



La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción

Higher Intercultural Education in Tabasco. A history in construction

Victoria Raquel Rojas Lozano es doctoranda en Ciencias en Salud Colectiva por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) (vicra.rojas08@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-6053-9655>)

Dr. Sergio Iván Navarro Martínez es docente en el Instituto en Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable. Es Candidato al Sistema Nacional de Investigadores (México) (s-navarro@hotmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-5157-0394>).

Amelia Escobar Potenciano es docente en la Universidad del Grijalva (México) (amescop215@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-9608-7822>)

Recibido: 2017-07-25 / **Revisado:** 2017-09-16 / **Aceptado:** 2017-11-01 / **Publicado:** 2018-01-01

Resumen

En el escrito se expone la experiencia educativa denominada: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y los datos referidos abarcan un periodo de diez años (2005-2015).¹ El texto refleja, desde una mirada crítica, el devenir histórico de la Universidad y las diversas maneras en la que se entiende a la educación intercultural en esta Institución de Educación Superior (IES). Se analiza el proceso de formación de la UIET y los actores que en ella se han involucrado, las diferentes etapas de construcción por las que ha atravesado, los obstáculos y retos a los que se ha enfrentado. La selección de fuentes se orientó bajo la búsqueda de dos tipos de insumos: documentos oficiales de la Universidad y mediante el uso de diversos métodos y técnicas de investigación en las que se reconoció, a partir de experiencias de profesores y estudiantes, la visión de los actores al respecto del devenir de la UIET.

Descriptores: Enseñanza superior; investigación empírica, historia, política cultural, relaciones interétnicas y práctica pedagógica.

Abstract

This paper presents the educative experience called: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) and data comprehends a period of ten years (2005 to 2015). Text shows, from a critical view, the University's historical development and the diverse kinds in which intercultural education is conceived in this Higher Education Institution (IES for its Spanish acronym). The process of UIET's formation is analyzed here as well as the actors who have been involved, the different building steps in the process, complications and challenges faced. Selection of sources was addressed to two kinds of data, one referred to official documents in this university and another related to

the use of searching methodology and techniques to identify, through the teachers and students experience, the position of these actors about development and future at UIET.

1. Introducción

El discurso intercultural no puede ni debe erigirse descontextualizado de la diversidad cultural que lo sustenta, desligado de las desigualdades e inequidades sociales que se reproducen a su interior, ni de las estructuras políticas y económicas que las condicionan. Un estudio de esta naturaleza requiere evidenciar los conflictos que surgen en este contexto (aculturación, marginación social, relaciones de poder, crisis sociales, entre otros) y, por lo tanto, analizar el proceso histórico de reflexión teórica en torno al concepto y lo que ello ha propiciado en el campo de las acciones concretas (Navarro y Rojas, 2015; Navarro, 2016).

Por ejemplo, las Universidades Interculturales (UI) han sido creadas en Latinoamérica y, en el caso que nos ocupa, en México, a partir de numerosas reflexiones político-pedagógicas surgidas en recientes épocas y a causa de procesos socioculturales que distinguen a esta región. Entre estas reflexiones, se encuentran las declaratorias internacionales que favorecieron la institucionalización de políticas interculturales en la educación superior –entre las que está el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo– (Bello, 2011; Bermúdez, 2015; Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016).

En el caso latinoamericano se presentan dos tipos de educación intercultural: una, “desde abajo” conformada por la labor y esfuerzo de los pueblos indios y organizaciones sociales que han superado las clásicas escuelas y facultades de antropología (Jablonska, 2015; Velasco, 2015; Baronnet, 2012, 2013; Mato, 2008, 2009a y 2009b, Sandoval, 2004); y, el segundo, instituciones de educación para indios creadas por los Estados de manera obligada como respuesta a las presiones y movilizaciones sociales; a diferencia

Keywords: Higher education, empirical researching, history, cultural policy, interethnic relations, pedagogical practice.

de las primeras, éstas últimas son controladas y administradas por mestizos (Sandoval, 2004; Dietz y Mateos, 2011).

De manera particular en los países de Latinoamérica sobresalen ejemplos de UI creadas por los esfuerzos de las comunidades indígenas que responden a sus necesidades y conocimientos. En México, el origen de las UI responde de igual manera, a movilizaciones de grupos sociales históricamente marginados (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016, Navarro, 2016). Y por el otro, están los proyectos más institucionales que nacieron de iniciativas públicas específicas, cuya función social es la de representar “una propuesta que ofrece espacios de formación alternativos a las culturas minoritarias, con el propósito de dotar a sus integrantes de las herramientas adecuadas para enfrentar los embates del proyecto globalizador que tiende a privilegiar la consolidación de una sociedad monocultural” (Casillas y Santini, 2007, pp. 39-40).

