

# Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas

## *Indigenous youth: Expectations and experiences at the Intercultural University of Chiapas*

ANTONIO DE JESÚS NÁJERA CASTELLANOS\*

ABRAHAM SÁNTIZ GÓMEZ\*\*

ÁNGEL HORACIO GÓMEZ ESCOBAR\*\*\*

Las universidades interculturales en México han manifestado el reconocimiento de la diversidad epistémica y las múltiples formas en las que son construidas (Dietz y Mateos, 2019). Esta contribución centra su atención en la experiencia y las expectativas de estudiantes universitarios originarios de localidades indígenas de los Altos de Chiapas inscritos en la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas. Para la construcción de los datos, se utilizó el Google Forms con 12 ítems que abordan las expectativas de los estudiantes en relación con la licenciatura que cursan y su proyección al egresar. La muestra se conformó de 72 estudiantes de dos ejes formativos: 40 del eje de formación básica y 32 del eje de formación profesional. Entre las principales motivaciones para el ingreso, se menciona la oportunidad de hablar la lengua originaria en las aulas y el desarrollo de habilidades para el habla y la escritura, mientras que la principal expectativa es incursionar laboralmente en el campo de la docencia aun cuando el perfil de egreso apunta hacia otras posibilidades, dado que el imaginario social del ser docente en el ámbito indígena genera procesos de prestigio.

**Palabras clave:**  
expectativas,  
jóvenes indígenas,  
educación superior,  
interculturalidad,  
docencia

**Recibido:** 1 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 21 de febrero de 2024 |

**Publicado:** 4 de abril de 2024

**Cómo citar:** Nájera Castellanos, A. J., Sántiz Gómez, A. y Gómez Escobar, Á. H. (2024). Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1599. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-013)

*The intercultural universities in Mexico have revealed the recognition of epistemic diversity and the multiples ways in which they are built. This contribution focuses attention on the experience and expectations of students from the Intercultural University of Chiapas, in the Language and Culture Program, who are born in indigenous communities from los Altos de Chiapas. The database creation was elaborated with Google Form with 12 items, that approach the student's expectations related with the program that they are currently studying and the projection when they graduated. For these matters, a sample of 72 students from two formative axis, on one side 40 students from the basic training and on the other side, 32 students from professional training. One of the most important motivations for admission is the possibility of speaking any native language inside classes, and the development of speaking and writing skills, while the main expectation is to professionally participate as a teacher, even though the program profile has others possibilities, given that the social imaginary of being a teacher in the indigenous field generates prestige processes.*

**Keywords:**  
*expectations,  
indigenous youth,  
higher education,  
interculturality,  
teaching*

\* Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Docente de licenciatura y posgrado en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, y miembro del Sistema Estatal de Investigadores (Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chiapas). Líneas de investigación: educación intercultural, religión y ritualidad mesoamericana, prácticas alimentarias y epistemologías originarias. Correo electrónico: [anajera@unich.edu.mx](mailto:anajera@unich.edu.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-0416-8682>

\*\* Doctor en Ciencias en Desarrollo Rural Regional por la Universidad Autónoma de Chapingo. Académico tseltal que ha trabajado en el ámbito de la docencia y la investigación en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: migración, cultura y estrategias de reproducción social. Correo electrónico: [abraham.santiz@unich.edu.mx](mailto:abraham.santiz@unich.edu.mx)/<https://orcid.org/0000-0001-5635-7955>

\*\*\*Estudiante de maestría del programa de posgrado en Estudios Interculturales de la Universidad Intercultural de Chiapas. Línea de investigación: vinculación comunitaria, interculturalidad y educación intercultural. Correo electrónico: [22ps002@unich.edu.mx](mailto:22ps002@unich.edu.mx)/<https://orcid.org/0000-0001-7043-2632>



## LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

**H**istóricamente, la educación indígena ha surgido como un reclamo sociopolítico y cultural en los movimientos sociales durante la última década del siglo XX. Las confluencias que marcaron el devenir del discurso transnacional de la interculturalidad en el ámbito de la educación han sido diversas. Hoy es una deuda histórica de los Estados nacionales garantizar instituciones de educación superior (IES) con procesos de inclusión, equidad y calidad hacia los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de nuestra América. Sin embargo, el carácter pluricultural y multiétnico reviste las particularidades de los Estados nacionales en materia de políticas orientadas a la educación intercultural (Carrera, 2020).

En América Latina y el Caribe, a mediados del siglo pasado, la fase de políticas indigenistas influenció la educación integracionista y asimiladora del proyecto político de sociedad moderna, monolingüe y monocultural, por lo que se suscitaron tensiones y conflictos entre pueblos indígenas y el Estado-nación. Esto, debido a que se considera que “el problema indígena es un problema que requiere atención y solución, que es supuestamente lo que el indigenismo trató y trata de resolver” (Korsbaek y Sámano, 2007, p. 197); además, el “apogeo del movimiento indigenista se sitúa entre 1920 y 1970. El indigenismo se convirtió entonces en la ideología oficial del Estado intervencionista y asistencialista, establecido durante la gran depresión y que se dieron los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto nacional” (Favre, 1999, p. 10). Esta propuesta no solo se instaura en México, sino en América Latina, Norteamérica y Europa.

Frente a este proyecto nacional, la incidencia en el ámbito educativo no se hizo esperar, ya que, al incorporarse la idea de promover la cultura nacional desde los espacios educativos, se originaron en los años siguientes luchas contrahegemónicas de los pueblos y la crítica al Estado-nación en torno a la oposición de la educación hegemónica y a que los sistemas educativos han recurrido a la “oficialización” de la educación intercultural, en particular en el nivel superior. Sin embargo, debido a las presiones políticas provenientes del sur, respaldadas por convenios y organismos internacionales, la noción de una educación con mayor pertinencia cultural y lingüística se ha posicionado como un derecho humano. Lo anterior ha provocado que el Estado se enfoque, desde la iniciativa gubernamental, a subsanar el rezago, la marginación y la exclusión histórica de jóvenes indígenas en la educación superior con becas nacionales y opciones formativas en las IES a partir de programas educativos con una perspectiva intercultural. No obstante, sigue predominando el sesgo político-pedagógico sobre la educación propia de los “otros”.

