

FORMACIÓN INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES INDÍGENAS, RETOS Y RESILIENCIA DE LOS HOMBRES DEL MAÍZ

Emma Reyes Cruz
María del Rosario Reyes Cruz



**FORMACIÓN INTERCULTURAL
DE ESTUDIANTES INDÍGENAS, RETOS
Y RESILIENCIA DE LOS HOMBRES
DEL MAÍZ**

Argumentos

567

FORMACIÓN INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES INDÍGENAS, RETOS Y RESILIENCIA DE LOS HOMBRES DEL MAÍZ

Emma Reyes Cruz
María del Rosario Reyes Cruz

editorial
fontamara



Primera edición: mayo 2021

Reservados todos los derechos conforme a la ley

DR. © 2021 Emma Reyes Cruz, María del Rosario Reyes Cruz

DR. © 2021 Universidad Intercultural del estado de Tabasco, Poblado

Oxolotán, Tacotalpa, Tabasco.-Carretera Oxolotán - Tacotalpa km. 1
s/n. C.P. 86890

DR. © 2021 Editorial Fontamara, S. A. de C. V.

Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen

Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México

Tels. 555659-7117 y 555659-7978

Email: contacto@fontamara.com.mx

coedicion@fontamara.com.mx

www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara: 978-607-736-697-3

ISBN UIET: 978-607-99177-2-2

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Este texto fue dictaminado por pares de diversas instituciones nacionales con el método doble ciego.

La edición de esta obra se financió parcialmente con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (Profexce 2020)

DIRECTORIO

Mtra. Adriana Jiménez Miranda

Encargada del despacho de la Rectoría

Dra. Emma Reyes Cruz

Encargada de la Dirección Académica

Lic. Rosa Nelly Torres Fócil

Directora de Administración y Finanzas

Mtro. Gerson Negrín Nieto

Jefe del Departamento de Investigación

Lic. Jesús García Guadalupe

Coordinador del Programa Académico de Lengua y Cultura.

DEDICATORIA

Con especial amor y admiración a nuestros padres, por su extraordinaria capacidad de resiliencia y su ejemplo cotidiano de esfuerzo, perseverancia, compromiso y bondad.

Con particular agradecimiento a todas aquellas personas que en algún momento de nuestras vidas han fungido como agentes protectores; ayudándonos, enseñándonos, aconsejándonos o, simplemente, haciéndonos sentir valiosas y queridas.

Emma y Rosario

INTRODUCCIÓN

La sociedad mexicana se ha caracterizado por ser una nación independiente con una prevaleciente desigualdad económica, política y cultural (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006). Lo anterior es particularmente evidente cuando se habla de los pueblos indígenas. En México, lo indígena se percibe como equivalente a “pobres, atrasados, marginados, discriminados, diferentes, autóctonos, incultos e ignorantes; ajenos a la modernidad” (Acle, 2006, p. 33).

Si se tiene en cuenta que en el país existen 7.2 millones de indígenas y que estos representan el 6.6% de la población de 5 años y más que hablan alguna lengua originaria (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015), se puede dimensionar la importancia de prestar atención a las problemáticas de este sector de la población tradicionalmente olvidado. No es casual que los cincuenta municipios más pobres de México sean predominantemente indígenas (Fernández, Tuirán, Ordorica, Salas, Camarena y Serrano, 2006).

La forma más evidente de reconocer a una persona de origen indígena es por su vestimenta y lengua; lo anterior constituye una vía de discriminación inmediata. Durante casi 500 años, las políticas nacionales consideraron a los indígenas y su lengua como un obstáculo para la modernización, de ahí que hayan sido objeto de grandes esfuerzos de asimilación (Enrique, 2000). En ese sentido, la generación de políticas

nacionales tales como el proceso de alfabetización, entendida como la castellanización de los indígenas, ha ido en detrimento de su propia lengua (García, 2004). No obstante, la cosmovisión de estas culturas y algunas lenguas minoritarias han logrado resistir, aunque con una merma significativa en el número de hablantes nativos.

Tabasco fue uno de los estados donde ocurrió una fuerte persecución de los hablantes de lengua indígena. En ese entonces, el gobernador Tomás Garrido Canabal (1919-1934), basado en la escuela racionalista, tomó medidas radicales para hacer de la entidad un lugar “próspero y moderno” para todos, según su ideología. La directriz de este proyecto era que la comunicación debía efectuarse en español (Moreno, 2011). Por ende, los indígenas fueron perseguidos y castigados; el resultado fue una disminución importante en el número de hablantes choles en la región de la sierra y el refuerzo social de la estigmatización de la lengua y culturas indígenas.

Después de más de cincuenta años, y derivado de las diversas injusticias de las que han sido objeto los indígenas, en algunos estados se apoyó el uso de la lengua materna. En muchos otros casos no sucedió lo mismo y la discriminación contra los hablantes de lenguas originarias siguió presente. A raíz de lo anterior, en 1988, gracias a la resistencia indígena, se intentó revalorar estas lenguas por medio de la educación bilingüe intercultural (EBI). El objetivo era enseñar en lengua originaria; no obstante, esta iniciativa no tuvo mucho éxito.

La razón del poco éxito de la mencionada iniciativa se debió a que, en la mayoría de los casos, los maestros no conocían la lengua indígena ni las características socioculturales del educando. Como resultado de la puesta en práctica del modelo bilingüe, en las poblaciones indígenas se generó, por un lado, la imposición cultural mediante un proceso de transculturización y, por otro, la resistencia cultural consciente o inconsciente hacia el aprendizaje de la cultura de la sociedad dominante. De igual forma, se originó en la comunidad indígena un rechazo al sistema educativo nacional ante la imposibilidad de utilizar el aprendizaje de una segunda lengua como vehículo de comunicación y de relación interculturales (Cabrera, s/f). La mayoría de las veces, los estudiantes terminaban por desertar de las escuelas.

En 1994, a partir del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), se inició el debate y análisis de los re-

clamos indígenas que obedecen a siglos de discriminación educativa, social, de salud, cultural y política. A partir de este movimiento surgieron los acuerdos de San Andrés (1996), en los que se establece la necesidad de poner en práctica una educación incluyente que acepte la diversidad como es, sin menospreciar o tratar de homogenizar. Para tal caso, en 2001, se fundó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el fin de disminuir las asimetrías existentes dentro del sistema educativo.

La creación de dicha coordinación en conjunto con la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que confirió a las lenguas originarias el estatus de lenguas nacionales, ha logrado influir para iniciar acciones encaminadas a la aceptación de los indígenas como ciudadanos mexicanos de pleno derecho. Una de esas acciones fue la decisión gubernamental de fundar universidades interculturales. Este tipo de institución tiene como objetivo proporcionar educación a la población indígena y no indígena, aunque su prioridad se centra en la primera, por ello se ubican en zonas donde no existe acceso a la educación superior. En 2004 se creó la primera institución de este tipo: la Universidad Intercultural del Estado de México (Schmelkes, 2008).

¿Qué se entiende entonces por interculturalidad y cuál es su objetivo? El concepto se deriva del término multiculturalidad, éste utilizado y aplicado en Europa, Alemania y España cerca de la década de los setenta para población alóctona, pero no indígena. Borboa (2006) menciona que en América Latina “el término intercultural vino a sustituir el de bicultural, pensando en que ya no es posible hablar de sujetos biculturales” (p. 48). Lo anterior derivado de que en un mundo globalizado se comparten muchos elementos como la cultura, religión, ideas, valores y saberes, entre otros. Para González (2018) “la interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas” (p. 66). En ese mismo sentido, ahonda:

Una propuesta de educación e interculturalidad plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes hacia una educación intercultural, inclu-

siva y diversa. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea.

Por su parte, Fonet-Betancourt (2002) plantea que el concepto de interculturalidad trata de un elemento práctico que se basa en la experiencia; abunda más en el sentido de dejarse “tocar” por el otro en el trato día a día. Se trata entonces de una práctica de todos los días, de experimentar el contacto con el otro, de disfrutar la otredad. El mismo autor sostiene que, en términos generales, los ciudadanos carecen de dos tipos de alfabetización: la que se refiere a la vida del otro y a la propia. Es decir, la biográfica que hace referencia a qué tanto nos conocemos y la carencia contextual, que se refiere al medio que nos rodea y, por lo tanto, rodea al otro. Así pues, alfabetizarse sobre esos dos ámbitos permitiría una mejor comprensión de la interculturalidad (Fonet-Betancourt, 2009).

En ese sentido, Ávila (2012) explica que “la interculturalidad va más allá del reconocimiento de la diversidad y de la inclusión; apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y aporta a la construcción de sociedades alternativas” (p. 258). Uno de los autores más representativos en México y que aborda el concepto de interculturalidad es Gunther Dietz y expresa una clara distinción, basándose en Giménez (2003), entre lo que es y deben ser la multiculturalidad y la interculturalidad; en la tabla 1.1. se presentan las diferencias.

Tabla 1.1 *Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad*

Concepto	Multiculturalidad	Interculturalidad
Lo que es	Responde a la diversidad cultural, lingüística, religiosa	Implica las relaciones interétnicas, intralingüísticas e interreligiosas
Lo que debe ser	Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

Fuente: tomado de Giménez Romero (2003).

De esta forma, la interculturalidad implica la convivencia en la diversidad, la horizontalidad, el diálogo de saberes, pues ninguno es más que otro en esa relación; se parte de la premisa de que debe existir igualdad de condiciones. Aunque, es bien sabido que esta concepción es difícil de aplicar en la vida cotidiana, puesto que a lo largo de los siglos se ha introyectado en la sociedad el menosprecio hacia lo indígena.

La interculturalidad es una cualidad en la que vamos dejando de ser analfabetos de nosotros mismos y analfabetos del contexto. Dentro de la concepción de la educación intercultural se busca la afirmación de la propia cultura, permitir al individuo valorar la suya, respetarse a sí mismo y elevar su autoestima, se piensa que ello redundará en la formación de una personalidad respetuosa y tolerante frente a las diferencias culturales y lingüísticas existentes en el país.

En este sentido, la educación intercultural es posible sólo si los estudiantes logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de su mundo y forma de vida original con los conocimientos escolares y disciplinares. Con esta integración es posible establecer que todos los ámbitos de competencia sociales son válidos, complementarios y que se requieren unos y otros. Es incluso posible aprender a valorar el momento en que el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el conocimiento escolar (Comboni, 2002).

Sin embargo, no sólo vale el integrarse sino el aceptar y vivir en la diversidad de género, cosmovisión, cultura y preferencias. La interculturalidad pretende ir más allá, quiere cambiar las ideas que siempre han estigmatizado a los indígenas, a quienes se les ha concebido como seres a los que se debe educar para sacarlos de su condición de indios. Así pues, la interculturalidad debe ser vista como un aprendizaje mutuo de conocimientos locales y globales.

Pero ¿quiénes son los estudiantes indígenas? Comboni (2002) menciona que un estudiante indígena es aquel que pertenece a un sector social de la población duramente afectado por condiciones de pobreza, marginación y exclusión. Esta persona normalmente asiste a una escuela que con frecuencia no favorece su pleno desarrollo físico y mental, además de que carece de un modelo educativo que propicie su pleno desarrollo.

En ese mismo sentido, Comboni menciona que a esta situación se agregan dos elementos: por un lado, la población indígena es la que ha tenido menos oportunidades de acceso al sistema educativo; por el otro, la falta de pertinencia y relevancia del proceso de adopción del español, mediante un método homogenizante que no se detiene a analizar las diferencias. Por lo tanto, se aprende poco y mal, y este aprendizaje no corresponde ni a las expectativas ni a las demandas a las que se enfrentan los indígenas al continuar con su formación académica.

Herrera (2004), por su parte, argumenta que si se hiciera un retrato de los jóvenes indígenas, éste tendría las siguientes características: obtienen el peor puntaje en las evaluaciones, trabajan además de estudiar, sus padres casi nunca asisten a las reuniones de la escuela, estudian en una localidad indígena o rural y su promedio de escolaridad no alcanza los cuatro años. Por lo tanto, las desventajas de los jóvenes indígenas son múltiples. La escolaridad del padre como de la madre es menor al nivel de secundaria para el 50% de los indígenas, frente a 37% de los no indígenas. El ingreso mensual per cápita en los hogares indígenas es de \$ 541.11 en promedio contra \$ 886.00 en los no indígenas.

Los estudiantes indígenas, desde la perspectiva de Herrera (2004), conviven menos tiempo con sus padres y en mayores proporciones no reciben apoyo en tareas escolares. Sus padres tienen menores expectativas de escolaridad para sus hijos que el resto de los jóvenes. Las autoridades de la Secretaría de Educación Pública encuentran, además, que existe una “fuerte subestimación” de la propia población indígena.

Aún con todas las dificultades anteriormente mencionadas, existe un número reducido de indígenas que logra llegar a la universidad. Al iniciar sus estudios universitarios, estos emprenden un proceso de formación profesional. En el caso de las universidades interculturales, también se lleva a cabo un proceso de formación intercultural. Moreno (2002) menciona que la formación es el proceso mediante el cual una persona o grupo de personas configuran una perspectiva diferente de los contenidos, procedimientos y actitudes que ya conocían o habían adquirido previamente. El proceso es entendido como un conjunto de pasos que se implementan para llegar a buen término.

En el caso particular de los estudiantes de las universidades interculturales, se espera que estos sean formados con una visión intercul-

tural. Por ello, el modelo educativo de este tipo de instituciones establece la necesidad de:

desarrollar en los estudiantes las capacidades para promover su desarrollo autónomo a través de tareas de búsqueda, selección y análisis crítico de la información que favorezcan el proceso de construcción del conocimiento basado en experiencias previas de contacto con su entorno y que les permitan diseñar soluciones creativas a los problemas sociales que enfrentan las comunidades indígenas de su entorno (CGEIB, p. 158).

En este modelo, el estudiante es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje donde las experiencias previas adquieren valor y sobre ellas se inicia un proceso de reconceptualización, reconstrucción y reestructuración por parte de todos los actores del proceso educativo. Los profesores deben crear ambientes que generen aprendizajes reveladores para que los estudiantes construyan significados con sentido en su propio mundo, con el fin de conocerlo mejor y transformarlo. Las estrategias deben ser flexibles, incluyentes, estar orientadas al desarrollo de habilidades y priorizar la indagación como la mejor manera para llegar al conocimiento; lo anterior con el fin de proponer acciones que coadyuven a resolver problemas de la comunidad (CGEIB, p. 159).

En la actualidad funcionan 13 universidades interculturales en el país, su creación ha generado fenómenos educativos y sociales complejos que aún no han sido suficientemente estudiados. Es importante hacerlo, pues ello permitirá contar con una idea clara sobre los logros alcanzados y los desafíos que todavía persisten. Una de esas instituciones es la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), ubicada en la sierra tabasqueña. Esta institución tiene la encomienda de brindar formación a nivel superior a indígenas de los grupos choles, chontales, zoques y tzeltales que habitan en la entidad, sin excluir a los no indígenas.

Los estudiantes que ingresan a la UIET son en su mayoría indígenas que provienen de comunidades marginadas, en muchas de las ocasiones son la primera generación de su familia que ingresa a la universidad. Estos jóvenes tienen como antecedente haber estudiado en subsistemas como escuelas primarias bilingües, telesecundarias, telebachilleratos, en donde con frecuencia no se les brinda la atención

académica que requieren. Numerosas y diversas problemáticas traen consigo estos jóvenes: una vida precaria, problemas familiares de alcoholismo, trabajo infantil, asistencia irregular a la escuela y un proceso de enseñanza y aprendizaje deficientes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje la mayoría de las veces ha sido doloroso. El ser nativo hablantes de una lengua minoritaria y no del español ha puesto a estos estudiantes indígenas en desventaja para obtener conocimientos básicos. Son pocos los docentes que dominan las lenguas que ellos hablan; por tanto, la enseñanza la realizan mayormente en español.

Los docentes de la UIET han podido percatarse de las dificultades académicas que este tipo de estudiante presenta al ingresar al nivel superior. Una de las más evidentes y difíciles es la comunicación en español. Los alumnos aprenden en dos idiomas y en ninguno a la vez, debido que no saben escribir el ch'ol, pero tampoco lo hacen bien en español. Aquí es donde se manifiesta la escasa experticia en signos de puntuación, ortografía y acentuación que les impide tener un desempeño regular. Pocos son los estudiantes que pueden expresarse adecuadamente en público, las participaciones en clase siempre son complicadas debido a que es ahí en donde ponen en juego la capacidad de comprensión y expresión oral en español.

Por lo tanto, los estudiantes de extracción indígena se encuentran en desventaja respecto de las exigencias de lo que se entiende como el deber ser de un estudiante del siglo XXI. Los jóvenes que ingresan a las aulas de la UIET enfrentan problemas académicos, económicos, sociales y culturales, no obstante; muchos de ellos permanecen en las aulas y terminan su carrera. La investigación que se presenta en este libro tiene como objetivo responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué deficiencias académicas presentan los estudiantes choles al ingresar a la universidad?
- ¿Cuáles son las estrategias que implementan estos estudiantes durante los dos primeros semestres de su formación académica para avanzar en un contexto educativo asimétrico?

Otras preguntas importantes de responder se refieren a la labor y efectividad de la propia institución que los formó en el enfoque intercultural:

- ¿Cuáles son los ámbitos y formas donde los estudiantes expresan la formación intercultural recibida en la UIET?
- ¿Cómo evalúan los estudiantes choles a los profesores, el plan de estudios, el modelo educativo y el papel de la institución en relación con la formación profesional recibida?

Las respuestas a estas interrogantes se ofrecen en este libro en seis capítulos. El Capítulo I describe los rasgos de la tierra que habitan los choles así como las características más importantes de la Universidad Intercultural del estado de Tabasco, con el fin de proporcionar un marco contextual que permita la comprensión de la problemática aquí estudiada.

El Capítulo II analiza las investigaciones que se han realizado sobre fenómenos relacionados con estudiantes indígenas y la educación. Se pone el acento en investigaciones sobre el desafío que significa hablar y escribir en español para los estudiantes indígenas, las estrategias que estos utilizan en su formación académica, el significado de ser estudiante indígena en la universidad y la satisfacción académica de este tipo de estudiantes respecto de la formación recibida.

El Capítulo III explica los conceptos y enfoque acerca de la resiliencia, el Modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk (2005) y los principales conceptos de la teoría del aprendizaje sociocultural de Vigostky. Los tres elementos se relacionan con la problemática de los estudiantes choles, centro de interés de este libro.

El Capítulo IV describe detalladamente el enfoque metodológico desde que la que se abordó la problemática, así como sus procedimientos, instrumentos y tipos de análisis realizados.

En el Capítulo V se presentan los relatos de vida de los participantes con la intención de ofrecer una mira más profunda la experiencia de vida de estos.

Finalmente, en el Capítulo VI se analizan los principales hallazgos del estudio relacionados con su objetivo: problemáticas enfrentadas por los estudiantes choles al ingresar a la universidad, estrategias desplegadas, resiliencia, formación intercultural y valoración de la formación recibida. Por último, se ofrecen las principales conclusiones, implicaciones, al igual que las limitaciones del trabajo.

Los hallazgos presentados en este libro pueden ser útiles para los docentes, ya que derivado de las voces de los participantes es posible conocer las problemáticas que estos han vivido y cómo se relacionan con las materias que imparten. Con base en los resultados es posible diseñar cursos de formación relacionados con las debilidades docentes detectadas. Adicionalmente, la institución cuenta con datos empíricos para emprender las acciones académicas necesarias para contrarrestar las dificultades de los estudiantes indígenas, mejorar la calidad de sus servicios y contribuir a la consolidación del Modelo Educativo Intercultural.

En lo referente a la difusión, esta investigación también contribuye a divulgar las necesidades de los estudiantes indígenas y con ello evidencia lo que es necesario hacer como Estado y como sociedad para resarcir las injusticias cometidas contra ellos. Los resultados aquí obtenidos favorecen la apertura de una línea de investigación, ya que son pocas las investigaciones sobre la formación intercultural de los indígenas choles a nivel superior. Por último, esta investigación reviste especial relevancia debido a que impacta en diversos ámbitos relacionados con la educación intercultural al abordar elementos relacionados con el modelo. Así pues, se analizó el modelo educativo, la formación de los estudiantes indígenas, sus problemáticas y la forma como incorporan y aplican la interculturalidad.

CAPÍTULO I

LA TIERRA QUE HABITAN LOS CHOLES

Según el Portal del Gobierno de Tabasco (2015), esta entidad se ubica al sur de la República mexicana. Se caracteriza por un clima caluroso la mayor parte del año. Dentro de su riqueza hidrográfica se encuentra la región del Río Grijalva y la región del Río Usumacinta. Éstas, a su vez, están integradas por cinco subregiones, la región Grijalva se subdivide en las subregiones de la Chontalpa, el Centro y la Sierra, y la región Usumacinta se subdivide en las subregiones de los Ríos y de los Pantanos.

El estado es conocido por sus altos niveles de humedad y por una intensa vegetación tropical. Así también varios grandes ríos (incluyendo el Usumacinta y Grijalva) fluyen desde las montañas cercanas y la selva tropical hasta desembocar en el Golfo de México. Las llanuras dan paso a ondulantes colinas que finalmente se elevan para convertirse en la cordillera de la sierra Madre de Chiapas (Portal del Gobierno del Estado de Tabasco, 2015). Tabasco se divide en 17 municipios: Balancán, Cárdenas, Centla, Centro, Comalcalco, Cunduacán, Emiliano Zapata, Huimanguillo, Jalapa, Jalpa, Jonuta, Macuspana, Nacajuca, Paraíso, Tenosique, Teapa y Tacotalpa, este último es el municipio en donde se ubica la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

La extensión territorial del municipio de Tacotalpa es de 738.52 kilómetros cuadrados, los cuales corresponden al 3% respecto del to-

tal del estado. Su división territorial está conformada por: una ciudad (dos colonias urbanas, una colonia rural), una villa, dos poblados, 21 rancherías, 34 ejidos, cuatro centros de población y cinco secciones ejidales, localizándose en su geografía seis centros de desarrollo regional en los cuales se concentran la mayoría de las actividades económicas y sociales (Inegi, 2015).

Respecto a las actividades productivas, el municipio de Tacotalpa tiene una superficie de 73,852.00 hectáreas; de acuerdo con el *Cuaderno Estadístico Municipal* del Inegi (2010) la superficie agrícola ocupaba el 17%, la pecuaria el 59%, la forestal el 10% y el 14% restante estaba destinada para áreas urbanas, cuerpos de agua y áreas improductivas. Tacotalpa cuenta con todos los servicios e infraestructuras básicas para un municipio: calles pavimentadas, bancos, hospital de primer nivel, comercio, gasolineras e instituciones de todos los niveles educativos.

La UIET se encuentra ubicada en el municipio de Tacotalpa, más precisamente en el poblado de Oxolotán (en náhuatl: *lugar donde bajan a beber agua los jaguares*). Esta localidad, de origen maya zoque, se encuentra enclavada en la sierra Tabasqueña y ha servido para que muchas culturas se vinculen y logren converger dentro de un mismo espacio. Oxolotán cuenta con una población de más de mil habitantes (Inegi, 2010). Esta comunidad se encuentra en el área limítrofe con el norte de Chiapas. Una característica de esta zona es que conviven las lenguas ch'ol y zoque. El ch'ol cuenta con 283,797 hablantes (en ambos estados) con un índice de remplazo lingüístico de 1.2749 que corresponde a una expansión lenta (el cual es entendido como un proceso por el cual la mayoría de los usuarios individuales de una lengua A reemplazan su uso por otra lengua B (Ordorica, Rodríguez, Velázquez y Maldonado, 2009). El zoque cuenta con 100,225 hablantes, con un índice de remplazo lingüístico de 1.107519002, que corresponde a expansión lenta (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2015).

Los participantes de esta investigación son nativos hablantes de la lengua ch'ol. Estos se distribuyen geográficamente en el territorio nacional en dos entidades federativas: Chiapas y Tabasco. Según Gutiérrez (2009), estos pueblos comparten rasgos culturales y lingüísticos que les conceden una identidad particular. La lengua ch'ol pertenece

a la familia maya. El grupo lingüístico de los choles es también conocido como milperos. A nivel nacional tiene una población aproximada de 251,809 hablantes (Inegi, 2015). Los municipios chiapanecos donde se concentra la mayor población ch'ol son Tumbalá, Tila, Limar, Nuevo Limar, Sabanilla, Salto de Agua, Palenque y algunas localidades de Huitiupán, Ocosingo y Yajalón. En datos del Inegi (2015), el estado de Chiapas tiene el mayor porcentaje de población que habla exclusivamente alguna lengua indígena con 1,141,499 hablantes, lo que representa el 27% de su población total. Por su parte, en Tabasco los choles se ubican en el municipio de Tacotalpa, Macuspana y, escasamente, en Teapa, con un total de 13,840 hablantes. Las comunidades con presencia ch'ol en Tacotalpa son: Barreal Cuauhtémoc, Guayal, Arroyo Seco Miraflores, Cuviac, Libertad, Agua Blanca, Cuitláhuac, Arroyo Chispa, San Manuel, entre otras. Los choles cuentan con tres variantes lingüísticas que toman su nombre del lugar donde se hablan: Tila, Salto de Agua y Tabasco.

Los choles se han logrado conformar como un grupo de ideologías persistentes y luchas sociales para su propio bienestar y el de su comunidad. Este grupo tiene como base la producción agrícola, cultiva: maíz, frijol, café, caña de azúcar y árboles frutales; en menor medida también se dedica a la producción ganadera. Estas actividades le permiten generar ingresos para sostener a sus familias. El símbolo sagrado de los choles es el maíz.

1.1. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)

La génesis de la UIET no es muy clara, no obstante, se sabe que desde el año 2001 ya existían tres universidades municipales con esta orientación, las cuales no tenían reconocimiento oficial. Dichas instituciones se encontraban distribuidas en diversas zonas del estado. En la comunidad de Villa Vicente Guerrero se asentaban la Universidad Indígena Latinoamericana de Centla (UIL), la Universidad de Paraíso en Centla y la Universidad de los Ríos en Balancán (López, 2004).

Estas instituciones operaban con recursos propios y los docentes que ahí laboraban no obtenían una remuneración oficial. El trabajo que estos realizaban era concebido como un servicio social. Muchos de

estos profesores trabajaban en otros espacios y sólo dedicaban algunas horas para colaborar. Para apoyar a los docentes, los pobladores realizaban una especie de tianguis donde aportaban parte de sus cosechas o animales de traspatio. La venta de estos productos les permitía obtener recursos para ofrecer una compensación económica para los profesores (entrevista personal al exdirector de la UIL).

La Universidad Indígena Latinoamericana es la que más se relaciona con los orígenes de la UIET. Lo anterior debido a que se ubicaba en Villa Vicente Guerrero, lugar donde ahora se asienta una de las unidades académicas de la UIET. Otro elemento que permite hacer esta suposición es una nota periodística reportada por Barajas (2006), en donde se menciona que el gobernador en turno había prometido instaurar ahí la Universidad Intercultural del Valle de Grijalva. No obstante, esto no ocurrió así.

En contraparte, en el año 2005, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) inició sus labores en instalaciones prestadas por la Escuela Secundaria Técnica Número 23. Fue hasta el año 2006 cuando se firmó el convenio de creación de la UIET. En ese entonces el gobernador del estado era Manuel Andrade Díaz, el Secretario de Educación Reyes Silvestre Tamez Guerra y la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe Silvia Schmelkes del Valle. Con ese acuerdo se inició formalmente una institución que llegaba en respuesta a una deuda histórica con los indígenas. Así pues, siendo ya una institución oficial, durante el año 2006, el incremento en la matrícula obligó a solicitar el apoyo de las instalaciones del Colegio de Bachilleres de Tabasco número 19, adicionalmente al prestado por la Secundaria Técnica Número 23.

Con el transcurrir de los años, la universidad ha ido creciendo en infraestructura y equipamiento. Actualmente, la UIET cuenta con dos edificios, biblioteca, comedor, área de prácticas y cocina, entre otros. Dadas las características de la zona donde se ubica la UIET, su matrícula se compone de alumnos de orígenes diversos (jóvenes y adultos de mediana edad; tabasqueños y chiapanecos; rurales y ciudadanos) que suman actualmente 1042. De acuerdo con la información obtenida en el Departamento de Evaluación y Estadística de la UIET (2020), de los 1042 estudiantes matriculados, 839 son monolingües de español y 203 hablan español como segunda lengua y una lengua indígena

como lengua materna. Las predominantes son: el ch'ol (103), segundo del yokot'an (72) y, en un menor porcentaje, zoque (17), tzotzil (9) y tseltal (2).

La universidad cuenta actualmente con siete licenciaturas: Desarrollo Rural Sustentable, Desarrollo Turístico, Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Salud Intercultural, Enfermería Intercultural y Derecho Intercultural. El objetivo es apoyar el desarrollo de las comunidades y promover la equidad, así como la aceptación de la diversidad, esto último incluye el uso de la lengua materna sin ninguna restricción

El modelo educativo que rige a las universidades interculturales es reciente en el país, en esta propuesta se priorizan las siguientes funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad. Se pretende que éstas sean un detonante para la transformación y mejora en los estudiantes y de la comunidad (Casillas y Santini, 2006).

La docencia dentro de este modelo busca la formación de profesionales que, a partir del reconocimiento de su cultura, lengua y valores comunitarios, adquieran un espíritu científico, sensible a la problemática de la diversidad cultural, y que desarrollen un compromiso sólido con el progreso de los pueblos indígenas y del país (CGEIB, 2006). Para el ejercicio de la docencia, la universidad intercultural debe promover métodos y enfoques psicopedagógicos que fomenten hábitos y actitudes que formen un ciudadano consciente de su desarrollo creativo, con capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo al igual que con un alto sentido de responsabilidad personal y social.

En consecuencia, se reconoce a la docencia como una actividad formadora y generadora de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula; su intención es ir más allá de los contenidos de los programas académicos y apoyar la formación integral y permanente de los estudiantes. Por tal motivo, este modelo concibe a los docentes como facilitadores y no como el catedrático convencional que todo lo sabe (CGEIB, 2006).

Otra de las funciones sustantivas es la investigación, ésta debe girar en torno a temas relacionados con la lengua, la cultura y el desarrollo. De ahí surgirán los elementos de formación y acción esenciales

para impulsar procesos de revaloración, revitalización, consolidación de las lenguas y expresiones culturales de los pueblos originarios. Es decir que la vinculación comunitaria se concibe como un eje toral en donde se conjunta la investigación y la vinculación.

Casilla y Santini (2006) mencionan que las universidades interculturales desarrollarán investigación con el objetivo de aportar a la recuperación de los saberes tradicionales y al avance del conocimiento científico y tecnológico para contribuir a la mejora de la calidad de vida de las comunidades indígenas y de otros sectores sociales. De igual forma, otra de las funciones sustantivas es la relacionada con la preservación y difusión de la cultura y extensión de los servicios, la cual emprende una importante labor de recuperación y difusión de la cultura y las tradiciones de la comunidad en la que se ubica la institución. Se persigue que los habitantes vean reflejados sus conocimientos, filosofía y creencias en estas actividades.

Cabe señalar que, a partir del conocimiento de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas y su inserción en la dinámica de la cultura nacional y global, se propiciará un diálogo intercultural con el resto de la sociedad mexicana. Lo anterior es planteado en el modelo intercultural de la CGEIB. Las líneas prioritarias para lograr este diálogo son: la producción y difusión artística de las expresiones culturales de los pueblos originarios, la divulgación del conocimiento tradicional científico y tecnológico, la producción de televisión y video, la creación de radiodifusoras comunitarias; el programa editorial que rescate la producción cultural y científica de los pueblos indígenas y la conservación del patrimonio cultural de las comunidades.

Por último, una de las funciones que innova por completo el modelo intercultural es el relacionado con la vinculación comunitaria; para el desarrollo de esta función la universidad intercultural toma como base los siguientes supuestos:

- a) Las prácticas culturales en las comunidades indígenas y rurales están fuertemente vinculadas a sus actividades sociopolíticas y productivas cotidianas, por lo cual prevalece una relación integral entre el ser y el hacer de su vida diaria.
- b) En la universidad intercultural la vinculación con la comunidad se constituye a partir de que se considera que existen formas de

pensamiento que están distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, así como en los distintos espacios comunitarios.

- c) La función de esta estrategia se establece en reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional. Las acciones de esta índole se desarrollarán de manera transversal y tendrán un impacto directo en todas las funciones sustantivas de la universidad (CGEIB, pp.156-157).

Derivado de las funciones sustantivas ya enunciadas, el modelo educativo de las universidades interculturales propone carreras innovadoras, correspondientes a diversas áreas de formación, que ofrezcan servicios relevantes para el desarrollo de los pueblos indígenas, así como nuevas perspectivas de atención a los problemas emergentes (CGEIB, 2006). La educación intercultural promueve:

- El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado.
- La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales, sobre la utilidad económica de los saberes.
- El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas (CGEIB, p. 38).

Adicionalmente, las universidades interculturales establecen como principio el aprendizaje de las lenguas originarias y del español en igualdad de circunstancias. Para ello, el modelo educativo impulsado por la CGEIB pretende contribuir a:

- Reducir las desigualdades y diferencias entre los distintos grupos de la población.

- Ofrecer una educación de calidad para todos los sectores de la población.
- Desarrollar estrategias para fortalecer el bilingüismo oral y escrito, tanto en la lengua nacional como en la originaria, y fortalecer la comunicación.
- Promover la generación de un espacio de expresión, recreación e investigación para las culturas de los pueblos originarios de México, en relación con la cultura nacional.
- Promover el desarrollo del currículo orientado hacia la interculturalidad por medio de la participación de los actores involucrados en la relación formativa (estudiantes, docentes, padres de familia, comunidad en general).
- Reconocer las contribuciones de las culturas de origen que pudieran ser incorporadas y aprovechadas para promover el proceso formativo orientado hacia la comprensión del vínculo entre la utilidad del saber científico y la aplicación del conocimiento tradicional.
- Rescatar, a partir del enfoque educativo intercultural, la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad.
- Promover la perspectiva de la acción intercultural en espacios educativos a través de la definición de una vocación formativa regional y del establecimiento de un diálogo intercultural orientado a beneficiar a las poblaciones que las sustentan (CGEIB, p. 42).

1.2. Oferta educativa

La UIET inició clases en 2005 con tres licenciaturas. El objetivo es potenciar al alumno para que éste a su vez logre el desarrollo de su comunidad, mediante estrategias que permitan retomar lo que hay en la misma. Estos programas son:

- a) Desarrollo Rural Sustentable.* Tiene por objetivo orientar el manejo y uso racional, adecuado y eficiente de los recursos naturales, atendiendo a la necesidad de preservar el medio ambiente a partir de los valores y tradiciones de los pueblos originarios, apo-

yándose en los avances de la ciencia y la tecnología que sean adecuados a las necesidades del entorno (UIET, 2005).

- b) *Lengua y Cultura*. Su objetivo es promover y reactivar procesos de comunicación oral y escrita en las lenguas originarias que contribuyan al fortalecimiento de las identidades de los pueblos indígenas y destacar la prevalencia que éstas deben tener como mecanismo de transmisión y desarrollo de los valores culturales en lo que en dichas lenguas se fundamentan (UIET, 2005).
- c) *Desarrollo Turístico*. Su visión principal es desarrollar prácticas que implican la oferta de espacios de descanso y esparcimiento en estrecho contacto con la naturaleza, valorando y aquilatando el conocimiento tradicional y las prácticas organizativas y culturales propias de los pueblos y propiciando una convivencia respetuosa entre los demandantes de estos servicios y los pueblos de México (UIET, 2005).

Cabe resaltar que la oferta educativa inicial contó con la siguiente matrícula: 66 alumnos en Desarrollo Rural Sustentable, 89 en Desarrollo Turístico y 62 en Lengua y Cultura. De este total de 217 alumnos, 121 eran hablantes de una lengua originaria. Las lenguas más habladas en aquel momento eran el ch'ol, el yokot'an y el zoque. Los hablantes indígenas por licenciatura se encontraban entre un 30 y 35 por ciento.

En 2020, la matrícula fue de 1042 alumnos. Esta cantidad comprende siete licenciaturas. Adicionalmente a las tres licenciaturas con la que se inició hace quince años, ahora se cuenta con los programas de Comunicación Intercultural, Salud Intercultural, Enfermería Intercultural y Derecho Intercultural. Actualmente, una de las licenciaturas que más demanda presenta es la de Enfermería Intercultural, seguida por Salud Intercultural y Lengua y Cultura, a diferencia de las dos primeras que cuentan con pocos estudiantes.

La UIET cuenta con una Sede y dos Unidades Académicas. En la unidad académica Villa Vicente Guerrero Centla (donde antes se ubicaba la Universidad Indígena Latinoamericana) se imparten: Enfermería Intercultural, Desarrollo Rural Sustentable y Desarrollo Turístico. La unidad académica Villa Tamulté de las Sabanas Centro, inició sus actividades en agosto del 2014, se imparten las licenciatur-

ras en Lengua y Cultura, Salud Intercultural, Comunicación Intercultural y, recientemente, se abrió Derecho Intercultural.

Éste es el contexto donde se realizó la presente investigación, es fundamental tener en cuenta que en el estado de Tabasco ocurrió una de las persecuciones más importantes en la historia de los indígenas y que después de muchos años de luchas por la reivindicación de sus derechos, los integrantes de los grupos indígenas que ahí habitan lograron que se les construyera una universidad para acceder a la educación superior. Esta universidad se sostiene en un modelo educativo que pretende revalorar los conocimientos, la cosmovisión y las lenguas de los pueblos originarios.

CAPÍTULO II

LAS INVESTIGACIONES SOBRE ESTUDIANTES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se analizan los estudios cuyo interés ha sido investigar sobre los indígenas y sus diversas problemáticas escolares. Se encuentra conformado por cuatro secciones: el desafío de hablar y escribir en español para los estudiantes indígenas, las estrategias de estudiantes indígenas en su formación académica, ser estudiante indígena en la universidad y la satisfacción académica de este tipo de estudiantes.

2.1. El desafío de hablar y escribir en español para los estudiantes indígenas

Se encontraron 16 artículos que abordan las problemáticas de los estudiantes indígenas relacionadas con la expresión en español. La mayoría de ellos se realizaron desde una óptica cualitativa. Asimismo, de estos artículos, diez tuvieron como participantes a estudiantes universitarios y los otros seis a estudiantes de educación básica. Lo anterior permite contar con un panorama concreto acerca de la forma en que las deficiencias que presentan los estudiantes en los primeros niveles de instrucción se mantienen vigentes hasta el nivel superior. En las charlas informales con los participantes, todos se remiten a los niveles básicos de educación como los más difíciles de sus vidas académicas.

micas. Por lo anterior, se consideró pertinente reportar estudios que abordaran las problemáticas académicas de los indígenas desde sus orígenes y así efectuar un mejor contraste con los hallazgos de esta investigación en el nivel universitario.

Bastiani y López (2016) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar las características de la comunicación escrita de los estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas y de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, y su incidencia en la formación intercultural. El diseño del estudio fue cualitativo. Como instrumentos se utilizó la encuesta, la observación participante y la entrevista grupal. La muestra fue de 83 estudiantes elegidos por conveniencia. Durante tres meses se dio seguimiento a los textos escritos por 63 estudiantes hablantes de una lengua indígena y 20 monolingües del español para determinar sus debilidades y fortalezas. Los hallazgos indicaron que la gran mayoría de los participantes tienen dificultades para: *a)* conectar ideas, organizarlas y concluir las con claridad dentro de un párrafo, *b)* usar correctamente los signos de puntuación, *c)* redactar párrafos con ideas coherentes y comprensibles, *d)* usar correctamente la *c* y la *s*, la *v* o la *b*, la *h*, y los signos de interrogación y de exclamación.

En el mismo tenor, Pérez (2016) investigó las competencias de expresión escrita de estudiantes bilingües (español-lengua indígena) de la licenciatura en Educación Indígena en una escuela mexicana. La estrategia metodológica utilizada consistió en aplicar pruebas escritas a 70 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en mención pertenecientes a las generaciones 2007 y 2008. Los resultados indicaron que uno de los principales problemas que comentaron las autoridades y docentes a cargo de estudiantes bilingües (español-lengua indígena) fue la dificultad que éstos presentan para la comprensión de lecturas y la redacción de trabajos académicos. Los alumnos concordaron con la apreciación de los profesores y dijeron que los procesos de comprensión de lectura y de redacción son un verdadero sufrimiento. Dentro de esta pesquisa los problemas frecuentes se refieren a preposiciones, concordancias de género y número, escritura fonológicas y separación de palabras.

Por su parte, Enríquez (2014) investigó sobre las dificultades que encuentran los estudiantes indígenas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo al ingresar a una institución donde la enseñanza se imparte en español. Los datos fueron obtenidos mediante entrevistas individuales realizadas a seis estudiantes universitarios indígenas en el año 2012: dos hablantes de p'urhepecha, dos de ch'ol, un hablante de tsotsil y otro de tseltal. Los hallazgos mostraron que los mayores problemas que tienen los estudiantes son respecto de la concordancia entre género y número, uso de verbos y preposiciones. Cabe resaltar que existe una diferencia entre la expresión oral y la escrita, ambas necesitan fortalecerse, sin embargo, los participantes tienen mayor dificultad en la expresión escrita. Por lo tanto, aunque el estudio es incipiente, los datos obtenidos ya dan indicios de problemas de integración de estos alumnos a la institución. Hay también testimonios que apuntan a la discriminación por parte de profesores.

Así también, Aranda, De la Fuente y Becerra (2010) realizaron un estudio de caso para indagar los aspectos principales relacionados con la deserción escolar del nivel superior de los estudiantes de la etnia tarahumara. Para tal caso, se obtuvieron las aportaciones de cinco estudiantes indígenas utilizando entrevistas abiertas, cuyas experiencias se integran en el estudio de caso. También se entrevistó a algunos de los profesores que les impartieron diversas asignaturas, al responsable de tutorías, tutores y personal administrativo que atienden en forma directa a los estudiantes. Los resultados evidencian problemas académicos de parte de los investigados, se atribuyen a la falta de preparación, antecedentes escolares deficientes, desnutrición, diferencias culturales, nivel económico bajo y el entorno familiar desfavorable. Los autores reportaron en particular las dificultades vividas por uno de los informantes, quien llegaba tarde a las clases, no contaba con dinero suficiente para pagar los camiones, tenía que dormir con hambre y muchas veces cansado de caminar desde tan lejos. Este estudio reveló que el desempeño escolar de los investigados era muy deficiente.

Chávez (2008) investigó, mediante entrevistas a profundidad, a estudiantes indígenas de la Universidad de Chapingo, los cuales salen a temprana edad de sus comunidades para trabajar y costearse los estudios. Algunos de los testimonios ofrecidos por los participantes in-

dicaron que llegaron a Chapingo sin un dominio amplio del español. La falta de este dominio les dificultó su integración con los compañeros, así como el desempeño óptimo en los cursos, especialmente en aquellos que requerían participación oral en clase. Algunos entrevistados indicaron haber sufrido agresiones por parte de los profesores debido a su incompetencia lingüística en español. Lo anterior los llevó a autosegregarse como una estrategia de defensa ante las agresiones y obstáculos que pudieran suponer su interacción directa en español, dado su escasa competencia en este idioma. Finalmente, todos los estudiantes que dijeron haber enfrentado como problema principal la falta de manejo del español, optaron por darle menos importancia a las materias que demandaban escritura o expresión oral y se dedicaron a las matemáticas.

Mina (2007) investigó sobre el español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), tomó como base la materia de lectura crítica y comprensión de textos que se cursa durante el primer año de estudios superiores. La metodología utilizada por Mina consistió en un análisis de los escritos desarrollados durante el semestre, así como la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron debilidades comunes en la redacción como: uso de conectores, adverbios, concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo o entre sujeto y verbo. En el idioma mazahua no existe concordancia de género ni de número, por lo cual se considera que los problemas de este tipo que se presentan en las redacciones en español se deben a la interferencia del mazahua. Respecto del uso de conectores, los autores juzgan necesario profundizar en el uso de ellos en mazahua, para determinar si el uso que hacen los estudiantes debe atribuirse exclusivamente a la influencia del mazahua en el español de la región.

Ruiz (2006), por su parte, investigó sobre el español como segunda lengua de indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad Ajusco. El objetivo fue determinar las dificultades de escritura que enfrentan los estudiantes. El estudio conjugó elementos de bilingüismo, apuntes de la lingüística textual y aportes de estudios referentes al fenómeno identitario. Ruiz encontró que los discursos autobiográficos escritos por estos estudiantes presentaban problemas de cohesión textual, puntuación, marcas de diálogo y ortografía. Se-

gún el autor, los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena cuya lengua materna no es el español, requieren de un proceso de regulación que les permita adquirir una competencia comunicativa adecuada en este idioma. Es necesario que en estos grupos se creen estrategias didácticas específicas para convertirlos en lectores.

Oquendo y Domínguez (2006) examinaron cómo se expresan y reproducen las desigualdades genéricas, étnicas y lingüísticas en el discurso de las mujeres wayuu bilingües en Venezuela. Esta investigación fue de tipo cualitativo, la recolección de los datos se efectuó por medio de entrevistas semi-estructuradas. La informante fue una mujer wayuu de 26 años de edad, estudiante de cuarto semestre de Letras en la Universidad del Zulia. En lo que concierne el uso de la lengua materna, se encontró que predomina la actitud negativa cuando el interlocutor es extraño a su grupo, la informante prefiere hablar español por temor a la discriminación, así también precisó que habla lengua wayuu, pero no sabe escribirla ni ha tomado cursos para aprender a hacerlo. Acepta que no maneja adecuadamente su segunda lengua y que ello influye negativamente en su rendimiento académico. Considera que sus dificultades con el uso de la segunda lengua se deben a que solamente la utiliza en la universidad. Asimismo, la entrevistada mostró dificultades para comprender textos como la novela *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez. En ese sentido, el español es visto como un instrumento de comunicación en el escenario académico.

Los estudios analizados hasta aquí (Bastiani y López, 2016; Pérez, 2016, Enríquez, 2014; Mina, 2007; Ruiz, 2006) muestran de manera coincidente que uno de los problemas más severos que enfrentan los estudiantes de extracción indígena al ingresar a la universidad es el dominio del español escrito. Adicionalmente, el español hablado también causa problemas a los estudiantes, estos se manifiestan sobre todo en las intervenciones orales que deben hacer en el contexto académico. El estudio de Chávez (2008) incluso refiere el rechazo y molestia que los errores en la expresión oral en español causan en los profesores y compañeros de clase. Aranda, De la Fuente y Becerra (2010) agregan más información sobre las serias deficiencias de formación básica con la que ingresan los estudiantes a la educación superior; además, Oquendo y Domínguez (2006) resaltan la falta de

referentes culturales en español como un obstáculo más a vencer por parte de los estudiantes. Como puede observarse, el panorama no es nada halagador para los estudiantes indígenas. Tienen prácticamente todo en contra, aun así, mucho logran resistir y avanzar en medio de abrumadoras dificultades.

Hasta aquí se han abordado las investigaciones cuyos participantes son estudiantes universitarios, para arrojar mayor luz sobre el tema, se revisan ahora trabajos realizados con estudiantes de nivel básico.

Viramontes, Morales y Burrola (2011) abordan la situación de los niños migrantes indígenas en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura en una segunda lengua. La metodología fue cualitativa. La primera fase se realizó a través del método de casos, con la participación de cuatro niños tarahumaras. La segunda mediante el análisis de los elementos contextuales y familiares del asentamiento indígena y de dos escuelas primarias (regular e indígena). Los hallazgos muestran que existe diferencia entre los niños de la escuela primaria indígena y los de la escuela primaria regular con respecto al aprendizaje de la escritura. Los factores involucrados dependen del tipo de escuela y del contexto en que viven los niños (economía, cultura étnica, familia y política). Los principales resultados indican que los factores asociados a las dificultades de los niños tarahumaras para aprender a escribir en español son: los procesos individuales, las familias, el contexto del asentamiento, las exigencias de la escuela primaria, las metodologías de los docentes, los climas de trabajo en los grupos escolares, las expectativas académicas de los tarahumaras y los libros de texto que se utilizan.

Czarny (2010) abordó la relación entre comunidades indígenas y escolaridad, realizó un trabajo etnográfico en primarias de la Ciudad de México. A esas escuelas asistían niños triquis pertenecientes a una comunidad recién asentada en la ciudad. Realizó entrevistas a padres de familia, así como a maestros y directivos. Observó el trabajo que desarrollaban niños y maestros en algunas aulas, las reuniones de padres de familia en las que se informaba de actividades diversas y dos actos cívicos. Los hallazgos indican que los niños de los primeros grados, cuya lengua materna es indígena, padecen dificultades respecto a la lectoescritura; existe rechazo por parte de algunos maestros y niños considerados no indígenas hacia los que sí son reconocidos

como tales. Además, también se documentaron desencuentros en la comunicación entre padres de niños indígenas y los maestros. Las causas eran: los hábitos de limpieza, la vestimenta, los alimentos y los cuidados generales que deberían tener los niños según la perspectiva de los maestros.

De igual forma, Rebolledo (2009) investigó sobre bilingüismo y segregación escolar, en la educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México). Trabajó con una población aproximada de 120 estudiantes indígenas. Los datos se recolectaron mediante una prueba de bilingüismo y entrevistas a profundidad a cada uno de los participantes. La mayoría de los niños externó haber sufrido alguna agresión física por parte de sus profesores, como golpes con la regla, bofetadas y jalones de cabello. Sin embargo, tales agresiones son consideradas por los niños y por los padres de familia como correctivos. Rebolledo mencionó que la reprobación y el abandono escolar no parecen estar relacionados únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivas y con un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos. Los resultados encontrados por Rebolledo indican que hay una segregación escolar, ya que a los niños indígenas que tienen problemas con el español se les margina.

Barriga (2008) abordó los problemas educativos centrados en la lengua. La pesquisa se realizó en la escuela Pablo de la Llave, escuela vespertina de Culhuacán en la Ciudad de México. El estudio fue etnográfico, se trabajó con 18 niños indígenas, pero sólo se encontraron tres que se adscribían como indígenas hablantes del mazateco de Oaxaca. Los resultados más evidentes mostraron problemas de escritura, lectura, acentuación y el uso de grafías como la y, c, s, z, g, j y la ll. El autor concluyó que hay una abierta negación de los maestros a admitir la presencia de niños indígenas en la escuela. En ese sentido, los niños construyen una cierta interculturalidad, logran rebasar la primera barrera impuesta, desde fuera, la vergüenza y la denigración, juegan, ríen, aprenden y sobreviven de manera sorpresiva a sus carencias, usan estrategias pertinentes para interactuar e ir sobreviviendo en el día a día.

Vergara, Alcázar, Hernández, Cortés, Ponce, Félix, Ontiveros y Carrillo (2005) investigaron las condiciones y mejoramiento de la

educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco. Utilizaron una metodología cualitativa etnográfica, aplicaron entrevistas y efectuaron observaciones. Asimismo, los autores seleccionaron cuatro escuelas primarias nahuas y huicholas y una urbana que atiende indígenas migrantes de diversos estados del país. Los resultados obtenidos indican que los nahuas y huicholes conservan su lengua materna y además hablan el español, por lo que forman parte de las llamadas minorías culturales; como consecuencia, se atribuye el bajo nivel educativo al hecho de no entender bien el español. Estos pueblos indígenas manifiestan carencias y deficiencias educativas. En el caso de los huicholes, éstas se han agudizado por la lejanía y difícil acceso a las pequeñas comunidades donde viven. En el caso de los nahuas, el problema estriba en que tienen mucho contacto con la cultura mayoritaria, lo que ha provocado que su lengua se vea afectada y esté en peligro de desaparecer. Ante tanta complejidad, los padres optan por retirar a sus hijos de la escuela para que les apoyen en el campo.

Estas investigaciones realizadas con niños indígenas de primaria muestran claramente que estos se encuentran en franca desventaja desde el inicio de su formación, dado que no se les proporcionan las condiciones idóneas para aprender. No existe una pedagogía adecuada para tratar su condición de hablantes bilingües e integrarlos a los grupos donde prevalecen estudiantes mestizos con mayor dominio del español (Barriga, 2008; Hecht, 2013; Czarny, 2010; Viramontes, *et al.*, 2011). La segregación escolar por cuestiones lingüísticas y los castigos corporales (Rebolledo, 2009) empeoran la situación de estos niños. Adicionalmente, los padres, al verse en la necesidad de contar con más recursos económicos, retiran de la escuela a sus hijos para ponerlos a trabajar (Vergara *et al.*, 2005). No es sorprendente entonces que los pocos indígenas que logran continuar su trayecto hacia la universidad lo hagan en condiciones desfavorables, incluso crueles y que al llegar aun tengan deficiencias académicas por subsanar. Aunque lo anterior también muestra una resistencia a la adversidad sin par y un espíritu de superación a toda prueba.

A continuación, se reporta la única investigación que se encontró sobre la manera cómo influyen los factores culturales, económicos, educativos y tecnológicos en el proceso de apropiación de las TIC de

estudiantes de la Universidad de Guadalajara provenientes de una comunidad indígena del estado de Jalisco. Becerra (2012) utilizó el método cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica, entrevistó a nueve estudiantes indígenas. Los resultados obtenidos por Becerra destacan las condiciones de marginación y pobreza que viven estos estudiantes indígenas, lo cual les imposibilita adquirir una computadora y tener acceso a internet de manera personal, así también que a los informantes les da miedo usar la computadora, tienen nula capacitación para acceder a plataformas tecnológicas y pocas habilidades para la búsqueda de información. Lo anterior los llevaba a considerar páginas de internet como Wikipedia como base de sus actividades académicas. Así pues, el autor manifiesta que la mayor parte de los sujetos de la investigación no alcanzan un nivel de apropiación adecuado de las TIC, específicamente de la computadora personal y del internet.

El estudio de Becerra (2012) se encuentra en consonancia con los desalentadores resultados de todas las investigaciones de esta sección. Es decir, en este caso la condición económica precaria redundó en la falta de acceso a una computadora y por ende en una deficiente alfabetización tecnológica. Este es otro aspecto que se suma a los ya comentados párrafos arriba, como el bajo dominio del español, la discriminación, la segregación, el abandono de la escuela para contribuir a la economía familiar, la incomprensión y la deficiente o nula preparación y disposición de los profesores para enseñar a estudiantes bilingües y un largo etcétera. Con todo, hay indígenas que no se han rendido y que, contra todo pronóstico, han ingresado a la universidad, a continuación, se analizan los estudios sobre cómo han hecho para permanecer en ella.

2.2. Estrategias de los estudiantes indígenas en su proceso formativo

Dentro de la literatura encontrada concerniente a las estrategias implementadas por estudiantes indígenas, sólo se encontraron cinco artículos. Dos de ellos se realizaron desde un enfoque cualitativo y tres desde una óptica cuantitativa. Asimismo, dos contaron con partici-

pantes indígenas y tres con mestizos; cabe resaltar que estos últimos reportes se consideraron pertinentes ya que muestran que existen problemáticas comunes a los estudiantes mestizos e indígenas, principalmente aquellas relacionadas con la pobreza.

Badillo, Alarcón y Urquidi (2011) investigaron las prácticas escolares de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana (UV). Aplicaron una metodología cuantitativa a 1,098 estudiantes indígenas, distribuidos en las cinco regiones de la UV y en las cuatro sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), utilizaron un cuestionario de estructura cerrada. Los resultados mostraron que las actividades que los estudiantes indígenas desarrollan con mayor frecuencia en el aula son: tomar apuntes, participar en exposiciones y tomar dictado. Las actividades que se reportaron en menor medida fueron los experimentos y la elaboración de maquetas. En cuanto a las fuentes de información a las cuales los estudiantes indígenas recurren para efectuar sus trabajos académicos, se encontró que la más utilizada es internet, seguido de la antología del curso y libros especializados. Finalmente, muy pocos estudiantes indígenas cuentan con computadora y acceso a internet; sin embargo, se presupone que hacen un esfuerzo económico importante para cumplir con sus actividades y acceder a la red.

Tinoco (2011) abordó las trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la universidad de Uraccan, en Nicaragua. Se utilizó un enfoque cualitativo enmarcado en los eventos fenomenológicos, documentando la trayectoria académica de diez estudiantes indígenas y afrodescendientes. Los informantes enunciaron una serie de estrategias de aprendizaje que utilizaron en sus trayectos formativos, entre las que destacan: la planificación del tiempo para cumplir con cada una de las actividades de clase o trabajos a realizar y la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales. Otro aspecto muy relevante para los estudiantes es la confianza, esto se refirió directamente a la comunicación en el aula con el docente mediado por lo que podría llamarse repertorio bicomunicacional bilingüe enfocado particularmente en la práctica docente. Un aspecto que resalta el autor son las experiencias de los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas y cómo éstas marcan la diferencia en relación con los estudiantes del entorno

urbano. Los primeros son sometidos al trabajo desde edades tempranas, circunstancias provocadas por la situación económica de la familia a diferencia de los estudiantes del contexto urbano.

Desde una perspectiva cualitativa, Canales y De los Ríos (2009) investigaron la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario. El instrumento utilizado fue la entrevista a estudiantes y encargados académicos. Los resultados encontrados muestran que, para aminorar las dificultades económicas, muchos de los estudiantes desarrollan alguna actividad laboral a tiempo parcial. También se encontró que un número mayoritario de entrevistados sugiere que el apoyo de las familias resulta fundamental, ya que ellas actúan disminuyendo el estrés asociado a lidiar con los fracasos de las primeras calificaciones y reprobaciones. Los entrevistados manifestaron haber desarrollado estrategias con pares para enfrentar sus dificultades académicas y de integración social en las instituciones educativas, así también señalaron que el apoyo de sus pares resultó crucial durante los primeros años de estudios universitarios.

Pérez, Valenzuela, Díaz, Gonzáles y Núñez (2013) investigaron las dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año utilizando una metodología cuantitativa correlacional. Los participantes fueron 344 estudiantes de primer año de ocho carreras de diversas facultades de la Universidad de Concepción en Chile. Los resultados obtenidos confirman la existencia de relaciones directas y significativas entre la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje y la utilización de estrategias en las tres dimensiones del proceso de autorregulación del aprendizaje: *a)* de disposición al aprendizaje, *b)* estrategias cognitivas y *c)* estrategias metacognitivas. Pérez *et al.*, destacan que el enfoque profundo empleado por los estudiantes se relaciona en forma moderada con el empleo de estrategias de disposición al aprendizaje y con las cognitivas, y en forma elevada con las estrategias metacognitivas. Los estudiantes que utilizan un enfoque profundo hacen uso de estrategias más elaboradas de carácter metacognitivo, manifestando una mayor evaluación y toma de conciencia de sus procesos de estudio, orientando su atención hacia la comprensión de lo que estudian, asumiendo en mayor medida responsabilidad y motivación por aprender.

