



El Colegio de La Frontera Sur

Experiencias del proceso educativo en jóvenes universitarios:
aspiraciones y realidades.

Tesis no-monográfica

presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctora en Ciencias en
Ecología y Desarrollo Sustentable
Con orientación en

Por

Claudia Elizabeth Ramírez Domínguez

2018

Tutor

Dr. Ramón Mariaca Méndez

Co-Director de tesis

Dr. José Enrique Eroza Solana

Asesores

Dra. Tania Cruz Salazar

Dr. Héctor Javier Sánchez Pérez



El Colegio de la Frontera Sur

San Cristóbal de Las Casas, 21 de noviembre de 2018.

Las personas abajo firmantes, miembros del jurado examinador de: Claudia Elizabeth Ramírez Domínguez

hacemos constar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada Experiencias del proceso educativo en jóvenes universitarios: aspiraciones y realidades.

para obtener el grado de Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable

Nombre	Firma
--------	-------

Director/a	<u>Dr. Ramón Mariaca Méndez</u>
------------	---------------------------------

Co-Director de Tesis	<u>Dr. Enrique Eroza Solana</u>
----------------------	---------------------------------

Asesora	<u>Dra. Tania Cruz Salazar</u>
---------	--------------------------------

Asesor	<u>Dr. Héctor Javier Sánchez Pérez</u>
--------	----------------------------------------

Sinodal adicional Dra. Carolina Rivera Farfán	_____
-----------------------------------------------	-------

Sinodal adicional Dr. Juan Pablo Zebadúa Carbonell	_____
----------------------------------------------------	-------

Sinodal adicional Dr. Charles Stephen Keck	_____
--------------------------------------------	-------

Sinodal suplente Dr. Juan Pablo Vázquez Gutiérrez	_____
---------------------------------------------------	-------

Divina fuerza, espíritu de la creación, altísima personalidad, Divina presencia que se manifiesta y vive en todos los seres.

Alma suprema que surge de la unión de la Divina Madre y el Divino Padre.

Yo me pongo ante ti en profunda reverencia.

La Diosa madre y Dios padre universo son mi verdad

Om Sat Chit Ananda Parabrahma

Purushothama Paramatma

Sri Bhagavathi Sameta

Sri Bhagavathe Namaha

Hari Om Tat Sat

Hace diez años que inicié este viaje académico, lo que nunca imaginé es que era el inicio de un viaje hacia habitar mi corazón.

Hoy celebro la vida que me trajo hasta acá para aprender de cada una de las dificultades que se presentaron a lo largo de mi devenir académico, lo que me llevó a tocar fondo y a buscar alternativas para poder atravesar mis más grandes momentos de ansiedad en la academia y que finalmente terminó dándole sentido a mi vida hoy en día.

Gracias a mi madre Cely Domínguez y a mi padre Guillermo Ramírez quienes además de regalarme la vida, me brindaron todo su apoyo para estudiar fuera de Tapachula y que hasta los más recientes días han comprendido mis ausencias familiares para trabajar en este trabajo y así poder terminarlo.

A mis hermanas Kary y Jandy, por cuidar a mi hijo para que yo avanzara en la escritura.

A Enrique Eroza que me acompañó a lo largo de estos diez años y que me vio nacer y crecer como estudiante.

A Tania Cruz, a quien admiro por su fuerza, determinación y tenacidad para realizar su trabajo académico; además de acompañarme a cerrar este ciclo en mi vida te convertiste en una mano amiga que me ayudó a ver de manera práctica los momentos más críticos de mis andares por la academia.

Al Dr. Ramón Mariaca por su paciencia durante todo mi proceso académico.

Al Dr. Héctor Javier Sánchez, por todo su incondicional apoyo durante mi estancia en ECOSUR.

A Charles Keck por tu eterna paciencia al leer una y otra vez mis escritos, por tu suavidad, firmeza, por tu sinceridad y agudeza para hacerme ver mis debilidades y fortalezas en mis líneas escritas.

A mi gran amiga y hermana Cony, por tu amor, por tu escucha paciente, por leerme, por darme ánimos, por ayudar a aterrizarme cuando andaba en mis sombras.

A Lupita, Nash y Rebe mi aquelarre de amigas, infinitas gracias por sostenerme y echarme porras para evitar desistir del camino de cerrar este ciclo.

A Genito por ayudarme a ver la vida de estudiante con mayor practicidad, por leerme, por escucharme, por todo tu cariño.

A Karencita por apoyarme y sostenerme durante mi proceso de aprender a ser madre, por ayudarme a cuidar a Darué para que yo pudiera trabajar.

A mi gran amiga Lim, quien con su sabor costeño y su frescura, me apoyó y me escuchó hasta el último momento en la culminación de mi trabajo de escritura.

A todas mis amigas: Med, Mariana, Laura Almendros, Fra, María, Laura Ares, Evi, Francisca, Bety, Sari, May, Geo, Lula, que al igual que yo, son mamis y sabemos las dificultades que se nos presentan para entretener sueños profesionales con la hermosa labor de ser madres.

A Alejandro Reyes por leerme y ayudarme a perfeccionar mi escrito, por cuidar de nuestro hijo Darué mientras yo trabajaba frente a la compu.

A mi psicoterapeuta Verónica, quien me acompañó los últimos dos años en este mar de emociones entretejidas entre mi ser mujer, mi ser madre y mi ser profesionalista, gracias a su acompañamiento pude ver mi luz y mi sombra en todo este proceso, lo que me ayudó a sostenerme en la tenacidad para concluir mi doctorado.

A la generación de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable 2006-2010; quiénes me permitieron estar en su espacio íntimo del aula, me permitieron conocerles y hacerme amiga de ellas y ellos. Especialmente gracias a Fabián, Marina, Marin, Paco, Elizabeth, Behik, Julio,

Por último, quiero agradecer a El Colegio de La Frontera Sur, la institución que me permitió formarme y llegar hasta este momento.

Al Dr. Alberto de Jesús Navarrete, por su apoyo desde el primer momento que reactivé mi comunicación con la coordinación de posgrado de ECOSUR. Es una persona a quien le debo todo su apoyo para que administrativamente yo pudiera concluir mis estudios de doctorado. Infinitas gracias Dr. Alberto.

Al Dr. Germán Martínez, quien al igual que el Dr. Navarrete se sumó a apoyarme para poder concluir mis estudios.

Tabla de contenido

I. Resumen y Palabras Clave.....	07
II. Introducción	08
III. Contexto – El caso de la UNICH	20
IV. Artículo científico aceptado en la Revista Científica Liminar	22
Emociones y subjetividades juveniles en torno a la experiencia en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).	
V. Conclusiones Finales	53
VI. Literatura citada	57
VII. Anexos	65

Artículo enviado a la revista científica:

La pérdida de interés en el aula. Una mirada crítica a la cotidianidad pedagógica en un aula universitaria intercultural.

Resumen

En este trabajo se pretende mostrar cómo la experiencia educativa de los jóvenes en la Universidad Intercultural de Chiapas se traduce en una formación educativa desigual que ocasiona emociones desfavorables para el aprendizaje. Lejos del proyecto intercultural que apela a la interlocución y la convivencia, la experiencia universitaria resulta en descontento, apatía e individualismo, debido a la contradicción de las altas expectativas hacia a una educación universitaria alternativa y lo que experimentaron en la cotidianidad en el aula. Se usó el marco teórico de la subjetividad en la pedagogía, abordada a partir de las experiencias y emociones.

Palabras clave: educación superior, educación intercultural, calidad de la educación, proceso de aprendizaje, rendimiento escolar.

Introducción

La educación formal sigue siendo una de las grandes apuestas para generar cambios dentro de la sociedad. En este sentido, Pérez (2008) afirma que desde diferentes corrientes teóricas se ha aceptado que la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo laboral; los desacuerdos en torno a la función que debe cumplir la escuela surgen cuando se trata de explicar qué significa el proceso de escolarización, cómo se realiza y los efectos que se generan en las personas que atraviesan dicho proceso de escolarización. En el caso específico de Chiapas los datos en materia educativa, sitúan a la población indígena chiapaneca con los índices más altos de marginación y rezago educativo (Mateos y Dietz 2016). La búsqueda de una explicación de este hecho ha generado debates no resueltos en torno al desarrollo curricular, oferta y demanda educativa y la metodología de enseñanza dirigida hacia los pueblos indios en México.

En este sentido, conviene citar que, a pesar de las acciones realizadas desde la época postrevolucionaria, los movimientos sociales, como el levantamiento en armas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas en 1994, han denunciado la exclusión y marginación social de los pueblos indios de Chiapas, y una de sus principales demandas ha sido la educativa (Bastiani y Moguel 2012). Las acciones gubernamentales para enfrentar esta problemática en Chiapas han sido aumentar la cobertura educativa sin profundizar en la práctica el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con algunos autores como Muñoz (2002) y Gutiérrez (2006), ello no ha representado ni con mucho el abatimiento, desde las cifras oficialistas, de los altos índices de analfabetismo, deserción escolar y rezago educativo, por lo que en la actualidad se siguen construyendo y reformulando políticas educativas para tratar de enfrentar el supuesto de coherencia sociocultural y los posibles conflictos académicos.

Ante este panorama de complejidad y contradicción, en el año 2001 se presenta un punto de inflexión en la historia de las políticas educativas en México al crearse una nueva Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), con la finalidad de establecer la interculturalidad en todos los niveles educativos para abatir el rezago y la inequidad en el acceso de la población indígena al sistema educativo (Casillas y Santini 2006). La primera Universidad Autónoma Indígena de México fue creada en el 2001; desde este año al 2010 se han creado Universidades Interculturales en Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas,

Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit. Además de estas universidades creadas desde la CGEIB, existen proyectos independientes, como es el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas (Mateos y Dietz 2016). Es en el contexto de esta coyuntura que en el año 2004 surge la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), con la misión de abrir espacios de inclusión a la diversidad cultural y así reducir el rezago y la inequidad educativa; con la novedad de ejercer la vinculación de lo aprendido en el aula universitaria con la comunidad; teniendo como objetivo la formación de estudiantes críticos, reflexivos, capaces de transformar la realidad de las comunidades indígenas, a través de su vinculación con dichas comunidades (Casillas y Santini 2006).

Sin duda, la propuesta político-educativa de las Universidades Interculturales fue y sigue siendo ambiciosa; como muchas otras políticas públicas, ha tenido que negociar su implementación dentro del marco de la realidad sociopolítica de los estados, una realidad que conlleva tensiones y conflictos sustantivos. Diversas opiniones han surgido en cuanto a la pertinencia de la propuesta Intercultural y a la calidad de la misma implementación, y las Universidades Interculturales han sido uno de los detonadores y focos de debate sobre la posibilidad de un cambio educativo sustantivo movido desde el gobierno. Parte de este debate se refleja en un número temático de la Revista Mexicana de Investigación Educativa con el título “Universidades interculturales en México: balance crítico de los primeros diez años”. En ese número, Mateos y Dietz (2016) hacen énfasis en que el surgimiento de estas instituciones novedosas está atravesado por asimetrías, desigualdades y racismos históricos. Por su parte, Sartorello (2016) afirma que otra de las grandes dificultades que enfrentan dichas universidades es que muchas de las decisiones parten desde una perspectiva gubernamental alejada de la realidad. En ese mismo número temático de la Revista Mexicana, el artículo de León Ávila, Betancourt, Arias y Agustín Ávila (2016) apunta a que uno de los grandes retos de la planta docente es la falta de formación académica en contextos comunitarios y cooperativos y, al mismo tiempo, que la institucionalización ha burocratizado la academia, de tal manera que muchos de los procesos educativos no pueden concretarse por falta de tiempo. Un aspecto positivo que se remarca en este debate en el artículo sobre saberes-haceres interculturales de Mateos, Dietz y Mendoza (2016) es que las y los jóvenes profesionistas están ejerciendo un nuevo rol de mediación entre sus comunidades locales, la sociedad y dependencias gubernamentales.

Por otra parte, Bermúdez (2017), en su investigación sobre trayectorias académicas de estudiantes en la educación superior intercultural en México, afirma que, a partir de estas reformas en las políticas de inclusión en la educación superior, también se experimenta un incremento en las investigaciones ligadas a la educación superior de los sujetos indígenas. Bermúdez afirma que dichos estudios están relacionados a las experiencias de vida, los aprendizajes y desafíos, no sólo académicos, sino familiares y personales, que vivencian las y los estudiantes en su trayectoria por la universidad. Algunas investigaciones, como las de Orтели y Sartorello (2011) y Sartorello y Cruz (2013), evidencian experiencias marcadas por tensiones o conflictos interculturales, basadas en la competitividad y la lógica occidental mestiza. Otras investigaciones se enfocan en las identidades juveniles (Cruz y Ortíz 2013), y otras más en situaciones relacionadas con la desigualdad de género (Bermúdez 2017).

De acuerdo con Bermúdez (2017), las diversas investigaciones en torno a las Universidades Interculturales evidencian un interés particular por describir procesos identitarios, definiciones y prácticas de la interculturalidad. Las investigaciones en torno a la experiencia de la UNICH han sido cruciales para entender los conflictos socioculturales y/o de identidad que atraviesan las y los jóvenes indígenas al llegar a la universidad en la ciudad de San Cristóbal (Cruz y Ortíz 2013), así como para entender los significados que adquiere la escolaridad y profesionalización para estudiantes indígenas (Czarny 2016; Guzmán y Saucedo 2015; Tipa 2018; Vázquez y Reyna 2014). Sin embargo, existen pocos estudios que nos hablen de la experiencia escolar de la población mestiza dentro de las Universidades Interculturales; asimismo, existen pocas investigaciones que nos describan la experiencia del estado de ánimo en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje que vivencian los jóvenes en su trayectoria universitaria. De ahí que Casillas, Chain y Jácome (2007) afirmen que la institución universitaria es indiferente a los procesos y cambios internos que atraviesan las y los estudiantes, de tal manera que, tanto padres, docentes y directivos desconocen lo que viven y sienten las y los estudiantes, si acaso tienen una ligera idea de lo que construyen cognitiva y emocionalmente las y los universitarios. Dicho desconocimiento termina complejizando aún más los problemas emergentes asociados al proceso educativo de las y los jóvenes. Por otro lado, dicha problemática educativa ha desencadenado la confluencia de diversas perspectivas desde donde se debaten los efectos del proceso de escolarización de la población. De allí la justificación de los proyectos universitarios interculturales.

Paralelamente a la creación de dichos proyectos universitarios interculturales, existen investigaciones en contextos educativos que dan cuenta de la falta de sentido, la dispersión, la pérdida de interés o entusiasmo que las y los estudiantes manifiestan hacia los saberes escolarizados (Saiz y Maldonado 2009; Pérez 2008), así como de la necesidad de cambiar la función práctica de la educación formal de acuerdo a las necesidades actuales de las y los jóvenes (Díaz y Hernández 2000; Díaz 2006; Pérez 2008). En este sentido, Pérez (2008) argumenta que la escuela en sí misma se encuentra ante demandas contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones, debido a que tiene la demanda de promover el desarrollo cognitivo y comportamientos que permitan a las y los jóvenes incorporarse de manera eficaz a la sociedad, al ámbito de la libertad de consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a las que requiere su incorporación y su permanencia sumisa y disciplinada dentro del espacio escolar y en el mundo del trabajo asalariado.

