
Las vivencias sobre formación en educación superior de estudiantes en un contexto intercultural

Experiences on training in higher education of students in an intercultural context

José Bastiani Gómez ¹

María Minerva López García ²

Se presentan los resultados de la investigación realizada sobre las vivencias en la formación académica de estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas. La investigación utilizó como estrategia metodológica la etnografía a partir de la revisión de las prácticas realizadas y reconstruidas en forma de vivencias de las estudiantes de procedencia indígena, para conocer la incidencia del género y la trayectoria escolar en este proceso de formación. Las prácticas de campo de las estudiantes en las comunidades donde se insertaron como parte de la estrategia del Taller de Vinculación Comunitaria propiciaron la reflexión sobre su condición como mujer escolarizada en el nivel superior, frente a las condiciones en las que viven las mujeres indígenas en su lugar de origen. El liderazgo para afrontar las tareas escolares fue una de las estrategias utilizadas por las estudiantes, mostrando las habilidades para conducir a su grupo de compañeros en estas prácticas escolares. Al mismo tiempo, se evidenció una serie de deficiencias en la integración de los productos

¹ Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Profesor Investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas, México. Línea de investigación: Educación superior Intercultural. E-mail: bastianijose14@hotmail.com; jbastiani@unich.edu.mx.

² Doctora en Educación. Profesora Investigadora en la Universidad Autónoma de Chiapas, México. E-mail: lpezgm@gmail.com; minerva@unach.mx.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)03)



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar. © Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

académicos que debía reportar la experiencia teórica/práctica derivada del trabajo en las comunidades. Las vivencias como objeto de estudio permitieron conocer de cerca los significados que las estudiantes le atribuyen a su condición, atravesadas por el rol en las escuelas y en la vida cotidiana.

***Igualdad de oportunidades - Trabajo en equipo - Enseñanza superior
Currículum - Liderazgo***

We present the results of the research carried out on experiences in the academic training of undergraduate students in Language and Culture at the Intercultural University of Chiapas. Ethnography was used as a methodological strategy based on the review of the practices carried out and re-constructed in the form of experiences of the students of indigenous origin, in order to know the incidence of gender and the educational trajectory in this formation process. The field practices of the students in the communities where they were inserted as part of the Community Linkage Workshop strategy led to reflection on their status as a woman at the upper level in relation to the conditions in which indigenous women live in their place of origin. Leadership to tackle homework was one of the strategies used by students, showing the skills to lead their peer group in these school practices. At the same time, a series of deficiencies in the integration of the academic products that had to report the theoretical / practical experience derived from the work in the communities were evidenced. The experiences as object of study, allowed to know closely the meanings that the students attribute to their condition, crossed by the role in the schools and in the daily life.

***Equality of opportunities - Group work - Higher Education
Curriculum - Leadership***

Introducción

Los estudios de género son cada vez más frecuentes para comprender la dinámica de la vida social tomando como referencia las diversas formas de interacción sociocultural de hombres y mujeres, haciendo énfasis en grandes problemáticas, las relacionadas con la desigualdad y la violencia intrafamiliar

y de género en contextos tanto urbanos como rurales y de diversa procedencia sociocultural. Conceptos como poder, dominación, subordinación, patriarcado, relaciones asimétricas y capacidad de agencia, entre otros, permiten abordar con propiedad y rigor científico este vasto objeto de estudio.

El caso de la mujer indígena, en particular, resulta de especial relevancia en este análisis, puesto que todavía se pueden encontrar prácticas que a los ojos de los demás pueden resultar anacrónicas y con relaciones profundamente asimétricas.

Desde el marco legal, por lo menos, se puede considerar que se promueve la equidad, tal como se expresa en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los artículos 1º, 3º y 4º que establecen el derecho que tienen los ciudadanos de ser respetados en el marco de la igualdad para alcanzar una convivencia democrática en la sociedad multicultural. Además, otorgan garantías y derechos individuales para construir una sociedad justa, incluyente y respetuosa de los derechos humanos. Es decir, la propia Constitución Política garantiza la protección y los derechos de los ciudadanos con diversas filiaciones culturales y lingüísticas, así como el acceso a la educación en los niveles y modalidades educativas.

El modelo de educación intercultural promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde la década de 1990 para toda la población escolar también expresa que se aborde en los procesos escolares la atención de los derechos humanos de las personas para que puedan cursar estudios de educación superior ampliando la cobertura escolar a la población indígena que por razones históricas y políticas no ha podido ingresar a la educación superior (Secretaría de Educación Pública - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe [SEP-CGEIB], 2006; Alcántara & Zaira, 2014).

Para el caso de la educación primaria, se puede identificar que desde la reforma educativa de 1992 que pronto se concretiza con el documento de 1993 denominado *Educación Básica Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993*, se sostiene como prioridad promover una política de inclusión que señala que "se ampliaría el apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1993, p. 11). En este contexto, la población escolar indígena se sujeta a la aplicación de la normativa como punto de inclusión escolar para incrementar su permanencia en los ciclos escolares que fija la citada reforma educativa de la década de 1990.

En la educación básica hasta la superior, las políticas públicas en México, concretamente en la educación básica a través del *Plan de estudios. Educación básica 2011*, ratifican de manera enfática que las comunidades escolares han de convertir las aulas en un espacio de promoción de los derechos humanos en donde la diversidad cultural y la lingüística son dimensiones necesarias para la convivencia humana independientemente de las condiciones intelectuales, afectivas y culturales que presentan los alumnos (SEP, 2011, p. 39). Además, en este mismo documento, en el apartado "Temas de relevancia social", se hace hincapié en incluir en las agendas de programación escolar la necesidad de suscitar aprendizajes de equidad de género y sustentabilidad, entre otros temas para el desarrollo de la sociedad (SEP, 2011, p. 40). En ese contexto nacional, las universidades intercultural-

rales surgidas en la última década del siglo XX en el país consideran que la inclusión educativa es una prioridad para abatir las brechas de exclusión de estudiantes indígenas con escasa participación en la formación superior (SEPCGEIB, 2006, 2014; Poder Ejecutivo Federal [PEF], 2013; SEP, 2013a).

