



Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo: imaginario social instituyente desde estudiantes de dos instituciones de educación superior alternativa en México

Sergio Enrique Hernández - José María Soto



Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo: imaginario social instituyente desde estudiantes de dos instituciones de educación superior alternativa en México

Rural Higher Education to Build a Different World: Social Imagination from Students at Two Alternative Higher Education Institutions in Mexico

Sergio Enrique Hernández Loeza*

José María Soto Recio**

Cómo citar: Hernández, S.E. y Soto, J.M. (2025). Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo: imaginario social instituyente desde estudiantes de dos instituciones de educación superior alternativa en México. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 80-107.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15830956>

Recibido: 25 de abril de 2025 • Aprobado: 24 de junio de 2025

RESUMEN | La educación en contextos rurales de México se ha enfrentado históricamente a un proceso de marginalización e imposición, porque no se brindan recursos e infraestructura necesaria y se maneja bajo modelos urbanocéntricos. Esta tendencia se intensifica en la Educación Superior. Ante este panorama educativo, diferentes comunidades rurales, muchas veces en colaboración con actores diversos, han implementado sistemas de educación propios, acordes con sus prácticas socioculturales e intereses político-pedagógicos. De ahí el surgimiento del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS), que han configurado programas educativos propios que buscan responder a los anhelos de las juventudes rurales. El objetivo de investigación fue analizar el carácter instituido del sistema educativo mexicano, y las posibilidades de lo instituyente desde la subjetividad rural en estudiantes del CESDER e IESDHS. La estrategia metodológica, desde un enfoque cualitativo, se desplegó por medio de entrevistas semiestructuradas. El método de análisis se apoyó en dos momentos recursivos: intratextual e intertextual, en el tratamiento de los datos. Las categorías resultantes se agruparon en antecedentes educativos, experiencias universitarias y expectativas tras el egreso. Los hallazgos principales expusieron opresiones en el nivel básico y medio superior; agenciamiento de espacios universitarios y comunitarios, y proyectos de vida transgresores del sistema-mundo imperante. Las conclusiones dan cuenta de experiencias formativas que van más allá de imaginarios sociales

instituidos respecto al papel de la educación, poniéndose como sujetos, y configurando imaginarios sociales instituyentes.

Palabras clave | Educación Superior Rural, imaginario social instituyente, ponerse como sujeto, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS), México.

ABSTRACT | Education in rural Mexico has historically faced a process of marginalization and imposition due to a lack of necessary resources and infrastructure and the imposition of urban-centric models. This trend is intensified in higher education. Given this educational panorama, different rural communities, often in collaboration with diverse actors, have implemented their own education systems, in line with their sociocultural practices and political and pedagogical interests. Hence the emergence of the Center for Rural Development Studies (CESDER) and the Moxviquil Institute of Higher Education in Sustainable Human Development (IESDHS), which have developed their own educational programs that seek to respond to the aspirations of rural youth. The research objective was to analyze the institutionalized nature of the Mexican education system and the possibilities of the instituting from the perspective of rural subjectivity in students from CESDER and IESDHS. The methodological strategy, based on a qualitative approach, was deployed through semi-structured interviews. The analysis relied on two recursive moments: intratextual and intertextual, in the processing of data. The resulting categories were grouped into educational background, university experiences, and expectations after graduation. The main findings exposed oppressions at the elementary and high school levels; the establishment of university and community spaces; and life projects that transgress the prevailing world-system. The conclusions reflect formative experiences that go beyond established social imaginaries regarding the role of education, placing themselves as subjects and shaping instituting social imaginaries.

Keywords | Rural Higher Education, instituting social imaginary, to put oneself as a subject, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS), México.

1 Introducción

La educación superior en contextos rurales en México es resultado de movimientos sociales y acciones colectivas en oposición a la política educativa basada en el desarrollo rural y la mirada indigenista del siglo XX. El surgimiento de Instituciones de Educación Superior (IES) que buscan reivindicar las formas de vida campesinas como formas dignas de ser vividas se orientó hacia zonas y grupos vulnerados socialmente para generar procesos formativos con pertinencia contextual, cultural y lingüística. Estas experiencias están enmarcadas en las consecuencias del sistema-mundo moderno colonial: instalación del

racionalismo, monopolio capitalista, jerarquización de la diferencia humana y explotación medioambiental, que trastocan a diversos sectores sociales, por lo que se torna relevante preguntar quiénes y por qué ingresan a tal modalidad educativa.

El problema de investigación parte de Instituciones de Educación Superior (IES) que representan espacios democratizadores de los mismos por la descentralización institucional, la diversificación de ofertas educativas y el acceso de figuras estudiantiles no clásicas. La configuración educativa posibilitó procesos formativos comprometidos con otros horizontes de vida posible. De ahí que el objetivo del presente artículo se centró en analizar el carácter instituido del sistema educativo mexicano, y las posibilidades de lo instituyente desde la subjetividad rural de los estudiantes dentro del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS).

Este tema de investigación aporta elementos teóricos-empíricos al campo de la educación intercultural y la pedagogía comunitaria. Primero, presenta dos casos empíricos representativos de la educación superior alternativa. Segundo, propone un andamiaje conceptual novedoso que discute las relaciones entre estructuras y subjetividades dentro del sistema educativo. Tercero, establece una metodología contrastiva de las experiencias estudiantiles para reconocer semejanzas y diferencias. Cuarto, comparte prácticas pedagógicas que promueven procesos formativos desde arraigo, cuidado y defensa del territorio. Quinto, revela grietas educativas en el sistema-mundo dominante. En conjunto otorgan esperanzas sobre otras formas de educación superior.

El CESDER surgió en 1982 en el marco de la articulación de intereses y acciones realizadas por agentes de diferentes posicionamientos políticos desde la sociedad civil nacional, y actores locales de la Sierra Norte de Puebla, mismos que tenían en común la intención de fortalecer las formas de vida campesinas (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008; Hernández, 2014). El IESDHS surgió en 2002 como una iniciativa de la sociedad civil, en la región de los Altos de Chiapas, orientada a la dinamización de procesos de liderazgo campesino e indígena (Navarro, 2020). A partir de identificar intereses comunes, estas dos IES iniciaron un proceso de colaboración que en principio llevó a la apertura de un grupo de la licenciatura el CESDER (cuando aún tenía el nombre de licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural) en Moxviquil, y que con el paso del tiempo derivó en la creación de una licenciatura propia del IESDHS. Tomamos como referente estas dos IES, porque pensar cómo opera la dimensión de lo instituido en la educación rural a partir de las experiencias de sus estudiantes, y las formas en que el proceso que viven les lleva a ponerse como sujetos ante el mundo para apuntalar imaginarios sociales instituyentes que trastocan la educación que hay.

En términos expositivos primero presentamos algunas ideas fuerza que nos permiten dialogar con las narrativas de estudiantes del CESDER y el IESDHS que se abordan después de describir un breve apartado metodológico. Las experiencias se agrupan en tres

momentos: lo instituido, el ponerse como sujetos y los imaginarios sociales instituyentes. Finalmente, se comparten algunas conclusiones.

2 Ponerse como sujeto desde el imaginario social instituyente

La Educación Superior suele ser pensada como el nivel educativo capaz de llevar a las personas a “ser alguien en la vida”. Desde el preescolar se introduce la idea de que tener la mayor cantidad de grados académicos llevará a mejorar las condiciones de vida, si se compara con las de las generaciones que nos antecedieron. Lo anterior implica dejar atrás la condición indeseada que representa el propio modo de vida del grupo sociocultural de pertenencia.

La escuela se convierte en el socializador que transmite los valores de la sociedad dominante y nos ciudadaniza. A través de ella, como señala Lourdes Pacheco (2005), se nos enseña cómo funcionan las jerarquías sociales, pero también las que operan entre conocimientos, y, especialmente, se enseña que lo productivo está en la ciudad, imponiéndose las formas de comportamiento urbanos.

Pero esta mirada se enfrenta a dos problemas en el presente. El primero refiere a la incapacidad de cumplir la promesa de llegar a ser “alguien en la vida” a través de la escolarización. El segundo tiene que ver con las respuestas frente a la homogeneización cultural que implica la escolarización. Abordamos cada uno a continuación.

Cuando la frase “se alguien en la vida” es emitida en la cotidianidad lo que se pone en juego es un ideal de vida que ha sido impuesto por el mundo moderno occidental capitalista. Implica partir del supuesto de que no se es alguien en la vida si se carece del capital económico para consumir como lo demanda la forma de vida urbana. Jorge Gasché (2004) plantea que la subjetividad urbana se caracteriza porque la forma de subsistencia está vinculada con el trabajo asalariado, lo que implica una separación tajante entre lo humano y la naturaleza, al tiempo que se piensa el trabajo como vinculado exclusivamente a la consecución de un salario para poder consumir cada vez más.