Para Casillas y Santini (2007), es a consecuencia de movimientos sociales y políticos que se abren espacios institucionales con pertinencia intercultural, en los que se retoma el entorno local de los estudiantes, e integra contenidos multiculturales. En México, aunado al reconocimiento constitucional del carácter pluricultural del país y los acuerdos internacionales, se crean a partir de 2003 distintas UI en toda la República sumando, hasta 2015, once Instituciones de Educación Superior (IES) con enfoque intercultural.

El discurso inherente a dicha acción política retomó las reflexiones académicas al respecto, señalando al paradigma intercultural como una contribución más para la inclusión de sectores históricamente marginados y, en consecuencia, a la democratización de la Nación. Sin embargo, las IES son administradas por el modelo occi-



dental de educación, que responde más a una propuesta de educación intercultural institucionalizada (Dietz y Mateos, 2011). En este contexto, la mayoría de las UI en México no surgen como producto de un auténtico esfuerzo organizativo “desde abajo” proveniente de las comunidades indígenas rurales de la región. La dirección principal del rumbo que lleva este modelo educativo recae en sujetos no indígenas formados en universidades clásicas tradicionales. Dichos actores, en su mayoría, ignoran el carácter epistemológico del saber ancestral de las culturas regionales, propiciando que éstos queden relegados a segundo plano (Sandoval, 2004; Navarro, 2016; Galán y Navarro, 2016; Rojas, Navarro y Escobar, 2016).²

La misión de las UI ha sido desde entonces: “Formar profesionistas-intelectuales que contribuyan a elevar el nivel de desarrollo humano de su región mediante la generación y gestión de proyectos auto-gestivos que promuevan la conservación y difusión de su patrimonio cultural y natural, respetando la diversidad cultural y su entorno” (Estudio de Factibilidad, 2004). Misión que tiene que ver con lograr el equilibrio geográfico del desarrollo y responder a las demandas históricas de las poblaciones en situación de vulnerabilidad mediante el desarrollo comunitario y regional. El presente texto tiene por objetivo entonces, caracterizar el proceso intercultural por el que atraviesa la Universidad haciendo algunas anotaciones sobre su estado actual, retos y obstáculos.

En el caso que nos atañe hubo experiencias previas de Educación Superior Intercultural “instituyentes” antes de la creación de la UIET, como es el caso de la Universidad Indígena Latinoamericana en Tabasco (UIL),

a la que se le negó la validación durante dos periodos gubernamentales, y con ello se vio forzada a cerrar. Pocos meses después, según las crónicas periodísticas, se inauguró la UIET, y en marzo de 2015 el gobernador anunció la reapertura de la UIL, ahora como una sede de la UIET (Rojas-Cortes y González-Apodaca, 2016, p. 84).

Otro caso es el citado por Galán (2016), donde además de la UIL, señala la creación y sostenimiento de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH), la cual se dio por los movimientos en pro de una educación popular en los noventa y principios de 2000, el autor señala que en la UPCH se formaron

algunos de los líderes que participaron en la creación de la UIET en Oxolotán, como es el caso de quien fue Director académico entre 2005 y 2012 y posteriormente el segundo rector, el maestro Hugo Martín Cabrera Hernández, además de que algunos de los profesores fundadores también provenían de la UPCH (p. 296).

Bajo ese antecedente, la UIET inicia operaciones en agosto de 2005 en el Poblado Oxolotán, Tacotalpa, municipio serrano que colinda con el vecino estado de Chiapas.³ Y por acuerdo de creación, que se firma el 5 de abril de 2006, se concibe como organismo público descentralizado, de carácter estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

2. Metodología

La metodología que guía la presente investigación se realizó desde una perspectiva intercultural, la cual implica reflexionar qué significa hacer investigación de, para y desde dicho enfoque (cfr. Navarro y Rojas, 2015). Este artículo se generó desde la Línea de Investigación: “Educación para la Interculturalidad”, cuyo propósito fue profundizar sobre el significado e influencia del paradigma intercultural en los estudiantes de la UIET, y en lo que respecta a este escrito (que hace parte de dicha investigación) retoma dos variables fundamentales: génesis y procesos interculturales que permitieron dar cuenta de los retos y obstáculos que enfrenta la UIET a diez años de creación. Se retoma los planteamientos del constructivismo social (Guba y Lincoln, 2000), y la teoría crítica (Wiesenfeld, 2001), para abordar la problemática propuesta.