En el libro denominado *Universidad intercultural. Modelo educativo* (SEPCGEIB, 2006), se hace referencia a varios documentos jurídicos institucionales como la Ley General de Educación, la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Originarios y la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, además de tratados internacionales como el Acuerdo 169 de la OIT, entre otros, que fundamentan el quehacer de la educación intercultural en contextos multiculturales en donde las políticas públicas nacionales no han podido atender el desarrollo social de los pueblos originarios con pertinencia y equidad. En ese sentido, el documento SEPCGEIB (2006) precisa que una de las tareas de las universidades interculturales será atender con pertinencia y equidad las necesidades de educación superior que presentan los pueblos originarios. Actualmente, en el país existen nueve universidades que están logrando forjar una educación superior intercultural para los estudiantes que egresan del nivel medio superior.³ La Universidad Intercultural de Chiapas es la segunda institución de esta modalidad creada a nivel nacional. Una de las

principales preocupaciones está centrada en el papel del género en la formación de sus estudiantes, para propiciar la reflexión y el futuro cambio al interior de las comunidades. De allí que el claustro docente de la carrera de Lengua y Cultura de la Unich (licenciatura que nos ocupa en la investigación de la que aquí damos cuenta) considera que las estrategias didácticas y los nuevos modelos educativos pueden ser experiencias relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes.

Los propósitos contenidos en cada uno de estos programas requieren ser revisados a la luz de las vivencias del estudiantado en la cotidianidad del trabajo en las aulas, por lo que el trabajo que este artículo comunica buscó conocer las vivencias de las estudiantes en un ámbito concreto de su actuación en el Taller de Vinculación Comunitaria. La elección de este taller tiene que ver con el hecho de la inserción del estudiantado en una comunidad indígena para identificar problemáticas que pueden ser atendidas desde la formación que están llevando en la universidad.

El estudio del género requiere de un abordaje múltiple para comprender que la explicación de los problemas derivados de esta construcción social puede tomar como punto de referencia diversos conceptos. Koschützke (1989 en Brown, 2004), por ejemplo, lleva a cabo el análisis del capitalismo como contexto, que incide pero que no de-

³ Para mayor información véase el portal de la Red de Universidades Interculturales en México, ahí se localizan las nueve universidades públicas que integran este subsistema de educación superior en México.

termina la dominación de la mujer puesto que el patriarcado como sistema sexo-género históricamente ha existido antes que los modos de producción capitalistas, por lo que señala que "el problema de la mujer no tiene su origen ni en la economía ni en la lucha de clases, sino que es un problema de dominación, que aparece como un problema previo y separado del modo de producción capitalista" (Koschützke 1989 en Brown, 2004, pp. 113-114).

Otro aspecto que ayuda a esta comprensión es la dicotomía entre lo público y lo privado, entendidos como elementos que inciden en esta condición de subordinación, en la que la sociedad define las prácticas en donde deben o no incluirse las mujeres, ya sea en términos de participación política, como es el caso del derecho al voto, a la libre expresión, y en donde la inclusión está más relacionada con lo privado, con la privacidad y la intimidad, en lazos afectivos, como si la participación activa no involucrara también la afectividad. Relativo a lo privado que poco a poco se ha hecho público han sido los derechos reproductivos en los que se espera que la mujer pueda decidir con respecto a su papel como reproductora de la especie humana y para la crianza de los hijos, situación que cada vez es más fuertemente cuestionada.

Lagarde (1996, en Lousado, Martí-Vilar & Martí Noguera (2014), por ejemplo, subraya que pensar en el género es pensar más allá de los atributos estrictamente biológicos pero que los implica porque ser hombre o mujer en un contexto histórico determinado marca la pauta para la forma en que ambos interactúan de acuerdo a los moldes

sociales establecidos. Con el análisis de lo histórico se puede analizar el deber ser y la prohibición para identificar lo apropiado o no de ciertos comportamientos y el grado de sanción a que son sometidos. El rol que le ha tocado vivir a las mujeres no ha sido siempre igual puesto que depende del contexto y el momento histórico en que se viva, de allí que debe entenderse como una construcción social constituida por un universo simbólico en el que se involucra cada persona y que define su identidad.

Por ejemplo, Brown (2004) sostiene que el patriarcado como forma de dominación ha sido utilizado para entender cómo se configuran las relaciones de poder en sociedades en donde se expresa la asimetría para varones y mujeres y en donde no existen políticas de reconocimiento de la diferencia sexual. De allí su afirmación en torno a que la sociedad patriarcal, caracterizada por el poder-saber-tener en manos de los varones, supone formas consolidadas de vida familiar y social que se basan en un sistema de orden tanto estructural como cultural de dominación, y en las que el varón detenta el poder en todos los ámbitos sociales.

Por otra parte, cuando se introduce el concepto de poder en los estudios de género se espera comprender la desigualdad, que es otorgada por la sociedad y que, en buena medida, define las relaciones de subordinación-dominación en las que las mujeres regularmente (aunque no es la regla) históricamente se han visto sometidas. El contexto cultural va marcando este tipo de relación, por lo que las jerarquías se modifican en razón de la posición del

sujeto en contexto, es decir, no es la misma interacción de las mujeres en la familia, en la comunidad que en la escuela, sobre todo en el nivel superior, que supone para la mujer una larga trayectoria escolar que la ha llevado a ser permeable con respecto a otras formas de vida, de pensamiento que pueden servir como elementos de confrontación con su situación originaria.

La multiplicidad de roles en la que interactúan las personas, en particular las mujeres, puede llevar a estas a experimentar diversas opciones de vida, lo que trae una serie de consecuencias en la definición de identidad en tanto ya no se habla de una sola sino de múltiples identidades a partir de múltiples interacciones (Mouffe, 2001). Por lo tanto, Tuñón y Eroza (2001) establecen que

los individuos, en función de sus múltiples "posiciones de sujeto", pueden desplazarse e involucrarse en distintas líneas de acción social, y que tanto la ubicación en determinada clase social y ocupación económica, como la pertinencia étnica y cultural, y el lugar que se ocupa en la jerarquía sexual y generaciones, entre otros, constituyen espacios posibles de construcción de identidades colectivas. (p. 212)

La posibilidad de interacción en diversos contextos permite comprender las diferencias entre las formas de ver el mundo de las mujeres que aún viven en relaciones asimétricas caracteriza-

das por mayor grado de obediencia tanto a los padres como las parejas quienes mantienen firmes prácticas de patriarcado como forma de control y dominación de las vidas de las familias que construyen, tal como lo sugiere Brown (2004).

