

---


Dossier

Procesos formativos en Universidades Interculturales del sureste mexicano: contrapesos al sistema-mundo moderno/colonial




Educational processes in Intercultural Universities of Southeastern Mexico: Counterweights to the Modern/Colonial World-System

---

 José María Soto Recio

Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad Veracruzana, México  
josoto@uv.mx

 José Luis Suárez Domínguez

Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad Veracruzana., México  
lsuarez@uv.mx

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 08 septiembre 2025

Aprobación: 02 marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259311>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765628001/>

**Resumen:** Ante la crisis civilizatoria actual, resultan necesarias otras formas de relación entre el ser humano y la naturaleza. En México, las Universidades Interculturales plantean alternativas de vida a través de procesos formativos con pertinencia contextual, cultural y lingüística. De esta manera, se presentan dos apuestas educativas en el sureste mexicano: la del Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable en Chiapas y la de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. El objetivo de investigación es analizar discursos y prácticas sustentables emprendidas por estudiantes que hacen frente al sistema-mundo moderno/colonial. Los referentes teóricos conjuntan a la perspectiva intercultural y al enfoque decolonial. La estrategia metodológica de corte cualitativo empleó la observación participante y la entrevista semiestructurada. El proceso de análisis conformó cuatro categorías centrales: posicionamiento político, dinámica familiar, modos de producción y acompañamiento comunitario. Los resultados muestran estrategias agroecológicas, sustentables y participativas, impulsadas por estudiantes, que hacen frente a la opresión sistémica. Las conclusiones muestran algunas grietas en la matriz civilizatoria, en tanto las instituciones y los actores educativos proponen otros horizontes posibles.

**Palabras clave:** educación superior, interculturalidad, estudiante universitario.

**Abstract:** In the face of civilizational crisis, alternative forms of relation between human beings and nature are needed. In Mexico, Intercultural Universities propose life alternatives through educational processes grounded in contextual, cultural and linguistic relevance. Thus, two core educational models from Southeastern Mexico are presented: Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable in

Chiapas and Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. The research objective is to analyze the discourses and sustainable practices undertaken by students which serve as forms of challenge to the modern/colonial world-system. The theoretical framework integrates an intercultural perspective with a decolonial approach. This study was conducted using a qualitative methodology and carried out through participant observation and semi-structured interviews. The analytical process yielded four core categories: political positioning, family dynamics, modes of production and community accompaniment. The findings reveal student-driven agroecological, sustainable and participatory strategies serving as direct forms of resistance against systemic oppression. The conclusions document fissures within the civilizational matrix that are being carved out by educational institutions and actors, that bring closer other possible horizons of life.

**Keywords:** higher education, interculturality, university students.

## Introducción

El sistema-mundo moderno/colonial, “conjunto de instituciones, relaciones de poder y formas de pensar, que legitiman el dominio eurocentrado sobre el planeta” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 71), desencadenó una crisis civilizatoria caracterizada por la desigualdad y la explotación de seres humanos, no humanos y la propia naturaleza. El panorama catastrófico se fundamenta en un desarrollo unidireccional, homogeneizador y teleológico, de ahí que las condiciones actuales se justifican por ser medios para alcanzar el futuro deseado. Ante el colapso global inminente, se derivan los siguientes cuestionamientos: ¿Cuándo comenzó?, ¿por qué se instauró este proceso? y, sobre todo, ¿qué alternativas quedan?

La época del desarrollo se inició con la segunda toma de posesión del presidente Truman en los Estados Unidos el 20 de enero de 1949, a través de un discurso que proponía la doctrina del “trato justo” para “áreas subdesarrolladas”. Esta política se apoyó en el avance científico y el progreso industrial para trascender condiciones de vida “indigna”. La racionalidad tecnocrática, desprendida del contexto y el discurso político de la posguerra, apuntó a la homogeneización sociocultural. La asimilación identitaria instauró y legitimó un modelo de vida por encima de otras alternativas.

La concepción del desarrollo “implica siempre un cambio favorable, un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a lo mejor. La palabra indica que uno lo está haciendo bien, porque avanza en el sentido de una ley necesaria, ineluctable y universal y hacia una meta deseable” (Esteve, 1996, p. 58). La movilización dicotómica refuerza una tendencia lineal orientada hacia horizontes utópicos. Los cambios producidos son medios para un fin último. El carácter teleológico abandona y explota contextos, actores, naturaleza. Desde algunas perspectivas de la sociología posmoderna, esto no necesariamente se entiende así, pues de la misma, junto con los avances en materia tecnológica y otros progresos, también hay deterioros en la calidad de vida.

El predominio del desarrollo se extendió a escala mundial, por lo que englobó a países de diversas regiones, poblaciones y recursos. La presencia del desarrollo como perspectiva se complejizó a partir de tres corrientes teóricas principales:

La teoría de la modernización en las décadas de los cincuenta y sesenta, con su teoría aliada de crecimiento económico; la teoría de la dependencia y perspectivas relacionadas en los años sesenta y setenta; y las aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural en los años noventa. (Escobar, 2014, p. 27)

Los referentes teóricos liberales, marxistas y posestructurales del desarrollo aportaron un conjunto de elementos analíticos útiles. Primero, la modernización de las sociedades con base en el capital, la ciencia y la tecnología. Segundo, el mecanismo global para la producción cultural, social y económica. Tercero, la ideología dominante para la toma de decisiones públicas y privadas. La caracterización del desarrollo trajo consigo escenarios marcados por asimetrías, desigualdades y opresiones, así como correspondientes procesos de migración.

En este sentido, la configuración del desarrollo reproduce y produce la matriz colonial que impone una sola forma de ser, saber y poder en el mundo (Walsh, 2023). De esta manera, se reconoce una visión eurocéntrica del mundo fundamentada en el individualismo y la competitividad. Asimismo, se promueve un método y tipo de conocimiento orientado a la tecnificación. Además, se legitima una organización política neoliberal centrada en la acumulación y la explotación del medioambiente.

El desarrollo contemporáneo impuso “una racionalidad desvinculada de las condiciones ecológicas de la producción, de un juicio moral sobre la distribución de la riqueza y de las formas de significación cultural de la naturaleza” (Leff, 2004, p. 1). La configuración expone un sentido vertical y extractivista hacia el medioambiente. Las desigualdades son consecuencias del acaparamiento de recursos. El panorama social proyecta consecuencias devastadoras para la humanidad y el planeta.

El escenario actual muestra un adelanto del desenlace fatídico que “parte de lógicas que cosificaron la naturaleza, desconectaron y aislaron sujetos y los territorios donde vivimos. La tierra, los alimentos, los servicios, la salud, se han convertido en mercancías y espacios de acumulación de riqueza y especulación” (Feo et al., 2020, p. 5). En este sentido, la problemática integra diversas aristas: económicas, sociales, políticas y ambientales, que advierten el colapso global. Por lo tanto, el presente simboliza un punto de inflexión que obliga a repensar entramados de relaciones socioambientales imperantes.

Ante la crisis civilizatoria resultan necesarias otras formas de relación entre el ser humano y la naturaleza. El campo educativo toma relevancia por complementar y ampliar dinámicas de subjetivación, aunque se tiene claro que, en general, las instituciones escolares en prácticamente todos los niveles se caracterizan por un desapego a la discusión, al menos, de estos fenómenos descritos. En México, las Universidades Interculturales (UI), no obstante, están diseñadas como espacios democratizadores de la educación superior, con la finalidad de garantizar el acceso a poblaciones que comúnmente son excluidas de la lógica del sistema, pues sólo un 30,6 % de estudiantes

continúa con los estudios (SEP, 2021). Las UI plantean procesos formativos encaminados a hacer frente a la lógica desarrollista e integracionista imperante en las sociedades actuales.