Ante estas demandas contradictorias en la educación formal, el Modelo Educativo de la Universidad Intercultural se presenta como una propuesta pedagógica innovadora basada en el enfoque psicopedagógico constructivista sociocultural, en el que se define a la educación como un proceso donde el conocimiento se construye colectivamente, tomando como eje principal las experiencias del contexto en el que se desenvuelven cotidianamente las y los estudiantes. Se reconoce a la docencia como una actividad generadora de situaciones de aprendizaje, por lo que el docente ocupa el papel de mediador, desde donde se puede “apoyar una formación integral y permanente de los estudiantes, y desarrollar programas de formación de docentes que fomenten el análisis y la reflexión acerca de su actividad, a través de la formación psicopedagógica, social y atendiendo a la misión de la Universidad” (Casillas y Santini 2006, 148).

De esta manera, podemos entender que, desde el enfoque pedagógico del Modelo Educativo de la Universidad Intercultural (Casillas y Santini 2006), la y el estudiante cobran un papel central en su proceso de formación educativa, siendo sujetos activos de su propio aprendizaje. Esto significa que construyen sus propias representaciones mentales, a partir de la activación de sus conocimientos previos y de la relación establecida con sus compañeros y con lo que la o el mediador aporte en las interacciones que ocurren en la cotidianidad del salón de clases (ibid.).

De lo anteriormente escrito podemos deducir que el enfoque basado en la interculturalidad es innovador en la medida en que el gobierno mexicano está utilizándolo por primera vez como una disposición federal. Dicho enfoque está enmarcado en un debate antiguo que asume que la existencia de políticas dominantes ha desencadenado conflictos interétnicos (Stavenhagen 2001), por lo que desde la interculturalidad se tiene el ideal de romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, a partir de la revaloración de las identidades tradicionalmente excluidas y de la reforma pedagógica (Casillas y Santini 2006). Sin embargo, habría que, por un lado, poner en tela de juicio el carácter innovador pedagógico, toda vez que, desde el periodo postrevolucionario, se han realizado acciones en materia educativa con la intención de elevar y mejorar el nivel educativo de los pueblos indios (Caso, González y Zavala 1954; Collier 1975), y a pesar de ello, éstos siguen ocupando los índices más altos en marginación y rezago educativo. Por otro lado, se debe cuestionar si la interculturalidad realmente está atendiendo la problemática educativa relacionada con la diversidad cultural de México, o más bien es el trampolín para poner en juego una serie de intereses políticos que en nombre del concepto en boga justifican o determinan ciertas prácticas educativas. De igual modo, es conveniente destacar que esta reforma psicopedagógica dentro del Modelo Educativo Intercultural, sienta sus bases en postulados teóricos educativos que aluden en gran medida al movimiento de la escuela nueva y pragmática iniciado desde finales del siglo XIX (Palacios 1984) y que, en el periodo postrevolucionario, a través de José Vasconcelos, se intentaron aplicar los fundamentos pedagógicos de la escuela pragmática; y que en las últimas décadas se están intentando ejecutar nuevamente con la finalidad de eliminar la transmisión unilateral de conocimientos, promoviendo el aprendizaje significativo, centrado en las competencias y habilidades del pensamiento crítico.

Dicho esto, podemos afirmar que han sido muchos los debates y opiniones en torno a cómo ha sido y cómo debería ser el proceso educativo para la población indígena, y a pesar de las diversas investigaciones referentes a los estudios universitarios interculturales, poco se conoce acerca de la experiencia y el sentir del proceso de formación educativa de los jóvenes indígenas previo a la universidad y durante su trayectoria por la Universidad Intercultural y cómo esa experiencia y sentir emocional influye en su trayectoria académica actual y en sus proyecciones de vida presentes y futuras. De allí la pertinencia de investigar lo que ha significado el proceso de

educación formal para las y los jóvenes universitarios a partir de sus propias voces, de sus propios relatos.

La educación formal.

Las instituciones de las que se vale el sistema educativo para la puesta en marcha de sus objetivos son las escuelas, que es donde se concretizan los planes y programas de estudios. La educación escolar desempeña una función importante en la definición y asimilación del orden dominante establecido por la mayoría de los individuos y las clases sociales de una determinada sociedad (Ornelas 1995).

Existen diversas visiones teóricas a partir de las cuales se le confiere a la educación múltiples sentidos e intencionalidades. Una de esas posturas teóricas es la que desarrolla Durkheim (1976), según la cual la educación garantiza el crecimiento y bienestar de una sociedad, toda vez que, a través de ella, se transmitirán normas, valores y costumbres comunes y necesarios para toda la sociedad.

Por su parte, Bourdieu (1997) y Gramsci (1975) afirman que una de las intencionalidades de la educación ha sido la reproducción social, que favorece la perpetuación de las desigualdades sociales, consolidando así las relaciones asimétricas de dominación, en las que los intereses de la clase hegemónica se imponen a los de las clases menos favorecidas. En este mismo rubro, investigaciones recientes señalan que la educación formal ha sido un escenario de dominación de saberes y que, a pesar de los roles conferidos a la educación institucionalizada, de su agenda reproductora de poder y de orden social; los espacios educativos, también son lugares de interacción social, en donde, más allá de esta estructura dominante homogénea, se conjugan realidades de lucha, confrontación, resistencias, negociación y apropiación, que revelan la heterogeneidad de la dinámica escolar (Rockwell 1997; Cole 1999; Muñoz 1999; Bertely 2000; González 2004).

De manera similar, las aportaciones de Berger y Luckmann (1997) han señalado que la escuela es un escenario de confrontación social en donde la realidad objetiva es interiorizada por las personas, pero al mismo tiempo es moldeada y conformada dialécticamente de acuerdo con las prácticas y saberes individuales y colectivos. Lo cotidiano se presenta como el conjunto de realidades que constituyen procesos de co-construcción y reconstrucción significativa (Heller 1994). Siguiendo una línea similar, Vigotsky (1979) define a la educación como una actividad

social, pero no en el sentido de socializar a las personas, sino porque la educación se da en la experiencia externa compartida en la acción, como algo inseparable de la representación y viceversa (Álvarez y Del Río 1996). La educación así entendida corresponde a diferentes realidades y depende del contexto sociocultural específico en el que esté inmerso el ser humano. Esta perspectiva supone que los factores socioculturales determinan el desarrollo y comportamiento del ser humano (Vigotsky 1979; Baquero 2001[1996]; García 2002). De allí la importancia de la intersubjetividad que se da en el intercambio de ideas de una persona con otros seres humanos, en la medida en que dicha interacción le permite a ésta interiorizar y adquirir conciencia de sí misma. La interiorización y adquisición de conciencia, sin embargo, no supone procesos unidireccionales; de acuerdo con Blumer (1986), los seres humanos se identifican y se implican socialmente; la interacción también permite al sujeto interpretar la realidad, tanto de su forma de actuar como de las actuaciones de cada uno de los sujetos involucrados en la interacción social, lo que constituye un constante proceso reinterpretativo de la realidad social.

Rockwell (1995; 1997), refiere que uno de los espacios que viabiliza replantear nuestras actuaciones es la escuela. La institución escolar, a través de su cotidianeidad, concede a los seres humanos la posibilidad de ir aprendiendo a desarrollar habilidades y capacidades que les posibilitan subsistir en ese mundo tan diverso en el que conviven diariamente dentro o fuera de la institución escolar. Rockwell (ibíd.) agrega que, aunque es en la etapa de la infancia en la que se introyectan las normas, valores y costumbres de acuerdo con la cultura de cada ser humano, ésta se reconstruye y se resignifica en la escuela.

Rockwell enlaza las experiencias sociales de cada persona para definir y hablar de la cultura, entendiéndola como “un diálogo, en el que la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas” (ibíd., 28). Es una comunicación intercultural porque, si bien la cultura ha sido introyectada en la infancia, ésta no permanece estática, y está más ligada a las interacciones sociales y a los momentos históricos de los seres humanos. Rockwell concluye que es a partir de esta dinámica que los sujetos ponen en juego diversas estrategias para relacionarse con los demás. La cultura, por tanto, es pensada como “pauta de y para el comportamiento” (Rockwell 1997, 28), la cual queda sujeta a la acción de la persona en contextos sociales específicos. Se enfatiza, por ende, en los significados que son apropiados o contruidos en contextos cotidianos variados a lo largo de la vida de los seres humanos.

Partiendo de lo expuesto en las líneas anteriores, puede entenderse que el aprendizaje es fundamental en la vida cotidiana de los seres humanos; de allí que Vigotsky (1979) y Álvarez y Del Río (1996) lo definan no sólo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y de sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto (Sanz y Rodríguez 2000).

Por su parte, Reichert (2011) y Naranjo (2011; 2014), al igual que Rockwell, afirman que nuestras actuaciones han sido marcadas con mayor énfasis durante la gestación e infancia desde nuestro núcleo familiar y a través de nuestro contexto sociocultural, y también coinciden en que nuestros comportamientos se resignifican en la escuela. Sin embargo, el interés de ellos está en las prácticas educativas represivas o generadoras de tensión que se repiten con frecuencia en todas las etapas de la vida del ser humano, tanto en la casa como en la escuela, las cuales pueden llegar a perturbar la salud física y psicológica de cada ser humano, aun cuando las personas adultas no tengan esta intención y desconozcan el alcance de sus acciones y reacciones (Reichert 2011).

En el caso de la teoría sociocultural (Baquero 2001[1996]), cada individuo reacciona de diferente manera y, conforme interactúa con los demás, va aprendiendo a desarrollar habilidades y capacidades que le permiten subsistir en ese mundo tan diverso y diferente de su propia cultura, que en determinado momento puede ser el espacio escolar. Sin embargo, lo que falta explicitar es que esas interacciones, al ser contradictorias, agresivas o tensas (Reichert 2011), pueden influir en el bloqueo del impulso epistémico, sea en el aula o en la vida en general, debido a que éste se encuentra directamente relacionado con la curiosidad sexual, la cual se entiende como un aspecto que engloba el placer, la creación y la autorrealización. La sexualidad asume el formato de curiosidad, explorar el mundo, abriendo terreno para el impulso intelectual: el deseo y el placer de crear, investigar y avanzar en el área del conocimiento. De tal forma que, si la familia y los educadores le permiten al niño/niña la libre experimentación y curiosidad de crear y hacer, se amplían las posibilidades de que áreas importantes de la vida como el amor, el trabajo y el conocimiento se desarrollen con mayor equilibrio entre ellas, durante etapas de vida más avanzadas (ibíd.).

Sin embargo, en los procesos educativos, muchas veces sucede lo contrario a la libre expresión de la curiosidad, toda vez que las personas que se encuentran a cargo de la educación de los menores con frecuencia se olvidan de atender la subjetividad presente en cada persona que se encuentra en el aula y se dejan llevar por la compulsión de educar basados en lo que la sociedad denomina como una “buena educación”; otras veces, por miedo a perder el control sobre las y los estudiantes, terminan formando a un adulto psicológica y físicamente inválido, completamente sociorregulado, incapaz de desarrollar su propia identidad en el mundo (Reichert 2011).

Dichas prácticas tensas las encontramos con frecuencia en el modelo de educación tradicionalista, el cual ha se ha caracterizado por la hipercentralización de la racionalización, aspecto que para algunos autores ha ido ocasionando el adormecimiento de nuestra intuición y una desconexión de nuestro ser persona, lo que de alguna manera va paralizando nuestra capacidad de actuar en función de nuestro sentido de vida en la sociedad (Naranjo 2014; Illich 2011[1971]).

El contexto áulico es el espacio en el que se concretiza el plan de estudios o modelo educativo, lo que implica que el docente realice una planeación didáctica basada en las necesidades y características de sus estudiantes, que responda a la emoción, al cuerpo, la cognición, la expresión y la construcción de la identidad sociocultural (Lúcia, Muñoz y Santos 2012). Dicho esto, es a través del contexto áulico, que podemos ver la compleja dinámica de relación subjetiva-intersubjetiva entre docente, estudiante y los contenidos temáticos (Coll 2010[1984]). Dichas interacciones evocan situaciones dialógicas entre las personas en cuestión que actúan simultánea y recíprocamente en el aula en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje (Díaz 2006; Carretero 2009).

En este sentido, es importante enfatizar que el Modelo Educativo Intercultural (Casillas y Santini 2006) está en contra la estrategia de asimilación de los pueblos indígenas, por lo que su enfoque está basado en una serie de principios para atender la diversidad a través de los cuales buscan romper con la postura tradicional de enseñanza-aprendizaje, en donde el profesor es el poseedor y transmisor del conocimiento, y el estudiante, el receptor pasivo, en donde el aprendizaje es concebido como mera acumulación de conocimientos, y el estudiante, como receptor y reproductor de conductas aprendidas, y en donde persiste la inercia de someter a las y

los estudiantes a las largas exposiciones de profesores, debido a que presumiblemente ellos son los poseedores del saber.

Desde el enfoque pedagógico de la Universidad Intercultural, se asume que el estudiante se acerca al conocimiento como sujeto activo y participativo, constructor de significados sobre lo que aprende, en una situación y contexto cultural particulares, no como aprendiz solitario sino mediado por otros, ya sea el profesor o sus compañeros de grupo. De esta forma, el docente se convierte en mediador cultural entre el estudiante y el conocimiento. Asimismo, sostiene que los aprendizajes no se producen de manera satisfactoria a menos que se proporcione el acompañamiento necesario por medio de la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas encaminadas a propiciar una actividad intelectual constructiva. El aprendizaje, desde el Modelo Educativo Intercultural es una práctica constructiva, consciente, intencional y activa que incluye actividades de acción-reflexión (Casillas y Santini 2006).

La intención del enfoque intercultural es promover la formación de estudiantes que sean capaces de construir, procesar, aplicar y adquirir nuevos conocimientos a partir de la realidad que le ofrece su propio contexto, y de las exigencias de desarrollo que la realidad misma les exige, favoreciendo simultáneamente sus capacidades de análisis crítico-reflexivo y el desarrollo de habilidades que les permita orientar procesos de planificación estratégica de su trabajo académico en el corto plazo, y de su práctica profesional en el mediano plazo.

El enfoque constructivista plantea que la *significatividad* del aprendizaje está directamente vinculada con su *funcionalidad*, es decir, que los conocimientos puedan ser utilizados cuando el individuo los vincula con la realidad y desarrolla un proceso dinámico de transformación mutua en que las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando la totalidad de la personalidad, tanto en los aspectos cognitivos y motores como en los afectivos y sociales.

Se parte de la concepción de que el sujeto aprende cuando participa implicándose activamente en un proceso de reflexión en donde se plantea dudas, formula hipótesis, arriba a conclusiones parciales, manipula objetos, organiza elementos, entre otros. Este enfoque contribuye a alimentar el diálogo intercultural de saberes que se busca promover y que implica la proyección de una nueva estrategia de aprendizaje que se apoya en la construcción de conocimientos significativos, inicialmente en el plano individual, pero que se reelabora de

manera colectiva y colaborativa para acceder a un nuevo plano de conocimientos útiles al desarrollo del contexto.

Con base en esta breve descripción del Modelo Educativo Intercultural, podemos entender la importancia de una educación integral, una educación apegada al contexto real de las y los estudiantes. En un sentido similar al enfoque psicopedagógico intercultural, Bisquerra (2005) afirma que la función de la educación es prepararnos para la vida, lo que significa centrar la atención en el desarrollo humano, en otras palabras, el desarrollo integral de las personas, lo que necesariamente conlleva a entrelazar y desarrollar lo cognitivo con lo emotivo en las actividades académicas que se realicen en el aula. Para poder establecer una educación integral, es necesario entender que las emociones son la base sobre las que se sustentan los procesos cognitivos, pues coadyuvan a almacenar y a recordar memorias de manera más efectiva, de tal manera que emoción-cognición es un binomio indisoluble, de ahí la importancia de comprenderlas en el proceso de encauzar, promover, generar aprendizajes significativos (Ibáñez 2001; Mora 2013). Al respecto Maturana (2018) afirma que todo sustento racional y toda acción humana tienen un fundamento emocional, por lo que las disposiciones corporales van en función de lo que vivimos. En este sentido, Figueroa (2010) define a las emociones como procesos neurofisiológicos y mentales que mueven, dan o quitan energía a la persona. Por tal motivo, estudiar las experiencias y sus emociones nos ayuda a entender los recuerdos y aprendizajes que dan sentido a nuestra forma de actuar y ver el mundo.