En este contexto, la lucha política por el reconocimiento a las diferencias étnicas de las civilizaciones nativas sigue vigente en la conformación de modelos de sociedad basados en el multiculturalismo neoliberal que impone el modelo civilizatorio capitalista-global. Ante ello, los pueblos indígenas se resisten a la educación instrumental (capitalismo cognitivo) y la negación de “racionalidades otras” de los grupos sociales subalternos. De ahí que se considere imprescindible el giro a los procesos de aculturación en la educación; por tanto, la formación profesional intercultural debe asumirse como la reafirmación de las identidades étnicas, el arraigo comunitario y los proyectos de vida de sujetos como agentes del cambio y transformación

ético-político de las condiciones de desigualdad histórica, desde y para sus comunidades de origen. Esto nos remite a la generación de procesos educativos pertinentes a las demandas y realidades sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales, entre otros, de los pueblos indígenas.

Durante los últimos años son diversas y bastante amplias las experiencias sistematizadas sobre la educación superior intercultural (ESI) en países de Latinoamérica, a partir del registro de informes regionales-continenciales sobre el balance de procesos de interculturalización de la educación superior (Mato, 2009a, 2015, 2018). En el informe más reciente se encuentra el de la Conferencia Regional de Educación Superior, en Córdoba, Argentina (Mato, 2018), actualizado por la OREAL/Unesco (Antileo, 2022). Mato (2009b) plantea una tipología de instituciones propuesta en los informes regionales. Por un lado, se encuentran las IES convencionales que imparten programas educativos destinados a poblaciones indígenas y afrodescendientes, y por otro, las instituciones interculturales de educación superior (IIES) que surgen en los países por parte de instituciones gubernamentales, convenios interinstitucionales en los que participan activamente los pueblos indígenas y las organizaciones civiles.

La ESI de pueblos indígenas y afrodescendientes en Bolivia se implementó en 2008 cuando se otorgaron 2,648 “becas solidaridad” a jóvenes de origen social indígena y campesino, lo que favoreció su ingreso a la educación superior del sector privado –Asociación de Universidades Privadas de Bolivia (ANUP)–. Podemos considerar lo anterior como un proceso de democratización y diversificación cultural en la población de estudio en cuanto al acceso de jóvenes indígenas a más de cuarenta universidades de la ANUP (Choque, 2018).

Aunado a ello, otras iniciativas de “tratamiento de la diversidad cultural” en la educación superior se han impulsado con la institucionalización del programa de admisión extraordinaria promovido por la Universidad Mayor de San Simón; durante los años 2004-2009 fueron admitidos 8,000 estudiantes; es decir, esta modalidad de ingreso consistió en un criterio de selección (obtención de buen promedio) en la educación media superior para el ingreso sin exámenes de evaluación interna ni propedéuticos; sin embargo, tenían que contar con el respaldo de una organización indígena y campesina, reflejo de la lucha sociopolítica del movimiento indígena.

Por otra parte, la Universidad Tupak Katari, durante 2009-2015 ha formado a 2,012 estudiantes; la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca”, en 2018, contó con 850 jóvenes universitarios; la universidad guaraní “Apiaguaiki Tupa”, indígena, registra un ingreso anual de casi 200 alumnos; la Universidad Pública de El Alto, creada en 2000, ha albergado a 42,286 estudiantes, en su mayoría de los pueblos aymaras bolivianos (Choque, 2018).

En Centroamérica, en particular en Guatemala, se encuentra la Universidad Ixil fundada en la región del Quiché en 2011, la cual ofrece un programa de estudio de carrera técnica; en 2015 su matrícula se componía de 130 estudiantes. La Universidad Maya Kaqchiquel, fundada en 2014, en 2018 reportó 250 estudiantes distribuidos en ocho campus universitarios. La Universidad Intercultural de Guatemala, fundada en 2016 como parte del movimiento indígena del Pueblo Maya, en el mismo año tenía 76 estudiantes en su totalidad de adscripción étnica, hablantes de lenguas originarias (Zúñiga, 2018).

En el contexto multiétnico de Honduras se ubica la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, cuya matrícula en 2018 era de 556 jóvenes universitarios en diferentes sedes. En Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU), ambas IES, se relacionan con la irrupción del movimiento indígena. Habría que mencionar que la primera de ellas coordina la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Aby Yala, establecida en 2008 en Ecuador.

Por otro lado, la URACCAN se creó en 1994 y es considerada dentro de la tipología de las IIES (Mato, 2009b). En 2018 registró a más de ocho mil estudiantes matriculados y aproximadamente siete mil egresados, población estudiantil caracterizada en un 30% indígena, 12% afrodescendiente y el resto mestizos. En el caso de la BICU, en 2017, en el primer semestre la matrícula fue de 2,155 jóvenes universitarios, entre ellos, estudiantes de origen étnico (Zúñiga, 2018).

Por su parte, en el contexto pluriétnico y multilingüe colombiano, podemos mencionar la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, que en 2018 tenía 450 estudiantes. La Misak Universidad es una experiencia fundada por el Cabildo Guambia en 2010, la cual, en 2016, contaba con 76 estudiantes. Una más es la Universidad Indígena Intercultural Jacinto Ortiz, creada en 2014 por organizaciones indígenas; cuenta con una población estudiantil de 700 jóvenes universitarios (Hooker, 2018). En el mismo país se han impulsado programas alternativos en el marco de la ESI por universidades convencionales, como la Organización Indígena de Antioquia, creada en 2000, que en 2018 contaba con 225 estudiantes de diferentes orígenes sociales étnicos del país (Mazabel, 2018).

En Ecuador destaca la experiencia de la provincia de Chimborazo del Centro Superior de Sabiduría Ancestral y Jatun Yachay Wasi por su apuesta a una formación basada en los saberes ancestrales andinos. En 2018 su matrícula era de 170 jóvenes universitarios, de los cuales 35 eran indígenas (Mazabel, 2018). En el caso de México, otro tipo de IIES es la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en el estado de Guerrero, creada en 2007 y promovida por un grupo de dirigentes indígenas en colaboración con académicos de universidades convencionales. Su fuente de financiamiento es autogestionada y no posee el Reconocimiento de Validez Oficial; no obstante, en 2015 reportó una matrícula de 376 jóvenes universitarios que, en su mayoría, son de pueblos indígenas (Hernández, 2018).