Metodológicamente desde la perspectiva de la teoría crítica, se privilegia el diálogo –al igual que el construccionismo social– en el que el investigador intenta cambiar los discursos posibles a partir de las experiencias socialmente construidas de los actores sociales que no tienen acceso a las estructuras del poder dominante (Guba, 1990, Guba y Lincoln, 2000). El criterio que priva para la construcción del conocimiento no es el del especialista, sino el de los informantes entre los que se encuentra el investigador (Wiesenfeld, 2001).

La construcción del dato se orientó bajo una muestra de casos-tipo, en la que participaron estudiantes, profesores y administrativos de la Universidad en diversos momentos. Se trabajó con dos tipos de insumos, primero, a partir de documentos oficiales de la Universidad: informes de Gestión de Rectoría, base de datos históricos de la matrícula y de docentes de la Institución; y segundo, mediante un muestreo utilizando las siguientes técnicas de investigación:

a) Foros. Se realizaron dos foros (con duración de tres días cada uno) para reflexionar y analizar en torno a las diversas interpretaciones que existen sobre la interculturalidad y la implementación del proyecto educativo en Tabasco. El primero fue en noviembre de 2010 se recibieron 44 ponencias, de las cuales 9 fueron de docentes y 35 de estudiantes. El segundo fue en noviembre de 2011, se aceptaron un total de 69 trabajos, 9 ponencias de docentes, 50 de estudiantes; y 10 materiales audiovisuales.

b) Entrevistas semi-estructuradas. Se aplicaron 42 entrevistas a estudiantes, docentes y directivos para conocer las experiencias y saberes sobre la interculturalidad en su vida cotidiana y de igual manera para conocer el proceso de creación de la UIET.

c) Encuestas. Se aplicaron 126 encuestas, con la escala de Likert para conocer la influencia e implementación de la educación intercultural en la UIET.

d) Grupos de discusión. Se hicieron 5 grupos de discusión (de aproximadamente 10 participantes cada uno, en los que participaron estu-

diantes, profesores y administrativos), con ellos se buscó promover la construcción colectiva del conocimiento al discutir los resultados de la encuesta.

e) Observación participante. Se realizó en diferentes etapas durante tres años que duró el proyecto, ésta sobre todo se hizo por los integrantes del equipo de investigación en las aulas de clase. Se buscó observar actitudes y prácticas que cobran relevancia en el contraste entre discursos y realidades.

En lo referente a la integración y análisis de datos cualitativos, básicamente se siguió la propuesta de Strauss, Corbin y Zimmmerman (2002) para la investigación cualitativa además de utilizar el método de comparación constante. Lo que se presenta a continuación son los resultados concernientes únicamente a la implementación y consolidación del proyecto educativo de la UIET durante sus primeros años.

3. Resultados

La UIET nace, según el Estudio de factibilidad realizado en 2004, como respuesta a

una demanda real y legítima de los jóvenes habitantes de zonas rurales e indígenas que han sido sometidos a una preparación homogeneizadora, sin condiciones de equidad con un modelo educativo impuesto, al cual sólo acceden grupos con mejores índices de desarrollo (Estudio de Factibilidad, 2004, p. 1).

Se argumentó legalmente la apertura de la UIET, primero, mediante leyes, estatutos y reglamentos,⁴ segundo, a partir de la demanda potencial de aspirantes a la educación superior; tercero, a través de la oferta educativa de la región Chol. En cuarto lugar, para justificar la puesta en marcha de la UIET se tomó en cuenta las necesidades del mercado laboral en municipios con presencia indígena. Finalmente, se analizó la ubicación específica de la Universidad a través de una matriz FODA que evidenció al municipio de Tacotalpa como lugar ideal. Esto último debido a que ostenta un porcentaje importante de Choles,



ya que 40% de las comunidades del municipio al menos poseen el 10% de Población Hablante de Lengua Indígena (INEGI, 2010).

Los acuerdos estatales y federales a partir de los cuales se creó la Universidad, estuvieron a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), pues ésta dependencia, como instancia normativa y operativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tenía la obligación de cumplir las metas señaladas en el Programa Nacional de Educación.

