

### III. La diversidad estudiantil como fundamento de las universidades interculturales. El caso de la UIET

MARÍA ISABEL VILLEGAS RAMÍREZ<sup>1</sup>  
SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ<sup>2</sup>  
GUADALUPE MORALES VALENZUELA<sup>3</sup>  
SILVIA JIMÉNEZ GARCÍA<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.03>

#### Resumen

Las instituciones de educación superior concentran una amplia diversidad de estudiantes, la cual muchas veces no se reconoce y mucho menos se atiende. En este sentido, las universidades interculturales buscan hacer visible y atender esta diversidad, no únicamente la cultural, sino también las de género, lengua o lugar de procedencia. Particularmente, en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) se analizan los tipos de bachillerato de procedencia y la gama de localidades de origen, a través de una categorización relacionada con lo rural o urbano. De igual forma, se busca caracterizar los cambios que han tenido en las carreras. Para el presente estudio se aplicó una encuesta a 242 estudiantes de la sede de Oxolotán, con la cual se determinó que, respecto a la procedencia, 73% proviene de Tabasco y el resto a otros estados, principalmente de Chiapas. Casi la

---

<sup>1</sup> Maestra en psicoterapia humanista. Docente en la licenciatura en salud intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8912-5261>

<sup>2</sup> Doctor en ciencias sociales y humanísticas. Investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5157-0394>

<sup>3</sup> Doctor en recursos genéticos y productividad. Docente en la licenciatura en desarrollo rural sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4289-5415>

<sup>4</sup> Doctora en educación. Investigadora en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7283-669X>

mitad de la población estudiantil proviene de comunidades rurales, mientras el 64.5% cursó el nivel medio superior en el Sistema de Colegio de Bachilleres. En suma, esta diversidad de estudiantes debe ser reconocida y potenciada en los espacios académicos.

**Palabras clave:** *educación intercultural; enseñanza superior; lengua; sistema cultural.*

## Introducción

La creación de las universidades interculturales (UI) en México tiene su origen en la demanda de los pueblos indígenas por una educación superior que fomente el desarrollo y la preservación de sus culturas y conocimientos ancestrales.

En la década de 1970 se gestaron las primeras agitaciones indígenas en favor de una educación bilingüe e intercultural, la cual respondiera a sus necesidades y valores culturales. Estos movimientos culminaron en la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1976, que promovió la educación bilingüe en las escuelas primarias y secundarias (Casillas y Santini, 2006).

Consideramos, al igual que Navarro y Bermúdez (2018), que el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) influyó de manera determinante en la promoción de los derechos y cultura de los pueblos indígenas de México a través de los Acuerdos de San Andrés, firmados en 1996 entre el Gobierno Federal y el EZLN. En ellos se propone la creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas con programas especiales que fomenten el estudio y la divulgación de la riqueza cultural indígena.

Los acuerdos de San Andrés fueron rechazados por el gobierno de Ernesto Zedillo, lo que significó la ruptura entre el EZLN y el gobierno federal. Fue Vicente Fox quien decidió enviar la iniciativa de la Ley Cocopa al Congreso de la Unión, lo que derivó en la aprobación de la Ley de Derechos y Cultura Indígena. Ello provocó una nueva ruptura entre el EZLN y el gobierno federal que terminó con cualquier intención de diálogo, al consi-

derarse que dicha ley no recuperaba el espíritu de los Acuerdos de San Andrés, ni mucho menos la iniciativa de la Ley Cocopa (Navarro y Bermúdez, 2019, p. 70).

Así, desde 2001 se generaron los acuerdos y decretos de creación de estas universidades, siendo las primeras en abrir sus puertas la Universidad Autónoma Indígena de México, ubicada en Sinaloa (2001), Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Chiapas en 2004 y la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), en 2005. A partir de entonces, se han creado otras universidades interculturales incluyendo las de Guerrero, Hidalgo, Michoacán, San Luis Potosí, Puebla, Quintana Roo, Baja California y más recientemente Colima y Campeche.