Al respecto Casassus (2007; 2008) señala que el tipo de relación emocional de las personas con el conocimiento cobra vital importancia para llevar a buen término el aprendizaje, por lo que en nuestro estudio sobre las experiencias universitarias, cobran una vital importancia las relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y las situaciones ocurridas en el espacio áulico, ya que todas éstas contextualizan el interés o desinterés, el gusto o disgusto por los contenidos de la currícula, así como la comodidad e incomodidad de las interacciones encaminadas al aprendizaje.

La subjetividad refiere a una dimensión interna de la persona que evoca lo vivido e introyectado en relación a un conjunto de emociones y sensaciones experimentadas en situaciones y contextos particulares. Desde esta perspectiva se ven las emociones que surgen en el proceso cognitivo como base de la conciencia y la razón. Con la guía de otra persona, el conocerse a sí mismo y transformar el entorno resulta un aprendizaje lleno de sentimientos

favorables. Lo vivido e introyectado en la relación pedagógica debiera encaminarse a la reconstrucción subjetiva, mientras que el conjunto de emociones intensamente experimentadas para cada una de las situaciones y los contextos particulares tendría que ser agradable. Las emociones son la base sobre la que se sustentan los procesos cognitivos, pues coadyuvan a almacenar y a recordar memorias de manera más efectiva, de tal manera que emoción/cognición es un binomio indisoluble, de ahí la importancia de comprenderlas en el proceso de encauzar, promover y generar aprendizajes significativos (Ibáñez 2001; Mora 2013). Al respecto, Maturana (2018) afirma que todo sustento racional y toda acción humana tienen un fundamento emocional, por lo que las disposiciones corporales determinan nuestras distintas acciones en función de las experiencias que vivimos. Estudiar las experiencias y sus emociones ayuda a entender los recuerdos y los aprendizajes que dan sentido a nuestra forma de actuar y ver el mundo. Ibáñez (2001) muestra en su investigación con mil estudiantes de pedagogía cómo el interés, la alegría, el entusiasmo y la satisfacción, así como la rabia, la impotencia, la inseguridad y el miedo, son emociones favorables y desfavorables que surgen en el proceso de aprendizaje. Al respecto, Casassus (2007, 2008) señala que el tipo de relación emocional de las personas con el conocimiento cobra vital importancia para llevar a buen término el aprendizaje, por lo que en nuestro estudio sobre las experiencias universitarias no habrían de obviarse las relaciones docente/estudiante y estudiante/estudiante ni las situaciones ocurridas en el espacio áulico, ya que todas contextualizan el gusto o el disgusto por los contenidos de la currícula, así como la comodidad o incomodidad de las interacciones encaminadas al aprendizaje.

Las experiencias universitarias y las emociones son referentes cruciales para el caso que aquí nos ocupa. El contexto áulico universitario de la UNICH es un medio para la interacción y el incremento de repertorios no sólo por el hecho de ser un campo abierto y plural, sino por acoger a jóvenes de diversos pueblos originarios y promover su interacción (Sartorello y Cruz 2013; Baronett 2016; Dietz 2012). Es a través de estos contactos y relaciones socioculturales que se generan alianzas, confrontaciones y conflictos culturales. Nos interesa ver cómo esto se vive a nivel individual en el aula y cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje logran o no su cometido. El y la estudiante, en tanto sujeto juvenil, cuenta con un espacio que lo incluye y lo excluye, que lo violenta o lo desorienta, que lo acoge o lo reta; un lugar que se vuelve cotidiano e íntimo. En tanto que el espacio universitario resume la rutina diaria del y la joven y de sus compañeros de clase, se observa cómo algunas veces la dislocación, el desfase o lo impersonal

hacen que el asidero identitario se vuelva una trinchera y no un puente, en donde el yo cultural juega un rol defensivo y de aislamiento en términos de diferencia (Appadurai 2001). En este escenario, el modelo educativo, la práctica docente y los contenidos curriculares conducen a la siguiente pregunta: ¿Cómo estas experiencias universitarias impactan en la cotidianidad del aula de un grupo de jóvenes estudiantes universitarios? Intentamos responder a dicho cuestionamiento ofreciendo una lectura sobre las experiencias de vida cotidiana en el aula de los jóvenes estudiantes de la UNICH enfrentados al reto de transitar con éxito por la educación superior.

Las reacciones emocionales o anímicas que se presentan con mayor frecuencia en las interacciones que ocurren en la cotidianidad del aula son la base de los comportamientos o actitudes de las y los estudiantes y docentes en el contexto áulico (Ibáñez 2001); de ahí la importancia de atender o darle un espacio a aquello que emerge de manera latente en una clase. Es por eso que Marchesi (2001) afirma que las reacciones emocionales como el desinterés o el aburrimiento de las y los estudiantes no es algo ajeno a sus actividades escolares; mas, esto es algo que difícilmente se aborda dentro en una clase, por lo que algunos estudiantes que se encuentran incómodos dentro del salón de clases, sin conocer el motivo por el cual se encuentran anímicamente de cierta manera y sin saber qué hacer con dicha incomodidad, terminan sintiéndose desvalorizados por el sistema educativo, y buscan ser revalorados por sus pares, exhibiendo conductas que desde la sociedad se tildan como antisociales para demostrar a los otros y a sí mismos su valía a través de sus racionalizaciones, considerando un privilegio mitificar las trampas que han hecho, salirse de clases, enorgulleciéndose de exhibir una gran cantidad de materias no acreditadas o de hacer bromas sarcásticas a sus demás compañeros (Coll 2010[1984]).

Contexto – El caso de la UNICH

La Universidad Intercultural de Chiapas, fundada en el 2004, es un centro universitario ubicado en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Tiene la misión de abrir espacios de inclusión a la diversidad cultural y así reducir el rezago y la inequidad educativos, proveyendo a los estudiantes una formación integral con énfasis en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, capaces de transformar la realidad de las comunidades indígenas, a través de la elaboración de estrategias didácticas integradoras que fomenten hábitos y actitudes que formen un ciudadano capaz de

convertirse en agente consciente de su desarrollo creativo, con capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, y con un sentido de responsabilidad personal y social (Casillas y Santini 2006). Actualmente en esta universidad pueden ser cursadas seis carreras de licenciatura, distribuidas entre cinco unidades académicas. San Cristóbal es la sede principal y es la más numerosa en términos de estudiantes. Se ofertan las siguientes carreras: Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural; Turismo Alternativo; Médico Cirujano; Derecho Intercultural; y Desarrollo Sustentable (Tipa 2018).

Jóvenes de distintas regiones, municipios y localidades del estado de Chiapas se trasladan a la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas para estudiar las carreras de Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable y, desde el 2013, Medicina y Derecho Intercultural (Cruz y Sartorello 2013). La realidad del contexto de la UNICH muestra que el pasado histórico de colonización, etnocentrismo y asimilacionismo permea e impide que las relaciones interjuveniles, intergénero e interinstitucionales se desarrollen de manera armónica, por lo que la convivencia intercultural entre todas las personas que constituyen la universidad aún se encuentra en un proceso de construcción y consolidación (Cruz y Sartorello 2013). En relación a la planta docente, la mayoría de los catedráticos con los que cuenta la institución son de asignatura, los cuales son contratados por horas y durante sólo unos meses. En el caso del grupo observado, únicamente dos docentes contaban con la plaza de docentes de tiempo completo en la institución, mientras que los ocho restantes eran profesores de asignatura, por lo que sólo trabajaban algunas horas dentro de la institución y tenían un contrato por cierta cantidad de meses.

Artículo científico aceptado en la Revista Científica Liminar.

Emociones y subjetividades juveniles en torno a la experiencia en la Universidad

Intercultural de Chiapas (UNICH)

Youth Emotions and Affections about the Experience at the Universidad Intercultural de

Chiapas (UNICH)

Claudia Elizabeth Ramírez Domínguez

Tania Cruz Salazar

Resumen: En este trabajo se pretende mostrar cómo la experiencia educativa de los jóvenes en la Universidad Intercultural de Chiapas se traduce en una formación educativa desigual que ocasiona emociones desfavorables para el aprendizaje. Lejos del proyecto intercultural que apela a la interlocución y la convivencia, la experiencia universitaria resulta en descontento, apatía e individualismo, debido a la contradicción de las altas expectativas hacia a una educación universitaria alternativa y lo que experimentaron en la cotidianidad en el aula. Se usó el marco teórico de la subjetividad en la pedagogía, abordada a partir de las experiencias y emociones.

Claudia Elizabeth Ramírez Domínguez, candidata a doctora en Ciencias por El Colegio de la Frontera Sur, México. Temas de especialización: educación, psicología educativa. Correo electrónico: psicoterapiaexpansiva@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3997-7527

Tania Cruz Salazar, doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Sociales (CIESAS), sede Ciudad de México. Investigadora titular “A” en El Colegio de la Frontera Sur, México. Tema de especialización: juventud, cambio sociocultural y migraciones indígenas. Correo electrónico: tcruzs@ecosur.mx. ORCID: 0000-0002-7714-3275

Palabras clave: educación superior, educación intercultural, calidad de la educación, proceso de aprendizaje, rendimiento escolar.

Abstract: The aim of this paper is to show how youth educational experience at the Intercultural University of Chiapas (UNICH) is that of an unequal, violent and conflictive academic training that affects negatively students' emotions. Far from the intercultural education project promoting dialogue and equal relationships, the university experience actually is a learning that inactivates the students, confronts them and drives them away from community values and into individualism. Subjectivity in pedagogy approach was utilized with categories: experiences and emotions. Our field work helped us demonstrate how the university, as an education space, does not help to create nor reproduce sociocultural integration but promotes, at a very subjective level, perhaps unwittingly, conflict and disappointment.

Keywords: higher education, intercultural education, educational quality, learning process, academic achievement,

Antecedentes y contexto

La educación formal sigue siendo una de las grandes apuestas para generar cambios en la sociedad; en este sentido, Pérez (2008) afirma que desde diferentes corrientes teóricas —el constructivismo, el liberalismo, la interculturalidad— se ha aceptado que la función principal que la sociedad delega en la escuela es la preparación de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo laboral. Los desacuerdos en torno a la función que ésta debe

cumplir surgen cuando se trata de explicar qué significa el proceso de escolarización, cómo se realiza dicho proceso y los efectos que se generan en las personas que lo atraviesan. En México, esta función cuestionó la institucionalización de la interculturalidad después del año 2000. A partir de ese momento se inauguraron universidades interculturales en todo el país con el objetivo de atender la disfuncionalidad de la universidad tal y como había sido instaurada en el medioevo europeo y presentando como una alternativa el diálogo parejo entre las culturas diversas de México que habían sido desplazadas y minusvaloradas por la cultura mestiza hegemónica. Como respuesta gubernamental al movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, estas universidades pretendieron en su inicio disminuir el abatimiento de la población indígena debido al rezago y la inequidad en el acceso al sistema educativo (Mateos y Dietz, 2016). Es en este contexto donde surge la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) con la misión de abrir espacios de inclusión a la diversidad cultural y así reducir la inequidad educativa, teniendo como objetivo la formación de estudiantes críticos, reflexivos Y capaces de transformar la realidad de las comunidades indígenas, al vincular lo aprendido en el aula con las comunidades (Casillas y Santini, 2006).

De acuerdo con Bermúdez (2017), a partir de estas reformas en las políticas de inclusión en la educación superior también se experimentó un incremento en las investigaciones ligadas a la educación superior de indígenas. Esta autora afirma que dichos estudios están relacionados con las experiencias de vida, los aprendizajes y los desafíos que viven las y los estudiantes no sólo académicos, sino familiares y personales en su trayectoria universitaria. En algunas investigaciones como las de Ortelli y Sartorello (2011), Sartorello y Cruz (2013) y Bastiani *et al.* (2012) se discuten las experiencias marcadas por tensiones o impactos interculturales debidas a la competitividad y a la lógica occidental mestiza imperante en la dinámica educativa.

Otras investigaciones están enfocadas en las identidades juveniles indígenas y en jóvenes que cursan estudios universitarios (Gómez, 2010; Tipa, 2018; Cruz y Ortiz, 2013), en situaciones relacionadas con la desigualdad de género (Tipa, 2018; Bermúdez, 2017) o bien en las reconfiguraciones identitarias después de cursar los programas de educación superior (Gallegos, 2017). Las investigaciones en torno a la experiencia de la UNICH han sido cruciales para entender los conflictos socioculturales que atraviesan las y los jóvenes indígenas al llegar a la universidad en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Cruz y Ortiz, 2013), así como para entender los significados que adquieren la escolaridad y la profesionalización de dichos estudiantes (Czarny, 2016).

De la experiencia escolar de jóvenes mestizos en las universidades interculturales no hemos registrado estudios, y menos sobre su experiencia emotiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje al interactuar con estudiantes de pueblos originarios. Por este motivo, Casillas Chain y Jácome (2007) afirman que la institución universitaria es indiferente a los procesos y cambios internos que atraviesan las y los estudiantes, de tal manera que tanto padres, como docentes y directivos desconozcan lo que viven y sienten; si acaso, tienen una ligera idea de lo que construyen cognitivamente y emocionalmente.

La confluencia de perspectivas desde donde se debaten los efectos del proceso de escolarización ha provocado distintas acciones gubernamentales para enfrentar esta problemática en Chiapas, así como para aumentar la oferta educativa; en esta dirección, se han abierto nuevas carreras y universidades sin profundizar en problemas de fondo que atañen al proceso enseñanza-aprendizaje. La reformulación de políticas educativas para tratar de alcanzar la supuesta coherencia sociocultural y resolver los conflictos académicos justificó, después de 1994, la apertura de la licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena en la Universidad Autónoma de

Chiapas (UNACH) y las licenciaturas en Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural en la UNICH.

Paralelamente a la creación de dichos proyectos, existen investigaciones realizadas en esos contextos educativos que dan cuenta de la falta de sentido, la dispersión, la pérdida de interés o el entusiasmo que las y los estudiantes manifiestan hacia los saberes escolares occidentales (Saiz y Maldonado, 2009), así como la necesidad de cambiar la función práctica de la educación formal debido a las necesidades actuales de las y los jóvenes (Díaz, 2006; Pérez, 2008). En este sentido, Pérez (2008) argumenta que la escuela en sí misma se encuentra ante demandas contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Por un lado, se ve obligada a promover un “buen” desarrollo cognitivo enseñando comportamientos que permitan a la juventud incorporarse de manera eficaz a la sociedad, entendida ésta como el ámbito de la libertad de consumo, de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar, así como de producción laboral exhaustiva; pero, por otro lado, éste es un perfil muy distinto al que se requeriría para su incorporación y su permanencia sumisa y disciplinada dentro del espacio escolar y en el mundo del trabajo asalariado.