Las experiencias que se reconstruyen en la práctica, a partir del rol que se juega en diversas situaciones de la realidad, dan lugar a las vivencias y a los sentidos en los que las personas re-construyen los significados desde la dimensión subjetiva. Para Guzmán y Saucedo (2015) las vivencias

son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llegan a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que "lo que pasa", "lo que importa" es significativo. (p. 1030)

Las personas construyen significados a partir de lo que consideran importante para su vida, aquello que le resulte relevante y esto depende del rol, lo que para unos es significativo para otros resulta intrascendente. De allí que en nuestra investigación interesa conocer los recortes que las estudiantes hacen de las experiencias y el significado que le dan a estas para traducirlas en vivencias que permiten crear y recrear la cultura. La simbiosis de interpretaciones personales emerge las vivencias colectivas y, en definitiva, los espacios simbólicos de la cultura (Esteban, 2008, p. 16).

La estrategia didáctica del proyecto integrador

El proyecto integrador (PI) se ha concebido como una estrategia didáctica que pretende promover en el estudiantado la capacidad de apropiarse comprensivamente de conocimientos ya elaborados socialmente (Hewitt, 2007; Parra & Pinzón, 2013). En la medida en que estos se involucran para articular los conceptos en torno a un problema desde las diferentes miradas que le dan las diversas disciplinas que pueden estar cursando en un mismo tiempo y espacio, se puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis, además del aprendizaje, para aprender a trabajar colaborativamente, siempre y cuando se cuente con la guía asistida de un profesor.

Cuando la estrategia se desarrolla a lo largo de la formación de los estudiantes, no solo ellos pueden resultar beneficiados sino también las comunidades, porque se abocan a resolver problemas concretos de diversos escenarios en la vida cotidiana. El acceso a una realidad compleja, problemática, dinámica aporta elementos que han de servir de referente para que los estudiantes asuman una postura distinta frente a los fenómenos y estén dispuestos a confrontar sus ideas con lo que encuentran en el mundo real.

Esta realidad es la que puede impulsar a los estudiantes a identificar problemas, indagar, fundamentar teóricamente las respuestas, seleccionar las vías metodológicas apropiadas, así como diseñar y aplicar el proyecto integrador. Basado en el método por proyecto, propuesto por Kilpatrick ha-

cia 1918, la propuesta del PI cobra vigencia en el contexto de la educación basada en competencias en la que se enmarcan los programas de formación universitaria en nuestro país y en donde se contempla el desarrollo del aprendizaje experiencial desde una perspectiva situada (Díaz, 2006).

La propuesta didáctica del PI responde al reconocimiento de la fragmentación de contenidos en la currícula por disciplinas que no es una novedad, más bien herencia de una tradición académica medieval en la que cada profesor se encuentra en su isla y desde ella como amo y señor define lo que debe hacerse, por lo tanto, la mirada de los estudiantes se restringe a un contenido con poca o ninguna relación con los otros. Este cuestionamiento ha provocado la búsqueda de estrategias para lograr la articulación holística de los contenidos, siendo una de ellas la del PI. Soto Muñoz y Espinosa González (2009) señalan que puede concebirse como un proceso de unir diversas variables para que sean vistas como un solo elemento, y lo proponen como una posibilidad de integrar docencia, investigación y extensión.

Un antecedente importante con respecto al PI lo constituye el Proyecto Educativo de Centro sugerido por Pujolás en 2001 y Aguado en 2005, en donde se busca que los actores de un centro educativo promuevan el desarrollo integral del conocimiento en los estudiantes. El esfuerzo pedagógico de estos actores educativos sólo es posible desde el trabajo colegiado, según lo refieren Soto Muñoz y Espinosa González (2009).

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública ha venido promoviendo lo que denomina Proyecto Escolar para que a partir de un problema común se promuevan en los centros educativos las actividades de aprendizaje. Por otra parte, el Proyecto Escuelas de Calidad retomó esta propuesta, impulsando el *Plan de desarrollo estratégico de transformación escolar para la calidad de la educación* (SEP, 2010). Aunque no se conoció con precisión el impacto del PI en la consecución de aprendizajes en los estudiantes que cursan estudios a partir de un proyecto de gestión escolar en donde se prioricen aprendizajes contextualizados social y culturalmente válidos, se esperaba que lograsen conocimientos significativos altamente articulados.

Asimismo, se puede reconocer otro esfuerzo en la misma línea del PI por parte de la Universidad Pedagógica Nacional que, desde la década de 1990 como parte del diseño curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, estableció la denominación del Taller Integrador (TI) como un dispositivo pedagógico de integración de conocimientos en la formación básica y terminal de la licenciatura. Tiene cierta coincidencia con la propuesta del PI como escenario que permitió la indagación de las vivencias de las estudiantes. Formuló la conceptualización del TI como una situación de aprendizaje que propone recuperar el trabajo realizado en los cuatro cursos de la formación básica mediante el cual el alumno identifica problemas reales de la práctica docente para mejorar de manera integral la asunción de aprendizajes significativos, y en la fase

terminal de la carrera el TI se convertirá en un medio educativo para que los profesores alumnos desarrollen el documento recepcional de propuesta pedagógica (Servicios Educativos Para Chiapas-Universidad Pedagógica Nacional [SECH-UPN], s/f).

A nivel de Latinoamérica, particularmente en países sudamericanos con fuerte presencia de población indígena, otro antecedente que podría ser considerado como válido en relación con el PI es el Proyecto Educativo Integral Comunitario, cuya finalidad es convertirse desde la planeación educativa en un instrumento pedagógico que contribuya en el logro de aprendizajes socialmente relevantes para la comunidad de estudiantes (SEP, 2013b; Sistema Educativo Autónomo Regional [SEAR], s/f). Con otra denominación y en la misma lógica del desarrollo de aprendizaje de los estudiantes en educación básica, surge este programa educativo a partir de la revisión crítica de la realidad comunitaria que construye su propio proyecto.

La estrategia del PI busca construir relaciones interculturales que eviten la parcialización y segmentación del conocimiento en tiempos de una era globalizada (Torres, 2012). En ese sentido, el PI tiene la jurisdicción educativa de generar las condiciones cognitivas de aprendizaje para establecer las coordenadas formativas que respondan a los intereses de la sociedad globalizada y que se pretende implementar en todos los niveles educativos. Sin embargo, esta aceptación rápida y generalizada del valor integrativo de corte funcionalista que posee el PI en la educación ha cobrado relevancia política; actualmente en las universidades

privadas y públicas se han difundido los alcances que norman visiones y escenarios del desarrollo de la educación intercultural superior en México.