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) investigaron la motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios en Buenos Aires. La muestra estuvo conformada por 216 estudiantes provenientes de cinco asignaturas diferentes de múltiples licenciaturas. Los resultados indicaron que al considerar las escalas por separado se aprecia que la orientación motivacional del grupo de alumnos es más bien intrínseca. Asimismo, se evidenció una alta valoración de las tareas, en tanto que las creencias de control del aprendizaje como las de autoeficacia. Por su parte, el nivel de ansiedad se manifiesta en un grado intermedio. También encontraron que los estudiantes se perciben capaces y competentes para resolver las actividades que se les proponen, lo cual conduce a una mayor dedicación a las tareas y un mayor compromiso cognitivo. Los resultados muestran la necesidad de favorecer una mayor predisposición al trabajo cooperativo, ya que el diálogo entre alumnos ayuda a clarificar el material del curso y lograr visiones que no podrían obtenerse por sí mismo.

Estas investigaciones muestran que los estudiantes indígenas lidian con problemas adicionales a los puramente académicos. Ellos deben hacer esfuerzos importantes para adquirir una computadora y estar en condiciones de entregar sus tareas (Badillo, Alarcón y Urquidi, 2011) o trabajar a tiempo parcial (Tinoco, 2011) y buscar apoyo y acompañamiento de sus iguales (Canales y de los Ríos, 2009) para hacer frente común a las adversidades y a su condición de minoría en el salón de clases. En contraparte, los estudios cuyos participantes son mestizos reportan estrategias fundamentalmente dirigidas a lidiar con aspectos puramente académicos como el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación (Pérez *et al.*, 2013), así como de estrategias de organización, de elaboración y de regulación del esfuerzo (Ranaudo *et al.*, 2003). Como puede observarse, los indígenas enfrentan una doble dificultad. Por un lado, las de tipo socioeconómico y, por el otro, las de tipo académico. Resulta claro que estos estudiantes realizan sus estudios universitarios en franca desventaja y que, de no recibir ayuda y un ambiente escolar más acogedor, serán muy pocos los que logren concluir su carrera.

2.3. Ser estudiante indígena en la universidad

Sobre diversos factores que aquejan a los estudiantes indígenas durante su proceso formativo universitario se encontraron 12 artículos. Asimismo, la metodología más recurrente fue la cualitativa.

Segura y Chávez (2016) investigaron sobre las percepciones y expectativas que tienen los indígenas al realizar estudios universitarios dentro de la Universidad de Chapingo y los motivos que les impide el regreso a sus comunidades de origen. Se realizó un diseño mixto de recolección de información que incluyó un cuestionario y entrevistas en profundidad, la elección de los informantes se realizó con base en la disposición y disponibilidad de tiempo de los mismos. Los resultados revelaron que el 61% de los estudiantes casi nunca tuvieron problemas de discriminación en Chapingo, el 76% respondió que ser indígena representa un orgullo personal y en las entrevistas en profundidad, todos los participantes valoraron de manera positiva su origen étnico. Además, 54% desea continuar con su preparación profesional y 75% de los estudiantes señalaron que han cambiado mucho sus propósitos académicos. Tres entrevistados manifestaron que deseaban estudiar un posgrado. Otro objetivo de los informantes era buscar insertarse en alguna secretaría gubernamental en proyectos de agricultura o en el ámbito empresarial. Finalmente, 21.1% coincidió en que los motivos por los que no regresaría a su lugar de origen obedecerían a la falta de oportunidades de empleo y 18.6% a motivos personales.

Arancibia, Guerrero, Hernández, Maldonado y Román (2014) investigaron los fenómenos de inclusión e interculturalidad, llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y una de forma grupal. Entrevistaron a cuatro estudiantes universitarios indígenas, dos pertenecientes al pueblo Aymará y dos del pueblo mapuche de Chile. Los hallazgos indican que los participantes demandan el reconocimiento de cultura indígena, algunos ponen énfasis en la necesidad de legitimar el conocimiento indígena en contraposición a la primacía de la validez científica; mientras que otros se focalizan en el reconocimiento que debiera darse de las culturas indígenas. Los participantes resaltan que derivado de lo anterior se generan conflictos con las instancias educativas, quienes refieren que dentro de este espacio se vi-

vencia un proceso de invisibilización de la identidad indígena. Finalmente, los participantes mapuches revelan la necesidad de participar en la construcción del currículo educativo; por su parte, los participantes aymará destacaron la necesidad de integración de su cultura dentro de las instituciones de educación superior, para que ningún saber prime sobre otro.

García y García (2014) investigaron la situación actual de los estudiantes indígenas en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el impacto de la tutoría en su desempeño académico. El diseño fue cualitativo. Los informantes fueron cinco estudiantes indígenas. Se realizaron entrevistas periódicas antes y después de cada semestre. Se hizo uso del método FODA, análisis clínicos, tutoría entre iguales, uso de técnicas de estudio y desarrollo de inteligencias múltiples. Las tutoradas hicieron introspección, al conocer y aceptar sus debilidades y fortalezas aumentaron su autoestima y a la vez mejoraron su rendimiento académico. También se abatió la reprobación y deserción. Dentro de los hallazgos se encontró que todas terminaron la carrera. La primer tutorada obtuvo mención honorífica al obtener el título de licenciatura, actualmente se encuentra realizando el doctorado en Neurociencias en el Cinvestav. La segunda tutorada se tituló por examen de conocimientos generales; la tercera tutorada titulada por tesis, la cuarta tutorada está realizando tesis para obtener título de licenciatura y, por último, la quinta tutorada realiza trámites para titularse por examen de egreso de licenciatura del Ceneval y se encuentra ejerciendo su profesión. Finalmente, se demuestra el impacto positivo de las tutorías en la formación académica de los estudiantes.

Peña (2014) indagó sobre aspectos de la socialización presentes en los estudiantes indígenas a partir de sus experiencias en la Universidad Indígena de Venezuela. El enfoque metodológico fue cualitativo enmarcado en la investigación acción, se utilizaron entrevistas para la recolección de datos, la muestra estuvo constituida por 21 estudiantes. El 89% de los informantes considera que los jóvenes criollos y los indígenas son diferentes, debido a que en todos los testimonios surgieron episodios de racismo y sentimientos de superioridad por parte de los estudiantes criollos. La mayoría de los estudiantes sufrió de racismo en sus vidas. Respecto a las relaciones con los jóvenes no indígenas, los participantes mencionaron no relacio-

narse mucho con la comunidad en general; otros de los informantes expresaron que las peleas ocurren porque los estudiantes criollos se creen más que los indígenas. Así también, se encontró que los criollos tienen ventajas en el correcto uso del idioma castellano, así como la capacidad para escribir y liderar procesos de organización; por su parte, los indígenas hacen demostración de fuerza física en los deportes o en enfrentamientos cuerpo a cuerpo.

Hernández (2013) analizó la trayectoria escolar y condiciones de escolarización de los alumnos de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional; para ello, utilizó una metodología mixta. Los hallazgos mostraron que las condiciones de escolarización fueron precarias. Los participantes tenían muchas deficiencias debido a que la mayoría estudió en escuelas multigrado y sus padres aprendieron como lengua materna una lengua originaria; sin embargo, a algunos de los participantes les enseñaron español como lengua materna para evitar la discriminación. También se evidenció que la relación que los alumnos han establecido con el sistema escolar a lo largo de su escolarización no resulta positiva en la mayoría de los casos, sobre todo en la escuela primaria. En particular, se ven afectados aquellos cuya lengua materna no es el español, pues la falta de entendimiento con los profesores monolingües del español es fuente de un sinfín de problemas, ya que estos últimos se muestran intolerantes ante los errores en el uso del español de los estudiantes.

Ortelli y Sortello (2011) analizaron el conflicto intercultural que experimentan los jóvenes universitarios indígenas y mestizos. Estos investigadores aseveran que los jóvenes universitarios indígenas pertenecientes a dos universidades de Chiapas son testigos y protagonistas de este conflicto intercultural cuando, al insertarse en los espacios educativos de nivel superior o al buscar trabajo, sienten la necesidad de negar su origen étnico. Todos los estudiantes de la LGAI coincidieron en identificar el poco manejo del español como un problema que les ha ocasionado muchas dificultades a lo largo de su vida escolar. Para los informantes, el hablar una lengua indígena ha sido un lastre a superar, ya que les impide un correcto aprendizaje del español. Esto ha provocado el alejamiento de los jóvenes de su comunidad y su familia a temprana edad, con el propósito de aprender el español y obtener una mejor educación al ingresar a una escuela en la cabecera

municipal, así también, las relaciones interpersonales entre estudiantes mestizos e indígenas reflejan actitudes discriminatorias o de trasfondo paternalista.

Por su parte, Badillo (2011) analizó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES). Esta pesquisa tuvo un diseño cualitativo, se basó en una revisión documental y entrevistas realizadas a cinco indígenas egresados y beneficiados por ese programa. Como resultado se encontró que tres de los informantes que cuentan con un trabajo se desempeñan en actividades relacionadas con su carrera, pero con contratos inestables y sin seguridad social; esto ha sido así desde que egresaron. Para quienes no tienen empleo, el panorama es aún más crítico: los dos han sido discriminados por su origen étnico. Uno de esos casos es sintomático: se tituló el mismo año que culminó la carrera, con promedio alto y mención honorífica; durante su formación universitaria participó en proyectos de investigación y tuvo varias experiencias de movilidad internacional. Con todo, no ha logrado insertarse laboralmente, por ser mujer y por ser indígena. En ese sentido, los informantes dan claras muestras de los impactos positivos del PAEIES, pero también de sus debilidades y nichos de oportunidad.

La investigación de Ramírez (2010) se centró en la educación inclusiva como acceso a la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en el contexto urbano; utilizó un enfoque cualitativo. El autor afirma que el acercamiento realizado a las políticas educativas para la población indígena desde el multiculturalismo y la diversidad cultural permiten observar la presión que los organismos internacionales ejercen sobre los gobiernos para que las reformas educativas se lleven a cabo. Los resultados evidencian que la escolarización no es el vehículo para disminuir las asimetrías, ya que muchas veces es el lugar ideal para hacerlas más latentes. Lo anterior debido a que sólo se aceptan a los indígenas porque así lo marcan los organismos internacionales que regulan las instituciones, pero en la realidad, no se toman medidas para subsanar las dificultades con las que ingresan los estudiantes ni se les apoya a lo largo de su carrera. En la mayoría de casos, nadie atiende esas debilidades, lo que genera una pobre formación a nivel superior.

Velazco (2010) analizó la inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México, tomando como base dos programas de acción afirmativa: el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUMC) y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES). Realizó un análisis cualitativo de ambos programas. Los hallazgos indicaron que las políticas de acción afirmativa que incluyen a los estudiantes indígenas ayudan para que estos tengan los elementos necesarios para terminar sus estudios, y también para que la diversidad cultural se viva en las instituciones y no se continúe invisibilizando a los indígenas. Así, este tipo de programas apoya la permanencia de los estudiantes en la universidad, con la ventaja de que su condición indígena es afirmada positivamente por alguien que lo ayuda y lo alienta a continuar.

Casillas, Ortiz y Badillo (2009), mediante un cuestionario, investigaron sobre la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana inscritos en el Programa de Sistema Universitario. Los resultados indicaron que el índice de promoción se caracterizó por ser alto y lo mismo ocurrió con los promedios. Los estudiantes de esa unidad mantienen una situación escolar y un desempeño óptimo. Los alumnos indígenas se distinguen por su excelente desempeño. Así también, se encontró que los principales motivos por los que los estudiantes podrían regresar a su lugar de origen serían: por encontrar ahí un mejor empleo o por el poco gusto por la ciudad. En contraposición, los motivos por los que los estudiantes no regresarían a su lugar de origen serían porque desean continuar su preparación profesional o por desempleo en su comunidad. Por último, las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas son buenas, pues a diferencia de la mayoría de los alumnos, tienen mejores promedios, no reprueban, van al corriente, aprueban en ordinario; adicionalmente, conocen a la institución, a sus autoridades y los procesos institucionales.

Carnoy, Santibañes, Maldonado y Ordorika (2002) abordaron los factores económicos, sociales y políticos que permiten el ingreso de jóvenes indígenas a la educación posecundaria. Para tal caso, el diseño fue cualitativo y se aplicaron 24 entrevistas en diferentes localidades de los estados de Chiapas y Oaxaca. Los resultados indicaron

que los principales obstáculos son la brecha geográfica, barreras culturales, barreras económicas, calidad educativa, oportunidades limitadas, y factores discriminatorios. Las dificultades económicas fueron una constante, algunos dejaron sus estudios para empezar a trabajar, otros tuvieron empleos de medio tiempo o de tiempo completo a la vez que estudiaban. La mayoría de los entrevistados mencionó sufrir diversos tipos de discriminación debido a su origen indígena y al tener poco dominio del español. No obstante, los elementos que fueron fundamentales para concluir estudios a nivel superior fueron: la motivación y empuje en alguno de los casos pensando en una mejora económica, el papel de los padres y maestros fue fundamental para alcanzar el objetivo trazado. Un ambiente propicio y el apoyo educativo institucionalizado coadyuvaron para aligerar los conflictos internos de los participantes.

Por su parte, Pons y Cabrera (s/f) abordaron los problemas que implica ser estudiante e indígena en la Universidad Autónoma de Chiapas. Para ello, seleccionaron a tres informantes, todas mujeres indígenas de los altos de Chiapas. Se realizaron historias de vida, se aplicaron entrevistas a profundidad y observaciones en la comunidad de origen, entrevistas a familiares, amigos, docentes, compañeros, amigos y parejas sentimentales. Los resultados evidencian las dificultades que enfrentan los indígenas al querer acceder a ciertas licenciaturas, en donde los límites los marca la edad o el promedio obtenido en el nivel medio superior. Sin embargo, pareciera que de manera compensatoria hay licenciaturas diseñadas expresamente para los indígenas, como la de Gestión y Autodesarrollo Indígena. Esto resalta a todas luces las limitantes que traen consigo los indígenas, no sólo por el hecho de serlo, sino también por los límites que les marca el sistema.

Los estudios analizados en esta sección muestran diversas aristas de la formación y trayectoria de los estudiantes indígenas en las aulas universitarias. Un hecho recurrente es la constante discriminación que estos sufren por su origen (Carnoy *et al.* 2012; Hernández, 2013; Peña, 2014); aunque otras investigaciones muestran que el diálogo intercultural entre estudiantes indígenas y no indígenas resulta difícil dada la discriminación recíproca existente (Ortelli y Sortello, 2011). También, una vez más se hacen patentes las condiciones previas de escolarización precarias de los estudiantes que acusan serias deficien-

cias de inicio en la universidad (Hernández, 2013). Otro aspecto que resalta es la demanda de los estudiantes indígenas de participar en la construcción de currículo escolar para que sus conocimientos y cultura sean valorados en el espacio universitario (Arancibia, *et al.*, 2014).

En contraparte, también se dan, aunque en menor medida, casos donde los estudiantes se sienten bien tratados (Segura y Chávez, 2016) y carreras que resultan más propicias para los indígenas (Pons y Cabrera (s/f)). Algunos estudios también reportan efectos positivos de programas de diversos tipos como los de tutoría (García y García, 2014) y los de acción afirmativa (Casillas *et al.*, 2009). Aunque también se alzan voces críticas para denunciar que las políticas compensatorias de ingreso a la universidad propician la discriminación y el rezago, pues no acompañan al estudiante en su trayecto universitario (Ramírez, 2010) o que estimulan el cambio de la identidad y ponen en peligro la pertenencia étnica de los estudiantes indígenas al alejarlos de sus orígenes (Velazco, 2010).

Otras investigaciones muestran el papel fundamental de la motivación personal y el apoyo de la familia y los maestros para que los estudiantes terminen su carrera (Carnoy *et al.*, 2002). Desafortunadamente, al egresar, los profesionistas enfrentan discriminación por su origen étnico (Badillo, 2011) y debe superar las reacciones ambivalentes de su comunidad al reinsertarse o al quedarse en la ciudad a trabajar. Para algunos miembros de la comunidad, el que los estudiantes se hayan ido significa el abandono de sus raíces; para otros, una oportunidad de mejorar y quedarse en la ciudad.

Al realizar el balance de la trayectoria de los estudiantes en la educación superior es claro que los resultados todavía no son satisfactorios y que existe mucho trabajo por hacer. Los estudiantes indígenas siguen enfrentando serias dificultades escolares, agravadas por un contexto desfavorable y una sociedad que no los considera aún mexicanos con derechos plenos y dignos del mismo trato y respeto que cualquier otro. Aun así, estos indígenas muestran gran capacidad de resiliencia, extraordinaria motivación de superación personal, así como gran creatividad para enfrentar su difícil vida en las aulas universitarias.

2.4. Satisfacción académica de los estudiantes

Por lo que se refiere a la literatura sobre la satisfacción académica de los estudiantes en su proceso formativo, se analizaron seis artículos; de los cuales, la mayoría optó por un enfoque cuantitativo. Todos los estudios se realizaron con informantes de nivel superior. A continuación, se analizan los principales aportes.

Rodríguez (2015) abordó experiencias entorno a la interculturalidad y los significados que han construido estudiantes y egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). El diseño fue cualitativo, basado en entrevistas narrativas-biográficas y trabajo de campo etnográfico. La muestra estuvo constituida por 34 informantes: nueve estudiantes y 25 egresados; divididos en mestizos e indígenas. Se encontró como resultado que algunos participantes consideraron que sí se practicaba la interculturalidad, aunque a veces de manera parcial debido a las experiencias de segregación entre grupos de indígenas y mestizos que se presenta en la institución, en cuanto a la construcción de las experiencias y los significados de estudiar en la UNICH, se encontró que los participantes conciben la institución como un medio de movilidad social a través de la incorporación al mercado de trabajo. Otro significado es el que se le atribuyen al título, como credencial y herramienta para incorporarse al mercado laboral. Adicionalmente, estudiar un nivel superior genera reconocimiento por parte de la familia, mayor autoestima individual y propicia la base para construir un futuro personal y académico.

Molina (2012) abordó la práctica educativa de los jóvenes universitarios en su paso por la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Los informantes fueron 30 estudiantes pertenecientes a la segunda generación de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, se realizaron grupos focales, observaciones y un cuestionario. Los hallazgos mostraron que para algunos estudiantes la UIEM fue la única escuela a la que pudieron acceder, porque se encontraba cerca de sus lugares de origen y no implicaba grandes costos, o en su defecto fueron rechazados por otras IES. Para la mayoría de los informantes, la licenciatura en Desarrollo Sustentable representa la mejor opción a elegir, de las otras licenciaturas se tiene la idea de que es difícil encontrar trabajo al egreso y en ésta por lo menos es posible trabajar

con las comunidades y hacer algo por los pueblos. Respecto a los profesores resultó que, independientemente del vínculo de los docentes con el tema intercultural, en comparación con otros, los maestros de la UIEM son más pacientes o comprensivos que en otras escuelas.

Jiménez, Terriquez y Robles (2011) abordaron la evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Se diseñó un cuestionario de satisfacción del estudiante que se aplicó a 960 de ellos. Dentro de los hallazgos resalta que el aspecto más importante para la satisfacción académica es el desempeño de los profesores, seguido de las unidades de aprendizaje y el desempeño de ellos mismos como estudiantes. Los resultados indicaron que el promedio general de satisfacción de los informantes es del 58%. El desempeño de los estudiantes fue el aspecto mejor evaluado, seguido del de los profesores, unidad de aprendizaje, metodología e infraestructura. En ese sentido, es pertinente resaltar que el promedio general de satisfacción alcanzado lleva a plantear la importancia de realizar acciones concretas como: revisión y actualización de currículos y perfiles de egreso, actualizar a los docentes, estandarizar metodologías de enseñanza y aprendizaje, mejorar el proceso de evaluación y por supuesto, invertir en infraestructura.

De la Fuente, Mazo y Reyes (2010) realizaron un análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca, se aplicó un cuestionario a 289 estudiantes. Los resultados indicaron que una buena atención por parte del personal de servicios de la facultad y las actitudes y comportamientos del profesorado, son factores que influyen positiva y significativamente en la satisfacción de los estudiantes. De este modo, la amabilidad, la confianza inspirada, la disponibilidad de los profesores para orientar al alumno, son elementos claves para incrementar el nivel de satisfacción de los mismos. No obstante, el aspecto más importante para los estudiantes es el nivel de competencia de los profesores. Es decir, que cuenten con conocimientos amplios prácticos y actualizados y que sean capaces de transmitirlos adecuadamente. También se espera que expliquen claramente los conceptos y utilicen métodos de enseñanza apropiados. Otros elementos que influyen en la satisfacción de los estudiantes son las oportunidades de la carrera, las instalaciones, la reputación de la universidad y otros servicios adicionales.

En ese mismo tenor, Salinas y Martínez (2007) analizaron aspectos que determinan que un estudiante esté satisfecho con la labor del profesorado: la docencia y el diseño curricular de la asignatura. Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), se aplicaron 245 cuestionarios. Los resultados mostraron que un factor importante para la satisfacción es el trato que el alumnado recibe por parte del profesor; si es amable, educado accesible y respetuoso, abierto a las sugerencias. Otro aspecto que influye en la variabilidad de la satisfacción es si el profesor permite la revisión de exámenes, el 60% no está satisfecho con la seguridad en laboratorios y salas. La variable que hace que los estudiantes estén satisfechos con la UAMAC es la configuración del plan de estudios, pues el 80% del alumnado que está satisfecho con este ítem lo está con la UAMAC. Los únicos problemas son por falta de información, pero son pocos, ya que el programa de tutorías de la UAMAC se encarga de difundir entre sus tutorados las normas de la institución.

En el mismo tenor, Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez (2007) analizaron la relación existente entre los resultados académicos y la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza recibida en la Universidad de Oviedo en España, se aplicaron 6,354 cuestionarios de los cuales sólo se consideraron 4,744. Los resultados indicaron que las variaciones en la relación éxito/satisfacción por tipos de estudio, muestran cierta homogeneidad, con predominio de la relación directa entre ambas variables. Se encontró que en las carreras técnicas y de humanidades hay algo más de dispersión. Entre otras cosas, esto indica la necesidad de profundizar en este tipo de análisis, particularizándolos por ramas y estudios específicos, a la vez que incorporar otras variables que permitan completar la estructura asociada a la calidad de la enseñanza universitaria.

La mayoría de los estudios analizados en este apartado indica que es imperante contar una buena infraestructura, personal administrativo amable, docentes capacitados y autoridades institucionales que se interesen por revisar qué está pasando con los planes de estudio y las cuotas que pagan los estudiantes interculturales (Jiménez *et al.*, 2011; De la Fuente *et al.*, 2010; Salinas y Martínez, 2007). Otros trabajos además manifiestan la parcialidad en el uso del modelo, la segregación en comparación con alumnos mestizos, y las malas condiciones

de la infraestructura institucional (Rodríguez, 2015). Adicionalmente, los estudiantes también ponen en duda la pertinencia de las carreras para las necesidades de su contexto y para la empleabilidad en general (Molina 2012).

A manera de cierre general de la revisión de la literatura se puede decir que, en su mayoría, los estudios muestran que los estudiantes indígenas afrontan serias desventajas y dificultades los diversos niveles educativos. No obstante, también existen programas de acción afirmativa que han ayudado a este tipo de estudiante a superar los obstáculos que se les presentan como consecuencia de su histórico atraso producto de la discriminación y de servicios educativos de mala calidad. También resaltan los deseos de superación y extraordinaria capacidad de resiliencia de una buena parte de los estudiantes investigados. Aunque el esfuerzo por investigar las problemáticas indígenas en el contexto de las universidades interculturales ha arrojado luz sobre algunas de ellas, también es de notar que aún no se cuenta con suficientes datos empíricos, sobre todo en lo que se refiere a los estudiantes choles. Esta investigación aspira a contribuir a llenar ese vacío.

CAPÍTULO III

RESILIENCIA, ACCESO A LA TECNOLOGÍA Y APRENDIZAJE SOCIOCULTURAL

Esta investigación tiene como marco general la teoría sociocultural Vigotsky que es el sustento del modelo de las universidades interculturales y, por ende, de la formación que reciben los estudiantes. También se recurrió al modelo de la resiliencia de Grotberg (2017) para explicar la singular resolución, sentido de vida y capacidad de proyecto de los participantes de esta investigación. Adicionalmente se utilizó al Modelo de Acceso a la tecnología de Van Dijk (2005) para analizar las problemáticas enfrentadas por los participantes en relación con el uso de la computadora. Para una mejor comprensión de los indígenas, antes de adentrarse en la explicación de estas teorías y modelos, se analiza la forma de aprender de los indígenas.

3.1. Aprendizaje de estudiantes universitarios indígenas

Ingresar a nivel superior implica haber tomado una decisión que marcará la vida del estudiante, pues aquí se define la vida profesional del mismo. Pero ¿qué implica ser universitario? ¿Qué estrategias se deben implementar en un mundo educativo en donde el nivel de exigencia intelectual incrementa y las demandas de tiempo y organización del trabajo son particularmente importantes? En el caso de los indígenas, además de lo anterior, se adiciona el hecho de estos provienen de grupos sociales con maneras muy particulares de concebir el mundo.

En términos generales, los indígenas valoran la oralidad, la relación hombre-naturaleza, la humildad y la familia. Luego entonces, ¿cómo hacer para que el ingreso a la universidad transcurra de manera armónica y los estudiantes permanezcan hasta concluir sus estudios?

Autores como Baronett (2011) apuestan por la participación de la comunidad en la construcción del currículo que se ha de abordar en la escuela formal. Este tipo de currículo brinda importancia a la comunidad, ya que, desde el punto de vista de los indígenas de la Selva Lacandona en Chiapas, los estudiantes hacen uso de un proceso cognitivo ancestral. Es decir, los jóvenes aprenden por medio de los consejos que provienen de los ancianos, ello permite adquirir conocimientos prácticos y fáciles de aplicar en la vida cotidiana. Por su parte, Bertely (2011) señala que, para el aprendizaje de los niños y niñas indígenas en Oaxaca, Puebla, Michoacán y Chiapas, se toma en consideración el calendario socio-ecológico, los recursos naturales, los sujetos nativos y las actividades cotidianas, enfatizándolos como una forma de vida. En ese sentido, la escuela no se ve como un ente separado de la comunidad, lo aprendido en la escuela se aplica en casa y a la inversa.

En el mismo tenor, Pérez (2003) comparte que las familias tsotsiles de Chiapas tienen una serie de requisitos básicos tradicionales que sirven para mostrar las responsabilidades de los hombres y mujeres; entre ellos destaca dar consejos que permitan visualizar el futuro. Estos consejos se acompañan de narraciones y ejemplos que hacen visualizar al aprendiz lo que le puede pasar si no los toma en cuenta. Con base en estas narraciones, lo que se busca es generar en él la actitud de ser útil en la vida, tener un buen corazón y conocimiento cognitivo sobre el cuidado de las cosas. En cuanto a los choles de Chiapas, Núñez (2005) encontró que los niños aprenden de diferentes formas. Por ejemplo, recurren a la ayuda de una persona adulta y hacen uso de diversos espacios que les permiten la socialización y las prácticas culturales. Núñez destaca que entre los miembros de esa comunidad existen los modelos ideales de comportamientos, los cuales producen un estímulo positivo o negativo en los niños. Lo anterior permite ir fortaleciendo el alma para llegar a ser un hombre verdadero o mujer verdadera, desde la cosmovisión ch'ol.

Czarny (2008) estima que una de las problemáticas graves a las que se enfrentan los estudiantes indígenas en la escuela es que los saberes obtenidos en ella se consideran superiores a los adquiridos en una comunidad lingüística y cultural indígena. Existe en sí una oposición entre los saberes adquiridos en la escuela y los adquiridos en la comunidad. Este último se construye en colectivo, con la experiencia y dura para siempre en la memoria; a diferencia del primero que es primordialmente individual, no necesita de la experiencia comunitaria y difícilmente permanece en la memoria. Así pues, el saber áulico-individual tiene sentido al pasar a formar parte del conocimiento en y para la comunidad.

En síntesis, los indígenas desde pequeños inician su aprendizaje mediante la vida comunitaria, en los consejos de los adultos quienes mediante el uso de ejemplos hacen comprender a los niños sus costumbres y valores. Los recursos naturales son un eje toral en la educación de los indígenas. Mediante la comparación de las cualidades de diversos animales y plantas se muestra a los niños la grandeza de la vida, se les motiva a querer ser grandes como los árboles, fuertes y ágiles como los jaguares. Así pues, elementos como los mitos o narraciones cobran importancia en el proceso de aprendizaje y es hasta que presentan una conducta deseada cuando se convierten en ejemplo para las nuevas generaciones.

El estudiante promedio que ingresa a la universidad enfrenta retos importantes. Normalmente esta persona ha asistido a escuelas públicas masivas donde sus necesidades individuales no han sido atendidas. En muchas ocasiones, las familias a las que estos jóvenes pertenecen son disfuncionales, monoparentales, con diversas problemáticas económicas y socioemocionales. La escuela en la mayoría de estos hogares no ha tenido un lugar preponderante, ya sea por falta de interés, por desconocimiento o por falta de capacidad de los padres para ayudar a sus hijos con las tareas. Por lo tanto, la mayoría de estos jóvenes no cuentan con las disposiciones cognitivas ni con los comportamientos que la escuela tradicional valora. El caso de los indígenas resulta más problemático, pues como lo muestran los trabajos arriba descritos, desde niños desarrollan maneras de aprender y valores muy diferentes a las del grupo social mayoritario donde van a insertarse para estudiar. Es por ello que las universidades interculturales

fueron pensadas como una manera de responder a la cosmovisión y epistemologías indígenas. En estos espacios se pretende que los estudiantes se sientan revalorados y logren aprender y concluir una carrera; con todo, este proceso normalmente no resulta sencillo.

3.2. La Teoría Sociocultural de Vigotsky

El modelo que rige las universidades interculturales toma como sustento la teoría sociocultural de Lev Vigotsky (1978), por ello, y porque sirve como base para interpretar varios de los hallazgos de esta investigación, se explican a continuación sus principales postulados y constructos. Vigotsky nació en 1896 y murió en 1934. Si bien es cierto que su vida fue muy corta, sus postulados han sido un parteaguas para un sinnúmero de teorías y modelos que han marco diversas investigaciones.

Vigotsky (1978) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social. Por medio de ella van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso de su inmersión en un determinado contexto y modo de vida. Vigotsky enfatiza la participación proactiva de los niños con el ambiente que les rodea. El desarrollo cognitivo lo concibe como resultado de un proceso colaborativo. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas. En otras palabras, el aprendizaje es un proceso primordialmente social desde la perspectiva de Vigotsky.

Desde este enfoque, el estudiante llega a la escuela ya con un acervo cultural que ha aprendido en su comunidad en relación con los otros individuos. Es en su comunidad donde este niño ha aprendido a hablar, a realizar ciertas prácticas culturales, a valorar ciertos aspectos del entorno y a tener una noción de la vida y sus fines. En la escuela, en este caso la UIET, el docente realiza una función mediadora, fomenta el trabajo cooperativo entre iguales para impulsar el aprendizaje; todo lo anterior con la intención promover el desarrollo intelectual y personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece, sea este yokot'an, ch'ol tsotsil u otro.

El constructivismo sociocultural considera que la actividad intelectual humana es el resultado de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y las relaciones sociales. La clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados hacia el éxito, desde esta perspectiva, reside en la interacción de la actividad formativa del profesor, la actividad educativa de los estudiantes y los contenidos de aprendizaje ubicados en determinado contexto de desarrollo histórico, social y cultural. Desde este enfoque, el profesor adquiere un nuevo rol: el de facilitador, mediador, guía y diseñador de actividades de aprendizaje constructivas. De esta forma, se convierte en mediador cultural entre el alumno y el conocimiento, lo cual se replica en las aulas de la UIET.

En ese sentido, el constructivismo sociocultural otorga al estudiante un papel preponderante. No lo concibe como un receptáculo pasivo de información sino como un ente activo, deseoso de aprender, con un enfoque profundo hacia el aprendizaje. Es decir, el estudiante debe tener la intención de comprender, una fuerte interacción con el contenido, relacionar las nuevas ideas con el conocimiento previo, vincular los conceptos con la experiencia cotidiana y examinar la lógica de los argumentos. El aprendizaje es pues una representación personal del contenido del objeto de aprendizaje, una actividad cultural y socialmente mediada a la que se le atribuye significado según los esquemas de conocimiento previos, así como las actitudes, valores y creencias.

El modelo educativo propuesto por la CGEIB (2009, p.161) rescata algunos de los principios más importantes del constructivismo sociocultural para guiar la formación de los estudiantes en las universidades interculturales, tales como:

- El conocimiento se genera en contextos e interacciones específicas; es decir, se construye socialmente para lograr objetivos comunes que se nutren de, y a la vez impulsan, el desarrollo de la cultura de pertenencia.
- La construcción de significados es un proceso de intercambio y negociación social entre los distintos actores educativos que interaccionan en un contexto determinado.

- La construcción de significados cobra relevancia en la medida en que se participa en comunidades de práctica que influyen en los conocimientos, valores y creencias de los actores involucrados en el proceso educativo.

El constructivismo social de Vigotsky plantea que el aprendizaje resulta significativo cuando se asocia a su utilidad o funcionalidad práctica. Es decir que el estudiante debe ser capaz de establecer vínculos entre lo que está *aprendiendo y sus conocimientos previos para que, posteriormente, mediante un proceso reflexivo pueda aterrizar esos nuevos conocimientos en la resolución de problemas personales y de su comunidad de origen. Todo este proceso produce modificaciones y reestructuraciones en su proceso de construcción del conocimiento y, consecuentemente, en su persona.*

La CGEIB (2009) plantea que los principios del constructivismo sociocultural se alinean armónicamente con la intención formativa de la Universidad Intercultural, puesto que su intención es:

abrir un espacio a los conocimientos y saberes alimentados por la experiencia y la axiología de los pueblos de México con el fin de contribuir a su recuperación, análisis y sistematización para lograr una nueva proyección científica de su valor, de la vigencia de su aplicación y de sus potencialidades para complementar y colaborar con la ciencia moderna, así como para enriquecerse con sus avances (p.162).

De esta forma, esta modalidad de educación superior (la intercultural) requiere la incorporación de una mirada plural que valore la diversidad como un factor que “enriquece el desarrollo del conocimiento, la ciencia y la sociedad, a la vez que abre nuevas opciones de desarrollo personal, social y económico para los jóvenes comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas de México” (p. 163). El constructivismo social es una herramienta que permite fomentar el diálogo intercultural de saberes en igualdad de circunstancias y que, de ser bien aplicado, promoverá el desarrollo de conocimientos significativos y pertinentes para el desarrollo de las comunidades indígenas.

3.2.1. La mediación

La mediación es un concepto central en la teoría de Vigotsky. Según este autor, todos los procesos mentales superiores se encuentran mediados por herramientas psicológicas como el lenguaje, los signos y los símbolos. Los niños aprenden estas herramientas en su interacción social cotidiana con los adultos, las internalizan para posteriormente utilizarlas en actividades y procesos psicológicos más complejos. En esta interacción (Vigotsky, 1982), los signos cumplen un papel esencial, primero tienen una función de comunicación y, después, funcionan como instrumentos de organización y de control del comportamiento del individuo. En ese sentido, el autor menciona que el lenguaje es versátil y tiene gran impacto en la mediación, por lo tanto, puede cumplir las siguientes funciones:

- a) De comunicación.
- b) De regulación del propio comportamiento.
- c) Como instrumento para producir efectos en el entorno social.
- d) Puede ceñirse sobre el propio sujeto y también de acuerdo con la transformación que pueda darse sobre sí mismo (Vigotsky, 1982, p.63).

Finalmente, el lenguaje media la actividad y así conecta a los humanos no sólo con el mundo de los objetos sino también con otras personas. Debido a esto, la actividad del humano “asimila la experiencia de la humanidad” lo que se vive en su alrededor (Gómez y Mejía, s/f; p.3). Esto significa que los procesos mentales humanos (sus funciones psicológicas superiores) adquieren una estructura necesariamente ligada a los medios y métodos socio históricamente transmitidos por otros. Luego entonces, los estudiantes de la UIET de origen chol aprenden su lengua materna dentro de su comunidad, que a la vez ha desarrollado objetos y prácticas sociales propias a lo largo de su historia y en conjunto cobran significado. La transición hacia otra lengua y, por tanto, a otros objetos mediadores y prácticas diferentes de la comunidad que las habla, no es sencilla. Implica un proceso lento de internalización.

3.2.2. *La internalización*

Desde el punto de vista del constructivismo social, los procesos sociales y de aprendizaje se encuentran concatenados. La actividad se inicia con los mediadores sociales, seguida de los procesos psicológicos superiores, y al finalizar este proceso se encuentra la internalización. Esta última va más allá de la simple reacomodación. Es decir, los estudiantes aprenden y lo aprendido lo van aplicando según sus necesidades. Lo que no aplican de inmediato lo acomodan en sus esquemas mentales para cuando sea necesario su uso, o lo desechan si no le encuentran ninguna utilidad. Lo mismo sucede con los estudiantes interculturales, si utilizan constantemente los nuevos conocimientos, los anclan mentalmente, lo cual permite su progresivo desarrollo académico. Por el contrario, si no utilizan lo aprendido teóricamente o no lo aplican a la práctica, estos no se anclan y tienden a olvidarse. Esto lo explica con más detalle Vigotsky (1978, pp. 63-64):

- a) La operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y característica quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.
- b) El proceso *interpersonal* queda transformado en otro *intrapersonal*. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. Para muchas funciones, el estadio de signos externos dura indefinidamente, es decir, es su estadio final de desarrollo.

Lo fundamental del constructivismo de Lev Vigotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial, debido a que no sólo con acciones se logra permear en el interior del sujeto, las palabras y actitudes desempeñan un papel fundamental para la internalización. Para Vigotsky (1978), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico, ya que en este caso el medio se concibe como un todo que influye de dos formas en el sujeto: positiva y negativamente.

En ese sentido debe advertirse que los procesos de interiorización aluden a la construcción de los procesos psicológicos superiores (PPS) y se relacionan con aspectos del desarrollo cognitivo. Cabe resaltar que “los procesos psicológicos elementales no desaparecen, sino que se reorganizan y, en alguno de los casos, se transforman derivado de los procesos interiorizados y de la nueva legalidad psicológica que inaugura esa interiorización” (Baquero, 1997, p. 8).

Para finalizar, al internalizar un elemento, el estudiante debió transitar entre dos fases: primero en el plano social y, por último, en el personal, cuando ya las acciones se manifiestan de manera natural. La estructuración ocurre de la siguiente forma:

Figura 3.1. *Proceso de internalización Vigotsky (1978)*



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, los estudiantes interculturales viven este proceso de diversas maneras, aunque para la mayoría no es sencillo. Lo anterior

debido a que, al salir de su comunidad, deben emprender prácticamente desde cero, la tarea que ya hicieron al nacer: aprender una lengua, entender las prácticas culturales, relacionarse con su medio, conocer los objetos culturales, etc. Sólo que esta vez el proceso ya no sigue su curso natural, sino que viene acompañado de la prisa por aprender a hablar, a conducirse, a responder a las demandas del contexto escolar en español. En general, los estudiantes realizan un recorrido escolar plagado de vicisitudes que dificultan enormemente su trayectoria escolar. En la UIET, después del primer encuentro con el modelo intercultural, los estudiantes empiezan una primera fase de adaptación conviviendo en el contexto intercultural, socializando, manifestando conductas transformadas. Llega el momento en el que empieza a presentar esas conductas de manera natural. Lo anterior puede manifestarse en la institución, con los amigos y en la familia; al llegar ahí, a la vida familiar o personal, según Vigotsky, las acciones ya han sido internalizadas.

3.2.4. Modelo de producción lingüística de Vigotsky

Vigotsky describe el proceso de una formulación verbal desde su nacimiento en el pensamiento hasta su realización definitiva. En ese sentido, Vigotsky (1930) menciona cinco formas: el motivo, el pensamiento, el lenguaje interior, el plan semántico y el plan fásico.

En la primera fase, se manifiesta que toda actividad lingüística surge de las necesidades, las emociones, los intereses del sujeto, en la esfera motivadora, por lo tanto, es necesario tener una motivación que permita expresarse (Vigotsky, 1930, p. 31).

La segunda fase del modelo se refiere al pensamiento, que se genera posteriormente a la motivación, esta fase se compone de tres etapas:

La primera es la etapa prelingüística en donde el sujeto construye el pensamiento antes de expresarlo, sin embargo, cabe la posibilidad que el paso del pensamiento al lenguaje fracase y se frustré. Asimismo, Vigotsky (1930) externa que “la representación del contenido a ese nivel es glo-

bal, no diferenciada y, por último, el autor menciona que todo pensamiento resuelve un problema, interviniendo en una situación para transformarla y definirla en una meta” convirtiéndose así en la segunda etapa (Vigotsky, 1930, p. 33).

La tercera etapa implica pasar de lo no lingüístico a lo lingüístico, Vigotsky (1930, p. 37) propugna la existencia de una fase intermedia, mediadora que es el lenguaje interior; “este último tiene la característica de ser predicativo; es decir, que contiene solamente la información nueva, aquello que se dice a propósito de una cosa”. El sentido comprende el conjunto de todos los hechos psicológicos que una palabra hace aparecer en la conciencia

Para Vigotsky (1930), esa misma característica del lenguaje interior lo convierte en la herramienta ideal que permite dar cuerpo, en el sentido material más estricto al pensamiento y dar el paso de lo no lingüístico a lo lingüístico. Pero se trata de un lenguaje privado, lleno de modismos, incomprensible para los demás, es necesaria una transformación profunda para el dominio del significado, para pasar a la fase semántica, a la sintaxis del significado.

La fase semántica, por su parte, es interior y está estrechamente ligada al lenguaje interior, esta fase implica una expansión y recorte del sentido mediante procedimientos de secuencialización, en ese sentido, la idea tiene que reconstruirse para expresarse correctamente y dar paso a lo lingüístico. Por último, la etapa fásica implica la exteriorización en donde se manifiesta la última transformación de lo que inicialmente se pensó, se trata por lo tanto de expresar los pensamientos que iniciaron con una motivación (Vigotsky, 1930, p. 48).

Respecto del lenguaje escrito, Vigotsky (1930), destaca tres fases que componen la producción de la escritura:

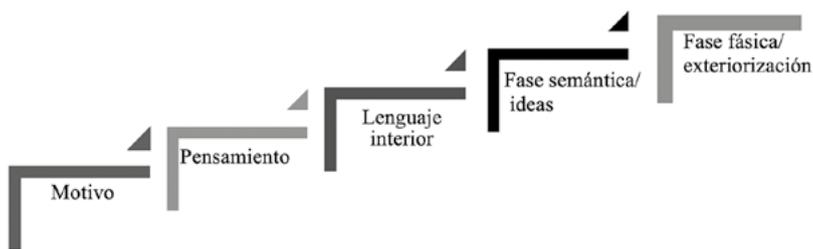
- a) El individuo tiene que hacer abstracción del aspecto sensible del lenguaje, al tener que pasar la adquisición del lenguaje escrito por la elaboración de representaciones de los fonemas, eso supone el establecimiento de un sistema complejo de correspondencia entre fonemas y grafemas. En ese sentido,

aprender a escribir significa el paso al lenguaje abstracto que ya no utiliza las palabras, sino la representación de las palabras.

- b) El segundo aspecto que menciona Vigotsky es la ausencia de un interlocutor, alguien que estimule a hablar; por lo tanto, para él, el lenguaje escrito es un discurso monológico, con un interlocutor imaginario o sólo figurado.
- c) Esta particularidad de ausencia del interlocutor cobra importancia cuando se pone en relación con otra, la motivación del escrito. En relación con el lenguaje oral está precedido por un motivo, pero aquí no, para el lenguaje escrito es necesario motivarse creando situaciones que son representadas con el pensamiento. En ese sentido, el lenguaje escrito requiere de una relación más independiente, voluntaria, más libre, en donde el niño escribe lo que piensa automotivándose (Vigotsky, 1930, p. 50).

Este modelo se representa gráficamente de la siguiente forma:

Figura 3.2. *Modelo de producción lingüística de Vigotsky (1930)*



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, Vigotsky (1930) marca la diferencia entre la concepción del lenguaje oral que es involuntario y no consciente y el lenguaje escrito que es consciente y voluntario y en donde debe existir la automotivación por parte del individuo para la producción de un escrito.

En el caso de los estudiantes choles, estos necesitan tener una motivación para expresarse, de lo contrario no habrá producción lingüística. El estudiante debe pensar sobre aquello que le ha motivado,

crear internamente el lenguaje, generar esas ideas sobre lo que ha de producirse pensando en un lenguaje mejorado, ya que no se expresa como se pensó inicialmente, para finalizar con el lenguaje que se expresa al interlocutor. Cabe resaltar que retomando lo que menciona Vigotsky (1930) al momento de expresarse de manera oral o escrita, ya debió haber existido un proceso interno compuesto por cuatro etapas, no obstante, en algunas ocasiones lo expresado no tiene una buena estructura.

Es necesario percatarse de que para los hablantes de una sola lengua en ocasiones se complica expresarse ya sea oralmente o por escrito. En todo caso, es imperante ser empático y pensar en la situación que viven los estudiantes indígenas, al tener al español como su segunda lengua; para ellos no hay motivación extrínseca para hablar en ese idioma, menos intrínseca, la mayoría de las veces por miedo a la discriminación. Adicionalmente, en el contexto escolar, a estos estudiantes se les exige pasar rápidamente del pensamiento a la fase fásica, lo que generalmente ocasiona errores en la producción lingüística que con frecuencia no se imputan al proceso natural de adquisición de una segunda lengua, sino a la falta de inteligencia o de interés por aprender español.

3.3. Resiliencia

Existen personas que crecen en ambientes desfavorecidos y aun así logran vencer las barreras que se les han impuesto y desarrollarse de manera satisfactoria, en muchas ocasiones sobresaliente. En el caso de los estudiantes indígenas, tan sólo ingresar a la universidad representa ya un hito en su propia historia personal, incluso familiar. Sin duda, en este hecho, la capacidad de resiliencia es un aspecto importante a considerar. El término resiliencia según el Diccionario Básico latín-español/español-latín (1982) proviene del latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar o rebotar. Este concepto fue utilizado inicialmente en las áreas de ingenierías para describir la capacidad de un material al que se le imprimía una acción deformadora y era capaz de recuperar su forma original, con el transcurrir del

tiempo, este término emigró a otras ciencias relacionadas con la psicología, la educación y la historia, entre otras.

Las primeras investigaciones relacionadas con este término, lo entienden como “la capacidad de una persona para sobreponerse a la adversidad en forma competente” (Werner y Smith, 1982). Conforme los años han pasado, el concepto ha ido evolucionando y, por lo tanto, las interpretaciones son ahora diversas. En lo que coincide la mayoría de los investigadores actuales es en considerar que la resiliencia no es sólo un rasgo de la personalidad y por tanto individual; sino que el contexto, la comunidad y las personas clave que rodean al individuo son relevantes para que este desarrolle o no la capacidad de ser resiliente (Kirmayer, Sedhev, Whitley, Dandeneau & Isaac, 2009).

Los autores coinciden en decir que para que se considere que una persona actúa de forma resiliente se debe encontrar en algún tipo de riesgo sustancial que normalmente propiciaría desajuste y malfuncionamiento social (Luthar, 2006). No obstante, existen personas que, contra todo pronóstico, enfrentan las adversidades y son capaces de interactuar de manera funcional en la sociedad. Los investigadores estiman que es importante detectar los factores de riesgo (económicos, sociales, ambientales, psicológicos) y detectar los factores protectores porque los factores de riesgo cuando se combinan pueden tener impactos negativos mayores. Identificar qué ayuda a las personas a sobreponerse puede contribuir a diseñar estrategias de intervención (Rutter, 2000; Sameroff & Rosenblum, 2006).

En el caso de los estudiantes indígenas en específico, autores como LaFromboise, Hoyt, Whitbeck (2006) han identificado factores de riesgo y de protección claves. Uno de los factores de riesgo más importante es la discriminación. Los factores protectores previenen de múltiples fuentes y contextos: la familia, la comunidad y la cultura. Contar con una madre amorosa y alentadora, percibir el apoyo de la comunidad y exhibir altos niveles de enculturación se asociaron con una mayor propensión a tener resultados socialmente positivos. En el caso mexicano, numerosos autores (Carnoy *et al.*, 2002; Hernández, 2013; Plancarte, 2014; Peña, 2014) reportan la discriminación que sufren los indígenas, aun cuando sus trabajos no abordan específicamente la resiliencia. De igual manera, otras investigaciones (Carnoy *et al.*, 2002) de manera inintencionada, muestran la motiva-

ción personal, el apoyo de la familia y los maestros, así como la tutoría (García y García, 2014) como factores protectores que ayudan a que los estudiantes terminen su carrera,

Autores como Masten y Obradovic (2006) consideran que son muchos los elementos que convergen para que una persona sea resiliente, tales como: la cultura, la sociedad, los amigos y la familia, entre otros elementos. La resiliencia no permanece estática de forma permanente, por el contrario, va cambiando ante las exigencias que se van presentando en la vida cotidiana y en las diversas etapas de la vida. Fleming y Ledogar (2008) condensan en la tabla 3.1 los recursos para la resiliencia en el nivel individual, familiar y social. En el nivel individual sobresalen los atributos personales, en el familiar destaca el apoyo que la familia puede brindar. En el nivel comunitario es especialmente novedoso el incluir un rubro específico sobre comunidades indígenas en donde las actividades tradicionales, la lengua originaria, la espiritualidad y la medicina tradicional actúan como mecanismos de protección por parte de la comunidad hacia sus miembros.

Tabla 3.1. *Recursos para la resiliencia*

	Recursos	Mecanismos de protección
Nivel individual	Resiliencia constitutiva	Temperamento positivo Neurobiología robusta
	Sociabilidad	Sensibilidad hacia los otros Actitudes prosociales Apego hacia los demás
	Inteligencia	Logro académico Planeación y toma de decisiones
	Habilidades de comunicación	Alta capacidad de comunicación oral Alta capacidad de lectura
	Atributos personales	Tolerancia hacia los efectos negativos Autoeficacia Autoestima Sentido fundacional del yo Locus interno de control Sentido del humor

continúa

continuación

Nivel individual (cont.)	Atributos personales	Optimismo Estrategias para lidiar con el estrés Conjunto de valores firmes Perspectiva balanceada sobre la experiencia Maleabilidad y flexibilidad Fortaleza, convicción, tenacidad, determinación
Nivel familiar	Familias que respaldan	Calidez paterna Aliento Ayuda Cohesión y cuidado en la familia. Relación cercana con un adulto Confianza en el niño No culpabiliza Respaldo marital Talento o pasatiempo valorado por otros
	Estatus socioeconómico	Recursos materiales
Nivel comunitario	Experiencias escolares	Pares que apoyan Influencia positiva de los profesores Éxito académico o de otro tipo
	Comunidades que apoyan	Creencia en el individuo No castiga Provisiones y recursos para ayudar Creencia en los valores de la sociedad
	Recursos culturales	Actividades tradicionales Espiritualidad tradicional Lengua originaria Medicina tradicional

Fuente: Fleming y Ledogar (2008)

Otro modelo que resulta pertinente para estudiar la resiliencia de los indígenas es el Modelo de las verbalizaciones de Grotberg (1995, p. 9), quien sugiere que existen cuatro factores fundamentales para determinar y, en su caso, fomentar la resiliencia” tales como:

1. Yo tengo

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.

- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta, la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

2. Yo soy

- Una persona por la que los otros sienten admiración y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

3. Yo puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
- Sentir afecto y expresarlo.

4. Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco, y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

Una persona resiliente no necesita conjuntar todos estos elementos para ser resiliente pero sí es importante que tenga habilidades

combinadas en los cuatro aspectos. En el caso que nos ocupa, el de los estudiantes indígenas, los factores de riesgo generalmente son la discriminación, el alcoholismo, la violencia intrafamiliar y la pobreza. Los factores protectores pueden combinarse de la siguiente forma. El estudiante puede contar con alguien que lo ame y en quien confíe, ser agradable y comunicativo, buscar la manera de resolver sus problemas y dispuesto a responsabilizarse de sus actos. Lo anterior constituiría ya una base mínima para solventar en cierta medida los desafíos que enfrente en la universidad. No obstante, si sólo contara con compañeros que lo aprecian y fuera respetuoso de sí mismo y de los demás, no sería suficiente para afrontar las adversidades de su vida escolar ni personal. Pudiera parecer lógico pensar que las personas deben tener estas condiciones mínimas en sus vidas, pero no siempre es así; de hecho, se enseña poco a ser resiliente. En general, las personas resilientes resultaron así más por una combinación de factores afortunados en contextos de riesgo que por la búsqueda o el fomento explícito de estas habilidades por parte de los padres o de los profesores. En este sentido es importante establecer qué elementos favorecieron la resiliencia de los participantes de esta investigación para en el futuro promoverlos entre los jóvenes que ingresa a la universidad.

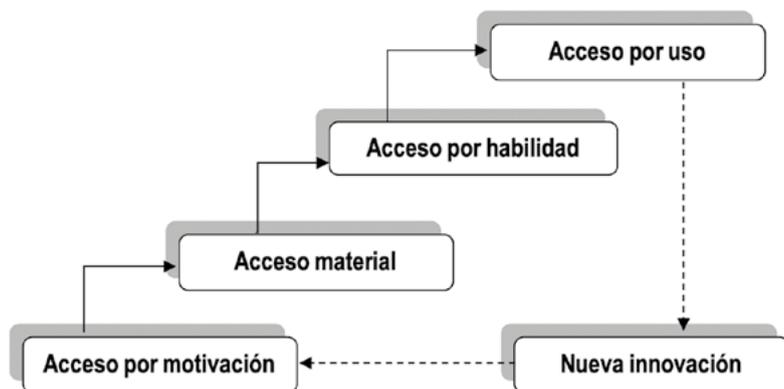
3.4. Modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk

El modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk (2005) surge de las diferentes investigaciones realizadas por él en Holanda y Estados Unidos, así como en países bajos. Van Dijk considera que el acceso a la tecnología se ve afectado por diversos factores y hace énfasis en cuatro tipos de acceso a las TIC y en las desigualdades observadas para el acceso. Van Dijk (2005) sustenta su modelo en las desigualdades existentes en la sociedad, lo que provoca la brecha digital; menciona que una de las causas de desigualdades tecnológicas en la sociedad es la distribución de los recursos. Los recursos económicos impactan de primer momento el acceso a la tecnología, seguido de la posesión del equipo, aunado a ello se necesita disponer del tiempo necesario para el uso del equipo, poseer conocimientos técnicos, dis-

poner de las redes necesarias para acceder y la posición social que estimule al acceso de la misma. Esta distribución inequitativa de recursos provoca las desigualdades existentes en la sociedad, aunado a ello están los altos costos para acceder a los nuevos medios de comunicación y la tecnología.

El tener acceso a la tecnología genera nuevos vínculos entrelazados que se adquieren por medio de las redes sociales. El acceso se requiere para crear nuevos vínculos y mantener los que ya se poseen dentro de la sociedad moderna. Si los individuos que no tienen acceso se encuentran excluidos, estarán perdiendo oportunidades valiosas que podrían ayudar a lograr un avance ya sea personal, profesional, familiar o académico. Esto provoca que la inequidad en el acceso impacte de manera negativa a los excluidos, pues no se ven beneficiados con las aportaciones de la tecnología para una mejor posición en la sociedad, así como su desempeño en todos los ámbitos. En los primeros estudios acerca de la brecha digital los investigadores suponían que dotando de equipo a las personas esta brecha se reduciría, posteriormente se percataron de que eso no bastaba para lograr el acceso a la tecnología y reducir las desigualdades. Por ello, Van Dijk (2005) distingue cuatro tipos sucesivos de acceso a los nuevos medios de comunicación.

Figura 3.3. *Modelo de acceso a la tecnología, Van Dijk (2005)*



Fuente: Elaboración propia.

Este modelo se concentra en las limitaciones que se encuentran dentro de una sociedad en distintos grupos para acceder a la tecnología, debido a la brecha digital. Según Van Dijk (2005), son cuatro los motivos por los cuales no se accede a la misma: el acceso por motivación, el acceso material, el acceso por habilidad y el acceso por uso.

1) Acceso por motivación: Van Dijk (2005) comprende este tipo de acceso como aquellos factores, elementos y decisiones que propician el interés de la persona por conectarse debido a que el proceso de apropiarse de la nueva tecnología inicia con el acceso por motivación. Según este modelo, la motivación es un factor que influye de manera determinante para tomar la decisión de adquirir una computadora o conexión de red, esta motivación puede estar estimulada por diversos factores como el desarrollo laboral, profesional o personal, entre otros factores que también son de mucha importancia como son el aprender las habilidades necesarias y usar las diversas aplicaciones que viene a brindar una gran ayuda.

Según Van Dijk (2005), también existen personas sin motivación. Lo anterior puede deberse a la carencia de recursos, de tiempo, de conocimiento o de materiales; también pueden intervenir factores sociales y culturales. Éstos incluyen la falta de afinidad y conocimiento técnico, de dinero, de relaciones sociales que inspiren y ayuden a adecuarse a las nuevas tecnologías y de estilos de vida e identidades culturales que se adecuen al uso de la computadora e internet. Asimismo, esta escasa motivación obedece de primer impacto a las desigualdades económicas, aunado a ello está también el género o la edad, ya que se ha comprobado que la gente joven es más adaptable a los cambios que la mayor.