De acuerdo con Schmelkes (2008), se planteó la creación de las UI para responder a la demanda histórica de abrir espacios para población rural e indígena en lugares donde no existía cobertura de nivel superior. El propósito fue ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los pueblos originarios bajo una perspectiva intercultural. Con el tiempo, el enfoque educativo intercultural fue trascendiendo los propósitos iniciales de creación de las UI, de modo que busca promover el respeto hacia la diversidad cultural —particularmente las que se encuentran en el entorno educativo—, de modo que quienes están involucrados sean capaces, en primer lugar, de revalorar su propia cultura para que, posteriormente, tengan la habilidad de comprender y relacionarse adecuadamente con personas de diferentes culturas. Mateos y Dietz (2016) señalan que las UI representan “un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (p. 684).

La interculturalidad, sin embargo, no es un asunto exclusivo de las UI. La educación superior debe generar conocimientos interculturales que contribuyan a la comprensión y solución de problemas sociales y culturales presentes en la sociedad. En este sentido, algunas instituciones de educación superior utilizan modelos de gestión de la diversidad como el multiculturalismo y el interculturalismo (De-Juan-Vigaray *et al.*, 2014). El interculturalismo es un enfoque que se centra en la interacción entre culturas y busca fomentar el diálogo y la convivencia pacífica entre estudiantes de

diversas culturas. La interculturalidad en la universidad se desarrolla mediante la promoción de la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, étnica y lingüística en el ambiente académico. Aunque muchas veces no se reconoce y mucho menos se atiende esta diversidad, entre las acciones que se pueden implementar para el desarrollo de la interculturalidad en las universidades destacan:

- Fomentar la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes étnicos y culturales a través de programas de admisión y becas que apoyen la diversidad.
- Incorporar la perspectiva intercultural en la planificación curricular, a través de la inclusión de asignaturas que aborden temas relacionados con la interculturalidad, la diversidad cultural y los derechos humanos.
- Desarrollar programas de idiomas que permitan a los estudiantes aprender otras lenguas y culturas, con el fin de mejorar la comunicación y el entendimiento intercultural.
- Crear programas y actividades extracurriculares que fomenten el diálogo y la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes culturales y étnicos, como eventos culturales, intercambios estudiantiles y proyectos de investigación colaborativos.
- Capacitar a los docentes en competencias interculturales para que puedan comprender mejor las diferencias culturales y diseñar estrategias educativas inclusivas y respetuosas de la diversidad.
- Promover el diálogo intercultural a través de foros de discusión y grupos de debate que aborden temas de interés común desde diferentes perspectivas culturales.
- Establecer alianzas estratégicas con instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil que trabajen en temas de diversidad cultural y derechos humanos, con el fin de fortalecer las capacidades y recursos de la universidad en materia de interculturalidad.

Las universidades interculturales diseñadas a partir de los principios del enfoque intercultural buscan hacer visible y atender esta diversidad. Además, contribuyen al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno.

El aspecto cultural es una forma de abordar la diversidad, pero esta misma distinción es complicada en tanto el concepto de cultura se torna complejo. Para efectos de esta aproximación se reconoce a la diversidad como las diferentes maneras en que se expresan los grupos culturales y sociales (UNESCO, 2001). Tales expresiones pueden ser culturales; también se incluyen las creaciones artísticas, la elaboración, la distribución, la transmisión y el disfrute, a partir de cualquier medio y tecnología utilizada.

Coincidimos con Dietz (2017, p. 205) al señalar que no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. La diversidad cultural, desde este sentido, no puede entenderse sin la diversidad étnica y lingüística; y estas manifestaciones a su vez, comprenden otras más como la diversidad sexual y de género, la religiosa, ideológica, genética, familiar, etaria, lugar geográfico de origen, temperamentos, funcional (motora e intelectual), entre otros aspectos.