Inicialmente las actividades de la UIET se gestaron en la Escuela Secundaria Técnica Número 13, donde operaban tres licenciaturas en el turno vespertino (Lengua y Cultura, Desarrollo Rural Sustentable y Desarrollo Turístico). Actualmente posee cuatro terrenos ubicados en Oxolotán (de 3,99 ha, y 14,56 ha respectivamente), uno en Centla (de 5 ha) y el último en Tamulté de las Sabanas. De los cuales sólo existe infraestructura propia en la Unidad Académica de Oxolotán y un edificio en construcción en Villa Vicente Guerrero, Centla. Con estos tres espacios se cubre la atención para las dos regiones étnicas importantes de Tabasco: la Chontalpa, donde se ubica el pueblo *Yokotán*, y la Sierra, donde está el pueblo Chol migrante del Norte de Chiapas.

Los programas educativos de la UIET se organizaron para ser cursados en un periodo de cinco años, es decir, diez semestres que estuvieron constituidos por tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Formación Técnica y el Área de Formación Profesional. A partir de 2014, los mapas curriculares y los programas de estudios fueron modificados a fin de reducir los años de formación. Con un nuevo modelo flexible de estudio, se espera que el estudiante logre culminar su licenciatura hasta en tres años y medio.

Según el Estudio de Factibilidad (2004) las carreras innovadoras y tradicionales que se propusieron para la apertura de la Universidad, fueron: Atención y promoción de la salud (Medicina Sanitaria), Atención educativa intercultural en todos los niveles (Escuela Normal Intercultural Bilingüe) y Desarrollo sustentable regional y

comunitario (Agronegocio). Finalmente, se ofertó Desarrollo Rural Sustentable, Desarrollo Turístico y Lengua y Cultura (que también se brindan en otras IES con enfoque interculturales de México).

La Institución ha ampliado su oferta educativa ofreciendo cuatro licenciaturas más: Comunicación Intercultural (2008), Salud Intercultural (2011), Enfermería Intercultural (2012) y Derecho Intercultural (2014). Como estrategia para aumentar la matrícula universitaria, se abrió la modalidad de semi-escolarizado en el año 2012 con la licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable. Para el 2013, se suma en la misma modalidad la licenciatura en Comunicación Intercultural (esas son las únicas dos generaciones bajo esa circunstancia).

De acuerdo a datos obtenidos del Departamento de Información, Estadística y Evaluación de la UIET, en 2005 la matrícula estudiantil fue de 217 estudiantes, se obtuvo un aumento a 971 en 2014 divididos en 476 para la sede de Oxolotán, 323 para Villa Vicente Guerrero y 173 para Tamulté de las Sabanas. El promedio anual de crecimiento, hasta 2014, fue de 90 estudiantes lo que representa una cifra poco significativa. En ese año, se apertura la sede de Tamulté y se registró el periodo de mayor incremento con el 78,79%. El periodo más alarmante que enfrentó la UIET fue en 2012 cuando la matrícula descendió el 17,75%.

En relación al género, ha existido un porcentaje equitativo de ingreso de hombres y mujeres a la Universidad. De 2009 a 2013 hubo un número ligeramente mayor de mujeres proveyendo una alentadora cifra sobre la cada vez mayor incursión de la mujer rural e indígena a la educación superior. En el ciclo escolar 2014-2015 la cifra alcanzó su máximo rango al poseer un 73% de la matrícula total, es decir, hubo una inscripción de 596 mujeres y 376 hombres.

En lo que respecta a la variable lingüística, a lo largo de la puesta en marcha de la Universidad siempre habían existido una mayoría de estudiantes hablantes de lengua chol.⁵ Para el ciclo 2014-2015, se inscribieron 127 choles, 62 *yokotanes*, 26 *zoques*, 10 *tsotsiles*, 5 *tsetales*



y un maya que sumaban en total 231 hablantes, el 23% de Hablantes de Lengua Indígena (HLI) con respecto del total de la matrícula estudiantil. En estas últimas cifras se observó una relevante diferencia pues en 2005 los HLI representaban el 55.7% del total de la matrícula disminuyendo en 2006 a 48.3%, en 2007 a 42.9%, en 2008 a 40.7%, en 2009 a 41.4%, en 2010 a 42.9%, en 2011 a 37%, en 2012 el 38% y en el último periodo (2014) se visualizó un descenso drástico al contar tan sólo con el 23% del total de los estudiantes.