La idea de globalización y de interdisciplinariedad en el campo curricular emanada de la concepción filosófica liberal nace para revertir la incapacidad disciplinaria de los planteamientos curriculares en el sentido de que los estudiantes puedan establecer aprendizajes del mundo real y los asocien a los marcos teóricos que han aprendido en la escuela. En ese sentido, el PI se asume como un medio escolar donde se ventilen enseñanzas situadas socio-culturalmente que pretenden alcanzar aprendizajes significativos entre los alumnos ya que es una novedad educativa en la Universidad (Díaz, 2006; Torres, 2012).

Metodología

En la investigación que aquí se comunica, para el estudio de las vivencias de las estudiantes, se utilizó como estrategia metodológica la etnografía (Goetz & LeCompte, 1988; Sandín, 2003) a partir de las prácticas desarrolladas por el estudiantado de primer semestre que cursaba la Licenciatura en Lengua y Cultura, en particular la unidad de competencias Taller de Vinculación Comunitaria. La visita a las comunidades, de acuerdo a lo señalado por las estudiantes, se convirtió en escenario de confrontación de la dimensión de género en la convivencia con otras mujeres no escolarizadas que viven en las comunidades indígenas. Al interactuar a partir de su rol como estudiante del nivel superior, los estudiantes tuvieron que asumir una

serie de tareas de orden académica y reportar al final del semestre un documento en donde identificaron las grandes problemáticas observadas y establecieron algunas propuestas de intervención. Todo esto se llevó a cabo en equipos de cuatro a cinco integrantes.

Las estudiantes participaron de una serie de entrevistas en diversos momentos y, en un documento final, reflexionaron sobre esta experiencia; el contenido de este último instrumento se sometió al análisis de contenido y las respuestas se categorizaron a partir de los datos encontrados, que son comunes en los relatos (Rojas, 2002).

La muestra estuvo constituida por 18 mujeres; el 75% tiene 20 años y el 25%, 21 años. 7 alumnas tienen como lengua materna el castellano, 8 hablan el tseltal, 2 la lengua tsotsil y una la lengua ch'ol de la región de Tumbalá, Chiapas.

Procedimiento

El grupo de estudiantes eligió cinco comunidades: a) Ch'ixte', b) La independencia del municipio de Huixtán; c) la cabecera municipal de Chenalhó; d) Barrio Pamal Aquil ubicado en el municipio de Chanal, y e) Tolbiljá del municipio de Oxchuc, Chiapas, para realizar la investigación de campo (Sántiz, Gómez et al., 2014; Gómez et al., 2014; Gutiérrez et al., 2014; Escobar et al., 2014, y Sántiz, Díaz, et al., 2014). Esta elección tuvo como propósito llevar a cabo las prácticas de vinculación comunitaria con un trabajo en dos momentos; el primero, la elaboración de un diagnóstico contextual en el reconoci-

miento de las problemáticas urgentes para atender desde su formación; y el segundo, desarrollar una propuesta de intervención, la cual fue revisada para conocer de cerca las reflexiones sobre la confrontación con la realidad.

La interpretación y la comprensión de los resultados (Sandín, 2003) se documentó de manera sistemática a partir de las formas de organización del trabajo escolar en donde algunas de las estudiantes se asumieron como líderes del trabajo escolar, del reencuentro étnico e identidad, y de la capacidad de sistematización de la información empírica. Toda esta información se interpretó a la luz del marco teórico de donde se construyeron la discusión, el análisis y las conclusiones que dieron como resultado los hallazgos comunicados en este artículo.

Técnicas de investigación

Se utilizó la observación y la entrevista como técnicas para recoger la reconstrucción de las vivencias de las estudiantes a partir de las prácticas tanto en las aulas como en las comunidades elegidas (Goetz & LeCompte, 1988).

La observación de sus prácticas permitió la identificación de momentos de actuación considerados claves por

las estudiantes en donde el grado de intervención para la organización de los trabajos escolares fue decisivo para la conducción de los equipos hasta el trabajo final.

La entrevista como técnica de investigación permitió conocer las vivencias de las estudiantes y se llevaron a cabo en tres grandes momentos, al inicio, durante y al final del proyecto integrador para identificar los cambios en sus reflexiones y las formas en que iban organizando su experiencia al asistir a las comunidades.

Adicionalmente, la redacción del documento final a manera de informe dio lugar a su revisión conjunta para profundizar sobre sus reflexiones en las entrevistas.

El escenario de investigación. La Universidad Intercultural de Chiapas

La Universidad Intercultural de Chiapas se creó por decreto del gobierno de Chiapas en el año 2005 para atender la formación educativa de jóvenes indígenas y no indígenas en el acceso a la educación superior. Ubicada estratégicamente en la ciudad de San Cristobal de Las Casas, Chiapas, abrió inicialmente cuatro licenciaturas bajo una *concepción curricular tradicional*:⁴ Lengua y Cul-

⁴ Por currículum tradicional se entiende a aquella concepción que se vertió en la elaboración de los planes y programas de estudio en la que se concibe el proceso educativo como la transmisión del conocimiento existente, conocimiento para sí mismo, valoriza el conocimiento de las materias, asume jerarquías que establece como fronteras entre el conocimiento escolar y cotidiano, entre otras. Los cuatro programas que se formularon en el año 2005 se ajustaron a esta concepción. Se construyeron los objetivos del perfil de egreso, una fuerte vigilancia en el desarrollo de los cursos de manera programática, estricto cumplimiento al desarrollo de los cursos en los tiempos programados, un sistema de calificaciones sin ampliar la concepción de evaluación como proceso calificable, entre otras situaciones, que irradiaron el desarrollo de los programas de estudios, particularmente el de Lengua y Cultura.

tura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo y Comunicación Intercultural. Posteriormente se instalan campus en Oxchuc, Valle de Tulijá, Las Margaritas y Yajalón. En estas unidades multidisciplinarias se localizan los puntos geográficos de encuentro de los pueblos tseltal, ch'ol, tojolabal y tsotsil. Con 1826 alumnos inscritos, hacia 2013 se amplía la oferta educativa con dos nuevas licenciaturas: Derecho Intercultural y Medicina con Enfoque Intercultural. Esta última actualmente ha incrementado de manera notable su matrícula escolar a tal grado que en el año 2014 se ofertan cursos propedéuticos para fortalecer la formación de los aspirantes. Otro cambio importante ha sido el proceso de innovación curricular de los programas educativos bajo el modelo de competencias, acción realizada en 2011.