Ahora bien, es la diversidad el punto de partida y reflexión para analizar las características de las y los estudiantes de la UIET: ¿cómo se está entendiendo esa diversidad?, ¿desde dónde se ha abordado?, ¿cuál ha sido su evolución?, ¿cuáles son sus dimensiones? El objetivo de este trabajo es comenzar a (re)conocer el perfil de las y los estudiantes inscritos en el periodo agosto-diciembre de 2022.

El contexto escolar se ha entendido por las características en torno a las capacidades, inteligencias, estilos de aprendizaje, intereses y aptitudes del estudiantado, aunque muy pocas instituciones superiores lo consideran. La diversidad en el aula universitaria puede tener un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, también puede presentar desafíos para los estudiantes y el profesorado, especialmente en términos de comunicación, comprensión y respeto mutuo. Aún es evidente que muchas instituciones educativas asumen la diversidad como un problema y no como una posibilidad de aprendizaje en la diferencia.

Lo que ha hecho el ámbito educativo es intentar homogeneizar los contenidos y estrategias de aprendizaje para la unificación de capacidades y competencias de los estudiantes. Así, se pretende integrar a la minoría

dentro de la cultura dominante, y se justifica que es necesario dotar de herramientas que le permitan estar al nivel del mercado laboral o que tengan igualdad de acceso a la educación. En este sentido, la diversidad se ha percibido como deficiencia; un aspecto más negativo que positivo.

Desde el modelo intercultural se esperaría que las instituciones pertenecientes a este sistema tuvieran las herramientas para, de inicio, identificar la diversidad no sólo de las regiones de impacto, sino también de la comunidad estudiantil. Además, que se atienda a esa diversidad con estrategias diversas; esto último podría, por ejemplo, estar especificado en los programas de estudio. Desde la interculturalidad, entonces, la diversidad no tendría que significar problema o necesidad de unificar, sino por el contrario, verse como factor positivo de oportunidad de desarrollo sin caer —claro está— en el folclor o etnocentrismo. En ese sentido, mientras se privilegien relaciones de tolerancia, respeto, intercambio de conocimientos y la utilización de la lengua únicamente en los espacios áulicos, se estaría apostando por la consolidación de una “interculturalidad restringida” (Navarro, 2020).

Al respecto, en la UIET se ha tenido un acercamiento a la identificación de esta diversidad, pero de manera aislada y no con un objetivo concreto. Es decir, su finalidad no ha sido diagnosticar para atender como proyecto institucional —a partir de programas que atiendan a sus necesidades y problemáticas—, ni mucho menos desde el aula para potencializar las capacidades o asegurar el aprendizaje. Tampoco se ha logrado visibilizar porqué las áreas o academias, de manera separada, recuperan datos estudiantiles pero no se logra sistematizar y compartir los resultados en concordancia con un seguimiento a ese ejercicio iniciado que contribuya no únicamente a visibilizar la diversidad, sino también a realizar prácticas educativas más pertinentes.

Para Krüger-Potratz (citado en Dietz, 2012, pp. 94-95), la diversidad no se debe concebir como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las “líneas de diferenciación”. En ese sentido, Dietz (2012, p. 95) apunta que para la gestión de la diversidad no solamente debe basarse en indicadores “visibles” de la identidad de un individuo (supuestamente raza, etnicidad, religión, género o discapacidad), sino también fuentes no tan perceptibles de

diversidad tales como estilos de vida, orientaciones de valores, rasgos autobiográficos y personales o perspectivas profesionales. Todas ellas deben ser promovidas en términos de crear, no igualdad, sino un “ambiente inclusivo”.

Para Dietz (2012, p. 94), la “diversidad de diversidades” culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, nacionales, de género, generación, edad, orientación sexual, entre otras, se puede y debe insertar dentro de un proyecto educativo institucional de tal forma que, todas estas diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales de diversidad, generen nuevos espacios académicos “interseccionales” (Leiprecht y Lutz, 2005, citado en Dietz, 2012) y genuinamente diversos.

