



Inclusión de conocimientos comunitarios en educación superior en Chiapas en estudiantado y profesorado

Recibido: 16 de agosto de 2024
Evaluado: 31 de marzo de 2025
Publicado: 01 de abril de 2026

Maria Minerva López-García* 

José Bastiani-Gómez** 

Tipología: artículo de investigación

Resumen

En este artículo se exponen los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar la opinión del estudiantado y profesorado de dos instituciones de Educación Superior en Chiapas sobre la inclusión de conocimientos comunitarios en su formación profesional. Bajo un paradigma cuantitativo de tipo exploratorio, se encuestaron 349 estudiantes y 29 docentes, pertenecientes a dos universidades públicas en Chiapas, México. La muestra de tipo convencional tuvo como criterio que el estudiantado hubiera tenido una experiencia formativa o vinculatoria respecto a la interculturalidad. Así mismo, se analizaron documentos institucionales, a fin de que tuvieran un enfoque de interculturalidad y los procesos a desarrollar desde el discurso académico. En los resultados se encontró que en mayor proporción el estudiantado acepta el reconocimiento de la diversidad cultural, pero no existen acciones concretas que evidencien su desenlace en las prácticas específicas áulicas, debido a la escasa formación intercultural en los docentes, con ausencia de la interculturalidad como eje transversal en los planes de estudio. El profesorado está de acuerdo en la inclusión de conocimientos comunitarios, aunque continúan priorizando los conocimientos científicos occidentalizados, y en ambos participantes no se define claramente el proceso de inclusión en las dos universidades. En la revisión de los documentos normativos, se encontró que existen diferencias significativas entre las dos universidades que forman parte de esta investigación con respecto a la vinculación de la interculturalidad en sus planes de estudio, así como la internacionalización, por lo que es necesario descolonizar el ejercicio de poder que atraviesa el sistema de gobierno en ambas instituciones de educación superior.

Palabras clave

educación superior; interculturalidad; conocimientos comunitarios; inclusión curricular; conocimientos occidentalizados

* Universidad Autónoma de Chiapas. minerva@unach.mx

** Universidad Intercultural de Chiapas. bastianijose14@hotmail.com

The Inclusion of Community Knowledge in Higher Education in Chiapas in Students and Teachers

Abstract

This research presents findings from a study that aimed to analyse the opinions of students and teachers from two higher education institutions in Chiapas on the inclusion of community knowledge in their professional training. Using an exploratory quantitative paradigm, surveys were administered to 349 students and 29 lecturers from two public universities in Chiapas, Mexico. The conventional sampling considered as a criterion that students had prior formative or community-linked experiences related to interculturality. Institutional documents were also analysed to review the presence of the interculturality approach and the processes to be developed from academic discourse. The results show that, while most students support the recognition of cultural diversity, there are no concrete actions evidencing its application in classroom practices. This is largely due to limited intercultural teacher training and the absence of interculturality as a transversal axis in curricula. Teachers also agree on the inclusion of community knowledge, yet they continue to prioritise Westernised scientific knowledge, and both groups lack a clear definition of how inclusion should be implemented across the two universities. The review of normative documents revealed significant differences between the two universities with respect to the integration of interculturality in their curricula, as well as internationalisation processes. This highlights the need to decolonise the exercise of power embedded in the governance systems of both higher education institutions.

Keywords

higher education; interculturality; community knowledge; curricular inclusion; Westernised knowledge

A inclusão de saberes comunitários no ensino superior em Chiapas em alunos e professores

Resumo

Esta pesquisa apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo foi analisar a opinião de estudantes e professores de duas instituições de ensino superior em Chiapas sobre a inclusão de saberes comunitários em sua formação profissional. Sob um paradigma quantitativo de caráter exploratório, foram aplicados questionários a 349 estudantes e 29 docentes de duas universidades públicas em Chiapas, México. A amostragem convencional considerou como critério que os estudantes tivessem experiências formativas ou de vínculo relacionadas à interculturalidade. Também foi realizada uma análise de documentos institucionais, revisando a presença do enfoque da interculturalidade e os processos a serem desenvolvidos a partir do discurso acadêmico. Os resultados mostram que, embora a maioria dos estudantes aceite o reconhecimento da diversidade cultural, não existem ações concretas que evidenciem sua aplicação em práticas específicas de sala de aula. Isso se deve, em grande parte, à escassa formação docente em interculturalidade e à ausência desta como eixo transversal nos planos de estudo. Os professores também concordam com a inclusão de saberes comunitários, mas continuam priorizando os conhecimentos científicos ocidentalizados, e em ambos os grupos não há uma definição clara do processo de inclusão nas duas universidades. A revisão dos documentos normativos revelou diferenças significativas entre as duas universidades no que diz respeito à integração da interculturalidade em seus currículos, bem como aos processos de internacionalização. Isso evidencia a necessidade de descolonizar o exercício de poder que atravessa o sistema de governo em ambas as instituições de ensino superior.

Palavras-chave

ensino superior; interculturalidade; saberes comunitários; inclusão curricular; conhecimentos ocidentalizados

Para citar este artículo:

López-García, M. M. y Bastiani-Gómez, J. (2026). Inclusión de conocimientos comunitarios en educación superior en Chiapas en estudiantado y profesorado, *Revista Colombiana de Educación*, (99), e22025, <https://doi.org/10.17227/rce.num99-22025>

Introducción

Los cambios sociales, económicos y culturales propiciados por la integración global a lo largo de la historia del mundo contemporáneo permiten comprender la compleja convivencia asimétrica de las sociedades multiculturales, en las que la educación superior, desde el contexto de los pueblos originarios en el marco del nacionalismo, ha sido excluida social y étnicamente, con políticas educativas poco pertinentes y socialmente relevantes. Así, por ejemplo, se reconoce que después de la Segunda Guerra Mundial se desencadenaron diversos procesos sociales en el mundo, de los cuales emergieron los conflictos étnicos, se agudizaron las relaciones de convivencia cultural, aumentaron las demandas laborales con mayor celeridad, se incrementó la atención a la salud, se agudizaron los conflictos sangrientos, se hizo presente el nacionalismo en los países, etc. (Gundara, 1998). Asimismo, se dieron las invasiones territoriales, aumentaron los éxodos demográficos por motivos políticos, religiosos y culturales, así como los alcances de la ciencia y la tecnología, y el deterioro del medio ambiente. En el campo educativo, se suscitaron reformas con una visión inclusiva y de promoción de los derechos humanos, a fin de contribuir a la estabilidad social y a la paz en un mundo marcado por la presencia del capitalismo económico mundial (Gelpi, 1998; Marqués, 1998).

Como consecuencia de la crisis social gestada por los procesos de mundialización económica, en Europa se manifestó la inmigración humana de forma masiva, con personas provenientes de países con problemas sociales y de desarrollo. La Comunidad Económica Europea (CEE) establece como política social y educativa acciones interculturales que se convierten en medidas de Estado, con el objetivo de atender a los estudiantes en las escuelas de los sistemas educativos, lo que marcaba un hito en la historia de la conformación multicultural del mundo posmoderno con problemas de convivencia, manifiestos en el racismo, la xenofobia y la discriminación étnica y social (Gundara, 1998; Sabariego, 2002).