Perspectiva teórica y estrategia metodológica

La subjetividad en la pedagogía es un tema poco trabajado, más si nos centramos en lo emocional como un asunto crucial en el proceso formativo de cualquier estudiante; desde dicha perspectiva se ven las emociones que surgen en el proceso cognitivo como base de la conciencia y la razón. Con la guía de otra persona, el conocerse a sí mismo y transformar el entorno resulta un

aprendizaje lleno de sentimientos favorables. Lo vivido e introyectado en la relación pedagógica debiera encaminarse a la reconstrucción subjetiva, mientras que el conjunto de emociones intensamente experimentadas para cada una de las situaciones y los contextos particulares tendría que ser agradable. Las emociones son la base sobre la que se sustentan los procesos cognitivos, pues coadyuvan a almacenar y a recordar memorias de manera más efectiva, de tal manera que emoción/cognición es un binomio indisoluble, de ahí la importancia de comprenderlas en el proceso de encauzar, promover y generar aprendizajes significativos (Ibáñez, 2001; Mora, 2013). Al respecto Maturana (2018) afirma que todo sustento racional y toda acción humana tienen un fundamento emocional, por lo que las disposiciones corporales van en función de lo que vivimos. Estudiar las experiencias y sus emociones ayuda a entender los recuerdos y los aprendizajes que dan sentido a nuestra forma de actuar y ver el mundo. Ibáñez (2001) muestra en su investigación con mil estudiantes de pedagogía cómo el interés, la alegría, el entusiasmo y la satisfacción, así como la rabia, la impotencia, la inseguridad y el miedo, son emociones favorables y desfavorables que surgen en el proceso de aprendizaje. Al respecto, Casassus (2007, 2008) señala que el tipo de relación emocional de las personas con el conocimiento cobra vital importancia para llevar a buen término el aprendizaje, por lo que en nuestro estudio sobre las experiencias universitarias no habrían de obviarse las relaciones docente/estudiante y estudiante/estudiante ni las situaciones ocurridas en el espacio áulico, ya que todas contextualizan el gusto o el disgusto por los contenidos de la currícula, así como la comodidad o incomodidad de las interacciones encaminadas al aprendizaje.

Las experiencias universitarias y las emociones son referentes cruciales para el caso que aquí nos ocupa. El contexto universitario de la UNICH es un medio para la interacción y el incremento de repertorios no sólo por el hecho de ser un campo abierto y plural, sino por acoger a

jóvenes de diversos pueblos originarios y promover su interacción (Sartorello y Cruz, 2013; Baronett, 2016; Dietz, 2012). Es a través de estos contactos y relaciones socioculturales como se generan alianzas, confrontaciones y conflictos culturales. Nos interesa ver cómo esto se vive a nivel individual en el aula y cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje logran o no su cometido. El y la estudiante, en tanto sujeto juvenil, cuenta con un espacio que lo incluye y lo excluye, que lo violenta o lo desorienta, que lo acoge o lo reta; un lugar que se vuelve cotidiano e íntimo. Ya que el espacio universitario resume la rutina diaria del y la joven y de sus compañeros de clase, se observa cómo algunas veces la dislocación, el desfase o lo impersonal hacen que el asidero identitario se vuelva una trinchera y no un puente, en donde el yo cultural juega un rol defensivo y de aislamiento en términos de diferencia (Appadurai, 2001). En este escenario, el modelo educativo, la práctica docente y los contenidos curriculares conducen a la siguiente pregunta: ¿cómo estas experiencias universitarias impactan en la subjetividad de un grupo de jóvenes estudiantes universitarios? Intentamos responder a dicho cuestionamiento ofreciendo una lectura sobre la subjetividad de los jóvenes estudiantes de la UNICH enfrentados al reto de transitar con éxito por la educación superior.

Con base en una metodología cualitativa, la estrategia que diseñamos se enfocó en el sujeto, sus experiencias y sus emociones. El método etnográfico nos permitió recuperar sus perspectivas a través de sus testimonios, que fueron recogidos en el aula, un espacio social universitario altamente dinámico que, al observarlo cotidianamente, logramos describir a profundidad (Geertz, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994). Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales, métodos pertinentes para la investigación educativa con la que se busca indagar sobre asuntos interpersonales cruzados por relaciones de poder (Bertaux, 2005; Vela, 2004). La

entrevista fue el método privilegiado para la producción del relato del actor y sus emociones, la descripción densa sirvió para contextualizar la producción de los espacios sociales y sus relaciones. Se conformó un grupo de doce estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UNICH, dispuestos a participar en la investigación, quienes relataron y reconstruyeron su trayectoria educativa desde el ingreso a la universidad, hasta el momento del estudio (ver Tabla 1). Así, mediante un consistente trabajo de campo de 2009 a 2010, nos dimos a la tarea de documentar la cotidianeidad educativa de este grupo de estudiantes.

Con el objetivo de ilustrar las trayectorias educativas de modo lineal y transversal, operamos los conceptos centrales, experiencias y emociones de modo individual y colectivo sin distinción de género, clase o etnia. Así, la sistematización y el análisis de datos se analizaron de acuerdo con: 1) situaciones, 2) creencias, 3) valores, 4) estímulos y 5) emociones, reportados en los relatos de las personas entrevistadas. Apostamos por la intersección de las condiciones socioeducativas en los testimonios registrados, detectando emociones —miedo, enojo, tristeza, decepción, orgullo, alivio y alegría— asociadas a momentos claves en su trayectoria educativa como los siguientes: 1) experiencias durante la formación universitaria; 2) dinámicas en el aula y relación docentes-estudiantes y 3) dinámicas en el aula y la relación estudiantes-estudiantes. A partir de este análisis, presentamos los hallazgos en la siguiente sección con tablas interpretativas, discutidas posteriormente según los argumentos centrales planteados. En los testimonios se confirma que la meta en la vida de los entrevistados era estudiar una licenciatura, por lo que su ingreso a la universidad estuvo permeado por amplias expectativas e ilusiones tanto individuales, como colectivas. Los hallazgos muestran a jóvenes deseosos de una educación humanizada, basada en el establecimiento de lazos afectivos y horizontales con los docentes, así como entre el grueso de la comunidad estudiantil. El estudio revela que existe cierta diferencia de

comportamiento y sentir entre los estudiantes provenientes de la ciudad y los de las comunidades rurales o indígenas: los procedentes de estas últimas comunidades, aunque no dejan de expresar inconformidad de diversas formas, presentan un mayor interés por la dinámica establecida en el aula y mayor respeto a los profesores y autoridades universitarias, lo cual asociamos con la posición social inferior en que la sociedad colonial situó a los indígenas y su mundo rural, exigiéndoles un trato de respeto sumiso hacia las figuras de autoridad urbanas, la cual ha sido heredada por la juventud indígena rural del mundo actual.

En el caso de los estudiantes indígenas, las experiencias de discriminación y de sufrimiento estuvieron permeadas por el doble imaginario de alcanzar otro nivel de vida en términos de clase y de etnia (Stavenhagen, Montiel y Gall, 2001). El hecho de estudiar en la universidad los colocaba en una posición de mayor prestigio dentro de su comunidad, por lo que la categoría de estudiante universitario tenía alcances que iban más allá del espacio académico, circunstancia que tiene larga data en la historia de Chiapas (Pineda, 1995; Bourdieu, 1988).

El antes y el durante de la vida como estudiante universitario

En primer lugar, antes de entrar a la universidad el valor que los jóvenes otorgan a la educación formal es muy alto. Los hallazgos demuestran que esto es más evidente entre los estudiantes provenientes de comunidades rurales que entre los del medio urbano. Sobresalen las experiencias educativas previas —secundaria o preparatoria— cargadas de maltrato, sarcasmo y ridiculización por parte de docentes y de compañeros no indígenas hacia los indígenas. La figura de autoridad del docente se basa en el conocimiento legitimado y en una posición de superioridad que la clásica educación tradicionalista ha otorgado al privilegiar el conocimiento académico y relegar

cualquier otro. En la Tabla 2 se exponen las experiencias estudiantiles clasificadas mediante una graduación, de lo negativo a lo positivo, pasando por situaciones neutrales, agrupadas de acuerdo con el conocimiento o desconocimiento lingüístico y las asociaciones con la identidad étnica.

En segundo lugar, las experiencias durante la realización de los estudios universitarios provocan que las altas expectativas se conviertan en serias decepciones. Durante los años de formación universitaria, la cotidianidad en el aula de los estudiantes, las relaciones interétnicas y los nuevos términos del proceso enseñanza-aprendizaje hacen que experimenten situaciones poco agradables. Opinar regularmente resulta una habilidad en la que han experimentado poco antes de entrar a la universidad; analizar, reflexionar y debatir tanto textos académicos como problemáticas actuales también son experiencias nuevas porque, a diferencia de la educación tradicional como marco educativo, en la UNICH se plantea el construccionismo como modelo, aunque tampoco éste llegue a buen término.

En la Tabla 2 puede observarse cómo la formación educativa en la UNICH va generando desencanto ya que para la mayoría las creencias en una buena educación estaban asociadas con la exigencia, el compromiso del profesorado y la buena calidad educativa, situaciones que extrañaron desde los primeros años en la universidad. A pesar de esta emoción, los estudiantes no se dieron de baja gracias a que la motivación inicial al ingresar a la universidad fue extremadamente fuerte y positiva, por lo que la esperanza permaneció como motivo para dar continuidad al proyecto universitario.

En algunos relatos pudimos observar que las y los estudiantes tenían conciencia crítica acerca de la calidad académica y ética del profesorado; sin embargo, terminaron por aceptar el limitado aporte teórico que éste les brindó en las clases. Otros afirmaron que deseaban estudiar algo distinto, pero que al final se conformaron con la expectativa de mejorar su nivel de vida

restaron importancia a la carrera. La certificación y el título, entonces, se volvieron los objetivos más importantes. Muchos escogieron la carrera de Desarrollo Sustentable por las posibilidades de trabajo que ésta ofrecía al finalizar los estudios profesionales.

En otros relatos fue claro el desinterés que las y los estudiantes mostraron hacia el tipo de educación que estaban recibiendo: “de mala calidad”, “poco exigente” y “muy desigual”. Deducir que la cotidianidad en el salón de clases era una pérdida de tiempo fue para muchos un triste hallazgo que los llevó a la desconexión del proceso enseñanza-aprendizaje como respuesta; de esta manera, muchos normalizaron la falta de sentido o pérdida de tiempo en el aula.

Dinámica en el aula y relación entre estudiantes y profesores

La idea generalizada de que la escuela sólo coadyuva a desarrollar el raciocinio y que los mejores profesores son aquellos que dominan ciertas materias o muchas, no se percibe en la voz de las y los estudiantes entrevistados, pues al preguntarles sobre las características de sus mejores docentes, muchos hablaron de la afectividad como la mayor virtud. Fueron los docentes que en algunos momentos se preocuparon por ellos, y no los que dominaban los contenidos de la materia, los que recibieron su reconocimiento por ayudarles a crear nuevos significados y sentidos en sus experiencias como estudiantes. Nos parece que la necesidad de ser atendido y escuchado emocionalmente por el docente es un elemento central y constante en los testimonios.

En cuanto a la dinámica en el aula y a la relación entre docentes y estudiantes mencionaron el cansancio y el aburrimiento como emociones vinculadas con una dinámica poco constructiva, que consistía fundamentalmente en que el profesor protagonizaba monólogos, mientras que los estudiantes permanecían pasivamente sentados durante más de dos horas en cada

clase escuchándole, sin tener la oportunidad de participar activamente. La necesidad de ser tomados en cuenta por parte de sus profesores fue una constante, por lo que varios de ellos solicitaron participar y esto se les fue negado. En el caso analizado, interpretamos esta situación como imposición y detención del poder (Foucault, 1992) por parte del docente, quien se concibe a sí mismo como transmisor de conocimientos a la manera del modelo tradicionalista, no construccionista (Casassus, 2008)

El sentimiento de decepción fue reportado por los estudiantes entrevistados, al cual asociaron tanto a la institución educativa, como a la formación académica y a la práctica docente, ante lo que mostraron mucho disgusto. Pese a ello, optaron por no intervenir; en este sentido, pueden considerarse el conformismo y la apatía expresiones de la seria inconformidad con que vivieron su trayectoria universitaria. Frente a las críticas, sugerencias u opiniones respecto a las incongruencias o a la mala calidad de la enseñanza en el aula, las respuestas del profesorado y de la institución fueron principalmente la sordera y la invisibilización de estas problemáticas, por lo que comúnmente se termina cediendo la razón a los docentes, lo que al mismo tiempo reproduce el desánimo en las y los estudiantes, que se ven empujados a una completa renuncia en sus deseos de querer hacer algo diferente. Debido a que las voces estudiantiles son constantemente silenciadas, la universidad envía un mensaje jerárquico e impositivo sobre los estudiantes, a quienes les queda claro que no tienen una opinión válida en su propia institución educativa. Algunos testimonios se muestran en la Tabla 3.

Las voces silenciadas y las experiencias de desmotivación institucionalizan un círculo vicioso en el que la educación formal impone la repetición y la normalización de la pasividad, porque ante los menores intentos de rebeldía o ruptura frente el *statu quo* en el espacio áulico, toma lugar la represión por parte de los profesores; ya que la opinión crítica se percibe como una

acción subversiva. Esto provoca que los estudiantes sigan siendo receptores de lo que el docente dice, sin la posibilidad de cuestionarlo o criticarlo. Los testimonios en los que se refirieron emociones de admiración y respeto se basaban en la simpatía que los profesores mostraron por el bienestar del alumnado.

Dinámica en el aula y relación entre los estudiantes

Respecto a la dinámica relacional entre las y los estudiantes dentro del aula, encontramos diversas emociones tanto negativas como positivas, las primeras son el desánimo y el enojo asociados con la conflictividad y la rivalidad estudiantil, y las segundas, más favorables ante el aprendizaje, fueron el orgullo y la satisfacción, presentes principalmente entre los jóvenes indígenas participantes de esta investigación. Las diferentes emociones se explican por las identificaciones étnicas de los estudiantes, de manera que los mestizos expresaron más disgusto frente a la experiencia universitaria, mientras que los indígenas — en su mayoría chicos y chicas rurales de familias pobres con pocas posibilidades de estudio— mencionaron sentirse orgullosos y comprometidos con el proceso de aprendizaje. Otra diferencia entre los jóvenes indígenas y mestizos está relacionada con el uso del tiempo libre, pues los primeros mencionaron que lo destinaban a trabajar, pues para ellos era indispensable ganar dinero para sostener su vida en la ciudad y estudiar. En este sentido, el imaginario del tiempo libre no lo visualizan de la misma manera que sus compañeros mestizos, en tanto que los primeros tienen la idea de aprovechar el tiempo lo más posible. Los diferenciales aquí son las condiciones étnica y de clase social. De igual manera, se muestra explícitamente que existe un mayor compromiso por parte de los estudiantes indígenas hacia las actividades académicas, para comprender y entender su mundo

universitario, ya que ponen mayor énfasis en el presente universitario y en sus proyecciones hacia el futuro. Este sentido de vida les conecta en un primer momento con su valía como personas, les devuelve un valor negado por la sociedad por el hecho de ser indígenas, un valor que les lleva a luchar para alcanzar un lugar y mantenerse, lo que al mismo tiempo les hace proyectarse hacia el futuro en un empleo que les permita tener un mejor nivel económico. En el caso de los estudiantes mestizos, encontramos que ellos sí disponían de un tiempo libre después de clases, lo que les colocaba en un lugar completamente diferente al de sus compañeros indígenas. Algunas de sus expresiones se incluyen en la Tabla 4.

Por otra parte, se encontró que algunos estudiantes lograban ver la falta de involucramiento que la mayoría mostraba en la realización de las actividades académicas; sin embargo, esa comprensión de la dinámica en el aula tampoco les motivaba para llevar a cabo acciones o intentar cambiar su cotidianidad en el aula. En otras narraciones se encontró que asumían indiferencia y apatía hacia las clases y las actividades académicas porque cursaban una carrera que no eligieron. Ante esta narración, podría pensarse que, si las y los jóvenes estudiaran la carrera que realmente les gustara, mostrarían un mayor interés e involucramiento en su proceso de aprendizaje universitario.