Consideramos que la visibilidad y atención a la diversidad es necesaria, no sólo como estrategia educativa, sino para atender lineamientos internacionales como la establecida por UNESCO desde 2001, en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural reconociéndose como patrimonio de la humanidad, en la que señala a la educación como la vía para la “la toma de conciencia del valor positivo de la diversidad” (artículo 7).

## **La nueva ruralidad en espacios de formación universitaria**

Actualmente, gracias a la información aportada por los censos, podemos visualizar la magnitud de la composición demográfica de los pueblos latinoamericanos. Acorde con Mato (2017), con datos de la División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y del Banco Mundial, se tiene registrado que la población indígena está conformada por 42 millones y la afrodescendiente equivale a 123 millones; es decir, 165 millones de personas en total.

Diversos autores (Gómez, 2015; Romero, 2012) coinciden en señalar los cambios producidos en el medio rural, tanto en Europa como en América Latina, a partir de la década de los 80 del siglo xx debido —en gran medida— al proceso de globalización y a la implantación de políticas neoliberales. En el caso de Europa, el cambio fue sostenido por políticas públicas orientadas hacia el bienestar de la población, tales como la redistri-

bución de la riqueza entre las regiones y las clases sociales. Mientras que en América Latina, esas políticas de bienestar no sucedieron; por el contrario, el desarrollo rural no ha sido el freno de la pobreza, porque intervienen diversos factores como el crecimiento poblacional, la explotación de los recursos naturales, fuentes de empleo deplorables, entre otros.

Coincidimos con Gómez (2015) cuando señala que el empuje de la globalización y sus políticas neoliberales ocasionaron los mayores cambios en el medio rural latinoamericano y su población, es decir, el espacio rural dejó de ser exclusivo para las actividades agrícolas y, en consecuencia, se implementaron otras actividades económicas.

En ese sentido, se vuelve imperativo aportar nuevas miradas de los territorios rurales-urbanos para comprender los procesos socioculturales experimentados entre sus pobladores, pues en muchas ocasiones están supeditados a las lógicas de producción del mercado capitalista y no únicamente centrados en la producción agrícola, como en el pasado. Ello ocasiona aspiraciones a modos de vida ajenos a su realidad sociocultural.

Para comprender estos cambios, Romero (2012) retoma el concepto de “nueva ruralidad”. Sin embargo, señala que no puede ser aplicado de igual manera en todos los territorios de América Latina, pues existen diferencias entre los mismos. Este concepto proviene de un debate epistemológico entre la sociología agraria y la sociología rural en la sociedad anglosajona. Surge en la década de 1980 como consecuencia de lo limitado que resultaba el concepto de ruralidad asociado a una visión de producción agraria exclusivamente. Algunos señalamientos que se hacen sobre las nuevas ruralidades es que son el resultado de la acción de los organismos internacionales con la intención de paliar los desequilibrios del medio rural, con la pretensión de frenar y superar la pobreza.

Las nuevas ruralidades es un concepto de orden analítico para tratar de explicar los efectos de los fenómenos alternativos a la ruralidad tradicional, donde lo rural cumple nuevas funciones sociales como la ecológica, la turística y de residencia (Gómez, 2015) y no exclusivamente una función de productora y proveedora de alimentos (Romero, 2012).

Arias (2005), por ejemplo, identifica los grupos locales desde la perspectiva de la nueva ruralidad. Se adaptan a los cambios ocasionados por la globalización, se insertan en las tendencias actuales de la economía y el

trabajo y, redefinen su espacialidad y sus articulaciones con otros espacios-actores. Así, con el concepto de nueva ruralidad se rompe con la dicotomía rural-urbano y se abre la posibilidad de dimensionar —de manera más amplia— los aspectos socioculturales que ocurren en los espacios territoriales influidos por los procesos de globalización.

