcance familiar-productivo, ya que “está la idea de hacer un paraíso en mi parcela. Esta transformación, aparte del espacio donde trabajamos, la buscamos en otra parcela que tenemos más lejos para que en unos 5 años ya se pueda ver una diferencia (Est_M_Moxviquil)”. Por otra, están quienes proyectan procesos de corte comunitario-productivo-educativo, debido a “lo que yo he hablado con mi esposa y mi familia es crear mi propio centro de formación de aprendizaje sobre lo visto en la licenciatura para poder transmitírselo a otros (Est_H_Moxviquil)”. En ambos casos mostraron el arraigo comunitario consolidado durante el proceso formativo.

Debate

Los resultados presentados sobre las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la LAST del IESDHS-Moxviquil colocan al centro el tipo de institución educativa, modelo educativo y vinculación comunitaria. Estos aspectos se establecen como mediadores en el ingreso y la permanencia de los estudios universitarios. Los debates se centran en las diferencias y las semejanzas que marcan dentro del campo educativo.

La estructura institucional plantea una serie de principios y acciones que hace frente a condiciones de desigualdad y opresión, que acuerdo con Schmelkes (2013), caracterizan históricamente al estudiantado indígena. El margen de autonomía del IESDHS-Moxviquil da cuenta, con base en el trabajo de Velasco (2010), de su surgimiento en el sector civil y comunitario, independiente del Estado. No obstante, el desafío institucional principal es el financiamiento. La falta de recursos atenta directamente contra el funcionamiento de la institución educativa.

El distanciamiento de la oficialidad trae consigo limitantes que obstaculizan decisiones operativas y facilidades para decisiones pedagógicas.

El enfoque pedagógico promovido en la LAST se caracteriza por ser experiencial, participativo y reflexivo. Las acciones formativas generan un diálogo de saberes en el que, según Santos (2009), existe un intercambio epistémico entre actores estudiantiles, docentes y comunitarios que enriquece sistemas de pensamiento y acción. La convergencia de saberes locales y universales, a partir de Rojas y Restrepo (2010), permite el cuestionamiento a la matriz colonial del ser, saber y poder reproducida en el SEM. A pesar de ello, el desafío pedagógico central es el papel de las lenguas indígenas de los estudiantes dentro del proceso formativo. La diversidad lingüística señala, según Hernández Loeza (2017), un área de oportunidad para la profesionalización docente. Mientras tanto, el monopolio lingüístico se manifiesta en distintos grados, aumenta en el espacio universitario, pero disminuye en los espacios comunitarios.

La relación comunitaria contemplada por la LAST conjunta distintos momentos, espacios y acciones educativas. El posicionamiento formativo implementó un trabajo estudiantil con y para la comunidad que, como señala Rojas (2019), es una perspectiva que reconoce la capacidad de agencia comunitaria en la construcción de conocimientos y soluciones de problemas. Los aprendizajes derivados del contacto comunitario facilitan que estudiantes, según Navarro y Saldívar (2020), se tornen sujetos identitarios y sujetos políticos. Empero, el desafío comunitario fundamental es el seguimiento de los procesos desplegados durante el proceso formativo. El acompañamiento se ve obstaculizado por, retomando a Sartorello y Peña (2018), falta recursos institucionales, interés de participantes y continuidad en las actividades.

El debate de los resultados muestra logros y desafíos de la LAST del IESDHS-Moxviquil. Por una parte, se trata de una propuesta educativa que favorece el ingreso de estudiantes indígenas, quienes experimentan un proceso formativo que reivindica aspectos epistémicos, culturales y simbólicos ancestrales con el que se genera arraigo y transformación de la realidad comunitaria. Por otra parte, se reconoce que es una propuesta educativa con problemas de financiamiento para la continuidad del proceso formativo, el cual no termina de integrar la diversidad lingüística estudiantil y reorientar el alcance del trabajo comunitario. En conjunto proporcionan un panorama de las condiciones que atraviesan a los estudios universitarios.

Conclusiones

Este trabajo analizó las experiencias formativas de la comunidad estudiantil indígena en la LAST del IESDHS-Moxviquil desde una perspectiva sociohistórica, intercultural, crítica y decolonial con un enfoque cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas, principalmente, a estudiantes y de forma complementaria a directivos y docentes. Los resultados giraron en torno a la estructura institucional, el enfoque pedagógico y la relación comunitaria impulsadas en el proceso formativo. Las conclusiones apuntan en tres direcciones: ingreso, permanencia y egreso.