Como consecuencia de este rediseño curricular, se expresa la necesidad de generar dispositivos orgánicos de naturaleza pedagógica como el PI y el Trabajo Colegiado, para evitar la fragmentación del conocimiento disciplinar y asegurar un proceso de escolaridad eficiente en el logro de las competencias del perfil de egreso de cada una de las carreras. Con el PI se espera asegurar la formación metodológica de los estudiantes y de forma relacional inducir a las poblaciones estudiantiles a construir las estrategias de vinculación comunitaria como lo establece el modelo intercultural (SEP-CGEIB, 2006).

En este proceso de rediseño curricular uno de sus propósitos ha sido transversalizar *la interculturalidad, la sustentabilidad, lenguas originarias y género* (Universidad Intercultural de Chiapas [Unich], 2014). Algunos de estos ejes

han permitido su articulación tanto horizontal como vertical, no solo en los planes y programas de estudio sino a nivel de las prácticas docentes. Aunque en la formación básica de las carreras no esté de manera transversal el enfoque de género, en los cuatro primeros semestres, de ocho que contiene en total cada carrera, se puede notar que las relaciones de género y el papel de las alumnas bajo el amparo del PI como dispositivo pedagógico es notorio: las alumnas indígenas son protagonistas de historias de reafirmamiento educativo y social en las clases y en las actividades extraescolares de las carreras que se ofrecen en la universidad.

Resultados

Las vivencias de las estudiantes

Las estudiantes se organizaron en el aula y se reorganizaron a partir de la intervención en la comunidad. Las formas de organización estuvieron condicionadas por el grado de participación e involucramiento de los integrantes de los equipos; reconocen que fue un espacio de confrontación entre su condición de mujer indígena escolarizada con la de las mujeres indígenas no escolarizadas que formaban parte de la comunidad. Identifican diferencias importantes en la forma de comportarse de estas últimas en su rol de esposa, hija, hermana o madre en la comunidad con ellas que forman parte de un contexto urbano y escolar.

Las mujeres de la comunidad, desde su punto de vista, no tienen el mismo grado de participación que las que han acudido a las escuelas, puesto que la trayectoria de vida ha tomado otros

rumbos; la decisión de no continuar con los estudios, la de casarse con quien ha sido asignado por el padre, la de quedarse en casa y contribuir con los trabajos domésticos y de ayuda a la familia, entre otros.

a) La vivencia sobre el proyecto integrador como propuesta pedagógica para la organización en el aula

La comprensión de la estrategia didáctica del PI no era comprensible del todo. Las alumnas señalan que estaban acostumbradas a cursar las materias por separado y a entregar trabajos o exámenes finales por cada materia, por lo que, en principio, la propuesta generó confusión y fueron ellas quienes comenzaron a indagar con los profesores para saber cómo y cuando iban a actuar para entregar el trabajo final.

A partir de la implementación del PI, se presta atención a las relaciones que se han construido entre los estudiantes y los profesores en el acceso a nuevas oportunidades para el dominio de conocimientos en donde tienen que articular sus conocimientos previos con lecturas de mayor comprensión, mayor sensibilidad y mayor atención en la colaboración para hacer las tareas. Se observa en lo general actitudes favorables para elaborar estrategias en el registro de datos en las comunidades, son capaces de alentar afectivamente la colaboración de los equipos de trabajo y manifestar actitudes de predisposición para cualquier actividad en el aula y fuera de ella. El formato previo que se facilitó a las estudiantes de las carreras en la elaboración el PI mantiene corres-

pondencia pedagógica con el perfil de egreso de la carrera (Unich, 2011).

En la realización del PI, el grupo al que pertenecen las estudiantes investigadas determina tener disponibilidad asertiva para cumplir con todas las expectativas de los seis cursos que llevan en el semestre y además admite positivamente el acompañamiento en los trabajos de asesorías académicas de los seis profesores que asumieron con responsabilidad el trabajo del desarrollo del PI. Una debilidad identificada por las estudiantes es el poco acompañamiento a las comunidades de los seis docentes percibidos con alta capacidad académica de conducción grupal y con buen dominio de las estrategias didácticas empleadas en el proceso formativo de integración de conocimientos durante los seis meses que duró el semestre escolar. Reconocen las estudiantes que la estrategia del PI representa un medio de integración grupal en donde asumen con madurez y principio organizativo las encomiendas de realizar las tareas escolares, de trabajar en equipo, de poseer actitudes respetuosas con los demás, de leer los textos que proponen los profesores, y que asumen con gusto los criterios de evaluación que se les fueron dado con respecto al desarrollo del PI. Las estudiantes consideran que hubo aceptación por parte de sus compañeros al ser legitimadas como líderes de los equipos, que tenían a su favor el manejo de una lengua materna que permitía un mayor acercamiento a la comunidad, por lo tanto, suponen que sus compañeros les reconocen la capacidad para conducir los proyectos, sin apreciarse rasgos de discriminación.

b) La confrontación de sus vivencias con las prácticas en la comunidad

De las 18 alumnas, cinco de ellas se asumieron como líderes de proyecto, dejando al descubierto las dificultades para trabajar de forma colaborativa, en el esfuerzo por integrar los contenidos escolares con todos los integrantes de los equipos. El diálogo fue un elemento fundamental en la relación que se estableció con las integrantes y el resto del grupo, se ayudaron para identificar las demandas de análisis de las formas de organización social de las comunidades, la participación política, los problemas de erosión de la tierra, las afectaciones por el cambio climático, el agua, la salud, las formas de propiedad de la tierra, los significados socio-culturales de las etnias tsotsil y tseltal.

Las cinco alumnas que asumieron actitudes de liderazgo destacan que en un principio no querían las o los integrantes de los equipos asumir responsabilidades, pero fue durante el proceso de trabajo que decidieron hacerse cargo de la tarea de conducción en todo el proceso de intervención. Consideran que mostraron actitudes de tolerancia y respeto, ayudando y promoviendo la confianza para sacar adelante las tareas encomendadas.

Las alumnas como líderes educativas demostraron buena conducción al interior de cada equipo, lograron resolver adecuadamente los conflictos que se generaron como consecuencia de la realización de las tareas encomendadas, generaron empatía de grupo, capacidad de análisis y de organización, manifestando en general sentirse a

gusto por desempeñar un rol distinto al que históricamente la educación nos les ha permitido, contribuir a los procesos de igualdad y de justicia para construir relaciones de género.

