

# **Educación superior, interculturalidad y jóvenes indígenas en Michoacán: factores que influyen en su vida universitaria<sup>1</sup>**

## ***Higher Education, Interculturality and Indigenous Youth in Michoacán: Factors That Influence Their University Life***

Mónica Chávez-González<sup>2</sup>; Alethia Vargas-Silva<sup>3</sup>; Yeymy Pérez-Cardales<sup>4</sup>; Bertha Dimas-Huacuz<sup>5</sup>

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo presentar un diagnóstico general de las condiciones de la educación superior para los/as jóvenes purépecha en Michoacán, México. Para ello, se realizó un análisis cuantitativo sobre los factores personales, familiares y contextuales que influyen en sus elecciones respecto a la vida universitaria. En términos metodológicos, se realizó una revisión documental de las políticas educativas interculturales en el estado, se aplicó una encuesta en cuatro comunidades purépechas y se realizaron grupos focales con estudiantes de bachillerato. Entre los hallazgos relevantes se encuentra que la población indígena cuenta con condiciones institucionales limitadas que dificultan su ingreso y permanencia en la

---

<sup>1</sup> Los resultados de este artículo forman parte de una investigación más amplia, titulada “Educación Intercultural Indígena. El caso Michoacán”, la cual contó con el apoyo de la Coordinación General de Patrimonio Cultural, Investigación y Educación Indígena, y la Dirección de Investigación y Editorial del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Agradecemos la participación de las/os investigadores y asistentes que colaboraron en el presente proyecto: Yeymy Josefina Pérez Cardales, Bertha Dimas-Huacuz, Mtra. Jazmín Erandi Olvera Rodríguez, Mtra. Mariana Uribe Cortés, Mtra. Carla Nohemí Suárez Reyes, Mtra. Erika Álvarez, Lic. Rosa Isela Cleto, Lic. Karen Castro, Lic. Citlali Espinosa, Esteban Pérez Gutiérrez y Néstor Hernández.

<sup>2</sup> Académica Titular, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México, Morelia, México. Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Guadalajara, México; [mchavez@enesmorelia.unam.mx](mailto:mchavez@enesmorelia.unam.mx); <https://orcid.org/0000-0001-6535-2558>.

<sup>3</sup> Profesora Asociada, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. Maestra en Psicología Social, Universidad Autónoma de Querétaro, Morelia, México; [alethia.vargas@umich.mx](mailto:alethia.vargas@umich.mx); <https://orcid.org/0000-0002-7551-1011>.

<sup>4</sup> Estudiante de doctorado, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. Maestra en Enseñanza de la Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México; [1726137c@umich.mx](mailto:1726137c@umich.mx).

<sup>5</sup> Coordinadora general de Patrimonio Cultural y Educación Indígena del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, Ciudad de México, México. Médica cirujana y partera, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México; [bdimash@inpi.gob.mx](mailto:bdimash@inpi.gob.mx); <https://orcid.org/0000-0002-8093-0886>.

educación superior, además de que sus experiencias y expectativas pocas veces son tomadas en cuenta en los diseños y aplicaciones curriculares de las universidades interculturales.

**Palabras claves:** educación superior; universidad; interculturalidad; jóvenes indígenas; factores sociales.

### **ABSTRACT**

*This article aims to present a general diagnosis of the conditions of higher education for Purépecha youth in Michoacán, Mexico. For this, a quantitative analysis was carried out on the personal, family and contextual factors that influence their choices regarding university life. In methodological terms, a documentary review of intercultural educational policies in the state was carried out, a survey was applied in four Purépecha communities and focus groups were held with high school students. Among the relevant findings is that the indigenous population has limited institutional conditions that make it difficult to enter and remain in higher education, in addition to the fact that their experiences and expectations are rarely taken into account in the curricular designs and applications of intercultural universities.*

**Keywords:** Higher education; university; interculturality; indigenous youth; social factors.

En el estado de Michoacán, México, existen cuatro regiones reconocidas oficialmente como purépechas, las cuales, por su entorno sociogeográfico, se dividen en: región Lacustre, región de la Cañada de los Once Pueblos, región Meseta y la Ciénega de Zacapu. La población purépecha se concentra sobre todo en 22 municipios: Coeneo, Charapan, Cherán, Chilchota, Erongarícuaro, Los Reyes, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Paracho, Pátzcuaro, Peribán, Quiroga, Tancítaro, Tangamandapio, Tangancícuaro, Tingambato, Tingüindín, Tocumbo, Tzintzuntzan, Uruapan, Zacapu y Ziracuaretiro. Sin embargo, los/as hablantes de la lengua puré se distribuyen en 25 de los 113 municipios del estado. Según el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2010 existían 117 mil 221 hablantes de esta lengua, lo que representa menos del 3% de la población total (INEGI, 2010).

Las trayectorias escolares de los/as jóvenes indígenas en México, en contraposición a las de los/as no indígenas, permiten entender el papel que juegan la desigualdad y la inequidad social y política en el acceso a la educación básica. Estas brechas, poco a poco, se van incrementando en el acceso a la educación media superior y la educación superior. El índice de analfabetismo de la población de entre 6 y 14 años hablante de alguna lengua indígena es cinco veces mayor que en la población no hablante de estas lenguas (INEGI, 2010). Según datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2016), la escolaridad promedio de un joven no indígena es de 9.4 años, mientras que la de un joven indígena es de solo 6.6 años. De acuerdo con el Banco Mundial (Dimas, 2017), solo el 33% de las personas mayores de 24 años hablantes de alguna lengua indígena logró culminar su educación primaria. De ese porcentaje, el 5% terminó la secundaria y solo el 2% pudo acceder a la educación superior.

En el nivel de educación media superior es donde hay mayor deserción dentro de todo el sistema educativo nacional. De acuerdo con el INEE (2016), solo el 51% de la población nacional de 20 a 24 años cuenta con el bachillerato culminado. Esa cifra desciende cuando se habla de la población hablante de alguna lengua indígena, ya que apenas el 35.5% ha concluido este nivel educativo. Particularmente, el estado de Michoacán tiene el porcentaje más bajo del país: solo el 38.4% de la población total cuenta con la educación media superior completa.

A nivel nacional, el 20.4% de la población que tiene entre 30 y 34 años cuenta con la licenciatura terminada, mientras que en Michoacán solo el 15.1% alcanza este nivel educativo. Sin embargo, al hacer el promedio por grupos, encontramos que el 21.7% de la población no indígena cuenta con una carrera, mientras que en el caso de la población indígena es solo el 8.1%. Es importante destacar que la proporción de mujeres rurales e indígenas que acceden a la educación superior es menor a causa de las barreras sociales y de género relacionadas con las expectativas comunitarias y personales, así como las desigualdades que dificultan el acceso y permanencia en la educación superior (Dimas, 2015). Para contrarrestar estas cifras, tanto a nivel nacional como estatal se han generado políticas destinadas a promover la incorporación de la población indígena a la educación superior.

Durante la primera década del siglo XXI se fundaron universidades interculturales en el país, mientras que en las universidades públicas estatales se crearon programas específicos para incorporar y atender a la población indígena dentro de su diversa oferta educativa. En el caso de Michoacán, en 2006 se creó la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), la cual cuenta con seis sedes en las regiones tradicionalmente consideradas como indígenas, mientras enfrenta un decrecimiento en su matrícula estudiantil. Por su parte, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) cuenta con nodos a distancia en algunas regiones con población indígena, mientras que en la ciudad universitaria, ubicada en la capital del estado, alberga aproximadamente a dos mil estudiantes que hablan alguna lengua indígena. En 2005, esta universidad creó el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de Michoacán, el cual formó parte de una iniciativa promovida por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con financiamiento de la Fundación Ford, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Banco Mundial. El objetivo del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) fue fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior públicas ubicadas en entidades federativas con alta y mediana presencia de hablantes de lenguas indígenas, para responder a las necesidades académicas de los/as estudiantes indígenas y ampliar sus posibilidades de desempeño académico en el nivel de licenciatura. Como menciona Badillo (2011), las políticas educativas focalizadas en los/as indígenas han priorizado su acceso a la educación superior en los últimos años, sin embargo, son insuficientes para garantizar niveles de igualdad y justicia social, ya que el ingreso al mercado laboral sigue impactado por los prejuicios y estereotipos raciales históricamente construidos alrededor de esta población.