En el marco del trabajo asalariado la especialización en campos del saber, así como la credencialización que otorga la educación superior, se vuelven requisitos indispensables para, supuestamente, encontrar un mejor empleo mejor remunerado. Wietse de Vries y Yadira Navarro (2011) señalan, a partir de los resultados de encuestas aplicadas a egresados de tres universidades privadas y seis públicas de México, que la relación entre empleo bien remunerado y contar con estudios universitarios está vinculada con la forma en que se interrelacionan “el desarrollo de la economía, el área de conocimiento, el tipo de institución (privada-pública), el género y el pasado familiar” (p. 25). A este respecto más adelante agregan que:

El problema está en la fuerte desigualdad social y económica dentro del mercado de profesionistas del país, combinado con un sistema educativo estratificado. En

este contexto, la educación superior funciona como instancia que ratifica las diferencias, en vez de mitigarlas. (de Vries y Navarro, 2011, p. 25)

Lo que está detrás de la frase “ser alguien en la vida” es la imposición de un futuro prometido, que se ha convertido en deseo, pero que es contradictorio con las desigualdades propias y necesarias para el sistema capitalista. En la base se encuentran la imposición de la ley de la escasez por parte de la lógica economicista del desarrollo que, como ha señalado Gustavo Esteva (1996), sostiene la idea de que los deseos de la humanidad siempre serán mayores a los medios limitados con los que cuenta. A través de las ideas de progreso y acumulación el desarrollo impone una ilusión que permea nuestra percepción del papel de la educación, y particularmente de la educación superior, por lo que se vuelve necesario cambiar nuestra forma de pensar la vida:

Ha llegado el tiempo de recobrar sentido de la realidad. Es tiempo de recuperar serenidad. Muletas como las que ofrece la ciencia son innecesarias cuando se camina sobre los propios pies, en el camino propio, soñando los propios sueños - no los que se toman en préstamo del desarrollo. (Esteva, 1996, p. 74).

Es justo en este punto que emerge la crítica a la escolarización, y a la educación superior en particular, como forma de homogeneización cultural. La Educación Superior que nos legó el mundo moderno occidental es una que construye instituciones eurocentradas y que tienen como valores fundamentales a los propios de la modernidad occidental capitalista (Castro-Gómez, 2007). En diferentes momentos de la historia latinoamericana se han dado intentos por transformar ese modelo, siendo uno de los más relevantes el desarrollado en 1918 en Córdoba, Argentina. El “Movimiento de Córdoba” y los cambios generados por él, representan lo que se ha denominado la primera reforma universitaria en América Latina, la cual sentó las bases del funcionamiento de estas instituciones hasta finales de la década de 1960. No obstante, no se cuestionó la matriz de conocimiento desde la que se constituyen las universidades, ni el hecho de tener como meta el progreso propuesto por Occidente (Lora y Recéndes, 2009, p. 43).

Posteriormente, los movimientos universitarios de 1968 produjeron la segunda reforma universitaria, caracterizada por la crítica al carácter elitista de la universidad, apuntando hacia su democratización y la generación de proyectos académicos adecuados a las necesidades de la población. La segunda reforma va a tener como señas principales el incremento al financiamiento de la educación superior, la ampliación de la infraestructura universitaria, el aumento de la matrícula por la ampliación del ingreso a diversos sectores de la población, y un crecimiento no previsto de la planta docente, quienes pasaron de ser “catedráticos” a “docentes-investigadores” (Lora y Recéndes, 2009).

Finalmente, en los últimos años hemos sido testigos de la tercera reforma universitaria, enmarcada en los procesos de la llamada “modernización educativa”, iniciada con la implementación de los modelos neoliberales en América Latina en la década de 1980 y se consolida a partir de la década de 1990. Consiste en una serie de reformas, que incluyen a

todo el Estado, tendientes a lograr “eficiencia” y “calidad” en los procesos educativos mediante algunas acciones consideradas como fundamentales: descentralización; reforzamiento de las conexiones entre educación, empleo y economía nacional; implementación de sistemas de evaluación; desarrollo de sistemas de información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos; profesionalización docente; alianzas público-privadas; y, centralización-estandarización de contenidos educativos para permitir la movilidad y comparación de estudiantes (Gorostiza y Tello, 2011).

En este escenario de reformas marcadamente tecnocráticas, resulta relevante que converge el discurso de la inclusión de poblaciones históricamente relegadas de la educación superior, debido especialmente a las luchas y movimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, al surgimiento de ordenamientos internacionales sobre sus derechos, pero también por la necesidad de volver funcional la diversidad cultural al neoliberalismo, mediante el “multiculturalismo neoliberal” (Hale, 2007). Surgen así los programas de Acción Afirmativa dentro de universidades convencionales, y las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) (Mato, 2008).

Si bien las dos IES que aquí analizamos realizan prácticas que podemos caracterizar como interculturales¹, no es esta su principal enunciación para caracterizar su hacer, que más se piensa desde la educación rural y la larga herencia de la educación popular latinoamericana. Por ejemplo, el CESDER piensa su labor desde líneas estratégicas en contextos rurales que incluyen, entre otras cosas: fortalecer la identidad y procesos organizativos a nivel individual, comunitaria y de sujetos sociales; mejorar la calidad de vida y el bienestar familiar; recuperar ecosistemas y agroecosistemas; dinamizar la economía local solidaria; fortalecer sistemas educativos que construyan capacidades técnicas y políticas (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008, p. 47). Esas líneas se construyen desde el reconocimiento de que subjetividades como las campesinas e indígenas han sido negadas y soterradas, precarizadas. Lo que hace falta es una “pedagogía del grito”, misma que Benjamín Berlanga (2007), uno de los fundadores del CESDER, describe en los términos siguientes:

De ahí que, en este enfoque pedagógico, educar desde la memoria, desde la experiencia y desde la utopía, no es educar haciendo a ratos historia para que recuerden, no es redactar para que escriban sus sueños, no es capacitación técnica, sino es educar reconociéndose como sujetos, capaces de narrar su identidad desde la memoria como sujeto, grupo, comunidad, patria, para entender y narrarse de manera completa: por qué hoy es así, por qué estamos jodidos, por qué otros tienen y nosotros no. Es educar en la articulación de memoria, experiencia y utopía. (p. 32)

¹ El campo de la educación superior intercultural en México es vasto y diverso. Se compone principalmente por: programas de acción afirmativa dentro de universidades convencionales; universidades interculturales vinculadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP); y, universidades interculturales o comunitarias autónomas (Hernández, 2017).

Es en este marco que situamos también la emergencia de experiencias como las del CESDER y el IESDHS, como parte de las IES que buscan ir más allá de las lógicas de la modernidad occidental capitalista para construir experiencias de educación superior que fortalezcan las subjetividades negadas desde el sistema dominante, y que dota de otro sentido a la educación superior. En este sentido, la reflexión en torno a la experiencia de estudiantes de ambas IES que presentamos más adelante dialoga con la construcción de imaginarios instituyentes que se erigen desde el ponernos como sujetos.

Castoriadis (2023, pp.104-110) nos dice que el imaginario ha sido una noción olvidada, pero en realidad la historia de la humanidad es la historia del “imaginario radical”, porque es gracias a la posibilidad de imaginar -innovar y crear- que hemos podido llegar a ser lo que somos. Para nuestro autor, los mundos sociales que se han construido en diferentes momentos históricos de la humanidad son “significaciones imaginarias sociales”, y que cuando estas se cristalizan o solidifican, se convierten en “imaginario social instituido”. Lo instituido por una parte sirve para regular la psique individual, para permitir vivir en sociedad, pero también puede convertirse en camisa de fuerza que limita la innovación. Así, frente a lo instituido, la capacidad creativa se mantiene como latencia magmática que emerge cuestionando lo que hay, dando paso al “imaginario social instituyente”.

Retomamos los imaginarios instituyentes de Cornelius Castoriadis para referir a esa capacidad creativa de los sujetos que, en el marco de un mundo ya dado, instituido, ponen en juego la potencia magmática de la imaginación: “Hay que poder imaginar algo distinto a lo que está, para poder querer; y hay que querer algo distinto a lo que está, para liberar la imaginación” (Castoriadis, 1998, p. 141). Pero ese imaginario instituyente no solo es espontaneidad, sino que emerge desde la reflexividad y la voluntad de construir la autonomía del sujeto: “No se puede conseguir una sociedad autónoma que no se contemple a sí misma, que no se interroge sobre sus motivaciones, sus razones para actuar, sus tendencias profundas” (Castoriadis, 2003, p. 125). Castoriadis agrega que esta acción autorreflexiva no ocurre en la sociedad en abstracto, sino que, en la psique de sus integrantes, que reflexionan sobre lo que son y las formas en que son negados.

Desde la recuperación del pensamiento crítico latinoamericano reconocemos que son las subjetividades negadas por la modernidad occidental capitalista las que se ponen como sujetos, para negar la negación: “las experiencias de la negación, sometimiento, dominación, exclusión, marginación de sujetos empíricos particulares, el *a priori* antropológico que implica un tenerse a sí mismo como valioso y consecuentemente un tener como valioso el conocerse por sí mismo” (Acosta, 2008, p. 181). Ponerse como sujeto implica reconocer al sujeto vivo, de carne y hueso, que desde la potencia de lo instituyente se constituye en sujeto como sujeto:

El "sujeto vivo" es en términos reales y materiales, lo que en términos ideales es el "sujeto como sujeto", que sería el sujeto que "trasciende todas sus objetivaciones": y se sostiene más allá de ellas. Mientras el "sujeto vivo" es de cierto modo tópico, el "sujeto como sujeto" es decididamente utópico. (Acosta, 2008, pp. 195-196).