Nuevos actores han surgido, siendo las mujeres un grupo importante por su participación en las funciones de esta nueva ruralidad. Ya desde 2001 es visible su papel en empleos rurales no agrícolas (ERN), pues está compuesto por un porcentaje que varía entre 65 y 93% en los países de América Latina (Gómez, 2015). En ese sentido, es posible encontrar que —en regiones rurales— la participación de las mujeres también se da en el plano de la educación superior, sobre todo a partir de la creación de las universidades interculturales, lo cual posibilita la ocupación de espacios que —históricamente— no tenían representatividad significativa (Mato, 2017; Schmelkes, 2008).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020), en Tabasco la población que vive en localidades urbanas corresponde a 59%, mientras que 41% habita en zonas rurales. A nivel nacional, 79% de la población vive en entornos urbanos y 21% en rurales. Particularmente, el municipio de Tacotalpa cuenta con 87 localidades, de las cuales 85 son rurales y sólo la cabecera municipal y la Villa Tapijulapa se consideran urbanas.

## Metodología

La investigación se llevó a cabo en la sede Oxolotán de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Se aplicaron 242 encuestas a estudiantes de las siete licenciaturas que se imparten y se revisó la estadística institucional de 2022 y los informes de gestión. Se consideraron el componente étnico, los tipos de bachillerato de procedencia y la diversidad de localidades de origen a través de una categorización relacionada con lo rural y lo urbano.

## Resultados

### Contexto

La UIET abrió sus puertas en el año 2005, teniendo como sede el poblado Oxolotán, Tacotalpa. Actualmente cuenta con dos unidades académicas, en Villa Vicente Guerrero, Centla (2013) y Villa Tamulté de las Sabanas, Centro (2014). De acuerdo con el Departamento de Estadística y Evaluación, la matrícula institucional para el periodo agosto-diciembre de 2022 fue de 1 503 estudiantes. Por su parte, la población estudiantil en la sede Oxolotán fue de 867, de los cuales 541 corresponden a programas escolarizados y el resto a dos programas no escolarizados que se imparten en esta sede.

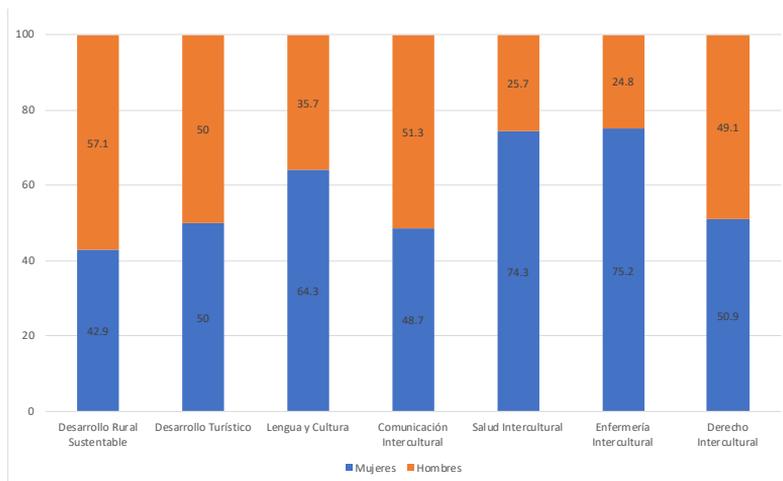
En general, la implementación del enfoque intercultural en las universidades implica la inclusión de la diversidad en el currículo y en la vida universitaria. Además, se busca fomentar el diálogo y la convivencia pacífica entre estudiantes de diversas culturas. La UIET reconoce que en la universidad conviven estudiantes de diversos orígenes culturales, sociales y religiosos (Informe de Gestión 2010), sin embargo, por lo regular se resalta la diversidad cultural. En este trabajo se identifican algunos aspectos de esta diversidad.

### *Presencia de mujeres en la UIET*

Un componente importante de la atención a la diversidad es la presencia de mujeres. En las estadísticas más recientes, el 64% de la matrícula se conforma por ellas, lo cual coincide con los resultados de la encuesta aplicada. No obstante, en los primeros informes de gestión de la UIET se muestran porcentajes inferiores: 49% en 2008 y 50% en 2011.