En este escenario de profundas inestabilidades sociales y educativas, referido también por Dietz y Mateos (2019) sobre las razones respecto al surgimiento de la educación intercultural, se fue vertiendo como paradigma social el enfoque intercultural para atender las diversas culturas que conforman el fenómeno migratorio en Europa. Sin embargo, aunque desde el punto de vista de las ciencias sociales este modelo es considerado inconcluso, por cuestiones de orden epistemológico, se han creado importantes contribuciones a la aceptación de la diversidad cultural y se ha alentado su desarrollo desde la educación, lo que ha dado continuidad a la reflexión sobre el debate teórico transdisciplinario en el abordaje para construir sociedades multiculturales, democráticas.

En América Latina —producto de los procesos de colonización de los pueblos indios y con una larga trayectoria sangrienta, de explotación económica y ecológica—, se fue incubando una notable y fuerte movilización étnico-política de las identidades indígenas frente a los estados nacionales que demandaron la construcción de relaciones interculturales en el ámbito de las políticas públicas de corte social y educativas (Bartolomé y Barabas, 1998; Bello, 2009).

Tanto en Europa como en América Latina crecieron las demandas de justicia social y de reconocimientos a los derechos culturales y educativos de las minorías indígenas y de poblaciones inmigrantes. En el caso latinoamericano, se suscitaron diversos procesos étnico-políticos que no fueron nada pacíficos, sino violentos, por lo cual, desde la década de los setenta hasta finales del siglo xx, los estados nacionales se vieron obligados a reformar las constituciones políticas y reconocer que en los estados nacionales existen pueblos originarios, que demandan una educación pertinente, en términos culturales y lingüísticos (López, 2005; López, 2009).

Las universidades latinoamericanas heredadas de los acuerdos de Córdoba impulsaron una educación nacional y una ciencia occidental que han sido parte de una larga propagación de un posicionamiento epistemológico occidental, en detrimento de las identidades étnicas y conocimientos culturales, que apelan al reconocimiento cultural y social de los pueblos amerindios (Moya, 2009; Muñera, 2011). Esta situación aún prevalece en las instituciones de educativas, particularmente, en las de educación superior.

Asimismo, en una coyuntura política emergente desde la década de los setenta, se gestaron procesos de educación para los pueblos originarios; y en México, desde de los noventa, se crearon las primeras experiencias interculturales desde la educación básica, que tiene el propósito de reconocer epistemologías y conocimientos que históricamente han conformado a las identidades indígenas. Sin embargo, las experiencias surgidas de manera institucional son un verdadero avance, aun cuando hace falta ahondar y sistematizar estos conocimientos de saberes culturales y sociales.

En algunas universidades convencionales (Mato, 2018), se crearon programas de estudio de licenciaturas y posgrados, que atienden la diversidad cultural, pero carecen del reconocimiento de estas epistemologías de los pueblos originarios, como procesos interculturales frente a los escenarios de mundialización. En medio de las luchas indígenas, en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) también se presenta este fenómeno de occidentalización, al tiempo que se evidencian esfuerzos por poner en práctica políticas nacionales de inclusión social, para fomentar el respeto a los derechos humanos de estudiantes provenientes de pueblos originarios. Esto no se ha logrado del todo, e incluso se considera una deuda histórica, porque la interculturalidad no se asume como

enfoque transversal en los planteamientos curriculares de los programas de pregrado y posgrado. La forma de gobierno de esta institución de carácter autónomo, al menos en sus esquemas legales, apunta a una organización propia de la dinámica organizativa en la que, a través de sus cuerpos colegiados, se puede definir el rumbo de su vida académica; esto ocurre por lo menos en teoría, ya que en la práctica los procesos de atención curricular se dan de manera aislada y son poco trascendentes en el ámbito de la sociedad chiapaneca, sobre todo en términos de vinculación.

En este estadio de definiciones políticas de las universidades, surge en el contexto nacional y estatal el modelo de educación intercultural, que aparece de forma coyuntural desde la década de los noventa como parte de las consecuencias del movimiento étnico zapatista de 1994, con la creación de más de once de universidades interculturales en dos décadas, para atender la formación profesional de jóvenes indígenas desde el paradigma intercultural (Lloyd, 2019). En Chiapas se inaugura la segunda universidad intercultural del país, a fin de atender a los estudiantes indígenas de las regiones. Estas universidades interculturales son instituciones públicas descentralizadas, con una fuerte injerencia de los gobiernos de los estados y de las secretarías de educación estatales, en las que se manifiestan serios conflictos de relaciones de poder que impiden la concreción del modelo intercultural (Llanes, 2008).

En el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, la vida académica está regida por la Secretaría de Educación, sin que sea mediado por grupos colegiados a favor de la autonomía, lo cual podría considerarse, de algún modo, un impedimento para el logro de la inclusión de la educación con enfoque intercultural; aunque esto debería estar resuelto desde su creación. Vale la pena hacer una acotación importante respecto al origen y funcionamiento de estas universidades, a partir del análisis de Dietz y Mateos (2019), quienes identifican una situación de tensión en las relaciones del Estado con los pueblos originarios, que también se presentan en el seno de estas instituciones de educación superior. La fundación de este tipo de proyectos educativos no ocurre desde la sociedad, en el formato de organizaciones como las indígenas, sino “a partir de un convenio entre el gobierno federal y un determinado gobierno estatal” (p. 165). Esto las convierte en instituciones públicas regidas por la normatividad, principios académicos y demás referentes propios de las universidades convencionales, ejemplo de lo cual es la exigencia de la “eficiencia” para tener un impacto concreto en la sociedad.

El contexto social y educativo de la investigación

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) es considerada la máxima casa de estudios del Estado de Chiapas, tiene más de cinco décadas de haberse fundado (23 de octubre de 1974), con ocho campus distribuidos en quince regiones socioeconómicas con 78 programas educativos de pregrado, los cuales se ofertan en dieciocho facultades, doce escuelas, tres institutos, ocho centros y dos coordinaciones, además de tres extensiones.¹ La mayoría de sus programas educativos son presenciales, con algunos programas a distancia. La universidad reconoce la pertinencia de retomar el objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU, de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNACH, 2018, p. 28), tal como se expresa también en el proyecto académico 2022-2026, en el que destaca que “la institución escolar debe ser espacio seguro en todos los sentidos, que promueva la inclusión, la equidad y el bienestar colectivo” (UNACH, 2023, p. 26). Por lo tanto, por su origen histórico, el diseño de los programas en la UNACH sigue la ruta tradicional sugerida en su modelo educativo de retomar las necesidades del contexto, los empleadores, los desafíos de la disciplina y demás elementos propios de la forma tradicional en que se construyen las propuestas curriculares, al atender al marco del nacionalismo fuertemente impulsado por los gobiernos posrevolucionarios en México.

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) fue fundada en el mes de diciembre del año 2004, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, de la Región de los Altos de Chiapas. Su apertura se inscribe en el escenario coyuntural del movimiento zapatista de 1994 en México, en correspondencia a la política de educación superior intercultural asumido por el Estado y la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que procuró atender el desarrollo educativo de los pueblos originarios en México.