2) Acceso material y físico: Después de contar con la motivación necesaria, el reto para los nuevos usuarios es trabajar en ello. Se puede adquirir una computadora personal y la conexión a internet o utilizar otras que estén al alcance del mismo, esto puede ser en el trabajo, en la escuela, con amigos, en la biblioteca o en los cibercafés. Sin embargo, las personas tienen la idea equivocada de que esta desigualdad en el acceso se reducirá en el momento en que el individuo esté dotado de equipo tecnológico y la conexión a internet. Pero esta postura del cierre de la brecha por dotar de equipo a los desposeídos es un tanto equívoca pues existen otras desigualdades que saltarán a la

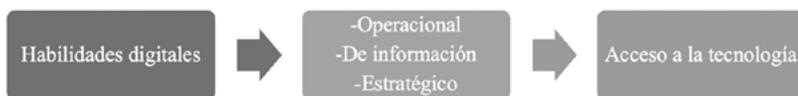
vista en cuanto se inicie la siguiente etapa que corresponde al uso del mismo.

Los recursos económicos son los que permiten acceder a una computadora, sin embargo, también es necesario disponer de tiempo suficiente para realizar las prácticas y exploraciones del equipo. Otro de los aspectos que suele ser decisivo en la adquisición del equipo es la escolaridad y el ámbito laboral en donde se desenvuelva el ser humano, adjunto a la característica de tener integrantes en el hogar en edad escolar.

3) Acceso por habilidad: Posterior a la motivación por usar la computadora y consolidar el acceso físico a ella, se debe de tener conocimiento acerca del manejo de las diferentes funciones de la misma como, por ejemplo: manejar el hardware y software, para lograr este objetivo se necesita de ciertas habilidades digitales. Según el modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk, se necesitan por lo menos tres tipos de habilidades digitales las cuales son:

- Habilidades operacionales
- Habilidades de información
- Habilidades estratégicas

Las habilidades digitales, según Van Dijk (2005), consisten en aquel grupo de habilidades necesarias para hacer funcionar las computadoras y sus redes de conexión, para investigar y seleccionar información de ellas y usarlas con propósitos personales.



a) Habilidades de operación: Son aquellas acciones que permiten hacer funcionar el hardware y software de una computadora, estas habilidades consisten básicamente en saber operar una computadora, así como sus periféricos, esto permitirá dar paso a la siguiente habilidad.

b) **Habilidades de información:** Son aquellas necesarias para buscar, elegir y procesar la información en una computadora y fuentes de red, ya que no sólo basta con poseer el equipo, también es necesario operarla y además tener el suficiente conocimiento y capacidad para poder buscar, elegir y procesar la información encontrada en la computadora y la red. De la habilidad de la información se derivan las habilidades formales y las habilidades sustanciales de la misma:

- **Habilidades formales:** Incluyen la capacidad del trabajo con las características formales de la computadora y del internet como conocer y manipular archivos de Internet y de computadoras especiales y estructuras de hipervínculos, la percepción y preparación de presentaciones multimedia y la habilidad para trabajar con el contenido continuamente cambiante y la naturaleza fragmentada de internet (Operación de software y sus diversas funciones).
- **Habilidades sustanciales:** Capacidad de encontrar, seleccionar, procesar y evaluar la información en fuentes específicas después de preguntas concretas, todas mediante internet.

c) **Habilidades estratégicas:** Son las capacidades para utilizar estas fuentes de información de manera adecuada y racional como un medio para cumplir con los objetivos específicos y generales de mejorar nuestra posición en la sociedad. Estas habilidades estratégicas resultan imprescindibles y se podría decir que hasta obligatorias en el empleo y actividades actuales en el mercado laboral. En las instituciones educativas también son muy utilizadas y es ahí donde se manifiesta la brecha digital y el acceso de habilidades estratégicas, en el hogar y en las relaciones sociales (Van Dijk, 2005).

Un aspecto determinante para el acceso por habilidad consiste en el nivel de alfabetización con el que se cuenta, ya que el tener acceso físico o material no asegura poseer las habilidades digitales.

4) **Acceso de uso.** Éste es el objetivo final y la última meta del proceso total de la apropiación de la tecnología. Los accesos antes citados son necesarios, pero no suficientes para el buen uso de la tecnología. Un usuario puede estar motivado a usar las computadoras e internet, poseer el equipo y tener acceso material a ellos; asimismo,

contar con las habilidades digitales necesarias para usarlos; sin embargo, puede no tener necesidad, ocasión, obligación, tiempo o esfuerzo para hacerlo.

Así pues, en esencia, en la sociedad contemporánea, el tipo de acceso que todo individuo tiene a la tecnología depende de un conjunto de características personales (innatas muchas de ellas) y un conjunto de categorías posicionales (o la ubicación de ese individuo en la sociedad), de cuyo cruce dependen los tipos y calidad de recursos que la persona puede tener. Estos recursos condicionan su acceso a la tecnología, y ese tipo de acceso juega un rol fundamental en su participación dentro de la sociedad, participación que se manifiesta a través de las categorías posicionales.

Por lo tanto, los estudiantes choles pueden tener el acceso por motivación, generado a raíz de su proceso académico, acceso material al hacer uso de su equipo personal o del equipo institucional. Respecto del acceso por habilidad será necesario que puedan operar el equipo, ya que no sólo basta con el acceso por motivación y acceso material, es imperante poseer las competencias tecnológicas. Por último, es necesario tener la necesidad de hacer uso de la tecnología, en ese sentido al cumplir con los cuatro tipos de acceso que menciona Van Dijk es común adquirir una innovación, desarrollándose un modelo cíclico del uso de la tecnología.

CAPÍTULO IV

LOS PASOS HACIA EL CONOCIMIENTO DEL PROCESO INTERCULTURAL DE LOS CHOLES

En toda actividad se considera necesario prever una ruta por la cual ha de transitarse, debido a que ella marcará la pauta de las necesidades que se tendrán que sortear para llegar a buen fin. Tomando en cuenta lo anterior, a continuación, se detallan los componentes de la estrategia metodológica que guiaron la obtención y análisis de los datos en esta investigación.

4.1. Paradigma de investigación

Esta investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, mismo que permitió el análisis del fenómeno desde el interior (Corbetta, 2003). Se buscó el lado humano de los números, así como colocar al investigador en medio de una situación, un problema o fenómeno para observarlo de cerca y con precisión con el fin de comprenderlo.

En ese sentido, Creswell (2007) afirma que el paradigma interpretativo inicia con suposiciones, una visión del mundo, el posible uso de un lente teórico y el estudio de un problema con un significado para los individuos o un grupo de individuos. Por ello, la recolección de datos se lleva en un ambiente natural donde se localiza el fenómeno a indagar, accediendo a los elementos centrales que lo componen. Esta investigación eligió el paradigma cualitativo, debido a que bus-

có comprender los puntos de vista de los participantes respecto de una situación específica o central que se requería investigar (Reyes, Hernández y Yeladaqui, 2011). Derivado de esto, se consideró el enfoque más adecuado, ya que el interés de las investigadoras consistió en comprender el proceso formativo intercultural a nivel superior de los estudiantes bilingües de la UIET.

En ese sentido, Álvarez y Jurgerson (2003) explican que los enfoques mediante los cuales se estudian a las personas necesariamente influyen en el modo en que se les ve, debido a que fungen como unas gafas que permiten ver más allá de lo simple:

Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el elemento humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde con otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre “la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales” (Álvarez y Jurgerson, 2003, p. 49).

Por lo tanto, se consideró el paradigma cualitativo como la mejor opción para acercarse al fenómeno de una manera naturalista.

4.2. Diseño de la investigación

Esta investigación fue descriptiva debido a que tuvo como ejes rectores los siguientes elementos: el proceso de formación intercultural de estudiantes indígenas dentro de un espacio denominado intercultural, propiamente bilingüe, educación superior y las estrategias académicas que estos implementaron para permanecer en un contexto distinto al que conocían. Esta investigación también fue exploratoria debido a que es pionera en abordar “el modelo intercultural” específicamente con estudiantes choles.

El diseño utilizado en esta investigación fue narrativo, concretamente se recurrió a los relatos de vida. Es pertinente comentar que existe diferencia entre historias y relatos de vida. En ese sentido, para Creswell (2007) existe una clasificación muy variada de los estudios narrativos, la cual consiste en recolectar reflexiones personales de eventos, causas y efectos de uno o varios individuos.

La investigación narrativa es ideal para captar historias en detalles o experiencias de vida de una sola persona o un pequeño grupo. Su metodología no sigue un proceso predeterminado dado que no se sabe a ciencia cierta qué temas emergerán al conocer la vida de los participantes en la investigación; por ello, se parte de una serie de temas tentativos (normalmente los que son del interés del investigador) para después ir adecuando la ruta según sea necesario (Reyes *et al.*, 2011).

Autores como Bertaux (1981); Passerini (1988); Thompson (1978); Ferrarotti (1990) y Elder (1996) elaboraron las primeras investigaciones que hacen una clara distinción entre las historias y los relatos de vida; los últimos se centran en los pasajes de un momento de vida. En el caso de Bertaux, los llevó a la práctica al analizar las características laborales de los panaderos (1993), en el caso de Elder los utilizó para estudiar a los sobrevivientes de la depresión económica de 1930 en Estados Unidos.

Por lo tanto, los relatos de vida se enfocan en la descripción de las historias de los participantes de manera cronológica y utilizando las palabras empleadas por los mismos. De tal forma que el investigador puede enfatizar el momento que considera más relevante para su investigación. Dentro de este diseño se recolecta la información y se reportan las experiencias individuales y el significado que éstas tienen para los participantes, tal como lo sugiere Kornblit (2004):

Para los científicos sociales, las experiencias particulares de las personas obtenidas a través de las historias o relatos de vida representan la posibilidad de recuperar los sentidos, vinculados con las experiencias vividas que se ocultan tras la homogeneidad de los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas. Pero, a la vez permite vislumbrar un mundo de significaciones, en ocasiones en torno de la intimidad. Plantea también el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la

experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social (Kornblit, 2004, p. 10).

Martín (1995) puntualiza que el relato de vida “se trata de una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto”, y profundiza diciendo que:

...el objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo (p. 47).

En ese sentido, los relatos de vida realizados en esta investigación resaltan los momentos académicos a nivel superior de los participantes, evidenciando en todo momento el proceso formativo vivido, mismo que se fue analizando de forma temática, como se explica en el apartado correspondiente.

4.3. Instrumentos de recopilación de información

Dentro de la recolección de datos se consideró pertinente la aplicación de entrevistas semiestructuradas que abordaran las dimensiones de la presente investigación. Para la aplicación de este tipo de entrevistas es necesario haber escrito una serie de preguntas que tengan relación con el fin que se persigue alcanzar. La importancia radica en la facilidad de poder incluir otras interrogantes que no estén previstas pero que pudieran generarse a raíz de la conversación que se tenga con el informante. Desde la óptica de Álvarez (2003), lo anterior permite una apertura en cuanto al cambio o secuencia de acuerdo con las necesidades del momento.

Imperante es en todo momento contextualizar a las personas que fungirán como informantes, explicar la situación y el propósito de la entrevista, manifestar en todo momento que la información recabada

servirá para un trabajo de investigación y no forzarlo a emitir respuesta. Así pues, las preguntas que se realizaron durante la entrevista tuvieron como fin recabar la información necesaria y suficiente para lograr los objetivos de esta investigación.

4.4. Aplicación del instrumento de investigación

Como ya se mencionó en el apartado anterior, se diseñó una entrevista semiestructurada que abordó los elementos que plantea esta investigación para iniciar con el levantamiento de los datos. Por lo tanto, el guion de entrevista elaborado se aplicó durante dos semestres, esto derivado de inconvenientes que surgieron en la universidad, en el caso de algunos participantes, la última entrevista se realizó cuando ya habían egresado.

Para tal caso se procedió a la búsqueda de los posibles informantes, para ello se solicitó el apoyo de los docentes para que propusieran a los posibles participantes. La estrategia se contempló de esta forma debido a que son los docentes quienes conocen las trayectorias de vida de los alumnos. Ellos están al tanto además de ciertas particularidades de los posibles informantes ya que, como se mencionó, los participantes debían ser nativo hablantes de ch'ol y pertenecer a una de las cuatro licenciaturas que se estaban investigando.

Al contar con las propuestas de informantes se procedió al acercamiento con ellos. Debido a que una de las investigadoras imparte clases en la licenciatura en Lengua y Cultura y a que la institución es pequeña, los alumnos se mostraron con disponibilidad para acceder a la entrevista. Éstas se realizaron según la disponibilidad de los informantes, por lo tanto, los espacios donde se aplicó el instrumento fueron distintos: las aulas, biblioteca, centro de cómputo, cubículo de la investigadora y en la casa de algunos participantes. Cabe resaltar que en todo momento se buscó un espacio adecuado para que ellos se sintieran cómodos y en confianza. La duración de las entrevistas fue de entre 90 y 120 minutos. Por lo anterior, la mayoría de ellas se realizó en dos momentos, ya que lo que se buscaba era aprovechar al máximo la disponibilidad de los informantes.

4.5. Muestra

La muestra se determinó por criterio (Creswell, 2007). Los participantes tuvieron que cumplir con ciertos lineamientos planteados desde el objetivo: ser estudiantes inscritos en cuatro de las siete licenciaturas de la UIET (Desarrollo Turístico, Desarrollo Rural, Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura), ser hablantes de la lengua ch'ol y estar cursando los últimos semestres de su licenciatura (séptimo, octavo, noveno y décimo) que pertenecen al área de formación profesional (AFP). De igual forma, se recurrió al tipo de muestra “bola de nieve”, la cual se caracteriza porque un participante ayuda a encontrar a otras personas que reúnen las características necesarias para la investigación. En este caso fueron las sugerencias de los docentes lo que permitió llegar a nuevos informantes. Un dato relevante fue que la mayoría de los posibles participantes pertenecían a la licenciatura en Lengua y Cultura, a raíz de ser ahí donde se ubica el grueso de los hablantes del ch'ol.

Los informantes fueron diez estudiantes distribuidos de la siguiente forma; cuatro de la licenciatura en Lengua y Cultura, dos de Desarrollo Rural Sustentable, dos de Desarrollo Turístico y dos de Comunicación Intercultural. La edad de los informantes oscilaba entre los 23 años y los 32 años de edad. De los diez informantes, ocho eran de origen chiapaneco y dos tabasqueño. Asimismo, respecto del género, se tuvo la participación de siete hombres y tres mujeres, todos procedentes de comunidades indígenas y de padres bilingües ch'ol-español. Es necesario resaltar que la mayor población que se encontraba en los últimos semestres y que tenía como lengua materna el ch'ol eran hombres, motivo por el cual en esta muestra son mayoría.

Debido a causas fortuitas, la aplicación del instrumento tuvo contratiempos, sin embargo, se logró aplicar en un periodo prolongado, mucho después de lo que estaban contempladas. Siete de estas entrevistas se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de la Universidad y para la aplicación de las otras tres se acudió directamente a la comunidad de origen del informante. En la tabla 3.1 se aprecia la información sistematizada.

Tabla 4.1. *Informantes*

Infor- mante	Seudónimo	Origen	Edad	Sexo	Licenciatura	Estado civil
1	Antonio	Usipá, Tila, Chiapas	32	M	Lengua y Cultura	Casado
2	Fernando	Crucero, Tila Chiapas	26	M	Comunicación Intercultural	Casado
3	Edith	Nuevo Limar, Tila Chiapas	25	F	Lengua y Cultura	Soltera
4	Raúl	Chivalito, Macuspana Tabasco	24	M	Desarrollo Turístico	Soltero
5	Alejandro	Chulum Hidalgo, Tila Chiapas	27	M	Lengua y Cultura	Soltero
6	Enrique	Libertad, Tacotalpa Tabasco	27	M	Desarrollo Rural	Soltero
7	Ángel	Chivalito Segunda Sección, Macuspana Tabasco	25	M	Comunicación Intercultural	Soltero
8	Alexis	Libertad, Tacotalpa Tabasco	25	M	Desarrollo Rural	Soltero
9	Leidy	Tila, Chiapas	27	F	Desarrollo Turístico	Soltera
10	Cristell	Masojá Shucjá, Tila Chiapas	23	F	Lengua y Cultura	Soltera

Fuente: elaboración propia.

4.6. Fase de sistematización

Para la sistematización de las entrevistas se tomaron como base las preguntas que se elaboraron previamente y como complementarias las que fueron surgiendo durante el transcurso de la misma. Esto permitió visualizar las respuestas de las interrogantes de manera general, tomar como base los planteamientos iniciales y los objetivos de esta investigación.

Para analizar los datos se transcribieron todas las entrevistas. Después se clasificaron las respuestas de cada sujeto en las preguntas correspondientes. Los datos se analizaron de forma temática, con el fin de reconocer e identificar lo más relevante; el segundo paso fue identificar núcleos temáticos y, el tercer y último paso de esta fase fue establecer la organización de los datos según las relaciones que se establecen entre esos núcleos, tal como lo sugiere Boyatzis (1998). El proceso hasta aquí realizado permitió identificar categorías y códigos para poder realizar la interpretación de los resultados. La tabla 3.2. ilustra el proceso de codificación.

Tabla: 4.2. *Procesamiento de entrevista para obtener códigos*

Categoría: Problemas académicos/deficiencias académicas	
Entrevista Informante 1	Código
Sí. Nos dificultaba porque simplemente y sencillamente tal vez no nos hablaban en el español y los padres se comunicaban en ch'ol, diariamente se comunican así. También los padres no tuvieron formación no asistían en la escuela o en algunos padres no terminaron su nivel primaria.	Dominio del español/ Expresión oral en español
Sí tuve problemas desde un principio porque realmente donde yo estudié no cuentan con los materiales de apoyo para que el alumno realizara sus trabajos, como es el caso de investigación de tareas en casa; entonces, al ingresar en una institución donde los maestros piden un trabajo ya redactado en una computadora, pues dificulta a uno porque no tiene práctica.	Uso de la computadora/ Falta de habilidad por operación

Fuente: elaboración propia con las entrevistas realizadas.

El análisis se realizó por cada informante, a cada uno correspondió una tabla y en la misma se colocaron extractos de la entrevista que mejor ilustraban las respuestas a las preguntas de investigación. A estos fragmentos se les asignaron códigos. Los códigos, a su vez, se agruparon en categorías o familias, considerando la frecuencia con la que se repetían en las entrevistas. Para tal caso, también se elaboró una tabla de frecuencia que permitió ir afinando los códigos y visualizando las categorías. De esta forma se pudieron generar las matrices correspondientes a cada pregunta. La tabla 3.2 es un ejemplo de las matrices elaboradas.

Tabla 4.3. *Ejemplo de tabla de frecuencia para generar categorías*

Informante	Comunicación en español					
	Hablar				Escribir Diversos géneros textuales	Leer
	Público	Exposición	Vocabulario	Pronunciación		
1	x	x			x	
2	x	x			x	x
3	x	x				
4	x	x				x
5		x	x			
6	x	x				x
7		x		x	x	
8	x	x	x		x	
9						
10		x	x		x	

Fuente: elaboración propia con la información de las entrevistas realizadas.

4.7. Consideraciones éticas en la investigación

Dentro de todo trabajo científico son necesarias las consideraciones éticas que permitan a los informantes tener certeza del tratamiento que se le brindará a la información proporcionada. En ese sentido, cabe resaltar que se informó a los participantes sobre el objetivo de la entrevista y el resultado que se esperaba tener al final de la investigación. En ese mismo tenor, dentro de esta pesquisa se guardó la identidad de los participantes, así como los nombres de algunos actores a los que aluden en este trabajo, con el propósito de no afectarlos académica ni laboralmente. Para tal caso, se usaron seudónimos cuando los participantes se referían a una persona en específico.

Más aún, los datos aquí vertidos tienen un tratamiento riguroso y con apego a la ética, sin el afán de evidenciar las debilidades que pudieran haber externado los informantes sobre algún académico o personal de la institución. Los testimonios presentados se encuentran referenciados tal y como lo proporcionaron durante la entrevista y sólo sufrieron cambios mínimos para proteger la identidad.

Para finalizar, los datos aquí presentados son reales, se siguieron todos los procedimientos que la comunidad científica prevé para los casos de trabajos cualitativos de este tipo. La codificación se realizó por separado. La investigadora que labora en la institución estudiada elaboró su propia codificación, separadamente de la investigadora que labora en una institución distinta. Posteriormente, se contrastaron los códigos y familias con el fin de analizar concordancias y discrepancias para llegar a un acuerdo final.

4.8. Triangulación

Para tener mayor solidez de lo encontrado en las entrevistas se consideró necesario hacer una triangulación de datos (Arias, 2000), el proceso consistió en cruzar información con los docentes y, a la vez, con lo encontrado en los cardex con calificaciones de los informantes. Por lo tanto, se realizó el siguiente procedimiento:

1. En un primer momento, se transcribieron las entrevistas y se dieron a leer a los informantes para que validaran la fidelidad de las mismas.
2. En un segundo momento, de lo encontrado se comentó con uno de los docentes de cada academia y que en todo caso conociera al informante, buscando la objetividad de la interpretación de lo que se estaba encontrando.
3. Por último, se analizaron los cardex para contrastar lo dicho por los informantes con lo referido por los docentes.

Los docentes con los que se comentó la información obtenida fueron los que ayudaron en su momento a identificar a los informantes, a continuación, se esbozan los datos generales de los facilitadores participantes.

Tabla 4.4. *Información general de los facilitadores*

Facilitador	Sexo	Formación académica	Antigüedad	Licenciatura en la que imparte clase	Habla ch'ol
1	M	Licenciado en educación para el medio indígena, maestro en educación.	15 años	Lengua y Cultura, eje de lenguas (la cual aplica para todas las licenciaturas) y Área de formación Básica (AFB).	Sí
2	M	Licenciado en ecología.	15 años	Desarrollo turístico, Desarrollo Rural y Área de Formación Básica.	No
3	F	Licenciada en lengua y literatura Hispanoamericana	10 años	Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural y Área de Formación Básica.	No

Fuente: elaboración propia.

Los docentes, en términos generales, confirmaron la información vertida por los participantes. La mayoría de ellos recordaba las dificultades que estos enfrentaron cuando les impartieron clases. Tam-

bién recordaban los momentos en los que por medio del sistema de tutorías les proporcionaron ayuda. El profesor de ch'ol también rememoró las anécdotas respecto de sus clases en este idioma, la forma en que animaba a los estudiantes a expresarse y la resistencia que algunos de ellos presentaron. Los maestros se mostraron satisfechos de haber ayudado en momentos difíciles a los estudiantes y complacidos de constatar sus logros.

En lo que respecta las calificaciones de los estudiantes, la mitad de ellos bajó su promedio en segundo semestre mientras que la otra mitad lo incrementó. Al final de la carrera sólo un estudiante tuvo un promedio de 70, cinco obtuvieron más de 80 y cuatro 90 o más. Los detalles pueden observarse en la tabla 3.5. Los promedios de inicio y de término de la carrera en realidad no son bajos. Este hecho puede obedecer a la llamada “discriminación positiva” que, desde nuestra experiencia anecdótica, los profesores practican con los estudiantes de nuevo ingreso. Se puede decir que los docentes tienden a ser tolerantes y comprensivos en los primeros semestres con las debilidades de sus alumnos. No obstante, realizan una especie de “andamiaje” para ir incrementando el nivel de exigencia en los semestres subsiguientes, de manera tal que los estudiantes desarrollen las habilidades que se espera de ellos, pero teniendo presente siempre que provienen de contextos muy desfavorecidos.

Tabla 4.5. Promedio del primer año y promedio final de los informantes

Informante	Primer semestre	Segundo semestre	Promedio a final de la licenciatura
1	80.71	90.57	89.40
2	87.28	87.42	90.52
3	76.57	77.52	82.31
4	91.71	88	88.03
5	82.5	84	87
6	85.85	79.42	83.81

7	93	90.57	94.61
8	75.57	78.42	70.91
9	92.71	90.14	92.28
10	92.30	90.10	95.51

Fuente: elaboración propia.

Hasta aquí lo referente al proceso metodológico proporciona un panorama de la forma como se desarrolló la recopilación de información, a continuación, se aborda los relatos de vida de los informantes.

CAPITULO V

HISTORIAS DE RESILIENCIA

La investigación cualitativa otorga gran importancia al contexto y la historia de los participantes. Al ser además esta investigación de tipo narrativo, es conveniente conocer los relatos de vida de los estudiantes indígenas choles que accedieron a participar en este estudio. De esta forma, el lector contará con mayores elementos para dimensionar, comprender y valorar en toda su complejidad, las vicisitudes de estas personas que decidieron valerosamente intentar contar con una carrera universitaria a pesar de todas las adversidades. Es importante aclarar que, por motivos de espacio, los relatos se abreviaron, pero se trató de guardar la esencia de los mismos. También vale la pena mencionar que, para conservar la autenticidad de las narraciones, se guardaron las marcas del discurso en español características de las personas nativo hablantes de ch'ol.

Antonio

Mi nombre es Antonio y vengo de Usipa, Tila, Chiapas, transbordando hacía cinco horas para llegar a la universidad. Mi lengua originaria es el ch'ol que es variante de Tila, Chiapas. Usipa es una comunidad bilingüe, todos son indígenas. La mayoría de los niños se comunican en ch'ol, lengua materna de la familia. Mi mamá sólo habla ch'ol, mi

papá es bilingüe ch'ol-español. Ellos se dedican al campo y a las actividades del hogar. Tengo ocho hermanos, yo soy el penúltimo.

Cuando empecé a ir a la primaria se me dificultaba hablar en español, igual que a muchos de mis compañeros. Tal vez porque nuestros padres se comunicaban en ch'ol diariamente. Tampoco tuvieron formación. No asistían a la escuela y algunos padres no terminaron la primaria. Antes, algunos padres no querían que sus hijos siguieran estudiando por lo mismo, porque no tenían dinero. Así van los eslabones de la cadena, son herencias de los padres que alejan de la escuela a sus hijos y los ponen a trabajar. Los padres se centran mucho en el trabajo de campo y no ven que mandar a sus hijos a la escuela podría ayudarlos a salir adelante. Ésa es una de las principales razones por las que se me dificultó mucho aprender español en la primaria. Mis papás me hablaban todo el tiempo en ch'ol porque no fueron a la escuela y no aprendieron español ahí.

Me enteré de la existencia de la UIET por un maestro que impartía clases en Bachillerato Intercultural Número II de Macuspana, Tabasco, que fue donde yo estudié. Nos dieron unos folletitos. Ahí venían las cuatro licenciaturas. Me gustó Lengua y Cultura porque es para formar maestros bilingües, eso pensaba yo. Ya estando dentro de lo que es el proceso formativo ya fue muy diferente ver el concepto de educación intercultural, porque desde un principio uno no sabe más allá, no sabe que se refiere a lengua, cultura, formas de vida o de pensamiento, entre otros. Entonces no vine con esa idea, vine porque quería ser maestro bilingüe.

Cuando llegué a la universidad no tuve problemas para adaptarme porque yo ya estaba acostumbrado a ver gente que trabaja, que camina y que estudia a tres horas de su casa. Cuando yo estudiaba en el Colegio de Bachilleres siempre caminaba dos horas diarias. Aquí en la UIET nunca me sentí rechazado, ni nunca pensé en dejar la universidad. Siempre vine con esa mentalidad o con ese propósito, con el objetivo de salir adelante. El trato de los maestros ayudó mucho porque había relación y convivencia.

El área de formación básica me gustó desde un principio porque nunca pensé que iba a conocer compañeros de otras licenciaturas y contenidos de otras materias. Los maestros y los alumnos pusieron de su parte en las actividades y eso me motivó bastante porque en un

principio sentía que la universidad estaba en un lugar muy retirado, lejos de la familia. Entonces, pues me ayudó bastante el área inicial y, sobre todo, el apoyo de los maestros nos motivó bastante para seguir estudiando.

Aquí nadie me prohibió hablar en ch'ol. Lo que impedía era que algunos compañeros no sabían hablarlo y se dificultaba un poco interactuar con ellos. En cambio, con los que hablaban ch'ol no tenía ningún problema, me comunicaba con ellos en nuestra lengua materna. Eso ayudaba porque se me facilitaba pedirles una información, pedir una mochila o planear cómo se van a realizar las actividades y muchas otras cosas más. Además, nos motivábamos entre nosotros a seguir en la escuela. Hubo varios compañeros que querían desertar, no querían seguir estudiando; entonces, entre todos los motivábamos, hablábamos en ch'ol para que ellos también se sintieran bien en la escuela. Hubo otros compañeros que sí dejaron la universidad, pero por otros factores como la falta de dinero o porque realmente no quisieron hacer su tarea o porque se casaron.

En lo que yo sí tuve bastantes problemas fue para usar la computadora. Eso fue porque realmente donde yo estudié no cuentan con computadoras para que el alumno realice sus trabajos, como es el caso de investigación de tareas en casa. Entonces, al ingresar en una institución donde los maestros piden un trabajo ya redactado en una computadora se me dificultó porque no tenía práctica. Tenía una compañera que se llama Leticia, quien también estudió en Usipa. Los dos estudiamos primaria y secundaria multigrado. Ninguna de esas escuelas contaba con computadoras. Al llegar a la universidad, los maestros nos pedían un trabajo y se nos dificultaba mucho. No teníamos la habilidad de escribir rápido.

Yo no me desanimé, busqué el apoyo de los compañeros. Prestábamos computadora con los muchachos de la escuela para practicar en las tardes. Por necesidad uno tiene que aprender prestando y preguntando a los demás cómo se maneja el teclado. De hecho, la compañera Elizabeth que trabaja aquí en la universidad ya sabía manipular la computadora. Yo le preguntaba: ¿cómo le haces para insertar cuadros en la computadora? Ella me decía que sólo es cuestión de práctica. Ella me aconsejaba centrarme en practicar. También les preguntaba a los maestros de la materia de Informática I. Me decía el

profe que iba yo a aprender más si él me enseñaba en mi lugar que impartiendo las clases de forma general. Él me enseñó paso por paso. Había mucha diferencia en el avance de los alumnos. Entonces me dio clases ajustadas a mis necesidades y así fui aprendiendo, paso a paso.

En el primer año me sentía estresado, no era tanto por leer ni por elaborar los trabajos, sino por redactarlos. Recuerdo que un maestro decía al principio que el que no sabe manejar computadora que los trabajos lo entregaran a mano, pero bien escrito, limpio. Pero como el profesor fue exigiendo que teníamos que aprender a trabajar en la computadora porque es parte de la formación, tuve que ir aprendiendo poco a poco. Varias veces pasó que me fui retrasando con los trabajos que dejaban los profes. Aunque tenía la noción de cómo es un ensayo, por ejemplo, me costaba escribir rápido. Aunque en el resto de los trabajos quería avanzar, me atrasaba porque transcribirlo era lento, aunque yo ya hubiera entendido todos los textos.

Aunque hubo maestros que nos apoyaban, como en el caso del profe de informática, hubo otros que nos exigían aprender 60 verbos en presente pasado y futuro en inglés. Nos exigían eso para la siguiente clase, considero que era demasiado. También las condiciones en que estaba la universidad para investigar para las tareas no eran las mejores. En un principio no contaban con los materiales suficientes o adecuados en la biblioteca. Por la distancia que recorría y mis gastos no podía comprar los diccionarios adecuados como el Oxford, era complicado. Me pareció bien que los maestros pidieran que realizáramos buenos trabajos. También me daba miedo hablar en español frente al grupo, pero tenía que perderlo, dejar de temer en las exposiciones y combatir los errores que cometía al hablar. Le puse interés a las materias y sacaba buenas calificaciones: 8, 9, 8.5 y no bajaba de esa puntuación.

Hubo materias que considero no me sirvieron mucho para mi formación, por ejemplo, el inglés, la materia análisis del discurso, etnolingüística ya salen sobrando. En etnolingüística estamos hablando de la lengua, estos pertenecen al mismo campo de investigación de la misma familia del estudio de las lenguas, o sea que es repetitivo. Otras materias sí son necesarias e interesantes, como metodología de la investigación, porque no hubo otra materia en la que se vieran los

mismos contenidos, como ocurrió con etnolingüística y variación lingüística.

En cuanto al trabajo de campo no le hallé sentido porque me preguntaba ¿por qué voy a los pueblos? ¿Cómo me tratarán ellos? Además, no hay nada que hacer, por ejemplo, vinculación con la comunidad (demanda estar en contacto con las comunidades e intervenir para apoyar en la solución de sus problemas) o ventana a mi comunidad (donde se analiza la vida comunitaria). Claro que no tuve dificultades para elaborar la monografía que nos pedían como resultado del trabajo de campo porque sabía tratar a las personas, cómo hablarles. Como uno está acostumbrado, como yo soy de una comunidad pues ya conozco que es vivir en una comunidad. Yo creo que hubiera sido bueno que nos llevaran a la ciudad a hacer una investigación porque conocería los modos de vida en la ciudad, lo compararía con el de la comunidad. Por ejemplo, el pago de impuesto si los precios son más elevados que en la zona rural. En lo personal me habría gustado como alumno ir a la ciudad a realizar una investigación. Pero sí fue muy bueno trabajar en las comunidades.

He cambiado respecto de cómo era antes. Antes de llegar a la universidad no conocía que era el concepto de la interculturalidad porque, aunque estudié un bachillerato intercultural, sólo lo tenía de nombre, no lo ponían en práctica ni nos explicaban qué era. La prepa de nueva generación en la que estudié fue incompleta. Ahí se trató de implantar un modelo de escuela campesina, pero la Secretaría de Educación no lo aceptó. Entonces algunos maestros se fueron y se quedaron los que tenían un interés personal. Entonces no nos impartieron las materias que realmente tiene que ver con el tema de interculturalidad.

Lo intercultural no se practica al cien por ciento en la UIET, porque uno espera a que sea el maestro quien salude, pero los alumnos también deben hacer su parte y algunos no se molestaron en ejercer o en practicar las buenas relaciones con los maestros. Aun así, la interculturalidad se vio reflejada en la integración de los compañeros, la participación y en el trabajo de equipo.

Creo que es la naturaleza del ser humano la que hace que se comporte de esa manera, no todos entienden bien la interculturalidad o quieren ejercerla. Entonces no hemos llegado a ser muy interculturales, porque somos muy complejos y somos muy diferentes en el pen-

samiento sobre la familia y del pueblo, pero en términos profesionales si se ha reflejado, sí la he aplicado. Ahora comprendo qué es ser intercultural y he cambiado bastante para participar y proponer cosas, no diría que, al cien por ciento, pero si lo suficiente de mi parte. Aunque es muy diferente trabajar en aula y practicar la educación intercultural.

Antes de entrar a esta institución, desconocía el término, pero actualmente como egresado pues ya lo conozco. Mi nivel de estudio o formación me ha cambiado y motivado no sólo me ha dado facilidad de palabra sino conocimiento. He cambiado en cómo planear la formación en mi familia, lo que quieren estudiar. También aplico el conocimiento que tengo para participar con las personas de comunidad y planear un trabajo productivo. Me ha servido en la aportación de ideas, en la toma de decisiones. Me ha dado seguridad para enfrentar los retos, para conseguir un trabajo y para comportarme frente a todos. En las pláticas con los maestros se comparten ideas y voy aprendiendo más como un intercambio de ideas de otras áreas.

Otra cosa que he cambiado es mi manera de pensar sobre el matrimonio. Por ejemplo, al momento de platicar con una mujer hablas dos o tres veces y ya es tu mujer. Por costumbre de los padres mandan a casarse a las mujeres. Mis pensamientos han cambiado, creo que debo dejar que mis hijos escojan su pareja y no yo escoger a la pareja de mis hijos. Otro ejemplo es que los muchachos o en los jóvenes exista el machismo, por ejemplo, en el alcohol, sino toma es que no es hombre. Yo ya no creo eso.

Ya como egresado trabajé durante un año y medio en una preparatoria. Al principio tuve dificultades por la planeación de las actividades como docente, pero poco a poco fui dominando el grupo. En la universidad, la mayoría de las clases sobre docencia fueron muy teóricas, faltó tener un espacio para que el alumno practicara más para perder el miedo. Con todo y sus dificultades dar estas clases fue una muy buena experiencia, me ha ayudado. Tuve que dejar ese trabajo para titularme porque me exigían título y cédula, pero me dijeron que puedo volver en cuanto tenga esos requisitos.

La universidad me ayudó mucho, pero creo que aún me sigue faltando. Los maestros en general fueron buenos y me enseñaron, pero me sigue faltando. Creo que es cuestión mía, todavía hoy me pregunto cómo es que no di más de mí. El nivel superior sí me ayudó bastan-

te. Si no hubiera yo estudiado ¿Dónde estaría yo parado? Me brindó un cambio y una oportunidad para mejorar mi futuro.

Fernando

Soy Fernando, originario de Crucero, municipio de Tila, Chiapas. Soy nativo hablante de la lengua ch'ol. Soy casado y tengo dos hijos. Mi esposa estudia en la universidad Derecho Intercultural. Mi madre es hablante del mismo idioma. Padre no tengo, él fue asesinado cuando yo era pequeño. De hecho, lo asesinaron ante mis ojos. No pude hacer nada para ayudarlo. De ahí sólo quedamos mi mamá, mis tres hermanos y yo. Soy el antepenúltimo de ellos.

Desde que estudié la primaria y la secundaria se me dificultaba mucho mi aprendizaje porque no hablaba el español. Fui discriminado por eso. En la primaria, los maestros nos decían “aquí tienes que hablar el español, no tienes por qué hablar en tu lengua”. Ya estando en la secundaria, yo participaba en talleres de dibujo para presentación de carteles. Asistía a encuentros regionales y estatales de dibujo. Ahí nos decían que teníamos que presentar temáticas en nuestra lengua materna y yo lo hacía. Siempre hablaba de la deforestación como un suicidio del ser humano y hacía la presentación en mi lengua y todo.

Estaba complicada mi situación, cuando llegué a la preparatoria fue cuando aprendí a hablar más el español. En la prepa tuve la oportunidad de trabajar con el CELALI de la Casa de la Cultura, en San Cristóbal, por lo mismo de que sé dibujar. Ahí me capacitaron, nos daban dinero para realizar talleres en las comunidades y ahí fuimos aprendiendo un poco más el español. Cuando me entero de la universidad estaba en la preparatoria. Hasta allá llegó personal de aquí. Fueron ellos los que nos platicaron del modelo educativo, de qué se trataba y bueno, nos hablaron de los servicios con los que contaba la institución. Dijeron que nos estaban dando la oportunidad de estudiar en una universidad con un modelo diferente, con un enfoque intercultural, donde se abre la oportunidad de desarrollarnos académicamente sin dejar atrás nuestro legado cultural.

La realidad, yo ya no tenía ganas de estudiar por las condiciones económicas. También porque yo tomaba mucho y pues casi no le agarraba seriedad al asunto de la escuela. Decía yo: Es mi vida. ¿Me voy a dedicar a esto o a esto otro?

Es que la primera vez que empecé a tomar tenía como 9 años. Lo hice cuando me di cuenta de que mi papá ya no iba a regresar pues lo mataron cuando tenía como 5 años. Agarré el alcohol cuando de plano me dijeron: ¿Sabes qué? Ya tu papá no va a venir.

Entonces empecé a tomar. La primera vez que tomé fue el día de muertos. Recuerdo que esa vez amanecí tirado, debajo de una mata de guayabita, ahí. Desde entonces empecé a probar, seguí tomando, fue muy duro para mí. Aparte de eso estaba el hambre, no tenía dinero para comer. Entonces para calmar el hambre tomaba, eso fue cuando estaba en la secundaria

Cuando estaba en la prepa ya formaba parte de un grupo de Alcohólicos Anónimos. Yo llego a ese grupo porque el jefe de la banda, un amigo con el que me juntaba, fue anexado. Nunca lo fui a ver, pero siempre pasábamos de noche con la banda, le gritábamos: “Aquí estamos afuera, cuando salgas habrá trago a morir”.

Hasta ese entonces yo no conocía lo que era un amigo. Yo creía que el amigo era aquel que te decía “vamos a pelear”, “vamos a echar trago”; el que te abraza. Un día encontré al jefe de la banda en la iglesia y me invitó a la antorcha de la Virgen. Ahí lo encontré sentado con el sacerdote y le dije: “Hola. ¿Ya eres sacerdote?, ¿ya te pega tu mamá?”. Me contestó: “No todo el tiempo tenemos que ser malos, aunque yo te lo haya enseñado. ¿Vamos al grupo?” Y sí, fuimos al grupo y todo.

Así que cuando llegan los de la UIET a hacer difusión a mi comunidad, lo comenté ahí con mis compañeros y ellos me dijeron: “¿Sabes qué? Date la oportunidad de estudiar”. Mi miedo era venir acá y volver a caer en el alcohol, pero, me dijeron: “No te preocupes, donde quiera que vayas debe de haber un grupo de Alcohólicos Anónimos y te puedes integrar”. Entonces, independientemente de que era un alcohólico en rehabilitación, me di la oportunidad de estudiar. Vine porque creo en mí y porque creo que no hay un esfuerzo que no valga la pena cuando se hace con corazón, cuando se hace con el fin de salir adelante.

Lo más importante está en uno. Aunque vayas a la mejor escuela, si lo haces solo por cumplir con tus padres de nada te va a servir. A nosotros los indígenas nos ha costado tener esta universidad. Ha habido sangre, masacre, enfrentamiento, para que nosotros podamos venir aquí. Entonces tenemos que valorarlo pues, tenemos que disfrutarlo. Creo que nosotros, los que venimos a estudiar acá, lo hacemos porque en realidad nos gusta; porque en realidad nos sentimos parte, pues. No porque nuestros papas nos hayan mandado. Entonces yo vine porque esto es algo por lo que en su momento se luchó y ahora que ya está hay que aprovecharlo.

Me preparé emocionalmente, pero, sobre todo psicológicamente para venir a estudiar aquí en la UIET. Me acuerdo que yo vine y traje dos mil pesos. Esos dos mil pesos me duraron quince días. Después de esos quince días que estaba yo aquí me preocupé bastante porque dije, ¿cómo voy a sostener mis estudios? Así que conseguí trabajo acá. Mis horarios eran de las tres de la mañana a dos de la tarde. De tres a cinco de la mañana trabajaba como barrendero de Oxolotán. Luego me iba a tomar mi café y de seis a doce trabajaba en una frutería. Me quedaban dos horas para arreglarme e ir a la universidad. A las ocho que salía visitaba el grupo de Alcohólicos Anónimos (AA), de ahí salía a las 10:30 y al otro día lo mismo. Había días en que íbamos a Villahermosa a la central de abasto, salíamos a las 10 u 11 de la noche y volvíamos a las 5 de la mañana. A veces no dormía ya que de regreso tenía que seguir trabajando.

Ya estando en la Universidad me di cuenta de la aceptación a mi lengua materna. Así que simplemente hice lo que hacía en mi comunidad, como si estuviera yo allá. Hablaba en ch'ol con todos, los maestros, compañeros, etc. Igual por parte de los maestros proyectaron confianza, responsabilidad, aceptación, siempre nos decían: “bienvenido esta es tu casa, aquí todos valen por igual”. Prácticamente te motivan, “sabes que: aquí eres importante, aquí no importa quien tiene más dinero, quien sabe más, aquí todos saben. Todos se hacen valer por lo que hacen”. Eso fue en parte algo que me ayudó. Aun así, eso no fue suficiente. Tenía problemas con la comprensión lectora, la forma de escribir. La computadora la manejaba un poco, pero, no tenía una en mi casa. A pesar de eso siempre estuvieron los maestros apoyándome.

Llegó un momento en el que pensé en regresarme a mi tierra, creo que fue cuando estaba en tercer semestre. Primero porque le mentí a mi mamá. Cuando vine a estudiar le dije a mi madre que iba a trabajar en Tabasco. No le dije voy a estudiar. La engañé por las mismas condiciones económicas pues. Yo no quería darle preocupación a mi madre porque no tenía dinero. De por sí ya le había dado muchas preocupaciones cuando tomaba. Yo lo único que quería era darle tranquilidad. Pero, ya después de un año y medio, empecé a ver más dura la situación en cuestiones económicas y estuve a punto de irme, ya no quería nada.

Sin embargo, fue ella la que me impulsó más ya que creía que estaba trabajando. Cuando llegaba a mi pueblo me daba mi despensa y entre las despensas sin que yo lo supiera, me daba dinero. Eso me llegaba mucho al corazón. Esa parte de que mi mamá me diera dinero y despensa. Varias veces me hizo tortilla caliente, y yo no sabía que adentro de la tortilla caliente venia un billetito. A veces me daba cuenta hasta que ya estaba tiesa mi tortilla. Eso fue lo que me motivó. Fue hasta que estaba en quinto semestre cuando le dije a mi mamá que estaba estudiando. Ella no me creía, le mostré mis calificaciones y mi mamá lloró. Yo sabía que si le pedía ayuda me la iba a dar. Pero yo ya estaba grande y esa parte de que ella seguía cargando con responsabilidades no me gustaba. Yo sabía que yo debía hacer las cosas por mis propios medios. Entonces no, por eso decidí no pedirle nada.

Un día llegué a la universidad con unos mangos, debido a que eso iba a comer. Los compañeros me vieron y me pidieron, así que les compartí, le pusimos chile, limón y sal; se puso bueno. Al otro día pensaron que iba a llevar mangos de nuevo, pero ya no lo hice. Me dijeron: “Trae para vender”, les dije que no. ¡Me daba pena! ¿Cómo iba a vender? Pero, por necesidad terminé haciéndolo. Así empecé a vender mangos preparados con chile y limón. Luego agregué ciruelas, pepino, luego le aumenté zanahoria y así. Entonces tuve que investigar como conservar las frutas y que no se oxidaran. Vendía por día cerca de \$500, con eso terminé mi carrera. Hasta una cajita para las frutas hice. Llegaba a las 12 del día y a las 3 o 4 de la tarde ya no tenía producto. Dejé entonces mis trabajos anteriores y me dediqué sólo a vender frutas.

Cuando llego a la prepa, tengo la oportunidad de trabajar con el CELALI de la Casa de la Cultura en San Cristóbal por lo mismo de dibujo, ahí me capacitaron y ahí este nos daban dinero para realizar talleres en las comunidades. Ahí pues fuimos aprendiendo un poco más sobre lo intercultural. También en primer grado de la preparatoria llevamos una materia que se llama cultura étnica y ahí igual hablábamos sobre este enfoque de la educación intercultural. Claro, en ese momento simplemente se hablaba como teoría pues no sabíamos que había ya universidades interculturales operando en el país. Simplemente hablamos de que teníamos derechos, de teníamos que aceptarnos, de que aun cuando estamos en una lucha constante hacia la globalización hay que seguir preservando nuestra cultura.

Desafortunadamente, hay culturas que piensan que son mejores que otras. Hay pleitos entre los mismos grupos indígenas zoques, choles y mayas, se lastiman entre ellos. Como que hay una pequeña guerra ahí, no sólo con los que hablan en castellano; sino que también los indígenas estigmatizan a otros indígenas. Ellos mismos te rechazan. Había momentos en que nos encontrábamos con zoques, tojolabales o tzeltales. Los que pertenecían a una cultura indígena formaban grupos entre ellos mismos y no se juntaban con los demás. Nosotros no hacíamos eso, en la prepa nos daban talleres para formarnos en la intercultural, nos lo decía en la teoría y yo también lo vivía en diariamente.

Antes de egresar anduve buscando trabajo, pero ha sido difícil. No me quejo, el Partido Verde me invitó a trabajar con ellos. Trabajé cubriendo los eventos, la parte de prensa, hice spot, todo en mi lengua. Eso ayudó a que la campaña fuera buena. También tomaba fotos de xv años, bodas, bautizo, y así, jalando de a poco. Un diciembre me puse a trabajar en una campaña para difundir la universidad y pensé en presentársela al rector. A él ya lo conocía desde antes, y no se veía mala persona. Así que iniciando el año 2014 me fui a verlo. Me recibió, le expliqué mi propuesta y sí, me dio trabajo. No de jefe, pero sí de asistente en el Departamento de Difusión. Entonces desde ese año estoy en la universidad. Hay como todo, altas y bajas, sigo tomando fotos y trabajando los fines de semana. Mi mamá ya está feliz, cuando puedo voy a verla, porque como siempre el trabajo no me deja. Pero, cuando voy, ella me recibe con los brazos abiertos, llego con mis hijos. Otras veces vamos todos, hasta con mi suegra.

Yo siempre hablo con mi gente de sociología, de dialéctica, de cívica y de ética. No sé, hasta de lo que no tengo yo. Haz de cuenta que mi trabajo ahorita como egresado de esta institución es compartir lo que yo sé. Compartir la esencia de este modelo educativo. Enseñar a la gente de que hay nuevos retos y nuevas oportunidades para mejorar nuestra sociedad, para el desarrollo de nuestras comunidades, para nuestro pueblo. Yo siempre en la oportunidad que tengo hablo mi ch'ol, saco mi fan intercultural porque yo sí me pongo el chaleco.

Edith

Soy Edith, de Nuevo Limar, Tila, Chiapas. Hablo la lengua ch'ol, tengo este idioma como mi lengua materna. Soy soltera, tengo siete hermanos varones y una hermanita mujer. Mis papás son bilingües, aunque en realidad hablan más el ch'ol. Ellos son de campo. Mi mamá es ama de casa y mi papá se dedica a la milpa.

Cuatro de mis hermanos estudiaron Lengua y Cultura como yo, sólo que uno de ellos no terminó, dice que no le gustó la licenciatura. El mayor se fue a trabajar a Cancún, por allá anda, pero es un borracho, le pegaba mucho a su mujer. Es como mi papá, los dos son violentos, mi otro hermanito no, él es distinto.

Yo siempre que llego a mi pueblo hablo en ch'ol, pero, ahora hablo el español, nada más con mi hermanita, le estamos enseñando una parte el español porque a mí no me enseñaron. Cuando yo iba a la escuela primaria bilingüe me enseñaban en la lengua ch'ol, me explicaban ciertos temas así en ese idioma. Pocas veces nos daban clase en español. Cuando salí de mi casa se me hizo muy difícil dialogar con la gente que habla el español, por eso no quiero que mi hermanita sufra por no saber español.

Cuando fui a la primaria todo estaba bien, hablábamos en ch'ol. Pero, cuando llego a la secundaria ya era monolingüe, ya todo era en español. La verdad se me hizo muy difícil, los maestros no hablaban ch'ol, pero lo vi como un reto. Me gustaba entender en español, no me sentí mal en ningún momento, menos con ganas de salirme de la escuela. Algunos maestros nos regañaban porque ya veían que no le echábamos ganas y todo el rollo. Si no sabíamos hablar, buscaban es-

trategias para que lo hiciéramos bien. En cambio, aquí en la uni no, aquí todo fue diferente. Fue como iniciar de nuevo la escuela ya que los conocimientos, las formas de enseñar, todo era distinto.

Yo me enteré de la universidad por mi hermano. Él ya estudiaba aquí y fue quien me empezó a animar. De por sí desde que era chiquita tenía esa esa mentalidad de seguir estudiando. Mi papá igual me decía: “mira, has esto, estudia”. En la primaria cualquier cosa de la tarea que no entendía él me ayudaba. Me explicaba todo. Lo que más gustó es que nos enseñaban lo que es la matemática, la física, me encanta todo eso de números. Yo iba a estudiar química, pero por falta de recursos económicos ya no puede hacerlo. Como yo quería ser maestra, pues me metí a estudiar Lengua y Cultura.

Cuando llego a la universidad, la verdad sí la vi muy diferente. Cuando vine a sacar mi ficha me gustó mucho. Le dije a mi mamá: “La universidad está muy bonita y ta´ chida”. Pero mi mamá igual me desanimó un poco porque no quería dejarme venir a estudiar. Como yo era la única mujer de mi casa, no tenía más hermanitas, entonces mi mamá no iba a tener quien le ayudara con los quehaceres de la casa. Ahorita que ya tengo una hermanita, somos dos. Mi mamá me decía: “No me vas a dejar sola, ¿qué voy a hacer?”, y por eso se me dificultó mucho estar aquí. Me daba tristeza, no tenía ganas de estudiar. Casi como un año estuve llorando porque me alejé de mi mamá, de mis hermanitos, de mi pueblo. Ya después me fui acostumbrando.

Me sentí muy diferente cuando empecé al primer día de la clase, me gustó mucho. Pero a la vez me arrepentí de haber venido, porque tenía compañeros que provenían de diferentes lugares y hablan español o zoque; pocos hablaban ch’ol. Estaba arrepentida porque no podía hablar español, me daba pena hablarlo, sentía que me salía mal o se burlaban de mí, cosas así. También mi forma de vestir llamaba la atención. Una vez me dijo una compañera: “eres muy diferente, debes de cambiarte, arreglarte, cómprate ropa”. ¿Y por qué le dije? Le respondí: “Yo estoy bien como estoy, y nadie me puede venir a decir lo que yo debo hacer, me puedo vestir así en falda o en fachas”. Es que antes vestía de falda. Mi mamá usa pura falda y mi papá no me daba esa libertad de vestirme como yo quería. Él me decía: “No, hija. Por ahorita que estás aquí vas seguir con falda, no te vas a acortar el

cabello y, no quiero falditas porque no estás en el bar”. Entonces, cuando llego aquí, mis faldas eran largas.

También cuando se trataba de participar lo hacía muy poco. Mis compañeros me decían: “Oye, ¿por qué no participas?”. Les respondía: “me da pena y siento que no puedo, quizás en ch’ol sí lo haría”. Es que como entiendo más el cho’l, me siento mejor hablando en mi idioma. Los maestros me animaban y decían: “No tienes por qué tener miedo que aquí todo es válido, si quieres participar en ch’ol pues hazlo, nadie te va a decir nada, nadie se pueda reír de ti”. Igual mis compañeras Laura y Lupe me decían: “no tengas miedo si quieres hablar en ch’ol pues dilo. No tengas pena, acá están compañeros que saben igual el ch’ol, pueden traducir lo que digas”. Pero tampoco lo hacía. No participaba, me quedaba calladita.

Quizás porque estaba acostumbrada a convivir con hablantes de ch’ol, ahí sí hablaba, jugaba, es decir: nadie te va a decir que no es así. Aquí me sentía muy, muy aislada de todo eso. Vine como que a un espacio donde hay puros hablantes de español y yo, pues como que no podía. Ahorita me arrepiento de todo eso. Debí hablar, pero yo crecí con esa mentalidad de hablar en la lengua ch’ol. Nunca pensé que iba a salir de mi pueblo. Llegar acá fue casi como llegar a una ciudad.

Mi hermano en una ocasión me regañó porque los maestros le dijeron que casi no hablaba y que a mis compañeros les mal contestaba. Mi hermano me preguntó que por qué no participaba, que le habían dicho también que yo me molestaba si me decían algo. Un profesor le había dicho que tampoco hacía la tarea y que si seguía así iba a reprobar. Eso me molestó mucho y respondí: “¿Cuándo me has preguntado si tengo tarea y cuando me has preguntado si sé hacer mi tarea?”. Él nunca me había ayudado con tareas ni preguntado cómo iba y se supone que a él lo habían dejado como responsable de mí.

Aparte de hablar en español, también se me hizo difícil la informática y escribir en lengua originaria; porque yo la hablo bien, pero no la escribía. Incluso ahora, al momento de leerlo me *trabo* un poco. Cuando comencé a llevar clases de ch’ol fue cuando empecé a escribir mejor y a hablarlo sin pena con mis compañeros. Como a mí siempre me ha gustado trabajar en mi lengua, leer cuentos, todo eso, ya como en tercer o cuarto semestre se me fue quitando el miedo. El

maestro Eliseo me ayudó mucho, él me enseñó a escribir en ch'ol. Siempre me hablaba en el idioma y no me respondía hasta que se lo dijera en ch'ol. Me caía mal, pero ya luego no; aprendí mucho.

Pero también tuve problemas familiares con mi hermano porque antes eran muy agresivo, tenía un carácter igual que el de mi papá. Yo lo veía como un padre, porque es mi hermano mayor. Pero, sobre todo, porque luego mi papá se iba quince días, hasta un mes y mi hermano era el responsable de nosotros. Llevaba a mis hermanitos a la milpa, era el hombre de la casa pues. Un día, a pesar de ser agresivo, no sé cómo le vino a la mente ahorrar su dinero y el de todos nosotros. El dinero que nos daban en Oportunidades. Fue cuando decidió comprar un par-cito de becerros, le comentó a mi mamá y ella dijo que sí.

Mi papá a pesar de que es un borracho tiene esa mentalidad que no mal gastemos el dinero. Cuando se salía de la casa se iba sin dinero, no sé de dónde rayos sacaba dinero, pero no se gastaba el de nosotros. Siempre nos decía: “ahorren el dinero que va a recibir su mamá, eso va a quedar ahorrado porque van a seguir estudiando si quieren seguir, sino pues digan de una vez”. Y así fue como empezamos a comprar ganado. Cada que nos daban el dinero fuimos comprando uno por uno. Ahorita que, igual empecé a cobrar mi beca de aquí de la universidad, compré una novillona. Cuando recibí mi ahorro que dan del programa Oportunidades al terminar la prepa compré otra novillona. Eran cuatro mil quinientos pesos. Desafortunadamente, mi papá nunca ahorró su dinero, todo lo perdió por su borrachera, nunca nos dio a nosotros. Nos molestaba eso porque no sabe ahorrar, en cambio a nosotros sí nos decía que ahorráramos.

Llegamos a tener como 30 vaquitas, pero como fuimos vendiendo cuando hacíamos viajes de estudio o para pagar la inscripción, reinscripción y todo eso, han disminuido un poco. Esas vaquitas han salido de nuestro ahorro y de las becas que nos han dado. Mi papá regaló una de nuestras vacas al pueblo. Un día dijo en la iglesia que iba a cambiar y toda la cosa, enfrente de la gente dijo que iba a hacer fiesta y que regalaría una novillona para que comieran en mi casa, y sí, lo hizo. Ahora tenemos como 17, si no hubiéramos seguido estudiando, pues tendríamos más.

Algo que también no entendía muy bien era sobre la interculturalidad, se me complicaba, eso de entender al otro. Luego recordé que

mi papá nos decía del respeto, el diálogo, que la conversación y todo eso ya más o menos lo sabía. Pero, más a fondo no, eso de que hay que respetar la comunidad, que hay que participar cuando hay un problema, eso no lo sabía. Claro, mi papá siempre nos ha educado desde que éramos chiquitos que debíamos respetar, no mal hablar y cosas así. Siempre hemos estado en diálogo con mi familia. Eso ha ayudado bastante y le agradezco mucho a mi papá todo le aprendí, lo que ha hecho por mi igual.