La lengua indígena se constituyó en el eje vertebrador de los procesos de integración escolar. Las alumnas líderes se asumieron como interlocutoras de sus compañeros frente a la elaboración del PI, puesto que algunos de los estudiantes solo hablan español y no logran comprender algunas prácticas propias de cada comunidad, con respecto a las necesidades que presentan las familias indígenas de las comunidades, lograron observar, valorar, apoyar y concienciar a la población de la necesidad de valorar la lengua indígena, la cultura, las tradiciones, el territorio, los bosques, las cosechas, los alimentos, las creencias y el sentido de pertenencia étnica.

En las vivencias de las estudiantes, fue reiterativo el hecho de identificar las desigualdades que experimentan las mujeres en las comunidades: acceder de forma limitada al sistema de cargos tradicionales, asistir a fiestas, usar vestuario del mundo ciudadano, hablar el español, ser propietarias de las tierras y, sobre todo, tener acceso a la educación desde la educación básica hasta la superior. Consideran que existen derechos que no son respetados por la comunidad al trabajar sin percibir una compensación monetaria o en menor proporción a las que les puede corresponder determinada por los jefes de familia, no se pueden reír con personas externas a las comunidades y mucho menos contraer alguna relación marital.

Muchas de estas costumbres son percibidas por las estudiantes como poco congruente con la sociedad en la que ellas viven, consideran que algunas prácticas no pueden ser tan drásticas, las consideran fuera de lugar, más bien son rasgos de una cultura que debe ser erradicada porque, desde su punto de vista violenta la relación en las mujeres y no se puede favorecer la equidad.

Dijeron las líderes de los equipos que el acercamiento a través del PI las ha reencontrado con una realidad diversa culturalmente, cargada con estigmas sociales y culturales que denigran la condición de las mujeres indígenas. Las mujeres de las familias indígenas tienen acceso restringido a un empleo, algunas aspiran a ser maestras del nivel indígena de Chiapas y es escasa todavía una mujer profesionista. Según observan, a veces a la mujer en las comunidades le imponen los casamientos civiles y la inducen a contraer relaciones socioafectivas por órdenes de los padres de familia, quedando en evidencia el poder ejercido desde el patriarcado como forma de dominación.

c) El reencuentro étnico de las estudiantes

Las estudiantes se autodefinen como personas bilingües y aceptan que son de origen indígena, además que tienen un buen dominio de la lengua indígena en la comunicación oral, aunque admiten tener dificultades para escribir la lengua materna (incluyendo el español), pese a que en ese semestre llevan cursos curriculares de lectoescritura de las lenguas mayas de cuatro horas

semanales y no así de español. Las estudiantes admiten que a través de la lengua manifiestan tener respeto por las mujeres y que ellas pueden asumir los liderazgos en la vida escolar y en los procesos de participación laboral y político de las comunidades indígenas. Las jóvenes mencionaron que el PI que se les presentó a inicio de semestre como eje de organización e integración de conocimientos de las asignaturas (Diversidad Lingüística de México; Persona, Cultura y Sociedad; Taller de Vinculación con la Comunidad; Lengua Originaria I; Habilidades del Pensamiento; Procesos Culturales e Interculturalidad; y Diversidad Biocultural) representó una posibilidad de aprender conocimientos de las comunidades originarias que eligieron, además señalan que es un espacio de reconocimiento del contexto social de sus procedencias socioculturales y es un esfuerzo por dominar metodologías de investigación social.

Al conocer de cerca la realidad en los contextos de intervención con la ayuda del conocimiento académico, las experiencias en las comunidades adquirieron otro sentido, fue como *ver la realidad con otros ojos*. Lo naturalizado se fue desnaturalizando para identificar aquello que parecía común a la luz de todos los días. Se pasó de la simple aceptación de usos y costumbres al fuerte cuestionamiento de estos, puesto que ahora reconocieron problemas donde aparentemente no los había en la relación con comunidades tsotsiles, tseltales, ch'oles y hablantes del español.

Las estudiantes tuvieron la oportunidad de tener otras experiencias de socialización y de organización de los conocimientos recibidos en el salón de

clases para trabajar con las barreras de comunicación y lograr el intercambio material y espiritual de los pueblos originarios. También pudieron identificar una realidad para reflexionar y comprender la vida de las mujeres y hombres indígenas.

d) La vivencia del conocimiento necesario para la formación académica

Los trabajos que presentaron los cinco equipos liderados por las estudiantes a principios de diciembre de 2014 lograron evidenciar el desarrollo de todos los apartados exigidos y en su revisión se identifican las áreas de oportunidad y las deficiencias. Las estudiantes relatan que debieron hacer un esfuerzo sustancial por entregar en forma y tiempo los trabajos finales, sin mayores dificultades en cuanto al manejo de la tecnología para presentarlos. Fueron cuidadosas en la revisión de cada uno de los apartados solicitados, aunque en su contenido se reflejan problemas con una redacción académica adecuada, con párrafos mal contruidos e ideas sin concluir. Las estudiantes, sobre todo las líderes de los equipos, señalan que les fue difícil conciliar con los conocimientos adquiridos por sus compañeros en la recuperación de ideas en torno al cambio cultural, la educación, la colonización, la medicina tradicional y la cosmovisión, entre otros.

Respecto al trabajo de investigación de campo, en la parte metodológica tuvieron serias dificultades para captar la realidad sociocultural de las comunidades indígenas. En los procesos

culturales de las cinco comunidades, los equipos de trabajo se enfrentaron con dificultades al estructurar la guía de observación, la entrevista, el cuestionario y el diario de campo.

En este apartado se observó el mayor esfuerzo de los estudiantes por señalar los problemas de la comunidad, la falta de empleo, la crisis expresada en el deterioro del medio ambiente, los problemas de convivencia de las mujeres y los hombres indígenas, así como los problemas del fortalecimiento e identidad indígena de las familias. Una de las principales dificultades presentadas a lo largo del trabajo tiene que ver con serias omisiones ortográficas y sintácticas, expresadas en un escrito coherente y articulado.

En el apartado denominado "Memoria biocultural" los cinco equipos expresaron de manera escrita pero en forma desarticulada: la vegetación de la comunidad, las actividades económicas que se realizan, el sistema de cultivo, la pérdida de los bosques y el agotamiento de los mantos acuíferos y la contaminación ambiental. En el plano de las relaciones socioculturales también se logró que los equipos de trabajo expusieran los problemas de la falta de empleo, las enfermedades más comunes como diarrea, gripe, dolores de espalda, entre otros, de la pobre educación en la lengua indígena y el español de manera sistemática, de las formas de crianza de los hijos en donde las mamás y los hijos cargan desde que nacen los niños en la espalda, esto durante intensos cuatro años. En la sección de lenguas originarias todos los equipos de trabajos hicieron denotaciones lingüísticas muy comprensibles, con sus respectivas tra-

ducciones al español con el fin de mostrar las variantes dialectales y el papel de las lenguas en los marcajes toponímicos de las comunidades. Se presentan errores ortográficos y sintácticos menores debido a la utilización e interferencia del español.