### **La interculturalidad y los/as jóvenes indígenas: aproximaciones teóricas**

La educación universitaria intercultural en México se ha constituido en un terreno de tensiones y conflictos entre los diferentes sectores involucrados en ella. Por un lado, se encuentra la visión oficial del Estado sobre el deber ser de las universidades interculturales, por otro, están las visiones contrahegemónicas que se desarrollan en el seno de las comunidades con respecto a la educación que se aspira construir y, finalmente, se encuentran

las visiones emanadas desde la vivencia de quienes transitan los espacios universitarios siendo jóvenes indígenas. Así, preguntarse sobre educación universitaria intercultural en México pasa por el lugar de posicionamiento de quien hace la pregunta y también de la mirada que se tenga sobre la interculturalidad.

Cuando se habla de educación intercultural oficial se hace referencia a los espacios institucionalizados, emanados de políticas educativas, que buscan generar un diálogo entre grupos culturales diversos para desencadenar una convivencia respetuosa. Se trata de espacios que pretenden generar una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, con la meta de causar enriquecimiento mutuo, reconocimiento y valoración positiva de cada una de las culturas dentro de un marco de igualdad (Casillas, 2006; Sartorello, 2009; Hidalgo, 2005; Tipá, 2017). A partir de estas miradas es que hace dos décadas se propuso conformar la educación superior intercultural indígena, sin embargo, como señala Didou (2018), es evidente que poco a poco esta ha dejado de ser una opción para los y las jóvenes de las regiones indígenas del país, además de mantenerse como un subcampo educativo emergente.

Desde sus inicios, la educación superior intercultural se ha constituido en un campo de conflicto, ya que ha permitido formar elites académicas al tiempo que ha impulsado la valoración de capitales culturales, el reconocimiento de la diversidad y los recursos propios de las comunidades, al promover proyectos educativos alternos a la visión convencional de la educación pública. Es importante mencionar que cada una de estas perspectivas opuestas, así como las diferentes miradas intermedias que puedan existir entre ellas, conviven y surgen como propuestas educativas fortalecidas por actores, comunidades, líderes, hablantes y no hablantes de lengua originaria (Dietz y Mateos, 2011).

Más allá de las posturas institucionales o de reivindicación étnica comunitaria (Bertely, 2006), existen las posiciones de los/as jóvenes indígenas, quienes se encuentran en una etapa de vida cuyas condiciones y expectativas se suman a este panorama complejo y tenso de la educación intercultural. Las personas indígenas escolarizadas a nivel superior son jóvenes y, como tales, son actores plurales, dinámicos y complejos, que se encuentran inscritos en múltiples experiencias y que viven simultáneamente en diferentes contextos donde dichas experiencias se resignifican (González, 2013, p.70). Los/as jóvenes indígenas y sus sentidos

de vida se retratan en las prácticas cotidianas, en los valores, creencias, significados y símbolos culturales generacionales que reproducen y, a la vez, transforman (Mira, 2017).

La interculturalidad, como telón de fondo, se reconoce como un terreno de disputas simbólicas, semánticas, políticas, de visibilidad étnica y cultural, pero también de visibilidad personal, específicamente por parte de los/as jóvenes. Por ello, el modelo intercultural debe plantear interés en las múltiples redes de sentido de la actualidad, resignificando los cambios contextuales e históricos que transforman la familia y la comunidad, la diversificación de los mercados de trabajo, la influencia de los medios de comunicación, las desigualdades sociales, los nuevos intereses y formas de participación social y política, cambios que están enmarcados en las tensiones provocadas por la globalización (Meseguer, 2012).

Importante es reconocer que las juventudes -indígenas o no, rurales o urbanas-, son heterogéneas y por ello tienen distintas respuestas frente a factores estructurales como la desigualdad social, la historia intercultural individual y colectiva, y las opciones que construyen en interacción con su propia localidad y con las alternativas del mundo globalizado a las que tienen acceso (Pérez, 2008; Guzmán, 2017; Enríquez, 2014). Como lo plantea González (2013), hablar de juventudes indígenas se convierte en una categoría de indagación y un marco guía para observar el posicionamiento que se hace frente a la escolaridad, la identidad y los diferentes discursos en los que están inmersas, y para tratar de entender cómo se relacionan con otros actores de su entorno respecto a la interculturalidad como terreno de significación.

Más que buscar datos que logren generalizar a las juventudes indígenas purépecha, se busca profundizar en la comprensión de la agencia del sujeto (Giddens, 1999) y la relación dialógica e inacabada entre sujetos e instituciones. Son los sujetos quienes, a través de su historia (personal y colectiva), sus posiciones en las estructuras sociales (clase, raza, etnia, edad y género), su agencia como sujetos históricos y sus intereses, apuestas, coaliciones, resistencias y articulaciones, dan sentido y resignifican las instituciones materiales y simbólicas que mediatizan la acción humana. A la par, las instituciones operan como marcos estructurantes, históricos y partícipes de relaciones de poder y hegemonía. En tanto que la cultura “construye y posibilita” la acción (Rockwell y Pellicer, 1996), las culturas escolares y universitarias son producto de esta dialéctica.

## Metodología

En términos metodológicos, para analizar los factores que influyen en los/as jóvenes indígenas a la hora de elegir una carrera universitaria, se seleccionó una muestra por conveniencia tomando como eje central la población objetivo de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), la cual fue fundada para atender *ex profeso* a esta población. Las comunidades seleccionadas fueron elegidas en base al Plan Estratégico para la Difusión de la Oferta Educativa de la UIIM de 2017. Los criterios a partir de los cuales se eligieron dichas comunidades fueron la distancia geográfica y la cantidad de estudiantes que ingresan a la UIIM. Las comunidades seleccionadas fueron Pichátaro, Chilchota, Santa Fe de la Laguna y Cherán, dando como resultado una cobertura de población hablante del purépecha únicamente. Pichátaro, que se encuentra a 6 kilómetros, es la más cercana y la que presenta el mayor número de estudiantes que ingresan a la UIIM. Chilchota, que se encuentra a 53.9 kilómetros, también presenta un elevado número de jóvenes que ingresan a esta universidad. Sin embargo, durante las semanas que se llevó a cabo el trabajo de campo, la situación de violencia por la presencia de grupos armados fue constante en la comunidad y sus alrededores, por lo que se cambió a la comunidad de Ichán, perteneciente a la misma zona de los Once Pueblos, ubicada a 82.8 kilómetros de la UIIM. Santa Fe de la Laguna, que se encuentra a 62.4 kilómetros, y Cherán, ubicada a 16 kilómetros, son de las comunidades que cuentan con menor número de jóvenes que ingresan a esta misma universidad.

La investigación de la que parte este artículo se realizó con un enfoque metodológico mixto concurrente. Por un lado, se desarrollaron ocho grupos focales con 43 estudiantes de bachillerato y, por otro, se aplicó una escala diseñada *ex profeso* con el objetivo de identificar los principales factores que influyen en los/as jóvenes al elegir una carrera universitaria. Esta escala es un cuestionario de autoaplicación que consiste en una escala tipo Likert de 30 reactivos con 4 opciones de respuesta y se reporta con consistencia interna alta, con un coeficiente alfa de Cronbach de .82.

Este artículo muestra de manera específica los resultados de la escala aplicada a 190 estudiantes pertenecientes a las cuatro comunidades elegidas para realizar la investigación y

permite identificar algunos de los factores familiares, contextuales y personales que influyen, desde la perspectiva de los/as jóvenes indígenas michoacanos/as, en la decisión de continuar sus estudios universitarios. Del total de estudiantes, el 51.6% proviene del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán de Cherán (COBAEM-Cherán), el 16.8% del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán de Ichán (CECYTEM), el 23.7% del Colegio de Bachilleres de Pichátaro (COBAEM-Pichátaro) y el 7.9% del Bachillerato Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna. De los/as 190 participantes, 74 son hombres y 112 mujeres, y el rango de edad se encuentra entre 14 y 22 años ( $\bar{X}= 16.7$ ,  $S=0.94$ ).