Esto no significa que estas Universidades sólo den cabida a los indígenas y el que ahora representen una minoría sea un retroceso. Más bien, lo que debemos cuestionar es, ¿qué está pasando con las expectativas educativas de esta población? lo que seguramente nos llevará a reflexionar sobre la génesis de estas universidades.

Como se mencionó, la Universidad ofrece siete licenciaturas. Durante los primeros seis años, la carrera con mayor demanda fue Desarrollo Turístico (DT). Sin embargo, a partir de la creación de la Licenciatura en Enfermería Intercultural, ésta se constituyó como la de mayor demanda entre la población, desplazando a DT a un cuarto plano. El segundo lugar lo ocupó la licenciatura en Salud Intercultural seguido por Lengua y Cultura. En los puestos consecutivos se encontraron Desarrollo Rural Sustentable, Comunicación Intercultural y Derecho Intercultural.

De estas siete, en su mayoría, los hablantes de lengua originaria están inscritos a la carrera de

Lengua y Cultura. Para el 2014, ellos constituían el 47,5% del total de HLI de la Universidad. Las licenciaturas que desde su apertura han tenido poca demanda de población indígena fueron la de Comunicación Intercultural y Salud Intercultural.

Los lugares de origen de los estudiantes han sido variados. En 2005, se inscribieron en su mayoría jóvenes de Tacotalpa (de sus diferentes localidades), aunque también hubo ingresos de jóvenes provenientes de Chiapas, Nacajuca, Villahermosa, Teapa, Jalapa, Centla, Balancán y Huimangillo.

En lo que respecta a los recursos humanos de la Universidad, la primera contratación de personal se hizo en septiembre 2005 a través del Proceso de Selección del Personal Docente (PSPD),⁶ donde apenas sumaban diez profesores no HLI (seis de tiempo completo, dos de medio tiempo y dos de hora-semana-mes) y dos profesores hablantes de lengua chol, quienes hablan, traducen y escriben esta lengua. Después se agregaron en el primer semestre de 2006, dos profesores más de hora-semana-mes. Con lo que en el primer año de trabajo en la Universidad eran un total de catorce profesores que atendían siete grupos existentes en ese momento (Base de datos de plantilla docente de la UIET, 2011a).

A un poco más de diez años de la Universidad, la planta docente está conformada por 79 profesores agrupados bajo las siguientes categorías:

Tabla 1. Plantilla docente laborando en la UIET en 2015

Grados académicos	Profesor de tiempo completo (PTC)	Profesor de medio tiempo (PMT)	Profesor de horas, semana, mes (HSM)	TOTAL
Técnico	4	0	1	
Pasante licenciatura	0	2	0	
Licenciatura	33	10	7	22
Especialidad	1	0	0	
Maestría	18	2	0	19
Doctorado	1	0	0	
Total	57	14	8	79

Fuente: elaboración propia a partir del banco de datos del Departamento de Recursos Humanos UIET



Quienes han dejado de laborar en la UIET han expresado que su salida ha estado determinada entre otras cosas por: la falta de servicios educativos óptimos para sus hijos en el pueblo de Oxolotán, la falta de adaptabilidad al lugar o a la Universidad, y/o tener otros compromisos laborales.

En los inicios de la Universidad, una de las principales problemáticas que se enfrentó fue el diseño de los Programas de Estudio dado que no existía ningún material previo del cual echar mano. Esto, más que el simple diseño, exigía la comprensión del modelo intercultural en un contexto único y sin precedentes en el país. Pero lo que fue y sigue siendo apremiante, tiene que ver con la propia comprensión de lo que el docente entiende y ejercita como modelo intercultural. Ninguno había estado relacionado con este modelo, ni educado ni trabajado en él (Galán y Navarro, 2016).

Una primera solución se encontró con la asesoría externa de Etel Garrido Cruz, quien acompañó la construcción de los Planes de Estudio de las cinco primeras licenciaturas y el Programa de Formación Docente (PFD) en el que se plasmaron las necesidades de formación con relación al enfoque intercultural: el desarrollo de competencias, evaluación de los aprendizajes, de herramientas constructivistas y tutoría. (Informe de Gestión de la UIET, 2005).

Existía la premura de encontrar una nueva forma de generar conocimiento y, por tanto, también de construir una diferente forma de manejar a los grupos culturalmente diversos. Es aquí, donde las necesidades formativas de los docentes reclamaban atención académica inmediata (Galán y Navarro, 2016).