El proyecto educativo de las UI parte de “la diversidad, el contexto y contar con una organización académica diferente” (Camacho, Galindo y Marín, 2022, p. 128). Las características institucionales facilitan el ingreso de perfiles estudiantiles no clásicos, la descentralización de las instituciones educativas y la conformación de ofertas educativas situadas. Las directrices educativas apuestan por una profesionalización con pertinencia contextual, cultural y lingüística.

La diversidad de UI se concentra en tres tipos institucionales (Dietz y Mateos, 2019; Hernández, 2018; Velasco, 2010). El primero concentra a las UI oficiales que conforman un subsistema educativo financiado y orientado por la política del Estado. El segundo refiere a las UI que emergieron al interior de universidades convencionales, públicas y autónomas, que conforman programas y modelos educativos alternativos al estatal. El tercero, ámbito de nuestro interés, da cuenta de UI promovidas por asociaciones comunitarias y civiles que generan propuestas educativas comprometidas contextualmente.

Los procesos formativos en UI convergen en “reconocer el valor de sus comunidades y apreciar los conocimientos, tradiciones y saberes que en ellas se generan, para con ello optar por preservarlas o revitalizarlas” (Mateos, 2015, p. 71). El reconocimiento epistémico de la comunidad recupera puntos de vista, olvidados y despreciados, en torno al desarrollo capitalista. El diálogo entre universidad y comunidad genera intercambios que transfiguran formas de vida.

Las prácticas educativas en las UI permiten “construir situaciones de aprendizaje, comunicación y diálogo durante los procesos de formación de los estudiantes a lo largo de su carrera profesional en sus contextos socioculturales y sus territorios” (Navarro y Saldívar, 2019, p. 390). La profesionalización situada en contextos específicos establece un continuum entre aspectos teóricos y prácticos de la formación universitaria. La vinculación comunitaria fortalece posicionamientos críticos ante condiciones contextuales de opresión y explotación.

La enseñanza-aprendizaje en las UI “implica potenciar vínculos simétricos entre personas y grupos humanos; es decir, propiciar la unión, el encuentro, el compromiso con una causa común, para que ello se traduzca en una vida mejor con manifestaciones materiales y espirituales” (Pérez, 2016, p. 6). La participación interactoral se fundamenta en lazos horizontales y dialógicos. Las prácticas profesionales apuestan por el surgimiento de acciones para transformar, desde abajo, realidades concretas.

La formación estudiantil en UI orientada a la sustentabilidad representa una actividad, reflexiva y transformadora, que facilita “evidenciar el concepto dominante de desarrollo y mostrar que no existe una sola concepción de éste, sino que hay otras visiones excluidas por la economía política capitalista” (Vargas, 2023, p. 546). El cuestionamiento al sistema-mundo moderno/colonial revela asimetrías y desigualdades corporeizadas; al mismo tiempo, identifica alternativas de vida regidas bajo otras lógicas disidentes de la modernidad, el capital y el neoliberalismo.

Los programas educativos de las UI en torno a la sustentabilidad posibilitan analizar relaciones entre ser humano y entorno “en función de la utilidad, uso y manejo de los recursos, pero también cómo se relaciona con otros grupos culturales diferentes” (Velazquez, 2020, p. 130). Los contenidos curriculares proponen y promueven cotidianidades comunitarias para reconocer, cuestionar y enfrentar la instrumentalización de la naturaleza. La profesionalización plantea relaciones socioambientales más horizontales, dialógicas y participativas. Es posible que las propuestas formales aún permanezcan con cierta distancia de muchas de las prácticas que se llevan a cabo en las UI; sin embargo, hay diversas experiencias, grupos, actoras y actores que muestran que estos propósitos se alcanzan bajo determinados contextos y situaciones.

Los discursos y prácticas sustentables en UI contribuyen a menudo a “promover una nueva manera de reapropiación social de la naturaleza, un cambio en la sustentabilidad a partir del diálogo con los actores sociales, y la generación de alternativas de desarrollo en equilibrio con la naturaleza” (Peña, 2017, p. 280). Las trayectorias universitarias de las y los estudiantes cuentan con un potencial transformador de los esquemas de pensamiento y acción. La incidencia estudiantil en contextos comunitarios permite desmontar la lógica desarrollista y proponer otras formas de vida.

En este trabajo se presentan dos casos de UI ubicadas en el sureste mexicano (**Figura 1**) para analizar discursos y prácticas sustentables emprendidas por estudiantes con el propósito de hacer frente al sistema-mundo moderno/colonial. Por una parte, la Licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable (LDRS) de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). Por otra parte, la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio (LAST) del Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable (IESDHS) en Chiapas.

La estructura del trabajo se compone de cuatro apartados centrales. El primero expone coordenadas teóricas en torno a la formación socioambiental. El segundo presenta aspectos metodológicos en la aproximación empírica a las realidades educativas. El tercero contiene una serie de resultados sobre prácticas y discursos sustentables

promovidas por estudiantes universitarios. El cuarto da cuenta de las conclusiones sobre logros y desafíos de los procesos formativos sustentables en UI del sureste mexicano.



Figura 1. Regiones de investigación e incidencia estudiantil (Google Earth, 2025)

## Referentes teóricos

La formación estudiantil en la UIET y en el IESDHS analizada en clave decolonial e intercultural permite reconocer opresiones estructurales y relacionales en el espacio socioambiental. En un nivel macrosocial se visibiliza “un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 155). El plano global permite relacionar a los contextos locales de Tabasco y Chiapas con otros contextos de nivel nacional e internacional en el ámbito socioambiental. La caracterización del proyecto civilizatorio revela un sistema de posiciones desiguales y asimetrías orientado a la instrumentalización del medioambiente para el servicio del capital.

En contraparte, en un nivel microsocil se discuten “las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (Dietz, 2017a, p. 192). El marco socializador visibiliza diversidades y condicionantes socioculturales de los estudiantes de la UIET y el IESDHS que fundamentan vinculaciones con el medioambiente. El análisis del entramado relacional advierte momentos de tensión y negociación que

(re)producen condiciones de acumulación y explotación dentro de la realidad socioambiental.

En este sentido, la problemática socioambiental en los programas formativos de LDRS y LAST se aborda como un fenómeno con raíz “económica, social, política, ecológica, como una nueva visión del mundo que transforma los paradigmas del conocimiento teórico y los saberes prácticos” (Leff, 2004, p. 232). La atención civil y gubernamental expone “la coproducción, o bien la adopción adaptada de estas representaciones por los actores sociales involucrados, es lo que da sentido y provee marcos para el desarrollo de políticas y de programas de acción” (Mato, 2001, p. 161). Este carácter multidimensional es atendido a través de mallas curriculares interdisciplinarias que discuten y accionan propuestas formativas en contextos, tanto universitarios como comunitarios, concretos.

Asimismo, se contempla en la conformación de prácticas formativas que “la tendencia predominante en las sociedades contemporáneas ha sido la creciente supeditación del poder político al poder económico; es decir, la sumisión de la política por el capital” (Toledo y Ortiz, 2014, p. 17). El giro educativo se orienta hacia alternativas teórico-prácticas que hacen frente a la lógica desarrollista. En LDRS y LAST se impulsa una formación estudiantil a partir de experiencias derivadas de los contenidos curriculares en contextos comunitarios. Las estrategias implican un posicionamiento pedagógico-político que contempla aspectos intelectuales, emocionales y contextuales.

Al mismo tiempo, se proponen metodologías de enseñanza y aprendizaje en LDRS y LAST que colocan en el centro al cuerpo en tres dimensiones distintas. La primera se enfoca en la parte sensorial a través de actividades prácticas: recorridos de parcelas, siembra de cultivos, técnicas de bioconstrucción, preparación de biofertilizantes y transformación de productos, que involucran los cinco sentidos al relacionarse con el medioambiente. La segunda se orienta hacia la parte psicológica, donde se pone en juego una serie de motivaciones como el desencanto, el enojo y la resiliencia, acciones para cambiar la perspectiva individual ante la explotación medioambiental. La tercera se centra en la parte reflexiva, que dinamiza la corporeización de experiencias formativas, y complejiza repertorios de discursos y prácticas sustentables para la realización de intervenciones en espacios familiares y comunitarios.