En lo que respecta a las carreras escolarizadas de la sede Oxolotán, las licenciaturas en Enfermería Intercultural y Salud Intercultural son las que tienen una mayor proporción de mujeres, a diferencia de la licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable, donde predominan los hombres.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes mujeres y hombres por licenciatura



Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta.

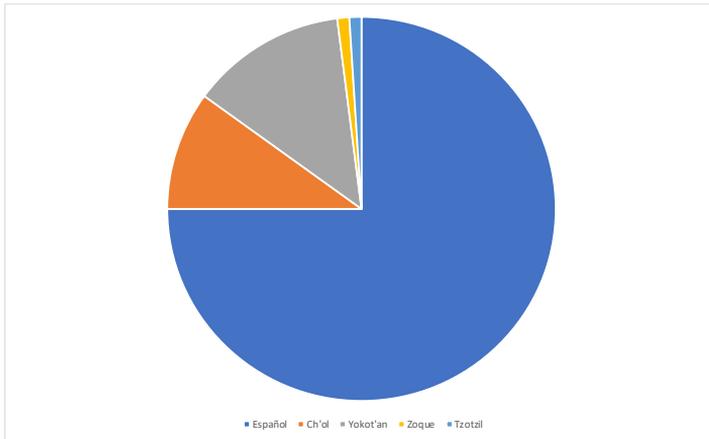
### ***Diversidad cultural***

Históricamente, en la UIET, se ha atendido a estudiantes pertenecientes a seis grupos étnicos y mestizos de la región. La diversidad cultural ha sido la más visibilizada en la UIET. En este sentido, en el primer año de operación de la UIET se registró el 56% de estudiantes hablantes de lengua originaria y los informes de gestión en el 2008 y el 2011 muestran que el 42% de la población estudiantil atendida en ese periodo era hablante de alguna lengua originaria. En un trabajo reciente sobre racismo y discriminación, Morales-Valenzuela *et al.* (2020) mencionan que 67% de los estudiantes se considera de un pueblo originario; sin embargo, sólo el 37% de los estudiantes menciona que habla una lengua originaria. Las estadísticas institucionales actuales ponen de manifiesto una disminución de la población originaria en la UIET porque el 75% de la población estudiantil inscrita en el periodo agosto-diciembre de 2022 es mestiza y el resto es de un pueblo originario: ch'ol (10%), yokot'an (13%), zoque (1%) y tzotzil (1%) (Figura 2).

En este sentido, Antileo (2022) señala que una de las razones principales que explican el surgimiento de las instituciones de educación superior indígena e intercultural es la observación crítica del acceso desigual de las y los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas a los sistemas de educa-

ción superior convencionales; de ahí que estas entidades establezcan una alta dedicación al acceso preferente o prioritario de estudiantes indígenas.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes por lengua materna



Fuente: elaboración propia con datos de estadística institucional.

Por su parte, en la sede Oxolotán, las estadísticas institucionales del 2022 muestran que el 20% de la población estudiantil es perteneciente a un pueblo originario, con predominio de los ch'oles y los resultados de la encuesta lo confirman porque 20.25% de personas encuestadas manifestó ser hablante de alguna lengua originaria. Aunque los resultados son preliminares, nos permite inferir que la disminución de atención a hablantes de tzotzil, tzeltal o zoque se debe a que dicha población decide continuar sus estudios en instituciones educativas cercanas a su región.

### ***Diversidad generacional o etaria***

Aunque se ha puesto poco énfasis en la diversidad etaria, es importante reconocer que la UIET ha atendido a población de diversas edades. En los inicios, el grueso estudiantil se conformó por población mayor que no había tenido posibilidades de estudiar educación superior. De acuerdo con la encuesta, actualmente en las aulas conviven estudiantes con un promedio de 20 años; sin embargo, se pueden encontrar estudiantes de entre 17 y 38 años.

En el primer ciclo lectivo (semestre) se tiene el rango entre 17 a 38 años; en tercero, de 18 a 33 años; en quinto, de 19 a 35 años y, en séptimo, de 20 a 28 años.