Este sujeto no es uno acabado, sino en proceso de elaboración desde la reconstrucción de lo propio que ha sido negado, desde la reflexión crítica acerca de los deseos impuestos, y que se reconoce entonces desde el venir siendo sujeto para florecer (Berlanga, 2013). Frente a lo que hay, a la educación superior que se piensa como camino para ser “alguien en la vida”, en este artículo reivindicamos la capacidad imaginativa de personas comunes que deciden decir no (Holloway, 2004) y emprender búsquedas para construir algo distinto.

3 Metodología

La estrategia metodológica tomó un corte cualitativo que permitió reconocer a los estudiantes como actores sociales con, según Monje (2011), una capacidad de agencia, la cual implica tomar decisiones y reflexionar ante situaciones. Este margen de acción estudiantil dio cuenta de aspectos estructurales y subjetivos condicionantes, tanto de intereses como de experiencias, alrededor de la educación superior. Así, las voces estudiantiles aportaron manifestaciones empíricas constitutivas del fenómeno educativo analizado.

Los criterios de selección de participantes, en la licenciatura de Procesos Rurales Sustentables para una Vida Digna del CESDER y la licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio en el IESDHS, contemplaron de acuerdo con Guzmán (2017), esbozos de factores personales, socioeconómicos y académicos en la experimentación de contextos concretos. Dichos factores se encuentran atravesados por componentes de vulnerabilidad social, movilidad espacial y cambios en el perfil tradicional. La apertura a la diversidad estudiantil reveló entrecruces en intereses y experiencias alrededor de la educación superior.

Los participantes de la investigación fueron mujeres y hombres jóvenes, de entre 21 y 29 años, provenientes de contextos, principalmente, rurales y en menor medida, urbanos. Un sector mayoritario contó con recursos socioeconómicos escasos, núcleos familiares sin estudios universitarios y actividades productivas vinculadas con el campo. Asimismo, otro sector representativo era hablante de lenguas originarias como tzotzil, tzeltal, ch’ol, náhuatl y mixteco. Además, un sector reducido ejercía su maternidad o paternidad en pareja o separados. Este caleidoscopio juvenil resaltó matices del mundo instituido, posicionamiento como sujetos e imaginarios instituyentes en torno a los estudios universitarios.

La técnica de investigación para la construcción de datos fue la entrevista semiestructurada, que permitió conocer, desde la perspectiva de los participantes, la producción de significados sobre condiciones, situaciones y recursos educativos (Álvarez y Olmos, 2020). El guión de entrevista partió de temáticas *etic* con espacios abiertos a manifestaciones *emic* para adaptarse al funcionamiento de las realidades empíricas. El instrumento piloto contempló, como temáticas de estudio, al origen social y experiencia universitaria; sin embargo, los testimonios enfatizaron en las experiencias educativas previas, así que se incluyeron en las entrevistas. En la primera fase de aplicación del instrumento emergieron

las expectativas hacia la educación superior como un hilo conductor de los relatos, de ahí que pasaron a formar parte de las entrevistas. La segunda fase de aplicación del instrumento consolidó a los proyectos de vida tras el egreso dentro de las entrevistas. La configuración dinámica del instrumento posibilitó dar cuenta, amplia y profundamente, de la manifestación empírica de las posibilidades de lo instituyente desde la subjetividad rural de los estudiantes.

El periodo de aplicación se adaptó a condiciones institucionales y personales durante el primer semestre de 2024 (12 entrevistas con estudiantes de 3er y 4to año en el IESDHS) y el primer semestre de 2025 (11 entrevistas con estudiantes de 3er y 4to año de la Especialidad en Agroecología (8), Economía Solidaria (2), Comunicación Comunitaria (1) de la licenciatura del CESDER). La participación se resguardó a través del consentimiento informado que incluyó referencia general a la identidad, confidencialidad de la información, transcripción detallada y uso exclusivo para fines de la investigación. El cierre del trabajo de campo se orientó por la saturación teórica registrada en los discursos estudiantiles (Izcara, 2014).

El proceso de análisis se apoyó de dos momentos recursivos: vertical y horizontal, en el tratamiento de datos (Dietz, 2017). Primero, se realizó un análisis intratextual que condensó la información significativa de cada entrevista individual. Segundo, se continuó con un análisis intertextual en el que se sintetizó la información significativa entre temas comunes para el conjunto de entrevistas. Este procesamiento expuso semejanzas y diferencias socioculturales entre estudiantes del CESDER e IESDHS. Las categorías centrales remitieron a ponerse como sujeto e imaginario instituyente de estudiantes de estas dos licenciaturas que construyen un sentido otro de la educación superior.

4 Del mundo instituido al ponerse como sujetos desde al imaginario instituyente

En este apartado presentamos los resultados de la investigación considerando tres grandes momentos: 1) el mundo instituido de los sujetos, en donde se hace referencia a la educación convencional recibida en los niveles educativos previos al ingreso al CESDER y el IESDHS; 2) el cómo se ponen como sujetos frente al mundo instituido a partir de su llegada a estas dos IES, aunque en algunos casos tiene como antecedentes haber participado de experiencias educativas emancipadoras; 3) el cómo se va configurando un porvenir que no es el impuesto por lo instituido, sino que da cuenta de la emergencia del imaginario instituido que reivindica la vida rural. A su vez, cada uno de ellos tiene en su interior subcategorías que permiten visualizar la riqueza de cada uno.

4.1 El mundo instituido de los sujetos

4.1.1 La configuración contextual del ámbito educativo

El origen social de la comunidad estudiantil en IESDHS es contrastante, ya que sus contextos de procedencia oscilaron entre la ruralidad y la urbanidad. Estos conformaron

escenarios educativos diferenciados. Por una parte, los estudiantes rurales se enfrentaron a ofertas educativas limitadas que les obligaron a emprender procesos migratorios pendulares para mantenerse dentro del Sistema Educativo Mexicano. En el caso de Marco, él mencionó que: “la primaria me tocó en mi comunidad, pero en la secundaria me tocaba caminar una hora para llegar a las siete y media de la mañana” (Entrevista con M. Pérez, San Cristóbal de las Casas, 16.5.2023). Asimismo, desarrollaron actividades laborales que combinaban con las escolares. Al respecto, Paola señaló que: “salía de la prepa a las dos y de ahí me iba a trabajar en una zapatería de dos a nueve de la noche” (Entrevista con P. Hernández, San Cristóbal de las Casas, 19.5.2023). Por otra parte, los estudiantes urbanos contaron con ofertas educativas diversificadas, por lo que permanecieron en las ciudades, frecuentemente, con dedicación exclusiva a los estudios. De esta manera, fortalecieron su capital escolar a través de instituciones educativas privadas. En relación con lo anterior, Nahomi compartió que: “me metieron a la primaria Makarenko, era privada y bilingüe. Estaba en la zona del Crucero, algo así como la zona centro de la ciudad” (Entrevista con N. Huicab, San Cristóbal de las Casas, 7.6.2023). En ambos escenarios el apoyo, material e inmaterial, del núcleo familiar tomó un papel relevante para la escolarización básica y media superior.

En el caso de estudiantes del CESDER, provienen de comunidades rurales e indígenas de diferentes estados de la república, principalmente Chiapas, Oaxaca y Puebla. En general son comunidades rurales pequeñas (de 45 habitantes las más pequeñas), o en proceso de urbanización (de 5,000 habitantes la más grande). Sólo en uno de los casos no se habla una lengua indígena en su comunidad de origen (aunque sí en la generación de sus abuelos), en dos de ellas se encuentra en proceso de desplazamiento y en los demás casos son hablantes de lengua indígena (aunque con diferentes grados de manejo). En general las actividades económicas incluyen la producción agrícola de autoconsumo de maíz, que se combina con diferentes productos agrícolas que varían por región y prácticas artesanales diversas. Asimismo, se reconocen los procesos migratorios como realidades para todos los casos. En cuanto al acceso a educación en sus comunidades suele haber preescolar y primaria, algunas veces con escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y en otros, escuelas bilingües. En algunos casos para acceder a educación secundaria, comúnmente en telesecundaria, tuvieron que migrar, y en la mayoría lo tuvieron que hacer para acceder a la educación media superior.

4.1.2 El papel de las estructuras familiares en los procesos formativos

Los núcleos familiares de la comunidad estudiantil en IESDHS contaron con una serie de recursos, prácticas y estrategias educativas asimétricas, debido a la escolarización y el trabajo de los integrantes. En mayor medida, se identificaron niveles bajos de escolarización y actividades productivas en torno a la agricultura o ganadería. Tal es el caso de Lucía: “mis papás no estudiaron. Toda la vida han sido, bueno, somos campesinos. Mis hermanos varones sacaron hasta la prepa y mis hermanas mayores solo sacaron la primaria” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Este conjunto de características familiares dificultó el soporte económico y motivacional orientado a la

escolarización de los y, principalmente, de las estudiantes. En menor medida, se reconocieron niveles altos de escolarización y empleos en el sector educativo, servicio o emprendimiento. De ahí que Edmundo refiriera que: “mi papá es de Chihuahua, pero creció en Ciudad de México. Él estudió medicina veterinaria en la UNAM. Y mi mamá es de Xochimilco. Ella estudió artes visuales, ahí en la ENAP (...) Encontraron trabajo en el CECyTECH como maestros” (Entrevista con E. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 5.6.2023). Dicha caracterización familiar mantuvo una motivación constante a la continuación de los estudios, aunque la disposición económica, algunas veces, representó una dificultad. Por lo tanto, las configuraciones familiares conformaron puntos de referencia en el desarrollo de trayectorias escolares previas.