Se toma en cuenta a las relaciones formativas. “En el mundo entero se multiplican las iniciativas que desgarran el tejido dominante y crean nuevas posibilidades” (Esteva, 2012, p. 118). De ahí que los roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de LDRS y LAST se alternen, porque se reconoce que cada actor educativo es un sujeto epistémico. Así, la dinámica de clases conforma espacios

horizontales, dialógicos y participativos. La lógica de construcción epistémica pluraliza las fuentes de conocimiento. El contacto establece intercambios de saberes, prácticas y valores que complejizan la formación estudiantil.

Por último, las interacciones entre actores educativos trascienden el espacio universitario. La comunicación mediada por dispositivos y redes digitales, a pesar de las condiciones comunitarias, facilita una actualización periódica de logros y desafíos en la aplicación de aprendizajes. La retroalimentación presencial o virtual mantiene un acompañamiento formativo que impulsa la contextualización de la profesionalización. Los lazos contienen un potencial transformador de las condiciones socioambientales de diversas comunidades rurales y urbanas del sureste mexicano.

El diálogo de saberes promovido en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la LDRS y la LAST genera tanto cuestionamientos al sistema-mundo moderno/colonial como reivindicaciones a la cosmovisión de sectores socialmente oprimidos. De esta manera, se realizan críticas al sistema agroindustrial por la explotación del medioambiente en diversas regiones de los estados de Chiapas y Tabasco. Asimismo, se impulsan alternativas agroecológicas orientadas al autoconsumo en espacios universitarios y comunitarios. Por lo tanto, se apuesta una formación estudiantil capaz de:

Al interrumpir el proyecto globalizador neoliberal de construir Un Mundo (capitalista, liberal y secular), muchas comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas pueden ser vistas como adelantando luchas ontológicas; es decir, como involucrando la defensa de otros modelos de vida. Dichas luchas pueden ser interpretadas como contribuciones importantes a las transiciones ecológicas y culturales hacia un mundo donde quepan muchos mundos, o sea, al pluriverso. (Escobar, 2014, p. 19)

Las directrices formativas parten de la diversidad contextual, cultural y lingüística, la cual expone otras relaciones socioambientales posibles disidentes al capital. Los referentes son tomados de los pueblos tzeltales, tzotziles y ch'oles, así como de sectores campesinos y rurales comprometidos con el cuidado del medioambiente. Las alternativas son una diáspora de experiencias vivas y en resistencia. Cada licenciatura aporta procesos de apropiación de saberes ancestrales y occidentales para transformar condiciones de explotación socioambiental. La complementariedad epistémica permite integrar herramientas tecnológicas, pruebas de laboratorio y conocimiento experiencial del medioambiente en la formación estudiantil. La descentralización de la forma de ser y estar en el mundo abre un abanico de posibilidades para construir diferentes horizontes de vida digna.

Por lo tanto, la profesionalización, en ambas licenciaturas, parte de “saberes epistémicos y axiológicos que trascienden la perspectiva antropocéntrica de la herencia cultural y colonial europea, lo cual se considera como una de las posibilidades para renovar y resignificar el discurso de la sustentabilidad o el desarrollo sustentable” (García, 2013, p. 162). La agencia actoral resulta crucial para generar saberes y prácticas socioambientales propias. La apuesta educativa radica en el aterrizaje de los estudios universitarios en cada contexto de intervención estudiantil.

El posicionamiento formativo de la UIET y el IESDHS centrado en la experiencia propia desde un enfoque agroecológico y sustentable posibilita construir “desde las luchas, prácticas y procesos que cuestionan los legados eurocéntricos, coloniales e imperiales y pretenden transformar y construir condiciones radicalmente distintas de pensar, conocer, ser, estar y convivir” (Walsh, 2023, p. 73). La apertura institucional origina una vinculación con problemáticas y movimientos socioambientales del estado de Chiapas y Tabasco. En consecuencia, la formación estudiantil es trasgresora del orden extractivista del medioambiente. Estos procesos educativos generan grietas al sistema-mundo moderno/colonial; al mismo tiempo, siembran esperanzas de otras realidades socioambientales.

## **Estrategia metodológica**

El enfoque cualitativo de la investigación reconoció, en actores estudiantiles, la capacidad de apropiación y transformación de condiciones socioambientales a partir de procesos formativos (Monje, 2011). El margen de acción estudiantil dio cuenta de una serie de experiencias formativas que fundamentaron discursos y prácticas sustentables. El mundo experiencial proporcionó acceso a iniciativas estudiantiles, tanto dentro como fuera del espacio universitario, para construir alternativas al desarrollo capitalista y neoliberal.

El proceso de selección se realizó a través de un muestreo teórico (Vives y Hamui, 2021) que consideró las características institucionales y actorales. Por una parte, se contemplaron Universidades Interculturales con orígenes institucionales contrastantes (Dietz y Mateos, 2019; Hernández, 2018; Velasco, 2010). En un extremo, la UIET, proyecto educativo respaldado y financiado por el Estado, y en el otro extremo, el IESDHS, iniciativa educativa impulsada por organizaciones civiles y comunitarias. Por otra, se consideraron perfiles estudiantiles clásicos y no clásicos, como han sido denominados en alguna literatura (Guzmán, 2017). La diversidad estudiantil contribuyó a tomar en cuenta rasgos de origen contextual, clase, género y étnico, tres categorías de importancia

central (Urteaga, 2010). Ambas partes conformaron una mirada amplia y profunda del panorama universitario intercultural.

Las técnicas de investigación pusieron en juego, a partir de estancias prolongadas entre 2023-2024, subjetividades e intersubjetividades estudiantiles. La entrevista semiestructurada posibilitó un esquema flexible con temáticas étic y espacios abiertos a las manifestaciones emic del trabajo de campo, así como captar sentidos y significados de cada estudiante, lo cual concuerda con la mirada de algunos autores (Dietz y Mateos, 2020). La observación participante facilitó el acompañamiento participativo en contextos formativos, registrar interacciones y actividades entre comunidades estudiantiles, como lo han hecho otros estudios (Salazar, 2014). La construcción de datos se orientó desde la saturación teórica, término usado por Izcara (2014), para referir a un punto de referencia común en las respuestas. Los datos revelaron posicionamientos, iniciativas e impactos estudiantiles.

Los 29 participantes, tanto en la UIET como en el IESDHS, conformaron un caleidoscopio de lo juvenil, dada su diversidad sociocultural. De esta manera, se registraron estudiantes, hombres y mujeres, entre los 20 y 29 años, principalmente. Algunos de ellos ejerciendo su maternidad y paternidad. También se identificaron estudiantes con orígenes rurales y urbanos de diferentes regiones del estado de Tabasco y Chiapas, así como de otras regiones del norte, centro y sur del país. En la mayoría de los casos, las y los estudiantes contaban con recursos socioeconómicos limitados. Además, se reconocieron estudiantes indígenas de los pueblos tzeltal, tzotzil y ch'ol, los cuales aprovecharon apoyos institucionales y estatales para la continuación de los estudios universitarios.

Los aspectos éticos de la investigación se plantearon en el consentimiento informado, entregado y revisado con cada estudiante. En el documento se explicitó “el propósito general y las características principales del diseño, así como de los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto” (Kvale, 2011, p. 52). La participación estuvo supeditada a medidas de protección de datos personales. Se registró sólo el audio en las entrevistas y se realizaron transcripciones siguiendo las perspectivas de los entrevistados. Se usó, asimismo, el material obtenido bajo los acuerdos de confidencialidad y anonimato. Se crearon etiquetas de codificación que retomaron aspectos como rol (Estudiante), sexo (Mujer o Hombre), edad (en años), semestre escolar (5° o 7°) e institución educativa (UIET o IESDHS).