### ***Bachillerato de origen***

En la UIET no hay programas de nivelación, así que el sistema de bachillerato de procedencia puede jugar un papel importante en la adaptación al ambiente escolar y al rendimiento académico. En este sentido, de acuerdo con las encuestas aplicadas, el 64.5% proviene del sistema de Colegio de Bachilleres, el 23.1% a bachilleratos tecnológicos y el resto a otros sistemas como el Telebachillerato, como se muestra en la tabla 1.

Es importante señalar que en el municipio de Tacotalpa, se localizan planteles del sistema de Colegio de Bachilleres de Tabasco, en el que se encuentran dos tipos de centros educativos: 1) Bachillerato general y 2) educación media superior a distancia (EMSAD). En lo que respecta a bachilleratos tecnológicos, se cuenta con un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos

Tabla 1. *Bachillerato de procedencia de la población estudiantil*

Nombre de la licenciatura que cursan	Tipo de bachillerato					Total
	Otros	Tecnológicos	Colegios de bachilleres	Telebachilleratos	Sin dato	
Sin dato	0.00%	0.00%	1.20%	0.00%	0.00%	1.20%
Comunicación intercultural	0.40%	2.50%	3.70%	0.00%	0.40%	7.00%
Derecho intercultural	0.40%	2.50%	5.00%	1.20%	0.00%	9.10%
Desarrollo rural sustentable	1.20%	2.10%	2.50%	0.40%	0.40%	6.60%
Desarrollo turístico	0.00%	1.20%	2.50%	0.40%	0.00%	4.10%
Enfermería intercultural	0.80%	4.50%	16.90%	0.40%	1.20%	24.00%
Lengua y cultura	1.70%	5.00%	15.70%	0.00%	0.40%	22.70%
Salud intercultural	0.40%	5.40%	16.90%	0.80%	1.70%	25.20%
Total	5.00%	23.10%	64.50%	3.30%	4.10%	100.00%

Fuente: elaboración propia.

(CECYTE). Finalmente, en este municipio se ubican cuatro telebachilleratos comunitarios cuyos egresados se esperaba que tuvieran una mayor presencia en la UIET, y por su enfoque centrado en la comunidad y atención a la diversidad pero, lo cierto es que es reducida la cantidad de estudiantes provenientes de ese subsistema.

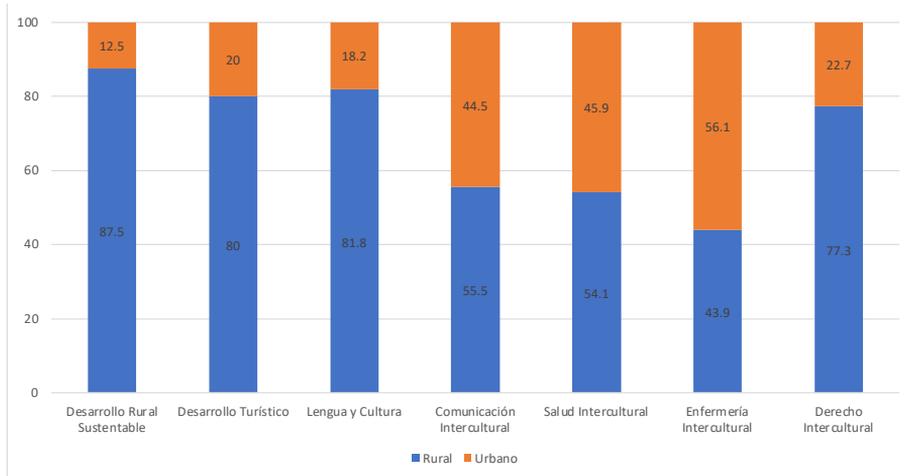
### ***Lugar de procedencia***

Desde sus inicios, la UIET ha atendido estudiantes de comunidades rurales de Chiapas y Tabasco. En el Informe de Gestión 2008 se reportó que 80% provino de Tabasco y 20% de Chiapas. En este estudio se encontró que el 81% vienen de 10 de los 17 municipios de Tabasco (aunque predomina la presencia de estudiantes de Tacotalpa) y 17% del vecino estado de Chiapas, principalmente de los municipios de Tila, Sabanilla y Amatlán. También se tiene procedencia de los estados de Yucatán y Veracruz.