Lo que sí, es que no todos los maestros en la UIET son interculturales. Alguno ni hacen el intento. Hay uno que no tiene problemas de conocimiento, pero su actitud no es buena. A todos nos regañaba, siempre andaba enojado, casi no me decía nada. Nada más me decía: “Lee, muchacha, lee. Ya pónganse a leer”. También me decía: “muy poco participas y así nada más no vas a pasar”. Al final reprobé con él, tuve que recurrir la materia.

Entonces, todo lo que veía o vivía por acá le platicaba a mi familia: qué hago, qué maestro me da clases. Cuando fui a un foro igual les dije, les comenté cómo me fue y cómo decidí irme, cosas así. El diálogo siempre lo hemos aplicado en mi casa. Siempre le he dicho a mi familia que “lo importante de aquí es si tenemos problemas organizarnos, ver la manera de como uno puede salir”.

Y así, ya después que lloré porque extrañaba a mi familia, mi pueblo, ahora ya no me quiero ir, bueno sí, para aprender más. Pero, lo que aprendí aquí me ayudó mucho. Ahora sé escribir mi lengua. Participé en la traducción de la constitución, ahí aprendí también cosas de derecho. No sé, hasta di clases. Me gustó, se ve divertido trabajar como maestra. Estuve impartiendo clases a niños y me dieron libros y un grupo. Hasta incluso me pidieron que regresara. Los niños ya hasta me decían maestra, ese nombre me gustó mucho.

Regresaré a mi pueblo, necesito pensar bien que voy a hacer. No sé, tengo ganas de hacer una maestría en lingüística, eso que me enseñó el INALI hace unos días me gustó mucho. Pero primero iré a ver qué dice mi familia, mis vaquitas, consultarlo con mi novio, y, si me animo, pues me voy a otro lado.

Ruly

Soy Raúl, en la prepa me conocían como Ruly, tengo 23 años, soy de la ranchería Chivalito, segunda sección de Macuspana, Tabasco. Hablo la lengua ch'ol 100%. Soy soltero, tengo seis hermanos y soy el mayor. Mis padres son hablantes del ch'ol, la primaria la cursé en mi comunidad, la secundaria un año fue en Salto de Agua, Chiapas, y segundo y tercer año fue de nuevo allá en mi comunidad.

Yo hablaba ch'ol en diversos espacios: en mi casa, en la escuela con los niños, en el parque con los niños jugando canicas, pero nada más ahí. No recuerdo realmente donde fue que aprendí a hablar español, pero simple y sencillamente al estar con mi maestra de primaria me ponía a hablar en español. Siempre he platicado con las personas, me gusta ser sociable y platicar con mucha gente. De niño conversaba con el esposo de la maestra, con sus hijos y me imagino a partir de ese momento fui aprendiendo, casi no me juntaba con los niños de la comunidad, por eso creo aprendí sin problemas el español.

Cuando estaba en la secundaria pasé mi vida triste porque no estaba casi con mi papá, aunque de hecho casi no estuve en mi casa, a veces estaba con mis cuates o rentaba solo en los lugares donde trabajaba, porque siempre lo he hecho. Mi mamá, pues, se encontraba en la casa. Cuando entré a la prepa mi papá trabajaba de militar, allá en Nuevo Laredo, llegaba 20 días a la casa, o sea nada más un ratito cada seis meses. Aunque por esa época mi papá se regresó para acá y juntos trabajamos en una granja y pues caía un poco de billete.

Yo no tenía pensado estudiar aquí no sabía sobre las interculturales. Quería estudiar turismo en Palenque. Presenté examen en línea y lo pasé. También presenté examen en el Tec de Monterrey, nos ayudaron los maestros que tenía en la prepa, pasé también el examen. Yo trabajé en vacaciones, reuní dinero para estar tres meses viviendo en Monterrey sin apoyo de nadie. Cuando ya estaba listo para irme a estudiar a Monterrey se lo dije a mi mamá, no quiso y ella le comentó a mi papá. Ella me dijo que no me iba a ir para allá. Ellos se opusieron por lo del narcotráfico, les daba miedo que me pudiera pasar algo, y es que mi papá, que era militar en ese entonces, me empezó a decir que allá me podía gustar la droga y no me dejaron ir.

Entonces fue que hablé con un primo que estaba estudiando Lengua y Cultura aquí, mi papá se enteró de esta universidad y me dijo: “Mira, hijo”, y me pasó un tríptico. “Mañana vamos, ¿quieres?”.

Empecé a revisar y vi Turismo Alternativo. Aun así, le dije que ya no quería estudiar y que me iba a Cancún a trabajar. Él ofreció apoyarme, me convenció y acepté visitar Oxolotán. Al llegar me gustó la escuela, lo que vi, entonces me inscribí y busqué un lugar rentar y vivir ya aquí. En ese momento, no sabía bien si se llamaba turismo alternativo, pero yo quería estudiar turismo para viajar y convivir con la naturaleza.

Cuando llegué a la universidad, la primera impresión que tuve fue que estaba muy lejos. No había señal, aunque en mi comunidad no hay internet, en donde estudiaba la prepa sí había y estaba acostumbrado a eso. “La escuela está muy padrísima”, pensé; vi muy bien el diseño, la pintura y me gustó realmente la escuela y recuerdo que con un administrativo que conocí el primer día empezamos a conversar y me dijo que los chavos eran buena onda. También se acercó una maestra a conversar conmigo y ya pues me gustó y decidí quedarme en la uni.

Cuando llegué al curso propedéutico me gustó, los chavos eran buena onda y las chavas también, ya en la semana cuando estaba con mi grupo que fueron del turno de la tarde, hasta ahí estaba bien, pero, me di cuenta que eran diferente a cuando estuvimos en el curso de inducción. Nadie participaba, nadie hablaba. Los maestros decían participen, tal vez no lo hacían por eso de la lengua. De hecho, a mí me cuesta hablar un poco el español ahora más que antes, no sé por qué. Ya estoy como ellos, quizás porque venían de ciertas escuelas, o que eran bilingües. Todas sus vidas hablaron en su lengua materna: ch’ol, zoque, tzotzil; entonces yo hablaba con ellos y tal vez eso influyó en cómo hablo español ahora.

Mi problema académico era exponer, era y sigue siendo el terror para mí. Recuerdo que en la prepa pasé una vez no a exponer sino como hacer una operación matemática y las manos me temblaban horrible. No tenía pena sino simplemente el pensar como lo voy hacer y los chavos se empezaron a reír. Les dije: “Oigan, no manchen denme chance”. Antes me daba pánico pasar enfrente y ver las miradas, estar hablando y que todos te escuchen. No sé en qué momento comencé a vencer el miedo, pararme enfrente fue siendo menos terrorífico. Creo que fue el proceso, la confianza también que había con los maestros y

con los alumnos aquí en la UIET. Otros estaban peor, ahora lo estoy haciendo digamos que bien.

Mi papá tardó siete años en volver, nunca estuvo estable en la casa. Al año hablaba y regresaba al siguiente año y se iba otra vez. Cuando le daban vacaciones regresaba. Ahora está en Monterrey, creo que en Apodaca, es policía judicial. Recuerdo que una vez vino a la casa y yo no tenía celular. Aquella vez, le dije: “Oye, papi. ¿Me prestas tu celular?”. Me lo prestó y me metí en sus mensajes. Vi algo raro, descubrí que tenía una amante y le dije: “Oye, ¿qué te pasa?”. Después de eso estuvo cinco días más en casa y se regresó allá a Apodaca. Y de ahí, ya dejó de hablar. Entonces, yo le llamaba y le decía: “Oye, papi. Necesito pagar renta y no me alcanza lo que tengo”. Me decía que sí me ayudaría, él tenía mi número de tarjeta. Un día fui al banco chequé mi tarjeta y no había fondos. Me dejó de mandar dinero desde esa fecha, ya nunca más me depositó. Yo ya estaba en ese entonces en la uni. En ese entonces, la única entrada económica que había era la de mi mamá y la mía.

Han pasado ya cuatro años desde que dejó de depositarnos. Durante dos años no teníamos nada, no había dinero, pasamos muchas penurias. La única entrada era cuando yo vendía los quesos aquí. De hecho, no fue intencional, un día traje queso para mi comida de la semana, lo comí aquí en la escuela y le invité a algunos compañeros. Les gustó mucho el queso y empezaron a pedirme. Las ganancias por esa venta eran de entre 500 y 700 pesos a la semana. Ya me alcanzaba para mi semana. También puse un pequeño negocio en Macuspana, lo saqué de mis becas. Esas fueron las dos únicas entradas para salir adelante los dos últimos años que estuve aquí en la escuela.

Con todos esos problemas y sumado a algunas cosas que viví aquí en la uni, cinco veces quise dejar la escuela. El primero momento fue cuando estaba en segundo semestre cuando hablaban de la diversidad que había, la interculturalidad, eso me empezó a aburrir. Llegué a un punto en el que decía: “eso ya me lo sé, ¿por qué no hablar de turismo como tal?”. Pero los maestros me decían en tercer semestre vamos a cambiar, ya verás. Igual en tercer semestre tuvimos el recurso económico muy bajo en la familia. Vaya eso sí te hace pensar o tomar la decisión de abandonar la escuela y ponerse a trabajar, ¿no? Ya me iba, de hecho, ya había hecho mi maleta. Me acuerdo que llegué a comer

a la casa de Beba, porque ella tenía un pequeño restaurante o taquería, no sé cómo le llamaban. Ahí estaba el profe Luis y empecé a platicar con él, aunque él no nos daba clase. Le dije: “Profe, me voy a ir”. Entonces, el profe me empezó a decir cosas chidas de mí, de mi desempeño y eso me levantó. Reflexioné, me di cuenta de que varios de mis compañeros estaban así, entonces ¿por qué yo me voy a ir?

En ese entonces yo rentaba con otros chavos y me decían: “Oye, carnal. ¿Cuánto es tu gasto?, ¿cuánto gastas a la semana?”. Algunos de ellos gastaban 200 pesos. Yo me quedaba pensando que yo me gastaba 600 o 700 pesos, y empecé a preguntarme “¿cómo le hacen?”. Me dije: “entonces yo también puedo gastar eso”. Pensé mucho y con lo que me había dicho el profe decidí quedarme otra vez.

En sexto semestre fue cuando me empecé a recuperar económica y familiarmente. Sin embargo, ya de nuevo me quería ir porque no me sentía bien. Me aburrió la escuela, ya que casi mi mamá sufragaba todos mis gastos. Ahora lo entiendo “mi mamá me lo daba todo”. Me dije: “mejor me voy a trabajar”. Miraba a mis primos y mis tíos con ropas buenas ya que ellos sólo estudiaron la prepa y se fueron a trabajar. Yo también quería eso, tener mis cosas, tener dinero. Pero, al final mis propios primos me dijeron: “Si tú estudias, vas a tener más que nosotros”. También los maestros me animaron, me decían: “Concluye. Ya te falta poco. Estás a la mitad de la carrera, ¿cómo que lo abandonas? ¿Y tú inversión?, ¿la vas a perder?”, y me quedé.

Ya en la quinta ocasión fue cuando mi papá me dejó de apoyar. Mi mamá dejó de trabajar y yo ya no vendía los quesos. Ya me había acostumbrado al primer desplome que tuve económicamente, y este segundo ya lo sentí más. Mi papá, cuando estaba tomado, era lo peor, pero, siempre la consideré la figura a seguir. Cuando me enteré que tenía otra esposa, otra familia y que tiene un niño allá en Monterrey empecé a indagar qué onda con mi papá. Me encontré con que tuvo otra mujer con un hijo, aparte de la que ya sabía. Luego estaba una mujer más, la actual, la verdad sí tuve una baja emocional.

Primero fue lo de mi papá y luego a causa de eso, no tener dinero. Le platiqué la situación a mi amiga Alejandra. Ella me dijo: “¿Por qué no vas a mi cuarto? Hacemos la comida y cooperamos?”.

De la misma manera, ella estaba igual con problemas económicos y sí, empecé a llegar a su cuarto. Eso me ayudó, pero no con lo de mi

papá no. Eso sí fue demasiado fuerte y complicado para mí. No acostumbro llorar por nadie, pero el sentir que mi papá no se acordaba de nosotros, sino de sus otros hijos, era muy triste. Mis hermanos más pequeños estaban sufriendo porque no teníamos nada. Por ellos pensé en dejar de estudiar y que estaría bueno ayudar a mi mamá en mi casa. Me fui como una semana a mi pueblo, pensando qué iba a hacer para ayudar a mi familia.

Por ese tiempo había un maestro de la secundaria que llegó a preguntar si mi mamá quería trabajar y la respuesta de mi mamá fue que sí. Ella entonces se fue a trabajar a Villahermosa para cuidar una señora. Como mi mamá está enferma del riñón y yo dije: “mami, vas a cuidar a un enfermo, si usted también está enferma. No puede ser posible. No, mami. Yo ya me voy a salir de la escuela y voy a trabajar”. Ella me dijo que no tenía por qué salirme de la escuela. También me dijo que al salir del pueblo se aprende cosas nuevas. Así fue como ella empezó a trabajar para ayudar a mis hermanitos. Ya luego pensé que sería una buena oportunidad para que aprendiera cosas nuevas y olvidara lo que había pasado con mi papá.

Ya estando en la UIET pues me pasaron cosas buenas y también malas, y otras más que me ayudaron a transformarme. Al llegar aquí utilizaba muchas bermudas, gorra, no sé cómo llamarle a esa ropa que utilizan muchos los cholos, zapatos blancos y cinturones blancos y alocados; así me gustaba. Ya con el tiempo y estando aquí dejé de utilizar ese tipo de ropa, empecé a utilizar camisas. Mi forma de hablar también cambió. Ahorita me veo muy distinto de cómo era antes, hasta me dicen que soy creído. Creo que fueron estas cuestiones de pensar en cómo estaba y luego darme cuenta de que estaba adoptando ciertas maneras de hacer y de comportarme. Las lecturas, los temas y las reflexiones que nos daban en el salón, creo que eso fue la que más influyó en mí, influyó conocer y vivir la interculturalidad.

Alejandro

Mi nombre es Alejandro, soy de Chulum, Hidalgo, tengo 26 años y estudio Lengua y Cultura. Tengo tres hermanos. Antes éramos cinco, pero a mi hermanita la mataron cuando andaba en Villahermosa, un

domingo que salió a pasear la atropellaron. Mis papás son nativos hablantes de ch'ol y hablan español en un 60%, aproximadamente. Ellos no viven juntos, mi papá tiene otra familia. Cuando estamos en la comunidad hablamos el ch'ol también con amigos, en la iglesia, o cuando hacemos deporte.

La primaria a la que fui era bilingüe, no tuve problemas porque el profesor y mis compañeros eran hablantes de la lengua. Al llegar a la secundaria ya tuve problemas para comunicarme con mis compañeros porque todo se hablaba en español. Como hablante de la lengua ch'ol sentía un poco raro. Cuando estaba con mis seres queridos y amigos en la comunidad hablaba ch'ol; pero, cuando empecé a hablar en español y los maestros me decían: “Hagamos esto, trabajemos en equipo, pues se escuchaba un poco raro porque nadie de mis compañeros hablaba en español”. Me costaba mucho. Cuando tu primera lengua es el ch'ol, el castellano se te complica. Gracias a Dios, con la ayuda de los maestros y la lectura fui mejorando poco a poco. A los 18 años ya me vi obligado a hablar totalmente en español. Ya estaba grandecito. Mi mamá ya sabía el español y me enseñaba un poco. No sabía términos, se me dificultaba y no sabía cómo decir las cosas para que me entendiera la persona con la que me trataba de comunicarme.

Cuando estudié sufrí discriminación por ser pobre, no por mi lengua. Es que soy de una familia pobre. Había chavos que llevaban ropa nueva, mochila nueva. En cambio, yo la primera mochila que utilicé fue en primer semestre de la preparatoria, antes usé morral para llevar mis libros. ¡Era penoso! Las personas que me discriminaban eran de otra comunidad donde estudié la secundaria, “sino tienes mochila no te juntas conmigo y sino llevas tortilla no te juntas conmigo”, cosas así. Mi papá no me tomó en cuenta nunca. En ese tiempo nos quedamos sin dinero; por eso, cuando llegué aquí traía esa esperanza de que yo quería estudiar y no medio estudiar. Cuando yo me salí de mi pueblo, mi papá me regaló cincuenta pesos que nació de su corazón, “para mi dulce”, me dijo; eso no es nada. Yo creo que no me considero su hijo.

Al contrario, con mi mamá, a ella la considero mi papá. Mi papá me abandonó. Ella se mantuvo firme, hay muchas historias que contar de sufrimiento. Yo conozco qué es sufrir. Yo conozco qué es no tener un hogar, qué es no comer, no tener dinero ni ropa. Estos

sufrimientos me hacen fuerte, me hacen continuar, no ser conformista con la vida. Si soy conformista no voy a avanzar. Trabajo bajo presión, bajo regaño, me adapto, me gusta superarme. No me rindo ante las dificultades. Sí, me pongo a pensar un ratito y luego continúo.

Desde chiquito quise estudiar una carrera. Viendo las necesidades de mi familia y como no tenía quien me sostuviera en la escuela y me diera dinero para la carrera, entré al Conafe. En 2008 impartí clases ahí para los niños, nos pagaban mensual y nos daban una beca para estudiar la universidad. Ahí conocí a Arnulfo. El me comentó que había una escuela en Oxolotán, que era accesible para todo tipo de persona, y que si uno hablaba una lengua indígena podría salir como maestro bilingüe. La universidad me pareció interesante. Es un lugar donde se puede aprender mucho. Como yo soy de recursos económicos escasos, para mí era una buena opción para estudiar. Algunos chavos comentaban allá en el pueblo que los maestros le brindaban su apoyo, platicaban con uno, eso me animó a venir a visitarla. Me gustó y saqué la ficha.

Aunque la UIET sí es accesible, económicamente no era lo mismo con la distancia entre mi pueblo y la universidad. De las siete horas de distancia, cuatro las caminaba. El problema era que tenía que caminar para llegar a mi comunidad de La Cortada (la cortada es un camino alterno). Si me voy por Tabasco puedo llegar en carro, pero es más caro. Entonces, sí, doy una vueltona por Tila a Villahermosa para que me salga económico. Voy por La Cortada de la Raya Zaragoza, camino a pie unas cuatro horas, está lejísimos, las montañas son empinadas, es complicado.

El primer día de clases llegué al área de formación básica. Me sentí bien porque quería tener una profesión, prepararme. Pensaba en el futuro, en que le quiero dar lo mejor a mi familia, especialmente a mi mamá y a mi sobrina que nos dejó mi hermana la finada. Las personas que me recibieron aquí me preguntaron de dónde era, por qué quería estudiar y así nos fuimos conociendo más. Extrañaba mi casa porque cuando uno no está acostumbrado a salir, extraña a su familia. Cuando dejas ir una oportunidad difícilmente habrá otra. Extrañaba demasiado a mi mamá. Estuve estudiando en la universidad con mi hermana hasta el tercer semestre, la misma carrera y en el mismo salón, y después murió. Pero, vi un documental de un empresario que

empezó sin nada, comprendí que la persona que realmente tiene éxito en la vida, que tiene la idea correcta, no la abandona, no se rinde bajo las dificultades, enfermedades o muerte, ahí va, continúa. Así me pasó cuando se me murió mi hermana.

Pues a pesar de sufrir, llegué aquí a la universidad. Cuando empezamos a hablar de interculturalidad pues me sorprendí un poco. Aunque yo lo había escuchado antes, a través de las pláticas de mi facilitador. Poco a poco me fui dando cuenta de que eran un intercambio de cultura, la aceptación de otras lenguas y otros tipos de personas. También vi que valoraban mi lengua, me pareció bien. Un contexto donde uno puede expresarse, reírse, puede aprender muchas cosas, sin que otro te diga que no tienes derecho a expresarte de esa manera. Se me dificultaba expresarme bien con los maestros al exponer un tema y tenía dudas en ese aspecto. Pero, me puse a preguntar, soy una persona muy preguntona, ¿cómo es esto?, ¿qué es esto?, ¿qué se hace aquí?

Aun así, de preguntón, tuve problemas porque no tenía formación en informática, de hecho, había en la prepa, pero era pura teoría y no nos decían como utilizar Word, como diseñar, capturar y cosas así y se me complicó. Una vez me prestaron una lap y no sabía manejarla y borré mi trabajo. No sabía las teclas de recuperación y perdí mi trabajo en un segundo. Tuve toda la noche haciendo mi trabajo. Entonces empecé a llevar informática aquí en la uni, nos enseñó el profe Jorge los días sábados. Tuve que comprar una computadora. En mi casa hay matas de café y mi mamá vende pollo, cosas así. Lo que me daban en el Conafe de mi beca mensual, el café, los pollos y el trabajo que me busqué echando machete con don Lencho me ayudó para pagarla.

Tuve problemas también para escribir y expresarme al momento de exponer, pero lo único que tenía en mente era aprender muy bien, expresarme mejor. Cuando eres hablante de una lengua y se te dificulta el castellano y no te puedes involucrar con pláticas del castellano, a ti como cholero te va a costar relajear, platicar, convivir. Ese era un obstáculo y me propuse mejorar. Me ayudó mucho interactuar con otros que hablaban español. En ocasiones, ya estando en la universidad, algunas personas se creían superiores, cuando hacíamos trabajo en equipo, decían que su idea valía más que la mía; yo estoy en contra de la discriminación.

Ya estando aquí uno se hace más humanitario, comprensivo, respetuoso. El hecho de ser una persona preparada no significa que soy mejor que mi compañero o que el patrón o sus hijos, para mí todos son iguales, merecemos el mejor aprecio, la mejor atención. El término intercultural me ha servido, he encontrado amigos gracias a eso. En mi comunidad somos así, comprensivos. En la asamblea de la comunidad les ayudo en la redacción de algunos documentos. Me involucro en muchas cosas, me gusta convivir con ellos. No me considero una persona perfecta, pero sí correcta, trato de hacer lo bueno.

Aquí en la UIET aprendí mucho, por ejemplo, no sabía de las leyes que protegen el uso de mi lengua, me gustó mucho Pedagogía, Historia, Sociología y los derechos indígenas. El hecho de que lleves Sociología, Posmodernidad para ver el sistema de gobierno, cómo los pobres son oprimidos por el gobierno y cada vez son más pobres, todo eso te ayuda a comprender mejor las cosas. Con mi conocimiento ayudo en la clínica de mi pueblo. La gente que atiende ahí no habla ch'ol, entonces a mí me invitan a interpretar lo que dicen los pacientes. La interculturalidad me ha servido mucho porque apoyo a mi pueblo, a los que me necesitan. Pero, eso no es suficiente. Mi pueblo no habla bien, no se sabe expresar bien. Mi comunidad necesita gente preparada. No le puedo dar una capacitación sobre cómo hacer un oficio, derechos, garantías individuales, el respeto entre lenguas, cosas así, porque no me entenderían; pero me gusta esta temática y me gusta llevarla a cabo, por eso lo hago. En mi comunidad sólo somos dos los que hemos terminado licenciatura.

Yo me estoy perfeccionando día con día y me siento capaz de llevar un proyecto a mi comunidad, quiero levantar a mi pueblo, que progrese. Inculcarle que sí se puede a pesar de que existe gente mediocre y muy negativa. Sí se puede, lo digo por todo lo que vivido. Nosotros creamos nuestros propios obstáculos y decidimos que no se puede. Si no intentamos cambiar las cosas nunca vamos a tener éxito en la vida.

Ya casi no voy a mi comunidad, llego cada 5 u 8 meses. Para saber de mi mamá le llamo por teléfono, a veces pienso que hago mal, porque ella ya está sola, todos mis hermanos se fueron. En vacaciones me voy a trabajar a Villahermosa a un restaurante de mariscos. Llegué ahí porque ahí trabajaba mi hermana la finada, con el dinero que

me pagan compré mi nueva laptop y le mando dinero a mi mamá. Igual tengo mi guardadito, me gusta trabajar, invertir y pensar para el futuro. Las propinas han sustentado mis gastos además de mi sueldo. Aunque para mí es triste ser empleado, a mí no me gusta. Quiero emprender un restaurante de marisco. Tengo la teoría y la práctica, sé manejarlo, no se me dificulta, pienso que no hay que rajarse.

Enrique

Soy Enrique, tengo 26 años, nací en el ejido Libertad, Tacotalpa, Tabasco, soy hablante de la lengua ch'ol. Mis padres son bilingües, mi mamá es ama de casa y mi papá tiene una tienda. Tengo cinco hermanos, todos hablamos ch'ol.

De niño en la primaria era puro relajó, no me acuerdo haber sido discriminado, bueno la primaria era bilingüe. En la secundaria no tuve problema alguno porque la gente era de la misma comunidad. En la preparatoria tuve que salir de mi pueblo, estudié en Tapijulapa. Ahí me encontré con otra gente y ahí sí, te cohibes al hablar tu lengua. Durante la prepa no hablaba bien el español, de hecho, me *travotiba* al hacerlo. En esa época sí tuve problemas de discriminación por parte de los alumnos. Conocí a un compañero de Cuvíac, hablaba puro ch'ol. Tenía su grupito y me discriminaban, por pobre o por la lengua no sé, pero era difícil.

Había una persona que nos molestaba mucho, un compañero grande que nos hacía *bullying*, Nosotros aguantábamos todo eso. Yo iba estudiando al muchacho, checando cómo se comportaba, pensando qué podría hacerle. Pensé en llevar un cuchillo y clavárselo en la pierna, para que me dejara de molestar, pero no lo hice. Era difícil todos los días, llegaba el muchacho, nos tiraba la mochila, nos empujaba. Sentía miedo e impotencia. Los maestros no sabían de eso, nunca les comenté que tenía esos problemas.

Después de eso, salí de la preparatoria y decidí no estudiar. Me fui a trabajar a Villahermosa. Ya en Villahermosa estuve un año allá, perdí un año de estudios, pero, conocí a un maestro de obra. Fui su ayudante de construcción. Allá no sufrí ninguna discriminación, lo que sí, es que trabajaba muy duro para ganarme unos pesos, no pagaba

renta, ya que dormía en la construcción. Un día estaba trabajando en el último detalle de una casa, llegaron los dueños a habitarla. Llegó una señora embarazada muy buena onda. Me daba comida, me aconsejaba. Me decía que yo estaba muy chavo para ese trabajo, que no era para mí, que gastaba mucha fuerza, estaba sucio y malcomido. Me decía: “estudia”.

Empecé a recapacitar, tenía 19 años, en ese entonces llegaba los viernes a mi casa y me la pasaba puro tomar con mis amigos. Juntaba mi dinerito, y tomaba. Pero, en una ocasión fueron \$5000, los que junté y entonces me fui a la uni. Ya no saqué ficha, fui hablar con ellos, como mi hermana estudiaba turismo, me contaba cómo era allá en la uni. Mi opción era turismo, pero sólo había Lengua y Cultura y Desarrollo Rural, y, me decidí por Desarrollo Rural.

La primera vez que llegué a la uni, todo era diferente. Ya con el tiempo empecé agarrarle. No sabía que era un enfoque intercultural. En mi grupo había hablantes de varias lenguas como el zoque y tzotzil. Eso se me hacía extraño, como era la primera vez que los escuchaba se me hacía chistoso, diferente pues. Todos tenían su grupo, yo no me mezclaba con los amigos, no me gustaban las fiestas.

Me gustó la forma como me trataron en la universidad, los maestros me ayudaron, me dieron confianza, me impulsaron en esa etapa para que no me aislara, aunque siempre había compañeros que no les daba pena y hablábamos ch'ol. Aun así, el problema inició cuando empecé a entregar mis tareas. Tuve dificultad para leer. No me gustaba la lectura, leía y no le entendía nada. Y pues, no me gustaba participar. Ahora leo una parte, explico con mis propias palabras lo que le entiendo, construyo mis propias ideas. Los compañeros me ayudaban, teníamos trabajo en equipo, platicábamos de lo que entendíamos así me quedaba un poco clara la lectura. Escribir me ha costado mucho. Hacer una carta era muy difícil para mí, metía otras ideas. No pude mejorar enseguida. Por decir algo, pensaba en un tema y me surgía otra idea y la escribía y así seguí hasta quinto y sexto semestres, la verdad fue muy difícil.

También tuve problemas para usar la compu al principio me costó. Aparte no tenía en mi casa computadora. En el Cecyte nos enseñaban y nos decían “abre Word o Excel”. El maestro era pésimo, no sabía de eso. Llegando en la universidad aprendí más con el licenciado Jorge,

me enseñó cómo manejarla. Compré mi primera computadora con la beca de PRONABES, me dieron esa vez \$5 000. Ya era una necesidad por las tareas, así que compré una minilap. Mis cuates me ayudaban en las ecuaciones o graficas en Excel. Lucas, Erwin, el chavo de Amatán, esos eran mis cuates. Los conocí cuando nos juntaban en las reuniones y empecé agarrar amistad con ellos. Ellos me ayudaban en todo lo que no podía.

Lo de la interculturalidad empecé a entenderlo como una mezcla, trabajas en la oficina, sales de la comunidad. En Macuspana hablan ch'ol, conoces diferentes culturas, su organización, sus reuniones. Así entendí la interculturalidad, luego fui cambiando. De ahí se me empezó a complicar ya que tuvimos muchos problemas por el proceso de estudios. La universidad tiene un enfoque diferente a las demás universidades. No me gustaban las prácticas. Salíamos a talleres y le enseñábamos a gente que ya sabía cómo hacer la milpa, hasta ellos podían enseñarnos. Eso ya no me empezó a gustar. Yo hubiera querido vincularme con otros estados, que conociéramos otros aspectos y que no sólo fueran de la región. Aprender nuevas técnicas para el cultivo pues, pero bueno, seguí avanzando.

Dentro de todo eso empecé a cambiar porque, cuando estaba en la prepa, me vestía con unos pantalones acampanados y unas playeras que estaban de moda. Yo veía a unos chavos que vestían de cholos y los maestros no les decían nada. Pero yo digo, ya estando en un centro educativo debe uno formalizarse, aunque sea intercultural. En la uni te permitían ir con short y en chancla, yo nunca fui así.

Antes era una persona grosera con mis padres, pero, a partir de que entré en la universidad empecé a sensibilizarme. Tuve una novia a la que le contaba mis cosas y entre tanto ella me contaba las suyas, así nos fuimos llevando. Ahora respeto a mis padres, trato de hablar las cosas tal como son. Tengo confianza con mi hermano y una hermana y con los otros tengo roce por eso mejor me alejo.

He estado evitando echarme mi copita dentro de la comunidad, ahí no tomo. Frecuento amigos que no buscan pleito y cuando tomo me aisló. He escuchado que dicen: “viene de la escuela, viene borracho y no sabe saludar”, he cambiado esa parte. Desde que me metí en la universidad he tratado de cambiar. Ya saludo. Si alguien me dice un apodo le hago entender que tengo nombre. Convivo con las personas

grandes para ganar respeto y así me respeten. Los chavos te llaman por apodos, pero ellos están en proceso por eso no me enoja.

Sí, ahora soy muy sensible. Respeto a los demás y a mi familia. En la uni, cuando había posibilidad, bajaba con unos amigos y me quedaba en Oxotlán y al día siguiente regresaba a mi casa y no pasaba nada. No andaba yo de borracho.

Cuando nos daba clases la maestra Verónica, hablaba del empoderamiento de la mujer, ella veía esa parte, la equidad de género y yo no le entendía nada. La tesis que hice fue sobre la participación de la mujer; aunque la verdad donde crecí había violencia. Mi padre llegaba borracho y nos corría. Siempre le pregunto a mi papá, “¿por qué eras así?”. Ahora llega tomado, pero es tranquilo. Yo le decía: “¿usted toma el alcohol o el alcohol lo toma a usted?”. Yo trato de no generar violencia. Crecí en una familia donde hubo mucha violencia, a mí no me gustaría que en mi familia se vea reflejada la violencia, trato de cambiar esa parte.

En mi casa he tratado de ser diferente, tengo un hermano que toma, es violento. Yo lo aconsejo. Mi mamá dice que pensó que nunca iba a estudiar. Le hice la promesa de que no tomaría hasta que me titulara. En ese lapso me daban ganas, pero cumplí mi promesa. Me titulé y ese día tomé. Mi mamá se siente contenta.

En la cuestión económica, mis papás no pudieron ayudarme mucho. Mi papá tiene una tiendita, que son de tres socios y me prestaba para el pasaje. Cuando llegaba a \$1 000, tenía que devolverle el dinero. Así que cobraba la beca y se lo devolvía. La beca no era suficiente, había otros gastos escolares. Entonces, en las vacaciones buscaba trabajo de albañilería, me ganaba como \$1 300 semanales.

Así que yo sólo me pagué el estudio. Cuando estaba estudiando me enojaba y me preguntaba “¿por qué no me ayudan?, me estoy rompiendo el alma en la escuela”. Ellos me decían que porque son campesinos y al final los comprendía; ya que a veces no había ni para comer. Con la tienda no se ganaba mucho; antes sí, pero abrieron muchas tiendas y ya se vende poco.

En una ocasión pensé en darme de baja, fue en cuarto semestre, me mandaron a llamar a la Dirección de Finanzas, en donde está la caja porque no había pagado. Les dije: “la verdad no tengo dinero”. Me aplazaron el pago de la inscripción y tuve que ir a trabajar al cam-

po. Todos los días me gastaba \$ 30, eso no es mucho, pero para un estudiante sí. No comía en la uni, sólo con mi pozol me aguantaba el hambre hasta que llegaba a casa a eso de las 4 o 5 de la tarde.

Siempre recuerdo lo que nos decían en la universidad, que había que regresar a la comunidad a detonar su potencial. No sé, no creo que se pueda mucho, nadie es profeta en su pueblo. La codicia de la gente siempre afecta, la envidia y todo eso te pone un límite. Por ejemplo, si yo vengo a la comunidad y trabajo un proyecto la gente no te apoya con su firma. Eso es una limitante que encuentro en mi comunidad, siempre piensan mal de uno, o esperan que les des dinero antes.

Al final la uni me dejó mucho, sé mejorar mis cosechas. Algunas no me han salido bien, necesito practicar más. No soy violento, visto distinto y tengo muchas ganas de salir adelante, de apoyar a mi mamá, de que ya no sufra.

Ángel

Soy Ángel, estudié la licenciatura en Comunicación Intercultural, tengo 24 años, soy originario de la ranchería Chivalito 2da sección, Macuspana, Tabasco, y mi lengua materna es el ch'ol. Mis padres son bilingües. Mi papá habla el ch'ol y el español y mi mamá habla poco el español, le cuesta comunicarse en esa lengua. Somos ocho hermanos y todos hablamos ch'ol, cuatro hombres y cuatro mujeres, yo soy el último. Soy soltero, y no me pienso casar, lo que deseo es seguir estudiando y hacer un posgrado.

La primaria que cursé no era bilingüe, por eso siempre me discriminaban. El maestro nos regañaba, no me dejaba salir al baño si seguían hablando en ch'ol porque no entendía lo que decíamos o pensaba que lo podíamos estar insultando. Ya cuando el maestro se iba empezábamos hablar ch'ol. Con tanta discriminación en algún momento pensé en ya no hablar mi lengua.

En la secundaria fue la misma situación, si hablábamos ch'ol nos daban temas que exponer, nos daban más trabajo. Exponer es bien complicado ya que cuando llegué a la primaria sabía lo básico: mi nombre y edad. Tiemblos porque no sabes por dónde comenzar. Es

como hablar el inglés. En la prepa no podía exponer, me daba pena equivocarme y mi error era decir “la mapa” en vez de decir “el mapa”. De repente en la exposición mezclaba el español con el ch’ol.

Cuando estaba en la secundaria yo me enfocaba en el mundo del estudio: competencias genéricas, básicas o específicas; competencia de quién era el mejor. Terminé la secundaria y salí con una calificación buenísima. Me fui a inscribir a una prepa que se llamaba bachillerato técnico, algo así. Después, algo me dijo que no era para mí ese lugar. Ahí me inscribí, entregué todos mis papeles, pero cuando iniciaron las clases no fui para allá. Veía que mis compañeros se iban a la preparatoria intercultural Melchor Ocampo que está ubicada en la tercera sección Macuspana, entonces dije: “me voy con ellos”. Me gustó lo de intercultural y pensé que a lo mejor iba a haber danza, música y me fui para allá.

Luego fui a pedir mis papeles, los entregué en la prepa que había elegido y empecé mis clases. Al poco tiempo de estar ahí me arrepentí de haber ingresado porque el modelo es diferente. Ahí tienes que ser autodidacta. Te dan un trabajo y lo tienes que entregar con ciertas características, con control de lecturas. Todo cambió y más cuando llegaron los primeros exámenes. Había varias formas de calificar, por ejemplo: evaluación y coevaluación. La coevaluación contaba bastante y yo no le encontraba el sentido. ¿Cómo me va a evaluar él? y ¿Cómo me voy a evaluar yo mismo? Yo me pondría puro 10.

Ahí en la prepa me enteré de la UIET. La gente de aquí nos llegó a ver y nos comentaron que había tres carreras: Lengua y Cultura, Turismo y Desarrollo Rural Sustentable. Dijeron que iban a abrir una cuarta carrera que es Comunicación Intercultural. Yo estaba en tercero o cuarto semestre. A esas alturas, ya el modelo de la prepa me había gustado, aunque al principio no porque los maestros te decían “primero hazlo y después te lo explico”. Llegaron los de difusión y a mí me llamó la atención Lengua y Cultura. Entonces dije voy a ir a esta universidad. Me dejaron el folleto, hablé con ellos. Me dijeron que todavía me faltaba para terminar, pero yo quería saber lo que estaban difundiendo. Cuando llegó el año en que ya iba a egresar empecé a pedir más folletos. Quería venir a estudiar Lengua y Cultura o Comunicación.

Cuando llegué a la UIET vine sin saber dónde se ubicaba, sabía que era Oxolotán, Tacotalpa, Tabasco; pero no conocía el pueblo. Saqué la ficha y todo ya que lo podías hacer desde tu escuela. Hasta el mero día me inscribí. Llegando a Macuspana me dije: “es una hora más, está cerca”; pero no. Pasé por Jalapa y me decían que todavía no. Pasé por Tacotalpa y ya llegando a Tapijulapa me quería bajar. Hasta que por fin llegué. Salí al mediodía de mi casa y llegué a las 6 de la tarde. Me costó mucho llegar y me dije: “¿qué hago aquí? extraño mi casa, extraño mi lengua”. Cuando llegué a la uni, mis compañeros no hablaban su lengua, tal vez por los contextos diferentes que veníamos. Yo pensaba que Oxolotán era una ciudad y vi que era un poblado.

Ya más adelante empecé a ver que muchos maestros y compañeros empezaron a hablar su lengua, me enamoré y me dije de aquí soy. Me di cuenta que en tzotzil y en ch’ol compartíamos algunas palabras y en el zoque era diferente en la fonética y fonología. Puse más atención en el zoque, ya que ellos hablan con la boca cerrada. Renté un lugar para vivir junto con dos chavos zoques, gracias a ellos aprendí muchas palabras. Además, aprendí con ellos otra versión diferente de la que me habían contado mis padres sobre el volcán Chichonal. Su comida era diferente. El tamalito de yuca era sin sal, su pozol era la Maseca. Eso sí, lo aprendí a tomar con ellos: el polvillo que traían de su casa. También aprendí a tomar la avena Patito. Cuando volvía a mi casa de visita pasaban vendiendo el polvillo y le preguntaba a mi mamá si iba a comprar; me decía que no lo conocía. Yo le contestaba que sí, que sabía muy rico. Palabras, modismos, comida y bebida, eso aprendí con los zoques.

Ya estando en la universidad, mi gran debilidad era hablar rápido. En otras ocasiones me detenía a pensar, a estructurar mis ideas. Cuando exponía mezclaba mucho el ch’ol con el español. No sabía hacer ensayos ni investigaciones. También desconocía la pronunciación de algunas palabras. Lo que escribía no tenía estructura, mis textos no eran buenos. No sabía dónde iba el título, encabezado, introducción ni desarrollo. Lo que sí sabía era computación porque estudié en Macuspana.

Como yo no me dejaba empecé a ser autodidacta. Recordaba mucho lo que hacía en mi casa, en mi comunidad. Participaba mucho en la iglesia, dos años estuve de coordinador del grupo juvenil y coordi-

nador del coro. Me decía, ¿cómo le hago? Estoy aquí y allá. Yo motivando a los chavos y a mí, ¿quién me motiva estando en la universidad? Para motivarme pegaba notas en mi cuarto, por ejemplo: “Ricardo, ¡levantarse temprano por favor!”, con esto me llamaba la atención. Para no olvidarme de mis tareas usaba libretas y ahora tengo cuatro libretas de notas.

Muchas veces me quise regresar a mi tierra, cada lunes; para ser sincero. Fui maestro del INEA. A mi manera daba clases a señoras. Yo manejaba el grupo para perder el miedo. También, un maestro que daba clases de ch’ol me invitaba a apoyarlo porque yo sé muy bien ch’ol y yo daba las clases los fines de semana. Yo decía que Oxolotán era aburrido y estaba sucio y lleno de polvo. La gente era diferente y el poblado estaba lejos. Ya quería que ya fueran vacaciones. Prueba de ello es que en el primer año yo no me quedaba en Oxolotán. Los sábados y domingos siempre me iba a mi casa, pero luego me fui acostumbrando.

La que siempre me animó a continuar fue mi mamá. Ella me decía: “si vas a seguir estudiando, ¡hazlo! Y cuando ya no puedas yo te ayudaré”. Mi papá no me apoyó, siempre fuimos solos mi mamá y yo. El problema de mi papá es que no me ayuda porque soy inteligente y mejor ayudaba a mis hermanos que tienen problemas sociales. Apoyaba a su hijo alcohólico, lo llegaba a sacar de la cárcel y pagaba la multa. Ahora que ya tengo una tienda, mi papá come de ahí. Él vendió todo lo que tenía por apoyar a mis hermanos.

De esa tienda comen casi todos, la inicié cuando regresé del verano de investigación en San Luis Potosí. Leí un texto chino sobre mercadotecnia, sobre cómo hacer que \$10 generen ganancias. Ahí decía que las ganancias no son para gastar. Decía que no hay que pensar en comprar ropa o zapatos, y si los comprabas, que fuera de otro ingreso. Los diez pesos son capital.

Llegando a San Luis Potosí me encontré a Neftalí, íbamos platicando y me comentó que estaba abriendo su fotoestudio. De la beca que tenía me sobró \$ 600, eso fue en agosto del 2014. Me dije, “llegando a casa, voy a ir a Macuspana”. Entré a la dulcería y compré \$500 de dulces y \$100 de chicharines. Ya en mi casa saqué una mesita y mis primeros clientes potenciales fueron mis sobrinos. Con las ganancias hice bolis, metí azúcar, después huevo, frijol de cosecha,

como me los vendían barato yo los revendía. Así, poco a poco, empezó a crecer el negocio. Le dije a mi mamá: “aquí está la tienda. No sé si cuento contigo”.

Cuando uno termina la preparatoria, Oportunidades te otorga \$4 000. Con ese dinero compré una novilloncita, más una que compré con mi mamá, pues ya teníamos la parejita para reproducir. Pero mi papá las vendió llegando junio. Y mi mamá me lo dijo pasando dos meses. Yo pensé: “¿por qué me hacen esto?”. Mi corazón se fue para abajo. “Me hizo eso porque soy bueno, si fuera un maleante me respetaría”. Me puse a llorar y mi papá estaba un poco apenado. Hasta hace poco le empecé a hablar otra vez. Afortunadamente ahora ya empezó a crecer la tienda.

Mi papá ya no toma, ahora aconseja a los Alcohólicos Anónimos. Va tres veces a la semana a Villahermosa y allá gasta todo su dinero. Es por eso que me tiene abandonado y no me ayuda. Actualmente no trabaja. Él antes vendía leche, pero vendió sus treinta cabezas de ganado. Una vez compró un carro y se lo quedó mi hermano. Mi otro hermano tuvo problemas con unos maleantes y mi papá pagó todo y se quedó sin nada; ahorita no tiene nada. Eso sí, si necesitamos que nos apoye en la construcción de una casita para pollos no se niega, él la construye. Inclusive ahorita tengo borregos y él los cuida, pero no nos da dinero.

Aun con todo esto problemas, en la universidad era diferente, tuve amigos de Lengua y Cultura que me ayudaron. Me gustaba porque traducían, hablaban su lengua. Layda, Domingo, Filiberto, Liz, Leticia, Miranda, Agustín, quizás porque son choles y son de esa zona, me invitaban a su cuarto y hablamos nuestra lengua. A veces me sentía mal porque no tenía dinero y ellos me ayudaban, me decían “no te sientas mal, tampoco nosotros tenemos”. Solo beber pozol y escuarnos nos animaba.

Ahí me di cuenta que la interculturalidad sí se aplica, incluso en la familia en la forma de resolver problemas. Cuando mi mamá se enojaba le decía que no se enojara. Cuando llegaba un caxlan (un hombre de la ciudad) a comprar en la tienda, ella no quería atenderlo porque le daba pena y yo la animaba diciendo “tú sí puedes”. Confié en ella hasta que lo logró y ahorita ya la dejo sola y atiende. Antes le daba miedo, decía que se iba a confundir con el cambio. Le enseñe a traba-

jar en equipo y, sobre todo, en los problemas usar siempre el diálogo. Ella y yo lo hacemos.

Cuando me fui a Estados Unidos, ella sufrió mucho pensando que me iría mal y sí, la experiencia fue dura. El coordinador de la carrera me dio a elegir si me iba a Estados Unidos o me quedaba a traducir el Seguro Popular. Me dije: “en los dos tendré reconocimientos y los dos son interesantes”. Yo daba mi servicio con el coordinador y me hacía traducir periódicos del semiescolarizado; me animé, opté por irme a ese país desconocido. El trámite fue lo más duro. Me dio gastritis porque no comía bien por tanto estrés. Todo tiene una recompensa y me aceptaron para ir a los Estados Unidos. Yo no me la creía y me decía a mí mismo ¿será que es verdad o estoy soñando? Mi familia no me creía. Estuve en Houston, Arizona. El clima era muy fuerte. Los dos suéteres que llevé no me fueron suficientes, así que para permanecer un mes allá me prestaron un abrigo. En mi comunidad se quedaron muy sorprendidos, pues decían que sólo el hijo del gobernador llega hasta allá. Pero en los últimos días, estando allá ya no tenía que comer. Le pedí a mi mamá que pidiera prestado y me envió \$7000. Así que regresando de allá me puse a trabajar para poder pagar ese dinero.

Esa experiencia marcó totalmente mi vida. Primero en el aspecto de romper la parte de ser estudiante y que siempre te estén enseñando en el salón. El viaje de estudio cambió todo. El sufrimiento te hace ver que el mundo no sólo es el aula. Fue linda la experiencia, única. Aprendes a limitarte, a sufrir. Tuve que madurar más de lo que ya era, ahorrar. Yo sé que este viaje no me lo dio mi papá, sino que me lo dio mi entrega constante.

Alexis

Me llamo Alexis, soy originario del ejido Libertad, Tacotalpa, Tabasco. Tengo 24 años y mi lengua materna es el ch’ol. Soy el menor de cuatro hermanos, ya los otros se casaron, yo soy soltero y vivo con mis padres.

En preescolar me hablaban en ch’ol. Para mí fue difícil hablar español, no es igual aprender ch’ol que español. Hay palabras que no

conozco y se me hacer difícil entender. En ch'ol te habla una persona y ya sabes lo que te dice y contestas. A los choles se nos hace un poco difícil hablar otra lengua. Los maestros fueron comprensivos, porque era y sigo siendo bilingüe. En la primaria fue donde empecé a hablar español.

La secundaria también fue bilingüe porque los maestros eran de Oxolotán o de otras comunidades. En cambio, cuando llegué a la prepa ya no hablaba ch'ol, porque ahí preferían el español. No fui discriminado por hablar mi lengua, mis compañeros hablaban ch'ol, venían de Naylum, de Barreal y de Madero, pero tuve problemas al exponer porque no hablaba bien el español. Eso me costó trabajo, eso lo viví en la prepa y aquí en la UIET. Aquí fue muy difícil por los nervios, y es que en las escuelas del pueblo no se expone.

En cuanto a la escritura, no tuve muchos problemas en la universidad, ya venía practicando desde la primaria. Yo agarraba un libro, hacía planas y lo copiaba página por página, esto nos lo enseñaron en la primaria y sí me funcionó. Para hablar sí tenía problemas porque en la prepa no sabía expresarme bien.

Yo estudiaba la preparatoria cuando vi que había una universidad acá. Antes de llegar a la UIET yo ya sabía cuáles eran las carreras que ofrecían. Yo estudié en el Cobatab que está enfrente de la UIET. Me gustó más la carrera de Desarrollo Rural Sustentable, ya que yo vengo trabajando el campo desde pequeño. Yo no tenía pensado seguir estudiando, mi mamá y mi papá no contaban con suficiente recurso para solventar mis gastos en la escuela y me desanimé solito. Por esa razón yo estaba convencido que no me mandarían a estudiar. Pero, mi sorpresa fue que mi papá me decía: “sigue estudiando, te vamos apoyar en lo que podamos”, y me animé.

Cuando llegué la primera vez a la universidad no sabía qué hacer, me encontré a la maestra María y me llevó a Servicios Escolares con Fermín. Ella me ayudó a hacer el trámite de mis documentos. Me atendieron bien y me animé a seguir estudiando. Aunque mi papá y mi mamá no tenían dinero, poco a poco me fui adaptando a la idea de estudiar porque con lo poquito que ganaba trabajando en el campo fui ahorrando y ya con eso estudié aquí.

Cuando llegué a la universidad fue difícil, porque a veces había problemas familiares eso hizo que me desanimara, pero a través del

Programa de Tutorías me ayudaron. Creo que se sigue haciendo. En ese espacio te puedes desahogar, platicar todo. Me gustó porque era grupal, cada uno de los compañeros pasaba a decir sus problemas es algo muy emocionante, muy divertido y de ahí nos conocimos poco a poco. A mí me gustaban esas actividades, es algo que te ayudaba, te anima.

En el primer año de la universidad quise abandonarla, pues mi papá era alcohólico y cuando tomaba nos abandonaba de 15 a 20 días por el alcoholismo. Yo nunca me dejé vencer, aunque desde la prepa eso ya me pesaba. Me quedaba sin dinero y yo salía a *chambear* en el campo porque ahí hay de todo. Podía irme a trabajar con mis vecinos y mis tíos. Ganaba poco, pero había para seguir estudiando. Ahora gracias a Dios ya no toma mi papá. Pero mis hermanos, mi mamá y yo vivimos esa situación, fue muy difícil.

Mi refugio era la escuela, mis compañeros sabían de mis problemas familiares y me apoyaban. Me decían: “no te desanimas, tú sigue estudiando y armábamos una convivencia” y ahí uno se animaba. Yo tomaba, pero pocas veces. Ahora ya no lo hago, no quiero hacer lo mismo que mi padre. Ya terminé el estudio, sólo pienso dónde voy a trabajar, eso es lo que más me interesa.

Además de los problemas personales, en el primer año de la universidad también tuve problemas académicos. Por ejemplo, no sabía cómo se hacía un ensayo, una síntesis o manejar la computadora. En ese tiempo me costó mucho trabajo. Como ya había internet, yo investigaba lo que no entendía y lo guardaba en USB.

Nunca pensé tener una computadora. Tengo un cuñado que me regaló una compu y con esto me puse a trabajar. Yo investigaba y me ponía a leer, pero también le preguntaba a mi maestro para que me ayudara. Cuando ingresé a la universidad ya sabía usar un poco la computadora. Llevé una capacitación de informática en la prepa. Nos enseñaban cómo encender y apagar la máquina, pero aquí me enseñó el profe Jorge. Pero, lo que sabía era poco comparado con lo que necesitaba saber aquí.

Ya en la UIET, no me dio pena hablar ch’ol porque estamos en una zona en donde se habla la lengua. Todos tenemos el derecho de expresarnos en cualquier lugar. Mi mamá y mi papá hablan ch’ol y también hablan español. Toda la familia habla dos lenguas, por eso no se me

dificultó. Cuando vi que había otras personas que hablaban otras lenguas como yokot'an, tzeltal y zoque, me admiré, nos admiramos. Entre nosotros no sabíamos las otras lenguas y es que en mi grupo se hablaban diversas lenguas. Entonces queríamos hablar zoque, yokot'an, todos queríamos hablar de todas las lenguas, y nos preguntábamos ¿cómo se dice esto? O aquello, era muy bueno estar en el salón con los compañeros, ahí mis problemas desaparecían.

Tuve otro problema difícil, en la universidad, la materia de inglés no me gustaba, me gustaba más el ch'ol. Me decían: “tú sabes ch'ol, no se te debe dificultar el inglés”. Desde la prepa nos daban inglés, pero era sólo para pasar la materia y aquí era para desempeñarme en el mundo profesional. Piensan que porque eres bilingüe se te facilita el inglés y no es cierto. Ya entre compañeros en el aula nos animábamos a pasar a leer, a exponer. Cuando decían que se necesitaban diez alumnos para exponer, alzábamos la mano y hacíamos una rifa. Al que le tocaba número, ése pasaba.

Cuando llegué aquí me sentí bien porque nos sacaban a trabajo de campo y me emociona trabajar ahí, en la preparatoria era pura teoría. Las prácticas en Desarrollo Rural sí son en el mero campo. Mis compañeros se admiraban cuando me veían trabajando duro la tierra. Me decían: “vamos a hacer abono orgánico”, eso es lo más pesado. Nadie se quería manchar y a mí me gustaba, por esto me ofrecían Coca Cola. Así, yo hacía ese trabajo de ensuciarme, por eso me llevaban a su equipo, me sentía muy a gusto aquí en la universidad.

La interculturalidad me ha servido para preservar la cultura, el lenguaje, la ética; en todo. Por ejemplo, yo que ya terminé la licenciatura me siento grande; pero como persona no, no pierdo mi costumbre y tradición. Sigo viviendo en mi comunidad. En esto último no he cambiado, hablo con las personas mayores y los respeto. Yo les hablo en ch'ol y en lo personal no he cambiado nada de eso. Antes de llegar aquí yo no valoraba a mi comunidad. Ahora ya la valoro, participo en las reuniones religiosas, asambleas o grupos. Voy a actividades de campo, voy más al campo a raíz de lo que estudié.

En la vida académica, la interculturalidad me sirvió para valorar a mis compañeros. Entre compañeros de aula nos expresábamos en ch'ol, nos ayudábamos y no se burlaban si nos equivocábamos. Mejor nos apoyábamos para expresarnos mejor, no me sentía solo, me

animaban, éramos un grupo unido, nos apoyábamos mutuamente. Solo Darisnel que no sabía ch'ol ni otra lengua, solo español, pero nosotros le enseñamos.

La interculturalidad ha impactado en mi familia también, porque nosotros no hemos perdido la costumbre y la tradición de la marimba y seguimos hablando ch'ol. Mi papá tiene un rancho y ahí practico lo que he aprendido. En las vacaciones entré a trabajar en una empresa veracruzana y me pagaron bien, gracias a Dios. Le pregunté a mi papá: “¿qué hago con ese dinero?”, y me dijo: “piénsalo”, mi papá es ejidatario, tiene 18 hectáreas de terreno, y empezamos a cultivar. Compré semillas para pastura y gracias a Dios estamos bien. También me invitaron a un programa de reforestación y ahí metí mi dinero.

Somos cuatro hermanos y tres tenemos ganadito. Yo, pues ahorré mi dinerito y tengo 5 ganaditos, es como un fondo de ahorro, pero tenemos que comprar medicamento para vacunarlos. No vas a gastarlo, hay que comprar sus medicinas. Además de cuidar las vacas, también cultivamos el campo, sembramos hortalizas: yuca, chayote. Mi papá tiene una hacienda de cacao y dice que es de todos nosotros. Sembramos de todo, también árboles frutales. Somos cuatro hermanos, dos mujeres y dos hombres.

Lo más grande que me ha dado la universidad es el conocimiento técnico. Yo ya sabía lo tradicional y me faltaba la técnica. Ahora, con base en eso, ya lo pongo en práctica, ya no me cuesta. Lo que aprendí aquí, lo aplico tanto en la cosecha como en el cuidado del ganado y me ha dado resultado. Cuando sólo se tiene el conocimiento tradicional ahí te quedas y no sabes qué hacer; en cambio ahora, si tengo dudas investigo desde internet, bajas la información y lo pongo en práctica.

Antes era muy tímido, penoso y ahora hablo demasiado. He levantado la cara al público y sí me ha servido la universidad. Por la alegría de haber terminado la licenciatura ahora estoy haciendo mi tesis. Ya me siento alguien, aunque no he encontrado un trabajo bien pagado, sólo es para sostener la familia. He cambiado porque la universidad te apoya, porque puedes ahorrar y poner tu propio negocio, puedo practicar lo que he aprendido: hacer queso, yogurt, mermelada o biofertilizantes.

Yo no estoy esperando a que el gobierno me dé trabajo. Todos los conocimientos que aprendí en la universidad los pongo en práctica. En mi comunidad quiero hacer un micronegocio, si Dios permite.

Esa parte de la universidad que hace vinculación comunitaria para regresar a la comunidad a trabajar sí me gustó porque no pierdes la cultura, la costumbre, la lengua. En cambio, cuando vas a la ciudad se pierde todo esto, la costumbre, la cultura, vienes con otra ideología, con otra forma de expresarte. Al hablar la lengua ch'ol, la universidad me ayudó a valorar mi lengua, no hubo discriminación por mi lenguaje. Estoy contento porque aprendí muchas cosas que yo no sabía. Después de haber pasado cinco años en la uni me gustó el conocimiento de los maestros, porque me enseñaron cosas que yo no sabía antes, ni mi papá ni mi mamá sabían eso y ya con ese conocimiento me ponía contarles lo que aprendía.

Leidy

Mi nombre es Leidy. Nací y crecí en la cabecera municipal de Tila, Chiapas. Mi lengua materna es el ch'ol. Soy bilingüe y estudié la licenciatura en Desarrollo Turístico en la UIET. Mis padres son bilingües, aunque generalmente hablan ch'ol. Tuve contacto con el español desde pequeña, por mis hermanos. A las escuelas primarias y secundarias de mi municipio, regularmente llegaban maestros de Tuxtla, San Cristóbal, o de otros lugares. Tal vez hablaban alguna lengua originaria, pero no precisamente era el ch'ol.

Aprendí a leer porque mi papá es maestro. Mi mamá es ama de casa. Somos nueve hermanos y yo soy la última. Todos somos bilingües.