4. Discusión

El principal reto que tiene el modelo intercultural, y que es exógeno a él, es su carga segregacionista. Dadas las implicaciones que tiene la interculturalidad, este enfoque debería ser más incluyente y extenso, situación que compete no

sólo a las poblaciones indígenas del país. Uno de los retos que existen y que corresponden no sólo a la UIET, es ampliar el proyecto de interculturalidad más allá de las UI, trabajo que incumbe a otras instituciones, a otros actores y al mismo Estado (Aguilar, 2011; Bertely, 2011; Navarro y Saldívar, 2011, Navarro, 2016).

De manera endógena los retos a los que se ha enfrentado la Universidad a lo largo de estos diez años han sido variados e inician con el trabajo constante al respecto de la estigmatización que estas universidades tienen a nivel nacional de autoridades, instituciones gubernamentales incluidas la misma SEP, como lo menciona Schmelkes (2008, p. 230); hasta la producida y transmitida de boca en boca en los lugares en los que tiene influencia la UIET. Y si se suma a ello que el número de estudiantes con los que se cuenta actualmente no son los esperados, la Universidad se enfrenta al mayor reto de todos, hacerse de jóvenes que quieran estudiar el Nivel Superior.

Aunado al problema que tienen las UI sobre la aplicación del modelo de interculturalidad como política segregacionista, existe una reproducción al interior de la UIET en la que urge trabajar, pues pareciera ser que es sólo durante el año de Formación Básica (cuando éste existía) y en las licenciaturas de Lengua y Cultura y Desarrollo Rural Sustentable, donde existe un mayor énfasis en el fortalecimiento de las competencias para la interculturalidad y trabajo comunitario.

En lo estudiantil el reto constante ha sido motivar algunos jóvenes, que debido a sus escasos recursos han presentado intenciones de abandonar sus estudios. La deserción escolar es una problemática constante entre los jóvenes que está dada por dificultades económicas, la falta de interés y el desconocimiento por cursar alguna de las carreras ofertadas por la UIET. En el primer semestre 2005 sólo se registraron 18 deserciones, con un índice de reprobación nulo índice de reprobación fue nulo, y en el último periodo escolar analizado para esta investigación



(2014-2015) las deserciones sumaron un total de 144 de 971 estudiantes. De estos, 93 fueron mujeres y 51 hombres.

En cuanto a las sedes, Oxolotán presentó 66 deserciones, Villa Vicente Guerrero enfrentó 48 y Tamulté de las Sabanas sólo 30. Debe considerarse que las dos últimas sedes son de reciente creación (2013 y 2014) por lo que hay ausencia de los últimos semestres y esto influye en la cantidad de deserciones que presenta. Es natural, por tanto, que el índice de deserción sea mayor con respecto a sus homólogas.

Entre las causas que influyeron para que los estudiantes abandonaran sus estudios encontramos que 112 de ellos presentaron problemas de tipo académico. Este dato evoca la presencia de un indicador alarmante en cuanto a deserciones ya que uno de los objetivos del Programa Institucional de Tutorías es, precisamente, evitar este fenómeno. Por tanto, aunque existan otros aspectos que escapan al control de la Institución, el de tipo académico no debiera ser tan frecuente entre las causas del abandono escolar. Otras razones que se encontraron fueron: 31 estudiantes que presentaron problemas de tipo económico y sólo uno con respecto a asuntos familiares.

La mayor incidencia de deserción se presentó en estudiantes que provenían de lugares cercanos a las sedes correspondientes (Tacotalpa, Teapa, Centla y Centro respectivamente a cada sede). Los años escolares en los que existió un mayor índice de deserciones fueron entre 2007 y 2008 donde ascendieron a 48 y 42 respectivamente. Estas ausencias escolares estuvieron dadas en su mayoría por estudiantes no indígenas, sólo fue en el periodo 2010-2011 en el que se dieron las mayores deserciones de HLI.

Otro problema que se enfrenta con el estudiantado es la baja titulación de éstos, pues hasta junio de 2015 había 171 titulados de un total de 445 estudiantes egresados de las cinco generaciones. De ellos, 45 de 105 estudiantes provenientes de la licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable, 64 de 150 jóvenes de Desarrollo Turístico, 49 de 135 egresados de Lengua y Cultura y 13 de 55

de Comunicación Intercultural. Esto indica que únicamente el 38% ha culminado su trámite de titulación (Base de Datos de la Plantilla docente que ha laborado en la UIET, 2011b).