El proceso analítico se conformó por dos momentos centrales y recursivos: intratextual e intertextual, lógicas analíticas utilizadas por algunos autores en diversas investigaciones (Dietz, 2017b). El primero refirió a una revisión de cada registro de observación y transcripción de entrevista para condensar información significativa. El segundo impulsó una revisión en conjunto de registros de observación y

transcripciones de entrevista para sintetizar temáticas representativas. El procesamiento de datos identificó cuatro categorías centrales: posicionamiento político, dinámica familiar, modos de producción y acompañamiento comunitario.

## **Resultados y discusión**

Los resultados se construyeron a partir de 29 entrevistas y 13 observaciones participantes en espacios universitarios y comunitarios entre 2023 y 2024. En el caso de la UIET, se realizó una estancia en la comunidad de Oxolotán, por ser la sede universitaria, así como visitas a las comunidades de Pomoquita y Benito Juárez, debido al trabajo comunitario emprendido por materias del programa de la LDRS. Estos contextos se encuentran enclavados en la región Sierra del estado de Tabasco, caracterizada por su paisaje montañoso, atravesado por ríos y arroyos que sostienen la biodiversidad.

En Oxolotán se concentran las instituciones educativas, de salud, religiosas y culturales de la zona, así como la población mayormente mestiza. Mientras que, en Pomoquita y Benito Juárez, se encuentran con más frecuencia hablantes de la lengua ch'ol y zoque. La diversidad lingüística promueve procesos de plurilingüismo cotidiano. Las actividades productivas giran en torno al campo, ganadería y servicios. En relación con las problemáticas socioambientales, hubo referencias a inundaciones, acumulación de desechos y contaminación del agua. Las iniciativas de trabajo comunitario contemplaron recorridos, análisis de suelo y talleres con integrantes de las comunidades.

Por otra parte, en el IESDHS se alternó la estancia entre la ciudad de San Cristóbal de las Casas y las comunidades de San José Yocnajib y Nueva Palestina, ya que la implementación del programa de la LAST cambió de sede durante el semestre. La dinámica institucional itinerante estuvo marcada por una oscilación entre la región de Los Altos y Selva en el estado de Chiapas. El contraste contextual conjuntó una serie de paisajes bioculturales sumergidos tanto en el frío neblinoso como en el calor húmedo.

En San Cristóbal de las Casas coexiste una diversidad cosmopolita: mestizos, tzotziles, tzeltales y extranjeros, sobre un contexto urbano rodeado de los cerros de Don Lauro y Huitepec. Al contrario, San José Yocnajib es una comunidad rural, perteneciente al municipio de Comitán de Domínguez, con una población principalmente mestiza con raíces tojol-ab'ales, dedicada a la agricultura y la construcción. De forma parecida, en Nueva Palestina se integran aspectos rurales y étnicas del pueblo ch'ol con actividades productivas orientadas al campo. Conjuntamente, las problemáticas socioambientales giran en torno a escasez de agua, uso de agroquímicos y manejo de residuos.

Las acciones de trabajo comunitario implicaron prácticas en unidades productivas, talleres con grupos y sistematización de experiencias.

El trabajo de campo posibilitó una mirada panorámica sobre la cotidianidad educativa de la LDRS de la UIET y la LAST del IESDHS. La participación en contextos comunitarios y universitarios proporcionó acceso a lógicas de funcionamiento. El acompañamiento dinamizó relaciones de intercambio de experiencias alrededor del ámbito educativo. En ambas instituciones educativas, el seguimiento multisituado amplió y complejizó los datos en torno al papel de los procesos formativos sustentables en UI del sureste mexicano. Esto se logró, en buena medida, gracias al tiempo de estancia en ambas sedes, pues la duración fue de un año.

Estos hallazgos se organizaron en cuatro apartados. Primero, toma de conciencia, a partir de los estudios universitarios, sobre el sistema-mundo moderno/colonial. Segundo, intervención en espacios y relaciones familiares que fomentaron estilos de vida sustentables. Tercero, implementación de técnicas agroecológicas en parcelas orientadas a la soberanía alimentaria. Cuarto, dinamización de procesos medioambientales con infancias, mujeres y campesinos para transitar hacia otras formas de habitar en el mundo. En conjunto mostraron discursos y prácticas sustentables impulsadas por comunidades estudiantiles.

### *Posicionamientos políticos*

Las sesiones de clases, tanto en la UIET como el IESDHS, contribuyeron a problematizar realidades socioambientales en contextos globales y comunitarios. De ahí que se reconociera la situación planetaria, “aquí comprendí lo del calentamiento global, se trata de algo notorio y preocupante, por eso a mí me llama la atención el cuidado del medioambiente, lo sustentable” (Estudiante Hombre, 23 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). Así como de problemáticas concretas, ya que “ahora me pregunto mucho por qué pasan las cosas; por ejemplo, en Tenejapa ocurren mucho los deslavamientos. Me pongo a pensar, veo los cambios y digo: Quitaron los árboles, por eso el cerro se vino para abajo” (Estudiante Mujer, 26 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). Por lo tanto, el proceso formativo contribuyó a cuestionar fenómenos socioambientales que se encontraban normalizados. El proceso de concientización sobre la sustentabilidad, reportado en otros estudios (Escobar, 2014; Esteva, 2012), representó la fundamentación de acciones concretas en el territorio.

Los contenidos curriculares orientados a temas de agroecología, transformación de productos y manejo de grupos facilitaron procesos de reflexión. En este sentido, “el primer semestre fue bien difícil,

porque era mucho de tú en el mundo, ¿quién eres? Se tornaba complejo de responder ¿quién eres?, ¿qué haces que pueda ayudar al mundo? o ¿qué talentos tienes que puedas ponerlos al servicio?” (Estudiante Mujer, 29 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). Estos interrogantes dieron cuenta de cómo las temáticas formativas potenciaron la agencia estudiantil ante la opresión sistémica.

El abordaje pedagógico promovió “una combinación entre lo teórico y lo práctico, algunos profes son más de estar en el salón y otros de salir” (Estudiante Hombre, 23 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). En concordancia, las relaciones formativas partieron de “que ya sabes y continúa a partir de eso, continúa explorando, continúa ampliando, continúa viendo que, pues a pesar de que sepas un cachito, si le rascas otro poquito, sigue saliendo y eso mismo veo en esta educación” (Estudiante Hombre, 29 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2024). Las relaciones formativas, de acuerdo con Navarro y Saldívar (2019), construyen situaciones de aprendizaje, comunicación y diálogo vinculados a diversos territorios. De esta manera, las dinámicas y discusiones, grupales o en equipo, trajeron consigo intercambios de saberes socioambientales en torno a panoramas locales, nacionales e internacionales.

Las prácticas educativas mostraron operacionalización de reglas institucionales y propuestas curriculares en procesos de enseñanza-aprendizaje, algo identificado en diversos estudios (Dietz y Mateos, 2019; Lloyd, 2019), escenarios contextuales, familiares, educativos y productivos impactados por una lógica de desarrollo neoliberal. Por ello, el quehacer docente se caracterizó por ser “comprensivo con los estudiantes, le ponía atención a cada uno de ellos y se adaptaba a nuestras necesidades, o nos apoyaba en lo que no podíamos. Nos daba nuestro tiempo, no tenía prisa. Nos iba acompañando en el proceso” (Estudiante Mujer, 20 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). Así, las estrategias escolares se enfocaron en articular la teorización con la experiencia, por lo que “me encargan hacer croquis de mi comunidad para conocer más mi espacio, conocerme más a mí. Me ayudan a conocer cómo me relaciono yo con mi familia, mis amigos, mi comunidad” (Estudiante Mujer, 26 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). El hilo conductor en cada caso refiere a la acumulación y la explotación de la naturaleza.