La UNICH es la segunda universidad en el país que fue promovida por el Gobierno de Vicente Fox (2000-2006) y Pablo Salazar (2000-2006), con el objetivo de propiciar una política pública educativa para asegurar el ingreso y permanencia de estudiantes de los pueblos originarios bajo el modelo de educación intercultural. Este modelo, que emerge de las complejas luchas indígenas y reivindicación étnico-político, tiene como fundamento reconocer la alteridad pedagógica, epistemológica y conceptual que proviene de los sistemas de conocimientos propios de los pueblos y comunidades indígenas. El reconocimiento desde la educación superior de otros conocimientos y filosofías

¹ Datos tomados de UNACH (2023).

mayas en Chiapas implica revalorar la cultura y las lenguas originarias, potenciarlas y reconocerlas como entidades educativas necesarias en la configuración de una sociedad plural y plurilingüe, que tiene como intención contribuir en la construcción de una sociedad más justa y de relaciones democráticas y poder, que aboguen por una sociedad para la paz y la conservación de valores interculturales.

La sede principal de la UNICH se localiza en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en el corazón de la región de los Altos de Chiapas, donde existe población tseltal y tsotsil, mayoritariamente. Tiene cuatro Unidades Multidisciplinarias: Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón y Valle Tulijá en Salto de Agua. Recientemente, funcionan otras dos unidades, pero no tienen el nombramiento oficial y están ubicadas en los municipios de Bachajón y El Porvenir, en Chiapas. La UNICH tiene siete programas de licenciatura: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural, Derecho Intercultural, Turismo Alternativo, Médico Cirujano, Agroecología, Derecho Intercultural; y dos maestrías: Estudios Interculturales y Economía Social y Solidaria, que se encuentran inscritos en el Consejo Nacional de Ciencias, Humanidades y Tecnología (conahcyt) en México. Como se observa, las Unidades Multidisciplinaria (um) se localizan en regiones indígenas, para la atención a indígenas y no indígenas que cursan estudios en los programas de enseñanza de las lenguas originarias, que es una prioridad en todos los programas curriculares (unich, 2024a).

Además, a casi dos décadas de existencia de la universidad, Bastiani y López (2020) señalan que ocho profesionales han pasado a ocupar puestos de rectores, algunos con más activismo político y otros más inclinados hacia la investigación. El periodo rectoral es de cuatro años normativamente, por lo tanto habría lugar solamente a cinco rectores, situación que no ha ocurrido en la universidad, porque las encomiendas son de naturaleza política institucional, aunque la ley dice que será el Consejo de Universidad el órgano de gobierno que determine el nombramiento del rector. Esto no ha sucedido, porque los cambios y relevos en la rectoría de la unich, en los periodos de gobierno desde Juan Sabinés Guerrero (2012-2018) hasta este último del doctor Rutilio Escandón Cadenas (2018-2024), bajo la Cuarta Transformación, no emergieron relaciones de poder más horizontales que apuntalara la gestión de gobierno para fortalecer el desarrollo de la universidad frente a la comunidad universitaria, la sociedad y el mundo contemporáneo en Chiapas. Esta situación no es privativa solo de la UNICH, sino que, dada la condición de estar sujeta a las decisiones del Estado, también se refleja en las disputas por el poder y la exposición a la voluntad política, con fuertes problemas financieros y poca autonomía (Dietz y Mateos, 2019)

En la tabla 1 se exponen datos comparativos entre ambas universidades, la primera con una mayor antigüedad y de mayor tamaño que la segunda y, por consiguiente, un número mayor de programas educativos, estudiantado y profesorado:

Tabla 1.

Datos comparativos UNACH, UNICH

	Matrícula estudiantes pregrado	Matrícula estudiantes posgrado	Estudiantes indígenas	Total de profesorado	Programas educativos	Campus
UNACH	25,583	583	1379	2,221 26 % de tiempo completo 7 % de medio tiempo 58 % de asignatura, 9 % técnicos académicos	78	8
UNICH	2,234	24	1064	197 15,2 % de tiempo completo 84,8 % de asignatura	7	4

Fuente: UNACH (2023), UNACH (2024).

Métodología

La investigación se diseñó desde un paradigma cuantitativo, en un primer ejercicio de carácter exploratorio cuyo objetivo fue conocer la opinión de estudiantes y profesorado de dos instituciones de educación superior en Chiapas, México —la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Intercultural de Chiapas—, sobre la educación intercultural y la inclusión de conocimientos comunitarios en el contenido curricular de programas educativos. Una de las principales razones de la elección de las instituciones de educación superior fue identificar rasgos en común y diferencias en prácticas y políticas de una universidad de tipo convencional frente a una denominada intercultural, a partir del argumento, por lo menos teórico, de la fundamentación en el origen de ambas instituciones y los fines para los que fueron creadas con aparentes diferencias en la formación del estudiantado, desde su origen con un enfoque de interculturalidad.

Procedimientos e instrumentos

En primer lugar, se llevó a cabo la revisión de documentos institucionales, como los proyectos académicos por gestión rectoral, los modelos educativos y los planes de estudio, que permitieran la identificación de datos relacionados con la forma en que se concibe a la interculturalidad y el modelo educativo en ambas instituciones. En segundo lugar, se elaboró un cuestionario, como una escala likert de 23 enunciados, organizado en cuatro grandes secciones: la primera, para recabar datos sociodemográficos; la segunda, relacionada con el grado de importancia que para los encuestados tienen sus conocimientos comunitarios, sus prácticas ancestrales, incluidas las religiosas, alimentarias y medicinales. En la tercera sección, se exploró el grado de acuerdo en la inclusión de dichos conocimientos en los planes de estudio a nivel de la educación superior; y en la cuarta sección, algunas ideas acerca del valor que tienen sus conocimientos previos en el aprendizaje escolar.

Para su validación, inicialmente se sujetó al dictamen de seis juicios de expertos especialistas en educación intercultural, y, posteriormente, se piloteó el instrumento con un total de cincuenta estudiantes no participantes en el estudio, lo que dio lugar a la corrección del mismo. En el caso del juicio de expertos, hubo coincidencia respecto a centrar la atención en la redacción de los enunciados y la eliminación de algunos que no se ajustaban al objetivo principal, a saber, un total de cinco preguntas que no recuperaban el significado de la interculturalidad. Por otra parte, en el caso del estudiantado, la mayoría de las observaciones estuvieron encaminadas a darle mayor claridad a la redacción.

Tanto la información empírica que proviene del cuestionario que se aplicó al alumnado y profesorado, como la revisión documental del trabajo, fueron procesadas en el programa de Microsoft Excel 2024, mediante el cual se sistematizó y categorizó, con el fin de exponer la información analizada, para ser descrita e interpretada a partir del marco teórico. En el proceso, la atención se enfocó en el grado de importancia atribuido a los conocimientos comunitarios, su inclusión en la formación profesional y la importancia de la lengua materna para su conservación y recuperación.

Muestreo y muestra

El muestreo fue de tipo convencional, cuyos principales criterios de inclusión, para el caso de los estudiantes, fue estar cursando los últimos semestres de su formación profesional y haber tenido experiencias de formación o vinculación comunitaria.

En el caso del profesorado, la muestra se constituyó bajo la referencia de haber participado en la formación del alumnado incluido en la investigación. En

total se aplicó un cuestionario de forma virtual a un total de 349 estudiantes pertenecientes a la UNACH y a la UNICH, así como a un total de 29 profesores que laboraban en ambas instituciones durante el semestre enero-junio de 2024. Del total de la muestra, el 70 % correspondió a estudiantes de la UNACH, en tanto que el resto a estudiantes de la UNICH, debido a la proporción de la matrícula en ambas instituciones. En el semestre enero-junio de 2024, en la licenciatura en Pedagogía de la UNACH estaban matriculados 2605 y en Comunicación, 716 estudiantes (UNACH, 2024); en tanto que en la UNICH, en la carrera de Lengua y Cultura, había 83 estudiantes (UNICH, 2023).² En el caso de los profesores, el 79,3 % pertenece a la UNACH y el 20,7 %, a la UNICH.