## **LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

La interculturalidad no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración y un proyecto de cambio social. Para Schemelkes (2013), la interculturalidad se refiere a la relación entre las culturas; supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías o desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros.

En este sentido, la formación intercultural superior es integral y se basa en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, que fortalecen la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Es un proceso de revaloración y aplicación de

conocimientos tradicionales; comprometida con el progreso social y económico de la región, por medio de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad para el desarrollo de las comunidades (Fábregas, 2009).

Esta formación en la educación superior rema a contracorriente de la formación que no fomenta la interculturalidad; por eso está en un proceso de construcción en el que intervienen diversos actores y factores. Para Schemelkes (2013), es preferible hablar de educación para la interculturalidad en vez de educación intercultural, ya que es una aspiración y no una realidad, porque se está construyendo con la intervención de diversas instituciones y sujetos sociales.

La formación intercultural es inclusiva y busca que los conocimientos y las lenguas de los pueblos originarios tengan el mismo valor que las lenguas extranjeras. No consiste solo en reconocer la diversidad cultural, sino mejorar la relación de los grupos culturales que fomentan la igualdad, el respeto y la integración sociocultural. No se trata de exaltar a ningún pueblo originario, sino que es una construcción de un mundo de vida y relación social donde todas las diversidades, valores, principios y potencialidades se integran para constituir una sociedad igualitaria.

En este proceso se busca superar la discriminación, la exclusión y la desigualdad de la juventud indígena que aspira a ser profesionista con reconocimiento social; por ejemplo, el ser profesor bilingüe en la región Altos de Chiapas, particularmente en el municipio de Oxchuc, es algo que desde los años cincuenta del siglo pasado, por la política de integración nacional, se promovió culturalmente; la figura de ser profesor de la educación básica ganó reconocimiento social, cultural y político.

En esta profesión, debido al mismo reconocimiento profesional, se inclinó más por la búsqueda de un modo de vida urbana como la principal expectativa que por la campesina y rural. Las políticas del gobierno en la educación superior promueven una formación enfocada a ser servidores del Estado, que de algún modo se vuelven intermediarios de este (De la Peña, 2002).

La expectativa profesional de los jóvenes indígenas de Chiapas giró en torno a la seguridad laboral, los ingresos económicos, el prestigio sociocultural y el modo de vida moderna y urbana; esto, debido al impacto de las políticas educativas y culturales de los años cincuenta en México, y en particular en Chiapas (Sántiz, 2022); no obstante, a partir del año 2000, ante la mayor apertura educativa, tecnológica y económica, se ha modificado este constructo sociocultural, ya que hay nuevas figuras, como el de licenciado, doctor y comerciante adinerado o empresario (Sántiz y Parra, 2023).

Por lo tanto, con la formación universitaria intercultural se busca crear en los estudiantes ideas novedosas sobre el papel que deben desempeñar en la sociedad y promueve un estilo de vida vinculado a los contextos culturales y territoriales, donde subyacen prioridades, valores y criterios de la interculturalidad (Erdösová, 2018). El propósito es que los jóvenes formados en la educación para la interculturalidad sean capaces de generar proyectos de cambio social, económico y cultural desde sus propios ámbitos.

Con base en la interculturalidad, existen tres modos de entenderla y aplicarla: el relacional, el funcional y el crítico. Vargas (2023) explica que la interculturalidad relacional hace referencia al intercambio entre culturas, prácticas, valores y saberes, sin



profundizar en los contextos de poder, dominación social, supremacía política, económica y epistémica, que establecen diferencias culturales en términos de superioridad e inferioridad. Esta interculturalidad es como un encuentro entre la diferencia, una interrelación y convivencia con respeto y tolerancia entre culturas. Por su parte, la interculturalidad funcional busca una especie de integración de la diferencia a la cultura hegemónica y al desarrollo neoliberal, despliega un discurso que reconoce la diferencia, pero con finalidades de integración a un modelo dominante. Finalmente, la interculturalidad crítica se convierte en un posicionamiento que permite visibilizar las relaciones diversas que se dan en el entramado social y que, además, posibilita la transformación de múltiples prácticas sociales; se trata pues de disponer-nos a comprender y transformar las relaciones de quienes han sido voces ausentes.

En la formación intercultural de los jóvenes indígenas es más evidente la aceptación y búsqueda de la educación intercultural de modo relacional y funcional, aun sin lograr la interculturalidad crítica. Los jóvenes tienen expectativas de alcanzar un desarrollo humano y económico por medio de esta educación y anhelan una vida de libertad (Sántiz y Parra, 2023). Los estudiantes reciben las semillas como aprendizajes y cuando estas son sembradas en las personas, a su tiempo brotarán y crecerán hasta que tengan ramas, flores y frutos para alcanzar el bienestar. Los frutos dan semillas y nunca se mueren, siempre se reproducen y se convertirán otra vez en árboles con frutos y semillas. Así es el conocimiento y también el aprendizaje que se forman desde los territorios; son como las semillas que nunca producen buenos resultados (Sántiz, 2022).

La formación enfocada en el ámbito comunitario y territorial posibilita la construcción de experiencias y conocimientos compartidos entre actores sociales, que propician la problematización, concientización, reflexión y cambio social, y requiere la capacidad creativa e innovativa de los estudiantes para buscar soluciones a los problemas y transformar la realidad (Bolom, 2020). Es importante fomentar un interaprendizaje entre universidad y comunidad para cambios de conciencia, pensamiento y acción social que cuestiona el aprendizaje por competencia desleal, la imposición del conocimiento único y la formación disciplinar, que son desfavorables para el aprendizaje intercultural (Sántiz, 2022).