Además de estudiantes, “desde sus inicios la Universidad se enfrentó con los obstáculos de que los recursos humanos del área administrativa esperaban ingresar bajo esquemas tradicionales de estructuras gubernamentales, es decir, entrar por recomendaciones o por compadrazgo” (Informe de Gestión de la UIET, 2005). Así que es imperiosa la necesidad de que este personal reciba una adecuada instrucción en el modelo intercultural, pues recordemos que la labor de éste, no sólo está en el espacio áulico de la Universidad.

Siguiendo lo expresado por Vivar (2014), es necesario dejar de considerar a estas universidades como capital político para los gobiernos. La dirección de estas instituciones debe recaer en personas que poseen las habilidades y actitudes necesarias para la administración y la gestión por lo que el nombramiento de rectores no debiera dejarse a merced de los intereses políticos del gobierno.

Una de las principales dificultades que enfrenta la Universidad, tiene que ver con la contratación de profesores, toda vez que las convocatorias para participar en el proceso de selección docente no han tenido la respuesta esperada. Situación que ha dificultado que éstos cuenten con un nivel superior a la licenciatura. La ubicación de las instalaciones, las características del mismo espacio y del trabajo en la Institución hacen que la estancia de los profesores sea tan incierta y móvil.

5. Conclusiones

La situación actual de la Universidad sigue demandando mayores transformaciones, y una de las más apremiantes es llevar el discurso intercultural hacia la práctica. Es necesario llegar a más espacios y a más población para concientizar no sólo sobre la diversidad cultural existen-



te en el país, sino para buscar los diálogos que permitan la construcción de un verdadero país democrático, eliminando así las relaciones estratificadas por el poder.

Es preciso trascender en el sentido de la comprensión y de la transformación social, sino las UI no serán más que una política dirigida a la población diferenciada. Y quienes laboran en ellas, como en la época de Gamio y de Vasconcelos, terminarán siendo agentes de un neo-indigenismo condenados a repetir los errores del pasado por haber vaciado de su contenido histórico un proceso que en México es ya añejo.

Existe la necesidad imperante de tener la capacidad de trabajar en los dos espacios, en el interno y en el externo. Adentro, preparando a recursos humanos con herramientas necesarias para su labor. Afuera, para cumplir con las demandas de una sociedad compleja en constante mutación, en este caso, en el contexto de la región sierra de Tabasco, evitando caer en un simplismo cultural o en folclorismo.

Lo presentado, nos da elementos para leer el desdibujamiento de lo local, incorporándose la cultura indígena tan sólo como elemento esencialista y no como parte fundamental del desarrollo cognoscitivo y económico-social de los sujetos. De lo anterior se deriva que los estudiantes se encuentren supeditados a otras prioridades y que el personal docente no sea una verdadera veta de inversión para la Institución –de allí la falta de capacitación y formación en torno a la interculturalidad– que no logra consolidar el modelo educativo intercultural.

Notas

- 1 El texto forma parte del proyecto “Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes de la UIET”, realizado entre 2009 y 2011.
- 2 Sandoval (2004), señala que en las IES interculturales, los indios serán aceptados en tanto reconfiguren sus prácticas y se adapten a la institución cuyo fin es el mestizaje (cfr. Llanes, 2008; Dietz y Mateos, 2011; Aguilar, 2011; Hernández, 2012; Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016). La falta de poder directivo de los beneficiarios y la implementación de conocimientos predominantemente occidentales, permiten reproducir la lógica dominador-dominado que, paradójicamente, el paradigma inter-

cultural busca erradicar (Navarro, 2016); es decir, que el binomio “dominación/sumisión”, en palabras de Gasché (2008), no se retoma como parte de la reflexión y análisis que sin lugar a dudas limita la consolidación de la “interculturalidad para todos” (López, 2001; Schmelkes, 2003).