Las investigaciones de corte cuantitativo que atienden a la educación intercultural tienen una presencia relevante en este país. Como mencionan Mateos y Dietz (2013), desde hace más de una década, especialmente en los momentos de fundación de las universidades interculturales, se produjeron autodiagnósticos sobre el quehacer de estas instituciones entre los propios actores involucrados y ejecutores de las políticas educativas. Entre estos trabajos se realizaron reportes descriptivos, valoraciones cuantitativas y reflexiones comparativas en el país y en América Latina, los cuales se han centrado en dar cuenta de la matrícula, tipos de carreras que se ofrecen, lenguas indígenas empleadas en el aula, perfiles de ingreso y egreso de los/as estudiantes y, en algunos casos, las actividades de los/as egresados/as y de la investigación vinculada que efectúan los/as académicos/as de las universidades interculturales. Los resultados que mostramos a continuación pretenden hacer un aporte más allá de estas miradas al abordar los factores que influyen en la escolarización, desde la voz y reflexión de los/as propios/as estudiantes.

## **Resultados**

Los bachilleratos en los que se trabajó albergan jóvenes de otros municipios cercanos, por lo que los resultados que se exponen no limitan la mirada a un grupo específico o a una comunidad. Al respecto, en el grupo participante en Cherán, solo el 50% vive ahí, el otro 21% vive en el municipio de Nahuatzen y el porcentaje restante se distribuye en varios municipios más como Aranza y Paracho, principalmente. En el caso del bachillerato de Ichán,



solo el 10% de los/as participantes radica ahí, mientras que los/as demás pertenecen a Chilchota, Carapan y Huáncito, prioritariamente.

En el caso de Pichátaro, el 86% de los/as jóvenes radican en la misma comunidad, los/as demás mayoritariamente en Nahuatzen. Caso similar es el del bachillerato Intercultural de Santa Fe de la Laguna, donde el 80% de los/as entrevistados/as radica ahí y los/as demás en comunidades de la región lago como San Jerónimo Purenchecuaró, San Andrés Tzirondaro y Tzintzuntzan.

El 100% de los/as participantes afirma tener expectativas de cursar sus estudios universitarios. Con respecto a las universidades que reconocen y vislumbran como sus primeras opciones para estudiar, destaca la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la cual se posiciona como la primera opción en las cuatro comunidades. En segundo y tercer lugar se encuentran la Escuela Nacional de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México, de reciente creación en la capital michoacana, y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (ver Tabla 1). Ante esto se puede decir que cada institución ha construido un imaginario sobre sí misma en la región que permite que las poblaciones elijan una u otra.

Un elemento que llama la atención es que en la comunidad de Cherán las opciones de educación universitaria trascienden las fronteras estatales, ya que varios/as entrevistados/as mencionaron universidades estatales de Guadalajara, así como de la Ciudad de México. En las entrevistas se muestra que en Cherán ha habido un mayor nivel de educación superior y ello ha generado redes de apoyo familiares y comunitarias para algunos/as de los participantes, las que permiten que puedan migrar a estas ciudades para estudiar. Incluso se pueden encontrar algunos/as participantes que nacieron en Estados Unidos y que indican como opción alguna universidad en aquel país. Ello también responde a la posibilidad de contar con redes de apoyo social y económico.

**Tabla 1**

*Universidades en las que les gustaría estudiar a los/as jóvenes que cursan bachillerato en 4 comunidades purépechas de Michoacán*

¿En qué universidad te gustaría estudiar? Respuesta por porcentaje				
	Cherán	Ichan	Pichátaro	Santa Fe de la Laguna
UMSNH	63.3	59.4	33.3	53.3
UIIM	3.1	6.3	8.9	6.7
UNAM-ENES	9.2		4.4	26.7
UPN	1	6.3	8.9	13.3
Universidad Politécnica de Uruapan	2		4.4	
Normal Urbana Federal Morelia	4	3.1	6.7	
Universidad de Guadalajara	3			
Instituto Tecnológico Superior Purépecha de Cherán	3.1	6.3	6.7	13.3
Normal Rural de Tiripetío		9.4	15.6	

*Nota:* elaboración propia con resultados del diagnóstico 2019.

En cuanto a las carreras que los/as participantes prioritariamente quieren estudiar, destacan aquellas de mayor tradición como medicina, enfermería, arquitectura, derecho, educación, entre otras (ver Tabla 2). Estos datos se contraponen con algunas de las entrevistas sobre las expectativas que se tienen de la población joven en las comunidades, donde se considera que hay una tendencia creciente a interesarse por temas cada vez más tecnológicos. Por otro lado, son muchos/as los/as estudiantes que en los grupos focales señalaron la necesidad de acceder a eficaces formas de difusión y acercamiento a las opciones de estudio que ofrecen las diferentes universidades, ya que, al tener pocas referencias del campo de

acción de las carreras no tradicionales o novedosas, optan por carreras conocidas y con prestigio social.

**Tabla 2**

*Carreras que los/as jóvenes que cursan bachillerato en 4 comunidades purépechas de Michoacán quisieran estudiar*

¿Cuál es la carrera que quisieras estudiar? Respuesta por porcentaje				
	Cherán	Ichan	Pichátaro	Santa Fe de la Laguna
Medicina	15.3	6.3		
Enfermería	7	10	12.7	16.7
Arquitectura		6.3		
Derecho	5.1	6.3	10	8.9
Educación preescolar	6.1			
Educación primaria		10	10	
Ingeniería civil	4.1		6.7	
Odontología	4.1		6.7	
Psicología	7			
Nutrición	4			30
Agronomía		10		

*Nota:* elaboración con resultados del diagnóstico 2019.

Los factores contemplados en la escala para indagar en los criterios que los/as jóvenes purépechas consideran a la hora de continuar con sus estudios universitarios se organizaron en tres grandes grupos:

- a) Factores familiares, los cuales incluyen elementos como relaciones interpersonales, aprobación parental, apoyo económico y conformación de redes.
- b) Factores contextuales, los cuales incluyen elementos laborales, económicos, influencia de amistades y características propias de la universidad.
- c) Factores personales, los cuales incluyen elementos como la habilidad para el estudio y la motivación para continuar estudiando, relacionados con la autoeficacia.

Estos datos permiten entender algunas generalidades sobre lo que rodea la toma de decisiones respecto a estudiar o no una carrera universitaria, y relacionar la decisión con un complejo proyecto de vida tejido de aspiraciones comunitarias y familiares, mediado por la percepción que los/as jóvenes tienen sobre sí mismos/as y sus habilidades personales, sociales y de estudio.

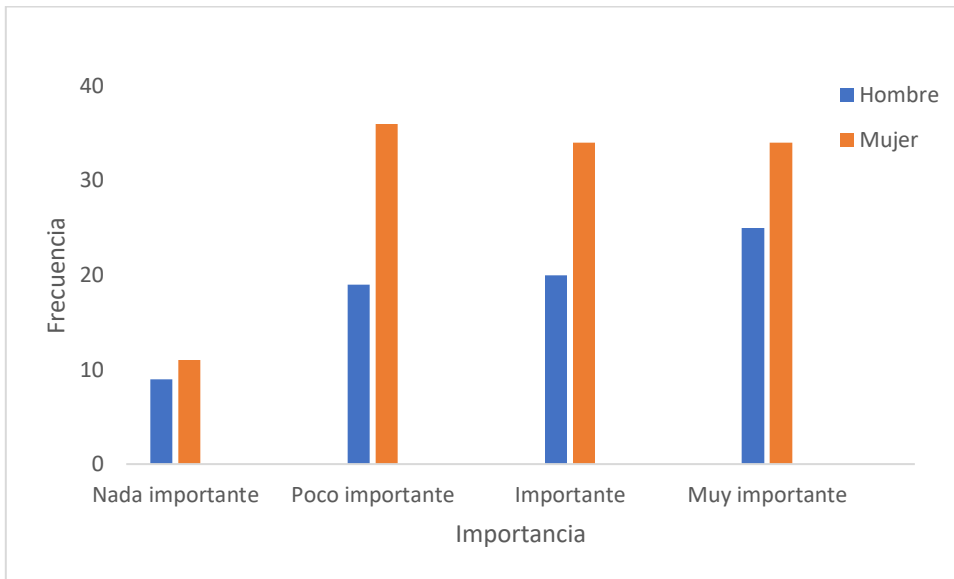
Con respecto a los factores familiares, el 65.6% de los/as estudiantes considera que estos elementos son importantes al momento de elegir una carrera, el 14.8% los considera muy importantes, mientras que para el 19.7% son poco importantes. Por otra parte, los factores contextuales son importantes para el 66.8% de los/as participantes y los factores personales lo son para el 59.5%.