La interpelación de condiciones socioambientales imperantes produjo posicionamientos políticos que critican y proponen alternativas. En el proceso formativo “aprendí a preparar otros bioles (biofertilizantes) como supermagro, gallinaza, silico-sulfocálcico” (Estudiante Mujer, 22 años, 7° del IESDHS, comunicación personal, 2023). También “nos enseñan sobre

ecotecnologías. Ahí pudimos hacer una captación de agua de lluvia. Igual pudimos hacer una estufa ahorradora de leña. También pudimos hacer análisis de suelos” (Estudiante Hombre, 21 años, 7° de la UIET, comunicación personal, 2024). La apuesta educativa promueve prácticas sustentables que contribuyen a construir otras relaciones con el medioambiente. Esto representa, en correspondencia con el estudio de Peña (2017), una reapropiación de la sustentabilidad dialógica y participativa.

Las formas de producción enmarcadas por la competitividad fueron cuestionadas por respaldar monocultivos, granjas y fábricas contaminantes del entorno. La discusión expuso casos de contaminación y despojo de tierras:

Aquí se da más el comercio de productos procesados: Coca-Cola, Pepsi, Sabritas, galletas, etc. Esa es una de las actividades económicas más fuertes de la zona. De ahí tendríamos la ganadería, se trata de una región que se caracteriza por tener productores de ganado, están quienes se dedican a la crianza, la engorda y el consumo de carne. Y el turismo, ese es por temporada, cuando es vacaciones, agosto o diciembre, sube y la mayoría de las personas llega por la zona arqueológica y los balnearios de alrededor. (Estudiante Hombre, 21 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023)

El reconocimiento del daño propio derivó en un malestar generalizado que, según Rosado-May (2017), expone desigualdades estructurales, funcionales y cognitivas. La recuperación de la memoria trajo consigo otras formas de relacionarse con el medioambiente, por eso “recordé que desde chica me encantaba ir al monte, siempre me ha gustado todo lo de la siembra, todo lo que tiene que ver con el ambiente, todo lo que tiene que ver con cuidarlo, eso me llena de vida” (Estudiante Mujer, 20 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). La concientización permitió a imaginar iniciativas para hacer frente a la lógica desarrollista. Las estrategias se orientaron al cuidado y lucha a través de colectivos integrados por actores comunitarios.

La precarización de condiciones de trabajo generó dudas respecto de la inserción laboral dentro del sistema capitalista. Estas experiencias estudiantiles dan cuenta, de acuerdo con lo reportado por Vargas (2023), de la lógica dominante del desarrollo. Así, las inseguridades se centraron en jornadas extenuantes, salarios insuficientes y contrataciones temporales. En la mayoría de los casos “me levantaba a las cinco de la mañana, sin importar que hubiera sol, agua, mosquitos; yo tenía que trabajar a la platanera. Ahí no tienes seguro, ni una pensión cuando cumplas sesenta años. Ese trabajo solo te acaba” (Estudiante Hombre, 21 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). La insatisfacción en torno a las opciones de

empleabilidad trastocó proyectos profesionales tras el egreso universitario.

Los intereses laborales se trasladaron hacia emprendimientos con recursos, actores y grupos comunitarios. Estos desplazamientos han sido reportados en algunos estudios como los de Dietz y Mateos (2019), quienes señalan que las alternativas laborales partieron de colaboraciones familiares y amistades, así que “juntos hemos desarrollado qué hacer en el solar. Yo pienso irme a vivir al espacio. Todo ha sido compartirles a mis familiares mis ideas y ya poco a poco me van comprendiendo y apoyando” (Estudiante, Hombre, 21 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). El replanteamiento del ejercicio profesional se sustentó por una autonomía en cuanto a ritmos y decisiones productivas. Algunos estudios señalan sobre este aspecto que las iniciativas productivas propias son vías de interpretación y aplicación contextualizada del paradigma de la sustentabilidad (García, 2013; Leff, 2004).

Los hábitos de consumo abrieron espacios de introspección sobre patrones culturales normalizados, por su alineación con el desarrollo, algo que García-Canclini (2001) había identificado en algunas comunidades desde hace más de dos décadas. La reflexión colocó al centro:

El tema medioambiental siempre lo he tenido. Primero, tengo grabado un comercial de que se iba a acabar el agua en Torreón en cincuenta años. Yo me preocupé mucho, veía que solo llovía una vez al año. Ahora, llueve más por el cambio climático. Segundo, en la prepa tenía una amiga con la que decía: No hay que usar maquillaje, no hay que usar desodorante, nada de productos de plástico. Éramos bien disciplinadas. No te compraba nada de refrescos en bolsa. Nunca me he maquillado por lo mismo. (Estudiante Mujer, 29 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023)

Este conjunto de elementos se relacionó con explotación tanto medioambiental como humana, debido a insumos, fuerza de trabajo o mensajes ocultos. El trasfondo de origen produjo rupturas en productos y actividades de consumo. Las alternativas se caracterizaron por lo local, orgánico y crítico de las condiciones comunitarias. Esto constituye un hallazgo importante, porque mientras los consumos son cada vez más estructurados y están regulados por múltiples factores, aquí se aprecia que la dirección que toman las y los estudiantes es hacia una perspectiva local.

La toma de posicionamientos dio cuenta de la influencia universitaria en la subjetivación estudiantil. Por una parte, aportó recursos teóricos y prácticos que ampliaron comprensión crítica del medioambiente dentro de contextos comunitarios. El cuestionamiento mostró opresiones que sostienen el sistema capitalista. Por otra, posibilitó acciones transgresoras de formas de

producción, trabajo y consumo imperantes. El despliegue de la agencia apuntó a un nivel personal para la transformación socioambiental. Ambas partes fundamentaron otros horizontes de vida posible.

### *Dinámicas familiares*

La formación universitaria estableció una práctica situada relacionada con la sustentabilidad, ya que plantea un posicionamiento y alternativa política ante el sistema-mundo moderno/colonial. Los aprendizajes apuntaron a conformar estrategias, desde abajo, para la transformación de realidades contextuales. La dinámica de trabajo escolar se expresaba a menudo como: “me gusta cómo nos van facilitando los temas, porque son cosas que vemos aquí y podemos replicarlas en nuestros espacios” (Estudiante Hombre, 21 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2024). El margen de acción se concibió en colectivo con actores comunitarios. La vinculación de los estudios universitarios diversificó escenarios, grupos y actividades formativas, lo cual reconoce, de acuerdo con diversos autores (Dietz, 2017b; Mateos, 2015), el valor de conocimientos, tradiciones y saberes propios de las comunidades.

La familia se convirtió en un actor central para acompañar y generar acciones estudiantiles. La participación familiar es concebida como “un reto complicado para algunos, porque no todos están acostumbrados al trabajo de campo; por ejemplo, no tienen conocimiento de cómo agarrar un machete, pero hay que intentarlo” (Estudiante Hombre, 21 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). Una acción como esta implica experiencias previas, prácticas que muchas veces se aprenden desde el seno familiar, tal y como lo mencionan algunos autores a partir de la aplicación de aprendizajes relativos a características comunitarias, retroalimentadas en la escuela (Navarro y Saldívar, 2020; Sartorello y Peña, 2018).

El trabajo en colectivo propició espacios de intercambio, una relación distinta con el medioambiente a partir de los estudios universitarios; “cuando empecé a estudiar aquí, vi el manejo de sistemas agroforestales; entonces, inicié un proyecto con mi papá de reforestar la orilla del arroyo donde vivimos, con árboles de zapote de agua” (Estudiante Mujer, 19 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). La interacción en espacios universitarios tiene un efecto en el entorno familiar y en el comunitario.

Según Velazquez (2020), hay una diferencia entre la instrumentalización y la preservación del medioambiente. Las y los estudiantes manifestaron que anteriormente había un desinterés por la contaminación del agua o suelo. Esto se originaba desde la familia:

“en mi casa era de por qué te preocupas por eso. Ellos nunca me alentaban en ese sentido” (Estudiante Mujer, 29 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). Sin embargo, después se asume mayor preocupación, no sólo por el cuidado del agua, sino por el manejo de residuos para contribuir a los ecosistemas, algo de suyo más complejo. Las y los estudiantes intervienen así en el contexto familiar, intentan concientizar y potenciar iniciativas familiares a través del diálogo, como “ya le he platicado a mi papá que quiero hacer proyecto de vida ahí, qué quiero hacer, qué quiero implementar y cómo. Eso ha hecho que tengamos menos choques” (Estudiante Hombre, 21 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023).