Conviene resaltar que la condición de ruralidad es un elemento importante a considerar en la atención a la diversidad estudiantil en la UIET. En este sentido, tomando en cuenta el número de habitantes por localidad de procedencia, el 63.22% proviene de comunidades rurales. Ello es evidente puesto que, Tacotalpa, municipio donde se asienta la sede Oxolotán, es netamente rural porque el 77.44% de la población vive en comunidades con menos de 2500 habitantes.

No obstante, la encuesta muestra una marcada diferencia en la procedencia de estudiantes entre carreras. En este sentido, las licenciaturas en desarrollo rural sustentable, desarrollo turístico, lengua y cultura y derecho intercultural son las que tienen una mayor proporción de estudiantes de comunidades rurales.

Jóvenes rurales que asisten a la UIET enfrentan el reto de resignificar su papel dentro del contexto de las nuevas ruralidades y posicionarse, también, como un “sujeto político” o “agentes protagónicos” con capacidad de promover la inclusión y justicia social. Por lo tanto, se involucran en procesos de reivindicación cultural y de reconocimiento de su diversidad e interseccionalidad, no desde lo que el Estado dice que son, sino desde su propia capacidad como actores sociales (Navarro, 2020).

Figura 3. *Procedencia rural o urbana de estudiantes por licenciatura*

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta.

## Conclusión

De acuerdo con los resultados y la discusión generada en este capítulo, consideramos que tener presente una amplia gama de perspectivas y experiencias sobre la diversidad puede enriquecer el proceso educativo y fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. Además, la inclusión de la diversidad en la educación superior puede contribuir a preparar al estudiantado y sus egresados a la construcción de una sociedad basada en la gestión de la diversidad de manera propositiva y creativa. Sin embargo, es importante que quienes participan en los procesos de formación universitaria cuenten con una preparación para abordar la diversidad, tanto en el aula como fuera de ella, de manera efectiva para crear un ambiente inclusivo y respetuoso para la comunidad universitaria.

Sin duda, el desafío latente es propiciar que las instituciones sean capaces de brindar las condiciones para incorporar, tanto a sus discursos como a sus prácticas, la gama de diversidades con las que llegan las y los estudiantes. Particularmente, en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco las estadísticas institucionales ponen de manifiesto dos tipos de diversidad: la cultural, basada en la lengua originaria y las categorías de sexo

(hombre/mujer). No obstante, consideramos que existen otras diversidades trazadas desde la interseccionalidad que no han sido visibilizadas.

## Referencias

- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. UNESCO.
- Arias, P. (2005). Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy. En H. Ávila-Sánchez (coord.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Casillas-Muñoz, M. L. y Santini-Villar, L. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. SEP-CGEIB.
- De Juan-Vigaray, M., Parra, M. C. y Beltrán, M. A. (2014). Multiculturalidad, interculturalidad y desarrollo personal en el EEES. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 35, 46-63.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. FCE.
- (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- Gómez Pellón, E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.36669>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2020). *Cuéntame: información por entidad: Tabasco*. INEGI.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690.
- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En D. Mato (ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). UNESCO e IESALC.
- Morales-Valenzuela, G., Reyes, E., Villegas, M. y De los Santos, C. (2020). Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 369-381). EDUNTRF.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y CLACSO.
- Navarro Martínez, S. I. y Bermúdez Urbina, F. M. (2019). Consideraciones críticas y conflicto político en la educación superior intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Reencuentro: análisis de Problemas Universitarios*, 30(75), 61-88. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/955>

- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 11(1), 8-31.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). UNESCO e IESALC.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123370>.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). (2008). *Informe de gestión*. UIET.
- (2010). *Informe de gestión*. UIET.
- (2011). *Informe de gestión*. UIET.