- 3 El poblado de Oxolotán, donde se ubica la matriz universitaria, se localiza a 103 kilómetros de Villahermosa, Tabasco y se encuentra enclavado en región Sierra.
- 4 El argumento más sólido y fundamental de la creación de la UIET, se encuentra en el artículo 4to. de la Carta Magna que plantea “la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada en la existencia de sus pueblos indígenas”, en la Ley General de Educación, vigente desde 1993 se explicita la exigencia de lograr los requisitos de equidad en el sistema educativo actual, y finalmente, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que sostiene que “se ampliará la cobertura con equidad a través de la diversificación de la oferta del sistema de educación superior y creando nuevos servicios e instituciones públicas” (Estudio de factibilidad, 2004).
- 5 El Departamento de Estadística de la UIET retoma el criterio lingüístico para saber cuántos son los estudiantes indígenas inscritos en la escuela, más no considera el criterio de autoadscripción a un grupo indígena.
- 6 Desde un inicio se propusieron cuatro fases a desarrollar en el PSPD, la primera relativa al *currículum vitae* de los aspirantes, la carta de exposición de motivos y un ensayo sobre la importancia de la educación intercultural para el desarrollo humano. La segunda fase se refiere a la evaluación psicológica, la tercera la evaluación del diseño de una unidad didáctica y la exposición en aula y por último la fase de entrevista (Informe de Gestión de la UIET, 2006).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2011). Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo. El reto de una educación para y en la diversidad. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE. México.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Abya-Yala.
- Baronnet, B. (2013). La autonomía como condición para la educación intercultural. En S. Hernández, M. Ramírez, Y. Manjarrez y A. Flores, *Educación intercultural a nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL, México.
- Bello, J. (2011). De la educación bilingüe bicultural, a las universidades interculturales de México. En E. Sandoval, E. Guerra y R. Contreras, *Políticas Públicas de Educación Superior*



- Intercultural y experiencias de diseños educativos*. España: Universidad de Málaga.
- Bermúdez, F. (2015). Interculturalidad, etnicidad e intermediación cultural en la formación de profesionales indígenas. Concepciones y prácticas en la Universidad Intercultural de Chiapas. En Patricia Medina (Coord.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. Oaxaca, México; UNACH, UABJO, UNICH, UPN.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural. *Perfiles Educativos*, 33, 66-77.
- Casillas Muñoz, M. de L., & Santini Villar, L. (2007). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.
- Dietz, G., & 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*. México: SEP-CGEIB.
- Estudio de Factibilidad de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2004). Tabasco, México: UIET.
- Galán, F. (2016). *Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas: el caso Oxolotán, Tabasco*. (Tesis de doctorado). Xalapa. Universidad Veracruzana.
- Galán, F., & Navarro, S. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos*, 52, 144-159.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá, *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman y Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Hernández, S. (2012). Experiencias en la generación de un modelo de investigación intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Ponencia presentada en el *Congreso Desafíos y horizontes de Cambio*. Ciudad de México: México en el Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Censo de Población y Vivienda (2010). México.
- Jablonska, A. (2015). La Universidad Comunal Intercultural de Cempoaltépetl: Un proyecto político, cultural y pedagógico. En P. Medina Melgarejo, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas, Juan Pablos Editor.
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC.
- Mato, D. (Coord.) (2009a). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América*. Caracas: IESALC.
- Mato, D. (Coord.) (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC.
- Navarro, S., & Saldívar, A. (2011). Construcción y significado de la educación intercultural en la escuela normal indígena intercultural bilingüe "Jacinto Canek". *Revista digital Pueblos y Fronteras*, 6(12), 67-104.
- Navarro, S., & Rojas, V. (2015). Reflexión teórica-práctica del quehacer de la investigación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Revista electrónica Ruta Antropológica*, 2, 19-28.
- Navarro, S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior de Chiapas*. (Tesis



- de doctorado). San Cristóbal de Las Casas. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Rojas-Cortés, A., & González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactor en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR Estudios Sociales y humanísticos*, XIV(1), 73-91.
- Rojas, V., Navarro, S., & Escobar, A. (2016). Historia de la UIET, su génesis y situación actual. *Saberes de los pueblos*, 1(1), 15-29.
- Sandoval, E. (2004). Universidades interculturales. Modelo del indigenismo en la globalización. En S. Corona y R. Barriga, *Educación Indígena. En torno a la interculturalidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. México
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos. En D. Mato (Ed), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (329-338). Caracas: IESALC.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2006). Informe de Gestión de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2011a). Base de Datos del Histórico de la matrícula de la UIET (2005-2011), Departamento de Información, Estadística y Evaluación de la UIET. Tabasco, México.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2011b), Base de Datos de la Plantilla docente que ha laborado en la UIET, Departamento de Capital Humano de la UIET. Tabasco, México.
- Velasco, S. (2015). Movimiento indígena en México y educación alternativa. En Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas, Juan Pablos Editor.
- Vivar, K. (2014). *Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos de la educación indígena en México. Una crítica antropológica* (Tesis doctoral). México: CIESAS Occidente.
- Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción, un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