Asistí a una escuela primaria bilingüe. Varios de mis compañeros hablaban ch'ol porque venían de comunidades de Tila y a veces me hablaban en esta lengua y yo casi no les entendía. Entonces, de ahí fue que por el interés de comunicarme con ellos empecé a hablar esta lengua. De los maestros que tuve en la primaria, sólo uno hablaba ch'ol. Con mis compañeros se me dificultó relacionarme, su entendimiento era muy diferente. Hay cosas que no se pueden decir en ch'ol, hay que decirlas en español. Recuerdo que no tuve complicaciones

para leer o entender lo que decía el maestro, tampoco tuve problemas de comprensión lectora.

En la secundaria fui discriminada por hablar la lengua ch'ol. Antes, la secundaria era muy diferente y el ambiente era distinto al actual. En ese tiempo no había las condiciones para que los jóvenes como yo nos sintiéramos orgullosos de nuestras raíces. A nosotros los choles nos integraban en equipos hablantes de esta lengua y sentíamos como cierta discriminación en el aspecto de que “no te juntes con ellos porque son hablantes del ch'ol”. Pero después una se va adaptando, creo. Los maestros me trataban bien.

En la preparatoria no tuve problemas por mi condición de hablante bilingüe. En ningún momento sentí la necesidad de dejar de hablar el ch'ol porque la educación viene de casa y es ahí donde te dicen que te debes sentir orgulloso de tus raíces. Depende también de la educación que te den desde el kinder, porque yo recuerdo que veía a mis papás y a mis hermanos que son muy impositivos en ese aspecto. Entonces, no, no me sentía mal por ser ch'ol.

Me enteré de la Universidad por mi hermana Aurora, que vino a sacar ficha un año antes. Era la tercera generación. No se quedó porque el ambiente era distinto. Entonces se fue a otra universidad. A raíz de eso, yo salí de la prepa y entré a la Unach a estudiar Administración de empresas, pero no me gustó. Luego me fui a la Unacar a estudiar negocios internacionales, allá sí me gustó, pero en ese entonces estaba muy apegada a mi familia y los extrañaba mucho. Sólo duré como cuatro meses y me regresé. Apenas estaba empezando el semestre en la UIET y mi hermana me dijo que podría venirme a estudiar acá, pero me comentó cómo estaba el contexto antes de que me asustara.

Al llegar a la Universidad me esperaba algo distinto. Tal vez porque estaba acostumbrada a espacios diferentes, con más alumnos, con instalaciones más grandes. Cuando llegué a mi primer día de clases me dijeron: “¿Estás en turismo? Tu aula es tal”. Pensé que era otro edificio, pero me di cuenta que sólo era el cero maya. Sí sentí ganas de regresarme. Bueno, no a mi casa, pero sí me arrepentí de haber dejado algo mucho mejor de lo que en ese entonces era la universidad, pero seguí adelante, ¡no me sentí frustrada!

Durante el primer año no me gustó porque era Formación Básica, era una pérdida de tiempo para mí. Es que te mostraban cosas que, sin ofender, pero te lo enseñan en la primaria. Eso sí me molestaba: la calidad educativa al inicio. El problema de AFB es que te tratan como si salieras de la prepa, cuando ya eres un universitario, entonces te deberían de tratar como tal. Pero continúe con la esperanza de que eso cambiara en tercer semestre que es cuando ya entramos de lleno a la licenciatura.

Pero cuando pasé a tercer semestre no me agradó porque no cambió mucho. Quizá por los maestros que nos tocaron. Bueno, sí mejoró un poco, en comparación con lo que veíamos en AFB, pero no fue tanto como yo esperaba. No sé por qué continúe y aún sigo aquí. En un principio, cuando te dan el curso de inducción, te meten el concepto de interculturalidad pero no la apropiación del mismo. Entonces, escuchas hablar de interculturalidad, pero nadie lo era. Por ejemplo, en AFB tenía compañeros que estaban en mi grupo y venían de Teapa y ya saben cómo son esos. Me molestaba mucho que discriminaban a los choles y los maestros eran testigos de todo y no decían nada. Creo que confundían el concepto.

No me cohibía por ser hablante del ch'ol. Es que, de hecho, desde los primeros semestres no me hablaban en ch'ol. Creo que creían que yo no les iba a entender, entonces se hablaban entre ellos. Hasta finales de segundo semestre se vinieron a dar cuenta, cuando Gustavo me preguntó algo en ch'ol y respondí, fue ahí donde se percataron de ello.

Académicamente no tuve ninguna complicación para adaptarme a la universidad. Todo depende del círculo social en el que te muevas. Siempre he sido de un carácter fuerte y pues no, ¡no tuve problemas! Más bien depende cómo sean los padres, porque mis papás no se avergonzaban de hablar ch'ol y pues por eso soy así. Mis compañeros sí tenían complicaciones. Cuando podía les apoyaba. Pero antes era muy desesperada y me decía: “a estas alturas ya deben saber”. De hecho, pensaba que Tabasco tenía mejor calidad educativa que Chiapas y no. Al final me tocaba hacer trabajo por equipo y los demás no entendían y mejor les decía: “no hagan nada”, yo lo hacía todo. Ya después empecé a agarrar la onda.

A tercer semestre sólo pasamos dos hablantes del ch'ol: Cindy y yo. La mayoría era de Teapa. Había zoques, pero se fueron y sólo quedamos dos. Cindy y yo no nos comunicábamos en ch'ol, de hecho, no nos llevábamos, después ya no quedó de otra. Pero cuando queríamos que nadie nos entendiera, nos comunicábamos en nuestro idioma. Los trabajos en equipo hicieron que le encontrara sentido a la universidad. Ahí, algunos estudiantes te contaban su vida y se daba la empatía. En quinto semestre, me daba cuenta de que éramos diferentes pero que había que respetar sus ideas, aunque no estuviera de acuerdo con ellas.

Hasta ahora, aún no identifico claramente la práctica de la interculturalidad. En mi círculo social hay comentarios que denotan discriminación hacia ciertas personas, y los defiendo. Considero que estando aquí me volví más humilde. No sé si para bien o para mal, pero dejé de ser superficial. Antes vestía ropa de marca y el contexto me hizo cambiar. Veía a los teapanecos hablar de marcas y yo sí era de usarlas, pero no de andarlas presumiendo con los demás. Entonces, a raíz de eso, yo veía que los de la ciudad hacían de menos a los de Oxolotán. Pues fue ahí donde se dio el cambio, no quería ser como ellos y le fui bajando. Tampoco era aficionada a las artesanías ni a la gastronomía de Oxolotán, pero mi carrera me ayudó a valorarlas.

Creo que el problema conmigo ha sido mi actitud que siempre he sido directa con los demás. Por ejemplo, en las clases, había ocasiones en las que no me gustaban cómo las impartían y se los decía, entonces empezaba el conflicto. Los docentes se tomaban las cosas como personal, cuando se trataba de opinar y de mejorar. Para mí, la interculturalidad es aceptar a los demás tal cual son, no distinguir estatus sociales, ser más empática con los demás. Pero en la vida comunitaria es muy difícil ser intercultural por todos los conflictos sociales y políticos que se están viviendo. Las personas de la comunidad se dejan lavar el cerebro muy rápido y cometen actos que no van en beneficio de nadie. Hay gente que les dicen cosas y ya se quedan con ese concepto, no escuchan a nadie más; por eso se me complica ser intercultural.

Sin embargo, desde mi llegada a la universidad el cambio más representativo que he tenido es que soy más humana. La vinculación comunitaria la he vivido súper bien, a mí me agrada esto de la vincu-

lación, pero pienso que la idea de que los egresados de esta universidad regresen a sus comunidades a detonar el desarrollo ¡es un sueño guajiro! Los maestros de la universidad son buenos, por momentos. Les falta mucha capacitación, actualizarse, que sean más exigentes. Nunca involucré lo personal con la vida académica, pero tuve el apoyo incondicional, personal y académico de la profesora Cristhel. De mis compañeros de clase no tuve apoyo. En la Universidad aprendí a apreciar a las personas. Tuve amigos de casi todas las licenciaturas, excepto de Enfermería. Nunca me sentí mal por la discriminación, siempre he sido fuerte, valiente, eso lo traigo de casa. Aunque en un principio me quise regresar a mi casa, le encontré sentido a esto que viví en la UIET.

Cristell

Soy Cristell, tengo 23 años de edad, soy soltera. Nací en la comunidad Masojá Shucjá de Tila, Chiapas. Soy hija única, éramos tres, pero mis dos hermanitos murieron. Mis papás son bilingües. Yo también, hablo ch'ol y español. Comencé a hablar español a los cuatro años de edad, no hablaba el ch'ol muy bien, porque mis padres me comenzaron a hablar en español. También porque vivía en un ranchito alejado del centro de la comunidad y entonces no tenía contactos con otros niños o niñas para platicar en ch'ol. Entonces, hasta los cuatro años salimos del rancho donde vivíamos por razones de conflictos y cosas así. Nos fuimos a juntar con todas las personas del centro de la comunidad. Ahí ya tuve contacto con otros niños, con mi abuela, mis tíos y mis primos. Ahí todos me empezaron a hablar en ch'ol y ya todo el tiempo hablaba la lengua. Sólo con mis padres hablaba en español y así fui aprendiendo ambas lenguas.

Por ser hablante de una lengua indígena no tuve discriminación por que en la comunidad todos somos hablantes de la misma. Estudié dentro de la comunidad la primaria y la secundaria y ahí nadie se comunica en español, todos se comunican en ch'ol. En el bachillerato nadie me discriminó porque igual en el municipio que es Tila la gente habla el mismo idioma. Aunque hay personas que ya no son hablan-

tes, que ya no entienden nuestra lengua, pero, aun así, nunca me dijeron nada sobre eso.

De la universidad me enteré por mi papá, él fue quien me comentó. Ya había ido personal de la UIET al Cobach a ofertar las licenciaturas, pero no tenía clara mis decisiones. Cuando ya estaba en sexto semestre empezaron a llegar muchas universidades a promocionar sus carreras a mí no me interesaba, lo que yo tenía en mente era irme a trabajar. La mayoría hacen eso en mi comunidad, terminando la preparatoria, incluso la secundaria, se van. Pero, fue tanta la insistencia de mi papá que me hizo venir hasta acá. Él siempre me dijo: “yo quiero verte salir adelante, tener una carrera, una licenciatura no quiero que termines el Cobach así nada más y vayas a no sé dónde”. Lo que siempre me compartieron fue la experiencia que tuvieron trabajando en Tabasco y Campeche. Siempre fue como la gran experiencia que ellos me compartían. Me decían: “no quiero que pases por lo que pasamos tu mamá y yo que nos hacían esto, nos hacían sufrir tantas cosas. Yo quiero que sigas estudiando además eres la única, no tememos a quien más apoyar que a ti”.

Pero, ya estando en la UIET, me sentí decepcionada en algún momento porque al principio fue muy difícil. En unas de las clases tipo tutoría la maestra nos pidió que escribiéramos cómo nos sentíamos en ese momento. Recuerdo que yo escribí ¡me quiero ir de aquí, ya no quiero estar aquí, ya no soporto! Creo que esto no es mío. No quiero estar en este lugar. Fue anónimo el escrito, lo depositábamos en una cajita y ya los leían. La maestra comentó que si no queríamos estar pues que decidiéramos bien. De hecho, cuando terminó el semestre llegué a mi casa y le dije a mi papá: “yo ya no quiero estar ahí en Oxolotán ya quiero que vayas por mis cosas, porque no me está gustando, no me gustan muchas cosas”. Luego mi papá me empezó a decir otra vez sus grandes experiencias. Entonces me fui otra vez para el siguiente semestre. Lo mismo pasó al final del segundo semestre. Terminé con el mismo ánimo de ya no seguir aquí. Le dije lo mismo a mi papá, pero yo seguí tolerando. Me fui otra vez pues ya había gastado un semestre, luego gasté otro semestre, ya era un año en total. El dinero gastado valdría para nada, mejor seguí.

Los dos primeros semestres no tuve ninguna dificultad ni carencias, sólo que no me gustaba el tipo de materia que nos daban. Lo que

sí me costaba era el inglés, pero algunos me decían: “no, tú estás muy bien”. Igual salía con promedios de ocho, a veces nueve y me decían: “tienes buen empeño en inglés”, pero yo lo consideraba muy bajo. También tuve algunos problemas de redacción, me ayudó mucho el profesor Maurilio. La estrategia para mejorar la escritura por mi parte fue leer mucho y a partir de la lectura veía como se escribía tal palabra, si iba separado o iba junto; así fui subsanando. Igual me ayudó mucho la computadora porque cuando vas escribiendo te va marcando los errores y vas corrigiendo.

Antes de llegar aquí no le daba importancia a la lengua, a mis raíces, para mí era algo normal o natural estar hablando en mi lengua con otras personas. Como todavía no conocía el panorama de muchas cosas o salir de mi lugar porque siempre estaba ahí nada más iba de mi comunidad al municipio que es Tila o en Yajalón. Igual siguen siendo todos choles ahí, aunque ya hay una parte zeltales, pero todavía no había salido más allá. Entonces llego aquí y me doy cuenta de que si es motivo de orgullo hablar una lengua indígena. Pero también me hizo pensar en el racismo, o en cuando te discriminan y te dicen no sé qué tantas cosas por tu lengua, por tu cultura, por la forma en que te vistes. Entonces, eso como que me dejó marcada. Me di cuenta que podía encontrar racismo en los lugares nuevos a los que fuera, era como vivir con un poco de miedo. Antes de llegar a aquí no sabía qué era el racismo, para mí, en mi contexto era normal hablar en mi lengua, comunicarme con mis amigos, con algunos maestros también. Ya cuando salgo de mi contexto es un poco diferente.

Antes de llegar a la UIET no escribía mi ch’ol, lo aprendí a escribir en la universidad. En la primaria, los maestros eran bilingües, pero no nos enseñaron la cuestión de la escritura. Nos comunicábamos en ch’ol, pero hasta ahí, era muy poquito. En la secundaria hasta nos prohibieron hablar en ch’ol porque todos los profesores eran de Tuxtla Gutiérrez. Entonces hablábamos nosotros los alumnos en la lengua, pero con el maestro no, porque no lo entendía. Ya en la prepa o en el Cobach nada de ch’ol.

En la universidad empecé a llevar aparte de los niveles de ch’ol, la materia de producción de texto en lengua originaria con el maestro Pedro. Él nos pidió una antología de cuentos bilingüe y ahí fue la primera vez donde empecé a escribir en ch’ol, así fui perfeccionándolo.

La verdad no me costó tanto en aprender la lengua, como la sé hablar, sólo fue cuestión de leer la gramática, comprender algunas reglas.

Donde sí tuve un poco de problemas fue en la parte de la exposición en clases y la entrega de trabajos. Me costaba mucho memorizar lo que iba a decir o explicar con mis propias palabras, como en el Co-bach no nos observaban esas cosas. De hecho, pasábamos a leer las diapositivas. Entonces sí me costó trabajo esa parte de documentarme muy bien antes de la exposición y decirlo con mis propias palabras. Más o menos en el sexto semestre logré superar ese problema.

En la universidad tuve muchos beneficios. Me fui de viaje y si me postulaba en algún programa salía beneficiada por ser hablante de lengua indígena. También porque llevaba buen promedio, casi siempre salía beneficiada, nunca me rechazaron. Uno de esos programas fue el de liderazgo para jóvenes indígenas. Ese fue como la puerta para el conocimiento de otros programas. Supe donde debía postularme, cuáles dan apoyo para tales proyectos o para personas que son hablantes. Ese programa sí me abrió muchas posibilidades. Hasta la fecha me ha traído cosas buenas el ser hablante de la lengua.

Aparte, a veces me pongo a escribir cuentos y ya tengo dos pequeñas publicaciones con la ayuda del Instituto Estatal de Cultura. Participé en la traducción de la constitución, tuve becas Pronabes, igual la beca de la traducción de la constitución, beca de la embajada de Estados Unidos. La beca para el programa de liderazgo para jóvenes indígenas fue de un mes, se llevó a cabo en Puebla en la Universidad de las Américas, me encantó la experiencia. Tuve temor cuando llegué porque era la primera vez que salía de estancia un mes. Eso fue cuando estaba en sexto semestre, la estancia fue en la Universidad de las Américas (UDLA). También salí beneficiada para el verano de investigación, sólo que ya los tiempos no me daban. Cuando regresé de Puebla ya tenía una semana que había empezado el verano, así que el dinero que me dio la academia de ciencia lo tuve que regresar.

Mi papá me ha apoyado siempre, pero para esto de los viajes no. Siempre me ha querido detener en todos los que he realizado, porque tiene miedo de que me pase algo. Eso es porque mis hermanitos que murieron y no los pudo salvar. Dice mi papá que les hicieron mal, por eso siempre me dice “no vayas”. Todo lo contrario, a mi mamá, quien siempre me ha impulsado, me dice que aproveche la oportunidad por-

que tal vez no se vuelva a presentar otra. Yo tengo ahorros de mi beca. A mí siempre me ha gustado ahorrar por cualquier cosa. Aunque mi papá me apoyaba como complementario en mis gastos y sí, siempre había preocupaciones de parte de ellos. Bueno hasta ahorita se siguen preocupando y yo también me preocupo por ellos. Nosotros tenemos un ranchito y una tienda, como soy la única hija, yo ayudo a mi papá en el rancho y en la tienda cuando regreso a mi pueblo. Hago cosas de hombre y no me pesa, sé que debo hacerlo y saber de lo que trata, porque debo cuidar lo que dicen será mío.

Con lo de la interculturalidad yo siempre he cuestionado en hecho de que solo sea en la universidad intercultural donde nos enseñan a ser conscientes de que es necesario el respeto hacia todos, a las diferentes culturas. Pero, fuera, creo que sí hace falta mucho eso. Fuera de la universidad la gente casi no sabe nada de interculturalidad, les hace falta el respeto y el reconocimiento de las culturas.

CAPITULO VI

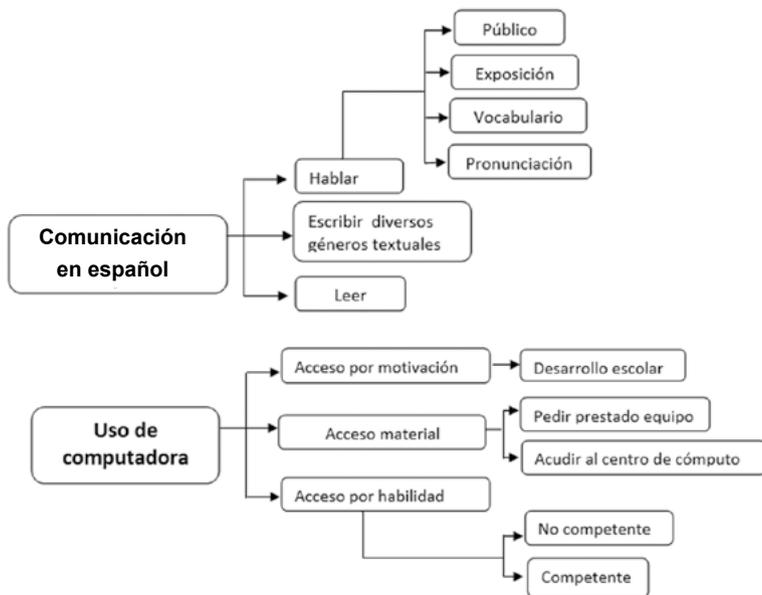
PROBLEMÁTICAS, ESTRATEGIAS, RESILIENCIA Y FORMACIÓN INTERCULTURAL

En esta sección se presentan los resultados de la investigación, se contrastan con la literatura y se analizan teóricamente. El orden que se sigue es el mismo en el que se establecieron las preguntas de investigación.

6.1 Problemas académicos enfrentado por los estudiantes choles al ingresar a la universidad

Los resultados encontrados sobre las deficiencias académicas que presentaban los estudiantes choles al ingresar a la universidad se resumen en dos categorías: comunicación en español y uso de computadora. En la Figura 6.1 se aprecian los componentes específicos de ambas.

Figura 6.1. *Deficiencias académicas iniciales de los estudiantes choles*



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de las entrevistas aplicadas.

6.1.1 *Comunicación en español*

La categoría referente a comunicación en español se conforma por tres códigos: hablar, escribir en diversos géneros textuales y leer.

6.1.1.1. *Hablar en español*

Tres de los diez informantes mencionaron que sus dificultades para expresarse en español se remontaban a los niveles educativos precedentes. Por ejemplo, el Informante 2 indicó: “O sea, fueron muchos [los problemas] estaba complicada mi situación. Ya cuando llegué a la preparatoria fue cuando aprendí a hablar más el español, pero en la primaria fue difícil hablarlo”.

Algunos participantes señalaron con precisión el aspecto que se les dificultaba más. El informante 7 manifestó que al expresarse tenía problemas de concordancia: “en la prepa no podía exponer, me daba pena equivocarme y mi error era decir ‘*la mapa*’ en vez de decir ‘el mapa’”. Cuatro de los diez informantes mencionaron tener problemas con el uso del vocabulario, al grado de sentirse limitados y no comprender lo que otras personas les decían; “no sabía términos, se me dificultaba y no conocía términos concretos para que me entendiera la persona con la que me estuviera comunicando y a veces no sabía qué hacer” (Informante 5). El Informante 7 explicó: “mi gran debilidad era hablar rápido, no me detenía a pensar, a estructurar mis ideas; era rápido, pero lo hacía mal pues, cuando exponía mezclaba mucho el ch’ol con el español” (Informante 7).

Una actividad que resultaba particularmente difícil era la exposición en clases. El Informante 4 recuerda:

...el exponer, era el terror para mí. Recuerdo que en la prepa pasé una vez a hacer una operación matemática y las manos me temblaban y horrible. Pero, no tenía pena; sino simplemente el pensar cómo lo voy hacer. Los chavos se empezaron a reír y dije: “oigan denme chance, ¡silencio!”. Pero me daba pánico pasar enfrente y mirarlos y que ellos vean de que estás hablando y todos te escuchan (Informante 4).

Nueve de los informantes dijeron seguir presentado esas problemáticas al ingresar a la formación superior, “sí, cuando llego a la UIET ya hablaba un poco el español, pero me travotaba [sic] al hacerlo, y es que era difícil” (Informante 6). El informante 8 recuerda:

Para mí fue difícil, no es igual aprender ch’ol que español. Hay palabras que no conozco y se me hace difícil entender. En ch’ol, te habla una persona y ya sabes lo que te dice y contestas. Sí, tenía problemas, porque en la prepa no sabía expresarme bien... y al llegar aquí pues menos, me daba más nervios, las burlas... y ¡No sé! Aunque el maestro me decía hazlo como puedas... no podía (Informante 8).

Las exposiciones seguían siendo el problema más acuciante. La Informante 10 explica:

...en la parte de la exposición de clase y entrega de trabajo sí tuve problemas. Me costaba mucho memorizar lo que iba a decir o explicar con mis propias palabras la exposición que tenía. Como en el Cobach casi no nos observaban cosas de esas, pues nosotros pasábamos a leer las diapositivas. Terminábamos las diapositivas, terminábamos nuestras exposiciones y no había problema, pero aquí sí había (Informante 10).

El Informante 2 mencionó la actitud de sus profesores en la escuela primaria y secundaria respecto de sus errores en el uso del español estándar:

... de hecho cuando yo estudié la primaria y secundaria pues se me dificultaba mucho mi aprendizaje porque no hablaba el español. Ahí el maestro... o sea, nos decía aquí tienes que hablar el español, no tienes por qué hablar en tu lengua, cuando se supone que esos maestros igual eran bilingües. No lo eran, y cobraban como bilingües. Entonces, cuando llego aquí sí tenía problemas para hablar, pero, aunque fuera *atravesado* [sic] lo hacía, ya no me daba pena.

No obstante, el Informante 3 señaló que en la universidad algunos docentes lo alentaban a participar en lengua materna “igual me decían los maestros: no tienes por qué tener miedo que aquí todo es válido si quieres participar en ch’ol pues es válido nadie te va a decir nada” (Informante 3). Esta actitud diferente a la percibida en los niveles educativos precedentes también la observaba el Informante 3 en sus compañeros: “cuando me pedían mi participación me decían: ‘Oye, ¿por qué no participas? ¡Participa!’. Ya después decía yo: ¡no!, es que me da pena y siento que no puedo. Quizás en ch’ol sí, ahí sí podría”.

Lo expresado hasta aquí por los informantes evidencia que usaban el español forzados por las circunstancias, es decir, había la obligación de expresarse en ese idioma. Según Vygotski (1988), para hacer uso del lenguaje oral es necesario estar motivado y pasar por 4 fases para, al final, en la quinta (plano fásico) ser capaz de generar un discurso estructurado, coherente y adecuado al contexto en el que se solicita. Los estudiantes indígenas han aprendido español de manera azarosa. El hecho de que el español sea para ellos una segunda lengua

y no su lengua materna ha sido pasado por alto prácticamente en toda su trayectoria escolar. De manera tal que los profesores no se detienen a pensar en que este tipo de estudiante necesita un método de enseñanza específico, simplemente se les exige que hablen, en la mayoría de las ocasiones, como nativo hablantes del español. Los profesores en general no ponen en práctica estrategias o técnicas encaminadas a mejorar la expresión oral de los indígenas. Luego entonces, estos estudiantes durante su trayectoria escolar se ven obligados a pasar por las etapas que menciona Vygotski (1988) a una velocidad mayor que la de los hispanoparlantes. El costo emocional de este hecho ha sido grande.

Estos hallazgos coinciden con los de Oquendo y Domínguez (2006); Rebolledo (2009) y Chávez (2008), quienes también encontraron que los estudiantes prefieren expresarse en su lengua materna porque no dominan bien el español. De igual forma, los resultados se encuentran en línea con los de Mina (2007), cuyos participantes también presentaban problemas de interferencia de la lengua materna al expresarse en español. De manera coincidente, la mayoría de los participantes reporta haber enfrentado problemas de expresión oral desde el inicio de su trayectoria escolar en la primaria. Las mismas problemáticas son reportadas en los estudios de Hecht (2013) y Rebolledo (2009). De igual forma, los trabajos de Czarny (2010) y Barriga (2008) dan cuenta de la falta de formación y poca paciencia de los docentes para con los niños indígenas. Es evidente que la ausencia de una enseñanza adecuada a las necesidades lingüísticas de los estudiantes provoca que su aprendizaje no se desarrolle al ritmo adecuado. De esta forma, las deficiencias académicas van aumentando a manera de bola de nieve en los niveles educativos superiores, si es que los estudiantes no desertan en el camino. Es importante subrayar que, contrariamente a lo encontrado en investigaciones con estudiantes indígenas en universidades convencionales, los participantes de esta investigación reportan haber sentido el aliento de sus profesores y de sus pares para expresarse en su lengua materna o en español. En este sentido, todo indica que el modelo intercultural con el que se rige la UIET rinde frutos al proporcionar a los indígenas un espacio educativo donde no son discriminados por su lengua.

6.1.1.2. *Escribir diversos géneros textuales*

En cuanto a la escritura, cuatro de los diez informantes mencionaron haber enfrentado problemas para redactar diversos tipos de escritos que les solicitaban sus maestros. El Informante 7 tuvo dificultad con los ensayos e investigaciones: “no sabía hacer ensayos, investigaciones, la pronunciación de algunas palabras o metodologías” (Informante 7). Por su parte, el Informante 8 adicionó: “si, en ese tiempo me costó trabajo hacer un ensayo, una síntesis... eso era difícil”. El informante 2 abundó: “la forma de escribir, cuando te empiezan a pedir tráeme un reporte escrito, tráeme esto y esto otro, pues ahí sí se me dificultaba y ya no sabía qué hacer” (Informante 2). El informante 6 tuvo problemas al redactar cartas: “escribir me ha costado mucho, para hacer una carta me costaba, metía otras ideas” (Informante 6). Un problema similar tenía el Informante 7: “mi producción de texto no tenía estructura de lo que escribía. Tenían más errores ortográficos. No sabía dónde iba el título, encabezado, introducción, desarrollo, bueno, todo un desorden”.

Los estudiantes universitarios en general presentan problemas de redacción debido a que la escritura es un proceso complejo en donde se ponen en juego múltiples habilidades que, en general, no han sido enseñadas explícitamente ni practicadas en los niveles anteriores. En el caso de los grupos indígenas, estos otorgan gran importancia a la oralidad (Corona, 1999) y no aprecian mucho la escritura en su propia lengua (De Pury, 1988), quizá porque socialmente no les ha resultado útil. Si recordamos las características del lenguaje escrito planteadas por Vigostky (1988), observamos que los estudiantes indígenas se ven en la necesidad de pasar de la palabra hablada a la representación gráfica en un idioma ajeno al suyo. Además, generalmente estos estudiantes están más acostumbrados a la oralidad en su propia lengua y, por lo tanto, a contar con un interlocutor. Por el contrario, el proceso de escribir es más un monólogo interior que requiere de la automotivación (Vygotski, 1988).

Adicionalmente, las prácticas culturales ligadas al uso y desuso desigual de la escritura en el contexto escolar tienen que ver con la manera en que los estudiantes se relacionan con el lenguaje. En otras palabras, los estudiantes se enfrentan a la tarea de interiorizar un sa-

ber simbólico y objetivado que tiene una forma específica de dividirse, clasificarse y jerarquizarse (géneros textuales) y que les es ajena dado que, en su cultura de origen, esta sistematización no existe o es diferente. El alumno debe pues, realizar una verdadera transformación de su relación con el lenguaje en sus dimensiones pragmática y estética (Lahire, 2008). Este proceso toma mucho más tiempo y esfuerzo a los indígenas. Esto se debe a que normalmente en los niveles educativos anteriores la enseñanza ha sido muy limitada a unos cuantos aspectos comunicativos (Muñoz, 2007). Además, porque los profesores en general no son conscientes que este tipo de estudiante necesita un trato distinto a los niños hispanoparlantes. Lo anterior da lugar a pensar que el niño indígena no es inteligente, cuando en realidad no se le proporcionan ni las herramientas ni el espacio suficientes para abonar al desarrollo de la habilidad de escritura. Los estudios de Bastiani y López (2016), Pérez (2016) y Ruiz (2006) también dan cuenta de la misma dificultad de escritura que enfrentan los indígenas a lo largo de su trayecto escolar. Enríquez (2014), en particular, aboga por que se les enseñe a la leer y escribir a partir de los supuestos de la enseñanza del español como segunda lengua.

6.1.1.3. Leer y comprender en español

Tres de los informantes mencionaron que tuvieron problemas de comprensión lectora, por ejemplo, el Informante 2 expresó: “mis problemas en los primeros años en la UIET fueron con la comprensión lectora, no entendía nada”. El Informante 6 evidenció que aún en el último semestre de su licenciatura sus dificultades lectoras seguían vigentes: “entregaba mis tareas, tuve la dificultad de leer, no me gustaba la lectura, leía y no le entendía nada. No me gustaba participar. Hasta para hacer mi tesis me costó mucho. ¡Ya casi no me título!” (Informante 6).

El problema de la lectura tiene la misma base explicativa que la escritura. El contexto cultural de los estudiantes normalmente no favorece la lectura en español dado que en primer lugar su contexto inmediato privilegia lo oral, la relación directa y práctica con los otros. En segundo, los estudiantes, en general, no tienen acceso a textos en español. De esta forma, las intenciones de los estudiantes dependen

de las categorías de percepción y de designación que han interiorizado en el transcurso de su socialización. La lectura y la escritura se vuelven entonces dos actividades ajenas, distantes, sin vínculo directo con el mundo que hasta entonces han conocido (Lahire, 2008).

A partir de las entrevistas realizadas y tomando como referencia lo hasta aquí reportado se evidencia que la mayor parte de los informantes iniciaron su formación superior con serias carencias respecto a la expresión oral y escrita en español. Lo anterior obedece en primer momento a que durante la formación básica hacían uso del ch'ol para comunicarse de manera fluida, sin embargo, en el nivel medio superior se vieron forzados a expresarse en español, omitiendo de esta forma la primera etapa que menciona Vigotsky: la motivación para incursionar en la expresión en español, la cual idealmente debió surgir de una motivación y no de una exigencia académica.

Estos hechos coinciden con lo hallado por diversos investigadores como Ruiz (2006), Mina-Viáfara (2007), Chávez (2008), Enrique (2014) y Bastiani y López (2016) cuyos resultados muestran que los estudiantes indígenas son alfabetizados en un español forzado. Al contrastar con la propuesta de Vigotsky sobre el lenguaje escrito, se evidencia claramente cómo la ausencia de motivación por escribir y al no lograrse el soliloquio, el estudiante no es capaz de generar escritos que respondan al nivel educativo que cursan. Adicionalmente, el que los estudiantes se hayan formado en escuelas multigrado sin duda les afectó, dado que, como lo apunta Smellkes (2019), existen una serie de deficiencias en este tipo de escuelas como son: de desarticulación del currículum con las prácticas reales, condiciones de trabajo muy desfavorables, falta de materiales adecuados para la enseñanza multigrado y con diversidad lingüística, entre otros. Los estudiantes provenientes de este tipo de escuelas, como es el caso de los estudiantes choles en la universidad intercultural, arrastran consigo las deficiencias y carencias de toda su trayectoria escolar precedente.

6.1.2. Uso de computadora

La segunda problemática académica sufrida por los estudiantes bilingües choles fue el uso de la computadora. Esta categoría se subdivi-

dió en acceso por habilidad, acceso por motivación y acceso material, cabe resaltar que esta clasificación se establece acorde con el modelo de acceso a la tecnología propuesto por Van Dijk (2005).

6.1.2.1. Uso de computadoras y acceso por habilidad

Cinco de los diez estudiantes dijeron tener una escasa habilidad en el uso de la computadora cuando llegaron a la universidad, el Informante 1 mencionó:

Tenía bastantes problemas para usar la computadora. Sí, tuve problemas, desde un principio porque realmente donde yo estudié no cuentan con los materiales de apoyo para que el alumno realice sus trabajos, como es el caso de investigación y tareas en casa. Entonces, al ingresar en una institución donde los maestros piden un trabajo ya redactado en una computadora pues dificulta a uno porque no tienes práctica.

Otro de los informantes abundó sobre sus antecedentes académicos y el uso de computadoras, “no tenía formación en informática; de hecho, en la prepa era pura teoría y no nos decían como utilizar Word, como diseñar, capturar y cosas así y se me complicó al llegar aquí” (Informante 5).

El Informante 6 argumentó que tenían clases de informática, pero el docente en el bachillerato no tenía una buena estrategia para enseñar el uso de la computadora: “Sí. La computadora al principio me costó un poco. En el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tabasco (Cecyte) nos enseñaban y nos decían abre Word o Excel. El maestro era pésimo, no sabía de eso, entonces me nos podía”.

Al llegar a la universidad y empezar a desarrollarse en la vida académica iniciaron los problemas. “Cuando llego a la universidad no tenía compu, la sabía manejar, pero poco. Ya ahí, Julio me prestaba la compu. Me enseñó a cómo utilizarla. Y ya, traté de aprender” (Informante 2).

La Informante 3 mencionó que no tenía acceso a un dispositivo que le permitiera guardar la información elaborada.

Ya desde el primer día me empiezan a exigir: mañana van a traer un reporte impreso. Ya después me quedo yo así ¿cómo es eso? Pues tú lo vas a hacer en computadora y ya después lo vas a imprimir. ¿Cómo voy a hacer eso si no tengo USB? Ya después, como ya estaba mi hermano aquí le preguntaba, pero de todas formas no sabía usar bien la computadora (Informante 3).

En cambio, los otros cinco informantes mencionaron saber utilizar adecuadamente el equipo de cómputo. “No, no tuve problemas para usar la computadora de hecho estudié computación cuando estaba en la prepa. No teníamos computadora en la prepa, pero estudié aparte. Era el que tenía mejor promedio de informática en la prepa” (Informante 4). La Informante 10 abundó: “cuando llego a la uni ya sabía manejar una computadora porque llevé prácticamente tres años de informática en el Cobach, dos años de pura informática”. En ese mismo sentido, el Informante 8 explicó: “sí, llevé una capacitación de informática en la prepa. Nos enseñaban cómo encender y apagar la máquina, por eso cuando llegué aquí ya sabía un poco”.

En ese sentido, la mitad de los informantes mencionaron haber tenido limitaciones con el uso de la computadora. Esta situación también es reportada en las investigaciones de Sandoval (2013) y Maldonado (2015), quienes manifiestan que las problemáticas que anteceden a la escasa habilidad en el manejo de la computadora son las limitadas oportunidades para acceder a los equipos. Esto también se encuentra en línea con Van Dijk (2005), quien sostiene que no basta con poseer el equipo, es necesario saber operarlo.

Por último, respecto de los cinco informantes que no tuvieron esta problemática, es importante apuntar que estos contaban con condiciones económicas menos desfavorables. Adicionalmente, su formación anterior a la universidad les permitía tener un mejor desempeño respecto al uso de la computadora, ya que había tomado cursos particulares de computación. Este resultado es similar al encontrado por Moran (2001) cuyos participantes manifestaron un uso alto de la computadora debido a que tener padres profesionistas les permitía desenvolverse en un ambiente escolar distinto al de los indígenas.

6.1.2.2. Acceso material a la computadora

La mitad de los participantes no contaba con una computadora propia. El informante 5, por ejemplo, decidió aventurarse en el mundo de la computadora y pidió prestada una, sin imaginar que no todo se reducía a poseer el equipo.

Una vez pedí prestada una lap y no sabía manejarla. Borré accidentalmente mi trabajo. No sabía cuáles eran las teclas de recuperación y perdí mi trabajo en un segundo. Estuve toda la noche haciendo mi trabajo otra vez. Yo pensaba: “mis compañeros están súper avanzados y tú te sigues quedando”, me decía: “¡Dios mío! ¿Qué voy hacer?”, es un primer acercamiento y no puedo hacerlo.

El resto de los informantes no mencionó la forma como accedieron a la computadora. Es preciso recordar que cinco de ellos ya contaban con las habilidades por operación. Cabe resaltar que la falta de acceso a la computadora coincide con los resultados de Arias (2004) y Sandoval (2013), cuyos informantes manifestaron el escaso acceso material y, en consecuencia, su nula habilidad para usar equipo de cómputo. Es de notar que esta situación no es exclusiva de los indígenas, Menéndez (2002) también encontró que los estudiantes mestizos igualmente padecen el escaso acceso material a las computadoras.

En ese sentido, el modelo de acceso a la tecnología marca que la Informante 5 contaba con el acceso por motivación y el acceso material a través de los equipos institucionales, a pesar de su nula competencia de acceso por habilidad. Lo anterior muestra que tener acceso a un equipo no implica contar con las habilidades necesarias para usarlo adecuadamente.

6.1.2.3. Acceso por motivación

La Informante 3 se encontraba muy interesada en acercarse a la computadora, la falta de una propia no la limitó, por el contrario; decidió hacer uso de los equipos propiedad de la institución. De esta forma se manifestó el uso por motivación y acceso material que menciona Van

Dijk. “En tercer semestre se me hacía difícil usar la computadora, pero yo solita lo fui aprendiendo. Me quedaba en la sala de cómputo, bloqueaba yo las máquinas *jurgándole ahí* [sic]...pero seguía”.

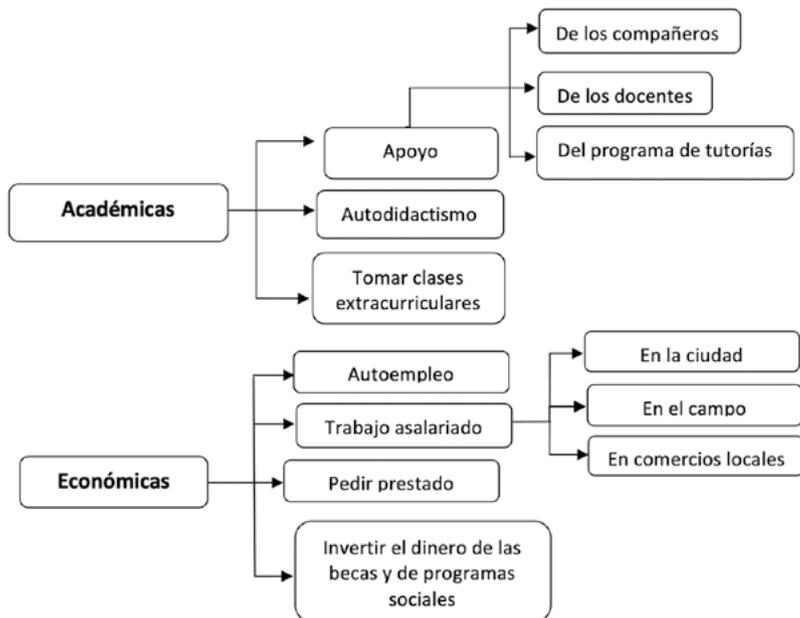
Lo reportado hasta aquí por los participantes sobre el uso de computadoras evidencia que el problema residía en no saber utilizarlas. Es decir, contaban con acceso al equipo en la universidad, pero no tenían el acceso por habilidad (Van Dijk, 2005), lo que al final de cuentas redundaba en no saber usarlas adecuadamente. Este problema se sumaba a los de expresión oral y escrita. Los hallazgos anteriores concuerdan con los obtenidos por Casilla, Badillo y Ortiz (2009); Aranda, De la Fuente y Becerra (2010); Becerra (2012), y Hernández (2013), quienes también descubrieron debilidades tecnológicas que tienen los indígenas nahuas y huicholes al sentirse lentos al hacer uso de la tecnología. La problemática se agrava debido al nulo acceso a las TIC por habitar en un espacio geográfico que carece de conexión a internet y de establecimientos para la renta de computadoras. Por lo tanto, al ingresar a nivel superior, los estudiantes de origen ch’ol se sienten en desventaja frente a los estudiantes mestizos. No es sorprendente que los estudiantes hayan mencionado realizar un uso muy básico de la computadora, pues la mitad de ellos empezaron su alfabetización informacional al ingresar a la universidad. Este hecho también conspira en contra del avance académico de los estudiantes, al ubicarse en un nivel de uso básico de las TIC cuando ya en la universidad se requiere de las habilidades que Van Dijk (2005) llama estratégicas y críticas.

6.2. Estrategias de permanencia implementadas por lo estudiantes choles durante los primeros semestres

Al percatarse de las deficiencias con las que llegaron a la universidad, los informantes implementaron dos tipos de estrategia: académicas y económicas. La primera consistió en buscar apoyo de sus compañeros y de los docentes, recurrir al programa de tutorías, ser autodidactas y tomar clases extracurriculares. La segunda fue autoemplearse, buscar trabajo asalariado, pedir prestado, solicitar apoyo de la madre e invertir las becas que recibían. Los problemas económicos y académicos se combinaban de manera negativa en contra de la permanen-

cia de estos estudiantes en la universidad. En la Figura 5.2 se aprecian los detalles de cada categoría.

Figura 6.2. *Estrategias que implementaron los estudiantes choles*



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de las entrevistas aplicadas.

6.2.1. *Estrategias académicas*

Para los indígenas implementar estrategias académicas era necesario, debido a que se encontraban en desventaja para desarrollar una trayectoria académica universitaria exitosa.

6.2.1.1. *Apoyo*

En la UIET es común brindar apoyo al más necesitado, el enfoque bajo el cual se trabaja, la filosofía de vida que se tiene, ha permitido que

los estudiantes encuentren cobijo en los diferentes actores que están involucrados en su proceso formativo.

6.2.1.1.1. Buscar apoyo de los compañeros

De los diez informantes que participaron en esta investigación, cinco mencionaron haber buscado apoyo de sus compañeros. El Informante 2 comentó que uno de sus compañeros lo orientó sobre la forma correcta de entregar los trabajos académicos:

Bueno, también me pegué a un chamaco que se llama Roberto; por cierto, es el hijo del dueño donde trabajaba. Yo ya veía al chamaco motivado en su carrera, que finalmente ahorita me tiene decepcionado porque no se ha titulado el chavo. Entonces ahora soy yo el que está detrás de él, pero antes él me decía cómo se hace esto. Por ejemplo, me acuerdo las dificultades que tuve con el contenido, el cuerpo [de un texto escrito], y eran más de 50 hojas esa cosa. Él me decía: “no, chavo. Hazlo así, mira los textos deben de ir acá”, me explicaba pues.

El informante 8 comentó cómo mediante el compañerismo decidían las actividades a realizar dentro del aula:

...entre nosotros nos animábamos a pasar a leer, exponer, cuando decían que se necesitaba diez alumnos que exponer todos alzábamos la mano, y hacíamos una rifa. Al que le tocaba el número ese pasaba a exponer y nos exigían los maestros porque si no, no tiene puntos nos decían. Sí, me decían “no te desanimas, tu sigue estudiando” y armábamos una convivencia y ahí uno se animaba (Informante 8).

El trabajo en equipo fue una actividad de gran apoyo entre los estudiantes y les permitió generar una estrategia para resolver sus problemas y hacer uso de las competencias individuales:

Sí, teníamos trabajo en equipo, platicábamos de lo que entendíamos así me quedaba un poco claro la lectura, las ecuaciones o graficas en Excel. Adrián, el chavo de Amatán, ése era mi cuate. Lo conocí cuando nos jun-

tábamos en las reuniones y empecé agarrar amistad con él. Cuando compré mi moto, lo llevé a mi casa y llegué a Amatán. Tuve su amistad hasta que salí de la uni (Informante 6).

Uno de los informantes compartió que su situación era tan precaria que llegó al grado de no tener ropa. Uno de los estudiantes de otra licenciatura lo ayudó.

No sé cómo fui agarrando confianza con unos amigos, un día no tenía ropa. Santiago, de comunicación, me regaló un pantalón; lo conocí, nos llevábamos bien. Éramos los dos choleros, convivíamos, bebíamos, íbamos a pasear. Lo único que tenía en mente era aprender muy bien, expresarme mejor. Cuando eres hablante de una lengua y se te dificulta el castellano y no te puedes involucrar con pláticas en castellano, a ti como cholero te va a costar relajear, platicar, convivir, ¡es un obstáculo! Me propuse mejorar y sí, ¡él me ayudó! (Informante 5).

El Informante 1 abundó sobre la forma en que paliaba sus problemáticas apoyándose con los compañeros:

...con el apoyo a los compañeros, prestábamos computadora con los muchachos de la escuela para practicar en las tardes. Por necesidad uno tiene que aprender prestando y preguntando a los demás cómo se maneja los teclados. De hecho, a la compañera Lizbeth que trabaja aquí en la universidad yo le decía: “¿cómo le haces para insertar cuadros en la computadora?”. Ella me decía: “solo es cuestión de práctica”. Ella me decía que debo centrarme a practicar. También les preguntaba a los maestros de la materia de informática 1. Me decía el profe “aprende más”. Él me enseñaba en mi lugar, porque me enseñó paso por paso, así fui aprendiendo: paso a paso.

Lo expresado aquí evidencia cómo el compañerismo produjo un estímulo social mediatizado por el contexto (Vygotki, 1931), al ser los pares los que fungían como soporte para continuar estudiando. Esto es muy común de observar en las aulas de la UIET, los choles tienen esa tendencia a apoyarse entre ellos. Así pues, los datos aquí vertidos coinciden con los resultados encontrados por Canales y De los

Ríos (2009) con estudiantes chilenos, los cuales buscaron apoyo con sus compañeros quienes fungían como soporte social y los motivaban a continuar estudiando.

6.2.1.1.2 Buscar apoyo de los docentes

Otra de las estrategias que implementaron los estudiantes chiles fue recurrir a sus facilitadores en busca de ayuda, cuatro de los diez informantes lo hicieron.

Después me puse a pensar “¿cómo será que voy a aprender todo esto?” Pero ya después; siempre les decía yo lo mismo a los maestros, nunca me quedaba callada. Ya cuando salían todos me ponía a platicar y a preguntarles. En ese tiempo todavía no teníamos computadora, laptop, y me quedaba a hacer tarea todavía en la sala de cómputo. Ya después le dije al profe: “no tengo computadora todavía y no tengo USB ¿lo puedo entregar así a mano nada más?” “Sí, me dijo, no hay problema”. Lo hacía así y siempre lo fui haciendo así. Ya empecé a capturar mi trabajo cuando me dio ese profe en tercer semestre, creo (Informante 3).

El Informante 1 mencionó cómo se sintió ante su problema para manejar el equipo de cómputo y como su maestro le brindó las facilidades:

...sí, me sentía estresado no era tanto de leer ni de los trabajos sino escribirlo en la computadora. Recuerdo que un maestro decía: “el que no sepa manejar computadora que los trabajos lo entregue a mano, pero bien escrito, limpio”. Pero, poco a poco, el profesor fue exigiendo que tenían que aprender trabajar en la computadora porque es parte de la formación. Tuve que empezar a usarla. No sabía cómo, pero tenía que hacerlo (Informante 1).

Uno de los informantes comentó cómo su interés por aprender lo hacía seguir a los docentes hasta que estos lo apoyaban académicamente. “Cuando algo no entendía, pues andaba siguiendo a los maestros y uno de los maestros que siempre me apoyó fue Patricia, siempre

se preocupaba, también Martín, usted y la maestra María” (Informante 2). Lo manifestado por los informantes coincide con lo encontrado por Rinaudo *et al.* (2003), en cuanto a que los estudiantes buscan el apoyo con sus docentes al no sentirse competentes o al enfrentar diversas problemáticas. Es muy común en los espacios interculturales que los docentes ayuden a sus estudiantes, sobre todo cuando ven en ellos interés por aprender y resiliencia ante las adversidades, lo cual muestra la necesidad de un apoyo más constante y enfocado (Szarazgat y Glas, 2006).

6.2.1.1.3. Apoyo del programa de tutorías

Dos de los diez informantes mencionaron haber recurrido a su tutor en búsqueda de ayuda. El informante 7 mencionó: “sí bastante, en área de formación básica los más destacados son el asesor, Julio, Pablo y María, ellos me ayudaron mucho cuando tuve problemas, me escuchaban y apoyaban”. Otro de ellos ahondó sobre los problemas que enfrentó y cómo las tutorías le ayudaron a sobrellevarlos, pero también a conocer más a su grupo:

...sí, porque pues a veces hay problemas familiares, eso hace que se desanime. En ese tiempo abrieron una propuesta de tutorías es una forma en que te puedes desahogar, platicar todo. Me gustó porque era grupal, cada uno de los compañeros pasaba a decir sus problemas. Es algo muy emocionante, muy divertido y de ahí nos conocimos poco a poco (Informante 8).

Buscar apoyo del programa de tutorías es poco común en la UIET, sin embargo, estos informantes lo hicieron, lo que les permitió continuar con su formación académica considerando lo que le aconsejaba el tutor. Estos hallazgos coinciden con los de Torres y Rodríguez (2006) y García y García (2014), cuyos participantes mejoraron en diversas áreas académicas con el apoyo del programa de tutorías. También en el mismo sentido, Badillo (2011), Casillas *et al.* (2009) y Velasco (2010) encontraron que los programas compensatorios y de acción afirmativa pensados en los indígenas han tenido en términos generales resultados positivos.

6.2.1.2. Autodidactismo

Continuando con las estrategias que utilizaron para permanecer durante el primer año de formación superior, cuatro de los informantes comentaron que recurrieron al autodidactismo:

Me ayudó mucho las habilidades del pensamiento (esa materia se impartía en los dos primeros semestres). Esto nos invitaba a dejar un poco en paz lo que ya sabes. Lo que no sabes lo odias, me decían ¡ámalo! de esa forma vas aprender. Empecé a ser autodidacta. Esto no va con el tema, pero bueno, me acordaba mucho de mi casa. Participaba mucho en la iglesia. Dos años estuve de coordinador del grupo juvenil y coordinador del coro. Decía, “¿cómo hago esto aquí?, ¿y allá? Yo motivando a los chavos y a mí, ¿quién me motiva estando en la universidad?”, con esto me llamaba la atención y para no olvidarme de mis tareas usaba libretas. Ahora tengo cuatro libretas de notas (Informante 7).

Otra de las informantes menciona cómo tuvo que diseñar una estrategia para utilizar la computadora, debido a que la técnica del docente no era la mejor:

Nadie me enseñó y ya después que recibí la clase de informática casi no aprendí nada. Me enseñó el profe Martín igual de irresponsable que no enseña cómo se debe, pues. Simplemente explicaba, pero más o menos agarré pues la onda. Fui dibujando en mi libreta todo lo que es la barra, cual es el *Enter* cosas así, y así fui aprendiendo solita (Informante 3).

Otro de los informantes evoca cómo investigaba en internet, leía y buscaba la forma de resolver sus problemas académicos:

... como ya había internet ya investigaba qué es un ensayo, y lo guardaba en el USB. Nunca pensé tener una computadora. Tengo un cuñado que me regaló una *compu* y con esto me puse a trabajar. Yo investigaba y me ponía a leer, pero también preguntaba con mi maestro que me ayudaba (Informante 8).

Una de las informantes al percatarse de su problema de lectura y acentuación empezó a leer mucho:

La estrategia para mejorar la escritura por mi parte fue leer mucho y a partir de la lectura veía cómo se escribía tal cosa, tal palabra y que si iba separado o iba junto la palabra y así fui subsanando. Igual me ayudó mucho la computadora, como cuando vas escribiendo te va marcando los errores y vas corrigiendo, en esa parte me ayudó (Informante 10).

Lo manifestado por lo informantes coincide con lo encontrado por Tinoco (2011), en cuanto a que los participantes de su estudio elaboraban resúmenes y mapas conceptuales como técnicas de estudio. En ese mismo sentido, Badillo *et al.* (2011) encontraron que los estudiantes tomaban apuntes y hacían mapas mentales, generando competencias significativas extra-áulicas que les permitían una mejor comprensión de lo estudiando. Pérez *et al.* (2013), también mencionan que los estudiantes que emplean estrategias metacognitivas, tienden a tener un enfoque profundo hacia el aprendizaje. Ese es el caso de estos informantes, quienes evaluaban su aprendizaje y ponían en marcha estrategias de mejora asumiendo su responsabilidad como estudiantes y mostrando motivación por aprender a pesar de las grandes dificultades que enfrentaban.

6.2.1.3. *Tomar clases extracurriculares*

De los informantes que participaron en la investigación, sólo uno de ellos utilizó la estrategia de tomar clases los días sábados con la firme intención de avanzar en su formación académica:

Empecé a llevar informática aquí en la uni. Nos enseñó el profe Martín los días sábado. Había chavos de zonas urbanas que ya traían los conocimientos de lo que enseñan aquí; me preocupaba por no saber nada de la computadora. Me decía el profe Martín: “no te preocupes si quieres vamos asesorarte los sábados” (Informante 5).

Tomar clases de forma adicional requiere de una gran motivación, en este caso la estrategia del Informante 5 coincide con la aplicada por los estudiantes investigados por Rinaudo *et al.* (2003) quienes mostraron una alta motivación intrínseca y niveles altos de autoeficacia, lo que les permitió avanzar a pesar de las asimetrías académicas.

6.2.2 Estrategias económicas

No es novedad que los indígenas generalmente perciben un ingreso económico muy bajo. Los participantes de este estudio no son la excepción, por tanto, pusieron en marcha estrategias para obtener recursos que les permitieran continuar sus estudios a nivel superior. Así pues, los informantes externaron que entre las actividades que realizaron fue el autoemplearse, buscar trabajo y apoyo, así como pedir prestado; todo con la firme intención de no abandonar sus estudios. A continuación, se enuncian los relatos de los participantes.

6.2.2.1. Autoempleo

Tres de los diez informantes mencionaron haberse autoempleado para generar un recurso económico que les permitiera seguir en la universidad; dos de ellos no tenían planeada esta estrategia y uno sí visualizó hacerlo desde un principio.

El Informante 2 mencionó cómo fue que empezó su negocio de venta de frutas de temporada en la universidad:

Un día llevé mango para comer en el salón con los compañeros y llegaron otros compañeros de turismo y me dijeron que les vendiera mango. Lo hice. Al otro día que llegan al salón a pedirme que les vendiera más mango, no traía y no les vendí. Fue ahí cuando me dijeron que les llevara unos al siguiente día, que me los pagarían. ¡Y lo hice! Me dijeron trae más... pero la verdad me daba pena, no quería hacerlo. Pero vi que había dinero ahí, y sí, empecé a traer diversas frutas: mango, pepino, jícama, ciruela, frutas de temporada pues. Hasta en internet busqué la mejor forma de conservarlas y que no se oxidaran...sí fue buen negocio ese. Ven-

dí como un año y medio, hasta una cajita hice para traer mis frutas a vender y eso me ayudó a seguir aquí.

Otro de los informantes mencionó que vendió quesos en la universidad por una casualidad, relata:

...un día traigo queso a la universidad y me puse a comerlo con los compañeros y de pronto todos estábamos comiéndolo, hasta algunos administrativos. Fue ahí que me encargaron queso. Empecé a traer y cada vez me pedían más, eso me ayudó mucho. Y es que mi papá dejó de depositarle a mi mamá desde hacía cuatro años, solamente mi mamá que aporta. Estuvimos dos años que nada, no había dinero y la única entrada era cuando yo vendía los quesos aquí. A la gente le gustó y ganaba a la semana 500 o 700 pesos los lunes (que eran los días que llegaba de su comunidad) y ya me alcanzaba para mi semana.

6.2.2.2. Trabajo asalariado

Los choles son resilientes, y en ese proceso buscan la forma de salir adelante, y para ello se valen de lo que pueden y saben hacer, desde irse a la ciudad a trabajar durante las vacaciones hasta ir al campo para poder alimentarse una semana.

6.2.2.2.1. En la ciudad

Salir a la ciudad quiere decir irse a trabajar a la capital del estado, Villahermosa, o en todo caso a otros estados en donde empleaban a los estudiantes durante las vacaciones de verano o invierno. Para llegar a la capital es necesario hacer un recorrido de dos horas aproximadamente saliendo desde la comunidad donde se encuentra la universidad. Dos de los informantes mencionaron haber aplicado esta estrategia.

El Informante 5 mencionó que iba a la ciudad y allá trabajaba en una marisquería, “las propinas han sustentado mis gastos además de mi sueldo; no hay que rajarse. Yo me iba en vacaciones a trabajar fue-

ra... ahorraba todo ese tiempo para no pasarla tan mal en el semestre y así me fui manteniendo”. De igual forma el Informante 6 tuvo que salir a trabajar, a pesar de ciertas ventajas que tenía:

...mi papá tiene una tiendita, que son de tres socios y me prestaba para el pasaje y cuando llegaba a \$1 000, tenía que pagarle, entonces cobraba la beca y le devolvía el dinero. La beca no era suficiente, había gasto escolar, comida. En las vacaciones buscaba trabajo de albañilería (en Villahermosa), me ganaba como \$1 300 semanales. No rentaba me quedaba en la obra y cuando salía de la obra venía a mi casa, al pueblo (Informante 6).