### ***Factores familiares***

Los factores familiares que se describen a continuación buscaron analizar las implicaciones que las relaciones familiares tienen en la toma de decisiones con respecto a la elección de continuar con los estudios universitarios, ya que, como se verá en muchos de los reactivos, hay una clara vinculación entre las aspiraciones a futuro y las condiciones de la familia nuclear. En el caso de contar con la aprobación de los padres para la elección de una carrera (ver Figura 1), se identifica una distribución entre quienes piensan que es poco importante y muy importante. Es clara la tendencia a dar cabida a la opinión de los padres en este ámbito. Y aun cuando la diferencia no es significativa en relación con el género, sí se perfila una mayor preocupación por parte de las mujeres respecto a que los padres estén de acuerdo con la decisión de carrera.

**Figura 1**

*Aprobación de los padres para la elección de carrera*



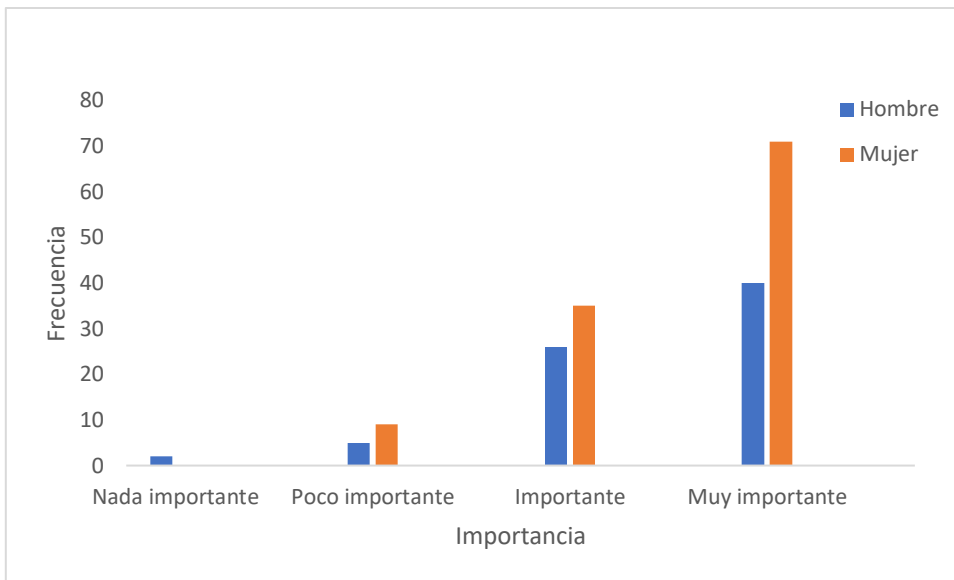
Se muestra como determinante la importancia del apoyo económico por parte de la familia para continuar con los estudios (ver Figura 2), ya que el 59% lo considera muy importante: en el caso de las mujeres el 62% y en el caso de los varones el 55%. El 32% lo considera importante y el 7.4% poco importante. Es clara la necesidad de tener apoyo económico por parte de la familia para decidir si seguir estudiando o no. Considerando que gran parte de los/as jóvenes que participaron en la encuesta son los/as primeros en acceder a la educación superior en sus familias, resulta que para el 56.2% del total es nada importante la elección de carrera que hicieron sus padres. Solo el 7% considera que es muy importante tomar en cuenta la carrera previa de los padres.

En relación a las redes familiares, el 38% cree que es poco importante recibir apoyo de algún familiar para cursar la carrera, el 24.5% cree que es un factor importante y el 11.2% cree que es muy importante. Esto permite ver la relevancia de las redes sociales de apoyo que las comunidades han construido para la migración a ciudades medias del estado como Morelia, Zamora y Uruapan. En otros casos, existe la posibilidad de pensar en universidades

de Estados Unidos (quienes han nacido en aquel país) o de otros centros urbanos del país, como Ciudad de México o Guadalajara.

## Figura 2

*Apoyo económico de la familia para continuar con los estudios*



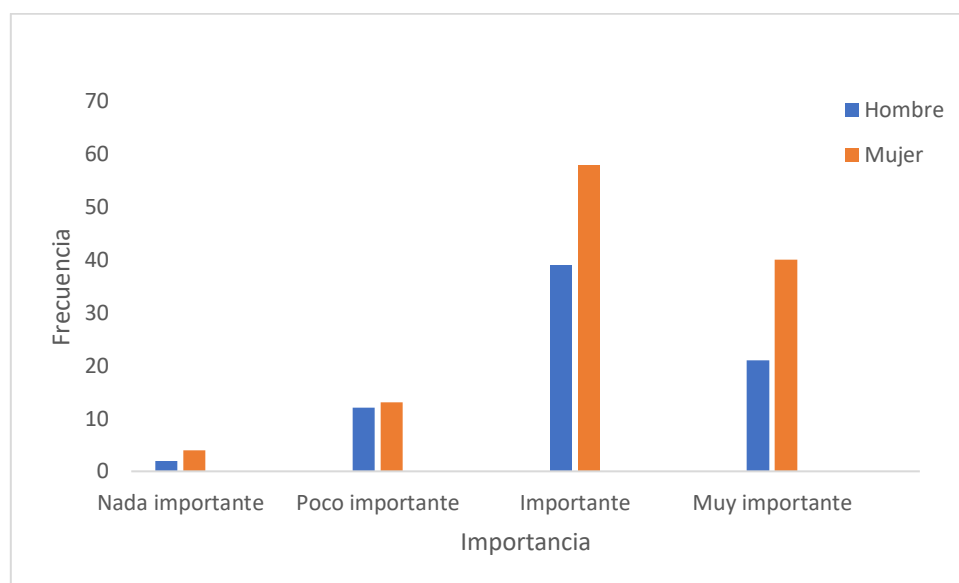
## *Factores contextuales*

Considerando las situaciones económicas que plantean los/as participantes y la relevancia que le dan a estas al momento de decidir estudiar en la universidad, llama la atención que no se considere un factor determinante el hecho de que una universidad sea pública o no. Se observa que solo lo es para el 18.7% de los varones y el 25.2% de las mujeres. El 37% de la población total de participantes considera que solo es importante y el 30% considera que es poco importante. Algo similar ocurre con la importancia del prestigio que tienen las universidades como factor para elegir las: el 40% de los/as participantes cree que es importante y 30% lo considera poco importante. El otro 30% se divide entre los factores nada y muy importante.

Por otro lado, la claridad que ofrecen las universidades respecto al proceso de admisión (ver Figura 3) es un factor relevante: el 80% de los/as participantes lo considera importante o muy importante. Ello se complementa entendiendo que, por la distancia que existe entre las universidades y las comunidades, los/as jóvenes consideran que es relevante obtener información clara en redes sociales, páginas web institucionales o en las visitas que algunas universidades hacen a los bachilleratos. Se requiere atender diversos momentos que los y las jóvenes vivirán por primera vez y, en algunos casos, con poco o nulo apoyo de alguien que haya tenido experiencia en ello.