Como lo señalan algunos autores, a veces existe en las familias cierta dinámica rígida, caracterizada por un adultocentrismo que se refleja en el espacio intergeneracional (Sánchez-Sánchez, 2023), como puede verse ante alternativas de vida más sustentables. Entonces, cuando “llegué a Moxviquil y me di cuenta de que aquí era más escuchando, no gritando. Eso trato de replicarlo en mi casa. Voy poco a poco, es difícil cambiar esto que viene estructurado, hay cosas que todavía me callo” (Estudiante Mujer, 26 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). Hay, pues, otros efectos producidos por la escuela, como la habilidad para llevar a cabo propuestas que implican negociaciones con la familia, algunas veces con ciertas tensiones.

La participación de las mujeres ha sido fundamental, expresar opiniones, intervenir en las modificaciones en la alimentación, la autogestión de necesidades, entre otras cosas. Los cambios familiares facilitaron que “hace como un mes, mi papá y yo sembramos cítricos: naranja, limón y naranja agria. Fueron diez plantas alrededor del traspatio. Yo me encargo de agregarles composta o abono que dejo almacenado. Igual estoy comenzando con un huerto” (Estudiante Mujer, 21 años, 7° de la UIET, comunicación personal, 2024). Si las acciones de la escuela se observan en el entorno familiar, esto da lugar a procesos muy distintos, a participaciones más equitativas y horizontales.

Vale la pena destacar que los aprendizajes en la cultura colectiva y comunitaria pueden llegar hasta un punto en el que se adoptan ciertas medidas en los espacios de casa. En algunos hogares se utilizaron técnicas de bioconstrucción o agroecológicas para “acercarnos al buen vivir, en nuestra lengua tzeltal se dice lekil kuxlejal, tomando en cuenta todo lo que nos rodea, poniendo al centro la naturaleza” (Estudiante Hombre, 23 años, 7° del IESDHS, comunicación personal, 2023). La fachada de las viviendas fue repellada con barro o adobe. La cocina se modificó a partir de ecotecnias como fogones ahorradores o biofiltros. El baño seco resultó en una opción por la conservación del agua. El traspatio fomentó una participación en la que “mi abuelita y yo comenzamos a cuidar más las

aves de traspatio y a cultivar en macetas” (Estudiante Mujer, 21 años, 7° de la UIET, comunicación personal, 2024). Escobar (2014) ha documentado algo similar cuando señala que algunas familias establecen lazos de reciprocidad con el medio ambiente como resultado de la apropiación del paradigma de la sustentabilidad.

Las dinámicas familiares se posicionan, de este modo, como una forma de expresión que va en un sentido opuesto a los esquemas de pensamiento moderno capitalista, donde a menudo construir un espacio de vivienda es un proceso que elimina otras formas de existencia, entornos naturales, faunas locales, etc. Las alternativas sustentables que se emprendieron en algunas familias representan vías de transición hacia otros horizontes de vida posible.

### ***Modos de producción***

La formación universitaria también tuvo una consecuencia en el ámbito productivo de las comunidades. Los aprendizajes transforman, reorientan, “yo directamente hacia el tema de cultivos, hortalizas o milpa, son prácticas que nunca he realizado, no de manera directa. Entonces, llevarlo a cabo en los espacios donde hacemos las prácticas es un aprendizaje muy significativo” (Estudiante Hombre, 21 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). Las parcelas conformaron otros espacios donde se implementaron discursos y prácticas sustentables, cuestión que otros autores han identificado (Navarro, 2020). La participación implicó a familiares y actores comunitarios interesados en revertir el daño al medioambiente. Están presentes en este proceso las cuestiones de género, propiedad y edad alrededor del trabajo con la tierra. Las actividades desempeñadas atendieron diversos momentos de los ciclos agrícolas.

El diseño del espacio trastocó aquello que Esteva (1996) ha denominado como las lógicas de optimización y rendimiento del capital para responder a necesidades propias. El distanciamiento de la producción agroindustrial expuso que “la producción autogestiva requiere chamba y chamba de campo, y chamba pesada, y planeación y preparación, porque las cosas no te salgan y que tus resultados probablemente no van a ser los que estás proyectando” (Estudiante Hombre, 29 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2024). El giro en la producción partió de monocultivos hacia policultivos para autoconsumo y comercialización. La diversificación de la siembra apoyó una distribución de tresbolillo, curvas de nivel en la retención de suelo y barreras vivas con funciones de polinización o protección. La configuración espacial colocó al centro asociaciones de cultivos.

La preparación del suelo reveló, como en otro estudio detectó Lapegna (2019), que ciertas prácticas sustentables se disponen, en un nivel micro y macro, nutrientes necesarios para el crecimiento de los

cultivos. Los biofertilizantes son una manera de hacer frente al uso de agroquímicos con insumos y procedimientos económicos, lo cual contribuyó a “dar a conocer que sí funciona y que sí es real, que se puede trabajar cuidando la tierra” (Estudiante Hombre, 31 años, 7° del IESDHS, comunicación personal, 2023). El cambio en la fertilización se obstaculizó por desconocimiento, desinterés o desconfianza en los resultados. La apropiación de técnicas agroecológicas requirió de otras relaciones con el medioambiente:

Al principio, me comenzó a abrir esa mentalidad sobre que el campo es la base todo. Antes, yo tenía una percepción diferente del campo: mucho trabajo, mucho sudor, olor feo y no te pagan bien. Ahora, entiendo que todos los días necesitamos de un agricultor. Eso me fue motivando para seguir estudiando. (Estudiante Hombre, 23 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024)

La construcción de alternativas generó un compromiso comunitario: “nosotros somos del campo, tenemos que llevar ese conocimiento allá con nuestros padres que siembran algún cultivo, porque a veces no saben hacerlo de buena manera: sin agroquímicos, cuidando la tierra” (Estudiante Hombre, 21 años, 7° de la UIET, comunicación personal, 2023). La producción de alimentos orgánicos representa así una lucha contra la agroindustria capitalista. Este hallazgo da cuenta, como lo señalan algunos estudios (Velazquez, 2020; Walsh, 2023), de la lucha y la defensa de otros modelos de vida.

El manejo de cultivos implicó esfuerzos individuales y colectivos, para mantenerse distanciados, tal como lo señala a Escobar (2014), de la explotación y el acaparamiento del medioambiente. La resistencia vino acompañada de iniciativas comprometidas con el cuidado del suelo, “no estamos usando químicos, solo cosas preparadas por nosotros mismos que nos han enseñado a hacer” (Estudiante Mujer, 20 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). El tequio o mano vuelta posibilitó cumplir con alternativas agroecológicas: chapurreo, podas y riego de plantas, enfocadas en el seguimiento. El apoyo entre actores comunitarios representó una vía de circulación sobre formas de trabajo sustentables en torno al campo:

Hay que tomarnos en cuenta desde un solo corazón. Tomar en cuenta los recursos que están a tu disposición, pero sin desequilibrar, lo menos posible, a la Madre Tierra. Todos estamos conectados con todo, o sea, la comunidad, la gente, los animales y la naturaleza. (Estudiante Hombre, 23 años, del IESDHS, comunicación personal, 2023)

Los modos de producción en parcelas exponen intervenciones orientadas a la transición agroecológica. Este proceso constituye un contrapeso a la lógica desarrollista que, en correspondencia otros estudios (Feo et al., 2020; Leff, 2004), desvincula y cosifica a la

naturaleza. La reorientación en las dinámicas de trabajo implicó negociaciones para modificar repertorios de prácticas agroindustriales. Las propuestas implementadas atendieron aspectos espaciales, nutricionales y de mantenimiento de sistemas de cultivos. La relación comunitaria del trabajo facilitó compartir y escrudiñar experiencias alternativas. Los resultados transformaron críticas en recomendaciones para unidades de producción.