6.2.2.2.2. En el campo

Uno de los diez informantes mencionó haber tenido que realizar labores del campo para contar con un ingreso que le permitiera permanecer en la universidad dado que no tiene papá, y su mamá tenía que mantener a sus otros hermanitos. “Estuve echando machete con don Pánfilo, tiene un rancho y me decía: ‘vamos los sábados y domingos’, me pagaba 70 pesos y pues iba... ya me servía para la comida de la semana” (Informante 5). El Informante 8 mencionó que a pesar de que sus padres le dijeron que le apoyarían, al ir avanzando en los semestres la situación económica se tornó difícil, lo que lo obligó a trabajar. “Yo salía a *chambiar* [*sic*] en el campo porque ahí hay de todo, iba con mis vecinos y mis tíos”.

6.2.2.2.3. Trabajar en comercios locales

El Informante 2 por su parte abunda externando las dificultades económicas por las que pasó, ya que no le informó a su mamá que se iba a estudiar. Relata que el primer año fue la época más difícil que vivió a raíz de que se tenía que mantener solo. Cabe aclarar que el Informante dos es del municipio de Tila, Chiapas, aproximadamente a seis horas en autobús de donde se ubica la universidad.

...empecé a ver más dura la situación en cuestiones económicas y pues ya estaba yo a punto de decidir, ya no, no quiero nada, me regreso. A los pocos días que estaba yo acá (en Oxolotán) me preocupé bastante porque dije: “¿cómo voy a sostener mis estudios?”. Pues bueno, conseguí trabajo. Me acerqué al señor que era el barrendero oficial de Oxolotán y le pedía ayuda. Me dejó ayudarlo a barrer de forma temporal. También pedí trabajo en una frutería y me lo dieron. Entonces, mi horario era de las tres de la mañana a cuatro. Era salir a barrer la primera cuadra de la calle de Oxolotán. De ahí terminaba como las cinco, luego me iba a tomar mi café. De ahí, como las 6, era de abrir la frutería donde trabajaba y ya vender! Y si no, pues ir a surtir las tienditas. Ya a las doce del día terminaba mi horario y tenía dos horas para irme a arreglar y subir para la universidad. Salía a las ocho (de la universidad). Claro, había días que íbamos a la central de abasto (a Villahermosa) y llegábamos acá como las 5 de la mañana, a veces no dormía (Informante 2).

Los estudiantes que trabajan y estudian ya no son una novedad en este siglo, así lo mencionan Planas e Enciso (2013). Sin embargo, para los estudiantes indígenas la situación es más grave pues los empleadores tienden a pagarles menos que a los mestizos. Los hallazgos coinciden con los de Canales y De los Ríos (2009) y Carnoy *et al.* (2002), quienes de igual modo hallaron que sus participantes realizaban trabajos de medio tiempo que les permitieran continuar sus estudios superiores. Guzmán (2004) también encontró que los estudiantes de cuatro licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) trabajaban para continuar con su carrera y lo que ganaban mayormente lo invertían en cuestiones escolares como copias e impresiones; otro tanto lo destinaban a su alimentación.

6.2.2.3. *Invertir el dinero de las becas y de los programas sociales*

De los diez informantes, siete obtuvieron becas, ya fueran de Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), o becas que la institución ofrecía mediante los proyectos que se desarrollaban en la misma; como el de traducción de la constitución política, proyecto efectuado en conjunto con el Instituto Federal Elec-

toral (ahora INE), entre otros. Sin embargo, sólo dos mencionaron haber usado ese recurso para apoyar su formación académica.

El Informante 7 mencionó que derivado del recurso de la beca pudo emprender un pequeño negocio en su pueblo, “de la beca que tenía me sobraron 600 pesos, eso fue en agosto del 2014, y decidí no gastármelo e invertir, lo malo es que yo no iba a estar al frente para cuidarlo, así que se lo dejé a mi mamá. La Informante 3 por su parte relata cómo su madre destinó parte del recurso que les proporciona el programa Oportunidades (hoy Becas Benito Juárez) para comprar ganado:

...mi papá siempre nos decía que ahorráramos dinero. Nos decía: “va a recibir tu mamá un dinero, eso va a quedar ahorrado, porque van a seguir estudiando. ¿Sí quieren seguir estudiando ustedes?, si no, pues digan de una vez”, me decía. Y ya fue que empezamos a comprar ganado y que llega a recibir otra vez dinero mi mamá y así, y fuimos comprando uno por uno y hasta ahorita. Igual empecé a cobrar mi beca de aquí, esa Pro-nabes de eso compré una novillona, también cuando recibí mi ahorro de oportunidades que dan cuando uno termina la prepa me dieron como cuatro mil quinientos. Compré otro ganado, estaba todavía a buen precio y, pues, igual compré y cosas así que fuimos comprando. Algunas veces vendimos ganado porque mi hermano se fue a su casa. También vendíamos cuando hacíamos viajes (de estudios) igual vendimos algunos cuando se tenía que pagar la inscripción, reinscripción y todo eso y así... (Informante 3).

6.2.2.4. Pedir prestado

De los diez informantes sólo uno mencionó que le dijo a su mamá que pidiera prestado para realizar una práctica escolar: “para ir (a la práctica), pero para regresar pedí \$7 000. En los últimos días no tenía que comer y le pedí a mi mamá que me prestara y me lo envió. Pedro estaba en la misma situación, el dinero lo gastamos juntos y me dijo que me lo iba a devolver y no me lo devolvió”.

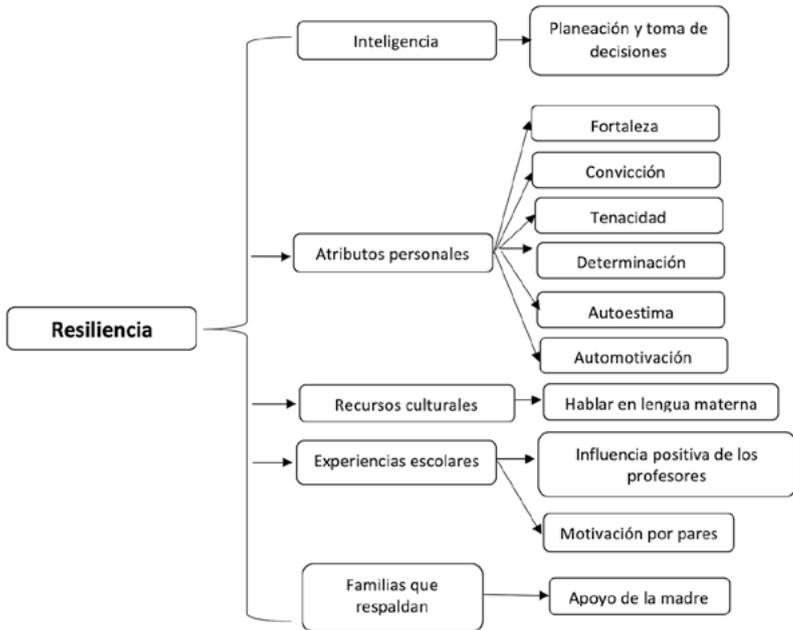
Lo aquí narrado por los informantes pone de manifiesto su alta necesidad económica ya que seis de los diez manifestaron las estrate-

gias aplicadas para paliar sus carencias económicas. No es casualidad que los informantes que tienen un poco más de recursos económicos fueran los que no tuvieron que laborar. Estos resultados coinciden los de Planas y Enciso (2013), quienes hallaron que los estudiantes que trabajan desde mucho antes de egresar son quienes manifestaban tener un origen social bajo, a diferencia de los estudiantes cuyos padres cuentan con estudios de licenciatura o maestría. De igual manera, Canales y De los Ríos (2009) y Carnoy *et al.* (2002) encontraron que la familia juega un papel crucial, pues ayuda a los estudiantes a lidiar con el estrés y los fracasos.

6.2.3 Rasgos y recursos para la resiliencia

Nueve de los informantes de este estudio presentaban, en distintos grados, factores de riesgo, tales como: la pobreza, la violencia intrafamiliar, el alcoholismo del padre, la discriminación por ser indígena y por no hablar bien español. No obstante, la mayoría mostró algún rasgo o recurso resiliente (Ver figura 5.3) que fue fundamental para lidiar con los distintos obstáculos que amenazaban su permanencia en la universidad. Puede decirse que este carácter resiliente de la mayoría de los estudiantes fue el que los llevó a emprender acciones para mejorar su situación. El mismo hecho de decidir estudiar una carrera universitaria es una muestra de la resiliencia con la que se han comportado la mayor parte de su vida. Estos rasgos y recursos resilientes permean la mayoría de sus acciones, los han hecho más estratégicos, más enfocados en lograr sus metas y en superar los obstáculos.

Figura 6.3. Rasgos y recursos para la resiliencia



Fuente: elaboración propia con la información de las entrevistas realizadas.

6.2.3.1. Capacidad de planeación y toma de decisiones

Ciertos informantes mostraron capacidad de planeación y toma de decisiones, particularmente en la forma de sufragar sus gastos para mantenerse en la escuela. En algunos casos, sus historias revelan un temperamento positivo, una creatividad y una visión de futuro sin parangón. El caso del Informante 7 resulta muy ilustrativo.

Cuando regresé del verano de investigación en San Luis Potosí, leí un texto chino sobre mercadotecnia sobre cómo generar ganancias con 10 pesos. De la beca que tenía me sobraron 600 pesos. Eso fue en agosto del 2014. Me dije “llegando a casa voy a ir a Macuspana.” Entré a la dulcería y compré \$500 de dulces y \$100 de chicharines. En

mi casa saqué una mesita y mis primeros clientes potenciales fueron mis sobrinos. Con las ganancias hice bolis, metí azúcar; después huevo, frijol de cosecha, como me los vendían barato yo los revendía. Así, poco a poco, empezó a crecer el negocio. Empecé a meter otros productos: Arabela, familia Bimbo, Sabritas. Entonces me di cuenta de que no tenía refrigerador. Saqué uno a crédito de \$9 000. Ya lo terminé de pagar. El negocio es mío y tenemos animales, patos, pavos. Tengo seis borregos, pavas, pollos, y los vendo. En diciembre vendí 10 pavos. Tengo en total como 120 animales. Todo lo que hago lo sabe mi mamá, todo lo comparto con ella, es mi amiga.

6.2.3.2. Atributos personales

Los informantes al contar sus historias mostraron una serie de atributos personales que contribuyeron a afrontar con éxito las circunstancias adversas en las que se encontraban. Seis de los diez informantes hicieron gala de fortaleza, convicción, tenacidad y determinación. Por ejemplo, el Informante 8 mencionó: “poco a poco me fui adaptando a pensar en estudiar porque con lo poquito que gano ya fui ahorrando y ya con eso estudié aquí. Y me fui diciendo que tenía que aguantar, que no voy a estar así todo el tiempo, tenía que salir adelante”.

El Informante 4, por su parte, relató cómo se autoanalizaba al compararse con otros compañeros. Ya en su casa se colocaba frente al espejo imaginándose el escenario en aula. “Ahora lo estoy haciendo bien me decía y eso fue lo que me hizo enfrentar el miedo, el pánico de estar enfrente y pasar a exponer con los alumnos, pero yo solito me tuve que dar valor (Informante 4). Para el Informante 7, la automotivación fue total: “para motivarme pegaba notas en mi cuarto, por ejemplo: ‘¡Alejandro, a levantarse temprano, por favor!’ , con esto me llamaba la atención”. Cuatro de los participantes mostraron una alta autoestima, lo que les ayudó a no resentir demasiado la discriminación. El Informante 4 explicó:

No me sentí discriminado. Una vez me lo dijo la maestra que tenía demasiada alta mi autoestima. Lo chavos también me decían que me creía mucho. No es que me creyera mucho, sino que así soy. Siempre en la es-

cuela no falta quien te digan pinche cholero, así te decían. Pero yo pensaba: soy así y si no les gusta pues ni modos. Cuando llego aquí y los maestros preguntan: “oye, ¿cómo se dice esto?”. Pienso: “¡vaya!, alguen por fin se interesa en lo que soy yo y en lo que son los demás”. También es divertido hablar y escuchar a los compañeros expresarse en otras lenguas maternas.

6.2.3.3. *Motivación por parte de los pares*

De los diez informantes, cuatro indicaron que el apoyo y la motivación por parte de los amigos fue fundamental para concluir su formación profesional. La Informante 10 mencionó que la compañía de las personas que habían estudiado con ella la educación media superior la motivaba:

Eso ayudaba mucho, me sentía bien con ellos. Estar cerca de las personas con los que siempre he estado, con compañeros que estudiaron conmigo en el Cobach me hacía sentir en familia con ellos. Con las personas que son de Tabasco era muy lejana la conversación y la amistad que teníamos, sólo tuve una compañera de Tabasco que es cholera, con ella sí me llevé.

Otro de ellos recordó la época en la que no tenían dinero y narró la forma en que se animaban entre compañeros: “sí, a veces me sentía mal porque no tenía dinero y ellos me ayudaban, me decían no te sientas mal, tampoco nosotros tenemos, sólo bebíamos pozol y eso me animaba” (Informante 7). Por su parte, el Informante 1 abundó sobre la estrategia que utilizaban para motivarse:

Sí, de hecho. Motivábamos a los compañeros, hubo varios que desertaron no quisieron seguir estudiando. Los motivábamos para que ellos también se sintieran bien en la escuela, porque la iban a dejar. Sí hubo compañeros que dejaron [la escuela] por muchas cosas, por dinero o porque realmente no quisieron hacer su tarea o porque se casaron, esa es una de las causas.

El Informante 4 mencionó que los problemas familiares y económicos impactaron en su estado anímico:

La verdad sí tuve una baja emocional. Primero fue lo de mi papá y luego a causa de eso, el no tener económicamente. A mi amiga Sofía le platicué la situación. Ella me dijo: “por qué no vas (a su cuarto) y hacemos la comida ¡cooperamos! Yo estoy igual, con problemas económicos”, y sí, empecé a llegar a su cuarto. Esa amistad me ayudó mucho.

6.2.3.4. Influencia positiva de los profesores

Seis de los informantes mencionaron que los profesores tuvieron una influencia positiva en ellos. La mayoría destacó la calidad humana de varios de ellos, quienes no solamente los apoyaron académicamente, sino que se preocuparon por sus problemáticas personales. El Informante 7 narró su experiencia:

¡Ah! ¡María nos daba información! Me explicaba lo que no entendía, me regaló muchos libros y me devolvió mi laptop que me robaron. Se la di prestada (la computadora) a una amiga de Lengua y Cultura, ésta la perdió en una fiesta (María era la coordinadora de Lengua y Cultura). María siempre me apoyó, es como la mamá de la universidad, te trata como su hijo (Informante 7).

6.2.3.5. Hablar en la lengua materna

De los diez informantes, cinco mencionaron que hablar en ch’ol era una estrategia que les ayudaba a permanecer en la institución, ya que encontraban algo en común que les permitía comunicarse en todos los sentidos: “aquí en la uni conocí a mis mejores amigos, Samuel, el hermano Erick. Los términos que no conocía él me lo explicaba en otras palabras o en ch’ol y así se me hacía claro” (Informante 5).

El Informante 7 explicó que tenía amigos que no pertenecían a su licenciatura, pero el hecho de que hablaran el mismo idioma y fueran cercanos a la zona de donde es originario lo hacía sentirse a gusto:

Sí, fuera del aula mis amigos eran los de Lengua y Cultura, me gustaba porque traducían, hablaban su lengua: Cecilia, Pedro, Alberto, Lizbeth, Edith, Fernando; quizás porque son choles y son de esa zona, me invitaban a su cuarto y hablamos nuestra lengua y sí, me sentía mucho mejor.

El Informante 1 comentó:

Hablar ch'ol ayuda. Sí, nos ayuda porque te facilita pedir una información. Como le decía hace rato, uno puede pedir una mochila o planear cómo se van a realizar las actividades y muchas cosas como la tarea, por si no le entiendes.

6.2.3.6. *Apoyo por parte de la madre*

Los participantes recibieron ayuda principalmente de sus madres. Sólo dos casos mencionaron a sus padres como fuente de apoyo y aliento. Por el contrario, en la mayoría de los casos, el padre aparece como una figura autoritaria, violenta y con poco interés en que sus hijos estudien. El Informante 2 relató cómo después de un año y medio de haber ingresado a la universidad fue a su pueblo y ahí le confesó a su mamá que estaba estudiando.

Cuando tenía ya un año y medio fui a mi casa y le conté a mi mamá que estaba en realidad estudiando y no trabajando como le había dicho. Mi mamá me dijo: *ahí ta, ahí ta* [sic] tu despensa, hijo. Llévatelo”. A veces me mandaba mi tortilla caliente, yo no sabía que adentro de la tortilla caliente venía un billetito ahí, pues. A veces me daba cuenta hasta que ya estaba *tieso* [sic] mi tortilla para calentarlo. Créame que esa parte fue la que no sé, ¡me motivó!

El Informante 7 reveló que contó con el apoyo de su madre ya que su padre no lo hizo:

Mi mamá, me decía si vas a seguir estudiando hazlo y cuando ya no puedas te ayudaré. Mi papá no me apoyó, siempre fuimos solos mi mamá y yo. El problema de mi papá es que no me ayuda porque soy inteligente y mejor ayuda a mis hermanos que tienen problemas sociales, a su hijo alcohólico, por ejemplo.

El Informante 5 explicó cómo mediante el apoyo de su madre pudo adquirir su primer equipo de cómputo.

La compré en el 2012, mi primera laptop. En mi casa hay matas de café y mi mamá vende pollo, cosas así. Lo que me daban en el Conafe¹ de mi beca mensual, lo que me juntaba mi mamá y de mi trabajo, de ahí salió [la computadora].

Lo mencionado en esta sección sobre resiliencia coincide parcialmente con los resultados de LaFromboise *et al.* (2006) en cuanto a que el factor de riesgo más presente es la discriminación. No obstante, al igual que en el mencionado estudio, existieron factores protectores como el contar con el amor y aliento de una madre, así como el apoyo de los pares que fueron determinantes para seguir adelante. En cuanto a la lengua materna, Pastor (2006) igualmente halló que los migrantes usan el español como medio de comunicación e inspiración. En la UIET, el ch'ol es el medio por el cual se comunican los choleros para seguir conectados, aunque sea un poco, con su mundo. Los elementos en común significan mucho para ellos, los hermanos no sólo el aprender juntos, sino enseñar el uno al otro. En ese sentido, la interacción social y la interacción con los productos de su cultura son un gran apoyo para permanecer en un espacio que podría resultarles ajeno (Rosas y Sebastián, 2001). Así también, Caballero (2006) encontró que los estudiantes universitarios que trabajan y estudian desarrollan mejores estrategias de aprendizaje que los hace resilientes ante los problemas que enfrentan. Los atributos personales de los informantes fueron determinantes para superar sus dificultades. En este sentido, las diversas características mostradas por los participantes son congruentes con los factores protectores propuestos por Fleming y Ledogar (2008), quienes sostienen que aspectos como la planeación, la toma de decisiones, los atributos personales, el respaldo de la familia, las experiencias escolares positivas y los recursos culturales actúan como mecanismos de protección.

Al analizar de manera global los problemas que enfrentaron los estudiantes, las estrategias que utilizaron y el carácter resiliente de la

¹ Consejo Nacional de Fomento Educativo.

mayoría de ellos, encontramos que los problemas más acuciantes fueron académicos y económicos. Estos problemas son las consecuencias de la condición de pobreza y discriminación que por siglos han vivido los indígenas. Las escuelas a las que estos estudiantes han asistido son de mala calidad y normalmente se ubican lejos de sus lugares de origen. Vivir lejos de casa implica gastos de vivienda y alimentación que muchos de los participantes no pueden sufragar fácilmente. En ese mismo tenor, Castillo (2006) encontró que la migración de los estudiantes para seguirse formando es un problema a resolver. Por su parte, Castillo, Aguilar y Vargas (2009) y Casilla, Badillo y Ortiz (2009) coinciden en que los ingresos económicos afectan también a los estudiantes de la Universidad Intercultural Veracruzana y los de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Por último, Badillo, Alarcón y Urquidi (2011) concuerdan en haber hallado escasas competencias académicas en los alumnos; sin embargo, también resaltan las estrategias que implementan para hacer uso de equipos de cómputo, calculadoras y tomar notas de los temas en los que tienen debilidades.

A pesar de los problemas mencionados, los estudiantes pusieron en marcha diversas estrategias tanto académicas como económicas para permanecer en la universidad. Estos no dudaron en buscar empleo o pedir ayuda a sus familiares. En cuanto a lo académico, también aprovecharon los dispositivos a su alcance, como el programa de tutorías y la disposición de algunos maestros para ayudarles de manera individual en sus dificultades de aprendizaje. Cabe resaltar que un factor primordial para permanecer en la universidad fue encontrarse con paisanos que hablan el mismo idioma, la identidad y el sentido de comunidad tan arraigados que los caracteriza los hizo ayudarse mutuamente. En los pasillos de la UIET es común ver reunidos a los choles con otros choles hablando con alegría en su idioma sobre sus pueblos y familias. Así pues, los *“hombres creados del maíz”* (significado de ch’oles desde su cosmovisión) se apoyan mutuamente.

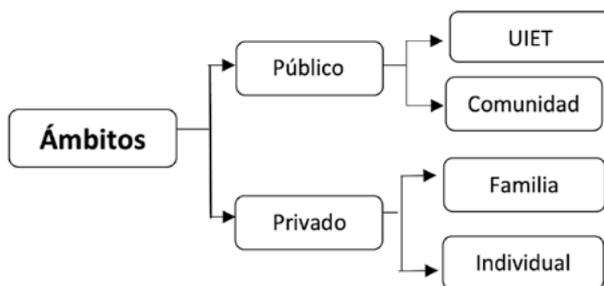
Las estrategias empleadas por los participantes muestran incontrovertiblemente que la mayoría de ellos cuenta con características personales y recursos para la resiliencia desarrollados a lo largo de sus vidas; muy probablemente como una manera de sobreponerse a las adversidades del contexto sociocultural en el que nacieron. Parti-

cularmente en la etapa universitaria, al encontrarse en una institución cuyo fin es revalorar la cultura y lenguas indígenas, los estudiantes desarrollaron un sentido de pertenencia y orgullo por su etnia de origen, lo cual ayudó a incrementar su logro académico y su autoestima (Martínez & Dukes, 1997; Phinney, Cantu, & Kurtz, 1997). La resiliencia de los informantes es una característica que es transversal a toda su vida y, por ende, a su trayectoria escolar; los resultados logrados frente a las adversidades colosales que han enfrentado así lo demuestran,

6.3. Ámbitos donde los estudiantes expresan la formación intercultural

Los ámbitos donde los estudiantes manifiestan la formación intercultural recibida se subdividen en público y privado. Respecto al ámbito público (Figura 5.1), esta formación se clasificó en: la universidad (UIET) y la comunidad. Dentro del ámbito privado emergieron dos clasificaciones: familiar e individual; a continuación, se exponen los resultados concernientes al ámbito público.

Figura 6.4. *Ámbitos en los que se expresa la formación intercultural los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia con la información de las entrevistas realizadas.

6.3.1. *Ámbito público*

Respecto al espacio institucional en donde los estudiantes expresan la interculturalidad, éste se dividió en tres momentos. El primero se refiere al periodo en que los estudiantes ingresaron a la UIET. Tres de ellos mencionaron sus primeros contactos con la interculturalidad. El Informante 2 comentó lo siguiente:

En la secundaria, el maestro nos decía: “aquí tienes que hablar el español”. Se supone que esos maestros igual son bilingües. No lo eran, pero cobraban como bilingües. Ya cuando llegué a la preparatoria fue cuando aprendí a hablar más el español. Cuando llego aquí vi que eso que me enseñaban no era la interculturalidad. Todo era diferente, como que no lo entendía (Informante 2).

Otra de los participantes mencionó que al llegar a la universidad empezó a conocer sobre la interculturalidad, sin embargo, esto no se le hizo atractivo, al grado de querer regresarse a su comunidad.

Bueno sí, me quise regresar...no a mi casa, pero sí me arrepentí de haber dejado algo mucho mejor como la Unacar y haber venido a esta universidad, pero seguí adelante. ¡Me sentí frustrada! Había dejado dos universidades distintas y había terminado en ésta (Informante 9).

El Informante 4, por su parte, comentó que nunca pensó que la interculturalidad se practicara; más bien, lo interpretó como un complemento institucional. “Realmente no me imaginé nada, pensé que esto sería el apellido de la universidad o lo cultural de los pueblos. Yo pensé que era un simple apellido nada más, llegué y no sabía nada de la interculturalidad” (Informante 4).

Desde la teoría sociocultural de Vigostky, los seres humanos se socializan desde su infancia dentro del grupo social al que pertenecen. Cada uno de ellos tiene sus propios productos culturales, sus prácticas y valores. El enfoque intercultural es relativamente reciente en México, su puesta en práctica no ha sido en todos los casos efectuada de la mejor manera, por lo tanto, es comprensible que para los estudiantes éste resultara desconocido e incluso contrario a lo que en

general se espera de una universidad. Por lo anterior, es importante que los estudiantes conozcan a fondo del modelo educativo intercultural para que entiendan que una institución de este tipo tiene una forma diferente de educar. A este respecto, Fernández (2012) menciona que el éxito de lo que se llama interculturalidad está en sus docentes y para ello se necesita capacitación. Es fundamental que el docente acepte la transformación; de lo contrario, puede pasar lo que menciona Rodríguez (2016), que haya poca apropiación de la interculturalidad y que, por ende, no sea capaz de mostrar a sus alumnos adecuadamente el valor de ésta.

El segundo momento respecto de la manifestación de la interculturalidad en el ámbito de la UIET sucedió cuando los estudiantes tomaron conciencia de que su comportamiento inicial no era acorde con el modelo intercultural y lo modificaron para alinearlo con éste. Uno de los informantes expresó cómo empezó a separar lo que le enseñaron en la preparatoria y lo que en su momento veía en la universidad.

Lo quiero dividir en dos partes: en la prepa era trabajo en equipo y el rescate de la lengua; en la uni es donde se aceptan todos los que hablan una lengua, los que piensan diferente y como que no hay una verdad absoluta. Digamos que lo empecé a adquirir saludando a todos (Informante 7).

Una de las participantes mencionó que desconocía el concepto de interculturalidad, debido a que durante su formación media superior no abordó este concepto:

Fue algo muy nuevo para mí al llegar aquí escuchar sobre la interculturalidad: que convivir con muchas culturas, respetar las lenguas, las culturas, etc. Yo estaba muy ajena a eso. En el Cobach no llevé nada de eso, fueron puros cálculos, matemáticas, informáticas, incluso dibujo (Informante 10).

La Informante 9, por su parte, comentó cómo percibió el concepto de interculturalidad al llegar a la universidad, tomando como base lo que se analizaba durante el Área de Formación Básica (AFB):

...es que yo creo que, desde un inicio, desde que te dan el curso de inducción te meten el concepto, pero no la apropiación del mismo. Entonces, escuchas hablar de interculturalidad, pero nadie lo era. Por ejemplo, en AFB tenía compañeros que estaban en mi grupo y venían de Teapa y ya saben cómo son esos. Me molestaba mucho que discriminaban a los cholos. Los maestros eran testigos de todo y no decían nada... creo que confundían el concepto (Informante 9).

En ese mismo sentido, la Informante 10 manifestó que los temas que veían en AFB la desanimaban, ya que respondía a conocimientos generales. No se percataba que el objetivo de este bloque de materias era analizar las asimetrías que presentan los estudiantes bilingües al llegar a nivel superior:

Al inicio pensé en irme de la universidad. Mmmmm. Creo que no me gustaba el modelo. Fue en el área de formación básica, sentí que era muy baja la enseñanza. Hasta pensé: “¿esto es la universidad?”. Pero conforme fui avanzando me di cuenta qué era lo que me gustaba y no me gustaba. En el primer y segundo semestres yo no tenía interés, sí hacia mi trabajo, pero era por cumplir y entregar tal fecha tal cosa, pero no participaba porque no tenía interés (Informante 10).

Otro informante manifestó su sentir respecto a las primeras veces que abordó la interculturalidad: “la primera vez que llegué, todo era diferente, ya con el tiempo empecé a agarrarle; no sabía qué es un enfoque intercultural, pero poco a poco fui entendiendo lo que implica esto de la interculturalidad” (Informante 6). Otros informantes expresaron cómo fueron incorporando este concepto en las actividades académicas, pero sin haberlo internalizado; sólo utilizaban el concepto y realizaban actividades; es decir, el nivel de internalización era interpsicológico (Vigotsky, 1978).

Sirvieron mucho los trabajos por equipo y algunos estudiantes te contaban su vida y sí había empatía, como en segundo semestre ya me daba cuenta de eso, pero empecé a ponerlo en práctica como en quinto semestre; respetaba sus ideas aunque no estuviera de acuerdo con sus posicionamientos (Informante 9).

El Informante 2 opinó que la forma de trabajo del grupo de Alcohólicos Anónimos al que asiste es muy parecida a lo que se entiende por interculturalidad, motivo por el cual adoptar los conceptos y forma de conducirse no le resultó difícil:

Yo como le digo, pues, ya casi ya venía preparado, sí porque yo siempre hablo en mi grupo de Alcohólicos Anónimos. Es casi lo mismo como acá, es como decir el hermano de la interculturalidad, porque igual ahí nos decían: “sabes qué, si tú quieres hablar en tu lengua materna, ¡hazlo! Nosotros no somos nadie para decirte que no”. Nosotros somos tu brazo derecho acá, entonces tienen una forma de trabajar muy parecida a AA (Informante 2).

El enfoque intercultural implica una nueva interacción entre diferentes culturas y una forma distinta de integración de los jóvenes indígenas a los estudios superiores (Casillas y Santini, 2006). Como menciona Vigostky (1978), los esquemas de pensamiento se arraigan socialmente, y por ello, transformarlos no es sencillo y toma tiempo. En este sentido, los estudiantes se encontraban en un proceso formativo intercultural en donde los dispositivos pedagógicos implementados por la universidad, como es el caso de los semestres de formación básica, trataban de enculturarlos en una manera diferente de actuar y pensar. Como lo evidencian los testimonios de los participantes, el inicio estuvo plagado de incomprensión y hasta desconfianza, pero, con el transcurrir del tiempo sucedió un proceso de internalización incipiente que se manifestó en una mejor comprensión del concepto y una mayor aceptación de las prácticas pedagógicas presentes en el modelo intercultural.

Ávila y Ávila (2014) aseveran que es necesario asumir la interculturalidad como un proceso formativo que fortalece la relación individuo-sociedad. Villamizar (2012) asevera que, para ayudar a los alumnos a familiarizarse con la formación superior, los profesores deben auxiliarse de herramientas psicológicas que permitan comprender al estudiante de qué se trata la universidad. Aunque, como lo manifiestan los estudiantes, para algunos profesores resulta también difícil realizar un buen papel de mediador intercultural. Lo anterior porque ser un docente intercultural también supone ajustarse a una práctica

social y una manera de pensar distintas a la práctica docente convencional. Por su parte, Tapia (2016) evidencia que, al tratarse de un concepto polisémico, la interculturalidad puede ser difícil de comprender si no se ha adoptado claramente una definición.

El tercer momento de adopción de la interculturalidad se dio cuando los estudiantes internalizaron las premisas del modelo intercultural y empezaron a actuar en concordancia con éste sin tener que pensarlo. Por ejemplo, el Informante 4 enfatizó su sensibilidad e interés en el cuidado del medioambiente. “La UIET me hizo más sensible sobre ayudar a los demás y compartir los conocimientos más que nada. Lo que se busca es recuperar la naturaleza, más superación, conocimiento, compartirlos y que impacte en otras personas”. Más aún, el Informante 6 reveló que el vivir la interculturalidad le ha permitido seleccionar mejor a sus amistades, así como la forma de conducirse dentro de la comunidad.

Uno es como te ve la gente, he estado evitando esto. Sí me echo mi copita fuera de la comunidad, dentro de ella no tomo. Esta fiesta que pasaron del 14 y 15 de enero me eché mi copita con mis amigos, uno que vive por la carretera, busco amigos que no buscan pleito. He escuchado que dicen: “viene de la escuela y no sabe saludar”. He cambiado esa parte, desde que me metí en la universidad he tratado de cambiar. ¡Ya saludo! Convivo con las personas grandes para ganar respeto y así me respeten (Informante 6).

Finalmente, la Informante 9 reveló que, derivado de su conocimiento sobre el uso del ch’ol y los derechos indígenas, defiende la igualdad cuando se hacen presentes comentarios discriminatorios. “Hay comentarios en mi círculo social que todavía denotan discriminación hacia ciertas personas y los defiende en ese aspecto. Ya no permito la discriminación” (Informante 9). Tomando en cuenta lo evidenciado en páginas anteriores, inicialmente la interculturalidad se encontraba en un plano interpsicológico, pero con el paso de los semestres se llegó al nivel intrapsicológico, tal como menciona Vygostki (1978). De esta forma, queda de manifiesto que lo propuesto por el Modelo Educativo Intercultural ha permeado en la formación y, por ende, en el actuar de los estudiantes.

El otro ámbito donde los participantes manifestaron expresar su formación intercultural fue en el de la comunidad. Las narraciones muestran que estos ya se encontraban en la etapa intrapsicológica que menciona Vigostky (1988), pues ya actuaban sin pensarlo con base en los preceptos del modelo intercultural. El informante 4 narró:

Recuerdo que aquella vez yo me levanté y les dije: “oigan, yo quiero participar. No estoy aquí todos los días, porque estoy estudiando, pero quiero tomar estos cursos”. Lo dije en una reunión general. Como era ya un hecho que estas dos instituciones (Sagarpa y Ayuntamiento) iban a gestionar parte del proyecto me gustó poder colaborar, apoyar a mi comunidad, pues eso me enseñaron aquí (Informante 4).

En ese mismo sentido, la Informante 3 refirió la manera en que fue cambiando su actitud y forma de proceder con las personas de su comunidad:

No, antes me daba miedo trabajar con la comunidad y ahora ya no, ya sé cómo dirigirme a ellos. Mmmm... y sí pues, estar aquí en la UIET me ayudó en el diálogo porque yo antes era muy *pelionera* [sic]. Ahora primero escucho, pongo atención y veo si debo hablar, pero ya no peleando como antes (Informante 3).

El informante 5 explicó que expresa la interculturalidad ayudando a su comunidad en dos sentidos: apoyando en la redacción de los oficios en donde hacen peticiones al gobierno y como traductor en el centro de salud:

Muchísimo me ha servido (la interculturalidad), en la asamblea de la comunidad les ayudo en la redacción de algunos documentos, oficios. Me involucro en muchas cosas, convivo con ellos. No me considero una persona perfecta, correcta sí y trato de hacer lo bueno por ellos. Sí, también ayudo en la clínica; como no hablan ch’ol en la clínica a mí me invitan a interpretar lo que dicen los pacientes y sí lo hago. Eso le da tranquilidad a mi gente. La interculturalidad me ha servido mucho porque apoyo al pueblo (Informante 5).

El Informante 1 también coincide en que apoyar a su comunidad es una manera de expresar su formación intercultural:

... aplicar el conocimiento que tengo, participar con las personas de comunidad, planear un trabajo productivo. Lo aprendido en la universidad me ha servido en la aportación de ideas, en la toma de decisiones, en la seguridad de enfrentar los retos para conseguir un trabajo, en el comportamiento frente a todos (Informante 1).

Cabe resaltar que, la vinculación comunitaria juega un papel fundamental el Modelo Educativo Intercultural, a saber: “la estrategia de esta función universitaria se establece al reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional” (CGEIB, 2006, p. 157). No obstante, Gonzales (2011) reconoce esta función como incipiente y en construcción.

Un caso contrastante ocurrió con la Informante 9, quien conoce sobre la interculturalidad, pero no le resulta fácil aplicarlo en su comunidad. Ella atribuye esta dificultad a la poca apertura que sus coetáneos tienen a las nuevas ideas y a la poca capacidad de análisis. Ejemplifica esta situación con los conflictos que se viven en su comunidad de origen.

¡Ay, no puedo ser intercultural! Por todos los conflictos sociales y políticos que se están viviendo. No es por ofender, pero son muy ignorantes, se dejan lavar el cerebro muy rápido y cometen actos que no van en beneficio de nadie. Son personas de las comunidades que sólo hablan ch’ol; o sea, les dicen unas cosas y ya se quedan con ese concepto y no escuchan a nadie más; por eso se me complica ser intercultural, porque por más que les dice uno no hacen caso (Informante 9).

Llevar la interculturalidad al ámbito comunitario no es sencillo, pues justamente se trata de un modelo desconocido para sus miembros. No obstante, es de resaltar la disposición de esta participante para respetar las propuestas inclusivas y de interculturalidad aprendidas en la UIET: adaptarse al contexto social y aprender de la comunidad, sin olvidar que debe poner en práctica lo aprendido. Estos

hallazgos coinciden con los de Maldonado (2007), Orellana *et al.* (2007) quienes encontraron una actitud positiva de los estudiantes hacia la interculturalidad.

Continuando con los espacios en donde se manifiesta la interculturalidad, corresponde ahora al ámbito privado el cual se hace evidente en dos grandes rubros: familiar e individual.

6.3.2. *Ámbito privado*

Respecto al ámbito familiar, el Informante 6 mencionó los cambios dentro de la familia que se dieron a raíz de estar en la universidad y el escuchar hablar de la interculturalidad “me ha servido mucho, antes era una persona grosera con mis padres. A partir de que entré en la universidad empecé a sensibilizarme y dejé de comportarme así; claro, no fue de *sopetón* [sic] pero sí lo fui haciendo”. Por su parte el Informante 1 declaró que cuando llegó a la universidad desconocía todo lo relacionado con la interculturalidad y fue en ese contexto donde se percató de lo que implicaba ser intercultural y los beneficios que esto conllevaba.

Antes de entrar a esta institución desconocía el término, pero actualmente, como egresado, eso ha cambiado la forma de planear la formación en familia. Si mis hijos quieren ser maestros bilingües, por ejemplo. Ahora ya pienso en esas cosas (Informante 1).

Otro de los informantes comentó que saber de interculturalidad le permitió resolver los problemas familiares desde una óptica diferente a la convencional:

Cuando mi mamá se enojaba le decía que no se enojara o cuando llegaba un *caxlan* (un hombre de la ciudad) a comprar en la tienda ella no quería atenderlo porque le daba pena y yo la animaba diciendo: “tú sí puedes”. Confié en ella hasta que lo logró y ahorita ya la dejo sola y atiende. Antes le daba miedo, que se iba a confundir con el cambio, pero, así como me enseñaron aquí, yo fui y también le enseñé a mi mamá. También le enseñé a trabajar en equipo y sobre todo en los problemas a usar siempre

el diálogo. Ella y yo lo hacemos. Soy el único que estudió la universidad, mis hermanos terminaron sólo la secundaria (Informante 7).

Otro de ellos mencionó que lo aprendido sobre la interculturalidad lo manifiesta en la convivencia con su esposa. “En la forma de cómo convivir, relacionarnos. Yo todo lo que estoy aprendiendo se lo estoy inculcando a mi esposa. Ella ahora también estudia aquí” (Informante 2). Otra de las informantes reveló que su familia ha adoptado elementos de la interculturalidad, tales como: la tolerancia, la escucha activa y la aceptación a la diversidad. “Sí, yo creo que todo el tiempo, bueno trato de comprenderlos. Nos comunicamos, somos tolerantes y respetamos la vida de los otros” (Informante 9).

Los hallazgos coinciden con los de Ramírez y Juárez (2014) en la UIEP, cuyos informantes manifestaron que ingresar a la universidad ha modificado su forma de pensar y de conducirse con sus familiares. El testimonio de los participantes evidencia que el Modelo Educativo Intercultural está cumpliendo su cometido. Dicho modelo expresa que “la educación es un proceso en que el conocimiento se construye colectivamente, la enseñanza tiene una dimensión social que se apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve” (CGEIB, 2006, p. 159).

De los diez informantes, siete manifestaron que la interculturalidad se ha internalizado al grado de hacer uso de ella a nivel personal. De igual forma, se puede observar cómo lo adquirido durante su formación académica ha permeado en la forma de conducirse. En ese sentido, el Informante 6 menciona que la violencia intrafamiliar era una constante en su familia. Él ahora trata de que esto ya no suceda, más aún, no quiere que esto se repita cuando forme su familia:

He tratado de incidir en la diferencia realmente. Donde crecí había violencia, mi padre llegaba borracho y nos corría, siempre le digo a mi papá: “¿Por qué eras así?”, ahora llega tomado, pero es tranquilo. Yo me pongo en su lugar y me acuerdo de todo lo que hacía y ustedes. ¿Por qué les pasa eso? Yo trato de incidir en la no violencia. Crecí en una familia donde hubo mucha violencia, a mí no me gustaría que mi familia (cuando se case) se vea reflejada la violencia, trato de cambiar esa parte. En mi casa he tratado de ser diferente. Tengo un hermano que toma, es violen-

to, yo lo aconsejo. Mi mamá dice que pensó que nunca iba a estudiar, le hice una promesa de que no tomaría, hasta que me titulara. En ese lapso me daban ganas (de tomar), pero cumplí mi promesa, me titulé y ese día tomé. Mi mamá se siente contenta (Informante 6).

Otra de las informantes mencionó cómo el diálogo se ha priorizado en todos los momentos de su vida familiar y al llegar a la UIET este valor se volvió total en su vida, ya que es uno de los valores de la interculturalidad:

Ya practicaba, le digo que como mi papá siempre decía todo eso del diálogo, que la conversación y todo eso, ya más o menos lo sabía más no sabía que hay que respetar la comunidad y todo ese rollo. Tampoco sabía que hay que participar cuando hay un problema. Mi papá siempre nos ha educado desde que éramos chiquitos a que debemos respetar, no mal hablar y cosas así. Como que siempre hemos estado en constante diálogo con mi familia, no estamos dispersos que digamos y por eso me ha ayudado (Informante 3).

Por su parte el Informante 4 explicó que estar en un contexto intercultural le generó un mayor arraigo por sus raíces, apego a la familia y un rechazo total por la discriminación:

El poder decir quiero mis raíces y las defiendo cuando alguien quiere discriminarlas o hacerlas menos. Soy más apegado con mi familia, ahora consulto las decisiones que tomo, para que me orienten en lo que me puede afectar. Soy más sociable, respeto el pensar de las diferentes personas. Lo que me han enseñado en la UIET es respetar la diversidad (Informante 4).

Otro de los Informantes, mencionó que la interculturalidad le permitió una mejor relación familiar y social y es que en la zona sierra de Tabasco es común el alcoholismo y la violencia intrafamiliar:

Ahora respeto a mis padres, trato de hablar, cómo son las cosas, tengo confianza con mi hermano y una hermana. Con los otros (hermanos) que tengo roce me alejo. Sí, ahora soy muy sensible, respeto a los demás y a

mi familia. Cuando estuve trabajando en Villahermosa seis meses, en el trabajo jamás tomé ni una copa. En la uni, cuando había posibilidad, bajaba con unos amigos y me quedaba en Oxolotán y al día siguiente regresaba a mi casa y no pasaba nada, todo para no preocupar a mi mamá (Informante 6).

En ese sentido, se observa la manera que la interculturalidad fue introduciéndose de manera intrapsicológica en los estudiantes; como señala Vigotsky, el poner en práctica el diálogo que prioriza el Modelo Educativo Intercultural fue cambiando la personalidad de los estudiantes. Lo anterior coincide con lo mencionado por Ávila y Ávila (2014, p. 44), “la interculturalidad así asumida se convierte en orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social”.

Por su parte, la Informante 10 mencionó algunos cambios que son atribuibles a la formación intercultural, en especial, la relación con sus padres, ya que al ser hija única (sus hermanos fallecieron) ha recaído en ella la responsabilidad de ser quien desarrolle actividades con sus padres:

En la forma de pensar, de actuar, de tomar las cosas que me dicen. Antes no era como ahorita en la forma de expresar, me ha cambiado. También en conocer muchos lugares, en tener muchos amigos. Viéndome como era antes, sí cambié mucho en la forma de pensar y sí son atribuibles a lo que viví en la uni porque los cambios los adquirí en la universidad. A mis padres les platico cosas que yo sé de la cultura, de la lengua o de culturas de otros países o de aquí mismo. Les cuento que tal cultura se encuentra en tal lado o ésta es la historia de nuestra cultura, así cosas muy informativas. Otras veces me pongo a platicar de varias cosas con ellos, un debate ahí en la mesa entre tres. Antes no lo hacía, pero ahora sí, ellos me cuidan y me necesitan, tienen miedo por eso que ya le conté (sus padres tienen la idea de que les hicieron *mal* a sus hermanos y por eso fallecieron). Mis papás están contentos de lo que ahora soy, en lo que me he transformado (Informante 10).

El Informante 7, por su parte, comentó que ahora valora su comunidad, ya que desde que llegó el equipo de difusión de la universidad

a su escuela decidió que vendría a estudiar a la UIET, faltando aun un año para su egreso. “El valor que le he dado a mi comunidad, de regresar, la quiero mucho más, eso me enseñó la interculturalidad. Si me hubiera ido a otra universidad estuviera con la idea que hay que globalizar, fue linda la experiencia en la UIET”.

En ese mismo sentido, la Informante 9 expresó que el contexto de la UIET la hizo cambiar y volverse más humana, dejar de lado cosas superfluas que consideraba necesarias antes de vivir la interculturalidad:

Creo que soy más humana, es el cambio más representativo y sí se lo atribuyo a la formación recibida en la universidad (o tal vez lo que veía y escuchaba en el entorno). También cambió mi forma de vestir. Como usted dice, si volteo y me veo graduándome de la Unach o en la Unacar, no me veo como soy ahora. Sí, me volví más humilde estando aquí, le di menos importancia a las marcas y de alguna manera cambié, dejé de ser superficial (Informante 9).

De igual forma, para el Informante 8, los elementos que han sido fundamentales al estar por terminar su licenciatura son la cultura, el lenguaje, la comunidad y sus padres, los cuales siguen estando presentes en sus acciones.

Hasta ahora me ha servido (la interculturalidad) para preservar la cultura, el lenguaje, la ética, en todo pues. Ahora hay mucho cambio en la tecnología, eso moderniza el ser humano. Yo que ya terminé la licenciatura me siento grande, pero no, no pierdo mi costumbre y tradición; sigo viviendo en mi comunidad. Mi papá es ejidatario tiene 18 hectáreas de terreno, y empezamos a cultivar: Compré semillas para pastura y gracias a Dios estamos bien. Me invitaron a un programa de reforestación y ahí metí mi dinero. Estoy pensando en avanzar, pero con mis papás (Informante 8).

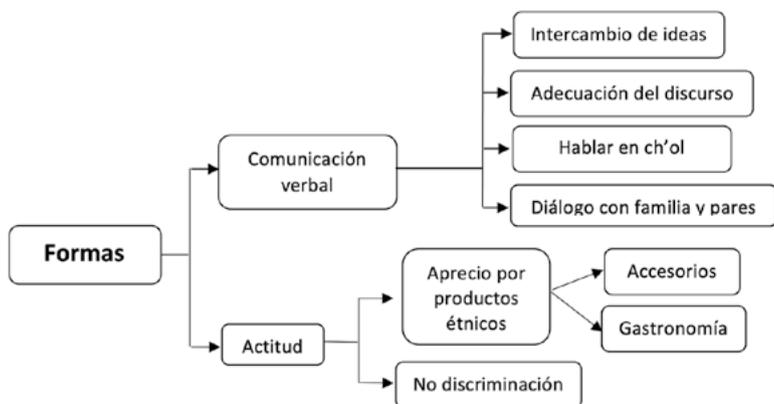
Cabe añadir que el Informante 7, mediante su respuesta, expresó el profundo amor a la vida comunitaria y la forma en cómo apoya en una organización que tiene la comunidad, hablando en ch’ol y poniendo en práctica lo aprendido de la universidad:

...la vida comunitaria es bonita, por ejemplo, ahora que llega el obispo voy a cantar en ch'ol. Yo me fui a preparar a la UIET, pero regresé para apoyar en mi comunidad. Creo que no hay que dejar lo antiguo para no cometer errores actuales. En el grupo donde estoy, “*Sambijo*” (vamos abriendo camino), me doy cuenta que eso hago, que eso es parte de la interculturalidad. La interculturalidad se da en la práctica no en la teoría. La gente habla por ignorancia. Por ejemplo, antes se caía alguien y me reía y ahora no, ahora los ayudo. Hay que actualizar nuestra forma de pensar, pero es precisamente no olvidar los patrones de la vida antigua para no cometer errores (Informante 7).

Lo hasta aquí expresado por los informantes denota como en algunos de los casos la interculturalidad les parecía algo utópico, algo que no lograban incorporar a sus acciones y vida cotidiana. Esto los hacía tener el conocimiento en un plano interpsicológico como menciona Vigotsky (1978), pero al avanzar asumieron la interculturalidad como un acto cotidiano. Aquí es importante resaltar el trabajo de los docentes ya que son ellos los que conviven día a día con los estudiantes, así pues, son los mediadores en la apropiación por parte de los alumnos de lo que se llama interculturalidad (Rodríguez, 2016). Siguiendo a Vigotsky, los profesores, en su mayoría, han actuados como buenos mediadores, en términos generales. Esto quiere decir que ellos también conocen el modelo y lo ponen en práctica con sus alumnos. Sin duda alguna, lo que marca el Modelo Educativo Intercultural ha cosechado sus frutos, “al considerar que la actividad intelectual humana es el resultado de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y las relaciones sociales” (CGEIB, 2006, p. 159).

Respecto de las formas en cómo se expresa la interculturalidad recibida, se dividió en dos categorías: comunicación verbal, como la forma inmediata de manifestar lo aprendido y en una forma actitudinal en donde los participantes buscan ser coherentes con lo que dicen y hacen (Ver figura 6.3.3).

6.3.3. Formas en que se expresa la interculturalidad



Fuente: elaboración propia con la información de las entrevistas realizadas.

Para cuatro de los diez informantes, las charlas, convivios y las horas de clases fueron fundamentales para encontrarle sentido a la interculturalidad, pero sobre todo para expresar cómo iban entendiendo lo que en ese momento vivían. Es decir, el intercambio de ideas con sus pares y con los profesores fue una herramienta para construir la interculturalidad. “En las pláticas con los maestros se comparten ideas y voy aprendiendo más, como un intercambio de ideas de otras áreas. Ellos me enseñan de interculturalidad, de otras cosas de la vida y yo, yo les enseño lo poco que sé, pero eso me hace sentirme importante” (Informante 1).

El Informante 6, por su parte, manifestó que no entendía en un principio cuál era la diferencia entre la UIET y una institución convencional. Al ir conversando con los docentes su visión comenzó a cambiar, al grado de asumir como tal su formación intercultural:

No sabía nada al entrar en la universidad, pero aquí vi otro horizonte. Chiapas es otro proceso y el que se vive aquí es otro. Hablaban los maestros de que este enfoque era diferente a los otros ¿Por qué era diferente me puse a pensar? El Tecnológico de Teapa es otro modelo que les enseña a sus alumnos. Esta universidad está más apegada a las comunidades,

de los diferentes procesos que se vive, conoces otras variantes de las lenguas, te respetan y eso me gustó más (Informante 6).

El Informante 4, por su parte, explicó que aprendió a adecuar su discurso en función del contexto y de sus interlocutores. Comentó que se percató de que las personas no hablan siempre igual, sino que se comportan y eligen vocabulario y estructura de acuerdo con la situación.

Sí he mejorado, porque dependiendo del espacio y las personas con las que estamos nos ponemos ciertas máscaras, hacemos otro tipo de plática. No es lo mismo hablar con mis amigos, con los maestros y con las diferentes personas, hay que adecuarse según la gente con la que entablamos conversación. He mejorado en eso. Antes era el mismo lenguaje que yo utilizaba con todos, no es que esté mal pero sí se notaba. Utilizaba el mismo vocabulario con todos, era muy suelto el vocabulario, era... ¡vaya!, a lo *bruto* [sic], y ahora ya entendí que no es así (Informante 4).

Otro aspecto muy importante en el que los informantes manifiestan la formación intercultural recibida es mediante el uso de su lengua materna. La Informante 10 comentó que ahora la lengua y la cultura son importantes para ella, actualmente escribe poemas en ch'ol, pinta, se expresa en su lengua materna sin conflicto alguno, en ese sentido la expresión oral ha sido su mejor aliada:

No me imaginé que tuviera tanta relevancia (hablar una lengua indígena), entonces ahora comprendo que por hablar una lengua o pertenecer a una cultura es como muy interesante para otras personas, es muy importante también seguir practicando la lengua y la cultura porque es parte de nuestra identidad, parte de los mexicanos. A veces me pongo a escribir cuentos. Ya tengo dos pequeñas publicaciones ahí, con la ayuda del Instituto Estatal de Cultura (Informante 10).

El Informante 7 mencionó: “estoy agradecido porque no he cambiado, valoro lo que soy porque sigo hablando mi lengua. Voy a Macuspana y hablo mi lengua; en Villahermosa también la hablo y no

me da miedo o pena hablarla”. Otro de los informantes enumeró los cambios en los que con mayor facilidad se puede observar su formación intercultural: “no la valoraba y ahora ya la valoro (la lengua ch’ol), participo en las reuniones religiosas y en las asambleas. Voy a las actividades de campo que me han invitado, derivado de lo que estudié aquí” (Informante 8). El Informante 2, por su parte, explicó que usa el ch’ol en cualquier contexto debido a que ya no se siente discriminado y quiere que eso estimule a otros a hacerlo:

Pues donde quiera lo hablo (el ch’ol), más con mi suegra. A veces llega la gente y los sentamos en el patio pues para que se sienta en confianza. En ocasiones me preguntan: “¿Qué? ¿A poco hablas ch’ol, tú muchacho?”, “Sí, señora. Lo hablo” (Informante 2).

Una de las informantes mencionó que quiere aprender más sobre su lengua, “si me gustó esto que viví aquí. Tanto me gustó que ahora quiero salir, ir a foros, pero me gustaría ir más a congresos de lingüística, quiero saber más de mi lengua. Ya no me da pena hablarla, ya no tengo miedo” (Informante 3).

Por lo tanto, lo manifestado por los informantes remite al Modelo Educativo Intercultural, mismo que establece que para “sustentar el enfoque intercultural se emprenderán actividades académicas que promuevan tareas y procesos de difusión de experiencias sobre lenguas, expresiones y manifestaciones de las culturas indígenas” (CGEIB, 2006, p. 185). En ese sentido, lo manifestado por los informantes coincide con lo expresado por los estudiantes de la UNICH al admitir, como uno de sus cambios, el uso de su lengua materna (Ramírez y Juárez, 2014).

Sin duda, el apoyo de los docentes fue fundamental para que los hoy egresados se sintieran cómodos en la *escuela diferente* en donde se les trata como uno más de los compañeros. El Modelo Educativo Intercultural pugna por relaciones horizontales, “el enfoque intercultural se opone a la estrategia de asimilación de los pueblos indígenas mantenida durante siglos por los grupos en el poder que se sucedieron en las distintas etapas de desarrollo” (CGEIB, 2006, p. 36).

Así pues, la forma más contundente de manifestar la interculturalidad en este trabajo fue mediante el uso sin inhibiciones de la lengua

materna. Esto coincide con lo encontrado por Ramírez y Juárez (2014) en la UIEP, donde los estudiantes externalizan cambios en ideas, en la forma de relacionarse y en el uso de su lengua materna sin prejuicio alguno. Algo importante para la Informante 3 fue replicar en su casa lo aprendido en el aula. En este mismo tenor manifestó que el diálogo empezó a ser fundamental en su casa, tuvo que hablar en repetidas ocasiones con sus padres pugnando en todo momento por el bienestar familiar:

Todo lo que he visto aquí, todo le platico a mi familia: qué hago, qué maestro llevo. Esta vez que fue en el foro igual, les dije les comenté cómo me fue y cómo decidí irme, cosas así. Pero eso del diálogo siempre lo he... ¿cómo te diré? Hemos llevado en mi casa. Además, siempre le he dicho a mi familia lo importante de aquí es si tenemos problemas que estemos organizados, es también ver la manera de cómo uno puede salir cuando uno tiene problemas. “Si no buscas una solución”, les digo, “siempre van a estar así”. Mi papá siempre se molestaba con mi mamá por cosas de la casa y siempre hablaba con ella para que no se metiera en problemas con él (Informante 3).

El Informante 7 expresó que el trabajo en equipo resultó muy efectivo para el diálogo y la toma de decisiones ya que estas eran consensuadas antes de volverse definitivas:

Yo siento que la mayor parte sí contenía la interculturalidad, principalmente en el trabajo en equipo, resulta más fácil y le otorgas confianza a cada integrante de equipo y no cualquiera te la otorga, sino que se logra a través del tiempo. Principalmente me gustaba entregar los trabajos integrales, pero lo mejor era decirnos cómo queríamos trabajarlo, nadie se imponía (Informante 7).

Para los estudiantes de la UIET, que son bilingües y que conocen poco las leyes que apoyan el uso de su lengua materna, resulta complejo expresarse en su lengua libremente. No obstante, ésta es una de las acciones que busca fortalecer el Modelo Intercultural, en ese sentido, uno de los informantes expresó: “pero ahora lo hablo (el ch’ol), ya no me da pena, tengo mis derechos que aprendí en la UIET, los

maestros me lo enseñaron, ya me expreso en cualquier lado hablando ch'ol” (Informante 6).