Resultados y discusión

En esta investigación se exploró la opinión del estudiantado y el profesorado sobre la inclusión de los conocimientos comunitarios a sus procesos formativos en la educación superior, frente a lo cual se encontraron, en primer lugar, los siguientes datos sociodemográficos.

a. Características sociodemográficas y escolares de los estudiantes y profesores

La información obtenida en esta investigación exploratoria y descriptiva sobre la opinión del estudiantado y el profesorado sobre la inclusión de los conocimientos comunitarios a sus procesos formativos en la educación superior fue la siguiente:

Datos sociodemográficos

La edad del 97,7 % del estudiantado estaba en el rango de 20 a 25 años, mientras que el resto se encontraba entre los 25-30 años y más, respectivamente. En cuanto al sexo, el 75 % fueron mujeres, en tanto que el 25 % eran hombres, con una tendencia feminizante en la muestra.

Ahora bien, del total de los estudiantes encuestados, 75,9 % no hablan ninguna lengua originaria y tampoco lo hacen en su comunidad de pertenencia, mientras que 24,1% sí lo hacen, y están distribuidos en las licenciaturas de Pedagogía y Comunicación de la UNACH, así como Lengua y Cultura de la UNICH. Cabe mencionar que existe una mayoría del alumnado que no habla ninguna lengua originaria, a saber, alrededor del 65 % del total de encuestados en la Licenciatura en Pedagogía. Solo 0,87 % de estudiantes de la Licenciatura en

² No existe una base de datos actualizada por cambios en rectoría.

Pedagogía hablan náhuatl; 6,7 % hablan tsotsil; 5,2 %, tzeltal; 7,9 %, zoque; 3,7 % ch'ól; 0,87 %, zapoteco y 0,87 %, tojolabal. En la Licenciatura en Comunicación, solo hay 2,7 % de estudiantes que hablan tsotsil; y 5,5 % de lengua zoque y 5,5 % más que hablan zapoteco. El resto no habla ninguna lengua originaria. Una minoría de estudiantes de la Licenciatura en Comunicación señaló hablar una lengua materna. De los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura, 20 % hablan tsotsil y 80 % hablan tzeltal, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2.

Estudiantes hablantes de lengua materna por licenciatura

Licenciatura	No hablantes	Náhuatl	Tsotsil	Tzeltal	Zoque	Ch'ól	Zapoteco	Tojolabal
Comunicación			2,7 %		5,5 %		5,5 %	
Pedagogía	65 %	.87 %	6,7 %	5,2 %	7,9 %	3,7 %	.87 %	.87 %
Lengua y Cultura			20 %	80 %				

Fuente: cuestionario de elaboración propia.

Por su parte, solo el 13,8 % del profesorado hablan una lengua materna propia de los pueblos de culturas originarias, entre las cuales destacan el ch'ól, zapoteco y zoque. En cuanto a la muestra de profesores, los encuestados se encontraban a cargo de alguno de los grupos de estudiantes que fueron objeto de estudio. El mayor porcentaje, con 24,1 %, estaba en el rango de edad de 36 a 40 años, y el menor en el rango de 51 a 55 años. De esta muestra, 44,8 % indicó que su mayor grado de estudios era el de maestría, en tanto que 55,2 % tiene el grado de doctor; el 27,6 %, considerado con mayor porcentaje en este ítem, tiene una antigüedad de 6 a 10 años, y el 3,4 % tiene 30 años y más.

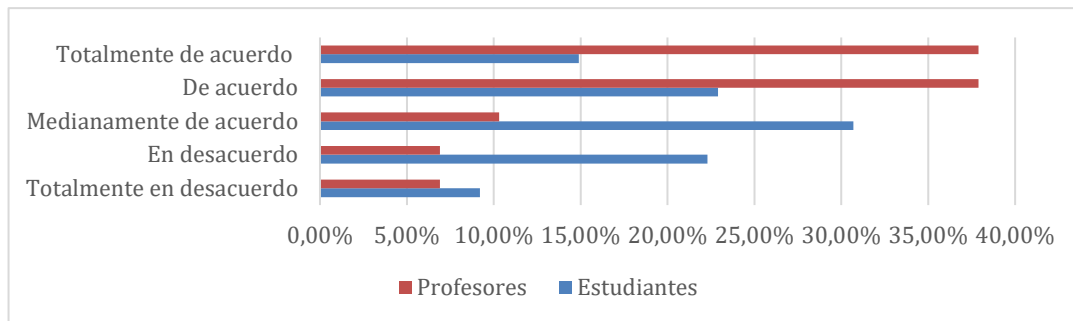
Un dato importante en la muestra fue el tipo de contratación del profesorado, con un alto porcentaje (48,3 %) que tiene contrato por tiempo determinado, lo cual habla de una situación de poca estabilidad laboral en las instituciones investigadas, toda vez que su contratación termina cuando culmina un semestre, y esperan para ser recontratados cuando inicia un nuevo semestre. Frente a esto hay un porcentaje que, aun con la categoría de profesor de asignatura, tiene asegurado su empleo porque sus horas son basificadas. Una minoría (10 %) es profesor de tiempo completo, lo que coincide con los datos vertidos en los anuarios estadísticos de ambas universidades, en los que la mayor proporción del profesorado tiene contratación como profesor de asignatura, frente a una minoría que tiene la categoría de profesor de tiempo completo.

b. Grado de importancia de los conocimientos comunitarios

El valor que los conocimientos comunitarios tienen frente a los conocimientos científicos propios de la educación occidentalizada también fue evaluado, ante lo cual se encontró que todavía existen algunas dudas al respecto, puesto que hubo una mayor inclinación del profesorado, cuya mayoría (75 %) respondió estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la prioridad en la formación fuera científica, pero no los conocimientos comunitarios. Entretanto, los estudiantes mantuvieron una posición de duda, con una mayoría (30,7 %) que manifestó estar medianamente de acuerdo, como se observa en la figura 1.

Figura 1.

Prioridad de los conocimientos científicos en la vida escolar.



Fuente: cuestionario de opinión sobre la inclusión de contenidos en los planes de estudio (2024).

Es importante considerar que las dudas presentadas respecto al papel de lo comunitario en los planes de estudio podría comprenderse por los procesos colonizadores ocurridos en las universidades convencionales con autonomía en su forma de gobierno, que se han forjado vía violencia simbólica en las facultades y escuelas. Desde el punto de vista de Camboni y Suárez (2021), esto se debe a que las lenguas originarias, las prácticas comunitarias, las formas de vincularse con la naturaleza y los otros fueron arrinconadas, lo que derivó en un choque cultural, en el que se impuso la “colonialidad interna del ser, del poder, del saber y de la vida (...) con la presencia de una interculturalidad unilateral, mutilada en conflicto, basada en relaciones asimétricas” (p. 203). Esto dificulta la comprensión de la importancia de la inclusión del enfoque intercultural en el ámbito educativo, como se observa en los resultados de la investigación.