En el caso de estudiantes del CESDER, la escolarización de papá y mamá varía fundamentalmente entre primaria y secundaria, ambas no siempre concluidas. Fundamentalmente son padres campesinos y/o trabajadores de construcción, y madres que se encargan del hogar y de labores agrícolas y/o artesanales. En varios de los casos se comparte que, ya sea su padre o madre, participan en actividades comunitarias en sus lugares de origen, o en organizaciones sociales. Por ejemplo, en el caso de Erik su mamá estudió hasta la secundaria y trabajó en un taller de tradición oral en su comunidad y posteriormente en diversas radios indígenas del Instituto Nacional Indigenista (INI) y en un refugio para mujeres que sufrían violencia, mientras que su papá terminó la prepa abierta ya grande porque trabajaba en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), pero también es campesino, albañil y músico, luego estudió la licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Por otro lado, en el caso de Flora, su papá no estudió, pero fue quien fundó las escuelas de su comunidad. En general, sus hermanas o hermanos han pasado por procesos de escolarización al menos hasta educación media superior, y en varios casos son profesionistas o están cursando la educación superior.

4.1.3 Los itinerarios estudiantiles dentro de las instituciones educativas

Las experiencias educativas de los estudiantes de ambas instituciones en el nivel básico y medio superior presentaron tres aspectos de violencia simbólica comunes: discriminación, autoritarismo y explotación. De ahí que las instituciones educativas plantearon marcos regulares de esquemas de pensamiento y acción. Asimismo, las prácticas educativas conformaron estrategias de apropiación curricular. Además, las relaciones entre actores educativos establecieron vías de socialización. Este entramado de condicionantes orientó los procesos de subjetivación estudiantil.

El primer aspecto fue experimentado, sobre todo, por estudiantes rurales e indígenas, debido al distanciamiento cultural y lingüístico existente con el arbitrario de aprendizajes escolares. En relación a esto, Lucia comentó que: “yo solo hablaba tzeltal de chiquita, no hablaba español. El español lo aprendí en la primaria (...) Me acuerdo de que por no saber leer una palabra con “ch”, (...) el profesor nos castigó dejándonos encerrados, sin recreo. Era normal eso” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). De

forma similar, Efraín, estudiante del CESDER recuerda que cuando estuvo en la primaria, que era de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), los maestros hablaban zapoteco, pero de una variante distinta a la suya "Es zapoteco, pero (...) es diferente tono. Yo hablo los dos. En el bachillerato era más el español. Siempre se hace difícil, pero cuando estamos aburridos ya no se pone atención y se pone difícil, tiene complicaciones" (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). La diversidad estudiantil resultó un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las acciones pedagógicas buscaron imponer, desde el mito del mestizaje, una identidad nacional. La visión asimilacionista de la educación reprodujo opresiones y desigualdades históricas sobre sectores rurales, campesinos e indígenas.

El segundo aspecto dio cuenta, en cada estudiante, de un enfoque pedagógico homogeneizador que limitó y obstaculizó estilos de aprendizaje. Edmundo mencionó que: "casi no salgo la secundaria en 3 años por culpa de un diario. El maestro nunca lo supo explicar, (...) yo decía: Ay, no mames, está de hueva. No quiero que este güey se entere de lo que hago" (Entrevista con E. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 5.6.2023). Cecilia, estudiante del CESDER, reflexionó que: "se nos va criando con esa figura de que si él sabe más porque es adulto y es profesionista, y tú lo estás haciendo mal, pues no estás dentro de lo correcto". (Entrevista con C. Cruz, Zautla, 5.3.2025) Elvia, también de CESDER, recuerda que en la primaria recibían golpes y "seguía las indicaciones, hacía trabajos bonitos, pero no aprendía. En la secundaria tenía una sensación de mucho estrés porque había maestros que nos humillaban cuando no sabíamos, y mucha competencia entre estudiantes" (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025). Las estrategias docentes mostraron desconocimiento y descontextualización. El descontento estudiantil expresó el sinsentido de los aprendizajes escolares. Las tensiones en la dinámica escolar subrayan la desvinculación entre instituciones educativas y realidades comunitarias.

El tercer aspecto remitió, en cada estudiante, a la exigencia escolar desproporcionada e inconsciente de la multidimensionalidad de los sujetos. Esta situación fue referida por José como: "mis experiencias amargas fueron debido a la forma de educación. El modelo educativo de la preparatoria fue muy cerrado. Era de tarea, tarea y más tarea. Mucho estrés" (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). Flora, estudiante del CESDER, tuvo que migrar de su comunidad a la ciudad de Tehuacán para estudiar el bachillerato, donde identificó las diferencias: "En la ciudad te dicen: "tienes que seguir estudiando sí o sí para que seas alguien en la vida". Cecilia, también del CESDER recuerda que tuvo "momentos en que me quedé como estancada. Porque hay profesores que no tienen vocación y te tachan de que nunca vas a progresar, por no hacer las cosas como ellos dicen" (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025). El posicionamiento educativo tomó un sentido verticalista. La reglamentación institucional restringió el despliegue de la agencia estudiantil. Las directrices formativas se tornaron deshumanizantes al centrarse en la productividad, en detrimento de la salud mental estudiantil. Aun así, en algunas/os estudiantes que participaron de modelos convencionales, tenían la intuición de que debería existir una educación distinta.

Un elemento distintivo de quienes estudian en el CESDER es que algunas/os participaron de modelos educativos alternativos desde la secundaria o el nivel medio superior. Por ejemplo, Alexis estudió “la prepa en el albergue de Ixtacamxtitlan, un albergue de uno de los fundadores del CESDER (...) justo lo que nos caracterizaba era la organización dentro del albergue [y que] (...) teníamos talleres de panadería, hortaliza, ganado, hongo seta” (Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025). Aurelio, por su parte, hizo la primaria en una “escuelita” que su papá impulsó en Nuevo Yibeljoj, Chenaló, Chiapas: “se hace es una educación que está basado con toda la lengua materna y (...) no se lleva todos los temarios de las escuelas federales, sino tiene un temario aparte, es como autónoma” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). Luego hizo su preparatoria en Guaquitepec, Chilón, un municipio vecino. Es una prepa semiescolarizada que permite trabajar y estudiar “para no olvidar todos los aprendizajes del campo, para seguir trabajando y tener recursos para mi familia” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). La única diferencia es que allá hablan tzeltal “entonces no nos entendía el tsotsil, nos ayudaban, pero se les dificultó y entonces nos dieron clases en tzeltal (...) Estando en Guaquitepec fue que empecé a hablar más español, porque en nuestra comunidad nos hablamos en tsotsil” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

4.1.4 La re-construcción de expectativas hacia la educación superior

El egreso del nivel medio superior trajo consigo una serie de expectativas estudiantiles hacia la educación superior. La mayoría del estudiantado del IESDHS desarrolló intereses orientados a instituciones y carreras convencionales, ya que en palabras de José: “tuve esta presión, principalmente, de mis papás: busca una universidad de renombre” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). En este sentido, se mencionaron, por ejemplo, Ingeniería en Aeronáutica en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Agronomía en la Universidad Autónoma de Chapingo, Artes Visuales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o Antropología en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Tales opciones educativas terminaron, en algunos casos, con procesos de registro inconclusos y exámenes de admisión sin derecho de inscripción; en otros, emprendieron trayectorias universitarias parciales o completas.

El giro de las expectativas estudiantiles hacia la educación superior comunitaria surgió a partir de experiencias universitarias excluyentes. De esta manera, Lucía destacó sus relaciones con profesores por conflictos sobre el desempeño académico “tuve un problema con una profesora por un ensayo. Me dijo que lo había plagiado. Yo ni sabía que era plagio. Me siguió diciendo que era un delito. Me puse triste y dije: ya no quiero seguir aquí”. Asimismo, Edna enfatizó relaciones con compañeros por promover entornos machistas “cuando llovía, todos se refugiaban en el pasillo, porque estaba techado. El *hombrerío* de lado y lado dejaba pasar a las mujeres por en medio para chiflarles, aullarles y decirles puras leperadas (groserías). Tú como mujer tenías que aguantarte” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). Por lo tanto, la dinámica de estudios y relaciones en espacios universitarios convencionales trajo consigo desencanto y abandono estudiantil.