El Modelo educativo intercultural ha logrado buena parte de su cometido, sentando como base el diálogo, ya que sin duda ha funcionado en los diversos espacios de la vida universitaria y más aún en la vida de la familia de los estudiantes. En ese sentido, el Modelo enfatiza la imperante necesidad del “establecimiento del diálogo en un ambiente de respeto a la diversidad. De esta manera, la diferencia se concibe como una virtud que anima actitudes de respeto y comprensión recíproca entre distintas culturas” (CGEIB, 2006, pp. 40-41). En el mismo tenor, Tipa (2017) encontró que este Modelo Educativo es muy favorable desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

6.3.4. La actitud para expresar la formación intercultural

De los diez informantes, la Informante 9 mencionó dos maneras fundamentales por medio de las cuales se manifiesta su adopción del modelo intercultural: dejar de discriminar a sus propios hermanos de raza y apreciar los productos culturales autóctonos como las artesanías y la gastronomía. Esta informante, antes de llegar a la UIET, había cursado algunos semestres en otra institución educativa a nivel superior y aunado a ello no presenta rasgos indígenas. “Yo no era muy aficionada a las artesanías, pero digamos que mi carrera me ayudó, ahora ya uso de esos aretes, me gustan, también fue más en el aspecto de gastronomía y artesanía (Informante 9). Más aún, recordó que en los primeros años se seguía comportando con intereses superfluos relacionados con la ropa y el calzado de marca, pero lo más evidente era que discriminaba a los indígenas y luego eso cambió.

Entonces a raíz de eso yo veía que los de ciudad hacían de menos a los de Oxolotán, pero... pues fue ahí donde se dio el cambio. No quería ser como ellos y le fui bajando, y expresándome diferente. Ya no despreciando por ser indígenas, porque yo también lo soy, aunque no lo parezca (Informante 9).

En ese sentido, los ámbitos y formas de apropiación del enfoque intercultural en los estudiantes tuvieron diversas manifestaciones, los primeros espacios donde identifican la aplicación de este modelo es en la propia universidad que los formó y con sus amistades. También se reconoce que en estas primeras expresiones de lo aprendido se replica la forma interpsicológica, como menciona Vigotsky (1978), sin llegar al plano interno; aunque ya en semestres más avanzados los estudiantes muestran una mayor apropiación de la interculturalidad. No obstante, es en el plano familiar o individual donde estas manifestaciones parecen haber llegado más plenamente al plano intrapsicológico.

Respecto de las maneras cómo los participantes expresan la formación recibida, esta se da en forma oral y mediante la actitud. La interculturalidad ya interiorizada se manifiesta en la interacción con los compañeros, los familiares, los docentes y hasta consigo mismos. Esta interiorización también se refleja en la actitud que adoptan para expresarse, vestirse y valorar lo local. En todo caso se puede afirmar que el Modelo Educativo Intercultural ha permeado en todos los ámbitos de la vida de los informantes. Hallazgos similares presentan Ávila y Ávila (2014) en México; Bastiani y Moguel (2010) y Tipa (2017) en Chiapas; Ramírez y Juárez (2014) en Puebla.

6.4. Elementos que evalúan los estudiantes choles dentro de su formación profesional

Dentro de esta pesquisa los elementos que evaluaron los estudiantes choles fueron cuatro: el modelo educativo, el programa académico cursado, los profesores y el desempeño de la institución en pro de la formación académica de los mismos. Cabe resaltar que el programa académico es el área en donde más se enfocaron ya que es lo que viven constantemente. En primer momento, se abordan los relatos concernientes a la evaluación que hacen del modelo educativo, seguido de los programas de estudio, los docentes y se finaliza evaluando la institución.

6.4.1. Modelo educativo

Respecto del modelo educativo, éste se evaluó con base en tres categorías: vinculación, tutorías y adopción de la interculturalidad. Es necesario resaltar que este modelo educativo es de relativa reciente creación en el país.

6.4.1.1. Vinculación comunitaria

La vinculación comunitaria dentro de la UIET se basa específicamente en relacionarse con la comunidad, buscando en todo momento apoyarla mediante acciones concretas. Los informantes están completamente de acuerdo con llevarla a cabo, debido a que eso les permite relacionarse desde otra óptica con quienes los vieron crecer.

Sin embargo, unos de los objetivos del Modelo Intercultural es que los egresados regresen a su comunidad al terminar sus estudios y que la impulsen para mejorar las condiciones de vida. En particular, cuatro de los diez informantes expresaron no estar de acuerdo con esta filosofía intercultural: “desde un principio, en tercero, cuarto y quinto semestre, no le hallé un sentido, porque me preguntaba: ‘¿Por qué voy? ¿Cómo me tratarán ellos?’”, y no hay nada que hacer, por ejemplo: Vinculación con la comunidad, ventana a mi comunidad, eso no me va a servir” (Informante 1).

En ese mismo tenor, el Informante 2 explica que las competencias que adquieren los estudiantes no pueden fortalecer directamente a la comunidad y, por esa razón, no entiende cómo al regresar podría ayudar:

...mmmm. Como que nos cohibe más, como la ideología de decir, sabes que tú viniste acá, te preparaste, tienes que ir a tu comunidad a impulsar. Yo siento que en esa parte está mal. Mmmm. Bueno, no es que esté mal, sino la forma como nos están preparando. Por ejemplo, mira el perfil de comunicación, que es lo que estudio, voy a salir como productor de radio, de televisión y prensa escrita, se supone que debo salir también como reportero, camarógrafo, fotógrafo profesional ¿Hay las condiciones para que vayamos y hagamos esto en la comunidad y con ello lograr

mejorar las condiciones de vida? ¡No lo hay! Y, entonces, ¿a qué estamos enfrentándonos? (Informante 2).

Por su parte, la Informante 9 mencionó que desde su óptica esta filosofía es una utopía ya que ve muy lejano que el egresado regrese a su comunidad, cuando en la mayoría de las veces, lo que quiere es prepararse para salir de ahí: “pienso que es un sueño *guajiro* [sic] de la universidad, es una ilusión, nadie es profeta en su tierra, entonces desde ahí comienza todo”.

Una más de las informantes expresó que no tendría forma de percibir ingresos para vivir si regresara a la comunidad y generara un proyecto. Sí, se puede ayudar a la comunidad, pero no se generan recursos para ayudar a la propia familia como generalmente se espera:

...está difícil para que sea realidad, aunque sí, en algunas ocasiones o algunos alumnos, sí lo hacen, pero creo que es difícil quedarse en la comunidad porque solamente son proyectos. Como decía unos de los directores de un voluntariado donde fui, “¡no se vive de los proyectos!”, solamente es como para obtener más experiencias, conocer más, pero nadie vive de eso. Yo creo que en esa parte sí, es un poco difícil quedarse en la comunidad. Tal vez sí trabajar en la comunidad, pero, no viviendo dentro de la comunidad, sino es como llegar, luego irse otra vez. Pero permanecer ahí y estar trabajando algún proyecto creo, es difícil, no tenemos muchas facilidades de comunicación o muchas cosas, eso nos obliga a salir de la comunidad (Informante 10).

Para finalizar, el Informante 2 abundó que el regresar a su comunidad no le va a permitir incidir en el cambio que el Modelo Educativo propone:

...cómo lograr por decir la formación del estudiante, es que esto es lo que necesita nada más. ¿Por qué se tiene que ir directo a su comunidad? En la comunidad piensan que no necesitan de los demás. Piensan pues en que el estudiante el día de mañana que tal vez sea un trabajador de Televisa, o sea, piensan en grande, no lo ven regresando a su pueblo y, si regresa, es porque ya tiene dinero (Informante 2).

Conviene señalar que los informantes están de acuerdo en acudir a la comunidad, pero no ven como una opción el regresar a la misma. Esa opinión no es por falta de afinidad a ella, obedece a que no tendrían forma de subsistencia. Respecto a la vinculación comunitaria, la mayoría de los informantes externaron su agrado al realizar esta actividad; la cercanía con su gente, el pueblo, su lengua, les hacía sentirse cómodos, en casa: “sí me gustó porque no pierdes la cultura, la costumbre, la lengua y cuando vas a la ciudad se pierde todo esto, la costumbre, la cultura, vienes con otra ideología, forma de expresarse (Informante 8).

En el área académica los estudiantes no mencionaron problema alguno para desplazarse a la comunidad: “la vinculación sí... muy interesante y de gran valor, porque hay muchos alumnos que estudian carreras afines como ingeniería, medicina, derecho y abandonan su comunidad, pero yo no soy de esos (Informante 5). En ese mismo sentido, la Informante 9 abundó sobre su sentir al ir a comunidad: “súper bien, a mí me agrada esto de ir a la comunidad, la vinculación comunitaria, es de lo mejor, ahí se conjuga todo”. De igual forma el Informante 10 mencionó: “ahí sí me pareció importante, interesante esa parte porque no es lo mismo estar en clase o estar con la teoría que ir a aprender en el campo o a ver la realidad, trabajar con los niños de las escuelas, de la secundaria, sí es importante para mí”.

Lo aquí externado por los informantes coincide con lo encontrado por Ávila, Betancourt, Arias y Ávila (2016); Mena, Victorino, Gómez y Baldovinos (2011) y Ortiz (2015). Estos autores encontraron que los estudiantes universitarios están a favor de ir a la comunidad, ya que esto les permite conocer sobre la cultura, los valores y trabajar en equipo. No obstante, también coinciden en encontrar tropiezos a lo largo de la vinculación comunitaria, por ello proponen capacitar a los docentes para que hagan verdadera vinculación. También es importante tomar en cuenta la idea que en general se tiene en las comunidades sobre quien se va a estudiar fuera de ella. Normalmente, para los lugareños quien se va debe volver con dinero como muestra de que ha triunfado; el que vuelva y trabaje junto a ellos les hace pensar en que estos muchachos han fracasado. Por lo tanto, convendría pensar en estrategias que difundan entre las comunidades los fines y beneficios de la educación intercultural.

Uno de los informantes externó que de los productos realizados al momento de vincularse con la comunidad no le provocó ninguna contrariedad. Comentó que, por ser originario de una comunidad, se sentía muy cómodo al realizar las actividades:

...la monografía, en caso mío no tuve dificultades porque sabía tratar a las personas de cómo se va hablar, como uno está acostumbrado. Como yo soy de una comunidad pues ya conozco qué es vivir en una, el lado bueno de este trabajo de campo es llegar al pueblo y estar con tu gente, y decirles vengo de la universidad porque quieren conocernos (Informante 1).

El Informante 4 por su parte, mencionó que antes de llegar a la universidad ya le gustaba charlar con los abuelos, que le contaran sus secretos, esto se debe a que los choles priorizan la memoria oral. Cuando llegó a la UIET, se percató que existía interés por esos aspectos de la vida comunitaria: “jamás pensé que no era importante, siempre me ha gustado conversar con las personas y con mi abuelo platico demasiado en ch’ol y con los amigos, ya que me gusta escuchar las historias que ellos vivieron. Yo nunca pensé que a una universidad le interesara eso”.

Otro de los informantes compartió que, para él, ir a comunidad era una experiencia diferente, no iba por una calificación, iba por una cuestión personal:

...participar con la gente, vaya, venir aquí y empezar a cómo organizarse mejor. Esas cuestiones sociales de hacer vinculación, más que tomarlo como una cuestión académica lo tomé como una parte personal que nos hace fortalecernos. No lo vi como un compromiso con la escuela y quedar bien con las calificaciones, era simplemente aprender y saber cómo realmente poder comportarse en la forma adecuada. Era un compromiso conmigo, con el pueblo (Informante 4).

Sortello y Peña (2018) destacan que para los estudiantes de la Universidad Veracruzana ir a las comunidades implica un cambio de pensamiento, generar nuevas ideas, aprender del otro, comprender a la sociedad indígena. A este respecto, Dietz y Mateos (2011) resaltan que la vinculación comunitaria engloba conocimientos académicos y

locales, tal como lo visualizan los estudiantes de la UIET. El trabajo en la comunidad desde los lineamientos de la UIET, implica quedarse a pernoctar en ella. En esta materia no importa si el estudiante es originario de una comunidad o no, si hablan ch'ol, zoque o tsotsil. A este respecto el Informante 6 abunda: “aprendí a ser sensible con las personas, conocí cosas que no sabía, la forma de comunicar con la gente, forma de vestir, eso me gustó mucho”.

Durante las entrevistas, los informantes mostraron su postura al realizar la vinculación hacia la comunidad; surgieron elementos interesantes que permitieron percibir que ellos no solo le apostaban a la comunidad. También externaron la necesidad de mirar hacia la ciudad, pues es ahí en donde visualizan su campo de trabajo. El Informante 1 por ejemplo mencionó: “los problemas son distintos, en lo personal me gustaría como alumno ir a la ciudad a realizar una investigación, según la experiencia de cada alumno o el punto de vista de cada uno de ellos, no sólo quedarme con los problemas de la comunidad”.

El Informante 4, por su parte, comentó la necesidad de tener la mirada de ambos contextos: “no consideraba que iba ser mejor (la vinculación), o sea, un tiempo en comunidades indígenas y otro tiempo para la ciudad, para ver las dos perspectivas ¿no? y entender las dos formas vaya, no se dio mucho, pero sí es necesario”.

Otra de las informantes externó que las diferencias en ambos espacios podrían haber funcionado para realizar un mejor análisis y discusión de las diferencias entre la ciudad y la comunidad:

... creo que sí, era pertinente ir a la ciudad a hacer vinculación porque la comunidad rural y la urbana son diferentes, las cosas se viven diferente, se hablan diferente. Hay cosas que no vas a encontrar en la ciudad de lo que es rural. Yo creo que sí hay que ver y conocer esas dos realidades (Informante 10).

Así pues, el Informante 1 mencionó las ventajas de hacer vinculación en la ciudad: “en lo personal sí, porque conocerían los modos de vida en la ciudad, se compararía el modo de vida en la comunidad; por ejemplo, el pago de impuesto, si los precios son más elevados que en la zona rural, la comida, ¿con cuánto viven allá, pues?”.

Finalmente, el Informante 6 va más allá de la vinculación en la ciudad y aboga por la pertinencia de vincularse son otros estados y resalta el beneficio de hacer esta actividad:

...la vinculación en el estado de Tabasco es similar en lo que tiene que ver con las actividades agrícolas. Me hubiera gustado vincularme con otros estados, saber cómo se vinculan en el campo, en qué podemos ayudarlos. Por decir en *Oxolotán* ves un campesino y hace lo mismo el de aquí que el de allá. Sería bueno que los chavos conocieran otros aspectos que no sean de la región o aprendieran nuevas técnicas para el cultivo. Por ejemplo, estuvimos en Campeche haciendo prácticas, visitamos un grupo de Jipijapa en *Kalkinic* con una señora que hace sombreros, nos gustó. Vimos cómo hacían sus milpas, nos enseñaron a hacer sombreros ¡es muy difícil! Ellos tienen una cueva dentro de una casa y se meten a tejer por la humedad, fuera de la cueva no sirve para tejer, pero eso, eso, debían hacer con vinculación (Informante 6).

Lo que mencionan los informantes sin duda redundaría en más beneficios académicos con miras al campo laboral. Sin embargo, Ávila, Betancourt, Arias y Ávila (2016); Mena, Victorino, Gómez y Baldovinos (2011); así como Sartorello y Peña (2018) coinciden en las dificultades burocráticas para hacer vinculación. Aluden a la falta de presupuesto, materiales de apoyo; hablan de docentes que no acuden a la comunidad y, por si fuera poco, la falta de técnicas y estrategias de los docentes dificulta el buen camino de la vinculación.

Más aún, Sartorello y Peña (2018) resaltan que hay que tener en claro que no se va a la comunidad a enseñar, se va a aprender colectivamente, en un diálogo de saberes. No obstante, también marca la distancia que hay entre comunidad y universidad, pues escasamente se ve a la comunidad en la universidad. Lo que reportan estos teóricos coincide con lo vivido en la UIET. Los elementos que complican la vinculación son los relacionados con los trámites burocráticos, la escasa formación de los docentes para hacer verdadera vinculación y la baja relación de la comunidad con la UIET.

6.4.1.2. Tutorías

Otro de los elementos que evaluaron los informantes dentro del Modelo Educativo corresponde a la tutoría. Este componente tuvo pocas críticas; no obstante, esto permitió contar con un panorama sobre lo que se está haciendo dentro del programa y cómo las acciones están permeando en la formación de los alumnos.

De los diez informantes, sólo cinco externaron su opinión respecto del programa de tutorías. Algunos de ellos lo ven como un apoyo durante su formación académica: “sí, las tutorías me agradan por alguna problemática que pueda estar pasando, alguna queja, inconveniencia con mi grupo, maestros, administrativos, ellos te pueden ayudar. A mí me ayudaron. Tenía un problema de familia y mi tutor me aconsejó” (Informante 5).

Por su parte, el Informante 8 mencionó cómo las tutorías grupales le funcionaron para conocer mejor a sus compañeros: “comentar los problemas en grupo es bueno, conoces mejor a los compañeros, incluso a los docentes, ellos también comentan sus problemas y ahí se entiende por qué las personas son así”. Lo mencionado por los informantes coincide con las investigaciones realizadas por Carrillo y Ruiz (2017). En dicha investigación, el tutor genera un clima de confianza con los tutorados. Por otra parte, Cárdenas y Rodríguez (2013) encontraron que los alumnos siempre encuentran apoyo de su tutor incluso de índole personal. En este mismo tenor, los resultados de Guerra (2015) muestran que los estudiantes dicen estar satisfechos con sus tutores.

En relación con el apoyo de los tutores, la Informante 9 hace una crítica y evidencia cómo sus tutores no le brindaban ese apoyo, pensando que, al no tener problemas académicos, tampoco tenían de otra índole: “nunca tuve tutorías, tal vez porque los tutores creen que los que no tenemos problemas académicos, no tenemos dificultades de ningún tipo”. Refiere cómo los tutores enfocan su atención a los estudiantes con problemas académicos, a excepción de uno de los tutores que cumplió con lo asignado:

En mi grupo, por ejemplo, sí, se acercaba de vez en cuando. Pero, los tutores les prestan más atención a los chavos que tienen alguna problemá-

tica, que van más atrasados o tienen “x” problemas. Entonces, los que vamos más adelante como que pareciera que no tenemos problemas. Los tutores, dejando de lado a Julio, los que nos tocaron después fueron así como si no les importábamos. Entonces no sé, nunca nos dieron tutoría, quizá porque veían cómo éramos en el grupo. Pero sí me hubiera gustado que se acercaran para apoyar en otras áreas, se hubieran evitado muchos problemas (Informante 9).

En definitiva, la Informante 10 confesó su escaso interés por la tutoría, hay que resaltar que esta función sustantiva se manifiesta de dos formas, grupal e individual:

La verdad nunca me importó. Nunca me gustó y creo que fue más en el AFB [que se dieron las tutorías]. Los siguientes semestres, la tutoría sólo fue grupal. Nos preguntaban nuestro tutor o tutora de qué nos hacía falta o si había algún problema dentro del grupo. También nos decía que si había problemas personales que lo habláramos de manera personal con el tutor o la tutora, pero yo nunca consideré importante eso de las tutorías. Cuando estaba en formación básica sí me citaron como dos veces porque la tutoría era individual. De ahí en adelante ya no, para mí no fue relevante aparte no encontraba nexos con quien era mi tutor, así que mejor buscaba a otros maestros que me pudieran ayudar (Informante 10).

Justo es resaltar la imperante necesidad de formación en tutorías para los docentes, Aguilar, Chávez y De la Fuente (2017) y Santes (2010) sugieren actividades que generen confianza y propicien el acercamiento con el tutor. Asimismo, Aguilar (2012) externa que se necesitan docentes comprometidos y que no miren al estudiante con indiferencia. Finalmente, Narro y Arredondo (2013) externan que los estudiantes deben ser el centro de atención de la vida universitaria y así también mejorar las condiciones con las que ingresan a la universidad.

6.4.2. Institución

Otra de las categorías que emergieron de la evaluación que los informantes hacen de la formación recibida corresponde a la institución

como tal. Los estudiantes aluden a que hay acciones que son loables y otras tantas en las que se tienen que tomar medidas correctivas para el buen funcionamiento de la institución y de sus programas educativos. Éstas se clasificaron en fortalezas, debilidades y sugerencias, a continuación, se narran las opiniones de los participantes de este estudio.

6.4.2.1. Fortalezas de la UIET

Ocho de los diez participantes expresaron que una de las fortalezas que la UIET tiene son las becas que les brinda, así como el apoyo en la gestión de las mismas:

En el sentido del nivel superior sí me ayudó bastante, sino no hubiera yo estudiado ¿dónde estuviera parado? Sí, la UIET me brindó un cambio y ver mi futuro. Ahora la teoría lo junto con la práctica y así le voy haciendo. Me dieron beca Pronabes, y me ayudaron a gestionarla. Eso me ayudó a continuar con mis estudios (Informante 1).

El Informante 2 informó que obtuvo una beca con recurso federal: “tuve becas del proyecto IFE que es el proyecto que usted coordinó, ¡eso me ayudaba mucho”. Otro de ellos comenta que el recurso de la beca sirvió para continuar con su negocio: “lo hice con el dinero de las becas que daban de Pronabes, completé para los quesos y mi negocio (Informante 4)”. Lo mismo ocurrió con el Informante 6, el cual pudo adquirir uno de los artículos indispensables para su formación académica: “compré mi primera computadora con la beca de Pronabes, me dieron esa vez \$ 5 000. Ya era una necesidad por las tareas, y sí, ¡Compré una minilap!”.

Tres de los participantes resaltaron que aunado a la beca Pronabes tuvieron otras becas que les favorecían por ser hablantes de la lengua ch’ol. La Informante 3 comentó: “participé en la traducción de la Constitución Política. Tuve becas Pronabes, con eso me compré unas vaquitas y de ahí se hicieron más. Tuve como 31 vaquitas y las fui vendiendo según necesitaba dinero aquí”.

Otro más de los informantes agregó que las becas le dieron reconocimiento académico, no sólo monetario, de estas becas logró comprar su computadora:

Tuve algunos beneficios: reconocimiento académico, becas Pronabes, apoyo de maestro (Conafe), proyecto IFE, el de Abriendo Ventanas, en el de Cultivo del Maíz nos dieron \$ 500 mensuales, en Traducción de la Constitución nos dieron \$ 1 000 mensuales y eso me ayudó a comprar mi primera laptop. En esos tiempos la UIET sí tenía becas, ahora no sé, ¡creo que eso ya se acabó! (Informante 5).

El Informante 7, además de contar con beca del proyecto de traducción y Pronabes, obtuvo otra beca para asistir al Verano de Investigación en el estado de San Luis Potosí. “Esta beca que obtuve me daba a elegir dónde quería estar. En la UASLP estuve investigando sobre géneros emergentes y ciberperiodismo, al final me gustó el periodismo. Quería hablar mi ch’ol fluido para aplicarlo al periodismo” (Informante 7). Por último, la Informante 10 tuvo una beca que la benefició más de lo que ella esperaba. En esa ocasión no sólo le dieron recurso monetario, sino también le permitió participar en un programa de jóvenes indígenas en la Universidad de las Américas en Puebla.

Tuve becas Pronabes, igual la beca de la Traducción de la Constitución, beca de la embajada de Estados Unidos con el programa de liderazgo para jóvenes indígenas. Esa beca me llevó un mes a Puebla, a la Universidad de las Américas, ¡me encantó la experiencia! Eso fue como la puerta donde conocí otros programas. Que hay que postularse acá, estos dan apoyo para tales proyectos o para personas que son hablantes. Ese programa sí me abrió muchas posibilidades. Sí, hasta la fecha, sí me ha traído cosas buenas el ser hablante de la lengua (Informante 10).

El Informante 7 obtuvo una beca que le permitió conocer otro país. Relató cómo aquí se combinaron dos factores, su perseverancia y el ser indígena. Participó en el programa de proyecta 100 000. “Todo tiene una recompensa y me aceptaron para ir a los Estados Unidos, no me lo creía y me decía a mí mismo ¿Será que es verdad o estoy soñando? Este estudiante abundó sobre la experiencia vivida:

...la experiencia marcó totalmente mi vida, primero en romper la parte de ser estudiante, de que siempre te estén enseñando en el salón. El viaje

cambió todo, el sufrimiento te hace ver que el mundo no sólo es el aula. Fue linda la experiencia, única. Aprendes a limitarte, a sufrir. Tuve que madurar más de lo que ya era. Tuve que ahorrar. Sabes que este viaje no te lo dio tu papá, te lo dio tu entrega constante (Informante 7).

Los datos aquí vertidos coinciden con lo encontrado por Arias (2015) y Pérez y Pereira (2015), en relación con el hecho de que los estudiantes recibieron apoyo institucional de las becas, aunque no del personal encargado de apoyar en la gestión de las mismas. En ese sentido, los datos proporcionados por los informantes indican que es necesario mejorar el trabajo que institucionalmente se realiza en esa área en específico. Estos hallazgos también coinciden con Barradas, Fernández, Posada, Luna y Molina (2014); De la Fuente, Mazo y Reyes (2010) y Jiménez, Terriquez y Robles (2011). Ellos encontraron que las becas han funcionado como un sostén económico que permite la permanencia del alumno.

6.4.2.2. Debilidades

Así como los informantes visualizaron las fortalezas, también comentaron sobre las debilidades institucionales. Éstas las dividieron en tres: la más preocupante es el tipo de difusión que se hace cuando se intenta captar estudiantes de nuevo ingreso, seguida de la gestión que se efectúa de los recursos y, por último, sobre el acceso al equipamiento institucional.

En ese sentido, el Informante 2 comentó sobre la difusión engañosa de la que fue objeto: “nos dijeron que íbamos a tener albergues nada más que el primer requisito era registrarnos. Ya registrados, ya se iba a ver la posibilidad para que nosotros ingresáramos a ese albergue que supuestamente existía y hasta ahorita ni sus luces”. Otro de los informantes manifestó que le afectó venir engañado por lo que se le prometió durante la difusión. Explicó que los estudiantes vienen a la universidad con los recursos limitados contando con ingresar al “albergue institucional” y es ahí donde sucede la deserción:

...el problema de la deserción es lo económico. Muchos de los estudiantes están esperanzados a las oportunidades que la universidad les promete. Vienen aquí con esa idea, con eso que creyeron que podrían ayudarse y eso no sirve. Entonces es cuando se van (Informante 4).

De igual forma, el Informante 2 declaró que, durante la difusión, les ofrecieron actividades complementarias, adicionales al albergue institucional, lo cual fue frustrante para él porque existían sólo en los planos, no en la realidad:

Aparte de eso, como parte complementaria de nuestra formación nos ofrecieron talleres de taekwondo, talleres de natación, talleres de guitarra, talleres de danza, talleres de pintura, entre otras cosas. Cuando nosotros venimos no era así como nos lo pintaron. Nos presentaron planos, maquetas, pero nada estaba construido. Mi llegada aquí fue, digamos, desoladora, por una parte, porque no era lo que yo esperaba (Informante 2).

Asimismo, el Informante 2 comentó que la información que les brindan desde un principio es imprecisa. Explicó que el campo laboral que se le ofrece no es en realidad en donde se van a insertar al egresar de la licenciatura:

¿Sabes cuál es el peor error que cometen estas universidades interculturales? Que te dicen que tú tienes la capacidad para trabajar en donde tú quieras, en el puesto que sea. Eso no me gustó, porque no es tan cierto ni tan fácil como lo pintan (Informante 2).

Otro de los informantes comentó que la difusión que se hace de los servicios tecnológicos con que cuenta la institución no es certera, ya que cuando se quiere hacer uso de ellos es difícil acceder a equipo de cómputo e internet:

Son cuestiones más de tener fácil acceso a materiales y recursos para no detener la deserción de los muchachos. Los alumnos buscan esa oportunidad de salir adelante. La gente de difusión promueve el uso de las computadoras y los beneficios de la institución, pero no son reales, los alumnos llegan acá (a la UIET) y no pueden acceder libremente a los equi-

pos, muchas cosas están restringidas (en el internet) y las necesitamos para nuestra formación (Informante 9).

Los resultados encontrados en esta investigación coinciden, en gran medida, con los De la Fuente, Mazo y Reyes (2010); Jiménez, Terriquez y Robles (2011); Molina (2012) y Salinas y Martínez (2007). Los estudios resaltan el nivel de satisfacción, pero también el de insatisfacción de los estudiantes. Los estudiantes externalizan la imperante necesidad de mejorar la infraestructura y aumentar el número de becas. Importante es resaltar que aun cuando en estos estudios los informantes no son indígenas, las demandas sean coincidentes. Más aún, Palominos, Quezada, Osorio, Torres y Lippi (2016) encontraron un escaso nivel de satisfacción estudiantil respecto de los servicios administrativos y de infraestructura.

6.4.2.3. Sugerencias

Las sugerencias que los participantes hacen a la institución son en varios sentidos: incrementar la matrícula estudiantil, difundir los logros académicos, así como diversificar la difusión de las carreras y revisar los planes de estudio.

El Informante 6 mencionó “a la universidad le hace falta mayor difusión en la televisión. Hay que mejorar el acceso a internet, pues es muy limitado. Muchos jóvenes se regresan porque no hay acceso a telefonía”. Continuando con la difusión de la universidad, el Informante 7 evocó cómo una de las licenciaturas difundía la carrera mediante actividades socioculturales en las comunidades:

Pues siento que la universidad necesita una estrategia de difusión. La UIET cree que la mejor forma de difundir la universidad es salir a buscar alumnos cada semestre, pero hay otras formas. Por ejemplo, el trabajo que se hacía en la materia Proyecto de Intervención. Los profesores de Lengua y Cultura iban a las comunidades, hacían su evento, detectaban las necesidades de los habitantes, hacían ruido pues. La gente decía “esa universidad sí que trabaja” (Informante 7).

Para cerrar con los comentarios referentes a la difusión la Informante 9 comentó la imperante necesidad institucional de difundir los logros académicos y de esta forma darse a conocer en el medio. De igual manera, rechaza la difusión de la oferta educativa comunidad por comunidad, ya que se han presentado muchas inconsistencias institucionales:

Promocionar la institución en el aspecto de mandar a sus estudiantes a concursos de calidad y difundir los logros. Yo creo que deben promocionar los logros, se alzaría la matrícula. No es buena idea eso de estar yendo a difusión cada semestre, porque luego los que van ni saben de qué tratan las carreras (Informante 9).

Por último, el Informante 5 mencionó que considera necesario “incluir una especialidad de las carreras, me hubiera gustado que mi carrera tuviera una especialidad en derecho, historia o pedagogía, pero no la hubo”. En ese mismo sentido, la Informante 10 hizo una recomendación a la institución: “mi recomendación a la universidad es que preparen más a sus profesores, que inciten a los alumnos a leer, a tomar la literatura, porque no nos gusta leer, pero los docentes tampoco leen, ¡bueno! No todos, ¡eh!”.

6.4.3. Evaluación de los docentes

Los informantes también hicieron el ejercicio de evaluar a los docentes. En ese tenor, ubicaron fortalezas y debilidades de los mismos y concluyeron con algunas sugerencias. A continuación, se relatan las opiniones vertidas.

6.4.3.1. Fortalezas

Seis de los informantes de esta investigación concibieron la sensibilidad de los profesores hacia las necesidades que les aquejaban como una fortaleza. Los estudiantes aprovecharon la buena actitud de los docentes, ya que esto les permitió un acercamiento con ellos y, por

ende, confianza al momento de expresarse “algunos maestros te brindaban su apoyo, platicaban y eso me animó a quedarme. El primer día de clases, el profesor nos pedía opiniones de qué pensábamos y cosas así (Informante 5). Otro de ellos ahondó, “los maestros me impulsaban en esa etapa para que no me aislara, porque cuando llegas del pueblo y de una escuela del pueblo, ya se sabe que ahí no hay exigencia” (Informante 6).

Estos datos coinciden con lo encontrado por Barragán, Figueroa y Hirsch (2017) en la UNAM, cuyos estudiantes externaron que los maestros son honestos y con capacidad emocional para comprenderlos. Además de que son profesores actualizados. Así también, nuestros hallazgos se encuentran en sintonía con los de Merellano, Almonacid, Moreno y Castro (2016) y Orellana, Merellano y Almonacid (2018), quienes encontraron calidad en la metodología del proceso de enseñanza, empatía, humildad y paciencia de los docentes, así como interés por motivar a sus estudiantes. Cabe añadir que estos resultados también concuerdan con los encontrados por Carrillo, Zúñiga y Toscano de la Torre (2015), los cuales descubrieron que los docentes imparten una cátedra cálida, promueven la empatía y el buen trato. Estos hallazgos también son similares a los reportados por Rizo (1999) con estudiantes colombianos, los cuales refieren cátedras claras y respuestas precisas por parte de sus docentes, así como una alta motivación para fomentar la participación.

Algunos de los informantes mencionaron que otra de las fortalezas de los docentes es que sus clases son de calidad, ya que les genera un conocimiento práctico y no sólo teórico. “Me gustó agroecología por su enfoque al campo. Desarrollo comunitario no me gustó, porque no salías del aula, era pura teoría. En cambio, con el maestro José me gustaba lo que enseñaba, muy práctico, pues” (Informante 6).

Cuatro de los informantes fueron más allá del proceso en aula y valoraron el nivel académico de sus docentes y cómo esto les facilitaba un mejor proceso de aprendizaje; en ese sentido, la Informante 9 mencionó las materias que le agradaron.

Las materias que más me gustaron fueron Agencia de Viajes, que llevamos en noveno semestre; Mercadotecnia, que llevamos en séptimo semestre, y Turismo Rural, que es una de cuarto. Usted se preguntará: ¿por

qué si no tiene nada que ver con la interculturalidad? En realidad, me impactaron por el tipo de docentes que la impartían, en mercadotecnia era un doctor, Marco, que la verdad sí era muy buenas sus clases y la verdad era muy buen maestro. Entonces por eso, por la calidad educativa, lo mismo pasó con las otras dos, que fue la maestra Cristal y Pablo, la maestra Cristal era muy buena maestra, de las mejores que tuvimos (Informante 9).

Lo anterior se encuentra en sintonía con lo encontrado por Barradas, Fernández, Posadas, Luna y Rodríguez (2015); Loureiro, Miguez y Otegui (2015); Molina (2014); Salinas y Martínez (2007) quienes también reportaron que los docentes imparten clases de calidad. También con lo encontrado por Pérez y Pereyra (2015), cuyos participantes se dicen muy satisfechos con el desempeño de sus docentes de las materias obligatorias, concordando también con Álvarez, Chaparro y Reyes (2014); en el Estado de México y con Carrillo, Zúñiga y Toscano de la Torre (2015), en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

6.4.3.2. Debilidades docentes

A pesar de las fortalezas de algunos de los docentes aquí citados, otros también mostraron debilidades. Los informantes manifestaron cómo los profesores los afectaron al tener escaso dominio de los temas a impartir. “Bueno, en organización de eventos hubo problemas porque esa materia si está en el mapa, pero la impartió Roberto y él no da clases. Así que todo el semestre no tuvimos clases; o sea, fue como pasar de regalado porque el maestro no sabe nada (Informante 9)”.

Por su parte el Informante 2 manifiesta que uno de los docentes que le impartió una materia de su formación profesional se la pasaba documentándose sin llevar esta documentación a la clase:

No sé, ya lo sabrá usted, me dijeron que eran dos periodistas. Ajá, uno de esos lo mandaron a dar Cinematografía y Taller de Cinematografía. Durante todo el semestre se la pasó yendo a cursos de guionismo. ¡Un maestro que nos dio cinematografía! Y lo único que hacía era pasar los tutoriales para que aprendiéramos con él. Qué tipo de maestros teníamos, esos no sabían nada (Informante 2).

El Informante 4 comentó que el hecho de que domines un tema no te hace experto en todo, tal fue el caso de una de las maestras, “recuerdo que la maestra Cristal no dominaba el tema. Hay otros maestros que hacen lo mismo, ya que a veces no dominan la materia que imparten, pero en otras son demasiados buenos”.

Este hallazgo es coincidente con lo encontrado por Rubio, Torrano, Quirós y Valls (2016) cuyos participantes resultaron ser docentes con un escaso dominio del tema y falta de didáctica. Así también coincide con Palominos, Quezada, Osorio, Torres y Lippi (2016) y Sotomayor, Coloma, Parodi, Ibáñez, Cabada y Gysling (2012). Estos profesores son disonantes respecto del Modelo Educativo Intercultural, pues éste enfatiza que los docentes de las instituciones interculturales deben ser creativos, propiciar el aprendizaje, la investigación, la difusión y de vinculación con la comunidad. Adicionalmente, contar con vocación y motivación para las actividades académicas, pero sobre todo tener una actitud abierta al cambio (CGEIB, 2006). Luego entonces, es importante normar adecuadamente el proceso de contratación del personal académico y evaluar su desempeño, para cumplir con las expectativas que los estudiantes y la sociedad en general tienen de las universidades interculturales.

Ahora bien, la Informante 9 advierte que para ser docente se necesita tener competencias que permitan un mejor desempeño frente a grupo:

No, bueno. Lo de los maestros, son muy pocos los maestros en esta escuela que realmente aman su trabajo y se les nota. Entonces yo siempre he dicho: “para qué te metes a ser docente si no te gusta serlo”, y creo que eso es lo que pasa en la universidad. Algunos maestros llegan nada más para cumplir las horas. En mi carrera así lo veo. No puedo decir de las otras. Creo que aquí están los maestros que ya no encuentran trabajo en otro lado.

Otras de las debilidades que los estudiantes pudieron visualizar en algunos de los docentes fue la actitud al impartirles las clases, a esta apreciación contribuye el desarrollo de su formación crítica al ubicarse en semestres avanzados. “Por eso los maestros tienen que prepararse, actualizarse. Por supuesto que se tiene que traer a otros maestros,

no lo de conveniencia, maestros de bien, que enseñen bien y no como que hacen que enseñan” (Informante 2).

Lo aquí mencionado coincide con lo encontrado por Álvarez, Chaparro y Reyes (2014), Barrón (2009), Garduño y Flores (s/f) y Ruffinelli (2013), cuyos resultados evidencian la imperante necesidad de conocer el desempeño de los docentes, así como su trayectoria profesional para tomar acciones correctivas que le permitan disminuir sus debilidades didácticas. Lo anterior debido a que generalmente los docentes con debilidades quedan ante los ojos de los estudiantes como irresponsables, desorganizados, aburridos o injustos (Sánchez y Domínguez, 2007).

6.4.3.3. Sugerencias

Las sugerencias que los informantes le hacen a los docentes son en tres sentidos: una mayor capacitación, alternancia para impartir clases en distintos semestres y mayor rigor académico.

Respecto a una mayor capacitación, la Informante 10 comentó: “faltó más formación con los profesores y documentarse más, no quedarse solamente con lo que aprendieron en la licenciatura, o documentarse más para que la información que den en las clases sea relevante y actualizada”.

El Informante 2, por su parte, remarca la responsabilidad del docente de capacitarse constantemente.

Como que el docente aquí tiene que ir no un paso, diez pasos adelante. No que el estudiante vaya adelante del maestro, porque si el estudiante te pregunta: “Maestro, ¿para qué sirve esto?”, el profesor debe saber responderle todo bien, hasta los mínimos detalles.

En ese mismo sentido, los informantes no sólo pugnan por una formación docente más sólida, sino también por una actitud más activa, propositiva, que los incite a aprender. El Informante 2 comentó: “mira, Martín es una de las personas que yo considero que tiene mucho potencial, pero hay algo en él que no me gusta. No sé, es muy lento al enseñar, es muy pasivo, pues”. Por su parte el Informante 6

exhortó: “que los maestros sean más dinámicos, más prácticos, eso ayuda en las clases”. Estas exigencias son coincidentes con las encontradas por Díaz (2009); Rocha (2012); y Zapata y Villa (2015), quienes también hallaron que los estudiantes sugieren docentes preparados, que investiguen, que tengan vocación por enseñar, que estén abiertos a las correcciones de los estudiantes; más aún, que enseñen para vida y no sólo para el papel.

Los estudiantes también sugieren rotar a los docentes para que no les impartan clases en semestres consecutivos, debido a que esto se les resulta muy tedioso. El Informante 6 comentó: “me gustó que cambiaran a algunos maestros, porque no encajaban con la universidad, tienen otra manera de ver el enfoque. El problema sigue siendo Martín, pues ha estado en la universidad desde que se fundó, sería bueno que lo cambiaran”. De ahí que el Informante 4 comentara que durante ocho semestres seguidos les impartió clases el mismo profesor, lo que hacía las clases tediosas, no por falta de dominio de las temáticas, sino por cansancio de la misma figura.

Yo creo, y lo digo hasta lo último, no es la materia, a veces son los maestros. Digamos como el maestro Oswaldo, llegó un punto de que nos aburrí. No es la forma de cómo nos daba las clases, sino que los cuatro años que estuvimos lo tuvimos con nosotros y escuchamos lo mismo. El profe Oswaldo sigue con lo mismo y ya no, ¡cambien de maestro! No de tema, pero sí de maestro (Informante 4).

La Informante 9 sugirió reducir el paternalismo que prevalece en la UIET y generar un mayor rigor académico para formar mejores profesionistas, “ser un poco más rígidos, no en el aspecto administrativo, pero sí en el plano docente. Aprovechar al máximo las oportunidades que se tienen y dejar de consentir a los chamacos”. La informante abundó:

Que sean más exigentes, a veces como le digo son muy paternalistas. Entonces yo creo que la actitud que tengan ustedes con los estudiantes es lo que los va a ir transformando. Entonces, si de por si se les brinda el apoyo y los respaldan por cualquier cosa: que si se enfermaron, que si taparon la carretera y no pudieron llegar. Yo sé que hay cosas que se deben

entender, pero yo creo que ustedes deben de ir haciendo este trabajo de ir soltando y jalando para que nos vayamos formando. Luego los estudiantes piensan que los va a entender el maestro, así que entonces no les ocupa faltar (Informante 9).

Los comentarios aquí vertidos coinciden con Flores (s/f), cuyos informantes exigen docentes cumplidos y con capacidades cognitivas que permitan un mejor desempeño en aula. Así también, Sotomayor, Coloma, Parodi, Ibáñez, Cabada y Gysling (2012) encontraron que los estudiantes demandan mayor formación de los docentes. En ese sentido, Krzemien y Lombardo (2006) sostienen que el logro de una mayor cualificación de la docencia universitaria enfrenta la necesidad de profesionalizar la formación pedagógica del profesorado de educación superior. Para finalizar, Coraggio y Torres (1997) resaltan que sin docentes que sepan hacer bien su trabajo, no es posible una educación superior de calidad.

6.4.4. Evaluación de los programas educativos

Los informantes también emitieron su opinión sobre las asignaturas de los programas académicos que cursaron y el perfil de egreso de los mismos. Para tal cuestión se elaboró una clasificación con el objetivo de interpretar los datos. Lo anterior dio lugar a tres categorías: fortalezas, debilidades y sugerencias de cada uno de los rangos evaluados. A continuación, se reflejan las voces de los informantes. Respecto de las asignaturas cursadas, los participantes expresaron las siguientes opiniones.

6.4.4.1. Fortalezas

Derivado de los comentarios emitidos por los informantes se pudo constatar que lo que ellos llaman fortalezas de las materias consiste en lo atractiva y pertinente que pueden ser para sus intereses, tal como lo evidencia la Informante 3: “Gestión de Proyectos, Historia de los Pueblos Indígenas y Traducción e Interpretación es lo que más

me gusta, no tuve problemas con estas materias y es que me gustan mucho”.

Uno de los informantes encontró una fortaleza en una de las materias que cursó ya que se podía realizar investigación en ellas y no se refería a la lengua o a la cultura como la mayoría de las materias. “La materia que más me gustó fue Metodología de la Investigación, porque es diferente al resto de las materias” (Informante 1). Otra informante encontró fortalezas en sus materias, al realizar trabajo de campo y empezar a desarrollar algunas de las actividades que marcaba su perfil de egreso.

Sí, se ve divertido trabajar porque ya he tenido varias experiencias impartiendo clases: aquí en el parque le enseñamos ch’ol a los niños usando nuestros materiales didácticos, usted también nos mandó tres veces a observar a los profesores de la primaria bilingüe. Además, fui una vez con Elizabeth y estuvimos impartiendo clases, nos dieron libros y un grupo a cada quien. Igual a los niños le gustaron nuestras clases, incluso nos pidieron que regresáramos. Ya nos decían “maestra” y la verdad eso se siente bonito (Informante 3).

Tal pareciera que para los informantes las materias prácticas resultan más interesantes y útiles, así lo expresó el Informante 4: “la materia que me impactó más fue el diseño de rutas, servicios turísticos, primeros auxilios eran más prácticas y son las que me traen un poco de recursos económicos”. Por su parte, el Informante 6 mencionó cómo ha puesto en práctica lo aprendido en sus clases, “agroecología son de las materias que más me gustaron, puse en práctica la no utilización de insecticidas, he tratado de utilizar fertilizantes foliales, compostas, pero no me queda bien”. La informante 9 abundó: “a mí me gustaba mucho Organización de Eventos, Turismo Sostenible y Turismo de Salud”.

En ese sentido, los datos coinciden con lo encontrado por Castañeda y Álvarez (2004), cuyos participantes muestran una actitud positiva ante las materias prácticas. Desde la óptica de García, Loredó y Carranza (2008), el docente tiene mucha responsabilidad en que una materia sea atractiva o aburrida. Así pues, los informantes mencionaron otras materias de corte reflexivo que fueron fundamentales en su

formación académica “las materias que más me gustaron son las que hablaban de cultura, de lengua, la de historia (Informante 10).

Asimismo, el Informante 5 reveló que dio más importancia a las asignaturas de corte social, el hecho de provenir de un grupo étnico que ha sido duramente golpeado por la pobreza influye en que sus deseos por aprender sean más evidentes:

Me gustaron mucho Pedagogía, Historia, Sociología y Derechos y Desarrollo Humano. El hecho de que lleves sociología, posmodernidad para ver el sistema de gobierno, cómo los pobres son oprimidos por el gobierno y cada vez son más pobres; los pobres son considerados mercadotecnia para hacer dinero. Platico con mis amigos y me dicen que estudié en una escuela de puros pensadores (Informante 5).

En cambio, el Informante 2 vio en algunas de sus materias la mejor forma de relacionarla con su comunidad:

Taller de Literatura creo que nos dio Josué. Pablo nos dio Metodología. La maestra Sonia Pérez que nos dio Proyectos de Intervención y Acción Participativa, ésa fue la que más me gustó, me encantó bastante, por la parte de tomar en cuenta lo que dice la comunidad. También me gustaron las de Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación que me impartió usted y la que me dio Patricia (Informante 2).

El Informante 7 indicó que al empezar a tener dominio de las TIC se imaginó que esto lo podía extrapolar para apoyar a su comunidad:

Me gustaron dos ejes curriculares, el de Lingüística y el de Comunicación. Me impactaron porque has de cuenta que con cualquier programa de edición pensaba en que podía usar mi lengua, ya sea en texto escrito, video o audio. El periodismo me interesó al final, fue bonito. Pero, en las otras materias que te dije, pensé en mi comunidad (Informante 7).

Finalmente, uno de los informantes vio en algunas de las asignaturas y en el modelo educativo una fortaleza para poder ayudar en su comunidad: “Sí, las materias me sirvieron para ayudar en la clínica, como no hablan ch’ol a mí me invitan a interpretar lo que dicen los

pacientes. La interculturalidad me ha servido mucho porque apoya al pueblo” (Informante 5). Así pues, el Informante 5 recalcó las debilidades que prevalecen en su comunidad y que a raíz de lo aprendido en ciertas asignaturas ha podido colaborar con ella.

Mi pueblo no habla bien, no saben expresarse bien en español. La gente necesita gente preparada. Yo le puedo dar una capacitación: cómo hacer un oficio, derecho de garantías, el respeto entre lenguajes, cosas así. Me gusta esta temática y me gusta llevarla a cabo, yo les enseño a mis paisanos (Informante 5).

Cabe resaltar que las materias que muestran contenido interesante y que permiten un apoyo a sus comunidades son las más apreciadas dentro del contexto de los informantes. Estos datos son coincidentes con lo encontrado por Steinmann, Bosch y Aiassa (2013), ya que los estudiantes universitarios manifiestan que prefieren asignaturas que le provean competencias y contenidos específicos aplicables. Lo anterior indica claramente que las motivaciones de los estudiantes se relacionan con las características del medio socioeconómico y cultural al que pertenecen. Más aún, Tiburcio (2009) resalta que es necesario que el docente genere estrategias que permitan al estudiante un cambio educativo, aunque la mayoría de los docentes están frustrados, aburridos o quemados (síndrome de *burnout*), lo que influye en que sus clases sean monótonas.

6.4.4.1.2. Debilidades

No obstante, las asignaturas también presentan debilidades, una de ellas corresponde al Área de Formación Básica (AFB), que se cursaba durante los dos primeros años de la licenciatura. A raíz del rediseño a los programas de estudio, esta área desapareció. La Informante 9 explicó: “quizá por los maestros que nos tocaron. Bueno sí mejoró un poco (la enseñanza), en comparación con lo que veíamos en AFB; pero no fue tanto o como yo esperaba. No sé por qué continué y aún sigo aquí”.

Otro de los informantes señaló que el contenido en algunas de las materias era repetitivo, haciéndolas tediosas: “todo ya se veía aburrido, a veces las materias un semestre los volvía a ver y al siguiente lo vuelven a repetir, como que ya pasamos esos temas, ¡avancemos más!”. Lo manifestado por los informantes se encuentra en sintonía con lo encontrado por Boloña y Otero (2016) dado que sus informantes tampoco logran encontrarles sentido a algunas asignaturas universitarias, lo que conlleva al aburrimiento. En ese mismo sentido, López y Sánchez (2010) señalan que el docente tiene mucha injerencia en que una materia sea tediosa, difícil o poco agradable, ya que la mayoría de las veces no prepara sus clases, no domina el tema y peor aún, no relaciona lo que están viendo en aula con la vida cotidiana. De ahí que, la Informante 9 recalque que los contenidos que veían en AFB no tenían el nivel ni complejidad necesarios para el nivel superior:

El primer año que era formación básica fue una pérdida de tiempo para mí. Te mostraban cosas que, sin ofender, pero te lo enseñan en la primaria. Eso sí me molestaba, la calidad educativa al inicio. El problema de AFB es que te tratan como si salieras de la prepa, cuando ya eres un universitario. Entonces te deberían de tratar como tal. Pero continué con la esperanza de que eso cambiara en tercer semestre que es cuando ya entrábamos de lleno a la licenciatura (Informante 9).

Otra de las debilidades de los programas educativos es que no se profundizaba en los temas que se abordaban y sólo se veían de manera superflua, la Informante 9 afirmó: “turismo sostenible lo vimos con temas dentro de otras materias no como una materia como tal y turismo de salud considero se debe de agregar al mapa, esto de acuerdo con el perfil que maneja la universidad”.

El Informante 1 sostuvo que hubo contenidos que no abordó en su formación académica, pero, aunado a ello, un gran error fue no combinar la teoría con la práctica.

Lo que faltó en la licenciatura fueron más prácticas, todo era muy teórico, se debe tener un espacio para practicar. Me gustaría que el alumno llevara las prácticas para las cosas que ellos quieren ser, ya sea para ser maestro o para lo que ellos deseen ser en el futuro. Sería bueno destinar

un tiempo para perder el miedo y practicar más sobre el conocimiento, pero no, nos dan más teoría y así no se pierde el miedo (Informante 1).

Algo semejante comentó el Informante 2 sobre los talleres remediales que tuvo que cursar para subsanar una carencia de la licenciatura que cursó.

Tomamos dos talleres de periodismo, porque como materia nunca lo llevamos. Por ejemplo, eso de redacción no lo enseñaron. Sí, la verdad de eso adolece la carrera de comunicación. De hecho, se han propuesto varias materias que debería de llevar en la licenciatura en Comunicación, son propuestas que no se han tomado en cuenta, eso es un error de la universidad (Informante 2).

Es necesario recordar que en los primeros programas educativos existía el Área de Formación Básica, cuyo objetivo era identificar las asimetrías académicas con las que ingresaban los estudiantes en el primer año. En ese sentido se buscaba tratar de paliarlas con actividades que para alguien que no sufre de ninguna asimetría podría resultar tedioso y aburrido. También es de reconocerse que algunos de los docentes no tenían dominio del tema y eso provocaba que las asignaturas no fueran impartidas eficientemente. Autores como Espot y Nubiola (2011) pugnan por profesores activos, pues distinguen entre docentes que se aburren del trabajo y los que aburren en la práctica, provocando al estudiante desagrado no sólo por ellos, también por las asignaturas. Esto es coincidente con lo encontrado por García (2013), quien halló que los docentes hacen tediosas las clases aplicando estrategias de la escuela tradicional, generando aburrimiento y hastío en los estudiantes.

6.4.4.1.3. Sugerencias

Dentro de las sugerencias que los participantes externaron respecto de las asignaturas cursadas, éstas van desde combinar la teoría con la práctica, hasta generar viajes de estudios que les permitan confrontar-

se con las realidades que prevalecen en otros espacios. A continuación se detallan los relatos.

El Informante 2 evocó un evento al cual asistió. Ahí tenía que competir con otros de su mismo perfil, fue entonces cuando se percató que lo que sabía era insuficiente.

O sea, aquí en la institución hay chamacos que tienen la capacidad, pero también falta esa parte de cuestiones prácticas que los de la ciudad sí saben. Cómo poder competir pues, yo me preparé más, pero ¿qué hubiera pasado si yo no supiera eso? No hubiéramos hecho nada. Ya vez, como cuestión de práctica, nosotros no llevamos Taller de Diseño, aunque dice ahí en el mapa curricular que sí lo llevamos, pero no fue así (Informante 2).

En ese mismo sentido, la Informante 9 apoyó la idea de contar con más prácticas. Ella piensa que por el perfil de la licenciatura que cursó estas deben ser casi obligatorias. “Las prácticas, porque el turismo es más práctico, hubo semestres que sólo eran teorías y más teorías. Las teorías están bien, pero hasta cierto punto. No se hicieron muchas prácticas y eso era necesario. ¿Cómo le voy a enseñar a mi turista con teoría?” Por su parte el Informante 8 destacó que el conocimiento técnico le ha servido para implementarlo en su producción “me ha servido el conocimiento técnico. Yo ya sabía lo tradicional y me faltaba el técnico y ahora con base a eso ya lo pongo en práctica. Ya no me cuesta, por eso las materias deben ser prácticas”. Algo adicional que una de las informantes considera como indispensable es profundizar en el uso del idioma inglés ya que en las materias que cursó lo estudiaron de manera muy superflua:

Considero que los niveles de inglés deberían de ser obligatorios en todos los semestres, Deberían de habernos prestado más atención en ese aspecto porque es nuestra base para comunicarte en el sector, creo que eso debería de reforzarse en la carrera (Informante 9).

Por su parte el Informante 4 propuso que en las materias se consideren los estilos de aprendizaje, ya que a él permanecer la mayor parte de su formación en aula le afectaba.

Ecoturismo es un simple segmento del turismo. Se puede estudiar la teoría, pero en esa parte nunca había práctica y era eso lo que me aburría. De hecho, recuerdo en primer semestre la profesora María nos enseñó sobre las distintas formas en las que uno aprende. Claramente me dijeron que soy práctico y me aburría estar en salón. Yo quería estar en el aire libre y nada de eso pasaba. ¡Estábamos en el salón! (Informante 4).

Por último, el Informante 8 indicó la necesidad de incluir los viajes de estudio en las materias que se cursan, ya que esto les permite un acercamiento a otras culturas, pero también a otros modos de vida. “Que haya más viajes en campo, convivencia con otras culturas, en otros estados, encuentros. Pero hasta ahora nada, pues porque no hay recurso, pero lo necesitamos. No podemos estar todo el tiempo en aula”.

Sin duda alguna las demandas de los informantes son torales para un mejor aprovechamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto coincide con lo que mencionan Guío, Pintor y Gómez (2015) sobre la imperante necesidad de aplicar estrategias que rompan con la perspectiva tradicional de la educación, promoviendo acciones que permitan cambios en el aula que incentiven a los alumnos. Más aún, Cañedo y Figueroa (2012) manifiestan que la “práctica docente debe reflejar un esfuerzo de los profesores por mejorar y transitar hacia un aprendizaje más activo de los estudiantes y una responsabilidad importante del profesor para guiarlos” (p. 14).

Las sugerencias que hacen los informantes son parte de las necesidades más apremiantes de la UIET, respecto al uso del inglés los comentarios vertidos por los informantes son coincidentes con lo aseverado por Rey, Tardo, Casals y Houelly (2017), quienes sugieren la implementación de nuevas estrategias para el aprendizaje del idioma inglés. En ese mismo tenor, Gutiérrez y Landero (2010) resaltan las ventajas comparativas del idioma inglés, ya que ofrece herramientas para enfrentar un mundo globalizado. No obstante, Cortina (2013) evidencia que la enseñanza del inglés en bachillerato es muy deficiente motivo por el cual en la universidad el aprendizaje del mismo se vuelve complejo.

6.4.4.2. Perfil de egreso

Otro de los elementos que los estudiantes evaluaron fue el perfil de egreso de la licenciatura cursada. Las críticas al igual que las asignaturas se clasificaron en fortalezas, debilidades y sugerencias. En seguida se presentan los testimonios:

6.4.4.2.1. Fortalezas

Dentro de las virtudes del modelo educativo intercultural y de las materias que se cursan a lo largo del programa educativo, se encuentran aquellas que promueven que el estudiante se vuelva autogestivo; es decir, que genere estrategias para crear una forma de vida sin esperar que sea empleado de alguna institución. Así pues, el Informante 8 explicó: “pues con todos los conocimientos que aprendí en la universidad lo pongo en práctica en mi comunidad. Estoy trabajando para hacer un micronegocio, si Dios permite”. Otro de los informantes reveló que antes de egresar de la licenciatura ya se encontraba trabajando en el ámbito de la publicidad y que los fines de semana se iba al congreso legislativo.

Primero que nada, saber qué es una filosofía de vida (la autogestión) y otras muchas cosas. Por ejemplo, ahorita que tengo la oportunidad de trabajar los sábados y domingos en el Congreso, allá con los diputados. Ellos te preguntan: “¿dónde estudiaste?, ¿qué haces tú acá?”. Pues ya les explico y sí, sí trabajo con ellos (Informante 2).

Uno de los informantes comentó que trabaja en una marisquería, observa y conoce todo el proceso en ese tipo de negocios, “para mí, es triste ser empleado, a mí no me gusta. Quiero emprender un restaurante de mariscos, tengo la teoría y la práctica, sé manejarlo, no se me dificulta” (Informante 5)”. Este informante abundó:

En la actualidad me ha ido bien. Estoy perfeccionando día con día y me siento capaz de llevar un proyecto en mi comunidad. Quiero levantar a mi pueblo en el sentido de que progrese. Inculcarle que sí se puede a pe-

sar de que existe gente mediocre y muy negativa, sí se puede. Lo digo por todo lo que he vivido. No sé cómo le voy a hacer, bueno, sí sé, me costará, pero lo haré (Informante 5).