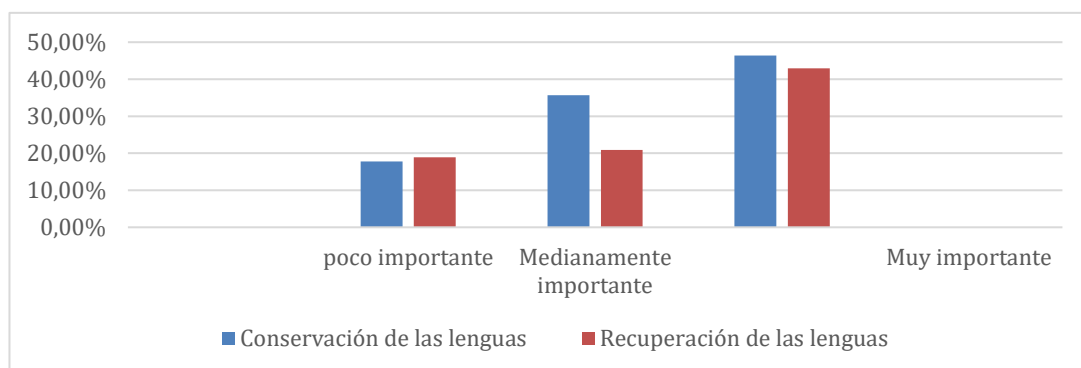
Así mismo, los datos expuestos denotan procesos de reconocimiento frente a los conocimientos culturales comunitarios por parte de estudiantes y profesores, que son concebidos como fenómenos que alientan a los sistemas educativos universitarios a repensar su inclusión en el contexto formal de la educación superior. Así, el esfuerzo de las universidades que pretenden formar

interculturalmente a estudiantes podría pensarse desde su intención de llevar a cabo esta tarea como una meta loable del reconocimiento cultural; aunque en el plano de la concreción hay poca incorporación de las personas sabias y de líderes indígenas con los profesionales en las diversas áreas de formación, por lo menos como se expresa en su programa académico. Un ejemplo de esto es la Licenciatura en Medicina de la Universidad Intercultural de Chiapas, (UNICH, 2024), cuyo único contenido curricular es un curso de Fitoterapia y Herbolaria en cuarto semestre, el cual no es sugerido por las comunidades, sino desde la lectura de los profesionales, a través del análisis del contexto como actividad de diseño curricular, que supone la importancia de este tipo de saberes para incluirlo en su plan de estudio. Al respecto, Velasco (2010) señala que puede deberse, entre otras cosas, a que algunos académicos que laboran en ellas ni siquiera tienen claro el significado de la interculturalidad.

Uno de los conocimientos comunitarios importantes son las lenguas originarias, frente a lo cual se encuentra que, en el caso de la universidad convencional, hay pocos estudiantes que aceptan que hablan una lengua materna, aunque pertenezcan y residan en comunidades indígenas. En el caso de los estudiantes de la UNICH, aceptan que hablan la lengua materna y que es importante su conservación y, en su caso, su recuperación. El estudiantado de la universidad convencional argumenta que los padres todavía la hablan, pero que, debido al contexto escolarizado en español, se han visto en la necesidad de practicar esta última y menos su lengua madre, como se observó en los datos sociodemográficos. De igual forma sucedió con el profesorado, pues son los mayores quienes la practican con mayor frecuencia. Sin embargo, existe interés por parte del estudiantado de ambas instituciones frente la conservación y recuperación de las lenguas, como se expone en la figura 2.

Figura 2.

Conservación y recuperación de las lenguas originarias.



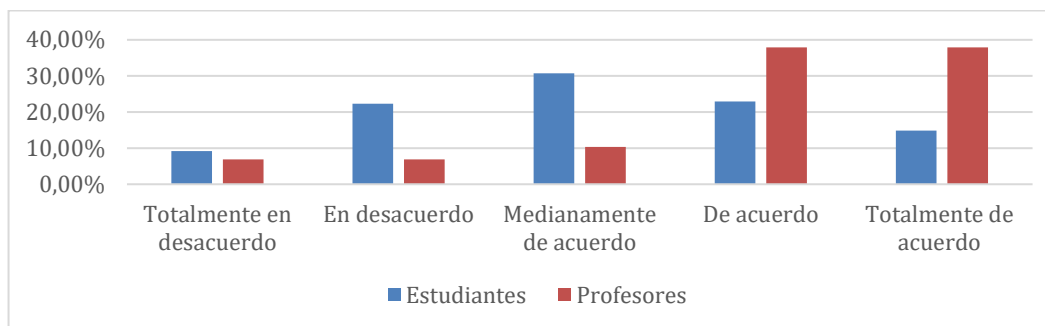
Fuente: cuestionario de opinión sobre la inclusión de contenidos en los planes de estudio (2024).

En el caso del profesorado de ambas universidades, más del 70 % consideran también que tanto la conservación como la recuperación de las lenguas originarias son muy importantes, aunque no debe olvidarse que en su proceso formativo el español fue la lengua predominante para seguir accediendo al sistema escolar. En razón a esto, es necesario reconocer esta exclusión de las lenguas originarias en las trayectorias escolares, en la medida en que se invisibilizaron como parte de la historia propia; el hecho de que el español sea la lengua obligatoria propició, desde el punto de vista de De la Herrán y Rodríguez (2017), “que algunos estudiantes se consideraran incapaces de entender el idioma usado en la escuela y el desarrollo de estrategias defensivas para adaptarse con éxito a esta situación lingüísticamente violenta” (p. 173).

Por otra parte, también se exploró el grado de acuerdo en su participación en rituales relacionados con el conocimiento y preservación de las prácticas de las culturas originarias, fiestas religiosas, prácticas para curar enfermedades, entre otras. La mayoría de los profesores (75 %) respondieron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, aunque en el caso de estudiantes, casi con el mismo porcentaje, afirmaron estar de acuerdo, pero también medianamente de acuerdo, como se observa en la figura 3, lo cual resulta coincidente con las respuestas anteriores del estudiantado.

Figura 3.

Acuerdo en participar en rituales de conocimiento y preservación de prácticas comunitarias.



Fuente: Cuestionario de opinión sobre inclusión de contenidos en planes de estudio (2024).

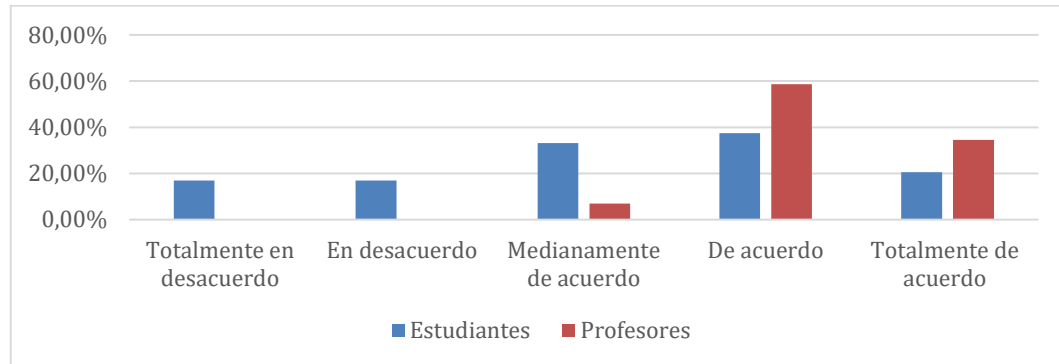
c. Grado de acuerdo sobre la inclusión de los conocimientos comunitarios a la formación profesional

Respecto a la inclusión de todos los conocimientos propios de su comunidad en los planes de estudio, los estudiantes manifestaron, con un porcentaje mayor al 50 %, estar de acuerdo y totalmente de acuerdo; sin embargo, el resto estuvo en desacuerdo y medianamente de acuerdo. A diferencia de estos, el profesorado

respondió, con un porcentaje mayor al 90%, estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en la pertinencia de incorporar este tipo de conocimientos, como se muestra en la figura 4.