### *Acompañamientos comunitarios*

La formación universitaria se complementó en el ámbito organizativo de las comunidades. La vinculación comunitaria permitió, conforme a Rojas (2019), situar el ejercicio profesional dentro de contextos concretos. En este caso, “tuvimos que hacer las sistematizaciones de distintas partes del proceso de aprendizaje allá en la comunidad, se empieza a ver como la aplicación de los estudios, es decir, el resultado de esta formación” (Estudiante Hombre, 29 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2024). El sentido de pertenencia impulsó acciones transformadoras de la realidad comunitaria.

La dinamización de procesos formativos se orientó hacia discursos y prácticas sustentables. La profesionalización situada se concibe como “ir a la comunidad para compartir nuestros conocimientos previos adquiridos en la universidad. Nuestra carrera nos permite enseñar otras formas de hacer injertos y fertilizar a campesinos” (Estudiante Mujer, 21 años, 7° de la UIET, comunicación personal, 2024). El trabajo comunitario derivó reflexiones y acciones disruptivas de lógicas modernas capitalistas que atentan contra el medioambiente. El potencial organizativo de la comunidad facilitó, de acuerdo con Pérez (2016), vínculos y compromisos entre diversos actores y actoras por una causa común.

El reconocimiento de la comunidad se fundamentó en un análisis que, según Navarro y Saldívar (2019), suele conjuntar dimensiones históricas, dinámicas y relacionales. Los diagnósticos implicaron acercamientos participativos:

Íbamos una semana al mes durante todo el semestre. Nos quedamos en la casa de un compañero. Realizamos una monografía de la comunidad, la cual lleva todo lo que hacen las personas: cómo se organizan, qué siembran, qué animales, cuáles son los lugares importantes, qué problemáticas tienen. Para ello, caminábamos toda la comunidad trabajando, observando y haciendo entrevistas con las familias. (Estudiante Hombre, 21 años, 7° de la UIET, comunicación personal, 2024)

Yo llego hablando desde la espiritualidad y el cuidado del medioambiente, pero desde lo espiritual. No es usarlo, sino que simplemente eso es lo que está pasando en todo el mundo. Se trata de hacerles esa conciencia, partiendo

desde su fe para que hagan algo productivo dentro de su comunidad. (Estudiante Hombre, 31 años, 7° del IESDHS, comunicación personal, 2023).

Las herramientas diagnósticas dieron cuenta de problemáticas medioambientales. Las temáticas giraron en torno a la escasez del agua, uso de agroquímicos, manejo de basura o tala clandestina de árboles. La conformación de iniciativas partió del diálogo entre actores comunitarios y universitarios. La implementación de acciones estuvo sujeta a ritmos comunitarios.

Los talleres abordaron demandas para, desde la crítica y la horizontalidad (Rojas y González-Apodaca, 2019), construir alternativas colectivas. La organización comunitaria muestra otros ángulos de la participación de las mujeres. “Yo pertenezco a dos grupos de mujeres: uno de ahorro y otro de hortalizas. Cada vez que nos juntamos trato de escuchar, de no juzgar, estar con ellas, hacerlas sonreír” (Estudiante Mujer, 26 años, 5° del IESDHS, comunicación personal, 2023). Los grupos estuvieron integrados por infancias, adolescentes, mujeres, campesinos, interesados en convertirse en agentes de cambio. Respecto al trabajo con grupos, “impartimos talleres sobre la importancia de la naturaleza a través de la siembra, el compostaje y los biofertilizantes” (Estudiante Hombre, 21 años, 7° de la UIET, comunicación personal, 2024). Las sesiones se caracterizaron por dinámicas tanto creativas como reflexivas. Los resultados concretaron baños secos, biofertilizantes, faenas de reciclaje y brigadas de vigilancia. El alcance de las actividades conjuntó aspectos personales, grupales o comunitarios.

La sistematización de experiencias permitió llevar un registro de logros y desafíos en el trabajo comunitario, “identificar los problemas sentidos y los problemas sentidos compartidos por toda la comunidad; en este caso, nuestra carrera nos llevó a centrarnos en lo productivo para brindar alguna capacitación” (Estudiante Hombre, 21 años, 5° de la UIET, comunicación personal, 2024). El reconocimiento de la cotidianidad fundamentó márgenes de acción para proponer e iniciar cambios. El balance de las actividades permitió, al igual que en otros estudios (Vargas, 2023; Walsh, 2023), evidenciar el concepto dominante de desarrollo, así como generar alternativas radicalmente distintas de pensar, ser y estar en el territorio.

Las experiencias de las y los estudiantes facilitaron mejores decisiones en los procesos grupales. La redacción de actas de asamblea no sólo es un recurso de registro, sino que también es simbólico “tomar nota, porque eso es bien importante, cambia muchísimo la cantidad de cosas que puedes asegurar en tu cabeza; mientras más específica tu nota, mejor te acuerdas” (Estudiante Hombre, 29 años,

5° del IESDHS, comunicación personal, 2024). La retroalimentación constante de la práctica hizo frente a las condicionantes fluctuantes alrededor de problemáticas medioambientales. El acompañamiento fortaleció, como mencionan diversos autores (Escobar, 2014; Toledo y Ortiz, 2014), una capacidad de resistencia al capital que contribuye a la construcción del pluriverso socioambiental.

La formación universitaria en las UI produce un arraigo y orgullo comunitario. El análisis de las entrevistas como medio para conocer el contexto ha permitido identificar diversos sectores que se vuelven visibles en la medida en que se construyen aquellas relaciones y procesos propios del grupo bajo análisis. La formación desencadena reflexiones y movilizaciones grupales. Las familias se ven, asimismo, afectadas por esos procesos, en el propio espacio de vivienda se toma conciencia de lo que implica cualquier intervención y su impacto en la vida de la comunidad. El despliegue de la agencia posibilitó otras formas de relación con el medioambiente. La socialización de discursos y prácticas sustentables plantearon alternativas que en otras instituciones cuya formación no se diseña del mismo modo es más difícil que ocurran.

## **Conclusiones**

Esta investigación toma como punto de referencia la crisis civilizatoria desencadenada por el desarrollo capitalista y neoliberal; en ese sentido, analizó discursos y prácticas sustentables emprendidas por las comunidades estudiantiles de la UIET y el IESDHS, mismos que hacen frente al sistema-mundo moderno/colonial. La estrategia metodológica cualitativa se desplegó por medio de la observación participante y la entrevista semiestructurada. El proceso de análisis conformó cuatro categorías centrales: posicionamiento político, dinámica familiar, modos de producción, acompañamiento comunitario. Los resultados mostraron reflexiones y acciones estudiantiles en espacios comunitarios que trastocaron lógicas desarrollistas. Las conclusiones giran en torno a las grietas de la matriz civilizatoria que acercan otros horizontes de vida posible.

La toma de conciencia resultó un proceso de confrontación que cuestionó formas de producción enmarcadas en la competitividad, la precarización de condiciones de trabajo y normalización de hábitos de consumo extractivistas. La introspección problematizó intereses, prácticas y decisiones. El sentimiento de indignación transformó reflexiones en acciones. El posicionamiento político estableció compromisos personales para romper con ciclos de explotación medioambiental y humana.

El giro en las dinámicas familiares posibilitó relaciones más horizontales, participativas y amorosas. El reconocimiento de la

palabra estudiantil trascendió condicionantes de género, edad, estado civil, marcados en las comunidades. La planeación de actividades conformó vías de resignificación de espacios. La puesta en marcha estableció un diálogo de saberes sustentables. El soporte familiar derivó cambios, internos y externos, que transformaron ideas fatalistas en “granitos de arena” por un proyecto de vida sustentable.