**Figura 3**

*Claridad en el proceso de admisión por parte de las universidades*



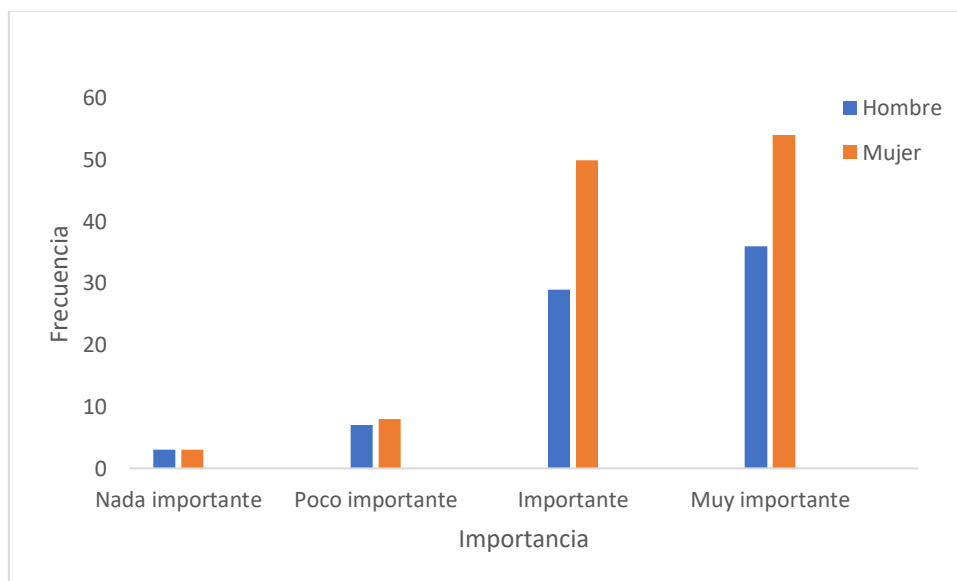
Otro factor relevante es que la escuela sea percibida sin conflictos sociales o políticos: un 42% cree que es importante, un 24.6% cree que es muy importante y un 25% señala que es poco importante. Algunas de las universidades asentadas en la zona de estudio tienen pertenencias comunitarias o a grupos de poder que han llegado a impactar en el imaginario que se tiene de ellas. Imaginarios relacionados, por ejemplo, con la posibilidad de plazas

automáticas al culminar los estudios, o bien, relacionados con que las carreras de la UIIM no tienen validez oficial. En definitiva, ello impacta en la elección de la institución.

Entre los reactivos determinantes también está la posibilidad de recibir una beca por parte de la universidad que se elija: el 47.4% lo considera importante (ver Figura 4). La diferencia de género aquí es notoria: aunque en ambos casos la beca permite disminuir el abandono educativo y liberar a la familia del mantenimiento en la carrera, para las mujeres es más determinante y significativo porque en muchos casos reciben menor apoyo sociocomunitario que los hombres. En relación con este reactivo, llama la atención que no sea tan determinante que el costo de la carrera sea bajo: 18% lo considera muy importante, 44.5% lo considera importante y 26%, poco importante.

**Figura 4**

*Oportunidad de recibir apoyo (beca) por parte de la universidad*



Otro de los valores que se ve involucrado en la toma de decisiones tiene que ver con la posibilidad de desempeñarse en la misma comunidad donde se vive. Para el 35.6% de las mujeres es importante elegir carreras que puedan ejercer en su comunidad, mientras que el



34.7% de las jóvenes no lo considera importante. En el caso de los hombres, un 34.7% menciona que es importante y un 40% que no lo es.

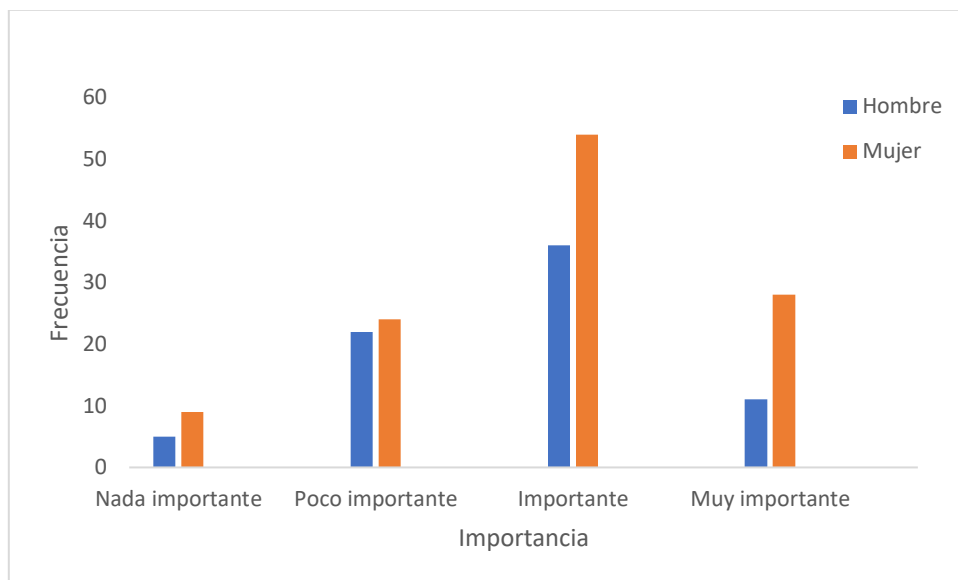
En general, todos/as los/as participantes consideran que la posibilidad de tener una universidad cerca es importante, pero no determinante: casi el 50% de la población total lo comenta en la escala. El 35% incluso lo considera poco importante. Además, la expectativa de estudiar va acompañada con la posibilidad de alejarse de la familia nuclear por un periodo que permita tener experiencias diversas, por lo que el factor que hasta ahora se ha priorizado es la necesidad de recursos económicos.

Un dato que vincula lo personal y lo contextual es la seguridad de que la mayoría de los/as compañeros/as de la universidad pertenezca a la propia comunidad, lo cual es considerado poco importante por buena parte de los/as jóvenes encuestados/as (42%). Esto concuerda con la expectativa de ir a la universidad para vivir experiencias nuevas y tener distancia de las expectativas familiares y comunitarias. Igualmente, con respecto a este factor, la gráfica relacionada con la importancia de la opinión de los/as amigos/as del bachillerato en la elección de carrera es 50% nada importante y 28% poco importante.

Respecto a la importancia que tiene la orientación que reciben los y las jóvenes de parte de los/os docentes de bachillerato para continuar con la trayectoria escolar (ver Figura 5), se debe tomar en cuenta que, en muchos casos, las profesoras y profesores son el principal referente con respecto a los estudios superiores, porque los/as participantes son los/as primeros/as de sus familias en llegar a este nivel educativo. Además de ser un factor importante para los/as jóvenes, estos/as señalan que debería ser considerado un asunto prioritario para la planeación escolar de los bachilleratos de la región. Al respecto, el 24.3% de las mujeres y el 14.9% de los varones cree que es muy importante, mientras que para el 50% de ambos grupos es importante. Se trata de un dato que abona a la parte relacional y escolar, donde los y las docentes de educación media superior pueden ser actores determinantes no solo para la elección de carrera, sino como parte de un referente de vida para los/as jóvenes.

**Figura 5**

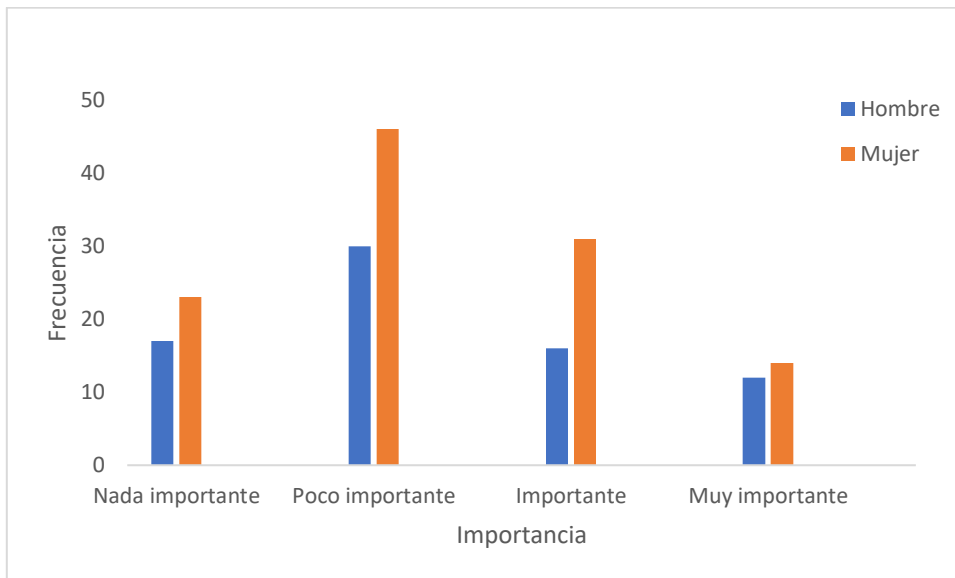
*Orientación por parte de los/as profesores/as de bachillerato sobre opciones para estudios universitarios*