En otros relatos se observa algo más profundo, que va más allá de la elección de la carrera por intereses propios o no; se trata de una desconexión de su proyección desde el presente y hacia su futuro como profesionistas. Pareciera que al llegar a la universidad empiezan en la búsqueda de elementos que les den mayor sentido a su vida actual, lo que de alguna manera desencadena la puesta en marcha de aquellos ideales en torno a los estudios universitarios, al mismo tiempo que se ponen en juego las emociones de inseguridad y de valía, por lo que constantemente entran en comparación con sus compañeros, lo que hace emerger sentimientos de envidia o impulsa

acciones de imitación, aunque lo que haga el otro no les ayude a consolidar su formación académica universitaria; por ello, se reproducen acciones de ausencia en clases, que justifican mencionando que eso es lo que hacen sus compañeros y porque saben que, a pesar de sus inasistencias, podrán acreditar sus materias y el semestre.

Otro momento en el que se vio reflejada esa repetición de conductas y el apaciguamiento de su proceso de aprendizaje en la universidad fue en la dinámica instaurada en el aula en términos de participación, pues la mayoría de ellos se ha acostumbrado a la inacción en su salón de clases, a conformarse con asistir y estar sentado en su silla, pues al final alguien participará y los eximirá de tener que activarse en las clases.

Otro aspecto relevante en las narraciones es la sensación de pertenecer a un grupo fragmentado, con poco espíritu de colectividad, lo que genera un ambiente de poca confianza. Al mismo tiempo, las y los estudiantes tienen la creencia de que existe una escisión entre el intelecto y la emoción, por lo que adjudican a la universidad la función de desarrollar habilidades únicamente cognitivas, dejando fuera las habilidades socioemocionales. De esta manera, a pesar de ver y sentir la desunión en su grupo, no consideran el aula como un espacio para desarrollar habilidades emocionales; así la universidad es vista como el espacio para trabajar aspectos académicos, y sólo fuera de él cada estudiante aprende a gestionarse dichas habilidades socioafectivas.

Conclusiones

En los relatos de las y los jóvenes se observa una fuerte contradicción entre lo que los estudiantes esperaban al entrar a la universidad, es decir, un proyecto de educación alternativo que plantea la

formación de estudiantes críticos y dispuestos al diálogo intercultural (Casillas y Santini, 2006) y lo que experimentan en la cotidianidad en el aula, es decir, un alejamiento de aquel proyecto que los conduce a la pasividad, provocándoles una desconexión entre su sentir desilusionante y su actuación en el salón de clases. En este sentido, los testimonios muestran a estudiantes que iniciaron sus estudios universitarios con mucho entusiasmo y con altas expectativas respecto a la UNICH, ya que esperaban encontrarse con un centro de estudios de alto nivel de exigencia, que les formara como estudiantes competentes, con un alto rendimiento académico. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo ese ímpetu académico se transformó en abandono del reordenamiento de significados y de sentidos para sí mismos. Los deseos iniciales de asistir todos los días a la universidad disminuyeron; si bien demandaban una enseñanza de alta calidad por parte de los profesores, al dejarles éstos con grandes vacíos en su aprendizaje y los estudiantes perdieron el interés por estudiar y transformaron el proyecto universitario en uno de certificación para ingresar posteriormente al campo laboral. Las decisiones tomadas por los estudiantes, quienes entran en el juego de la apariencia al decidir continuar con la aburrida y de mala calidad trayectoria universitaria, en vez de cambiarse a otra universidad o exigir una mejora en la calidad, permite observar su rol de “víctimas del sistema educativo”, sin poder llegar a empoderarse en el presente y a proyectarse en el futuro.

Los relatos de los jóvenes universitarios remiten a nociones y expectativas de movilidad social ascendente asociadas a la educación formal y, especialmente, a la superior. El ingreso a la universidad significa para muchos la excelencia académica y un cambio de panorama en la ejecución de este proyecto tanto individual, como colectivo. La familia comparte con ellos los ideales de la educación superior y deposita en los hijos o hijas estudiantes los anhelos de desarrollo intelectual, social y cultural que las generaciones previas no pudieron alcanzar. Llama

la atención que las emociones más recurrentes fueron la decepción y el desencanto, emociones desfavorables para nuevos aprendizajes. El descuido institucional y docente puede explicarse como consecuencia de una visión tradicional de la educación, que obvia dimensiones pedagógicas centradas en el desarrollo y la fortaleza emocional del sujeto estudiante, quien ve el proceso de aprendizaje como repetición, memorización o estímulo-respuesta, y el foco de atención se pone en el maestro más que en el estudiante (Casassus, 2008).

Un aspecto relevante en la trayectoria académica universitaria es el reclamo de una formación educativa con mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades emocionales, dado que en algunas historias los estudiantes conceden un lugar especial a la pedagogía experiencial (Keck y Saldívar, 2016); nos referimos a la importancia de enfocarse en el “proceso”, más que en el resultado educativo, es decir, en aquellos aprendizajes que verdaderamente se quedan guardados en la memoria durante la realización de las actividades (Díaz, 2006). Este enfoque en el proceso implicaría que los docentes dedicaran más tiempo dentro del aula a desarrollar en sus estudiantes estrategias para el cuidado de sí mismos en un amplio sentido (Keck, 2018), pues las y los jóvenes consideran como sus mejores docentes a aquellos que tomaban más en consideración la emocionalidad del sujeto, ya que en su memoria quedaron registros de los profesores que concedían una dedicación significativa al cuidado de la persona, de las emociones, de modo que a través de ese vínculo afectivo podían contar con una mano amiga que les ayudara a resolver sus problemas personales. Esta habilidad que mostraron sus docentes para considerarlos como personas, hacía que sintieran admiración y respeto por este tipo de profesores.

Las emociones que subyacen en las subjetividades de las y los jóvenes muestran la urgencia de trabajar en el aula tanto los aspectos cognitivos como los emocionales de manera transversal. De esta manera, el modelo educativo intercultural de la UNICH, al ser una propuesta

alternativa y novedosa, debería poner mayor énfasis en una verdadera práctica de educación integral, lo que implica el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en los docentes, como en los estudiantes.

Referencias

- Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: FCE, Trilce.
- Baronnet, Bruno (2016). “La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México”. En Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (eds.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*. Chilpancingo, México: Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio de Guerrero, pp. 179-202.
- Bastiani Gómez, José, Lorena Ruiz Montoya, Erín Estrada Lugo, Tania Cruz Salazar y José Antonio Aparicio Quintanilla (2012). “Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch’ol, Chiapas”. En *Revista Perfiles Educativos*, 34(135): 8-25.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2017). “La investigación sobre trayectorias académicas y de estudiantes en la educación superior intercultural en México”. En *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1): 116-145.
- Bertely Busquets, María (1994). “Retos metodológicos en etnografía de la educación”. En *Colección Pedagógica Universitaria*, 49: 25-26.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Buendía, Leonor, Pilar Colás y Fuensanta Hernández (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38), 1-21.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, Editores.

- Casassus Gutiérrez, Juan (2008). "Aprendizaje, emociones y clima en el aula". En *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Casassus Gutiérrez, Juan (2007). *La educación del ser emocional*. Chile: Índigo, Cuarto Propio.
- Casillas, Miguel, Ragueb Chain y Nancy Jácome (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana". En *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(2-142): 7-29.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Cruz Salazar, Tania y Alfonso Ortiz Moreno (2013). "Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH". En Stefano Claudio Sartorello Tania Cruz Salazar (coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, pp. 65-92.
- Czarny, Gabriela (2016). "Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional". En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1): 137-151.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Dietz, Gunter (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gallegos Martínez, Gabriela (2017). *Reconfiguración identitaria de jóvenes indígenas en contextos de migración urbana*. Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Sur, Chiapas.
- Giobellina Brumana, Fernando (2003). *Sentidos de la antropología, antropología de los sentidos*. Cadiz: Universidad de Cádiz.
- Geertz, Clifford (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Díaz, Clara (2010). *Estilos juveniles y consumo cultural en la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de licenciatura, UNACH, Chiapas.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibáñez, Nolfá. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. En *Estudios Pedagógicos*, 27: 43-53.
- Keck, Charles Stephen (2018). *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. México: El Colegio de La Frontera Sur.

- Keck, Charles Stephen y Antonio Saldívar (2016). “Una mirada a la formación docente desde la experiencia: una apuesta por el no-futuro de la educación”. En *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 47: 1-19.
- Le Breton, David (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maturana, Humberto (2008). *Emociones y lenguaje en educación y política. Material para el curso de Teoría de Sistemas. Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. S/I: CED. Disponible en: http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2016). “Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70): 683-690. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162002>
- Mora Teruel, Francisco. (2013). ¿Qué es una emoción? En *Arbor*, 189(759) a004doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Ortelli, Paola y Stefano Claudio Sartorello (2011). “Jóvenes universitarios y conflicto intercultural”. En *Perfiles Educativos*, 3: 77-90.
- Pérez Gómez, Ángel (2008). “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”. En José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Pineda, Luz Olivia (1995). “Maestros bilingües, burocracia y poder político en Los Altos de Chiapas”. En Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, Universidad de Guadalajara, pp. 279-300.
- Saiz, María Carolina y Mónica Maldonado (2009). “Los medios y el desinterés de los alumnos por el aprendizaje escolarizado”. En *Revista UIS Humanidades*, 37(2): 71-89.
- Sartorello, Stefano Claudio y Tania Cruz Salazar (2013). *Voces y visiones juveniles. En torno diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas.
- Stavenhagen, Roberto, L.M. Martínez Montiel y Olivia Gall (2001). “La mexicana, una sociedad racista”. En *Rebelión. Cultura*, 5 de mayo. Disponible en: http://www.rebelion.org/hemeroteca/cultura/mexicana_racista090501.htm

Tipa, Juris (2018). “¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”. En *Antrópica, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6): 17-34.

Vela Peón, Fortino (2004). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. En María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colmex, FLACSO, Porrúa, pp. 63-95.

Tabla 1. Estudiantes que participaron

	Nombre	Edad	Mujer/ hombre	ECⁱ	Procedencia	Lenguas
1	Jesús	22 años	Hombre	S	Chanal, municipio de Chanal	Tzeltal, español
2	Angélica	21 años	Mujer	S	Sacsalum, municipio de Las Margaritas	Español
3	Isabel	21 años	Mujer	S	Lázaro Cárdenas, municipio de La Trinitaria	Español
4	José	28 años	Hombre	S	San Juan Cancuc, municipio de Ocosingo	Tzeltal, español
5	Elías	22 años	Hombre	S	San Caralampio, municipio de La Trinitaria	Español
6	Félix	23 años	Hombre	S	San Cristóbal de Las Casas, municipio de San Cristóbal de Las Casas	Español
7	Ernesto	24 años	Hombre	S	San Cristóbal de Las Casas, municipio de San Cristóbal de Las Casas	Español
8	Roque	29 años	Hombre	C	San Cristóbal de Las Casas, municipio de San Cristóbal de Las Casas	Español
9	Gilberto	25 años	Hombre	S	Tenejapa, municipio de Tenejapa	Tzeltal, español
10	Miguel	21 años	Hombre	S	San Pedro, municipio de Chenalhó	Tzeltal, español
11	Gaby	23 años	Mujer	S	San Cristóbal de Las Casas, municipio de San Cristóbal de Las Casas	Español

12	Lili	22 años	Mujer	S	San Cristóbal de Las Casas, municipio de San Cristóbal de Las Casas	Español
----	------	---------	-------	---	---------------------------------------------------------------------	---------

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Experiencias durante la formación universitaria

Experiencias	Emociones: sentimientos y afectividades (Reacciones ante estímulos, alteraciones)			
	Situaciones	Creencias	Valores	Estímulos
NEGATIVO +/ -/ -/				
Estaba preocupado por el nivel competitivo de mis compañeros porque no cualquiera llega a la universidad. Pensaba que iban a ser muy exigentes en las exposiciones. Me mentalicé de entrarle con ganas, y si me hacían preguntas, pues participar en todo lo que yo supiera, así me imaginaba yo la universidad (Gilberto, 2010).	Sobrevaloración de los estudios universitarios. Competitividad y exigencia académica. La universidad: institución académica de calidad.	Alto nivel de exigencia académica en el aula universitaria.	Tener una carrera. Las clases serían promotoras de actividades creativas.	Preocupación. Estrés. Interés. Motivación. Apocamiento.
Después fue como que no era verdad lo que me habían dicho sobre la universidad (Félix, 2010).	Las clases eran decepcionantes	Alta valoración por los estudios universitarios.	La cotidianidad en clases.	Decepción. Desilusión.
Me daba flojera ir a clases, así que cuando terminé el tercer semestre pensé en ya no reinscribirme para el cuarto semestre (Isabel, 2010).	Hartazgo ante lo obligatorio y no interesante	A pesar del aburrimiento, es importante terminar la carrera.	Terminar la carrera.	Desmotivación. Desgano. Decepción.
El primer día nos dieron un discurso que decía: “Bueno, hemos trabajado muy duro para que se abriera esta universidad, es una educación alternativa” y todo este tipo de rollo, y decían: “Esperamos que todos ustedes al final de la universidad se sientan orgullosos de haber salido de la UNICH”. Además dijeron: “Bueno, quizás yo esté soñando mucho, pero esperamos que en algún tiempo la universidad se pueda	La UNICH no es una universidad de calidad.	La universidad como un espacio de alto nivel académico.	Clases sin calidad académica.	Desmotivación.