Por su parte, la Informante 3, manifestó su interés por gestionar un recurso federal, para empezar a laborar de forma autónoma, tomando como base las artesanías:

Yo pienso bajar un proyecto sobre artesanías, me imagino que sí le ha de gustar a la gente. Estoy buscando la manera de cómo meter los papeles que piden ahí, ya chequé unos documentos. Hay que *namás* [sic] rellenar un oficio con quienes van a trabajar. Así que lo voy a hacer, a ver si sale (Informante 3).

Lo comentado por los informantes es coincidente con lo expresado por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán, los cuales están altamente satisfechos con la formación recibida y con el perfil de egreso. Lo anterior, según lo reportado por Domínguez y Barrera (2009). No obstante, hay que resaltar que la satisfacción con el programa estudiado también se relaciona con la empleabilidad que han logrado las generaciones anteriores y con la autogestión que los egresados consigan realizar para obtener ingresos (Suarez, 2013).

En el caso del Informante 8, los conocimientos adquiridos en la materia Agroindustrias, logró generar en él la visión para hacer negocios:

Aunque no he encontrado un trabajo bien pagado he cambiado porque la universidad te apoya. Puedes ahorrar y poner tu propio negocio. Puedo poner en práctica lo que he aprendido: hacer queso, yogurt, mermelada o biofertilizantes; en eso estoy, trabajando para un negocio (Informante 8).

Lo antes mencionado coincide con lo encontrado por Carmona, Gonzáles y Crespo (2012), Maldonado y Vidal (2015) y Ramírez (2009), cuyos sujetos (estudiantes universitarios) se dicen satisfechos con el perfil de egreso de sus licenciaturas, resaltando que hay mucha aceptación de lo aprendido.

6.4.4.2.2. Debilidades

Las debilidades dentro del perfil de egreso también se hicieron presentes al momento de interrogar a los participantes. El Informante 2 comentó que asistieron a una competencia donde también se encontraban estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UAJT). En ese contexto se percató de que necesitaba una mejor formación, pero, sobre todo, materias que ampliaran su perfil de egreso, como es el caso del uso de programas de cómputo:

Entonces, varios de mis compañeros no sabían qué hacer y los de la UAJT estaban ahí. Entonces, yo organicé a mi propio equipo, les dije: “vamos a hacer esto”. Fuimos y conseguimos información. Unos decían: “yo no sé hacer esto”. Yo les decía: “pues no, pero tú te vas a guiar en estos manuales”. Sacamos el trabajo primero que los de la UAJT. Sin embargo, la presentación de ellos era mucho mejor que la nuestra. Cuando nosotros egresemos va a haber oportunidades, esas oportunidades no las vamos a poder adecuar a como nosotros lo queremos, nosotros nos tenemos que acatar a las reglas de ellos (de la sociedad mayoritaria). Y, entonces, ¿a qué voy con esto? Que tal el día de mañana que el egresado tenga la oportunidad de trabajar en un megaproyecto, pero no cuente con todas las herramientas necesarias. ¿Cómo va a liderar el equipo? Aquí en la institución hay chamacos que tienen la capacidad, pero también falta esa parte de cuestiones prácticas que saben los de la ciudad, saber competir pues (Informante 2).

La Informante 10 se declaró en pro de que las licenciaturas tengan salidas de especialización que permitan a los estudiantes enfocarse en un área de interés en específico:

Pienso que debió haber especialidades en pedagogía o trabajo comunitario porque el perfil que vimos es como muy general. Sí faltó esa parte, a mí me hubiera gustado más en la parte pedagógica o de investigación (Informante 10).

Al Informante 2 se le presentó una oportunidad de trabajo, pero no pudo tomarla, entonces recomendó a uno de sus compañeros. Cuando

ese compañero se presentó al trabajo no fue capaz de realizar la tarea encomendada.

Mira, yo le dije (al empleador) que los egresados de comunicación de la UIET son esto y esto, y saben hacer esto. Fue lo que le ofrecí. Entonces, cuando le dicen (al compañero recomendado) “¿sabes qué? Haz un boceto para un trabajo, un plan de medios”. ¿Qué hizo? ¡Nada! Porque nos estamos formando quizás mal o no estamos formados para ser realmente lo que ellos esperan (Informante 2).

Lo externado por los participantes pone de manifiesto las carencias tecnológicas de que existen en la institución y que repercuten en su formación profesional. Estos resultados son coincidentes con lo encontrado por Ramírez (2009), pues sus participantes también manifestaron la necesidad de una mayor formación en actividades tecnológicas y la mejora de la infraestructura. En cuanto a la demanda de que las carreras cuenten con especializaciones, Rojas y Falabella (2009) concuerdan en que hay necesidad de una mayor especialización de estudiantes de educación. Por último, Gonzáles, Tinoco y Torres (2016) resaltan que la percepción de la satisfacción de los estudiantes al finalizar su carrera universitaria es diferente “tomando en consideración la heterogeneidad de los servicios generales, administrativos y académicos, así como el desarrollo de competencias, por y en las facultades y los campus de la universidad” (p.81).

6.4.4.2.3. Sugerencias

De la misma forma, en los participantes manifestaron sugerencias respecto de los docentes y las asignaturas, también lo hicieron acerca del perfil de egreso. El Informante 6 subrayó que la UIET forma a los estudiantes un tanto alejados de la realidad.

En la universidad te forman de otra manera y cuando vas a la realidad, con este fenómeno del desempleo tienes que rifártela [sic], porque no hay chamba. Tienes que hacer otra cosa. Por eso, la universidad debe en-

señarte otras cosas que te ayuden a sobrevivir mientras. Allá afuera no son interculturales, eso no existe (Informante 6).

Por su parte el Informante 2, comentó que los programas educativos necesitan considerar una formación que combine a la par, teoría y práctica:

A la UIET mejor le hago llegar una propuesta al plan de estudios. Prepararnos para que empecemos a funcionar en el campo laboral, pero también en comunidad. Estaría bien que nos prepararan como a los de Enfermería. Los de Enfermería conocen la medicina científica, la medicina tradicional, la medicina alternativa. Ellos están bien armados, ellos no sólo ven *pa* [sic] regresar a la comunidad (Informante 2).

Así pues, uno más de los informantes explicó la necesidad de diversificar los aprendizajes de los estudiantes; ya que, en el caso específico del programa de Lengua y Cultura les piden requisitos muy específicos para laborar en otro estado.

Varios de los chicos que egresaron de Lengua y Cultura ahorita están trabajando como docentes allá en el estado de Chiapas. Allá les piden que estudien en una normal. Tienen la competencia sí, pero tienen que estudiar la normal. Lo deben hacer forzosamente. Entonces es doble inversión para el estudiante, para el profesionista en Lengua y Cultura. Entonces, ¿qué es lo que hay que hacer ahí? Por lo menos, diversificar un poco más y ampliar más el aprendizaje. Talento hay, aquí la cuestión está de saber cómo direccionar a los chicos, para qué los estamos formando (Informante 1).

Los resultados aquí encontrados muestran la necesidad de que los estudiantes sean escuchados. Por una parte, opinan que el modelo educativo es loable, por la otra, consideran algunos elementos del mismo un tanto utópicos. En cuanto a la universidad, los estudiantes demandan un mayor acceso a los equipos que la institución tiene, los cuales son indispensables para su formación académica. Los participantes reclaman una difusión institucional realista, que les permita construir una imagen clara de qué van a estudiar como carrera univer-

sitaria y cuál será su perfil de egreso. Así también, los discentes pugnan por docentes calificados que les ayuden a aprender mejor y desempeñarse adecuadamente en lo inmediato, pero que también los prepare para su egreso. Estos resultados concuerdan con obtenidos por Álvarez y Martínez (2007); De la Fuente, Mazo y Reyes (2010); Fernández, Fernández, y Rodríguez (2015); Jiménez, Terriquez y Robles (2011) y Salinas y Martínez (2007), cuyos participantes dijeron necesitar docentes competentes y una revisión del currículo y del perfil de egreso. Lo anterior porque la conciben como un medio de movilidad social que les brindará las competencias necesarias para ayudar a su familia y comunidad.

CONCLUSIONES

Como se abordó desde el planteamiento del problema, las universidades interculturales se crean en el año 2004 en el Estado de México, de entonces a la fecha se han sumado más de diez en el país. La misión de estas universidades es clara: brindar educación a los indígenas para que ayuden a detonar el desarrollo de su comunidad, pero ¿cómo viven los estudiantes indígenas ese periodo de formación profesional? Esta investigación tuvo como objetivo general analizar el proceso formativo intercultural a nivel superior de los estudiantes choles de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Los objetivos específicos fueron:

1. Determinar las deficiencias académicas que presentaban los estudiantes choles al ingresar a la universidad
2. Describir cuales fueron las estrategias que implementaron los estudiantes choles durante los dos primeros semestres de su formación académica para avanzar en un contexto educativo asimétrico.
3. Identificar los ámbitos y formas en donde los estudiantes expresan la formación intercultural recibida en la UIET.
4. Establecer cómo evalúan los estudiantes choles a los profesores, el plan de estudios y el papel de la institución en relación con la formación profesional recibida.

Tomando como base los objetivos y la naturaleza de la información requerida se consideró pertinente utilizar un enfoque cualitativo basándose en los relatos de vida. Debido a lo anterior se llevaron a cabo entrevistas a 10 estudiantes. En ellas se abordaron elementos totales que permitieron a las investigadoras conocer a fondo las vicisitudes, las estrategias que implementaron los estudiantes, la opinión respecto a la formación recibida y las formas en que manifiestan esa formación. Para tal caso, esta investigación se apoyó en diversas perspectivas teóricas que permitieran una mejor comprensión de los fenómenos estudiados. Por lo tanto, se abordaron la Teoría sociocultural de Vigotsky, el modelo de acceso a la tecnología de Van Dijk y el Modelo de resiliencia de Olsson *et al.* (2003). Estas bases teóricas permitieron la interpretación de los datos.

Con referencia al primer objetivo, de los diez informantes entrevistados, la mayoría presentó problemas de comunicación en español. Hablar, leer y escribir en español fueron los problemas más representativos para los estudiantes indígenas de la UIET. Cualquiera de las habilidades anteriores les causaba estrés y mucho nerviosismo. Aquí cabe resaltar dos elementos que pudieron generar esa situación: el primero y más grave es el poco dominio del español. En la educación básica y media no se prestó atención a la enseñanza del español como segunda lengua, de ahí se deriva el bajo dominio de este idioma. El segundo elemento es la formación conductista recibida también durante la escolarización precedente. Desde este enfoque se enseña a los estudiantes a jugar un papel pasivo en su educación, esto entra en contradicción con el rol activo que el modelo intercultural, sustentado en la teoría sociocultural, pretende fomentar en los mismos.

El uso de la computadora fue otra de las grandes deficiencias contra las que tuvieron que luchar los informantes de este estudio. Lo anterior es resultado de que durante la educación media superior no tuvieron necesidad de hacer uso de equipo de cómputo. A lo anterior se suma la falta de acceso a los equipos. El resultado fue la escasa habilidad desarrollada para operar la computadora. Los estudiantes encontraron a su llegada la universidad la necesidad de utilizar estos equipos, pues sus profesores demandaban tareas que requerían de su uso. No obstante, la falta de acceso material limitó a varios de ellos. A pesar de todo, estos emplearon variadas estrategias para afrontar este

desafío. Dos años después de su ingreso a la UIET, los estudiantes empezaron a sentirse con las habilidades para usar la computadora que menciona Van Dijk (2005).

En ese mismo orden de ideas, respecto al segundo objetivo, las estrategias que los informantes implementaron para permanecer en la universidad fueron: académicas y económicas. En relación con las estrategias académicas, eran necesarias debido a que si no buscaban cómo mejorar su rendimiento reprobarían, para ello se apoyaron de sus compañeros. Implementaron una técnica que nos les falló: relacionarse con otros choles y hablar en su idioma; mediante estas charlas se asesoraban, motivaban y buscaban la mejor forma de sobrellevar las vicisitudes académicas y de vida.

Uno de los problemas más apremiantes fue la falta de recursos económicos para sufragar los gastos escolares de los participantes. Las estrategias económicas que implementaron fueron: buscar trabajo asalariado, autoemplearse y gestionar becas nacionales que les permitieran su permanencia en la institución. Muchas de las narraciones sobre esta estrategia de permanencia son desgarradoras debido a las diversas formas de trabajo que los estudiantes desempeñaron con tal de ganar unos cuantos pesos. Otros también pidieron prestado. Desafortunadamente, la mayoría contaba sólo con el apoyo moral de sus padres dado que estos también sufrían serias carencias económicas y no podían apoyarlos monetariamente en sus gastos cotidianos. Así pues, el paso del tiempo hizo que los problemas académicos fueran disminuyendo, no así los económicos.

Un aspecto que atraviesa y sostiene la vida entera de la mayoría de los participantes es su capacidad de resiliencia. Casi todos ellos provenían de contextos muy desfavorecidos, con factores de riesgo graves como la discriminación, la pobreza o el alcoholismo. No obstante, también contaron con agentes protectores como el modelo intercultural de la UIET, que revaloriza su lengua y su cultura; factor decisivo para sentirse apreciados y respetados por primera vez en su trayectoria escolar. Los profesores también jugaron un papel importante debido a su preocupación genuina por el bienestar de los estudiantes y la comprensión de sus carencias originadas por injusticias históricas. En el terreno personal, los participantes contaron también con amigos y familiares que les brindaron apoyo y aliento, especialmente las madres

de familia. Todos estos elementos contribuyeron a su permanencia en la universidad y posterior conclusión de sus estudios.

En lo que concierne el tercer objetivo, las formas en que los participantes expresan la interculturalidad resultaron ser de manera oral y actitudinal. La forma oral la manifiestan hablando en su idioma y resaltando las premisas de la interculturalidad con amigos, con la familia, en público y con su contexto inmediato dentro de la institución. La forma actitudinal se hace presente en el hecho de que los participantes valoran y adquieren artículos diseñados o producidos por sus hermanos de etnia. No obstante, algunos de los participantes también reflexionaron críticamente sobre la pertinencia de la interculturalidad para los pueblos indígenas. Los estudiantes cuestionaron que se les enseñe a ellos, a los discriminados históricamente sobre la interculturalidad y que no se piense que la población mestiza también necesita aprender a ser intercultural. En ese sentido, se propone por una interculturalidad para todos.

Por último, el cuarto objetivo se refería a la evaluación del modelo educativo. Los informantes valoraron la función de la vinculación comunitaria, de las tutorías y de la aplicación de la interculturalidad. Dentro de la primera resaltan las bondades de trabajar en equipo y por el bien de la comunidad. Los participantes valoran el lugar que esta ocupa dentro del modelo intercultural. Lo anterior porque, a su entender, en las universidades convencionales pocas veces se pone énfasis en ayudar al otro y por ende a crecer en comunión y en armonía con los demás. No obstante, los estudiantes también manifestaron la necesidad de vincularse con los espacios ciudadanos para conocer ambos contextos. Esta preocupación se debe a que, al egresar, la mayoría no regresa a su comunidad de origen; a pesar de que eso lo que se espera desde el modelo intercultural.

En ese mismo sentido, la tutoría es una función en construcción, ya que, si bien los informantes narraron acciones positivas emprendidas por los tutores, otros se quejaron de tutores indolentes ante sus necesidades. A decir de varios informantes, estos tutores no asumen su papel como se espera, lo que provoca que busquen la ayuda de otros docentes con los que se sienten mejor apoyados.

Respecto a la adopción de la interculturalidad, los informantes externaron que en la institución se puede encontrar de forma parcial en

los documentos oficiales, en los programas de estudio y en algunas acciones que se promueven. No obstante, hace falta mucho para adoptar una verdadera interculturalidad. En primer lugar, porque la mayoría del personal no está formado para hacerlo y, en segundo, porque pareciera no interesarles hacer el esfuerzo por adoptar el enfoque de su institución. Por lo tanto, resulta evidente la necesidad de emprender acciones para que todos los actores institucionales conozcan, comprendan y adopten la filosofía que rige a su institución.

Respecto de las asignaturas y el perfil de egreso de las licenciaturas que cursaron los informantes, estos reconocieron sus fortalezas y debilidades. Los participantes también realizaron sugerencias para la mejora, apreciaron las asignaturas que fortalecen su identidad al acudir a las comunidades. El realizar trabajo de campo los hace valorar y respetar la diversidad. Cabe resaltar que la vinculación con la comunidad se debe realizar en todos los programas educativos, dado que así lo enfatiza el modelo intercultural; sin embargo, se sabe de algunas licenciaturas que no la realizan a cabalidad.

Los informantes también se refirieron a las debilidades de los programas de estudios. A juicio de varios, los temas de algunas materias son abordados de forma superflua, además de ser muy teóricas y poco atractivas para su formación. Sería pertinente efectuar una revisión del perfil de egreso de los programas de estudio y contrastarlo con las competencias reales que los egresados alcanzan. En concordancia con lo anterior, las sugerencias que los informantes realizaron se refieren a fortalecer la práctica mediante viajes de estudio e incrementar las prácticas de campo. Justo es señalar que estas opiniones son una mirada parcial. Sería necesario, en todo caso, contrastar con la opinión de los docentes y con los resultados que se obtienen en las evaluaciones semestrales. De esta forma se tendría una visión holística de la situación.

Respecto al perfil de egreso, las fortalezas identificadas fueron que se estimula el desarrollo de competencias de comunicación interpersonal y de autogestión. Debido a que los informantes provienen de espacios en donde normalmente se enseña desde una óptica conductista, estos ingresan a la UIET con pocas competencias para expresarse y relacionarse con el otro. Los participantes mencionaron que en la UIET aprenden a desarrollar esta competencia fundamental en un pro-

fesional universitario. En ese mismo sentido, a través de algunas asignaturas, se brindan los espacios de formación para que los estudiantes desarrollen la capacidad de autogestión y promuevan estrategias que les permitan generar proyectos propios sin necesidad de esperar a obtener un empleo.

Aun así, los informantes opinaron que los perfiles de egreso presentan debilidades. Éstas se refieren a que las materias se restringen a las problemáticas de las comunidades y no les permiten incursionar en un campo laboral más amplio y diversificado. Consideran pertinente incluir en los planes de estudios salidas especializadas que diversifiquen los aprendizajes. En ese sentido, en el año 2014, la UIET inició con el rediseño de sus planes y programas de estudio. Actualmente se ofertan especialidades, se da así respuesta a lo demandado por los informantes de esta investigación.

En esa misma línea de pensamiento, los entrevistados reflexionaron sobre el papel de los docentes de la UIET. A su parecer, la mayoría de ellos son sensibles a las problemáticas que afectan al estudiante y les brindan su apoyo. No sucede lo mismo respecto a su desempeño en aula, en donde varios de ellos muestran carencias y falta de planeación. Ellos sugieren capacitar a los docentes y que estos busquen alcanzar grados superiores. Los alumnos piensan que de esta forma se contaría con el rigor académico que necesitan. Cabe señalar que hasta ahora en la UIET se ha priorizado la docencia asignando a los profesores de tiempo completo de 24 a 33 horas frente a grupo, eso en todo caso merma la calidad de la enseñanza. Si adicionalmente se suman las actividades de tutorías, vinculación, investigación y direcciones de tesis es comprensible que el desempeño docente no sea el óptimo.

Para finalizar, los informantes evidenciaron las fortalezas de la UIET al haberles proporcionado movilidad académica y apoyarlos en la obtención de las becas nacionales. No obstante, señalan que sería deseable gestionar becas institucionales que les permitieran ayudarse con sus estudios. Los informantes señalan además la difusión incompleta que en algunos años se ha hecho de las carreras que oferta la UIET. Al parecer, con el afán de aumentar la matrícula, el área de difusión ha proporcionado información parcial sobre los beneficios que brinda la institución y los aspirantes al ingresar se desilusionan al

percatarse de este hecho. Habría que tomar medidas para no afectar la credibilidad de la institución.

En conclusión, es posible aseverar que los estudiantes de origen ch'ol logran formarse adecuadamente en la interculturalidad durante su estancia en la universidad. Este hecho es particularmente relevante porque, en términos generales, los indígenas han introyectado que su cultura y lengua no son valiosas. El ingresar a una universidad con modelo intercultural ayuda a amortiguar el fardo de la discriminación. No obstante, aun así, deben realizar un proceso de enculturación en un nuevo sistema de valores, de actitudes y formas de hacer que les son ajenas. Ese proceso resulta lento y en ocasiones doloroso porque deben atravesar por un proceso de internalización y de revaloración de lo suyo, pero a la vez deben dominar elementos de la cultura mayoritaria; se trata de adquirir nuevas formas de ser, de hacer, de hablar y de pensar.

Puede decirse que la universidad intercultural logra su cometido de ser un espacio para la formación y revaloración de lo indígena, a la vez que un factor de movilidad social. No obstante, aún quedan varios pendientes: mejorar la vinculación, la difusión y la infraestructura. Sin duda la aplicación del modelo es perfectible, pero, no hay que olvidar que la UIET se ubica en un poblado alejado de los centros urbanos. Este hecho hace que laborar en este tipo de instituciones sea poco atractivo para académicos con alta cualificación. De ello se deriva, en parte, que los profesores de tiempo completo cuenten en su mayoría con grado máximo de maestría. El poco financiamiento también provoca altas cargas de docencia frente a grupo, lo que limita el tiempo para investigar y para actualizarse. La UIET también necesita entonces de la comprensión y ayuda de las instancias educativas correspondientes para apoyarla en sus necesidades de mejora. Más aún, la comunidad mayoritaria debe también “tocar” y ser “tocada” por el otro (Betancourt, 2002). La interculturalidad no es sólo para los indígenas. Todos los mexicanos debemos estar conscientes de que nuestra nación es pluricultural, pero que en ello reside su riqueza y que, todos somos mexicanos de pleno derecho, hablemos ch'ol o español.

Limitaciones y perspectivas de la investigación

En otro orden de ideas, es imprescindible identificar las limitaciones de esta pesquisa. Si bien este trabajo es cualitativo y tomó como informantes a estudiantes de cuatro de las siete licenciaturas que se imparten en la UIET, es necesario que se amplíe la muestra hacia las otras restantes debido a que cuando se inició esta investigación no había estudiantes en semestres avanzados de los programas de Derecho Intercultural, Salud Intercultural y Enfermería Intercultural. Asimismo, esta investigación se circunscribió a los hablantes de la lengua ch'ol, no obstante, en la institución hay hablantes de otras lenguas como el zoque, tsotsil, yokot'an y akateco, es pertinente mirar hacia esos otros actores para conocer el proceso formativo que viven estos grupos indígenas distintos de los choles.

También es pertinente conocer la voz de los docentes, los cuales juegan un papel importante en el proceso formativo de los alumnos y en algunos de los casos quedan relegados. Así pues, al darles la oportunidad de expresarse, se sabrán las limitaciones que viven para llevar a la práctica el modelo intercultural y la forma cómo actúan ante problemáticas como las que se han abordado en esta investigación. De igual forma, es fundamental conocer la voz de los hoy egresados para mejorar los mapas curriculares de las diversas licenciaturas. Son los egresados quienes ya en el campo laboral detectan las ausencias o carencias en la formación recibida y pueden proponer acciones para fortalecerla. En el plano institucional, es necesario generar estrategias sólidas a largo plazo que permitan el incremento de matrícula, la mejora de los programas de estudio, la obtención de grados académicos más altos por parte de los profesores y la profesionalización del personal administrativo, todo lo anterior abonará al adecuado desarrollo del modelo intercultural.

Adicionalmente, el contexto actual de la pandemia por covid-19 ha agudizado los retos a los que se enfrentan los estudiantes indígenas. La falta de equipo, de conexión permanente a internet, la poca destreza en el dominio de plataformas tecnológicas, han conspirado para dificultar aún más la permanencia de los estudiantes. Por otra parte, los profesores también se han enfrentado a desafíos importantes en su labor docente. Ahora también tienen que enseñar de manera

remota sin formación previa y disponer de un espacio en su hogar con el equipamiento y conexión necesarios para continuar su trabajo. También, los egresados seguramente han tenido que adaptarse a la “nueva normalidad”. La institución, igualmente ha tenido que emprender acciones emergentes en un principio, y ahora más enfocadas y de mediano plazo para responder a las nuevas condiciones de sus actores. Sin duda, esta situación insólita en la que todos vivimos, ha dado lugar a nuevos fenómenos importantes de documentar en el futuro cercano. De esta manera contribuiremos a un mejor conocimiento de los indígenas, sus circunstancias y contextos, para contribuir con más mejores y mejores elementos a su formación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle, T. (2006). Investigación en educación especial: restos y desafíos. En G. Acle. (Coord.). *Educación especial investigación y práctica*. (27-42). México: Plaza y Valdés.
- Aguilar, J. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes. *Revista de Educación Superior*, 41(4), 99-121. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000400004
- Aguilar, W., Chávez, G. y De la Fuente, M. (2017). Tutorías: Estudio Exploratorio sobre la Opinión de los Estudiantes de Tronco Común de Ciencias de la Ingeniería. *Formación Universitaria*, 10(3), 68-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306008>
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/rei-ce/article/view/2788/3003>

- Álvarez-Gayou, J.J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arancibilla, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M., y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 13 (1), 35-45. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v13n1/art05.pdf>
- Aranda, H., De la Fuente, M. y Becerra, M. (2010). Cornelio Serrano, Su experiencia en educación superior Informe de un estudio de caso. *Synthesis*. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/7048419/cornelio-serrano--su-experiencia-en-educaci%C3%B3n-superior>
- Arias, J. (2015). Formación profesional e inserción laboral en egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México*. Recuperado de: <http://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto2339219.PDF>
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería (1)*, 18, 13-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Ávila R. A., y. Córdova, J. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los Pueblos originarios*, México: CLACSO / UNICH.
- Ávila, A. y Ávila, L. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Revista Argumentos*, 27(76), 37-54. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300003
- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70). 759-783. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00759.pdf>

- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61(7), 25-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34019137005.pdf>
- Badillo, J., Alarcón, E. y Urquidi, F. (2011). Las prácticas escolares de los estudiantes indígenas en la universidad veracruzana. *Trabajo presentado en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, México*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1229.pdf
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: AI-QUE
- Barajas, A. (2006). Se oponen a desaparecer la universidad indígena. *Tabasco hoy*. Recuperado de: <http://www.tabascohoy.com/nota/36646/se-oponen-a-desaparecer-la-universidad-indigena>
- Baronett, B. (2011). La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesino mayas. *Revista Decisio. Saberes: legitimación y deslegitimación*. 30. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Barradas, M., Fernández, N., Posadas, M., Luna, M. y Molina, J. (2014). Satisfacción del estudiante Universitario en Diferentes Áreas de su formación Académica. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2. 2- 20. Recuperado de: <http://www.pag.mx/index.php/PAG/article/viewFile/196/244>
- Barragán, A., Figueroa, M. y Hirsch, A. (2017). Principales Rasgos de un Buen Profesor Universitario en Opinión de Académicos de Posgrado. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 4(7), 6-23. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/6401>
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003909.pdf>

- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006
- Bastiani, J. y López, M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40(1), 89-112. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204006
- Bastiani, J. y Moguel, R. (2010). Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la universidad intercultural de Chiapas. *Signos Lingüístico*, 12. 23-56. Recuperado de: <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SLING/article/view/201>
- Becerra, Y. (2012). Estudiantes indígenas y los usos y apropiación de las tecnologías de información y comunicación. *Paakat. Revista de tecnología y sociedad*, 3. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/4990/Resumenes/Resumen_499051809002_1.pdf
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hill: Sage.
- Bertely, M. (2011). *Interaprendizaje entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimiento y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*(41-79). México: ANUIES.
- Bertely, M., Dietz, G., y Díaz, M. (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: ANUIES.
- Boloña, Y. y Otero, M. (2016). Influencia de las asignaturas de corte social en los servicios médicos de la atención primaria. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(1), 131-139. Recuperado

de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252016000100016

- Borboa, T. M. (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “yoris” y “yoremes” del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochichahui, el Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai* (2), 1, 45-71. Recuperado de: <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-04articulosPDF/04%202006.pdf>
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information. The Thematic Analysis and Code Development*. Thousands Oaks: Sage.
- Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552138001>
- Cabrera, O. (s/f). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. *Ensayos CREFAL*. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-1/ensayo1.pdf>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES): Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341265959_633.pdf
- Cañedo, T. y Figueroa, A. (2012). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica* 4, 1-18. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- Carmona, B. Gonzales, S. y Crespo, S. (2012). Opinión de los egresados del plan de estudios de la licenciatura en Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza – Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista electrónica trimestral de enfermería*, 28, 180-191. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1695-61412012000400011
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A., y Ordorika I. (2002). Barreras de entrada a la Educación Superior y las Oportunidades Pro-

- fesionales para la Población Indígena Mexicana. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 32(3), 9-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032302>
- Carrillo, D. y Ruíz, M. (2017). La Tutoría: una Herramienta Indispensable para el Estudiante Universitario. *Revista Salud y Administración*, 4(10), 41-51. Recuperado de: http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol4num10/5_La_Tutoria.pdf
- Carrillo, M.G., Zúñiga de la Torre, B.L. y Toscano de la Torre, B.A. (2015). Percepción de los Estudiantes sobre la Evaluación al Desempeño Docente como un Instrumento para la Mejora de la Calidad Educativa. Caso: Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua. *Tecnología Educativa – Revista Conaic*, 2(1), 87-98. Recuperado de: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2576>
- Casillas, M. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Casillas, M., Ortiz, V, y Badillo, J. (2009). Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la universidad veracruzana. *Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0723-F.pdf
- Castañeda, G. A. y Álvarez, T. M (2004). La reprobación en Matemáticas. Dos experiencias. *Tiempo de Educar*, 5(9). 141-172. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100906.pdf>
- Castellanos, S.F. y Garavito, G.A. (2007). Las interacciones estudiante-profesor en los procesos formativos de la educación Superior. El caso de la facultad de enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana. *Investigación en enfermería, Imagen y Desarrollo*, 9(2), 143-162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145212857005.pdf>
- Castillo, L., Aguilar, J., y Vargas, J. (2009). Una conversación sistemática a la intimidad cotidiana de los estudiantes universitarios indí-

- genas. *Centro regional de investigación en psicología*, 3(1), 31-36. Recuperado de: http://www.academia.edu/27893743/UNA_CONVERSACION_SISTEMATICA_A_LA_INTIMIDAD_COTIDIANA_DE_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS_INDIGENAS
- Castillo, S.A. (2006). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior: una alternativa institucional para el acceso, equidad, cobertura y calidad. México: ANUIES. Recuperado de: <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/6>.
- Cernuda, J., Ferrero, E., Castro, R. y Arcos, P. (2017). La formación y la autopercepción de conocimientos teóricos y habilidades prácticas de los enfermeros de Atención Primaria de Salud del Principado de Asturias en procedimientos de urgencia. *Educación Médica*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.036>
- Chávez, M.E (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la educación superior*, 37(148), 31-55. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Comboni, S.S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, 17(3), 261-288. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701713
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997). La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos, Buenos Aires: Miño y Dávila/CEM.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corona, S. (1999). Competencias comunicativas de la escritura en huiCh'ol es y mestizos. *Revista Comunicación y sociedad*, 35, 151-165. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/151-165.pdf>
- Cortina, G. (2013). La enseñanza del idioma inglés en las instituciones de educación superior federalizadas del estado de México. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, Guanajuato, México.

- Craig, G.J. (1999). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Desing: Choosing Among Five Approaches*. Nebraska: Sage.
- Cuevas, J. y De Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la educación superior*, 165(43), 125-148. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100007
- Czarny, G. (2008). La escuela entre saberes. En Czarny, G. *Pasar por la escuela. Indígenas y proceso de escolaridad en la Ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Relatos de experiencias en Educación Superior. *ISEES*, 7 (7). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777549.pdf>
- Czarny, G. y Martínez, Elizabeth. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (253-282). México: ANUIES.
- De la Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la facultad de ingeniería de la universidad de Talca. *Revista chilena de ingeniería*, 8(3), 350-363. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052010000300009>
- De Pury, S. (1988). “El náhuatl: ¿dialecto o ‘lengua civilizada’?”. En *Indianidad, etnocidio, indigenismo en América Latina*. C. Bataillon et al. México: III, CEMCA.
- Díaz, D. (2009). Hacia un desempeño ético del profesor universitario: Crónica de una realidad modificable. *Revista Casa del tiempo*, 5(20), 12-22. Recuperado de: http://www.uam.mx/difusion/casa-deltiempo/20_iv_jun_2009/casa_del_tiempo_eIV_num20_12_22.pdf
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). ¿Gestionando la diversidad? Docencia, investigación y vinculación comunitaria en la universidad veracruzana intercultural. *Instituto de Investigaciones Jurídicas*, 4. 87-

102. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3017/10.pdf>
- Domínguez, R. y Barrera, M. (2009). Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente. *X Congreso Nacional De Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz, México.
- Elder, G. (1996). *El paradigma del curso de vida: cambio social y desarrollo individual*. Washington, DC, EE. UU.: Asociación Americana de Psicología. En M. L. Commons, F. A. Richards, y C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations* (158-179). New York: Praeger.
- Enrique, H. R. (2000). *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de Globalización*. Recuperado de: <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2000b%20Políticas%20del%20lenguaje%20y%20estrategias%20culturales%20en%20la%20educacion%20indigena.pdf>
- Enríquez, A. (2014). Estudiantes indígenas mexicanos ante la educación superior en lengua española. El caso de una universidad pública en México. *Congreso ALAIC. Perú*. Recuperado de: <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/Araceli-Enr%C3%ADquez.pdf>
- Fernández, D., Sotolongo, M. y Martínez, C. (2016). La Evaluación del Desempeño por Competencias: Percepciones de Docentes y Estudiantes en la Educación Superior. *Formación Universitaria* 9(5), 15-24. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062016000500003&lng=es&nrm=iso
- Fernández, H.P., Tuirán, G.A., Ordorica, M. M. Salas, V.G., Camarena, C. y Serrano, C.E. (2006). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006*. Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/idh/informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas_mexico_2006.pdf

- Fernández, J., Fernández, F., Álvarez, S. y Martínez, C. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13 (2). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm
- Fernández, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(2), 9-24. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf
- Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fleming y Ledogar (2008). Resiliencia, un concepto en evolución: una revisión de la literatura relevante para la investigación aborígen. Recuperado en Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/47510869_Resilience_an_Evolving_Concept_A_Review_of_Literature_Relevant_to_Aboriginal_Research
- Flores, J. (s/f). Exigencia académica en el aula universitaria. Un Ensayo sobre rigor y exigencia en Universidades Mexicanas. Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/1Ensayo2008.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt. Consorcio Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México: SEP.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. Consorcio Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México: SEP
- Fuentes, M. (2017). México social: educación superior, la desigualdad. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/08/08/1180263>
- García, A. y García, Z. (2014). Tutoría en estudiantes indígenas de nivel superior. *Revista Global de Negocios*, 2(1). Recuperado de: <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/rgnego/rgn-v2n1-2014/RGN-V2N1-2013-7.pdf>

- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/345>
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 9(20), 61-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- García, V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 13(26), 60-95. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616208>
- Gelover, Z. y Da Silva, P. (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias culturales. En Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*(217-252). México: ANUIES.
- Giménez, R. C. (2003). *¿Qué es la inmigración?* Madrid, Editorial RBA.
- Gobierno del estado de Tabasco. (2015). *Portal del Gobierno del estado de Tabasco*. Recuperado de: <https://tabasco.gob.mx/>
- Gómez, L.F. y Mejía, A.R. (s/f). Vigotsky: La perspectiva vygotskyana. *Renglones*, 23, 4-8. Recuperado de: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/881/23_renglones23eltemaluisfelipegoomez-VIGO.pdf?sequence=2
- Gonzales, R., Tinoco, M. y Torres, V. (2016). Análisis de la satisfacción de la experiencia universitaria de los egresados en 2015 de la Universidad de Colima. *Paradigma económico*, 8(2), 59-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5928239>
- González, F. (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3). 381-394. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/461/Resumenes/Resumen_46121063007_1.pdf

- Grennon, J. y Brooks, M. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. ASCD for Supervision & Curriculum. Virginia, USA: Library of Congress Cataloging in Publication.
- Guerra, M. (2015). La labor del tutor: una mirada desde la satisfacción de los estudiantes. *Pedagogía Universitaria*, 20(1), 15-27. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8Hl_0-x13BMJ:cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/670/672+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx
- Guío, R., Pintor, M. y Gómez, M. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes y beneficios. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 41-51. Recuperado de: <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/810/1030>
- Gutiérrez, M. y Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, 15(1), 95-107. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008>
- Gutiérrez, P. (2009). *Nuestra vida de pie nosotros los Ch'ol es. Programa de estudios de educación secundaria, Chiapas*. Recuperado de: <http://www.educacionchiapas.gob.mx/dte/dte/Programas/CH'OL.pdf>
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(9), 747-767. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002210.pdf>
- Hecht, A. C. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de educación pública*, 22(9), 405-419. Recuperado de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/924>
- Hernández, S. R.; Collado, C. F. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hernández, V. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, 68(12), 69-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34030524009.pdf>
- Herrera, B.C. (2004). Los estudiantes indígenas están sujetos a discriminación: SEP. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/30/007n2pol.php>
- Hidalgo, J., Cárdenas, M. y Rodríguez, S. (2013). El tutor clínico. Una mirada de los estudiantes de licenciatura de Enfermería y Obstetricia. *Enfermería universitaria*, 10(3), 92-97. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000300004
- Hofer, B. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. Recuperado de: <https://cedu.niu.edu/~walker/research/Epistemological%20Theories.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010). *Censo nacional de población y vivienda*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=8>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, (2015). *Cuéntame. Información para niños y no tan niños*. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/default.aspx#>.
- Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad*, 13(1), 56-71. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Jiménez, A., Terriquez, B. y Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 6(1) Recuperado de: <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>
- Kalawski, J.P. y Haz, A.M. (2003). Y... ¿dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 365-372. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054881>

- Kirmayer, L. J., Sedhev, M., Whitley, R., Dandeneau, S., & Isaac, C. (2009). Community resilience: Models, metaphors and measures. *Journal of Aboriginal Health*, 7(1), 62-117.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Krzemien, D. y Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Asso-ciação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPE)*, 10(2), 173-189. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321819002>
- Labouvie-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from youth to maturity: A model. En M. L. Commons, F. A. Richards, y C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations* (158-179). New York: Praeger.
- LaFromboise T.D., Hoyt D.R., Oliver L., Whitbeck, L, B. (2006). Family, community, and school influences on resilience among American Indian adolescents in the upper midwest. *Journal of Community PsyCh'ology*, 34(2), 193-209.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Francia: Presses universitaires de Rennes.
- López, R. (2004). Las tres universidades municipales de Tabasco luchan por su reconocimiento. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2004/11/28/032n1est.php>
- Loureiro, S., Míguez, M. y Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 55-67. Recuperado de: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2576>
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vigotsky: la psicología sociohistórica. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-102COL2.pdf>
- Maldonado, G y Vega, E. (2015). Actitud de los estudiantes universitarios ante la plataforma. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*,

- 4,105-117. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180007>
- Maldonado, M. y Vidal, S. (2015). Evaluación de competencias profesionales en egresados de tecnología médica. *Educación Médica Superior*, 29(3), 435-447. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000300004
- Martín, G. A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *USAL* (7), 41-60. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/3375/3396>
- Masten, A. y Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17347338>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2013). Universidades Interculturales en México. En Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*(349-382). México: ANUIES.
- Mateos, L., Mendoza, R. y Dietz, G. (2013). Diversidad e Interculturalidad en la educación superior convencional. En Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*(307-348). México: ANUIES.
- Maxwell, J. A. (1998). "Designing a Qualitative Study". En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (69-100), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mena, A., Victorino, L. Gómez, J. y Baldovinos, G. (2011). Pertinencia y vinculación: Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (FCAg-UAEM). *Revista Textual, análisis del mundo rural latinoamericano*, 57. 175-197. Recuperado de: https://www.chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_articulo=1317&id_revistas=2&html=MjEyMA
- Menéndez, R. (2002). Innovación y desarrollo territorial: algunos debates teóricos recientes. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 28 (84), 62-82. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-768.htm>

- Merellano, E., Almonacid, A., Moreno, A. y Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educ. Pesqui São Paulo*, 42(4), 937-952. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Mina, C.E. (2007). El español escrito de estudiantes bilingües en la universidad intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas. *Revista Ra Ximhai*, 3(2), 289-305. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46130204>.
- Mina-Viáfara C.E. (2007). El español escrito de estudiantes bilingües en la universidad intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas. *Revista Ra Ximhai*, 3, (2), 289-305. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46130204>.
- Molina, F.N. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Revista Universidades*, 54(9), 4-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331243002>
- Moreno, A. (2011). Quemando santos para iluminar conciencias; desfanatización y resistencia al proyecto cultural garridista 1924-1935. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 42(7), 37-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94122744003>
- Moreno, P.M. (2002). *Diseño y planificación del aprendizaje*. (Curso de formación de formadores). Recuperado de: http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/NdC%20de%20Fdf.pdf
- Muñoz, M. (2007). Uso de tecnologías de la información y comunicación en estudiantes de psicología. En J. Sánchez (Ed.). *Nuevas ideas de Informática Educativa* (163-171). Madrid: LOM Ediciones.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativo*, 35(141), 131-151. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009
- Núñez, K. (2005). *Socialización infantil de dos comunidades Ch'ol es. Rupturas y discontinuidades: escuela oficial y escuela autónoma*.

- [Tesis de Maestría en Educación, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología].
- Oquendo, L. y Domínguez, M. (2006). Género, etnia y actitudes lingüísticas en hablantes bilingües wayuu. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 6(1), 5-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959042>
- Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B. y e Maldonado. (2009). El Índice de Reemplazo Etnolingüístico entre la población indígena de México. *Desacatos*, 29, 123-140. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35730/cdi-indice-reemplazo-etnolinguiistico.pdf>
- Orellana, O., García, L., Sarria, E., Morocho, J., Herrera, E., Salazar, M., Yanac, C., Sotelo, L. y Sotelo, N. (2007). Perfil profesional de competencias del psicólogo sanmarquino. *Revista IIPSI*, 10 (2), 111-136. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3901>
- Orellana, R., Merellano, E. y Almonacid, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Ortelli, P. y Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33,115-128. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258011>
- Ortiz, M. (2015). El modelo pedagógico intercultural aplicado a la educación superior: Educación intercultural aplicada a partir de la sustentabilidad. *Ecorfan*. 14-22. Recuperado de: http://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_III/4%20Interculturalidad%20y%20di%C3%A1logos%20entre%20saberes/2%20Interculturalidad%20y%20di%C3%A1logos%20entre%20saberes%2014-22.pdf

- Palominos, P., Quezada, L., Osorio, C., Torres, J. y Lippi, L. (2016). Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 18(7), 130-142. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n18/2007-2872-ries-7-18-00130.pdf>
- Passerini, L. (1988). *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*. Florencia: La nuova Italia.
- Pastor, S. (2006). *La enseñanza del español como lengua vehicular: el aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción*. En actas de VII congreso de lingüística General. Barcelona, España. Recuperado de: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/elaprendizajedePastor.pdf>
- Peña, M. (2014). Jóvenes estudiantes de la Universidad Indígena de Venezuela. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140616114046/Trabajofinalclacso.pdf>
- Pérez, E. (2003). *El concepto de la educación y de sus actores en la percepción tzotzil de Chenalhó, en la crisis de la educación indígena del área tzotzil. Los altos de Chiapas*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Porrúa.
- Pérez, I. y Pereyra, E. (2015). Satisfacción estudiantil: un indicador de la calidad educativa en el departamento de biología celular, UCV. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 69-89. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/659/65945575008.pdf>
- Pérez, M. (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 847-879. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00847.pdf>
- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., Gonzales, J. y Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, 508, 135-150. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622013000200010

- Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Planas, J. y Enciso, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(5), 23-45. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100002
- Plancarte, P. (2014). Indígenas en secundarias del Distrito Federal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 627-631. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a12.pdf>
- Pons, L y Cabrera, J.C. (s/f). *Relatos de estudiantes indígenas de la universidad autónoma de Chiapas*. Recuperado de: http://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/4_Relatos%20de%20estudiantes%20indigenas.pdf
- Ramírez, B. y Juárez, P. (2014). Educación intercultural y expectativas de la juventud indígena en el municipio de Huehuetla, Puebla, México. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/14memorias2014.php>
- Ramírez, G. R. (2009). La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista Vigotskyana. *Revista Omnia*, 15(1), 70-81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73711473005.pdf>
- Ramírez, J.L. (2009). Los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés: una primera mirada. *Revista de la Educación Superior*, 40(1), 9-29. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100001
- Ramírez, R. B. (2010). La educación inclusiva: acceso a la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en el contexto urbano. *Congreso Iberoamericano de Educación, Argentina, septiembre*. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/RLE2534_Ramirez.pdf

- Rebolledo, N. y Miguez, M. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. En Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (185-216). México: ANUIES.
- Rebolledo, R. N. (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes Indígenas en el Distrito Federal. *Trabajo presentado en el X Congreso nacional de investigación educativa. Veracruz, México*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf
- Rey, P., Tardo, Y., Casals, F. y Houelly, E. (2017). Experiencias y resultados preliminares sobre la nueva estrategia de idioma inglés para la educación superior en la Universidad de Oriente. *MEDISAN*, 21(9), 2068-2075. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192017000900014
- Reyes, M.R., Hernández, M. y Yeladaqui, B. (2011). ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación? México: Universidad de Quintana Roo-Manda.
- Riegel, K. (1973). Dialectic operations. The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/73940204.pdf>
- Rinaudo, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 425-440. Recuperado de: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341864.pdf
- Rocha, R. (2012). La docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores. *Innovación Educativa*, 12(58), 91-118. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000100006

- Rodríguez, D. (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la UNICH, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco*, 22(62), 175-191. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35138082010.pdf>
- Rodríguez, M. (2016). Interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay* en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70-86. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/74335>
- Rojas, M. y Falabella, A. (2009). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de casos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(18), 89-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3158974>
- Rubio, M., Torrano, M., Quirós, C. y Valls, R. (2016). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52443/4564456546939>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, 118-154. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n39/art05.pdf>
- Ruiz, A. D. (2006). El español, segunda lengua de universitarios indígenas. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 47(12), 45-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004707.pdf>
- Salinas, G.A. y Martínez, C.P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista de Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(1), 163-162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65417108>

- Salles, V. y Tuirán, R. (2000). ¿Cargan las mujeres con el peso de la pobreza? En M. López y V. Salles (Comps.). *Familia, género y pobreza*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez, S. y Domínguez, A. (2007). Buenos maestros vs. Malos maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 11-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915933002.pdf>
- Sandoval, E. (2013). Los indígenas en el ciberespacio. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 10(2) ,235-256. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360533095006>
- Santes, J. (2010). La pertinencia de la tutoría académica en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. México: Parcela digital.
- Sartorello, S. y Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista de Investigación Educativas*, 27. 145-178. Recuperado de: <http://inide.ibero.mx/diálogo-de-saberes-en-la-vinculacion-comunitaria-aportes-desde-las-experiencias-y-comprensiones-de-los-estudiantes-de-la-universidad-intercultural-de-chiapas/>
- Schaie, K. W. (1983). What can we learn from the longitudinal study of adult psychological development? En K. W. Schaie (Ed.). *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York: Guilford.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/cvn/.../articles-175893_archivo_pdf2
- Schmelkes, S. & Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Schneuwly, B. (1992). La concepción Vigotskyana del lenguaje escrito. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/>

- uploads/referencias/articulo/1127-la-concepcion-Vigotskyana-del-lenguaje-escritopdf-mp06O-articulo.pdf
- Secretaría de Gobernación. (1996). *Acuerdos de San Andrés*. Recuperado de: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/acuerdo.html>
- Secretaría de Gobernación. (2001) *Decreto de creación de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)*. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/acuerdo-de-creacion>
- Secretaria de Gobernación. (2006). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/>
- Secretaria de Gobernación. (2015). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/>
- Segura, C. y Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021-1045. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14047430002.pdf>
- Sigüenza, S. y Fabián, G. (2013). Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México. En Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*(81-116). México: ANUIES.
- Sotomayor, C., Coloma, C., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P. y Gysling, J. (2012). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5708>
- Steinmann, A. Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 585-598. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774012.pdf>

- Suárez, M. (2013). Los estudiantes como consumidores. Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES). *Perfiles Educativos*, 35(139), 171-187. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100011
- Szarazt, D. y Glaz, C. Resiliencia y aprendizaje en contextos populares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 3-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2117423>
- Tamayo, T. M. (2002). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tapia, L. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 46(1), 7-50. Recuperado de: http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2016/04/t_2016_1_02.pdf
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, P. (1978). *The voice of de past*. Oxford: University Press.
- Tinoco, M. (2011). Trayectorias académicas de estudiantes Indígenas de la Uraccan recinto bilwi. *Ciencia e Interculturalidad*, 4(2), 84-100. Recuperado de: <https://docplayer.es/77246050-Volumenano-3-no-2-julio-diciembre.html>
- Tipa, J. (2017). ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6), 17-34. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/321709522_La_interculturalidad_es_mas_que_una_palabra_La_interculturalidad_segun_estudiantes_de_la_Universidad_Intercultural_de_Chiapas
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteri-*

- dad*, 13(1), 56-71. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- Torres, S. (2016). Factores que inciden en la motivación de los estudiantes para continuar estudiando comunicación Social-periodismo. *Revista PRAXIS*, 12. 8-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1839>
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2005). Programa de estudio de la *Licenciatura en Lengua y Cultura*. [Trabajo inédito, archivos de la coordinación de Lengua y Cultura].
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2005). Programa de estudio de la *Licenciatura en Desarrollo Rural*. [Trabajo inédito, archivos de la coordinación de Desarrollo Rural].
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2005). Programa de estudio de la *Licenciatura en Desarrollo Turístico*. [Trabajo inédito, archivos de la coordinación de Desarrollo Turístico].
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide*. United States of America: Sage.
- Velazco, C. S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. *Congreso Internacional, Chile*. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532571>
- Vergara, M., Cruz, H., Alcázar, M., Hernández, A., Cortés, M., Ponce, V., Félix, E., Ontiveros, J. y Carrillo, E. (2005). Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 743-749. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130169

- Vergel, C. R. (2014). El signo en Vigotsky y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios*, 39, 65-76. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a05.pdf
- Vigotsky, L. S. (1930). *Obras escogidas*. (Trad. L. Kuper.). Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista*. URSS: Progreso.
- Villamizar, G. (2012). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre las competencias desarrolladas en su proceso de formación. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/520.pdf>
- Viramontes, E., Morales., y Burrola, L. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica EDUCARE*, 15(1), 223-241. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804018>
- Von, M. Keyser, U. y Silva, E. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz, y M. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*(151-184). México: ANUIES.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Madrid: Aique.
- Zambrano, R., Meda, R. y Lara, B. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 63-69. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/4/004_Zambrano.pdf
- Zapata, L. y Villa, J.C. (2015). Exigencia, disciplina y rigor académico: el reto del profesor en la actualidad. *Revista Psicoespacios*, 9(15), 234-262. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/361>

ACERCA DE LAS AUTORAS

Emma Reyes Cruz

Es doctora en Educación. Profesora de Tiempo Completo desde hace 10 años en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Perfil Deseable Prodep, miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco, miembro del Sistema Nacional de Investigadores e integrante del Cuerpo Académico Desarrollo Regional de la UIET. Cultiva las líneas de investigación sobre educación intercultural, tecnología educativa y educación en lenguas indígenas. Imparte asignaturas referentes al área de investigación y pedagogía. Ha publicado diversos artículos de investigación, capítulos de libros; además, es autora de dos libros relacionados con la interculturalidad y uso de lenguas indígenas. Ha dirigido numerosos proyectos de titulación a nivel licenciatura.

María del Rosario Reyes Cruz

Es doctora en Educación internacional. Profesora-investigadora titular de la Universidad de Quintana Roo, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Durante 25 años, ha impartido clases de licenciatura y maestría relacionadas con las áreas de: francés, inglés, español, interculturalidad, investigación y tecnología educativa. También ha impartido numerosos cursos extracurriculares para instituciones nacionales e internacionales. Cultiva las siguientes líneas de

investigación: alfabetización informacional, gamificación, formación intercultural y creencias sobre la autoeficacia en la investigación, la enseñanza y el aprendizaje. Ha realizado numerosos proyectos de investigación, publicado más de 80 textos científicos, dirigido alrededor de 50 tesis de licenciatura y posgrado. La doctora Reyes es evaluadora del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (Coapehum) y miembro de diversos comités editoriales. Es también coordinadora desde 2008 del cuerpo académico consolidado Estudios Lingüísticos y de Educación Superior.

ÍNDICE

Dedicatoria	9
Introducción	11
Capítulo I. La tierra que habitan los choles.	21
Capítulo II. Las investigaciones sobre estudiantes indígenas y educación superior	31
Capítulo III. Resiliencia, acceso a la tecnología y aprendizaje sociocultural	55
Capítulo IV. Los pasos hacia el conocimiento del proceso intercultural de los choles.	79
Capitulo V. Historias de resiliencia	93
Capitulo VI. Problemáticas, estrategias, resiliencia y formación intercultural.	141
Conclusiones.	227
Referencias bibliográficas.	237
Acerca de las autoras.	263

- 570 ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EL LOGRO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA
Lázaro Gabriel Márquez Escudero
- 569 PASADO Y PRESENTE DE LA REVOCACIÓN DEL MANDATO EN MÉXICO
Walter Limón
- 568 CIUDADANÍAS EN EL SIGLO XXI
Entre embates y divergencias
Ruben Ibarra, Elizabeth Márquez (Coords)
- 567 FORMACIÓN INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES INDÍGENAS, RETOS Y RESILIENCIA DE LOS HOMBRES DEL MAÍZ
Emma Reyes Cruz, María del Rosario Reyes Cruz
- 566 UN MODELO MÚLTIPLE PARA PONDERACIÓN JURÍDICA
María Inés Pazos
- 565 DESIGNIOS Y MUTACIONES SUBJETIVAS.
Perspectivas psicoanalíticas
Mario Orozco Guzmán (Coord.)
- 563 COMPORTAMIENTO Y EDUCACIÓN EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS
Francisco Nabor Velasco Bórquez y Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz (Coords.)
- 562 DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
Nociones introductorias de una metamorfosis jurídica
Jesús Soriano
- 561 IMPACTOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN DIFERENTES SECTORES PRODUCTIVOS
Juan José García Ochoa, Leticia González Velásquez y Modesto Barrón Wilson (Coords.)
- 560 BENITO JUÁREZ ANTE EL PODER POLÍTICO Y RELIGIOSO, EL CONSTITUCIONALISMO Y LA POLÍTICA INTERNACIONAL
Saúl Manuel Albor Guzmán
- 559 INNOVACIÓN PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EMPÍRICAS
Rosa Azalea Canales García y Wendy Ovando Aldana (Coords.)
- 557 MEMORIA COLECTIVA Y COTIDIANO: LOS TOHONO O'OTHAM ANTE LA RESIGNIFICACIÓN Y LA POLÍTICA
Miguel Ángel Paz Frayre
- 556 VIOLENCIAS DE GÉNERO
Desde una mirada interdisciplinaria
Zitlally Flores Fernández, Brenda Fabiola Chávez Bermúdez, Miguel Ángel Rodríguez Vázquez (Coords.)
- 555 TENDENCIAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y FACTORES ASOCIADOS A LA OBESIDAD EN UNA COMUNIDAD URBANO MARGINAL
Javier Arturo Hall López
- 554 INTENSIDAD DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y PERCEPCIÓN DE ESFUERZO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN UNIDADES EDUCATIVAS URBANAS DE NIVEL PRIMARIA
Javier Arturo Hall López, Paulina Yesica Ochoa Martínez y Edgar Ismael Alarcón Meza
- 553 DERECHOS HUMANOS E INTERPRETACIÓN CONSTITUCIONAL UNA RELACIÓN Estrictamente Necesaria
José Jesús Soriano Flores
- 552 PARADIGMAS DEL DESARROLLO SOCIAL: EMPRESA, TRANSPARENCIA Y SOCIEDAD
Francisco Espinoza Morales, Leticia María González Velásquez y Lidia Amalia Zallas Esquer (Coords.)
- 551 PROSPECTIVA ESTRATÉGICA, EMPRENDIMIENTO Y DESARROLLO DE LA MICRO Y PEQUEÑA EMPRESA
Alejandra López Salazar, Rubén Molina S. y Gloria L. López Salazar (Coords.)
- 550 PROCESO DE APERTURA Y DESARROLLO COMERCIAL EN LA REGIÓN DE AMÉRICA DEL NORTE Y CHINA
Isaí Contreras Álvarez y Miguel Ángel Cruz Romero (Coords.)
- 549 REFLEXIONES ACERCA DEL DERECHO A LA SEGURIDAD DE LOS DATOS PERSONALES EN MÉXICO
Fausto Rolando González Urzaiz
- 548 INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA POR GÉNERO DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Javier Arturo Hall López

En este libro se analiza la formación intercultural de estudiantes universitarios de origen ch'ol. Se pone particular interés en descubrir cómo viven los estudiantes indígenas ese período de formación profesional, los retos académicos que estos presentan al inicio de su carrera, así como las estrategias que utilizan para permanecer en la universidad. De igual modo, se



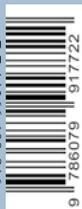
identifican los ámbitos y formas en donde los estudiantes expresan la formación intercultural recibida y la forma en que evalúan la formación profesional recibida a lo largo de sus estudios. Las autoras descubren que los estudiantes choles enfrentan serias dificultades cognitivas relacionadas con la expresión oral y escrita en inglés, así como de alfabetización informacional. Otra dificultad igualmente acuciante es la relacionada con los escasos recursos económicos. Las estrategias que los estudiantes utilizaron para permanecer en la institución dan muestra de su carácter resiliente y de una determinación a toda prueba. En retrospectiva, los estudiantes reconocen haber recibido una buena formación intercultural y haber aprendido a revalorar su lengua y sus expresiones culturales en general. También manifiestan áreas de oportunidad de la institución, relacionadas con la reformulación de los planes de estudio y la formación de los profesores.

ISBN Fontamara
978-607-736-697-3



ISBN UIET

978-607-99177-2-2



Serie Argumentos