En este proceso de interaprendizaje, Bertely (2011) explica que existe un reconocimiento mutuo del aprendizaje logrado y mediado por la interacción entre dos sujetos culturalmente diferentes; uno y otro no aprenden lo mismo, sino mediante la mirada del otro, culturalmente diferente, uno aprende a ver al otro y a sí mismo diferente. Ambos se les amplía el espectro de referentes para mirar la realidad que comparten, pero interpretan de manera distinta y se aprenden las diferencias culturales, las valoraciones y los significados.

En este aspecto resulta muy pertinente lo que plantea Gasché (2008) respecto al interaprendizaje, ya que no puede haber un diálogo de saberes en un sentido equilibrado, igualitario y simétrico en un sistema social global en el cual un tipo de sociedad domina sobre los pueblos; lo que se da es un proceso de interaprendizaje entre miembros de la sociedad dominante y miembros de pueblos, en situaciones concretas definidas y asumidas con claridad en las que la finalidad de los conocimientos adquiridos en forma recíproca está explícita y los beneficios mutuos del interaprendizaje están conscientemente aceptados por ambas partes.

En sí, el interaprendizaje entre indígenas y no indígenas, comunidad y universidad, campesinos y estudiantes, fomenta el aprendizaje basado en experiencias. A partir del aprendizaje experiencial, se resaltan las vivencias y experiencias de los protagonistas con una perspectiva reflexiva y de generación de cambio social (Sántiz, 2022; Baena, 2019); asimismo, destaca una relación estrecha entre los procesos de la experiencia real y la educación, trabajo y desarrollo personal para que los estudiantes puedan integrar sus experiencias del mundo real a sus mundos personales e interpretar sus experiencias y dar un significado personal al planificar sus acciones y expectativas (Gleason y Rubio, 2020).

Los egresados de la licenciatura en Lengua y Cultura interaprenden, tienen expectativas y generan experiencias para ser gestores independientes, asesores de proyectos o programas de desarrollo cultural, promotores de organizaciones sociales, prestadores de servicios en despachos profesionales y asalariados en las dependencias gubernamentales y en los centros de enseñanza e investigación. La mayoría quiere buscar empleos para salir de la situación de marginación y pobreza (Bastiani et al., 2021), aunque esta aspiración implica muchas veces salir de la comunidad y buscar oportunidades de empleo en las ciudades, situación que no fortalece la formación intercultural enfocada al territorio (Erdösová y Juárez, 2020).

De acuerdo con el estudio, Martínez et al. (2019) plantean que, de los egresados de la UNICH, poco más de la mitad cuentan con un trabajo (51.8%), mientras que en el rubro de aquellos que “no consiguen trabajo”, el 44.5% cree que se debe a la poca oferta laboral. Ahora bien, del 100%, solo el 33.5% considera la falta de trabajo de acuerdo con el perfil. También son pocos los jóvenes que logran posicionarse como gestores de cambio dentro de sus pueblos; la mayoría de ellos trata de emplearse en el sector gubernamental o privado (García y Sámano, 2021).

Ante esta situación laboral de los egresados de la UNICH, la expectativa principal es la estabilidad laboral o tener una plaza asegurada, como suele pasar con los profesores de la educación básica. Las dos preguntas que surgen: ¿para esto se formaron los jóvenes en la UNICH? ¿Qué opciones laborales tendrán los jóvenes que se formaron para ser gestores y líderes de cambios en sus comunidades y territorios?

En las comunidades rurales de Chiapas existe un cambio social y económico; los jóvenes que egresan del nivel medio superior visualizan dos opciones: seguir estudiando en la universidad para asegurar un trabajo estable y remunerado o migrar a las ciudades o al norte del país para tener ingresos monetarios. La tercera opción es quedarse a vivir en la comunidad para seguir reproduciendo las estrategias de vida campesina. Estas opciones orientan las expectativas de los jóvenes universitarios, además de que encauzan la movilidad profesional y el cambio cultural de los jóvenes tseltales de Chiapas (Sántiz y Parra, 2023).

La universidad es el espacio principal donde se modifica el inconsciente cultural o se forman los aprendizajes intelectuales y pensamientos escolares; no solo es la fuerza formadora de hábitos para quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta (Bourdieu, 2002), sino que en la Universidad Intercultural se promueve una formación integral y liberadora mediante la cual es posible generar



convivencia, respeto e igualdad entre culturas, donde todos somos partícipes a través de la adquisición de conocimientos de otros sistemas culturales que servirán como factor positivo de enriquecimiento cultural (García y Sámano, 2021).

La formación intercultural enfrenta obstáculos, que han de superarse en el proceso. De acuerdo con Dietz y Mateos (2019), esta formación debe crear alternativas laborales y profesionales a nivel local y regional más allá de las comunes y frecuentes expectativas de emigrar de sus comunidades de origen una vez concluida su instrucción escolar; esto, a fin de que los jóvenes con formación intercultural no sean absorbidos por el sistema y la dinámica socioeconómica desleal y desigual.

## **MARCO METODOLÓGICO**

El proceso que siguió la construcción de los datos que presentamos se enmarca en la metodología cualitativa, cuyo referente central parte “del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (Monje, 2011, p. 12). El estudio se planteó en dos espacios diferenciados de la UNICH, uno en la cabecera municipal de San Cristóbal de Las Casas, en donde la dinámica cultural y lingüística se ha diversificado después del levantamiento armado zapatista de 1994, y otro en la cabecera municipal de Oxchuc, donde en la composición del espacio destaca una población con elementos identitarios vinculados a la cultura maya-tseltal.

Desde estos espacios buscamos identificar y reflexionar sobre las expectativas que tienen estudiantes acerca de su proceso formativo en la licenciatura en Lengua y Cultura, que es un programa educativo cuyos destinatarios principales son egresados del nivel medio superior de localidades indígenas del estado de Chiapas. Esta licenciatura busca promover el interés y compromiso en el aprendizaje, reconocimiento y fortalecimiento de las lenguas originarias de Chiapas.