Figura 4.

Grado de acuerdo sobre la inclusión curricular de los conocimientos comunitarios



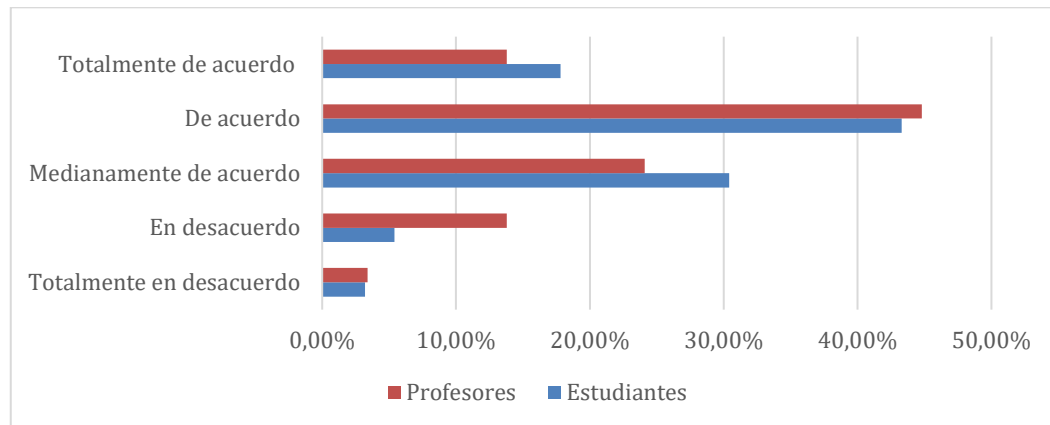
Fuente: Cuestionario de opinión sobre inclusión de contenidos en planes de estudio (2024).

Hernández y Czarny (2020) relatan que las demandas de una educación descolonizadora inician, en parte, con movimientos de profesorado indígena como un derecho y acciones afirmativas, así como con la búsqueda de la autonomía y una educación otra. Desafortunadamente, esto no se observa en el discurso académico de ambas universidades y podría entenderse como la segregación e integración ya mencionada, por lo que la noción de educación intercultural es relativamente nueva en este contexto; por lo tanto, la forma en que ha de concebirse y de ser puesta en acción en planes de estudio podría considerarse un tanto incierto, ya que es la universidad la que debe propiciar una reforma curricular en la que la interculturalidad sea un eje transversal para generar ciertas condiciones y practicas descolonizadoras y apuntalar hacia el verdadero sentido de la inclusión social de la diversidad lingüística y cultural en los tres programas de licenciatura.

Por otra parte, se les preguntó si estos conocimientos se podrían incluir como actividades extracurriculares, frente a lo cual, los porcentajes más altos tanto del profesorado como del estudiantado están en el rango de acuerdo y medianamente de acuerdo, lo que indica que es probable la disposición para aceptar o seguir participando en actividades de esta naturaleza con la inclusión de lo comunitario en los espacios académicos, como se expone en la figura 5. Si bien una minoría manifestó estar en desacuerdo, es importante que, ante este tipo de respuestas, se deba profundizar en futuras investigaciones para conocer de cerca esta manera de ver el mundo.

Figura 5.

Grado de acuerdo sobre la inclusión de conocimientos comunitarios en actividades extracurriculares



Fuente: Cuestionario de opinión sobre inclusión de contenidos en planes de estudio (2023).

Ames (2020) cuestiona la interculturalización de la educación superior, la cual la considera como un proceso de segregación e integración, puesto que el apoyo al estudiantado de origen indígena se reduce al otorgamiento de becas que ayuden a la mejora del éxito escolar, pero no se relaciona con el aporte de los conocimientos comunitarios a la formación, sino con la inclusión del estudiantado a procesos formales educativos occidentalizados, que nada tienen que ver con su identidad. Al final, este tipo de propuestas están destinadas al fracaso y por lo tanto tiene un carácter más asimilatorio al contexto educativo occidentalizado, en el que los conocimientos comunitarios no constituyen en una prioridad.

Ahora bien, en el enunciado respecto a la obligatoriedad de los cursos comunitarios o de forma optativa, el profesorado en su mayoría (70 %) estuvo de acuerdo en incluirlos de forma obligatoria, no así para el caso del estudiantado, que en su mayoría (43,3 %) opinaron estar de acuerdo en que sean incluidos de forma optativa, frente a lo cual existe una discrepancia entre lo obligatorio y lo optativo en ambos grupos encuestados.

Si bien la mayoría de los encuestados indicaron estar de acuerdo respecto a la inclusión de los conocimientos comunitarios en la formación universitaria, se observa una contradicción en cuanto a la forma de inclusión (optativo, obligatorio, extracurricular), así como a la prioridad de lo científico validado escolarmente, a lo comunitario, cuyo valor y utilidad ha sido negado históricamente por la escuela. Esto reafirma su posición cuando, ante el enunciado sobre los conocimientos previos, responden que lo consideran un obstáculo para aprender en la vida escolar, votación que fue mayoría tanto por

parte del profesorado y como del estudiantado, toda vez que estos deben entenderse como creencias populares.

Una dificultad encontrada en el profesorado tiene que ver con que, aun cuando están de acuerdo con la inclusión de conocimientos comunitarios a la formación del estudiantado de nivel superior, no expresan suficiente claridad respecto a cuáles serían esos conocimientos comunitarios en los planes de estudio, frente a lo cual se evidencia un mayor acuerdo con aquellos relacionados con el hombre y la naturaleza (75 %), y un menor acuerdo con los alimentarios y para curar enfermedades mediante la recuperación de prácticas ancestrales (60 %). Así mismo, mostraron mayor interés en la preservación de las lenguas y menor en la recuperación de las mismas, particularmente centradas en el diseño de cursos o talleres. Para el caso del estudiantado, se presentó una situación similar en su mayoría respecto al tipo de conocimientos que deben incluirse; sin embargo, hubo una posición distinta relacionada con el grado de acuerdo en la participación para el diseño de opciones de formación para recuperar las lenguas originarias, porque lo consideran una prioridad.

La inclusión de los conocimientos ancestrales originarios como parte de la formación de los ciudadanos en Latinoamérica ha dado lugar a diversas estrategias institucionales en las universidades públicas, en las cuales, en algunos casos son consideradas como alternativas y de carácter local; tal es el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas, en las cuales se forman estudiantes indígenas y no indígenas. Así mismo, en el contexto mexicano se están originando otras propuestas que han tenido diversos caminos, como lo señala Baronnet (2010), al analizar las políticas de formación docente en el currículum de las escuelas normales indígenas en México, el ejercicio de revisión del modelo basado en el diálogo y la investigación con actores comunitarios de Alatorre (2010) y la experiencia del currículum bilingüe e intercultural en docentes indígenas de Oaxaca como un proceso de construcción social referido por Hernández (2010). Todo lo anterior constata una inquietud de Estado por ofrecer reformas curriculares para atender la diversidad cultural lingüística y cultural, con algunos avances y retrocesos que no permiten abonar a la justicia social de los pueblos originarios. Orozco (2018) sugiere que “las luchas sostenidas por los pueblos originarios en Latinoamérica han permitido la emergencia de una mezcla de discursos autonómicos y emancipatorios e interculturales” (p. 41).