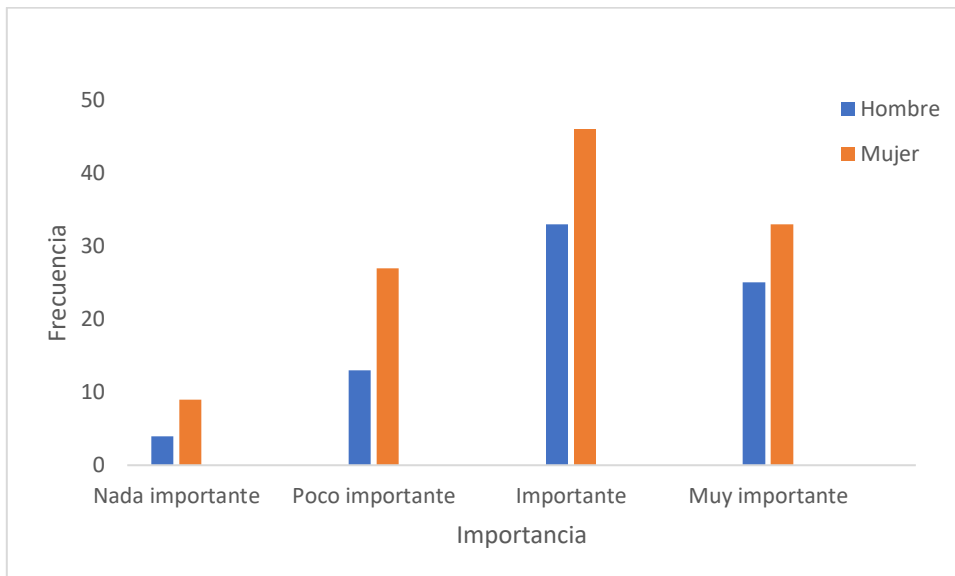
En estrecha relación con el proyecto que da sustento a este artículo, el cual incorpora la idea de que la interculturalidad debe generar y fortalecer de manera intencional la vinculación de las tradiciones y saberes locales con los saberes científicos, se preguntó a los/as participantes si para ellos/as es importante que en la universidad se promuevan las costumbres y tradiciones, ante lo que la mayoría (40%) indica que es poco importante, mientras que un 25% señala que es importante (ver Figura 6).

**Figura 6**

*La universidad promueve las costumbres y tradiciones de la población indígena*



Un reactivo que complementa los datos anteriores tiene que ver con la importancia que se le da al conocimiento adquirido en la universidad con respecto a un campo específico, lo cual es importante para el 41.6%, mientras que el 30% afirma que es muy importante y el 21% indica que es poco importante (ver Figura 7).

**Figura 7***El conocimiento que se va a adquirir en un campo específico****Factores personales***

La autoeficacia, entendida como el sentimiento de confianza en las capacidades propias, permite entender algunas de las respuestas que se dan en los reactivos de los factores personales. Las habilidades de estudio aparecen como determinantes para decidir estudiar una carrera universitaria, con una diferencia muy poco significativa en las mujeres, donde el factor muy importante emerge como prioritario (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Las habilidades para el estudio por sexo identificadas por jóvenes de 4 comunidades purépechas de Michoacán*

		Sexo		Total	
		Hombre	Mujer		
Mis habilidades para el estudio	0	Recuento	1	1	2
		% dentro de sexo	1.4%	0.9%	1.1%
Nada importante		Recuento	1	2	3
		% dentro de sexo	1.4%	1.8%	1.6%
Poco importante		Recuento	4	12	16
		% dentro de sexo	5.4%	10.5%	8.5%
Importante		Recuento	38	43	81
		% dentro de sexo	51.4%	37.7%	43.1%
Muy importante		Recuento	30	56	86
		% dentro de sexo	40.5%	49.1%	45.7%
Total:		Recuento	74	114	188
		% dentro de sexo	100.0%	100.0%	100.0%

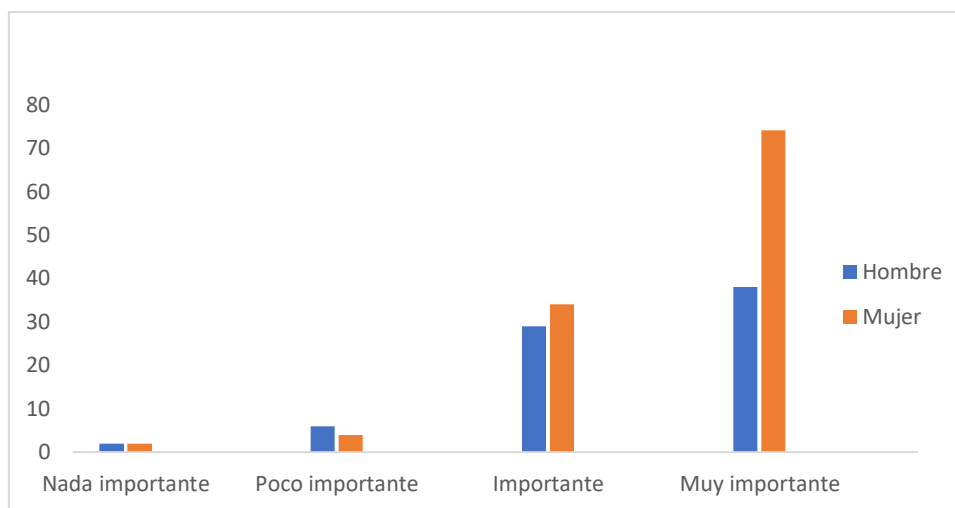
De igual manera, la autoeficacia constituye un factor relevante a nivel personal y laboral a la hora de elegir una carrera, relacionándose con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado que permita ejercer una carrera a nivel profesional y lograr independencia económica. Con respecto a la expectativa de encontrar trabajo, el 50% señala que es muy importante y el 43.7% indica que es importante. Llama la atención que ocho mujeres consideran que es poco o nada importante este factor porque, frente a los varones, deja ver de inicio que el interés por elegir una carrera no solo tiene relación con la expectativa laboral, sino que también con una expectativa personal.

Cabe mencionar que, aunque se observan diferencias a nivel descriptivo en los resultados por sexo, esta diferencia solo es estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) para los factores “Que el plan de estudios que ofrece la carrera llene por completo mis expectativas” y “Elegir una carrera que me permita aportar algo positivo a la sociedad”, donde parece haber una tendencia más clara a la búsqueda de una decisión autónoma por parte de las mujeres que de los varones. Por otro lado, en los grupos focales se constató que las mujeres, aun cuando tienen la expectativa de salir de la comunidad, mantienen la idea de volver a esta para ser parte de una mejora comunitaria y familiar. A diferencia de los varones, ellas van mostrando mayor aceptación de los mandatos de género con respecto a quedarse en la comunidad y formar una familia.

Los datos muestran la tensión que existe entre la trayectoria escolar y el proyecto de vida de los/as jóvenes, al poner sobre la mesa de discusión el hecho de que los varones, quienes tienen el permiso comunitario de estudiar si tienen los recursos económicos para hacerlo, parecieran no cuestionar su futuro, a diferencia de las mujeres, quienes incluso posicionan como uno de los elementos primordiales la posibilidad de acceder a estudios de posgrado (ver Figura 8).