Los participantes en el estudio se encuentran inscritos en los ejes de formación básica y profesional (2do y 6to semestres), quienes perfilan sus aspiraciones laborales a partir del último periodo de trayecto formativo, que es el eje de especialización. De la muestra conformada, se tiene presencia de estudiantes hablantes de por lo menos cuatro lenguas y, por ende, culturas específicas: tsotsil, tseltal, ch’ol y castellano. Son provenientes de ejidos, bienes comunales, parajes y cabeceras municipales, para quienes la universidad ha sido un espacio de aprendizajes, retos y estrategias de construcción de alianzas y redes de apoyo. En el caso de estudiantes mujeres, resulta un triple reto: por ser mujeres, por ser indígenas y, en algunos casos, por ser la primera mujer que sale de la localidad a estudiar un programa universitario.

Las expectativas de estudiantes provenientes de localidades indígenas de Chiapas partió del diseño de un cuestionario con preguntas generadoras a través de un formulario de Google que se envió por correo electrónico a 72 estudiantes de dos ejes formativos: 40 estudiantes del eje de formación básica y 32 de formación profesional de la licenciatura en Lengua y Cultura de dos sedes de la Universidad Intercultural de Chiapas: la sede central ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y de estudiantes de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc. Una vez respondidos los cuestionarios, la información se sistematizó siguiendo criterios

comunes en las respuestas y categorizando motivaciones de ingresar a una licenciatura, ventajas y retos de formarse en la citada licenciatura, expectativas juveniles de egreso, espacios laborales al egresar y los cambios percibidos a partir de la formación universitaria. Es importante señalar que los resultados presentados no es una generalización de los estudiantes de la licenciatura matriculado en la universidad, sino que se trata de la experiencia de estudiantes que contestaron el cuestionario.

### **“PARA SALIR ADELANTE Y TENER UN MEJOR FUTURO”: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS**

El acceso y la permanencia de jóvenes indígenas en la educación superior ha sido un tema de debate importante en las últimas décadas, tanto en Latinoamérica como en México, pues pone de manifiesto la imperiosa necesidad de cuestionar los modelos tradicionales de acceso a la educación superior. Por ello, resulta revelador los cuestionamientos y las expectativas que tienen los jóvenes indígenas matriculados en instituciones de educación superior. Nuestro trabajo presenta la experiencia de estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura que se imparte en la UNICH.

Esta licenciatura tiene el objetivo central de “formar profesionistas bajo un enfoque intercultural capaces de realizar investigación y gestión de proyectos de vinculación comunitaria para el fortalecimiento, la atención y el desarrollo de la diversidad lingüística y cultural a nivel local, regional y global” (UNICH, 2016, p. 19). Esta ha jugado un papel valioso en el posicionamiento de los procesos de formación de jóvenes estudiantes indígenas de los Altos de Chiapas, en particular porque perciben a la universidad como un espacio de reconfiguración identitaria, que si bien posibilita el estudio de las culturas y las lenguas regionales de Chiapas, también se convierte en posibilidad de posicionar en forma gradual la lengua originaria, prácticas culturales que habían sido negadas en los niveles educativos precedentes y el ejercicio de una vinculación comunitaria que pone en diálogo los conocimientos aprendidos en el aula con los conocimientos-referentes que han construido en la cotidianidad de sus lugares de origen.

Respecto a las categorías de decisión para estudiar una carrera universitaria y la motivación de ingresar a la UNICH, percibimos un interés del 65% de la muestra por el reconocimiento y fortalecimiento de prácticas y conocimientos de los pueblos y la revitalización de las lenguas indígenas, como lo afirma el estudiante 18: “Por aprender más de la lengua originaria, dado a que la mayor parte se han cambiado y evolucionado las culturas y que hay cosas que se están olvidando, por ello, me motivo en poder tener conocimiento de mis raíces, de la cultura y de la lengua” (2023).

Hay un reconocimiento explícito de la promoción y el fortalecimiento de las lenguas originarias desde la planificación educativa en la UNICH, en especial desde el programa educativo de Lengua y Cultura. Este componente de promoción y revitalización de las lenguas originarias parte del eje transversal del mapa curricular del programa educativo, que es en la única licenciatura que, en los cuatro años de formación, el estudiantado cursa asignaturas en el ámbito de la promoción, revitalización y fortalecimiento de las lenguas originarias, como se refleja en su mapa curricular vigente: en ocho semestres se cursan de manera gradual asignaturas vinculadas a las lenguas originarias: Lengua originaria I, II, III, IV, V y VI, así como Laboratorio de

lengua originaria I y II. El trayecto formativo del estudiantado en la licenciatura es moldeado en el imaginario social como un proceso de resignificación y reivindicación de las culturas y las lenguas originarias de los pueblos desde el mismo ejercicio en el plan y programas de estudios vigentes.

Por otra parte, la reflexión desde las categorías de oportunidades y retos que el estudiantado enfrenta a lo largo de su formación universitaria subraya la posibilidad de ampliar los horizontes de la importancia de la cultura y lengua originaria frente a los modelos de enseñanza convencionales cuya promoción de la monocultura y lengua castellana había sido el posicionamiento por antonomasia de la hegemonía del modelo civilizatorio actual. Por ello, en la tabla 1 agrupamos las principales ideas de quienes participaron que apelan a la existencia de un horizonte único ontológica y epistemológicamente:

Tabla 1. Ventajas de estudiar la licenciatura en Lengua y Cultura

Saber más sobre cultura y aprender otras experiencias
Es una carrera muy importante porque te da la oportunidad de ser como eres, expresarte con los rasgos indígenas, hablar tu lengua sin ningún problema y, al contrario, te motiva de tus usos y costumbres
Que conoces más sobre las tradiciones de una comunidad
Adquirir conocimiento de los pueblos
Me interesa la gestión de proyectos para el mejoramiento de mi comunidad
Adquisición de conocimientos nuevos con base en nuestros lugares de origen
Construcción de proyectos integradores desde un inicio que facilita el proceso de titulación
Poder ser una investigadora y dar a conocer más la importancia de la lengua materna y de las culturas
Las ventajas serían: la posibilidad de aprender una segunda lengua y que aprendemos a valorar nuestra cultura
Aparte de conocer que hay distintas lenguas y cultura, te da las herramientas para convivir con los pueblos originarios
Conocimiento, más empático con los grupos originarios
Conocer los motivos de la lengua y la cultura que se va perdiendo dentro de una comunidad indígena
Contiene varios campos para poder laborar, así que es una de las ventajas para la licenciatura
Tener conocimiento y oportunidad de retroalimentar los conocimientos y habilidades de la lengua originaria
Conocer las culturas y tradiciones de las diferentes comunidades
La adquisición de los conocimientos de la cultura y las lenguas originarias y que este nos forma entendiendo la importancia de la misma
Las ventajas de conocer y tener más conocimiento sobre los pueblos originarios
Abre diferentes campos de trabajo, tiene vínculos con demás instituciones, facilita el hecho de continuar estudiando
Se basa justo en eso, en la lengua y cultura, y propicia una interculturalidad
Está estrechamente vinculada con las comunidades indígenas y permita que aprendas una lengua nueva
Aprendemos una lengua originaria y aprendemos y convivimos con las comunidades de vinculación
En el transcurso de la carrera vamos conociendo e involucrándonos con las personas de nuestra comunidad, así como también buscar maneras de cómo apoyar y mantener la cultura
Llegamos a conocer parte de nuestra cultura, además de tener conocimiento de los cambios que ha tenido
Nos permite aún más reforzar nuestros conocimientos acerca de la cultura de nuestra propia comunidad; también la importancia de conservar nuestra lengua materna.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Los principales retos a los que se enfrentan los jóvenes indígenas en su proceso de formación universitaria se asocian principalmente a tres ámbitos: el primero de ellos se vincula al ámbito económico, donde más del 80% de los estudiantes participantes en el estudio provienen de hogares que cuentan con una economía campesina de autoproducción para el consumo familiar. Esto se convierte en una condicionante a la que se enfrenta la mayoría del estudiantado universitario. Por otro lado, los procesos de comunicación oral y escrita en una segunda lengua (el castellano) se convierten en un reto importante dado que los códigos lingüísticos entre la lengua materna (por lo general, una lengua originaria de los Altos de Chiapas, tsotsil o tsel'tal e incluso ch'ol o zoque) y el castellano imposibilitan una comprensión plena de textos académicos discutidos y reflexionados en las aulas; esta es una condicionante de relevancia y de la que es necesario poner atención en los procesos de formación académica en las prácticas pedagógicas de la licenciatura en cuestión.

Finalmente, un tercer ámbito de incidencia en cuanto a reto son los procesos de adaptación social de la localidad de origen (por lo regular, localidades rurales) a la ciudad, donde el primer semestre es crucial para la construcción de redes de apoyo entre quienes ya han tenido la experiencia educativa y quienes comienzan a transitar por la incorporación al ámbito universitario; de alguna manera, se crean lazos extracomunitarios que serán importantes en siguientes estudios sobre las complejas redes sociales que se tejen entre estudiantes indígenas universitarios.

Frente a los múltiples retos que presentan los estudiantes a lo largo de su formación como futuros profesionales en lengua y cultura, las expectativas que tienen al egreso se vinculan fuertemente al espacio pedagógico, en particular con la idea de emplearse en el campo del magisterio, es decir, convertirse en docentes bilingües en el nivel de educación básica, aun cuando el proceso de formación que reciben a lo largo de los cuatro años establecidos en el plan de estudios vigentes no prevé el desarrollo de habilidades propias de los perfiles de egreso de las escuelas normales o de aquellas especializadas en la formación de docentes. Sin embargo, en el imaginario del estudiantado se encuentra la idea de convertirse en docentes al egresar, ya que esta profesión genera prestigio, estatus comunitario y cierta certidumbre económica. Tal como mostramos en la tabla 2 con relación a las expectativas que tienen los estudiantes al concluir su proceso de formación de licenciatura.

Tabla 2. Expectativas al concluir la licenciatura

Lograr un lugar para presentar el examen para docentes
Lograr encontrar una plaza en la SEP y así poder seguir con mis estudios
Formarme como cuerpo docente bilingüe
En lo particular siento que si logro tener un empleo como docente, tendría las capacidades necesarias para impartir clase en una institución bilingüe, aplicar una enseñanza bilingüe como tal
Presentar el examen para el magisterio
Poder presentar un examen del magisterio y tener la oportunidad de realizar traducciones
Seguir estudiando la maestría y trabajar en la docencia
Intentar entrar como maestro de una de las unidades que tiene la universidad
Tener un trabajo como docente en una comunidad rural

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

En efecto, la UNICH reproduce una expectativa tradicional debido a que casi todos los estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura aspiran a ser profesores bilingües, además de que genera frustración de aspiración profesional de los jóvenes, ya que sufren decepción y frustración profesional quienes no ven materializados sus sueños (Sántiz y Parra, 2023).

Esta concepción se refuerza con la categoría de análisis de “los espacios en los que te gustaría trabajar una vez que egreses”, vinculados al ámbito educativo, como observamos en la tabla 3.