La mayor dificultad expresada por las estudiantes se presentó en la elaboración de las conclusiones, puesto que no lograron una reflexión profunda sobre las problemáticas detectadas. Las ideas pueden verbalizarse, pero fue complicado pasar las ideas a los escritos académicos.

Discusión

Las alumnas de la Licenciatura en Lengua y Cultura suponen que han comenzado a construir nuevas formas de relación educativa al asumir actitudes de mayor participación y liderazgo en los trabajos de equipo. La discusión al interior de los grupos para construir los trabajos académicos permitió observar cambios en la forma de concebir la realidad de las comunidades antes de estar en los escenarios y posteriormente al sentarse a escribir los resultados obtenidos.

El acercamiento de las estudiantes universitarias indígenas a las comunidades les transfirió una fuerte revaloración étnica de las relaciones educativas de género y conocimientos en la interacción; en la que el aprendizaje se concretó en función del progreso individual y colectivo del desarrollo de sus capacidades, definidas en los objetivos del formato de PI, que los encauzó en el cumplimiento de las expectativas educativas de los cursos

que tomaron los 37 alumnos en el semestre julio-diciembre 2014 (Bonder, 1994; Oehmichen, 2000; González, 2009).

La colaboración, el entusiasmo, la disponibilidad y la disciplina palpada en los trabajos educativos se convirtieron en un acto de aprendizaje, de convivencia entre alumnos y alumnas del semestre, como lo expresan las propias estudiantes que desarrollaron el PI. Las relaciones educativas que procuraron entre compañeras fue de manera horizontal, apremiantes de actitudes de tolerancia y de respeto, que son necesarias en la construcción de una identidad humana que conlleva a la ciudadanía educativa como objeto de la educación intercultural (Blat, 1994).

Las problemáticas identificadas por las estudiantes con respecto a la dimensión del género pueden explicarse en términos de la diversidad de roles que han asumido a partir de las interacciones que han tenido, ya sea como hija indígena en la ciudad y no en el campo, a estudiante, a líder de proyecto, a relaciones entre pares que son sustancialmente distintas a las que pueden experimentar en la comunidad de origen. Los procesos de escolarización han tenido una fuerte incidencia que les ha hecho ver como oportunidad la posibilidad de cursar estudios universitarios con una expectativa más alta que las hace revalorizar su condición como mujer indígena.

Un elemento que ayudó al redescubrimiento de la dimensión del género en las comunidades frente a su propia interacción como mujeres indígenas escolarizadas ha sido la estrategia de PI, sobre todo porque se reconoce como

un reto reunir conocimientos de diversas fuentes, incluidas las de la comunidad que las lleva a cuestionar el papel de la mujer en los diversos contextos. Si bien consideran que aprendieron, reconocen que hay todavía mucho por aprender e integrar.

Las dificultades para describir y asumir responsabilidades, se convierte en un elemento de análisis para el profesorado con respecto al proceso formativo que están llevando a cabo en los estudiantes.

El PI se ha convertido en un dispositivo pedagógico que permite que las y los jóvenes asuman actitudes de relevancia social en el aula construyendo conocimientos relacionados con las asignaturas del plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Cultura y las realidades comunitarias. El conocimiento de las características biológicas y las percepciones sociales que tienen las personas de las comunidades acerca de los bosques, de sus recursos naturales, de la flora y la fauna se ha traducido en un núcleo temático que han sistematizado los alumnos y las alumnas. Las palabras en lengua originaria (vocabulario indígena) que conforman las expresiones toponímicas y las diferentes formas de denotar la realidad de los habitantes indígenas se tradujo en un aprendizaje que cambia las expectativas interpretativas de los estudiantes. Las diversas reconstrucciones históricas sobre la fundación de las comunidades y el uso de métodos y técnicas de estudio como mecanismos de afianzamiento de información empírica se han vuelto un recurso practicable de metodología para el desarrollo de prácticas de vinculación con las comunidades, priorizando el conocimiento escolar de los estudiantes.

La co-construcción de los conocimientos escolares, situados social y culturalmente en la realidad de las comunidades, desde el desarrollo de PI, ha capitalizado en un esfuerzo importante para la convivencia educativa cívica definiendo el papel del estudiante de manera integral en la elaboración de propuestas de desarrollo de las comunidades indígenas en las regiones de Chiapas. Es así como, entre los estudiantes, el concepto de aprendizaje interdisciplinario a partir de PI debe permitir desestructurar la realidad y volverla a reconstruir entendiendo las partes que integran esa realidad comunitaria como conocimiento escolar (Torres, 2012).

Los aprendizajes que han logrado desarrollar los alumnos como procesos de reconstrucción semántica de las realidades comunitarias y que se asocian con el perfil de egreso en el dominio de competencias educativas representan un esfuerzo individual y colectivo. Sin embargo, entre los alumnos y las alumnas la sistematización de la información de campo es todavía un problema relevante que deberá ser atendido por el claustro docente para dejar de asumir prácticas educativas bancarias (Ocampo, 2008).

Conclusiones

La selección de las experiencias para reconstruirlas en forma de vivencias marca la pauta para identificar que la escolarización de las estudiantes ha sido decisiva para asumir roles que ahora cuestionan al acercarse a la realidad de la vida de las comunidades de intervención. Por otra parte, la relación entre compañeros y la asunción de roles de mayor partici-

pación como mujeres escolarizadas en actitudes de liderazgo les ha permitido dimensionar el género como elemento que articula las relaciones entre los compañeros en el nivel superior.