### Figura 8

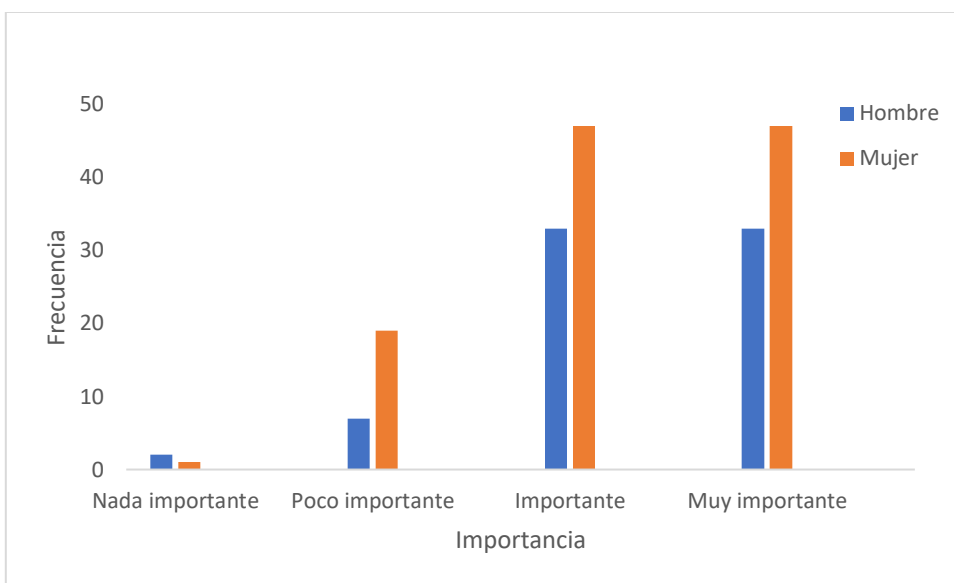
*La universidad ofrece opciones para continuar estudios de posgrado*



Elegir una carrera que mejore la posición económica es muy importante (42.3%), especialmente para las mujeres (ver Figura 9). Esto se relaciona con el hecho de que una mujer que trabaja obtiene independencia, la posibilidad de movilizarse fuera de la comunidad, viajar, ayudar a su familia, proseguir los estudios y construir planes de futuro.

**Figura 9**

*La carrera de estudio permite mejorar posición económica*



Lo anterior también se cruza con el hecho de que para las mujeres el estímulo al estudio se ve limitado por parte de las familias, dado que se considera que es más importante garantizar la formación de los hombres, porque serán cabezas de familia, que de las mujeres, quienes se presume serán amas de casa. De allí que las mujeres perciban que acceder a una carrera forma parte de un esfuerzo a contracorriente y que la beca, y el siguiente valor relacionado con “Elegir una carrera fácil de cursar”, contribuyan al propósito de tener una mejor formación.

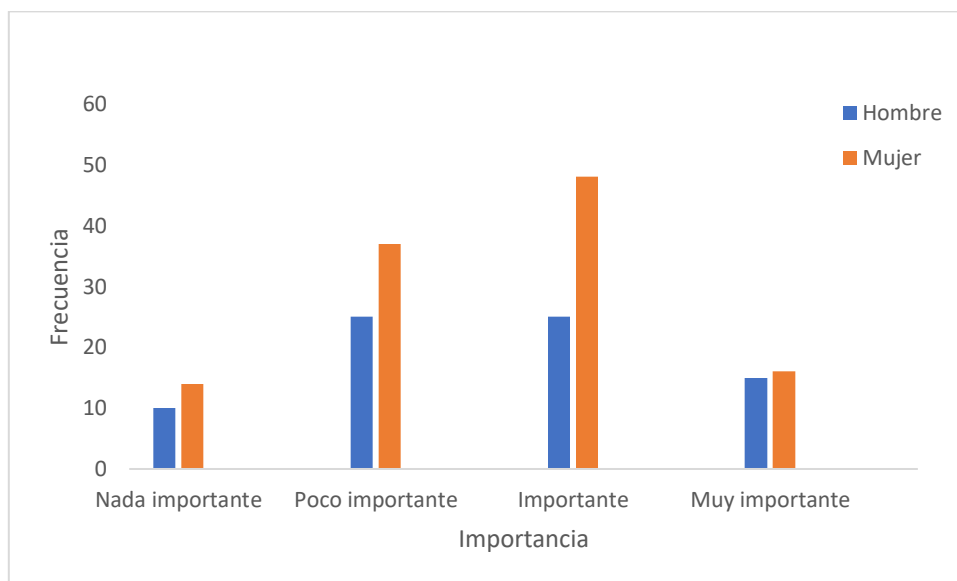
En contraposición a la creencia de que la elección de carrera depende más de las expectativas personales, poniendo de lado el hecho de que las carreras tengan valor social que permita acceder a mejores empleos o aspirar al prestigio personal a partir del desarrollo

de conocimientos en algún área específica, se muestra que para el 18.4% del grupo total de participantes es muy importante elegir una carrera con prestigio, el 38.4% cree que es importante, el 33.7% cree que es poco importante y el 10% lo considera nada importante.

Estudiar una carrera universitaria representa, además de la mejora económica, la posibilidad de salir de la comunidad, lo cual permite pensar en vivir otras experiencias, además de poder alejarse de los mandatos comunitarios por un tiempo o unos días a la semana (ver Figura 10). En el 20% de los varones y el 14% de las mujeres se observa como muy importante este factor; en el 42% de las mujeres y en el 33% de los varones es importante; en el 30% de ambos grupos es poco importante y en el 12.6% es nada importante. Este factor, vinculado con los que se han visto hasta ahora, podría asociarse a la expectativa de los hombres de volver y formar núcleos familiares en la comunidad. Mientras que las mujeres desean volver para ejercer sus carreras de forma autónoma, en su mayoría, luego de haber tenido la oportunidad de estudiar incluso un posgrado.

**Figura 10**

*Estudiar en una universidad que permita salir de la comunidad*

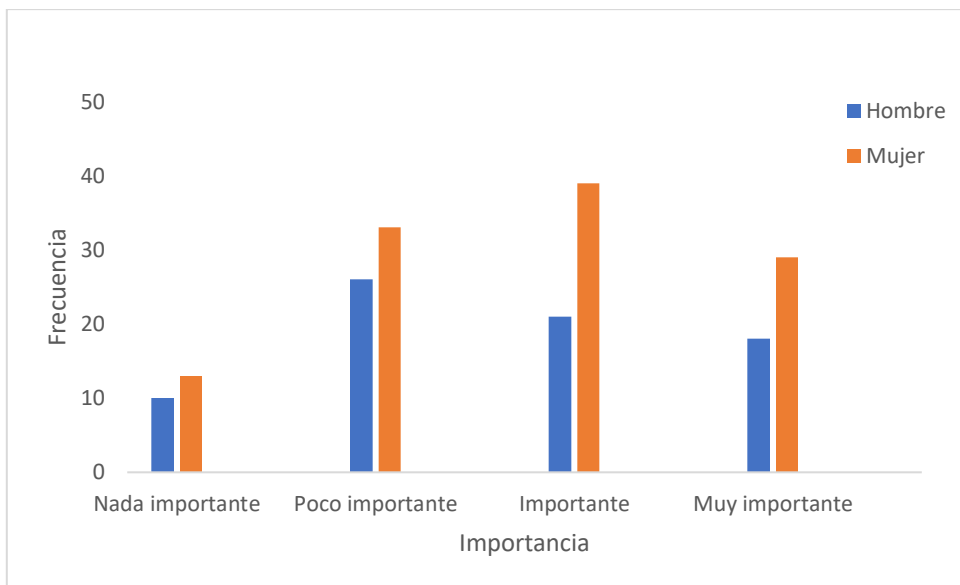




Sin embargo, también se observa la necesidad de elegir una carrera que permita desempeñar los roles sexo-genéricos en la comunidad (ver Figura 11). Llama la atención el conflicto en el que muchas mujeres se encuentran durante la toma de decisiones con respecto a continuar sus estudios, al estar en un momento de la vida en el que los roles de género les exigen responder a expectativas de construcción de un núcleo familiar y vida en la esfera privada. Al respecto, el 24% de los/as participantes en ambos grupos considera que es muy importante elegir una carrera que permita desempeñar los roles sexo-genéricos en la comunidad, el 31.7% lo considera importante (28% de los hombres y 34.2% de las mujeres), un 31.2% lo considera poco importante (34.7% de los varones y 29% de las mujeres), mientras que solo el 12% lo considera nada importante.