La relación con la tierra mostró transiciones de lo agroindustrial a lo agroecológico en las unidades de producción. Las iniciativas tuvieron momentos, tanto de tensión como de negociación, con actores comunitarios. La participación dio cuenta de la disminución de dudas y el aumento en el convencimiento de probar alternativas. El tequio o mano vuelta fue un medio socializador de discursos y prácticas sustentables. La apropiación de propuestas brindó un margen de autonomía que se reflejó en el bolsillo, la cosecha y la consciencia.

El tejido comunitario comprendió un entramado de relaciones en movimiento y estructuración constante. La interpelación se fundamentó en el sentido de pertenencia respecto a espacios, actores y actividades. La intervención facilitó encuentros dialógicos y participativos que desestabilizaron tendencias desarrollistas. Los procesos grupales resultaron semilleros de discursos y prácticas sustentables que plantaron alternativas de ser y estar en el mundo. Sin duda, se identifica una dinámica muy distinta a partir de los planteamientos formales e informales que ofrecen estas dos instituciones a través de sus respectivas carreras.

Los aportes al campo de la investigación educativa se encuentran en el potencial de los procesos formativos en torno a la sustentabilidad dentro de las UI para hacer frente al sistema-mundo moderno/colonial. De esta manera, se reconoce el carácter teórico y práctico de la enseñanza y el aprendizaje. También se profundiza en la vinculación entre espacios universitarios y comunitarios. Asimismo, se contempla la aplicación de prácticas profesionales en núcleos familiares. Además, se explora la dinamización del trabajo con grupos de sectores diversos. Esta formación estudiantil permite resistir y combatir a las opresiones estructurales.

Las recomendaciones para investigaciones educativas futuras se agrupan en cuatro directrices. Primero, la construcción de objetos de estudio que contemplen opresiones estructurales y posibles márgenes de acción actorales con el propósito visibilizar alternativas socioambientales ante la lógica desarrollista. Segundo, la articulación de andamiajes teóricos interdisciplinarios capaces de dar cuenta de la realidad socioambiental compleja. Tercero, el despliegue de metodologías tanto longitudinales como comparativas que permitan reconocer semejanzas y diferencias compartidas en múltiples contextos socioambientales. Cuarto, la generación de análisis de

información más horizontales y participativos para formular descripciones, explicaciones y propuestas socioambientales situadas. En conjunto plantean una serie de alternativas capaces de promover investigaciones comprometidas socialmente.

El impacto en política educativa se espera a nivel institucional, estudiantil y comunitario. De ahí que se solicite aumento en el financiamiento institucional destinado a construir y equipar espacios formativos que faciliten la puesta en práctica de los aprendizajes. Igualmente, se necesita replantear el sistema de becas y su complementación con otro tipo de apoyos para garantizar tanto ingreso como egreso universitario. Finalmente, la creación de programas sociales que apoyen procesos educativos, sociales y productivos sustentables en comunidades del sureste mexicano.

## Bibliografía

- Camacho, A., Galindo, L. y Marín, C. G. (2022). Jóvenes en la interculturalidad: los casos de universidades interculturales de Chiapas e Hidalgo. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (34), 127-140.
- Dietz, G. (2017a). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- \_\_\_\_\_. (2017b). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Á. Díaz-Barriga y C. Domínguez Castillo (coords.) *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 1-25.
- \_\_\_\_\_. (2020). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía un ejemplo desde la antropología de la educación. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.) *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 55-90). CLACSO.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Esteva, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs (ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas* (pp. 52-78). Pratec.
- \_\_\_\_\_. (2012). Regenerar el tejido social de la esperanza. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(33), 175-194.
- Feo, O., Rodrigues, A., Saavedra, F., Quintana, J. y Alcalá, P. (2020). Crisis Civilizatoria: impactos sobre la Salud y la Vida. *VI Dossier de Salud Internacional Sur Sur*, (6), 1-22. Ediciones GT Salud Internacional CLACSO.
- García, H. (2013). La educación ambiental con enfoque intercultural. *Atisbos latinoamericanos. Bio-grafía*, 6(11), 161-168.
- García-Canclini, N (2001). *Culturas híbridas*. Editorial Paidós.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 46(182), 72-87.

- Hernández, S. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 225-248). IESALC.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ediciones Fontamara.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Lapegna, P. (2019). *La Argentina transgénica. De la resistencia a la adaptación, una etnografía de las poblaciones campesinas*. Editorial Siglo XXI.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En M. Lloyd (coord.) *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad* (pp. 15-42). IISUE.
- Mateos, L. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 65-81.
- Mato, D. (2001). Des-fetichizar la “globalización”: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores. En D. Mato (comp.) *Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización-2* (pp. 147-178). CLACSO y UNESCO.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Práctica*. Universidad SurColombiana.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural. La experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, CLACSO.
- Navarro, S. y Saldívar, A. (2018). La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica*, (50), 1-21.
- Navarro, S. y Saldívar, A. (2020). El papel de la interculturalidad en la construcción de sujetos identitarios. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc (UNICH-Oxchuc). *DIDAC*, 76, 24-31.

- Peña, J. (2017). La formación de profesionales en desarrollo sustentable en un programa de educación superior intercultural. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (25), 265-282.
- Pérez, A. (2016). Teoría y práctica del desarrollo comunitario. Un estudio de caso en un fraccionamiento de Ciudad Juárez, Chihuahua. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 1-25.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites. En B. Baronnet y F. M. Urbina Bermúdez (coords.) *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 63-94). ANUIES.
- Rojas, A. y González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 73-91.
- Rosado-May, F. (2017). Formación universitaria intercultural para indígenas mayas de Yucatán, México. *Anthropologica*, 35(39), 215-242.
- Salazar, A. (2014). Tepoztlán: comunidad revisitada, invención de la tradición y movimiento etnopolítico. En C. Oehmichen (ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 119-140). UNAM.
- Sánchez-Sánchez, D. (2023). Las juventudes rurales ante el “Gigante Agroalimentario” en Jalisco, México. Reflexiones sobre afectación ambiental y justicia intergeneracional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(102), 1-17.
- Sartorello, S. y Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2021). *Atlas de estados de la república mexicana en el ámbito de la Educación*. Gobierno de México.
- Toledo, M. y Ortiz, E. (2014). *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad: una geopolítica de las resistencias bioculturales*. Universidad Iberoamericana.
- Urteaga, M. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En R. Reguillo (coord.) *Los jóvenes en México* (pp. 15-49). Fondo de Cultura Económica.

- Vargas, L. (2023). La Universidad Intercultural de Chiapas: vinculación, interculturalidad y desarrollo comunitario. *RLEE Nueva época*, 53(3), 539-578.
- Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En S. Velasco y A. Jablonska (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México* (pp. 63-112). Universidad Pedagógica Nacional.
- Velazquez, J. A. (2020). El Desarrollo Sustentable desde una mirada universitaria Intercultural. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(24), 122-137.
- Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Revista Investigación en Educación Médica (RIEM)*, 40(10), 97-104.
- Walsh, C. (2023). *Agrietar la uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22ª Querétaro, Lengua de Gato Ediciones.

## Notas

- [1] Artículo recibido 8 de septiembre de 2025. Aceptado 2 de marzo de 2026.
- [2] Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana. Contacto: josoto@uv.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6264-9268>
- [3] Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana. Contacto: lsuarez@uv.mx. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2533-9065>

# AmeliCA

## Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765628001/4765628001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

José María Soto Recio, José Luis Suárez Domínguez  
**Procesos formativos en Universidades Interculturales del sureste mexicano: contrapesos al sistema-mundo moderno/colonial**  
Educational processes in Intercultural Universities of Southeastern Mexico: Counterweights to the Modern/Colonial World-System

*De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*  
vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
[depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar](mailto:depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar)

**ISSN-E:** 2250-6942

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/dpd.15259311>