El concepto de diversidad en la educación superior, desde el punto de vista de Muñoz (2018), ha dado lugar a una mayor visibilidad de las plataformas políticas problemáticas como la desigualdad y exclusión, las cuales deben ser discutidas profundamente, en particular, en cuanto a lo educativo como institución que reproduce simbólicamente y a la realidad de estos problemas en

las universidades que promueven la interculturalidad, como la UNACH y la UNICH. Así, la monoculturalidad eurocéntrica como proyecto político (Hortz y Gitz-Johansen, 2010, como se citó en Muñoz, 2021) sirve como referente para comprender el proceso civilizatorio que tiene el encargo de eliminar las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, vía la educación con una propuesta homogenizadora. En gran medida, esto permite explicar la ambigüedad de quienes no están seguros en cuanto a la forma de introducir los conocimientos ancestrales comunitarios o su reconocimiento como conocimiento válido, expresado en las respuestas de los participantes en la investigación. Esto permite comprender lo que ocurre con los estudiantes y profesores de las dos universidades, en cuyas respuestas se manifiestan medianamente de acuerdo, sobre todo, cuando se habla de la prioridad de los conocimientos científicos por encima de los comunitarios, que en algunos casos son vistos como creencias y obstáculos en su formación profesional.

Por esta razón, Espinosa, Padilla, Zamudio y Peralta (2021) destacan que el reto de la educación intercultural es, en primer lugar, un ejercicio de desescolarización del pensamiento educativo con la apertura de límites institucionales que involucren las dinámicas inherentes a la diversidad cultural. Este proceso es complejo, dado que han transcurrido siglos de adoctrinamiento occidentalizado en torno la forma que la realidad es concebida desde la mirada colonial, lo que dificulta que los participantes de la investigación tengan acciones afirmativas para priorizar el conocimiento comunitario frente al conocimiento occidental. Sin embargo, en la Universidad Intercultural de Chiapas, se están suscitando actividades de reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, en las que los saberes comunitarios son fuente de conocimiento y de epistemologías que requieren ser socializadas y ponderadas como fuentes inexorables del diálogo intercultural. No obstante, dada la falta de descolonización de las relaciones de poder del orden de gobierno universitario, esto aún representan barreras y obstáculos para el desarrollo del modelo de educación intercultural iniciado desde el año 2005 en Chiapas.

Dietz y Mateos (2019) destacan el hecho de que, mientras en otros contextos de América Latina las universidades interculturales son pensadas “desde, para y con los pueblos originarios”(p. 165), en nuestro país se sujetan a la normatividad en educación superior y siguen la ruta de las universidades convencionales, lo que, desde nuestro punto de vista, dificulta en gran medida que proyectos de esta naturaleza se formen realmente para el reconocimiento y práctica de los conocimientos comunitarios. Esto daría cuenta de un mayor carácter intercultural y, por consiguiente, de un logro importante en la reivindicación del derecho a la educación propia de los pueblos indígenas y del fortalecimiento de nuestra entidad como nación.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permitieron reconocer la opinión del estudiantado y profesorado de nivel superior en la UNACH y la UNICH sobre la inclusión de los conocimientos comunitarios a su proceso formativo, lo cual constituyó el principal objetivo y permitió analizar las condiciones contextuales de las instituciones de educación superior. En este punto, se evidencia la necesidad de desarrollar una reforma curricular de fondo, que permita descolonizar procesos de formación occidental para construir relaciones interculturales más humanas y de respeto para los estudiantes que provienen de pueblos originarios y no originarios. Si bien en la universidad convencional (UNACH) la educación intercultural no es una prioridad y los planes de estudio tienen un carácter occidentalizado, existen algunas prácticas extracurriculares que pueden incidir en la forma en que opinan estudiantes y profesores, según se observa en la revisión de estos planes y programas de estudio con una escasa vinculación comunitaria, sobre todo con los pueblos originarios. Por su parte, con una educación intercultural como eje rector de la formación, las prácticas de vinculación comunitaria existentes en los planes de estudio, como en el caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura, frente a lo cual, la opinión de los encuestados está más cercana a reconocer la importancia de los conocimientos comunitarios, aunque estos no se reflejan en sus planes de estudio, como lo demuestra el análisis contextual y de las relaciones de poder. En razón a esto, las demandas por una educación intercultural como hechos reivindicatorios de pueblos originarios, con el reconocimiento a sus derechos de una educación propia no occidentalizada, se han convertido en un asunto de debate que debe ser suficientemente atendido en las dos instituciones de educación superior, para reconocer que las relaciones de poder existentes no han permitido un progreso sistemático para la defensa de la identidad de nuestro Estado. Frente a esto, se evidencia una clara dominación de un pensamiento monocultural homogéneo, que sostiene la reproducción de patrones establecidos por el pensamiento neoliberal globalizante en Chiapas.

El silenciamiento de los saberes y lenguas originarias en las universidades públicas ha tenido serias repercusiones en muchos niveles relacionados con la pérdida de identidad, no solo de los pueblos originarios, sino en general de todos los pueblos de México. Esto ha obstaculizado la reconfiguración de subjetividades, y la interculturalidad todavía forma parte del discurso educativo, sin ser objeto de un debate profundo que incluya cambios en los sistemas educativos, como se espera que ocurra y mejore en las dos universidades públicas en Chiapas. Con este objetivo, se debe tomar como punto de referencia la reflexión sociológica y pedagógica sobre el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística en un mundo globalizado.

Los datos encontrados en esta investigación, a partir de la comparación entre la opinión de estudiantes y profesores de la UNACH y UNICH, permitieron identificar que existe una predisposición positiva respecto a la inclusión de los saberes comunitarios en los planes de estudios de los programas educativos en educación superior. Sin embargo, todavía hay omisiones importantes que inciden en esta decisión, sobre todo, por parte del profesorado, sobre el valor que tienen los conocimientos científicos occidentalizados en relación con estos conocimientos primigenios. Así mismo, se observa también una tendencia a la ausencia de claridad sobre el tipo de contenidos que deben incluirse en los planes de estudio.

Este tipo de respuestas positivas, localizadas en los resultados de esta investigación, se pueden deber, entre otras cosas, a que, a pesar de que en la universidad convencional no existen contenidos propios de los conocimientos comunitarios, la muestra participante en la investigación ha tenido alguna experiencia con algún curso optativo o de vinculación comunitaria, de tal modo que se han sensibilizado ante las problemáticas locales y regionales. En consecuencia, es pertinente que la educación intercultural, con todo y los retos que acarrea, sea una realidad en un ejercicio sostenido y sistemático de las instituciones de educación superior, más allá de prácticas asimilacionistas, segregadoras o integracionistas, que aún persisten en ambas universidades.