Las relaciones de género y el desarrollo del PI son medios necesarios en el campo de la educación superior intercultural para alcanzar una educación de calidad y pertinente entre los estudiantes con diversas filiaciones lingüísticas y culturales. No obstante, se requiere desmontar experiencias educativas tradicionales que limitan la capacidad y movilidad de los alumnos y profesores para apuntalar experiencias educativas de mayor relevancia social en las comunidades indígenas para el desarrollo del PI. Por último, cabe señalar que es un reto todavía indagar las implicaciones pedagógicas del desarrollo del PI en contextos de diversidad cultural en donde se construyen relaciones de género y de aprendizajes como una agenda permanente de investigación para innovar en el ámbito de una didáctica intercultural en la edu-

cación superior intercultural. Es necesario profundizar sobre las relaciones de género al interior de las aulas con esta o con otras propuestas metodológicas de investigación e intervención. El hecho de que las estudiantes se vieran expuestas al análisis de una realidad que les atañe cercanamente propició la reflexión, la desnaturalización de una serie de prácticas comunitarias que a la luz de la reconstrucción de sus vivencias adquieren otro significado. El rol que se asume en la comunidad en términos de subordinación hacia otras figuras con mayor jerarquía es ahora cuestionado. La participación de las estudiantes en la dirección del proyecto de investigación e intervención para dar una respuesta desde la formación en Lengua y Cultura les permitió además darse cuenta del potencial que tienen para aportar nuevas formas de comprender y resolver los problemas detectados.

Original recibido: 18-10-2016

Original aceptado: 11-10-2017

Referencias bibliográficas

Aguado, O. (2005). La escuela intercultural. En B. Malik Liévano & M. Herraz Ramos (Coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 135-150). Málaga, España: Aljibe.

Alcántara, S. & Zaira, N. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239. Recuperado el 20 de mayo de 2016, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a10.pdf>.

Blat, J. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 123-145. Recuperado el 10 de junio de 2016, de file:///C:/Users/Jose%20Bastiani/Downloads/rie06a05.pdf.

Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. Recuperado el 14 de abril de 2016, de file:///C:/Users/Jose%20Bastiani/Downloads/rie06a01.pdf.

Brown, J. (2004). *Derechos, ciudadanía y mujeres en Argentina. Política y cultura*. Recuperado el 25 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000100008.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D. F.: McGrawHill.

Escobar, A., Gómez, A., Gómez, B., Huacash, P., López, M., et al. (2014). *Proyecto integrador*, Documento de trabajo, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades, IX(II)*, 7-23. Recuperado el 13 de abril de 2016, de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf>.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, M., Gómez, N., López C., López P., Pale D., Vázquez, V., Sanchez D., et al. (2014). *Proyecto integrador*, Documento de trabajo, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

González, J. (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699. Recuperado el 26 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14011807002.pdf>.

Gutiérrez, G., Pérez, D., De la Cruz, W., Sántiz, F., Gómez, M., Gómez, J., Sántiz, J., et al. (2014). *Proyecto integrador*, Documento de trabajo, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, núm.67, 1019-1054. Recuperado el 15 de abril de 2016, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002

Hewitt, N. (2007). El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la integración y socialización del conocimiento. *Psicología. Avances de la disciplina*, 1(1), 235-240. Recuperado el 20 de diciembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224869006.pdf>.

Lousado, D., Martí-Vilar, M. & Martí Noguera, J. J. (2014). Educación y género: dos ejes de la ciudadanía. *Postcoloniales*, 7-8, 3-18. Recuperado el 22 de enero de 2016, de <http://roderic.uv.es/handle/10550/37543>.

Mouffe, C. (2001). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. En M. Lamas, *Ciudadanía y feminismo* (pp. 1-13). Recuperado el 21 de junio de 2016, de http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/chantal_mouffe%5B1%5D.pdf%20ciudadania%20y%20feminismo.pdf.

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. Recuperado el día 20 de noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>.

Oehmichen, M. (2000). Relaciones de etnia y género: una aproximación a la multidimensionalidad de los procesos identitarios. *Alteridades*, 10(19), 89-98. Recuperado el 20 de junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74701908>.

Parra, B. & Pinzón, J. (2013). *Proyecto integrador como estrategia formativa para el fortalecimiento de competencias específicas y transversales en la Facultad de Ingeniería*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de <http://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/105/32>.

Poder Ejecutivo Federal (2013). *Programa nacional para la igualdad de oportunidades y no discriminación de las mujeres 2013-2018*. Recuperado el día 18 de mayo de 2015, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312417&fecha=30/08/2013.

Pujolás, M. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

Red de Universidades Interculturales en México. (s/f). *Las universidades públicas que integran el subsistema de educación superior en México*. Recuperado el día 15 de mayo de 2015, de <http://www.redui.org.mx/redui-red-de-universidades-interculturales/>.

Rojas, R. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, D.F.: Plaza y Valdés.

Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGrawHill.

Sántiz, J., Gómez, Z., López, F., Sántiz, E., Sántiz A., González L., et al. (2014). *Proyecto integrador*. Documento de trabajo, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

Sántiz, G., Díaz F., López, J., Sánchez, J., et al. (2014). *Proyecto integrador*, Documento de trabajo, Licenciatura en Lengua y Cultura, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Educación básica primaria. Plan y programas de estudio 1993*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *El PETE simplificado: Recomendaciones para elaborar el plan estratégico de transformación escolar, Módulo II*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Plan sectorial de educación 2013-2018*. México, D.F.: Autor. Recuperado 17 de mayo de 2015, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Proyectos integradores para el desarrollo de competencias profesionales en el SNIT*. Dirección General de Educación Superior Tecnológica, Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), Secretaría de Educación Pública. Recuperado 31 de mayo de 2015, de <http://dsc.itmorelia.edu.mx/pDSC/images/Documentos/proyectosIntegradores/Proyectos%20Integradores.pdf>.

Secretaría de Educación Pública - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2014). *Programa especial de educación intercultural*. México, D.F.: Autor.

Servicios Educativos Para Chiapas -Universidad Pedagógica Nacional. (s/f). *Curso propedéutico. Licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena, plan 1990*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Autor.

Sistema Educativo Autónomo Regional. (s/f). *Sistema educativo autónomo regional. Por la unidad en la diversidad*. Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua: Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

Soto Muñoz, M. E. & Espinosa González, X. (2009). Experiencia educativa en educación superior: Integración de contenidos disciplinares, a través de la planificación de una unidad didáctica integrada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377008>.

Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Tuñón, E. & Eroza, E. (2001). *Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huido*. *Estudios sociológicos XIX*. Recuperado el 20 de abril 2016, de http://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2015/01/Tu%C3%B1on%20Pablos%20Esperanza_2.pdf.

Universidad Intercultural de Chiapas. (2011). *Guía. Proyecto integrador de segundo semestre de la Licenciatura Lengua y Cultura*. Documento de Trabajo, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Autor.

Universidad Intercultural de Chiapas. (2014). *Plan y programas de estudios de Licenciatura en Lengua y Cultural 2011*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Autor.