La reorientación de los estudios se fundamentó en el interés por el medioambiente a través del contacto con el campo o la naturaleza, así lo expuso José: “me quedé en Moxviquil, porque mi relación con el campo, desde pequeño, siempre ha sido directa. Mi papá y yo íbamos a trabajar al campo, crecí con la ganadería” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). El reconocimiento de la propuesta educativa se produjo en la socialización con actores educativos vinculados al IESDHS. Edna lo vivenció a través de ir a “un evento de la danza conchera en Pinabetal. Ahí conocí a una egresada y estudiantes de Moxviquil. Ellos me hablaron de entrar a la universidad, si me gustaba la agroecología” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). La elección de este tipo de programa educativo implicó el despliegue de la agencia estudiantil. Al respecto, Lucía comentó que: “yo tenía este ahorro de dinero que me gané trabajando. Entonces, comencé a buscar donde podría estudiar. Me puse a ver en internet para encontrar información, me gustó mucho la carrera” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). La transición educativa posicionó a los estudiantes ante otros horizontes de vida posible.

En el caso de estudiantes del CESDER hubo quien llegó a la licenciatura como su segunda opción porque no pasaron el examen en la institución y licenciatura que querían, o por la cercanía con su lugar de origen. En el caso de Efraín “pensaba estudiar mecánica, pero como en mi comunidad me quedé a trabajar y cuando llegó [una] organización y trabajaban con nosotros, entonces cuando nos invitaron, fue que pensé que iba a reforzar lo que sabía” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). Cuando iniciaron las clases era tiempo de pandemia y las actividades eran en línea, lo que le facilitó decidir entrar, “ya ahora que nos movieron para acá los gastos son más grandes, pero ya hay que terminar” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). Jacqueline, por su parte, recuerda que desde la primaria sabía que quería estudiar psicología. En la pandemia perdió dos años al terminar el bachillerato, y tuvo una niña que ha criado con apoyo de su mamá y papá. Estaba renunciando a sus sueños, pero donde trabaja una vez fue al CESDER mientras había encuentro de maestrías y observó cómo hicieron un círculo afuera de los salones y les pidieron describir un objeto valioso a cada quien, luego les dijeron que lo iban a partir a la mitad y lo iban a compartir con sus compañeros/as. “Me pareció muy fuerte y también al grupo, porque no sabían que les iban a pedir eso (...) yo quiero vivir esto, quiero vivir una clase al aire libre, quiero vivir estas experiencias” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 10.3.2025).

Por otra parte, en todos los casos llegaron al CESDER por recomendación directa de familiares o personas cercanas que estudiaron en o conocen el trabajo que se realiza en este espacio. Alver, por ejemplo, señaló que: “hay una organización allá en mi pueblo, que es Maíz, Movimiento Indígena Zapatista de México. Entonces mi prima, que ya se graduó de acá, me invitó primero a conocer en el CESDER, y pues ya decidí quedarme acá” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). Aurelio, por su parte, se interesó por seguir estudiando después de estar trabajando como jornalero en Sonora: “cuando fui a Sonora muchos de mis compañeros con que fuimos a trabajar no habían terminado la primaria, lo que me ayudó a querer seguir estudiando fue ver que muchos no sabían contar cuando les

pagaban, ni sabían cuando les pagaban” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). A esto se sumó que en la organización en la que actualmente trabaja una asesora le planteó que le podían ayudar con una beca si encontraba un programa semiescolarizado: “Ya con eso estaba muy animado y me vine acá, pero a veces estando en dos lugares a veces dificulta (...) Aparte como tengo que colaborar en mi comunidad entonces me está dificultado mucho para llegar por acá” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

4.2 El posicionamiento de los sujetos ante el mundo instituido

4.2.1 La continuación de estudios universitarios en instituciones educativas comunitarias

El ingreso de los estudiantes al IESDHS representó un logro, porque, en palabras de Nicolás, “está bien chida (bonita) esta escuela, pero para llegar pasé algunos retos familiares, económicos y geográficos, por eso agradezco a las personas que me apoyaron de mi comunidad” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). La continuación de los estudios universitarios requirió de estrategias individuales y colectivas para la trascendencia de limitantes estructurales. Al mismo tiempo, significó encontrar un lugar en el mundo, tal como lo señaló Nahomi: “yo sé que este lugar me llamó, yo lo llamé, nos manifestamos. Yo me pregunté: ¿dónde estuve toda mi vida? Sin romantizar, claro; yo sé que hay una esencia muy mágica” (Entrevista con N. Huicab, San Cristóbal de las Casas, 7.6.2023). Las figuras estudiantiles clásicas y no clásicas trajeron consigo diversos intereses y significados alrededor de la educación superior. No obstante, hubo quienes también vivieron una etapa de adecuación con respecto a la configuración convencional de una universidad, como relató Alver: “Me imaginé CESDER como las típicas universidades, de sus edificios, me imaginé como una ciudad y vi una escuelita así y dije “no manches, ¿qué es esto?” (...) luego fui conociendo a mis compañeros y entonces decidí quedarme” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025).

Las facilidades promovidas por el IESDHS hicieron frente a desigualdades económicas, sociales, culturales de la comunidad estudiantil. En relación, la cooperativa estudiantil hizo frente a las desigualdades socioeconómicas, aunque según Nicolás: “al principio no creí que con traer mis productos podría pagar mis colegiaturas, porque no hay otra escuela que haga así. Luego, vi que era cierto y que lo que traigo se queda aquí para compartirlo con mis compañeros” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). En el caso del CESDER también se puede cubrir la aportación económica del encuentro semanal también con productos en especie.

Las características institucionales contribuyeron a la permanencia estudiantil. De esta manera, Lucía encontró relevante que la licenciatura “fuera una semana al mes, porque me permite trabajar esos días para poder pagar acá. Además, te dan comida y hospedaje, eso me permite ahorrar en gastos” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Alexis, del CESDER, señaló que “algo interesante es la modalidad, ya que venimos una semana por mes y esto nos permite trabajar en el transcurso del mes en comunidad. Y al final tenemos que presentar resultados con nuestro grupo de trabajo”

(Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025). La modalidad de estudio junto con el apoyo de estancia y alimentos facilitaron integrar los estudios universitarios a los ritmos de vida de cada estudiante.

La actividad de las semanas de concentración dinamizó vinculaciones y cambios profundos entre estudiantes. El eje catalizador fue la realización de diferentes comisiones, responsabilidades compartidas en equipos sobre los salones, la cocina, las habitaciones, la cooperativa y las faenas, durante la trayectoria universitaria. Este funcionamiento promovió que, de acuerdo con Edna, “estudiar aquí se vuelve un ambiente muy familiar, porque convivimos, nos bañamos, nos dormimos, nos preparamos la cena y el desayuno. Cada uno saca su verdadera personalidad. Yo me he sentido muy genuina acá” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). La socialización estudiantil generada, según la experiencia de José, expuso como “las comisiones en Moxviquil involucraron al género masculino en actividades que casi no hacen, por ejemplo, la cocina. Eso favoreció visibilizar esfuerzos. A mí me hizo valorar más lo que hace mi mamá, mi hermana y mi abuelita” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). El contacto estudiantil resultó en un intercambio de prácticas para el establecimiento y la crítica sobre relaciones sociales.

En el caso del CESDER existen experiencia de personas que ya habían pasado por procesos educativos que se basaban en el trabajo colaborativo, y otras para quienes era algo nuevo. Alver, por ejemplo, compartió que le parecía: “muy raro porque pues yo no sabía ni siquiera lavar una vajilla, ni barrer, ni cocinar, nada, nada (...) pues es que mi mamá me ayudaba en todo, hasta lavar mi ropa. Entonces llegué acá y acá aprendí todo” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). En ese tenor de ideas, Cecilia destacó: “al principio se me hizo rara la parte organizativa, pero al verla te hace pensar en los demás, como nos estamos formando todos para ayudarnos, ir todos juntos hacía una misma dirección” (Entrevista con C. Cruz, Zautla, 5.3.2025). Jazmyn encontró que, aunque al principio cuesta trabajo para quien no está acostumbrado/a, al final es un excelente espacio para socializar entre compañeras/os, pues “es una forma de convivir, de compartir y hasta de desestresarte” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025). Efraín ya tenía experiencia previa, pero con diferencias: “en el bachillerato también había albergue y también teníamos rotativas, entonces ya tenía cierta costumbre de trabajar en eso, aunque no cocinábamos. Me costó un poco de trabajo, pero solo al inicio” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). Finalmente, a Aurelio se le “hizo normal el trabajo de rotativas porque en Guaquitepec hacíamos algo similar, y también en la secundaria donde pasé” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

4.2.2 La implementación de propuestas política-pedagógicas alternativas

El desarrollo de las sesiones de clases en el IESDHS se alterna entre espacios universitarios y comunitarios. Una semana de concentración se llevaba a cabo en las instalaciones del IESDHS en San Cristóbal de las Casas, Chiapas y la siguiente tocaba en alguna comunidad de los estudiantes, previamente seleccionada, como San José Yocnajib o Nuevo Jericó. La

organización del calendario escolar permitió, según lo compartido por Nicolás, que “una semana te enseñen teoría y en la siguiente te enseñan la práctica. Eso es lo más chido (bonito), porque no te quedas con dudas de cómo se hace, resuelves lo que no entendiste haciéndolo. La teoría-práctica es la mejor” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). La diversificación contextual mantuvo vinculado a los aprendizajes con los contextos.