<p>comparar a niveles como la UNAM o quizás como Harvard, quizás sea soñar mucho pero se puede". Y ya viendo las cosas como están en la universidad, ¡María santísima!, estamos a diez años luz (Isabel, 2010).</p>				
<p>En tercer semestre el director hizo el comentario de que les habían llamado la atención que no era posible que todos los alumnos tuvieran promedios arriba de 9, entonces que le iban a poner más exigencia. Yo dije: "¡Ah, bueno! ya va a ser más exigente esto. Pues no, era lo mismo, lo que pasa es que como que ya no te calificaban arriba de 9, ahora te calificaban con 7, 8... Bueno, es lo único que cambió, y luego empiezan a salir con que no, que ahora se va a tomar otra medida, que los alumnos que no vienen vamos a exigir que vengan; si no vienen, tantas faltas, ya están reprobados automáticamente. Yo lo vi muy mal porque si el alumno no llega es por algo: una, es porque saben que aun no llegando pasan, y, otra, es que el alumno que realmente quiere aprender, y si sabe que la clase vale la pena, llega sin necesidad de que lo obligues, va a llegar, por su interés de aprender, porque sabe que la clase le está aportando algo, pero la institución sale con estas cosas, si no llegas estás reprobado, aunque realmente no aprendas nada (Miguel, 2010)</p>	<p>La calidad académica no corresponde a la escala de calificaciones. El aprendizaje no debe ser forzado.</p>	<p>Alta valoración por el aprendizaje autónomo.</p>	<p>Interés por aprender.</p>	<p>Enojo. Decepción. Desmotivación.</p>
<p>MUY NEGATIVO -/ -/ -/</p>				
<p>Yo pensé que tendría que ver con turismo, la verdad, no entendí de qué se trataba la carrera, tiempo después entendí que se</p>	<p>Lo importante es estudiar una licenciatura sin</p>	<p>Tener una licenciatura.</p>	<p>Tener una licenciatura.</p>	<p>Confusión.</p>

trataba de llegar a hacer proyectos en las comunidades (Roque, 2010).	importar si entiendes de qué se trata la carrera.			
La escuela no puede enseñarnos a ser críticos, esas cosas se aprenden afuera (Jesús, 2010).	La escuela de la vida es mejor. Ser autodidacta.	Baja valoración por la universidad.	Tener una licenciatura.	Desesperanza.
No puedo concentrarme durante las clases, un tiempo tomé pastillas, ahora ya no, pero no puedo estar concentrada, no sé por qué, es que no me gusta nada de lo que se hace en las clases, se me hace una pérdida de tiempo (Angélica, 2009).	Pérdida de tiempo en lo académico.	Falta de sentido a las clases.	Clases desmotivadoras.	Desinterés.
Me siento presionada por mis papás para venir a la escuela, siento que ya no tengo ganas de venir, pero ellos me dicen que necesito terminar para poder tener de qué vivir (Isabel, 2010).	El conocimiento académico genera mejor nivel de vida económico. Presión familiar.	Las personas que estudian son las que valen.	Mejor nivel de vida.	Desinterés.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Testimonios de la dinámica en el aula y relación entre docentes y estudiantes

Experiencias (Creencias, Valores)	Emociones: sentimientos y afectividades (Reacciones ante estímulos, alteraciones)			
	Situaciones	Creencias	Cualidad/estimación	Estímulos
	MUY NEGATIVO -/-/-			
Teníamos tres horas con ella y hablaba, hablaba. A veces levantábamos la mano y nos decía “sí”, para que ella siguiera, y el caso es que cuando ya nos dejaba participar o hacer la pregunta, pues ya se nos había olvidado... Una vez le dijimos que sentíamos que no teníamos mucha posibilidad de participación con ella, y yo le dije: “a veces se nos hace aburrido, pues precisamente porque	Clase aburrida. Expresar las emociones en el aula genera problemas. Los docentes como transmisores de conocimientos —creencia del	Las opiniones de los estudiantes no valen. El docente como autoridad de la clase, el estudiante pasivo.	Miedo a la represión de la autoridad docente. La aceptación de la normalización del aburrimiento en clases; la única opción es seguir	Necesidad de escucha. Intimidación. Decepción. Rechazo.

habla, y cuando tenemos la oportunidad de participar pues es menos pesado para nosotros y no nos aburrimos tanto por estar escuchando”. Y esa vez ella se molestó, y a partir de esa plática las cosas cambiaron, no sé, se volvió más estricta, cambió hasta la forma de calificarnos, y al parecer le comentó eso a otros maestros y ya hay algunos maestros que nos dicen que somos el peor grupo, que somos un grupo problema, que al parecer ninguno de los maestros nos quiere dar clases (Angélica, 2010).	docente—. El aburrimiento normalizado en la cotidianidad de las clases.		asistiendo a clases.	
De nada sirve que manifestemos nuestra inconformidad porque ni nos hacen caso en la Dirección, así que mejor no hacemos nada, porque al final ellos ganan, porque no nos dan la razón (Isabel, 2010).	Voces silenciadas. Los estudiantes deben callarse.	Las opiniones de los estudiantes no valen.	La institución tiene las de ganar.	Resignación. Desmotivación.
A ese profesor no se le puede decir nada porque luego se enoja y la toma en contra de nosotros (Angélica, 2010).	Las cosas no cambian, que sigan igual a pesar de expresar la inconformidad.	Las opiniones de los estudiantes no valen.	Miedo a la represión de la autoridad docente.	Resignación. Decepción. Intimidación.
No les podemos decir nada a nuestros profesores porque ellos sienten que es como faltarles al respeto y nosotros como estudiantes no tenemos derecho a cuestionar la clase (Miguel, 2010).	Los estudiantes deben tener un papel pasivo, de receptores de información, no cuestionan, no critican.	El docente como una figura de autoridad y respeto.	El papel del docente como autoridad que transmite conocimientos.	Resignación. Decepción.
Yo les cuestioné a los profesores, les dije que de nada servía que nos pidieran tanta tarea si no la iban a revisar, sólo para que nos pusieran un punto, con eso no aprendemos. Y como les cuestioné, se molestaron tanto conmigo que ahora a mí sí me revisan mis tareas, eso no se	Los estudiantes tienen un papel activo, construyen su propio aprendizaje, cuestionan su	El papel de estudiante activo, crítico, que cuestiona su realidad.	La valoración por su propio aprendizaje.	Enojo. Intimidación.

vale (Angélica, 2010).	proceso educativo.			
Las primeras semanas del primer semestre llegaba a diario, pero me di cuenta que no era necesario, o sea, llegas para que de dos horas de una clase sirva nada más media hora, entonces, ¿para qué llegas? ¿Para qué llego, si de la lectura de lo que yo entendí no me van a aportar nada más en clases? Y así decidí sólo llegar a algunas clases y a otras no, así pasó el primer y segundo semestre (Roque, 2010).	Clases sin aportes académicos. Las clases en el aula deben dar aportes académicos.	Alta valoración del tiempo dedicado a las clases.		Enojo. Decepción. Desmotivación.
Hay maestros que nos dicen: “yo no les estoy pidiendo la opinión de ustedes, yo quiero que me pongan lo que dice el autor” (José, 2010).	Autoritarismo.			
Empecé a ver que las materias son poco exigentes, o sea, te enseñan conceptitos, que definiendo una cosa u otra, o sea, no hay la capacidad para entablar una crítica que se supone que debe haber dentro de la universidad, y más en este tipo de carreras interculturales, y veo que te dicen: entréguenme un trabajito, luego entrégame otro trabajito, y los exámenes son exámenes muy básicos, así de conceptitos (Miguel, 2010).	Clases poco exigentes académicamente. Las clases en el aula como un espacio para generar críticas y cuestionamientos a la realidad social.	Alta valoración a que en la clase se generen conocimiento que inciten a pensar críticamente la realidad.	Clases poco exigentes académicamente.	Enojo. Desmotivación.
Siento que le hace falta mucho todavía a la licenciatura, el plan de estudios, yo siento que hay materias que ni al caso, que no tiene nada que ver, y también siento que hay maestros que no nos deberían de dar clases porque no los siento tan capaces de darnos las clases (Félix, 2010).	Decepción ante las clases y plan de estudios. La UNICH no es una universidad de calidad.	La universidad como un espacio de alto nivel académico.	Clases sin calidad académica.	Enojo. Desmotivación.
Ya para el tercer semestre ya habíamos cambiado a las instalaciones de la UNICH, que estaban muy bonitas, y empiezo a ver que todo seguía igual. Profesores venían, profesores iban,	La carrera no es exigente.	Alta exigencia académica es igual a calificación alta	Clases poco exigentes académicamente.	Enojo. Decepción. Desmotivación.

<p>materias nuevas y todo igual, con muy poco nivel de exigencia. Y a mí lo que me llamó mucho la atención es que el primer semestre veías a todos con un promedio arriba de 9, o sea, dices que algo está pasando, no es lógico que todos tengan arriba de 9, que todos éramos tan buenos para tener arriba de 9, cuando ves que realmente no todo el mundo le echa ganas y el nivel de exigencia es poco (Roque, 2010).</p>				
- / - / +				
<p>Esta profesora me caía muy bien porque nos dejaba participar a todos, ella trataba de hacer participar a la mayoría de nosotros, por eso es que pensé que la carrera iba a ser buena o que la mayoría de los docentes serían así (Félix, 2010).</p>	<p>Clase participativa. Una carrera buena es aquella en la que las personas implicadas pueden participar.</p>	<p>Alta valoración a las participaciones de los estudiantes en el aula.</p>		<p>Optimismo. Admiración. . Decepción.</p>
+ / + / +				
<p>Mmm... el profe Juan fue uno de mis mejores profes. Recuerdo que muchas veces él sí se preocupaba porque realmente aprendiéramos, se acercaba a nosotros a preguntarnos directamente y se interesaba por nuestras vidas, nos preguntaba que cómo estábamos y cosas por el estilo (Angélica, 2010).</p>	<p>Muestra de afectividad en el aula.</p>			<p>Admiración. . Agradecida. Aprecio.</p>
<p>Recuerdo con mucho cariño a este profesor porque él se preocupaba por nosotros, nos dedicaba tiempo fuera de la clase, nos daba cursos para aprender a escribir proyectos (Gilberto, 2010).</p>	<p>Muestra de afectividad docente-estudiante.</p>			<p>Admiración. . Aprecio. Respeto. Agradecimiento. Motivación.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Dinámica en el aula y relación entre estudiantes

Experiencias (creencias, Valores)	Emociones: sentimientos y afectividades (Reacciones ante estímulos, alteraciones)			
Situaciones	Creencias	Cualidad/estimación	Estímulos	Sentimientos/emociones
-/-/-				
La verdad es que el grupo tampoco ayuda; si te das cuenta, acá la mayoría no se lleva entre sí, y eso también desanima porque no podemos ponernos de acuerdo para nada (Miguel, 2010).	Poca afinidad de carácter entre compañeros de clase. El grupo en sí mismo, es responsable de la confrontación.	Generar afinidades de carácter en el aula es responsabilidad de cada persona.		Decepción. Desánimo. Necesidad de afecto.
Yo creo que a la mayoría de mis compañeros no les interesa venir a clases porque no eligieron esta carrera. Si les preguntas a todos mis compañeros te vas a dar cuenta que ellos querían estudiar otra cosa (Félix, 2010).	Desinterés por la licenciatura. La licenciatura como un valor dentro de la sociedad.	La licenciatura como valor dentro de la sociedad, sin importar tus intereses sobre una carrera en específico.	Tener una licenciatura sin importar qué estudiar.	Desinterés.
Yo siempre he dicho que son... que somos más chingones que los budistas, porque los budistas se llevan años para aprender a separar el cuerpo y la mente, cuando nosotros podemos estar en la escuela y somos un bulto en la butaca y la mente por otro lado (Roque, 2010).	Soñar despiertos en el aula. Los estudiantes sólo llegan a hacer bulto a las clases.	Alta valoración hacia las personas que dentro del aula están presentes en cuerpo y alma.		Resignación. Desmotivación.
-/-/-				
La escuela no podría hacer nada con la desunión del grupo, estos son problemas personales, y la escuela sólo debe ver los aspectos académicos, cada uno de nosotros tiene que poner de su parte para llevarse bien con los demás (Jesús, 2010).	Desunión grupal. La escuela sólo genera conocimientos intelectuales.	Alta valoración a la separación entre lo académico y lo afectivo en el salón de clases.		Resignación. Necesidad de afecto. Expectativa: escuela como generadora sólo de conocimiento.
-				

La verdad es que ya sabemos quiénes son los que hablan siempre en la clase, entonces, cuando el profe pide una participación, pues todos esperamos a que ellos hablen, aunque hay uno que participa más, nosotros sabemos que “ese güey” va a decir algo. (Ernesto, 2010)	Pocas participaciones en el aula. En un grupo es imposible que todas las personas participen.			Desmotivación. Indiferencia.
Me di cuenta de que, si habían pasado varios compañeros sin hacer casi nada, entonces yo también podía seguir llegando y no me darían de baja (Roque, 2010),	Las inasistencias en clases, Los estudiantes que no llegan a clases deben reprobado.	Alta valoración de la formación académica presencial.	Las inasistencias de los compañeros.	Enojo. Decepción. Desmotivación.
0				
La escuela no puede enseñarnos a ser críticos, esas cosas se aprenden afuera. (Jesús, 2010)	Pensar críticamente fuera del aula. La escuela como reproductor de saberes intelectuales.	Alta valoración por los aprendizajes que se generan fuera del aula.		Desesperanza.
Cuando regreso de la escuela a veces veo televisión, pero a veces mi mamá me pide que la acompañe al centro, entonces ya voy con ella y mi tarea la hago en la escuela, total, no importa mucho, jeje (Roque, 2010).	Despreocupación. Desinterés académico. Desmotivación.			
+/+				
[...] me siento orgulloso de que por lo menos los represento a ellos. Es que es como ahorita, soy estudiante indígena tseltal y soy del municipio de Chanal, y si hacen aquí un diagnóstico, digamos, somos cinco o diez muchachos, pero representamos al pueblo, porque antes, unos diez años atrás, no había ni un joven que saliera a estudiar y menos que fuera universitario, lo máximo que llegaban era la prepa. Siento un compromiso primeramente hacia mí, de ahí hacia mi familia y a todos los que me han visto crecer.	Cambio sociocultural. Mejor preparación académica en la ciudad.	Alta valoración por los estudios universitarios.		Orgullo. Satisfacción. Motivación. Interés académico. Compromiso. Responsabilidad.

<p>Porque me he encontrado varios profesores de la primaria y me dicen: “¿qué, estás estudiando la universidad?” Y les digo: “Sí”, y les da mucho gusto, y como que mis tíos o señores que me han visto crecer en mi pueblo, y cada vez que los encuentro me preguntan qué estoy haciendo; “¿qué estás estudiando?”, y les comento, “estoy estudiando esto y se trata de esto”, y dicen: “pues qué bien, felicidades, échale ganas, algún día... vas a ver... pronto vas a funcionar para algo en el pueblo”. Entonces quiere decir que por lo menos ya valgo más porque me están tomando en cuenta (Jesús, 2010).</p>				<p>Necesidad de reconocimiento.</p>
+ / + / +				
<p>Llevaba mis apuntes a mi trabajo, llevaba ahí en ratitos, ahí me sentaba yo en las escaleras a ponerme a leer aunque sea arrugado, pero ahí estaban, en cualquier momento, y yo creo que eso facilitaba o facilitó mi aprendizaje, o sea, de que tiene que ser en cualquier momento, hay que aprovechar el tiempo, y al final como que se te facilita más, como que te concentras más, como que hay mayor compromiso, algo así, y en cambio cuando uno no trabaja como que dices: “no tengo tiempo, al ratito”, o sea, siempre dices al ratito, al ratito, y al fin de cuentas ni haces nada (Gilberto, 2010).</p>	<p>Estudiante que trabaja. Un estudiante que trabaja muestra mayor preocupación por aprovechar el tiempo de estudio al máximo.</p>	<p>Alta valoración por los estudios universitarios.</p>	<p>Interés por tener una carrera.</p>	<p>Preocupación. Interés académico. Motivación. Compromiso. Responsabilidad.</p>

Conclusiones Finales

Las voces de las y los estudiantes recuperadas a través de esta investigación nos permiten ver las reacciones emocionales que a lo largo de su formación universitaria impactaron en sus subjetividades. Llama la atención que la decepción y el desencanto cruzaron la experiencia educativa de modo significativo.

El descuido institucional y docente que encubre la indiferencia por observar y analizar la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, lo explicamos desde una visión tradicional educativa que obvia dimensiones pedagógicas centradas en el desarrollo y fortaleza emocional en el sujeto y que sí reproduce la hipercentralización hacia el abordaje mecanicista de los contenidos teóricos, incongruentes con el discurso que se sustenta desde la UNICH, donde se intenta enseñar un conocimiento inerte y descontextualizado de las situaciones en las que se aprende y lo que se debe poner en práctica en la cotidianidad laboral. Se evidencia lo que podemos entender como un vaciamiento pedagógico del modelo educativo intercultural. Este vaciamiento de un modelo supuestamente progresivo y ‘reparador’ o reivindicador ocurre en

la medida en que los estudiantes se mantienen dentro de un proceso educativo que carece de calidad en el sentido enunciado, debido a que los docentes no cuentan con estrategias didácticas y sensibilidades intersubjetivas suficientes para construir una vivencia cotidiana basada en el modelo de inclusión educativa y cognición situada, lo que a su vez puede asociarse a la falta de un mecanismo eficiente de contratación que permita identificar las habilidades didácticas con las que cuenta la persona que va a impartir clases. Considerando que se trata de una institución que está constituida en su mayoría por docentes de asignatura, la universidad debería asumir la responsabilidad de brindar a toda la planta docente una formación en herramientas didácticas que permitan situar el modelo intercultural en el aula y al mismo tiempo ofrecer una mayor seguridad laboral con la finalidad de garantizar continuidad académica a las y los estudiantes.