Primero, los lineamientos institucionales representan ventanas, abiertas o cerradas, para el acceso de sectores estudiantiles marginados del espacio universitario dependiendo de su definición. Segundo, el entramado pedagógico constituye un marco socializador con el potencial de establecer puentes o abismos entre la formación profesional y la herencia sociocultural de los estudiantes durante los estudios universitarios. Tercero, el trabajo comunitario resulta una vía que favorece u obstaculiza, la conformación de proyectos de vida del estudiantado arraigados y transformadores de los contextos de origen tras el paso por la universidad.

En este sentido, la LAST del IESDHS-Moxviquil es un esfuerzo colectivo por la democratización de la educación superior con pertinencia contextual y cultural. El compromiso social se evidencia con el *continuum* entre el espacio universitario y comunitario en la formación estudiantil. El éxito formativo está en los diversos emprendimientos e inserciones al mercado laboral de los egresados. El respaldo institucional se encuentra en un programa de estudios actualizado, un colectivo docente consolidado, el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE) y el egreso de cuatro generaciones.

Referencias

- Álvarez, A. y Olmos, A. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los Grupos de Debate como situaciones instituyentes, en Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, pp. 113-144.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2022). *Anuario estadístico de Educación Superior 2021-2022*. México: ANUIES.
- Bertely, M. (1999). Educación indígena del Siglo XXI, en Latapí Pablo, *Un siglo de educación en México*. Disponible en: <https://interculturalidadffyl.files.wordpress.com/2012/03/6-educ-indigena-m-bertely.pdf>
- Camacho, A., Galindo, L. & Marín, C. G. (2022). Jóvenes en la interculturalidad: los casos de universidades interculturales de Chiapas e Hidalgo. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (34), 127-140.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 192-207. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25 (49), pp. 1-25.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2020). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía un ejemplo desde la antropología de la educación, en Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, pp. 55-90.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 46 (182), pp. 72-87.
- Hernández Loeza, S. (2017). ¿Qué distingue a los “profesionistas interculturales”? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, 35(39), 123-149.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Ed. Fontamara.

- Lloyd, M. (2019) Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros, en: Lloyd, M. *Las universidades interculturales en México*. IISUE: México, pp. 15-42.
- Lúquez, P. y Fernández, O. (2016). La Teoría Fundamentada: Precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, vol. 2, núm. 1, pp. 101-114. DOI: <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a6>
- Mateos, L. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2), pp. 65-81.
- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Práctica. Colombia: Universidad SurColombiana.
- Navarro, S y Bermúdez, F. (2019). Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 30, núm. 75, pp. 61-88. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/955>
- Navarro, S. y Saldívar, A. (2020). *El papel de la interculturalidad en la construcción de sujetos identitarios. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc* (UNICH-Oxchuc), DIDAC, PP. 24-31.
- Olivera, I. (2019) Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural, en: Lloyd, M. *Las universidades interculturales en México*. IISUE: México, pp. 15-42.
- Porras, R. y Salmerón, F. (2015). Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados, *México: Informe Miradas*.
- Ramos, J. (2017). Base de datos de las universidades interculturales. México: IISUE-UNAM.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites, en Bruno Baronnet y Flor María Urbina Bermúdez, *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, México: ANUIES, pp.63-94.
- Salmerón, F. (2019) Historia de las universidades interculturales en México, en: Lloyd, M. *Las universidades interculturales en México*. IISUE: México. Pp. 43-68.

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/727>
- Sánchez, D. (2021). Juventudes rurales ante el monocultivo de maíz: el caso de Cuquío, Jalisco, México, *EUTOPIA Revista de Desarrollo Económico Territorial*, 19, pp. 77-96
- Sánchez Chacón, C. L., y Duarte Sabogal, D. C. (2020). Percepción emocional del docente- tutor en el proceso de aprendizaje: Estudiantes de educación superior en modalidad distancia. *Horizontes pedagógicos*, 22(1), 61-74. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22105>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Sartorello, S. y Peña, 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. *Rev. Investigación Educativa* 2018, n.27. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2561>.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición, *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1), pp. 5-13.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006) Teoría fundamentada "Grounded Theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. (Cuadernos metodológicos, 37). Madrid: CIS.
- Velasco, S. (2010). "Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste". En Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Revista Investigación en Educación Médica (RIEM)*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <http://riem.facmed.unam.mx/node/1281>
- Walsh, C. (2009). Intercultural crítica y educación intercultural, en Juan Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96. Referencias