En el caso del CESDER el funcionamiento es similar, pero las actividades comunitarias durante el periodo no presencial se llevan a cabo en la comunidad de origen de los/as estudiantes, o en las que tiene incidencia la organización de la que provienen. Así, la mayoría identifica que un primer espacio donde han aplicado lo aprendido es en sus propias familias y vida cotidiana. Aurelio mostró que ha “implementado en mi comunidad a través de seguir participando en los cargos y las faenas” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). Jazmyn expresó que le ha ayudado para comunicarse y organizarse internamente con su familia en tareas cotidianas, además de que: “mi espacio de práctica han sido los terrenos de mi papá. En la comunidad se me ha dificultado porque señores adultos no ven bien que vaya una mujer y que además es joven: “¿qué va a saber esta niña?”” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025). No obstante, también es fundamental el trabajo entre compañeras/os y con sus colectivos en sus regiones. Elia lo ha vivido así: “En mi familia he logrado promover que todos nos involucremos en las tareas de la casa, como se hace aquí con la vida en comunidad. Con la especialidad hemos intentado ponerla en práctica con la cooperativa que estamos impulsando” (Entrevista con E. Ramos, Zautla, 6.3.2025).

En ambos casos el enfoque pedagógico posibilitó otra formación universitaria con mayor pertinencia contextual, cultural y lingüística. El fundamento pedagógico partió desde los territorios. El currículum se centró en recuperar y revitalizar saberes locales. La práctica educativa fortaleció procesos de orgullo identitario y arraigo comunitario. La finalidad educativa contempló opciones laborales y profesionales transformadoras de las condiciones contextuales. Estos aspectos significativos, desde la experiencia estudiantil, se concentraron en relaciones, aprendizajes y apreciaciones formativas. En términos de la investigación que se promueve, se ve reflejado este énfasis, como señala Jaqueline: “Las tareas son de investigación, pero con las personas de la comunidad, no por internet” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 10.3.2025).

Las relaciones entre facilitadores y estudiantes, como lo mencionó Lucía, se forjaron “diferente, no se trata, como en la escuela tradicional, de que llegan a enseñarte y tú no sabes nada. Al contrario, refuerzan los conocimientos que traes” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Alver, del CESDER señaló: “Acá el trato es muy chido, te dicen “¿tú qué opinas desde tu comunidad, desde tu territorio?, ¿qué opinas?”. Es el trato bien chido de que no te regañan o no te dicen “tú no sabes, mejor no hables”” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). La concepción del Otro como semejante desdibujó asimetrías y desigualdades educativas. Las interacciones horizontales posicionaron a los estudiantes como sujetos epistémicos. El reconocimiento de la agencia estudiantil estableció un diálogo de saberes. La construcción de conocimiento se orientó al

fortalecimiento de esquemas de pensamiento y acción situados. Esto se observa también en el acondicionamiento de los espacios, tal como recuerda Jacqueline que le pasó a ella y sus compañeras/os al llegar el primer día de actividades en el CESDER: “cuando llegamos acomodamos las sillas a lo convencional, y cuando llegó la asesora se sorprendió muchísimo y se rió diciendo “¿ahora qué pasó?”, y nos pidió sacar una foto porque dijo “esto no me lo van a creer”(Entrevista con J. Hernández, Zautla, 10.3.2025).

La metodología de enseñanza-aprendizaje, en palabras de Lucía, “parte mucho de la experiencia. Ellos no vienen a decirte que te memorices cosas. En las materias nos preguntan sobre nuestra comunidad para saber de dónde venimos y qué traemos. Me gusta eso, siento que no son temas desconocidos” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Efraín, del CESDER, mencionó: “... es un poquito más sobre la comunidad, cómo vivimos (...) También compartir otros conocimientos (...) como por acá es muy seco, puro tepetate, pues la verdad la experiencia es buena pues allá en mi tierra es más bosque” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). El método formativo partió de un análisis inductivo que fue de realidades comunitarias a globales. Las estrategias pedagógicas conformaron espacios de diálogo y participación estudiantil. La apropiación de contenidos contribuyó a la comprensión propia y del entorno. La dinámica escolar favoreció aprendizajes personales, profesionales y comunitarios. Se valora que el aprendizaje se construye de manera colaborativa, como señaló Flora, del CESDER: “Todos nos estamos enseñando, se aprende dándonos la voz, desde la experiencia de nosotros, de los compañeros. Esa compartición nos lleva a reflexionar y a reforzar nuestros conocimientos de nuestras comunidades. Aquí si tu palabra vale y te escuchan” (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025).

La evaluación representó un acompañamiento crítico orientado a la apropiación y el manejo de los contenidos escolares. Por una parte, el papel de los facilitadores consistió, recordó José, en que no fuera “un examen de “me lo entregas, te califico y tienes esto”. Más bien, te lo entrego, te lo vuelvo a reenviar con modificaciones y lo vuelves a mandar. Es una retroalimentación para ir mejorando cada vez” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). Jazmyn, del CESDER, lo planteó en los siguientes términos: “Hay muchísima diferencia en los asesores, que no dan comentarios hirientes, sino constructivos. Te ayudan a reconocerte a ti como persona” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025). Los instrumentos o técnicas evaluativas se enfocan en comprender el proceso de aprendizaje estudiantil. Por otra parte, el papel de los estudiantes, según Paola, demandó que: “muchas veces nos piden que nos pongamos nuestra calificación, en ese momento ponemos tal cantidad, consideramos qué tanto estudiamos, entregamos tareas, participamos; hay que ser crítico con lo que escribes” (Entrevista con P. Hernández, San Cristóbal de las Casas, 19.5.2023). La autoevaluación permitió obtener un balance del proceso de aprendizaje estudiantil. Ambos papeles dieron cuenta de fortalezas y oportunidades en la práctica educativa.

4.2.3 La apropiación estudiantil de los procesos formativos

Los aprendizajes estudiantiles mostraron una dimensión emocional, ética-política, intelectual y pragmática. La primera mostró cambios en la personalidad, en la experiencia de Edna, “yo pienso que comencé a construir mi autoestima aquí. Venir acá para conectar: “¿tú qué sientes? y contesto, y sí les importa. También, escuchar que te digan: “eres valioso”, “aportas”, “sabes”. Todo eso me ha ayudado” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). Alver, del CESDER, lo expuso con las siguientes palabras: “era muy callado, no podía ni expresarme por el miedo a que digan “tú no sabes”. Ahorita ya más o menos voy socializando. En mi pueblo estamos con un grupo de personas haciendo hortalizas” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). La segunda se expresa en reflexiones como la que hace Elvia respecto a por qué se quedó en el CESDER: “por toda la trayectoria que tiene el CESDER, por todas las conexiones, las redes que hay aquí, y también los ejemplos de resistencia... pues, también siento que está muy ligada el corazón, la mente, el espíritu. Es muy integral, siento” (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025). La tercera dio cuenta, según José, de la apropiación de conocimientos profesionales “el análisis del espacio personal y colectivo. Las características ambientales de la comunidad. La comprensión del sistema social comunitario. La revitalización de saberes sin minimizarlos. La escritura de relatorías o sistematizaciones. Todo tiene conexión” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). En el caso del CESDER esto se observa particularmente con los facilitadores invitados para los diferentes módulos, que asisten de diferentes universidades o de organizaciones sociales, como relató Erick: “Viene gente de organizaciones a hablar del cooperativismo, de la economía circular. Esto pasa en cada una de las especialidades. Se comparte sin recelo de que uno aprenda” (Entrevista con E. Chávez, Zautla, 5.3.2025). La cuarta refirió, comentó Edmundo, a técnicas o procedimientos especializados “el análisis de suelos, creo que es de los más importantes. También, hacer conservas, súper importante guardar para los tiempos de escasez (...) y el trabajar a partir de la forma del terreno con el aparato A” (Entrevista con E. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 5.6.2023). En el caso del CESDER Elvia sintetizó el proceso formativo complejo de los 4 años de la siguiente manera:

Primero es identidad, ver dónde estás parado, cómo ha sido tu vida y tu contexto, qué está pasando en el mundo (...) El segundo año es ir enfocando, es desarrollo comunitario: cómo hacer proyectos, cómo acercarse con la gente, teoría y práctica. Ya en la especialidad en primero en agro vemos suelos, horizontes, pendientes: contexto de la parcela. En segundo se ven bichos, plantas, agentes sociales, todo eso. En tercero es qué vas a hacer con tu unidad de producción al saber qué tienes en tu contexto (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025).

En conjunto configuraron una formación universitaria que relaciona al sentimiento, cuerpo y reflexión desde cada contexto comunitario. Erick, del CESDER, resumió estas ideas de manera muy potente: “lo que me ha cambiado es la perspectiva de pensar mi comunidad, de poner al centro la vida, nuestros pueblos, las relaciones que existen (...) Hasta escribimos de otra manera, apreciamos la vida de otra manera” (Entrevista con E. Chávez, Zautla, 5.3.2025).