**Figura 11**

*Elegir una carrera que me permita desempeñar los roles de género en la comunidad*



Hasta ahora, el análisis de los factores personales, familiares y comunitarios dan cuenta de algunas tendencias a la hora de tomar decisiones sobre la trayectoria escolar relacionada con el plan y proyecto de vida. Se podría decir que la principal preocupación se relaciona con no contar con los recursos económicos necesarios para mantener la trayectoria educativa, así

como también se observa una preocupación, sobre todo en las mujeres, de no poder elegir una carrera que cumpla sus expectativas, lo que podría estar vinculado a las expectativas familiares con respecto a ellas. En las mujeres emerge clara la idea de la escolarización como una posibilidad de contar con nuevas experiencias de vida y estudiar posgrados. En los hombres se observa una ligera tendencia a aceptar el *statu quo* de tener la posibilidad de estudiar, como parte de su condición de ser hombres, pero se encuentran más apegados a los roles sexo-genéricos que la comunidad construye sobre ellos.

## Conclusiones

En México la brecha de la desigualdad educativa entre la población indígena y mestiza sigue abriéndose, a pesar de las políticas institucionales con enfoque intercultural que se han ensayado en los últimos años. A medida que se avanza en los niveles de escolarización, van creciendo los obstáculos y las dificultades sociales y económicas para acceder a la profesionalización universitaria. Esto opera para toda la población, no obstante, para los/as hablantes de una lengua indígena las dificultades se incrementan por factores familiares, comunitarios e incluso por el desarrollo de capitales psicosociales y culturales para continuar estudiando.

La creación de las universidades interculturales en el Estado mexicano se cruza con algunos elementos que es importante puntualizar. Por un lado, no existe un acuerdo sobre lo que se entiende por interculturalidad y las funciones que este sistema educativo debe tener, lo que ha ocasionado que incluso no existan sistemas de información actualizados sobre la educación intercultural en el país. Por otro lado, los recursos y orientaciones han variado conforme se modifican las políticas particulares de cada estado, ya que generalmente los recursos de las universidades interculturales dependen de estos. Algunos estados, además, se encuentran en situaciones de pobreza y enfrentan conflictos políticos con el magisterio y otros sectores educativos. En Michoacán, la Universidad Intercultural ha experimentado un decrecimiento en la matrícula estudiantil, a lo que hay que sumar una agenda de apertura de nuevas carreras, una presión por ampliar la cobertura regional, pugnas con la planta docente

y sindical por las condiciones de precarización laboral, y constantes conflictos entre los grupos de poder indígenas y no indígenas que se disputan el control de este espacio.

Frente a este escenario complejo, la oferta de estudios superiores en manos de particulares se ha incrementado considerablemente en los últimos años en la región purépecha de Michoacán. A pesar de que los/as jóvenes purépechas siguen teniendo como principal referente las universidades públicas estatales, la oferta cercana apunta hacia la educación privada con carreras técnicas que los/as preparan para un mercado laboral local. Una de las dificultades para acceder a los estudios universitarios es la falta de accesibilidad y el desconocimiento de los procedimientos para ingresar a las instituciones. Esto refleja que las y los jóvenes purépechas no son una población objetivo para gran parte de las instituciones universitarias.

Al analizar los factores que influyen en las trayectorias universitarias de los/as jóvenes de la región, vemos que las familias siguen siendo el engranaje que logra articular, reproducir o resistir las expectativas comunitarias y del contexto geográfico o económico. Son las familias las que tejen las redes más sólidas y brindan el soporte moral y económico para que los/as jóvenes sigan estudiando. Los/as jóvenes que están a punto de concluir el bachillerato se encuentran en un momento crucial para continuar los estudios universitarios y, además del rol que juegan las familias, emergen otros dos factores como determinantes: la orientación por parte de las figuras docentes y el conocimiento de la oferta y los procedimientos para ingresar a las universidades. La falta de entrega de información por parte de las instituciones universitarias es una omisión con tintes de discriminación que es urgente atender.

Un tema crucial que muestran los resultados presentados es la necesidad de atender el diseño de políticas públicas educativas e interculturales pertinentes y con perspectiva de género. Las desigualdades de género se intensifican en este trayecto de vida, dados los mandatos comunitarios que limitan el acceso a la escolarización universitaria y la permanencia en esta a las mujeres purépechas con respecto a los varones. Para ellas, continuar con los estudios universitarios implica tomar cierto distanciamiento de los mandatos de género e imaginar una ruta más larga de profesionalización, conducente incluso a estudios de posgrado. Un punto de análisis que merece la pena pensar es la relación existente entre las políticas públicas educativas y las brechas laborales y económicas que se

viven con relación a las diferencias de género. Si bien en ambos géneros la expectativa de profesionalizarse está anclada al deseo de incorporarse a un mercado laboral que permita mejorar las condiciones de vida, se identifica la necesidad de fortalecer el acceso a becas con perspectiva de género y la sensibilización comunitaria para favorecer la incorporación y acompañamiento de las mujeres en la educación universitaria, de manera de deconstruir la mirada maniquea del ser mujer purépecha.

Los y las jóvenes indígenas que desean profesionalizarse se encuentran entre los anhelos estatales de seguir incorporando esta población al mercado laboral, reivindicar ciertos elementos culturales y disminuir la vulnerabilidad social y económica y, por otro lado, los anhelos de reivindicación étnica y comunitaria que, en el mejor de los casos, están construyendo proyectos de autonomía autogestiva, o bien, continúan disputándose los espacios de poder que estas universidades significan para ciertos grupos indígenas. En ambos casos, las experiencias, expectativas y anhelos de los/as jóvenes indígenas pocas veces son tomados en cuenta en los diseños y aplicaciones curriculares de las universidades interculturales. La manera en cómo los/as jóvenes se viven y asumen como indígenas debe ser una premisa base para construir un proceso intercultural en el ámbito escolar.

## Referencias

- Badillo, J. (2011). El programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61, 25-33. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137005.pdf>
- Bertely, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En E. Tood y V. Arredondo (Coords.), *La educación que México necesita. Visión de expertos* (pp. 29-41). Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE.
- Casillas, M. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. SEPCGEIB.

- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018. Incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior*, 47(187), 93-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>
- Dietz, G y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.uv.mx/ie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- Dimas, B. (2015). K'érenchekueri jimpaneranskua. Educación superior indígena en Michoacán: diagnóstico y renovación. *Campus*, (638), 6-7. <https://issuu.com/campusmilenio/docs/campus638>
- Dimas, B. (6-9 de junio de 2017). *K'éri jorhéntperakua. Cerrando la brecha de la educación media superior para los jóvenes indígenas de Michoacán. La Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna: una experiencia autónoma de educación indígena intercultural bilingüe* [Presentación escrita]. V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, Bogotá, Colombia.
- Enríquez, A. (6-8 de agosto de 2014). *Estudiantes indígenas mexicanos ante la educación superior en lengua española. El caso de una universidad pública en México*. XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, Lima, Perú. <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/Araceli-Enr%C3%ADquez.pdf>
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Taurus.
- González, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35(141), 65-83. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a5.pdf>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>

- Hidalgo, V. (2005). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. Evolución de un término* [Archivo PDF]. [http://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura\\_multiculturalidad.pdf](http://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D235.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz, *Estado del conocimiento: área 12 Multiculturalismo y Educación* (pp. 349-382). Anuies - Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%c3%b3n.pdf>
- Meseguer, S. (2012). *Imaginario de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada.
- Mira, A. (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Nõño, Querétaro* [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana.
- Pérez, M. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. INAH, Colección Científica.

Rockwell, E. y Pellicer, D. (1996). “¡Atájemelo ese llama!”. La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, (34), 141-166.

Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 77-90.  
[https://www.researchgate.net/publication/305853364\\_Una\\_perspectiva\\_critica\\_sobre\\_interculturalidad\\_y\\_educacion\\_intercultural\\_bilingue\\_El\\_caso\\_de\\_la\\_Union\\_de\\_Maestros\\_de\\_la\\_Nueva\\_Educacion\\_para\\_Mexico\\_UNEM\\_y\\_educadores\\_independientes\\_en\\_Chiapas](https://www.researchgate.net/publication/305853364_Una_perspectiva_critica_sobre_interculturalidad_y_educacion_intercultural_bilingue_El_caso_de_la_Union_de_Maestros_de_la_Nueva_Educacion_para_Mexico_UNEM_y_educadores_independientes_en_Chiapas)

Tipa, J. (2017). ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Antrópica: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6), 17-34.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435151>