Tabla 3. Espacios laborales al concluir la licenciatura

Maestra, por eso va enfocado mi carrera
Me gustaría entrar en el ámbito docente, porque es un trabajo estable y aparte me gusta
En docencia
Lector de trabajos profesionales en las ciencias sociales
Educación indígena primaria, porque es la llave para seguir estudiando mi maestría y doctorado
En institución que necesiten traductores, y en escuelas de comunidades, ya que desde ahí se genera el desplazamiento de la lengua con los niños que estudian la primaria
En la Secretaría de Educación Pública
En la Secretaría de Educación Pública, ya que me ayudará a sustentar para mi próximo estudio
En una escuela impartiendo clases, por que me agrada todo lo relacionado con la pedagogía
En el área de la docencia o en alguna institución que ayude a las comunidades originarias
Profesor para enseñar a los más pequeños la importancia de la lengua
En un centro educativo, porque siempre he tenido el sueño de enseñarle a los niños que sigan fortaleciendo la lengua originaria
Podría ser en el campo educativo o lingüístico
En el campo educativo o en alguna área que se relacione con mi carrera profesional, ya que mi objetivo es poder dar a conocer que las lenguas originarias es una identidad de los pueblos y es importante conservarlas
En una escuela, porque es mi sueño de niña
Espacio educativo, ser docente para fomentar el uso de la lengua materna en pueblos originarios de Chiapas
Me gustaría trabajar en la pedagogía, ya que tengo interés en que los niños tengan una educación en su lengua originaria y en una segunda lengua
Me gustaría trabajar en instituciones donde tenga todo lo relacionado con la carrera, ya que tengo interés en todo el ámbito de los pueblos originarios
En alguna institución en el que el eje principal sean las LO, dar clases, porque llama mi atención y porque es el reflejo de mis padres sobre mí
En escuelas y comunidades porque favorecen a seguir aprendiendo y adquiriendo conocimiento
Docente quiero ser alguien que motive a los niños a seguir estudiando para un mejor futuro y generen más conocimiento
Como docente porque...
La docencia, porque la docencia bilingüe ayudaría a la formación de los niños en las distintas comunidades
En el magisterio, para conocer nuevas culturas, nuevas lenguas
Me gustaría dar clases a universitarios, creo que eso sería genial, porque es un nivel superior y me encantaría vivir esa experiencia
Como docente en el aprendizaje de la lengua originaria, por el simple hecho querer que el tsetal prevalezca
Docente, investigadora o traductora
En el magisterio, porque quiero que los niños puedan conocer y conservar nuestra cultura
En una escuela ... porque me gustaría dar clases a las nuevas generaciones

Traducción de libros dentro del magisterio
En cualquier trabajo, pero lo primordial es ser docente. Esto es, porque me gusta que desde muy chicos los niños aprendan cuál es la importancia de conservar nuestra cultura
En el magisterio, porque hay comunidades que necesitan de docentes
Docencia, porque me gustaría compartir y ver como aprenden los niñ@s es muy bonito
Educación
Trabajo docente o antropólogo, lingüista
Ser docente en alguna comunidad indígena, puesto que se debe revivir las lenguas maternas
En la enseñanza dentro del aula de clases para el nivel media superior o superior
En una universidad, para convivir con los alumnos, tener aún más conocimiento y poder compartir mis conocimientos con ellos
En un salón, porque podemos aprender más de la carrera
En una escuela primaria para así inculcar a las futuras generaciones acerca de nuestra cultura y no perderla
En instituciones educativas
En primaria, tal vez para poder enseñarles un poco de la lengua tseltal y aplicar lo aprendido
Me gustaría ejercer la profesión de docente porque esto es algo que a mí me apasiona y el poder compartir los conocimientos adquiridos durante mi formación con otras personas, sería grato para mí
Me gustaría trabajar en una escuela porque será un buen espacio para expresar y transmitir mi experiencia de enseñar mis conocimientos para poder lograr un buen proceso formativo para los alumnos
Ser un docente de alguna institución, porque eso es lo que me gusta ser: un maestro
Ya sea en el magisterio o en otro espacio
Docente, porque así podré enseñar a otros

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Las expectativas socioprofesionales se inculcan o se forman desde el nivel medio superior como Sántiz y Parra (2023) han investigado en el municipio de Oxchuc. A continuación compartimos algunas opiniones de los estudiantes:

- El ser profesor es agradable por enseñar a otros y es el único trabajo para poder vivir mejor; es un trabajo más limpio en donde no se desgasta mucho físicamente.
- Quiero ser profesor para ayudar a las personas de la comunidad, quiero sacar adelante a mis padres y superar la pobreza en la que se encuentra mi familia.
- El ser profesor significa tener mejor calidad de vida y tener un trabajo bueno para ganar el dinero; en la opinión de la gente el ser profesor es la profesión más perfecta.
- El ser profesora me parece una profesión muy alegre para convivir con los niños.

Los espacios laborales en que se ve trabajando el estudiantado de Lengua y Cultura se relacionan con la búsqueda de un modo de vida diferente a las formas de vida comunitaria, y hace evidente lo importante que es la interculturalidad relacional y funcional para los jóvenes indígenas.

Por otro lado, un segundo espacio como expectativa al concluir la licenciatura es continuar con el proceso de formación académica mediante el ingreso a un programa de maestría que tenga ver con la lengua, la cultura o la educación. Las experiencias previas de los egresados que han logrado acceder al magisterio chiapaneco han motivado el interés de las nuevas generaciones por incursionar en el ámbito educativo, el cual se convierte en un referente en el que se ponen las expectativas para acceder a un “nuevo mundo” de prestigio y reconocimiento comunitario.



En este sentido, las expectativas profesionales se asientan en la realización personal, la prosperidad económica, el bienestar familiar y el acceso a la forma de vida urbana. Los jóvenes indígenas tienden a enfocarse en la ciudad para acceder a otros niveles de satisfactores que no encuentran en sus territorios; los varones procuran la prosperidad familiar y la reproducción social del ser profesor bilingüe, mientras que las mujeres pretenden alcanzar una vida más libre (Sántiz y Parra, 2023).

El interapredizaje está implícito en estas expectativas, lo que se aprende en la universidad se busca transmitirlo a los niños de educación básica, y los jóvenes universitarios se forman como el intermediario entre la comunidad y la universidad. Mientras las experiencias se obtienen en las actividades de vinculación comunitaria de los jóvenes, se practica la docencia en las escuelas primarias, secundarias y bachillerato, y existen universitarios que han tenido experiencias laborales de docencia en el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

En la educación superior intercultural se relacionan las expectativas y las experiencias, proceso en que los jóvenes indígenas forman una identidad diferente o renovada, ya que se convierten en jóvenes con capacidades de liderazgo, gestión y vinculación para la transformación social; además, los profesores y profesionistas bilingües son reconocidos como gestores de cambio cultural.

Esta nueva identidad de los jóvenes indígenas profesionistas puede ser discutido si funcionan como intermediarios entre la comunidad y el Estado, y si todos prosperan al alcanzar sus expectativas profesionales como profesores de educación básica; además, hay quienes optan por las carreras técnicas y buscan el modo de vida en la ciudad. Otro punto de análisis sería si los jóvenes indígenas que están optando por cursar un posgrado para formarse como investigadores o funcionarios en diferentes áreas de trabajo están transformando las expectativas profesionales hacia otra dimensión educativa y social.

## CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de formación profesional que recibe el estudiantado tiene un enfoque intercultural que se orienta al desarrollo de habilidades para la construcción colectiva de competencias profesionales; de acuerdo con Casillas y Santini, esto puede entenderse como

el saber hacer [que] integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores dirigidos al desempeño de funciones que implican un proceso constante de toma de decisiones y solución de problemas a los que el estudiante se enfrenta primordialmente en las experiencias de vinculación con la comunidad (2006, p. 188).

En este sentido la relevancia de los actuales estudios sobre expectativas juveniles indígenas en el ámbito educativo, en especial en el nivel medio superior, pone de manifiesto nuevas lógicas de reafirmación de las identidades étnicas, arraigo comunitario y de proyectos de vida y de sujetos como agentes del cambio a las condiciones de desigualdad histórico-territorial, desde, en y para sus comunidades de origen.

En Chiapas, y particularmente desde los espacios rurales, campesinos e indígenas, la figura docente aún continúa teniendo un fuerte arraigo comunitario y un reconocimiento social como sujeto y actor que se involucra en la cotidianidad de la

vida comunitaria, de allí que, de alguna manera, el estudiantado reconoce las capacidades y habilidades teórico-prácticas que adquiere a lo largo de la formación como licenciados en Lengua y Cultura para incursionar en el ámbito educativo frente a un perfil de egreso que lo posiciona como promotores de la interculturalidad y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, como gestores de proyectos lingüísticos y culturales para el desarrollo comunitario y la generación de propuestas para la enseñanza de lenguas originarias, o bien, el desarrollo de habilidades investigativas.

Sin embargo, la realidad con nuestro estudio demuestra las expectativas estudiantiles de egreso, es decir, el estudiantado se apropiará del imaginario social en el que se desenvuelve. De allí la importancia de los actuales estudios con relación a las expectativas juveniles en el ámbito de la educación superior, que nos muestran a las poblaciones juveniles como agentes de cambios desde la diversidad de contextos en los que se encuentran inmersos.

En este sentido, los egresados en la licenciatura en Lengua y Cultura pueden propiciar cambios sociales, económicos y culturales, además de crear un modelo de pensamiento en el cual el ser profesor bilingüe es la mejor de las profesiones, aunque no es totalmente cierto, ya que hay juventudes indígenas que forman otras expectativas profesionales que pueden ser tema de investigación posterior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Baena García, V. (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas*. Narcea Ediciones.
- Bastiani Gómez, J., Peña Piña, J. y López García, M. M. (2021). La vinculación comunitaria en la formación en investigación intercultural de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Punto Cunorte*, vol. 1, núm. 13, pp. 184-207. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.110>
- Bertely Busquets, M. (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolom Pale, M. (2020). ¿Desde dónde hay que pensar la vinculación como acto de creación e innovación? *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, vol. 4, núm. 1, pp. 43-48.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Carrera, C. A. (2020). Educación superior indígena latinoamericana: aproximación a los casos de México, Bolivia, Ecuador, Argentina, Chile y Colombia. *Revista Q*, vol. 11, núm. 22, pp. 43-61.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Choque Quispe, M. E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (coord). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en*

*América Latina*. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

De la Peña, G. (2002), La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 20, pp. 46-53.

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, pp. 163-186.

Erdösová, Z. (2018). La dimensión ideológica de la Universidad Intercultural a través del discurso y la práctica. Una perspectiva desde México. *Ibero-Americana Pragensia*, año XLVI, núm. 2, pp. 41-53. <https://doi.org/10.14712/24647063.2019.4>

Erdösová, Z. y Juárez-Toledo, R. (2020). La percepción laboral de los egresados del modelo de la universidad intercultural en México, el caso de la UNICH y la UIEM. *Revista Cátedra*, vol. 3, núm. 2, pp. 35-51. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i2.2188>

Fábregas Puig, A. (2009). Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México. En D. Mato (coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-278). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC).

Favre, H. (1999). *El indigenismo*. Fondo de Cultura Económica.

García Aguilar, M. y Sámano Rentería, M. Á (2021). Importance and pertinence of an intercultural university in Chiapas, *Textual*, núm. 77. <https://doi.org/10.5154/r.textual.2021.77.09>

Gasché, J. (2008). ¿Qué son saberes o conocimientos indígenas, y qué hay que entender por diálogo? En C. Pérez y J. A. Echeverri (coords.). *Memorias del primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes*. Universidad Nacional.

Gleason Rodríguez, M. A. y Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2, pp. 1-19. <https://doi.org/10.15517/revdu.v44i2.40197>

Hernández, S. E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (eds.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-198). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.

Hooker, B. A. (2018). Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En D. Mato (eds.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 299-322). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.

Korsbaek, L. y Sámano Rentería, M. Á. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 1, enero-abril, pp. 195-224.

Martínez Jiménez, E. R., Evangelista García, A. A., Castañeda Seijas, M. Y. y Zamora Lomelí, C. B. (2019). ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 971-995.

Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.

- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2009a). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2009b). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. IESALC-Unesco.
- Mazabel, M. M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En D. Mato (ed.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-198). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Sántiz Gómez, A. (2022). Interaprendizaje por proyecto comunitario: experiencia con jóvenes universitarios en Oxchuc, Chiapas. *Voces de la Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 70-96.
- Sántiz Gómez, A. y Parra Vázquez, M. R. (2023). Movilidad profesional y cambio cultural de los jóvenes tseltales de Chiapas México. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 29, núm. 57, pp. 159-188.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)
- Universidad Intercultural de Chiapas (2016). Fundamentación de la licenciatura en Lengua y Cultura. Documentación oficial.
- Vargas Hernández, J. L. (2023). La Universidad Intercultural de Chiapas: vinculación, interculturalidad y desarrollo comunitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 53, núm. 3, pp. 539-578. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.566>
- Zúñiga, X. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (eds.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 117-142). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.