4.3 Los imaginarios sociales instituyentes que dan forma a lo por venir

4.3.1 La incidencia estudiantil en relaciones, espacios y actividades comunitarias

El periodo interconcentración, tres semanas fuera de la universidad, concedió un margen de acción estudiantil como mencionó José: “cuando llegué acá, ver esos temas y darle esa mirada hacia los territorios, reforzó esa idea de no salir de casa, sino querer hacer algo con la familia” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). El despliegue de la agencia estudiantil implicó negociaciones y tensiones por trastocar la lógica y el funcionamiento de espacios familiares, productivos o comunitarios. La puesta en práctica de aprendizajes universitarios mostró transformaciones en tres ámbitos principales.

En casa y traspatio realizaron prácticas, expresó Paola, sobre: “la doble excavación para hortalizas, el abono bocachi, alimentos balanceados para las gallinas a partir del cascarón de huevo, el frijol y el maíz para no comprar alimento procesado y que se vayan sosteniendo” (Entrevista con P. Hernández, San Cristóbal de las Casas, 19.5.2023). De esta manera, el trabajo en el huerto contribuyó a la siembra de alimentos para el autoconsumo. Mientras que, el cuidado de las aves de corral representó una forma de ingreso económico. En consecuencia, la preparación de biofertilizantes fortaleció ambas actividades familiares al retomar los desechos de las aves y nutrir al suelo de las hortalizas. Flora describió que el trabajo en comunidad y su estancia en el CESDER le ha cambiado la forma de ver la vida:

No es necesario que estudies una carrera y trabajes en una empresa o en una institución para “ser alguien en la vida”. Sino que estando en la comunidad, con tu pueblo, con la gente, en tu campo, es una forma de vida que estás haciendo en tu territorio (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025).

En las parcelas emprendieron prácticas en áreas específicas abordadas en la universidad. Marco compartió que: “me dedico a la agricultura. Estoy más en la parte productiva del maíz, café o plátano. Me toca estar en la siembra, el manejo y la cosecha de cada uno. Ahí implementó bioinsumos, asociación de cultivos o podas” (Entrevista con M. Pérez, San Cristóbal de las Casas, 16.05.2023). La participación en actividades productivas familiares permitió emprender y dar seguimiento a procedimientos agroecológicos. Los resultados obtenidos definieron la continuación o cambio en el tratamiento de los cultivos. El trabajo familiar se tornó en un laboratorio que retroalimentó aprendizajes universitarios para ajustarlos a las condiciones contextuales. Pero también hay espacios prácticos que no necesariamente son las parcelas, como el caso de estudiantes del CESDER que están en la especialidad de Economía Solidaria, donde Aurelio resaltó su hacer desde el hecho de que “estamos formando una cooperativa, que ojalá se forme, estamos haciendo lo de constituir una cooperativa, cómo se tiene que llevar, cómo se tienen que conformar los órganos de una cooperativa” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). Es un proceso que en el marco del trabajo entre compañeros/as, va irradiando hacia los espacios territoriales de cada uno/a.

En el trabajo comunitario desplegaron prácticas dentro de organizaciones o instituciones relacionadas con el IESDHS. Edna señaló que: “desde hace un año trabajo en un centro agroecológico. Ahí estoy en el área de la transición de economía solidaria por medio de un mercadito. Me dedico a recoger fondos de ahorro, llevo registros y parte de la operación” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). La inserción laboral amplió aprendizajes universitarios y facilitó otros complementarios a la profesionalización. En este caso, el acompañamiento de procesos reforzó el manejo de técnicas de grupales participativas. La experiencia laboral evidenció fortalezas y áreas de oportunidad en la formación estudiantil.

El trabajo en los ayuntamientos se vuelve también una opción, pero tiene sus dificultades por la perspectiva que implica a nivel político. Elia, del CESDER, lo vive en los siguientes términos al hacer su servicio social “aquí en la presidencia municipal, también me han invitado para posteriormente trabajar (...) siento que aquí el área en la que estoy no tiene mucho que ver y pues es otro ambiente totalmente a cómo se vive aquí” (Entrevista con E. Ramos, Zautla, 6.3.2025).

Finalmente, los espacios comunitarios y familiares son destinos importantes. Alexis, del CESDER, ha trabajado con sus tíos en labores de reforestación, por lo que se ve continuando con el trabajo en un vivero y ofreciendo “charlas o conferencias a las comunidades para que estén conscientes de los riesgos y consecuencias de no cuidar nuestros bosques” (Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025). Flora, también del CESDER, compartió los aprendizajes obtenidos al trabajar en su comunidad en la producción y venta de café, llevó los productos a un tianguis municipal. Adicionalmente participa en la resistencia contra tres presas hidroeléctricas que querían construir el Grupo Ferrominero de México en su comunidad (Pozotitla) y en Coyolapa y Ostupulco, para la explotación de minas de Teziutlán.

4.3.2 La construcción estudiantil de otros horizontes de vida posible

La proximidad del egreso universitario reveló planes de vida estudiantil. Estos proyectos abarcan dimensiones personales, laborales y profesionales. De ahí que se diseñaran escenarios en los que retornaban a sus comunidades al concluir con la formación universitaria. En relación a esto María plantea: “ahorita, seguir estudiando. Después, trabajar para poder comprarme un terrenito en mi comunidad que sea lo suficientemente grande para hacer una casa y un huerto de traspatio. Eso es lo que tengo visualizado, con eso me doy por satisfecha” (Entrevista con M. Bolom, San Cristóbal de las Casas, 6.10.2023). El arraigo comunitario se complementó con aspectos de siembra orgánica y autoconsumo a nivel familiar. La soberanía alimentaria representó una senda para el buen vivir.

Otras personas toman lo aprendido en el proceso formativo para fortalecer los procesos de los que vienen, como en el caso de Flora del CESDER: “Estoy en la resistencia como vocera de los pueblos del municipio de Zoquitlán, principalmente, entonces todavía le

pienso a futuro. Dejo que fluya todo, porque el proceso de resistencia en que estamos es muy complicado y muy de peligro” (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025). En este caso se antepone el proyecto comunitario frente al personal, mismos que en realidad son uno solo, porque como enfatiza Flora “nuestras decisiones ya están tomadas en defender nuestro territorio” (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025).

En otros casos se mencionaron modificaciones, a partir de los estudios universitarios, sobre el futuro deseado. Por ejemplo, Edna compartió que: “Antes, mi sueño era un espacio en la naturaleza aislada de los demás. Ahora, veo que necesito a la comunidad. Al mismo tiempo, me interesa seguir en organizaciones que promuevan procesos que busquen armonía, regeneración y la vida” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). Los cambios de pensamiento mostraron otras relaciones posibles entre sujetos y medioambiente. En correspondencia, el ejercicio profesional se orientó a promover formas alternativas de vida digna en sectores y contextos diversos. El impacto social se concibió como una diáspora transformativa.

En sentido contrario, se plantearon una serie de acciones, por iniciativa propia, para dinamizar cambios en los contextos de procedencia. De esta manera, Nicolás describió que: “mi plan es seguir trabajando en mi espacio para que en mi comunidad vean y digan: este muchacho sí aprendió. Después, me gustaría compartir mi experiencia con compañeros de allá, porque no es justo quedarme con todo el conocimiento” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). La retribución comunitaria mostró compromiso personal y ocupación del rol de agente de cambio. El proceso de intervención expuso un carácter horizontal y participativo. La compartición de saberes se imaginó como una ventana hacia otros horizontes productivos y de vida digna.

Esas acciones están vinculadas también a dimensiones que a las organizaciones y comunidades les cuestan trabajo, pero se han profundizado poco. Es el caso, por ejemplo, de las cooperativas de ahorro comunitarias, en las que quisiera incursionar Aurelio, del CESDER: “hemos visto muchas alternativas de cómo se puede ahorrar, cómo manejar los ingresos en la comunidad o familiar. Es lo que quiero hacer en mi comunidad, que ojalá logre ayudar a mi comunidad” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

Se destacaron propuestas que contemplaron aspectos medioambientales, productivos, educativos y organizativos de la comunidad. Unas de ellas imaginada por José:

Uno de mis planes de vida es la construcción de un centro de prácticas agroecológicas. En el que fomente mi soberanía alimentaria y que impulse el cruce de saberes para compartir experiencias dentro del espacio. Ofrecer la oportunidad de hacer cursos, talleres; incluso, diplomados. Todo muy abierto, sin costos elevados. Y pues si es posible, quizá una formación de preparatoria o licenciatura. Quiero orientarlo hacia los jóvenes para que tengan otra visión del campo (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023).

Alexis se pensó también como promotor de procesos de educación ambiental en su comunidad, especialmente con relación al cuidado de los bosques y la prevención de riesgos. Pero se asume que esa tarea es mucho más grande que los esfuerzos que se puedan hacer en una comunidad, por lo que:

En un corto plazo si me veo dentro de la comunidad, porque creo que ahorita necesitamos hacer fuerte este punto dentro del grupo. Pero tal vez en un mediano plazo ya no me encuentre tanto acá debido a que queremos concientizar a las personas, porque justo con mis tíos pensamos andar de aquí para allá en este proyecto (Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025).