Las trayectorias académicas nos muestran a estudiantes que iniciaron sus estudios universitarios con mucho entusiasmo y altas expectativas respecto a la Universidad Intercultural, toda vez que esperaban encontrarse con un centro de estudios de alto nivel de exigencia, que les formara como estudiantes competentes y de alto rendimiento académico. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo podemos ver cómo ese ímpetu académico es transformado por el desánimo y la desmotivación. Esos deseos iniciales de asistir todos los días a la universidad parten de una simulación educativa, que demandaba igualmente aportes académicos por parte de los profesores, y al dejarles éstos con grandes vacíos en su aprendizaje, los estudiantes recíprocamente abandonan el proyecto universitario ‘a la seria’ y lo transforman en un proyecto de certificación. Esto con el interés de obtener un título universitario y, en consecuencia, un trabajo que les permita mejorar su condición de vida económica. Esa simulación muestra las decisiones tomadas por los estudiantes, a saber, continuar con la trayectoria universitaria aburrida y de mala calidad, en vez de cambiarse a otra universidad o generar una transformación en la didáctica dentro de sus clases. En los relatos vemos la constante queja y el común rol de ‘víctimas del sistema educativo’, sin poder llegar a empoderarse de su propia vida en el presente y en su proyección de vida hacia el futuro. Se evidencian relaciones interpersonales basadas en el sarcasmo y el individualismo, carentes de solidaridad y empatía entre compañeros que no formaban parte de su círculo de amistades, una falta de trabajo colaborativo, una falta de incluir y tomar en cuenta al otro que es diferente y coexiste en el mismo espacio.

Un aspecto relevante en la trayectoria académica tanto preuniversitaria como universitaria es la importancia de una formación educativa con mayor énfasis en el desarrollo de las

habilidades emocionales, es decir, encontramos historias de estudiantes que le conceden un lugar especial a un punto crucial en la pedagogía experiencial (Keck y Saldívar 2016). Nos referimos a la importancia de enfocarse en el “proceso” más que en el resultado educativo, es decir en aquellos aprendizajes que verdaderamente se quedan guardados en la memoria durante la realización de las actividades, más que en el resultado final de la actividad académica (Díaz 2006). Y es en este punto en el que la incongruencia entre la propuesta teórica del marco institucional-político de educación inclusiva y el contexto áulico se agudiza y es de mayor consecuencia en el caso de la Universidad Intercultural en tanto que es un contexto que demanda una atención a la psicopedagogía para poder efectuar la inclusión integral del estudiante, por lo que la universidad tendría que estar trabajando al doble para atender dicho aspecto psicopedagógico, que necesariamente tendría que atravesar el devenir como sujetos de las y los estudiantes, en donde además del desarrollo cognitivo se debería estimular su ser corporal, su ser emocional y su ser espiritual; esto es, el desarrollo de la identidad estudiantil integral (Keck y Saldívar 2016). En este punto es necesario destacar la dificultad que mostraron las y los jóvenes para distinguir y explicar con argumentos académicos lo que era un buen profesor; su enfoque partía de tener la posibilidad de pasarla bien, sin mostrarse interesados por el conocimiento en el aula. En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la flexibilización del currículo en el aula no significa que tanto docentes como estudiantes se olviden de generar aprendizajes significativos, porque, como afirma Hooks (1994), es importante recordar que el júbilo puede estar presente al mismo tiempo que el rigor académico.

Este enfocarse en el proceso implicaría que las y los docentes pudieran concederle mayor espacio y tiempo dentro del aula al desarrollo del cuidado de sí mismo a sus estudiantes (Keck 2018), darle espacio al ser; en este sentido, Barnett (2007) afirma que dentro de la educación formal se debería desarrollar el ser del estudiante, por lo que la educación superior debería estar marcada por un crecimiento de la persona, creando actividades que coadyuven a la maduración cognitiva y emotiva de las y los estudiantes.

La cotidianidad en el aula del séptimo semestre de Desarrollo Sustentable refleja parte de lo que Naranjo (2011; 2014) y Reichert (2011) afirman, pues nos encontramos con estudiantes socioirregulados, con dificultades para hacerse cargo de manera proactiva de ese estado emocional de apatía o desinterés por las clases que reciben día a día, y muchos de ellos desconectados de su sentido de vida en el mundo. A través de las trayectorias académicas puede observarse que a lo

largo de su formación académica las y los jóvenes en diversos momentos fueron objetos de la reproducción de prácticas represivas y de tensión en los diferentes niveles educativos desde la primaria hasta la universidad, y que en el caso específico del aula universitaria de DS las burlas constantes, el silencio y la apatía vivida en el aula, al ser invisibilizadas, reproducen microviolencias que se normalizan en el aula.

El objetivo central de esta investigación fue darle voz a las y los estudiantes acerca de lo que marcó y significó su experiencia dentro de sus clases en la universidad; empero, existen múltiples factores externos que influyen en la cotidianidad en el aula, y que no se abordaron en este estudio, como lo es el contexto sociocultural, la familia, las dificultades políticas y administrativas dentro de la misma institución, las situaciones personales de cada docente y estudiante. Sin embargo, ante una evidente pérdida de sentido y significado de la escuela, demostrado por las voces de las personas participantes en este estudio, es necesario remarcar la urgencia de transformar el formato en la manera de producir conocimientos en el aula a nivel estructural (Guerrero 2012; Vázquez 2015), poniendo énfasis en el eje transversal de las habilidades socioemocionales; una educación basada en el establecimiento de vínculos afectivos y el respeto del ritmo biológico de cada persona, como lo sugieren Naranjo (2011; 2014) y Reichert (2011), en tanto que si somos personas emocionalmente autorreguladas, se potencializan las demás áreas de nuestra vida. De ahí la importancia de promover el estar felices en el aquí y en el ahora, en las personas que coexisten dentro del contexto áulico, y a partir de ello potencializar sus habilidades cognitivas.

Cambiar el foco de atención hacia el desarrollo de las habilidades socioemocivas, hacia la promoción del ser persona (Keck y Saldívar 2016), incidirá en la construcción de generaciones más intuitivas, con mayor conexión a su impulso de vida. Promover una educación integral en el aula sería centrarse en estrategias educativas que, además de atender los contenidos factuales y procedimentales, atiendan los mecanismos psicológicos que cada persona lleva consigo al aula y que muchas veces se reprimen, lo que termina afectando el comportamiento de las y los estudiantes en las interacciones que acontecen en el aula (Gasché, 2008). En un sentido rogeriano (Rogers, 1983), esto implicaría crecer ética, cognitiva y afectivamente, lo que necesariamente nos llevaría a desarrollar una práctica educativa centrada en el proceso de las personas en lugar de los resultados educativos. Pues sólo a través de una práctica pedagógica que transforme la simulación de lo que sucede en la clase se puede modificar el papel del estudiante, y con ello

empezar a forjar un camino como sujeto que construye su aprendizaje (Keck y Saldívar 2016). De esa manera, un acompañamiento pedagógico adecuado promoverá experiencias intersubjetivas que coadyuven al desarrollo del conocimiento de sí mismos y la confianza hacia las demás personas; la comunicación precisa y asertiva; el sentimiento recíproco de apoyo y compromiso entre todos los integrantes del equipo (Coll 1984).

Una manera de poder lograr esto sería retomar la propuesta de Gasché (2008) y Sartorello (2016) de realizar proyectos de investigación-acción participativa, a través de los cuales se compartan y se entrelacen experiencias de prácticas socioeducativas entre los directivos, personal administrativo, planta docente y estudiantes. Esto implicaría reconocer y asumir que las y los estudiantes tienen el derecho de decidir en su proceso de educación formal y al mismo tiempo asumir que cualquier programa de educación formal con o sin propuesta intercultural debe empezar por la creación de estrategias metodológicas que atiendan la bioindividualidad de las personas.

Literatura citada

- Álvarez A, Del Río P. 1996. Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En: Coll C. comp. Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial, p. 93-119.
- Ávila L, Betancourt A, Arias G, 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. [consultado 2017 junio 20] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162002>
- Appadurai A. 2001. La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. México: FCE, Trilce.
- Barnett R. 2007. *A Will to Learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Barabas A. 2000. La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades* 10(19): 9-20.
- Baquero R. 2001[1996]. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.

- Barnett R. 2007. *A Will to Learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Baronnet B. 2016. La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México. En: De la Cruz Pastor I, Santos Bautista H, Cienfuegos Salgado D. eds. *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*. Chilpancingo, México: Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio de Guerrero, p. 179-202.
- Bassedas E, Huguet T, Marrodán M, Oliván M, Planas M, Rossell M, Serguer M, Vilella M. 1998. *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. España: Paidós.
- Bastiani J, Moguel R. 2012. Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos Lingüísticos*, 6(12/13): 23-56. [consultado 2016 marzo 15]. <http://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SLING/article/view/201>
- Berger P, Luckmann T. 1997. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez Urbina FM. 2017. La investigación sobre trayectorias académicas y de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1): 116-145.
- Bertely M. 1994. Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 49: 25-26.
- Bertely M. 1994. Nación, globalización y etnicidad: ¿articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas?. En B. Mentz (Coord). *Identidades, Estado nacional y globalidad. México, siglos XIX y XX*. (pp. 227-303). México: CIESAS
- Bertely M. 2007. *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bertaux D. 2005. *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bisquerra R. 2005. La educación emocional en la formación del profesorado *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Blumer H. 1986. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Buendía L, Colás P, Hernández F. 1998. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: McGraw-Hill.
- Bourdieu P. 1988. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu P. 1997. Entrevista sobre educación. En: Bourdieu P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, p. 145-176.
- Bourdieu P. 2002. Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38): 1-21.
- Bourdieu P. 2003. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carretero M. 2009. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Casassus Gutiérrez J. 2007. *La educación del ser emocional*. Chile: Índigo, Cuarto Propio.
- Casassus Gutiérrez J. 2008. Aprendizaje, emociones y clima en el aula. Paulo Freire, *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6): 81-95.
- Casillas M, Chain R, Jácome N. 2007. Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(2-142): 7-29.
- Casillas M, Santini Villar L. 2006. *Universidad intercultural: modelo educativo*. México: SEP–Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Caso, A, González M, Miranda J, Zavala S. 1954. *La política indigenista en México, método y resultados*. Tomo I. México: Instituto Nacional Indigenista/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Castellanos Guerrero A. 2000. Antropología y Racismo en México. *Desacatos*, 4: 53-79.
- Coll C. 2010[1984]. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- Coll C. 1984. Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28: 119-138. [consultada 2014 diciembre 10] http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/703/Coll_Estructura_grupal.pdf
- Cole M. 1999. *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Collier G. 1975. Indigenismo nacional. En: Collier G. *Planos de interacción del mundo tzotzil*. México: CONACULTA/INI, p. 230-241.
- Cruz Salazar T. 2012. El joven indígena en Chiapas: el reconocimiento de un sujeto histórico. *Revista Liminar*, 2: 145-162.
- Cruz Salazar T, Ortiz Moreno A. 2013. Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En: Sartorello SC, Cruz Salazar T. coords. *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, p. 65-92.

- Czarny G. 2016. Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1): 137-151.
- Dewey J. 1997. *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Díaz Barriga Arceo F, Hernández Rojas G. 2000. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. En: *Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo F. 2006. *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Dietz G. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim E. 1976. *La educación, su naturaleza y función*. En: Durkheim E. *Educación y sociología*. México: Parcifal, p. 61-76.
- Gallegos Martínez G. 2017. *Reconfiguración identitaria de jóvenes indígenas en contextos de migración urbana*. Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Sur, Chiapas.
- Figuerola Garcíadiego V. (2010), *El poder de las emociones*, Talento Zetta, México.
- Freire P, Faundez A. 2014. *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault M. 1992. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- García M. 2002. *La concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial*. [consultado 2008 Octubre 11] <http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2002/No.%202/Ps19202-1.pdf>
- Gasché J. 2008. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En: Bertely m, Gasché J, Podestá R. Coord. *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya-Yala.
- Gómez Díaz C. 2010. *Estilos juveniles y consumo cultural en la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de licenciatura, UNACH, Chiapas.
- González E. 2004. *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- González Monteagudo J. 2000. *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes*. [consultado 2018 julio 15]

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gramsci A. 1975. Los intelectuales y la organización de la cultura. México: Juan Pablos Editor.
- Guerrero Arias P. 2012. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13: 199-228.
- Gutiérrez R. 2006. Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004). [consultado 2008 Octubre 11] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2052354>
- Gutiérrez R. 2010. Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea. México: Pez en el árbol.
- Guzmán Gómez C, Saucedo Ramos CL. 2015. Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67): 1019-1054.
- Hammersley M, Atkinson P. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Heller A. 1994. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hooks B. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Ibáñez N. 2001. El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 27: 43-53.
- Illich I. 2011[1971]. *La sociedad desescolarizada*. En: Illich I. *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 186-323.
- Keck CS. 2018. *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. México: El Colegio de La Frontera Sur.
- Keck CS, Saldívar A. 2016. Una mirada a la formación docente desde la experiencia: una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 47: 1-19.
- Le Breton, D. 1999. *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lúcia V, Muñoz Y, Santos, LT. 2012. Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2): 25-42.

- Marchesi A. 2001. La práctica de las escuelas inclusivas. En Coll C, Marchesi A, Palacios J. eds. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. España: Alianza Editorial, p. 45-74.
- Mateos Cortés LS, Dietz G. 2016. Universidades interculturales en México: Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690. [consultado 2017 junio 20] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162002>
- Mateos Cortés LS, Dietz G, Mendoza RG. (2016). ¿Saberes-Haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, 2016, pp. 809-835 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Maturana H. 2008. Emociones y lenguaje en educación y política. Material para el curso de Teoría de Sistemas. Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política. S/I: CED. [consultado 2017 noviembre 18] http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf
- Mora Teruel F. 2013. ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759). [consultado 2017 noviembre 18] <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Muñoz H. 1999. Política pública y educación escolarizada. [consultado 2008 Julio 10] <http://cev.org.br/biblioteca/politica-publica-y-educacion-indigena-escolarizada-en-mexico>
- Muñoz H. 2002. La diversidad en las reformas educativas interculturales. [consultado 2008 Julio 10] <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15504201.pdf>
- Naranjo C. 2011. *Sanar la civilización*. Barcelona: La llave.
- Naranjo C. 2014. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. México: Ediciones La Llave.
- Ornelas C. 1995. El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo. México: Centro de Investigación y docencia económicas/ Nacional Financiera/ Fondo de Cultura Económica.
- Ortelli P, Sartorello SC. 2011. Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. *Perfiles Educativos*, 3: 77-90.
- Palacios J. 1984. *La cuestión escolar*. México: Distribuciones Fontamara.