En los resultados del trabajo de investigación se identifican esfuerzos importantes de valoración, inclusión y reconocimiento de los conocimientos culturales y lingüísticos de los actores educativos universitarios. Para el logro de la inclusión formal de los conocimientos comunitarios a los planes de estudio de los programas educativos, se requieren cambios estructurales en su marco legal para reconocer la transversalidad de la interculturalidad y promover el diálogo en la construcción de ciudadanías interculturales en la sociedad contemporánea.

Por su parte en la UNICH, debe hacerse realidad la prescripción normativa de valorar y construir una formación profesional indígena de estudiantes, con pleno respeto a las epistemologías y filosofías de los pueblos originarios, con el fin de contribuir al desarrollo de una educación intercultural para construir una sociedad justa e igualitaria en el ámbito de la autonomía étnica. En ambas universidades públicas, las concepciones políticas e intereses del ejercicio de poder deben ser revisados críticamente para construir un sistema universitario verdaderamente autónomo, mediante el cual se generen procesos de gestión política para el establecimiento de líneas estratégicas en la implementación de prácticas interculturales que refuercen la identidad local, y reconozcan y valoren el conocimiento ancestral de los pueblos originarios.

La formación de los estudiantes, demostrada a través de los datos empíricos y sistematizados, constituyen el tamiz conceptual para reconsiderar posiciones y

enfoques reflexivos provenientes de los complejos sistemas de pensamiento de los pueblos originarios, con el objetivo de desarrollar una cultura formativa de docentes en ambas universidades. Con esto, se espera que aprendan a reconocer, hablar y escribir las lenguas originarias de Chiapas como vehículo de portación de expresiones diversas de culturas, saberes y filosofías que se vierten en las comunidades indígenas y no indígenas de Chiapas. El enfoque de la interculturalidad en la educación es un asunto que debe atenderse de forma urgente en la UNACH y UNICH, particularmente, en el nivel superior, lo que supone no solo la atención a estudiantes de pueblos originarios, sino un ejercicio serio que, a través del diálogo intercultural y la co-construcción de saberes, salvaguarde la identidad de los estudiantes indígenas y no indígenas ante el avasallamiento colonial y los efectos de los procesos de globalización económica y cultural en Chiapas, México.

Referencias

- Alatorre, G. (2010). La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios. Logros, tropiezos y retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. En: S. Velasco y Z. Jablonska. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, (317-344), Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/108-Construccion-de-politicas-educa-Velasco-Cruz-Saul-coordinador.pdf>
- Ames, P. (2020). ¿Interculturalizar la universidad? Los estudiantes indígenas del programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. *Educación en la diversidad. Boletín del Grupo de Trabajo educación e interculturalidad*, 3 (19-34) Clacso. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/N1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas indígenas en las políticas de formación docente en México. En: S. Velasco y Z. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, (245-272) Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/108-Construccion-de-politicas-educa-Velasco-Cruz-Saul-coordinador.pdf>
- Bartolomé, M. y Barabas, A. (Coord.). (1998). *Autonomías étnicas y estados nacionales*, Conaculta-INAH, México.
- Bastiani, J. y López, M. (2020). Las competencias para la investigación y sus procesos de titulación en dos universidades públicas con enfoque intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 30, 108-128. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2684>

- Bello, A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanía diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. L. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*, (57-76). Funproeib-Plural Editores. <https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf>
- Camboni, S. y Juárez, J. (2021). Interculturalidad, colonialidad y conocimiento: la lucha por una educación otra. *Veredas*, 41, 1-12. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/637/596>
- De la Herrán, A. y Rodríguez, Y. (2017). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 163-184. <https://rieoei.org/RIE/article/view/131>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Universidades interculturales en México, logros y restos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25 (49), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008>
- Espinoza, R., Padilla, J., Zamudio, Z. y Peralta, M. (2021). El legado ancestral y su importancia en el proceso de diversificación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación Especial*, 1-27. https://www.researchgate.net/publication/358000347_EL_LEGADO_ANCESTRAL_Y_SU_IMPORTANCIA_EN_EL_PROCESO_DE_DIVERSIFICACION_CURRICULAR
- Gandara, J. (1998). Derechos humanos y educación intercultural. J. Palaudarias, X. Besalú, G. Campani (Coord.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, (93-104). Ediciones Pomares-Corredor.
- Gelpi, E. (1998). Interculturalidad, dominaciones y conflictos internacionales. J. Palaudarias, X. Besalú, G. Campani (Coord.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, (19-34). Ediciones Pomares-Corredor.
- Hernández, F. (2010). La construcción social del currículum bilingüe e intercultural para la formación de docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca. En: S. Velasco y Z. Jablonska. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, (273-316). Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/108-Construccion-de-politicas-educa-Velasco-Cruz-Saul-coordinador.pdf>
- Hernández, S. y Czarny, G. (2020). Más allá de la universidad. Sentidos de la profesionalización indígena en una comunidad Chatina de Oaxaca. En: P. Ames, E. Rockwell, E. y N. Enriz. *Educación en la Diversidad. Boletín del Grupo*

- de Trabajo educación e interculturalidad*, 3(35-45). Clacso. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf
- Llanes, G. (2008). *Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México*. Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre.
- Lloyd, M. (Coord.) (2019). *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad*. UNAM.
- López y Rivas, G. (2005). Introducción. Algunos referentes teóricos. En: L. Gabriel y G. López y Rivas (Coord.). *Autonomías Indígenas en América Latina. Nuevas Formas de convivencia política*, (1-18). Plaza y Valdés Editores.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política para América Latina: Perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida dialogal. L. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*, (129-220) Funproeib-Plural Editores.
- Marqués, S. (1998). Derechos humanos y educación intercultural. J. Besalú, G. Campani, y J. Palaudarias (Coord.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Mato, D. (2018). Diversidad cultural e intercultural en la III Conferencia Regional de Educación Superior-CRES 2018. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 37-61. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/21945>
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. L. López. (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*, (21-56) Funproeib-Plural Editores.
- Muñera, L. (2011). La reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. Análisis comparado de cinco universidades. *Ciencia Política*, (12), 6-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832969>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en una perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, H. (2018). La diversidad en las reformas educativas interculturales. https://issuu.com/fernandarocho10/docs/la_diversidad_en_las_reformas_educ
- Orozco, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? Educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 37-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413653555003>

- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Descleé De Brouwer,
- SEP. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública (SEP), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00035.pdf
- UNACH. (2018). Proyecto Académico. Reforma para la excelencia, 2018-2022. https://planeacion.unach.mx/images/2Planeacion_Institucional/ProyectosAcademicos/PA2018-2022.pdf
- UNACH. (2020). Anuario estadístico 2022. https://www.planeacion.unach.mx/images/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_2022.pdf
- UNACH. (2023). Informe de matrículas. <https://siae.unach.mx/estadisticas/>
- UNICH. (2021). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2021-2024. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/Doctosoficioales/PREDI%202021-2024.pdf>
- UNICH. (2024). *Estadística escolar, enero-junio de 2024*. Área de Servicios Escolares, Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- UNICH. (2024). Mapa curricular de la Licenciatura de Médico cirujano. <https://www.unich.edu.mx/plan-mc/>
- UNICH. (2024). Página principal de la Universidad Intercultural de Chiapas. <https://www.unich.edu.mx/plan-mc/#>
- UNICH. (2023). Segundo Informe trimestral, abril-junio 2023. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/Transparencia/InformesTrimestrales/2023/2do%20Trimestre%202023.pdf>