Así, las aspiraciones también se vinculan con combinar el estar en la propia comunidad y salir para conocer y compartir experiencias. Jazmyn, del CESDER, lo sintetizó en la frase "me veo estando en mi comunidad, pero también saliendo temporalmente a otros lugares" (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025), Elvia, su compañera de generación, lo planteó en los siguientes términos:

Quiero tener una casita en mi comunidad, poner mi raicita allá, me gusta vivir allá porque está mi familia. Quiero hacer hasta donde pueda, pero también darme un respiro, darme un descanso (...) hacer mi casa como centro demostrativo de ecotecnologías. Tampoco me veo haciendo mil proyectos porque a veces no se valora, más bien hacer con quien así lo quiera (...) También me veo viajando, porque me gusta mucho viajar (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025).

El bosquejo de un proyecto formativo comunitario dio cuenta del alcance de los estudios universitarios. Las directrices giraron en torno al buen vivir: producción orgánica, soberanía alimentaria, diálogo de saberes. La accesibilidad planteó puertas abiertas a la diversidad de actores, grupos e instituciones. El trabajo comunitario apuntó a la germinación de aprendizajes situados, principalmente, de las juventudes.

5 Conclusiones

En este trabajo se analizaron características, experiencias y expectativas educativas de los estudiantes de licenciatura en el CESDER y el IESDHS. El andamiaje teórico retomó los imaginarios instituyentes dentro de la formación estudiantil. El abordaje metodológico del fenómeno educativo tomó un corte cualitativo, desarrolló una selección teórica de espacios y participantes, utilizó la entrevista semiestructurada e implementó un análisis intratextual-intertextual de la información. Los resultados trazaron coordenadas sobre la dominación, la resistencia y la acción estudiantil. Las conclusiones se agruparon en tres apartados:

El mundo instituido de los estudiantes expuso desigualdades y asimetrías educativas. Los territorios de origen establecieron escenarios educativos diferenciados, debido a condiciones contextuales y familiares. Las trayectorias escolares en el nivel básico y medio superior del Sistema Educativo Mexicano dieron cuenta de currículos homogeneizadores,

prácticas docentes discriminatorias y rendimientos académicos insanos. Las expectativas hacia la educación superior resultaron de un giro en los intereses estudiantiles iniciales. Las experiencias en espacios universitarios convencionales se caracterizaron por ser excluyentes, machistas y racistas. La reorientación educativa se fundamentó en el contacto con el medioambiente, socialización con actores educativos clave y ejercicio de la agencia.

El posicionamiento de los estudiantes ante el mundo instituido sucedió a través de procesos formativos que fortalecieron identidades, saberes y valores comunitarios. Las características institucionales apoyaron el ingreso de la diversidad estudiantil bajo una modalidad semiescolarizada con alimentación y hospedaje incluidos. El funcionamiento de los programas educativos impulsó lazos y cambios profundos entre estudiantes por la convivencia constante a partir del cumplimiento de comisiones. El enfoque pedagógico estableció un proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado dentro de relaciones horizontales, metodologías participativas y evaluaciones formativas. Los aprendizajes estudiantiles tuvieron una dimensión emocional, intelectual y pragmática.

Los imaginarios instituyentes de los estudiantes conformaron grietas al sistema capitalista-neoliberal para acercar otros horizontes de vida digna posible. Los márgenes de acción estudiantil implicaron negociaciones y tensiones con otros actores, grupos o instituciones. La aplicación de aprendizajes universitarios durante el periodo entre periodos de encuentro presencial (llamados “interconcentración”) trajo consigo cambios en espacios familiares, productivos y comunitarios. Los planes de vida tras el egreso universitario revelaron la consolidación del arraigo comunitario, la producción agroecológica para autoconsumo y comercialización, la retribución comunitaria y la dinamización de procesos educativos. Todo esto a nivel local y regional, pero abriendo horizontes a intercambios más amplios para interconectar resistencias y experiencias.

Pensar estos procesos desde la articulación de la mirada conceptual de Castoriadis y el pensamiento crítico latinoamericano nos permite situar a la negación de ciertas subjetividades como un problema central de nuestros tiempos. Frente a esas negaciones, el ponernos como sujetos desde el imaginario social instituyente aparece como una opción válida y potente. Conceptualmente superamos los debates en torno a las carencias de la educación superior rural para enfatizar su carácter innovador y disruptivo con relación a lo que hay. Esto nos permite vislumbrar un futuro deseado que es posible desde el aquí y ahora, desde experiencias prácticas en marcha.

Las recomendaciones para investigaciones futuras giran en torno a la recuperación de la subjetividad estudiantil en la comprensión y el alcance de procesos formativos. Asimismo, el diseño de andamiajes teórico-metodológicos interseccionales que contemplen el carácter histórico, dinámico y relacional de los fenómenos educativos. También, la generación de procesos de análisis participativos transformadores de realidades educativas y comunitarias. Además, la consolidación de líneas de investigación sobre el seguimiento de egresados, la práctica docente intercultural y los desafíos institucionales.

En términos de política educativa, lo aquí expuesto puede tener implicaciones en el diseño de propuestas pertinentes con la educación superior rural. De ahí se deriva la demanda de un reconocimiento jurídico propio sobre este tipo y modalidad educativa. Al mismo tiempo, se apoya la creación de organismos educativos especializados para la atención de procesos, coordinación de instituciones y gestión de recursos. Igualmente, se aboga por la diversificación de programas, tanto sociales como laborales, que fortalezcan el arraigo comunitario. En consecuencia, se expone una deuda educativa, histórica y opresiva, hacia los sectores rurales mexicanos.

Referencias

1. Acosta, Y. (2008). *Filosofía latinoamericana y sujeto*. Fundación Editorial El Perro y La Rana.
2. Álvarez, A. y Olmos, A. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los Grupos de Debate como situaciones instituyentes. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.) *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 113-144). CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=2295.
3. Berlanga, B. (2007). *El grito como proyecto educativo. El enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de las comunidades de aprendizaje*. Ayuda en Acción / Casa Campesina Cayambe / Centro de Promoción Rural.
4. Berlanga, B. (2013). Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto [artículo en línea], Academia Edu. https://www.academia.edu/11795390/VENIR_SIENDO_SUJETO_LA_EDUCACION_COMO_LUGAR_DE_FLORECIMIENTO_DE_UNA_SUBJETIVIDAD_QUE_SE_PONE_A_SÍ_MISMO_COMO_SUJETO
5. Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva visión.
6. Castoriadis, C. (2003) *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1999).
7. Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
8. de Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.34>
9. Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En A. Díaz-Barriga y C. Domínguez Castillo (coords.) *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Universidad Autónoma de Tlaxcala / Newton.
10. Esteva, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs (ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 52-78). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (Original publicado en 1992).
11. Gasché, J. (2004). Una concepción alternativa y crítica para proyectos de desarrollo rural en la Amazonía. En J. Gasché (ed.) *Crítica de proyectos y proyectos críticos de desarrollo. Una reflexión latinoamericana con énfasis en la Amazonía* (pp. 105-118). Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.

12. Gorostiza, J. M. y Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-388. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>.
13. Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.00>.
14. Hale, Ch. R. (2007) ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala. En M. L. Lagos y P. Calla (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 285-346). Cuaderno de Futuro 23. Informe de Desarrollo Humano, PNUD.
15. Hernández Loeza, S. E. (2014). El CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde Instituciones de Educación Superior (IES) en México. *Revista Uturunku Achachi*, 3, 45-67.
16. Hernández Loeza, S. E. (2017). Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20, 21-47.
17. Holloway, J. (2004). Gente común, es decir, rebelde. Mucho más que una respuesta a Atilio Boron. *Revista Chiapas*, 16.
18. Huerta Alba, G., Serrano Arroyo, I. y Comunidad Aguilar, M. A. (2008). *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. CESDER-PRODES.
19. Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
20. Lora Cam, J. y Recéndiz Guerrero, M. C. (2009). *La contrarreforma universitaria neoliberal en América Latina*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
21. Mato, D. (coord.) (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
22. Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Práctica*. Universidad SurColombiana.
23. Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>
24. Pacheco Ladrón de Guevara, L. C. (2005). Territorio y ciudad: la construcción de la subjetividad social. *Territorios*, 14, 161-171.

Notas

* Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); docente del Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (CAS-BUAP) y coordinador del doctorado en pedagogía del Sujeto del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). Publicaciones recientes: “Territorios, políticas y actores rurales en la 4T: perspectivas críticas en escenarios contenciosos” (2024, co-editor), “Desde los márgenes: otras formas de Educación Superior en Ecuador y México” (2024, co-autor), “La interculturalidad en las políticas públicas en México” (2022). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4233-6517>, Dirección de correo electrónico: sergio.hernandezlo@correo.buap.mx

** Maestro y Doctorante en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Publicaciones: “Una mirada intercultural a la construcción identitaria de estudiantes foráneos en el primer año universitario” (2022, coautor), “El sentido de pertenencia en estudiantes universitarios foráneos. Una reconstrucción en cuatro tiempos”, (2023, coautor), “Reflexionar sobre el neoindigenismo para entender la construcción del proyecto educativo intercultural en Tabasco y Veracruz” (2024, coautor). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-9268>, Dirección de correo electrónico: sotoreciojosemaria@gmail.com

****Nota.* Actividades e instalaciones IESDHS y CESDER. [Composición fotográfica], por José María Soto, México, 2023-2025.