- Pérez Gómez A. 2008. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Sacristán JG, Pérez Gómez AI. coords. *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Pineda LO. 1995. Maestros bilingües, burocracia y poder político en Los Altos de Chiapas. En: Viqueira JP, Ruz MH. eds. *Chiapas: Los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA, Universidad de Guadalajara, p. 279-300.
- Reichert E. 2011. *Infancia, la edad sagrada: Años sensibles en que nacen las virtudes y los vicios humanos*. Barcelona: Ediciones La Llave.
- Rockwell E. 1995. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell E. coord. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 13-57.
- Rockwell E. 1997. Dinámica cultural en la escuela. En: Álvarez A. ed. *Hacia un curriculum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogers C. 1983. *Freedom to Learn in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Saiz MC, Maldonado M. 2009. Los medios y el desinterés de los alumnos por el aprendizaje escolarizado. *Revista UIS Humanidades*, 37(2): 71-89.
- Sanz T, Rodríguez M. 2000. El enfoque histórico-cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. [consultado 2008 Octubre 11] <http://64.233.179.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:2sNIigOtPrUJ:cepes.uh.cu/bibliomaestria/tendenciaspedagogicas/libros/TENDE5.doc+concepci%C3%B3n+materialista+dial%C3%A9ctica+e+hist%C3%B3rico-social+del+desarrollo+humano>
- Sartorello SC. 2016. Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70): 719-757 [consultado 2008 Octubre 11] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162004>
- Sartorello SC, Cruz Salazar T. 2013. *Voces y visiones juveniles: En torno diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. San Cristóbal de Las Casas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas.
- Stavenhagen R. 2001. Conflictos étnicos. En: Stavenhagen R. *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México, p. 125-142.

- Stavenhagen R, Martínez Montiel LM, Gall O. 2001. La mexicana, una sociedad racista. *Rebelión, Cultura*. [consultado 2008 Octubre 11] http://www.rebelion.org/hemeroteca/cultura/mexicana_racista090501.htm
- Schmelkes S. 2003. La política de la educación bilingüe intercultural en México. [consultado 2009 Marzo 12] http://amdh.com.mx/ocpi_/documentos/docs/6/19.doc
- Schmelkes S. 2004. La educación intercultural en México: un campo en proceso de consolidación. [consultado 2009 Marzo 12] <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB01n01es.pdf>
- Tipa J. 2018. ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Antrópica, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6): 17-34.
- Vázquez Gutiérrez JP. 2015. Retos de la formación intercultural en contextos indígenas. Notas críticas sobre una experiencia de trabajo. En Rapimán Q, Quintriqueo Millán DS, Peña Cortés F. eds. *Interculturalidad en contextos de diversidad sociocultural. Desafíos de la investigación educativa en contexto indígena*. Chile: Universidad Católica de Temuco, p. 15-33.
- Vázquez Gutiérrez JP, Reyna Esteves P. 2014. Logros y límites de una experiencia de trabajo: La labor del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En Martí Puig S, Dietz G. coords. *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra, p. 63-78. [consultado 2009 Marzo 12] <http://www.ed-bellaterra.com/php/lIBresInfo.php?idLlibre=975>
- Vigotsky L. 1979. *Zona de desarrollo próximo: Una nueva aproximación, en el desarrollo de los procesos superiores*. México: Grijalbo.

Anexos. Artículo enviado a la revista Alteridad

La pérdida de interés en el aula. Una mirada crítica a la cotidianidad pedagógica en un aula universitaria intercultural.

Resumen: *Se analiza la cotidianidad de un aula de la Licenciatura de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas. Esta investigación se fundamenta en el paradigma de la investigación interpretativo y los instrumentos de investigación fueron el análisis textual del modelo educativo intercultural, observaciones en el aula, conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas con estudiantes. Contrastamos el discurso oficial de formar a ciudadanos creativos, críticos, responsables, solidarios y autodidactas con una práctica y experiencia cotidiana en aula que se revela como enajenante y sin sentido. Nuestros hallazgos muestran una falta de correspondencia entre la propuesta constructivista del Modelo Educativo Intercultural y las experiencias que suceden en la práctica cotidiana en el salón de clases. Se*

evidencia la normalización de un ambiente generalizado de apatía, desánimo y desinterés por parte de las y los estudiantes hacia la práctica socioeducativa en el aula universitaria.

Descriptores: *Prácticas socioeducativas, Experiencia universitaria, Pedagogía de educación superior, Educación intercultural, Contextos áulicos.*

Abstract: This study analyzes the everyday interaction in a classroom of the bachelor's degree in Sustainable Development at the Intercultural University of Chiapas, drawing upon an interpretative methodology which generated data through the analysis of institutional policies, classroom observation, informal conversations with teachers, and semi-structured interviews with students. We compare an official discourse claiming to form citizens that are creative, critical, responsible, socially active and autodidactic, with an everyday pedagogic practice and experience that is alienating and devoid of meaning. The research thus reveals a lack of teaching and learning strategies that favor an integrating education. It demonstrates the normalization of a generalized environment of apathy, weariness, and disinterest on the part of the students toward the educational experience.

Key words: *Socio-educational practice, University experience, Pedagogy in University Education, Intercultural education, Classroom context.*

Introducción

El propósito de este artículo es mostrar las prácticas socioeducativas que subyacen en la cotidianidad de un aula de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la cual será examinada a la luz de un marco político-educativo que posiciona las Universidades Interculturales como espacios de índole alternativo-progresivo. Este mismo marco se formuló como respuesta a una serie de críticas de la educación superior que señalan una institucionalización compleja y contradictoria de este 'derecho' (Alcántara, 2008; Cruz & Sartorello 2013; Bastiani & Moguel, 2012). Ante este panorama de complejidad y contradicción, en el año 2001 se presenta un punto de inflexión en la historia de las políticas educativas en México al crearse una nueva Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), con la finalidad de establecer la interculturalidad en todos los niveles educativos para abatir el rezago y la inequidad en el acceso de la población indígena al sistema educativo (Casillas & Santini 2006). La primera Universidad Autónoma Indígena de México fue creada en el 2001; desde este año al 2010 se han creado Universidades Interculturales en Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit. Además de estas universidades creadas desde la CGEIB, existen proyectos independientes, como es el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas (Mateos & Dietz 2016). Es en el contexto de esta coyuntura que en el año 2004 surge la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), con la misión de abrir espacios de inclusión a la diversidad cultural y así reducir el rezago y la inequidad educativa; con la novedad de ejercer la vinculación de lo aprendido en el aula universitaria con la comunidad; teniendo como objetivo la formación de estudiantes críticos, reflexivos, capaces de

transformar la realidad de las comunidades indígenas, a través de su vinculación con dichas comunidades (Casillas & Santini 2006).

Sin duda, la propuesta político-educativa de las Universidades Interculturales fue y sigue siendo ambiciosa; como muchas otras políticas públicas, ha tenido que negociar su implementación dentro del marco de la realidad sociopolítica de los estados, una realidad que conlleva tensiones y conflictos sustantivos. Diversas opiniones han surgido en cuanto a la pertinencia de la propuesta Intercultural y a la calidad de la misma implementación, y las Universidades Interculturales han sido uno de los detonadores y focos de debate sobre la posibilidad de un cambio educativo sustantivo movido desde el gobierno. Parte de este debate se refleja en un número temático de la Revista Mexicana de Investigación Educativa con el título “Universidades interculturales en México: balance crítico de los primeros diez años”. En ese número, Mateos & Dietz (2016) hacen énfasis en que el surgimiento de estas instituciones novedosas está atravesado por asimetrías, desigualdades y racismos históricos. Por su parte, Sartorello (2016) afirma que otra de las grandes dificultades que enfrentan dichas universidades es que muchas de las decisiones parten desde una perspectiva gubernamental alejada de la realidad. En ese mismo número temático de la Revista Mexicana, el artículo de León Ávila, Betancourt, Arias & Agustín Ávila (2016) apunta a que uno de los grandes retos de la planta docente es la falta de formación académica en contextos comunitarios y cooperativos y, al mismo tiempo, que la institucionalización ha burocratizado la academia, de tal manera que muchos de los procesos educativos no pueden concretarse por falta de tiempo. Un aspecto positivo que se remarca en este debate en el artículo sobre saberes-haceres interculturales de Mateos, Dietz & Mendoza (2016) es que las y los jóvenes profesionistas están ejerciendo un nuevo rol de mediación entre sus comunidades locales, la sociedad y dependencias gubernamentales.

Por otra parte, Bermúdez (2017), en su investigación sobre trayectorias académicas y de estudiantes en la educación superior intercultural en México, afirma que, a partir de estas reformas en las políticas de inclusión en la educación superior, también se experimenta un incremento en las investigaciones ligadas a la educación superior de los sujetos indígenas. Bermúdez afirma que dichos estudios están relacionados a las experiencias de vida, los aprendizajes y desafíos, no sólo académicos, sino familiares y personales, que vivencian las y los estudiantes en su trayectoria por la universidad. Algunas investigaciones, como las de Orтели & Sartorello (2011) y Sartorello & Cruz (2013), evidencian experiencias marcadas por tensiones o conflictos interculturales, basadas en la competitividad y la lógica occidental mestiza. Otras investigaciones se enfocan en las identidades juveniles (Cruz & Ortiz 2013), y otras más en situaciones relacionadas con la desigualdad de género (Bermúdez 2017).

De acuerdo con Bermúdez (2017), las diversas investigaciones en torno a las Universidades Interculturales evidencian un interés particular por describir procesos identitarios, definiciones y prácticas de la interculturalidad. Las investigaciones en torno a la experiencia de la UNICH han sido cruciales para entender los conflictos socioculturales y/o de identidad que atraviesan las y los jóvenes indígenas al llegar a la universidad en la ciudad de San Cristóbal (Cruz & Ortiz 2013), así como para entender los significados que adquiere la escolaridad y profesionalización para estudiantes indígenas (Czarny 2016; Guzmán & Saucedo 2015; Tipa 2018; Vázquez & Reyna 2014). Sin embargo, existen pocos estudios que nos hablen de la experiencia escolar de la población mestiza dentro de las Universidades Interculturales; asimismo, existen pocas investigaciones que nos describan la experiencia del estado de ánimo en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje que vivencian los jóvenes en su trayectoria universitaria. De ahí que Casillas, Chain & Jácome (2007) afirmen que la institución universitaria es indiferente a los

procesos y cambios internos que atraviesan las y los estudiantes, de tal manera que, tanto padres, docentes y directivos desconocen lo que viven y sienten las y los estudiantes, si acaso tienen una ligera idea de lo que construyen cognitivamente y emocionalmente las y los universitarios. Dicho desconocimiento termina complejizando aún más los problemas emergentes asociados al proceso educativo de las y los jóvenes. Por otro lado, dicha problemática educativa ha desencadenado la confluencia de diversas perspectivas desde donde se debaten los efectos del proceso de escolarización de la población. De allí la justificación de los proyectos universitarios interculturales.

Paralelamente a la creación de dichos proyectos universitarios interculturales, existen investigaciones en contextos educativos que dan cuenta de la falta de sentido, la dispersión, la pérdida de interés o entusiasmo que las y los estudiantes manifiestan hacia los saberes escolarizados (Saiz & Maldonado 2009; Pérez 2008), así como de la necesidad de cambiar la función práctica de la educación formal de acuerdo a las necesidades actuales de las y los jóvenes (Díaz & Hernández 2000; Díaz 2006; Pérez 2008). En este sentido, Pérez (2008) argumenta que la escuela en sí misma se encuentra ante demandas contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones, debido a que tiene la demanda de promover el desarrollo cognitivo y comportamientos que permitan a las y los jóvenes incorporarse de manera eficaz a la sociedad, al ámbito de la libertad de consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a las que requiere su incorporación y su permanencia sumisa y disciplinada dentro del espacio escolar y en el mundo del trabajo asalariado.

Ante estas demandas contradictorias en la educación formal, el Modelo Educativo de la Universidad Intercultural se presenta como una propuesta pedagógica innovadora basada en el enfoque psicopedagógico constructivista sociocultural, en el que se define a la educación como un proceso donde el conocimiento se construye colectivamente, tomando como eje principal las experiencias del contexto en el que se desenvuelven cotidianamente las y los estudiantes. Se reconoce a la docencia como una actividad generadora de situaciones de aprendizaje, por lo que el docente ocupa el papel de mediador, desde donde se puede “apoyar una formación integral y permanente de los estudiantes, y desarrollar programas de formación de docentes que fomenten el análisis y la reflexión acerca de su actividad, a través de la formación psicopedagógica, social y atendiendo a la misión de la Universidad” (Casillas & Santini, 2006, 148).

De esta manera, podemos entender que, desde el enfoque pedagógico del Modelo Educativo de la Universidad Intercultural (Casillas & Santini, 2006), la y el estudiante cobran un papel central en su proceso de formación educativa, siendo sujetos activos de su propio aprendizaje. Esto significa que construyen sus propias representaciones mentales, a partir de la activación de sus conocimientos previos y de la relación establecida con sus compañeros y con lo que la o el mediador aporte en las interacciones que ocurren en la cotidianidad del salón de clases (ibid.).

De lo anteriormente escrito podemos deducir que el enfoque basado en la interculturalidad es innovador en la medida en que el gobierno mexicano está utilizándolo por primera vez como una disposición federal. Dicho enfoque está enmarcado en un debate antiguo que asume que la existencia de políticas dominantes ha desencadenado conflictos interétnicos (Stavenhagen, 2001), por lo que desde la interculturalidad se tiene el ideal de romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, a partir de la revaloración de las identidades tradicionalmente excluidas y de la reforma pedagógica (Casillas & Santini, 2006). Sin embargo, habría que, por un lado, poner en tela de juicio el carácter innovador pedagógico, toda vez que,

desde el periodo postrevolucionario, se han realizado acciones en materia educativa con la intención de elevar y mejorar el nivel educativo de los pueblos indios (Caso, González & Zavala, 1954; Collier, 1975), y a pesar de ello, éstos siguen ocupando los índices más altos en marginación y rezago educativo. Por otro lado, se debe cuestionar si la interculturalidad realmente está atendiendo la problemática educativa relacionada con la diversidad cultural de México, o más bien es el trampolín para poner en juego una serie de intereses políticos que en nombre del concepto en boga justifican o determinan ciertas prácticas educativas. De igual modo, es conveniente destacar que esta reforma psicopedagógica dentro del Modelo Educativo Intercultural, sienta sus bases en postulados teóricos educativos que aluden en gran medida al movimiento de la escuela nueva y pragmática iniciado desde finales del siglo XIX (Palacios, 1984) y que, en el periodo postrevolucionario, a través de José Vasconcelos, se intentaron aplicar los fundamentos pedagógicos de la escuela pragmática; y que en las últimas décadas se están intentando ejecutar nuevamente con la finalidad de eliminar la transmisión unilateral de conocimientos, promoviendo el aprendizaje significativo, centrado en las competencias y habilidades del pensamiento crítico.

Dicho esto, podemos afirmar que han sido muchos los debates y opiniones en torno a cómo ha sido y cómo debería ser el proceso educativo para la población indígena, y a pesar de las diversas investigaciones referentes a los estudios universitarios interculturales, poco se conoce acerca de la experiencia y el sentir del proceso de formación educativa de los jóvenes indígenas previo a la universidad y durante su trayectoria por la Universidad Intercultural y cómo esa experiencia y sentir emocional influye en su trayectoria académica actual y en sus proyecciones de vida presentes y futuras. De allí la pertinencia de investigar lo que ha significado el proceso de educación formal para las y los jóvenes universitarios a partir de sus propias voces, de sus propios relatos.

El estudio reportado en este artículo pretende contribuir a la construcción de conocimiento sobre la experiencia pedagógica de los estudiantes en la UNICH. Si bien León et. al. (2016) reportan sobre ciertos aspectos de la propuesta pedagógica de la UNICH – específicamente la modalidad de la vinculación comunitaria – el interés aquí no es tanto este ejercicio particular, sino la dinámica de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula cotidiana de una materia dentro de una carrera. Así que los hallazgos revelan la experiencia de los estudiantes (y de los docentes) en lo que es ‘el pan de cada día’ de la enseñanza-aprendizaje en la UNICH. Al tomar la observación de diez diferentes asignaturas, este estudio no pretende ser exhaustivo, sino ser punto de partida de lo que podría ser una investigación más amplia sobre experiencia áulica en UNICH.

Partiendo de lo anterior, podemos decir que las experiencias en el contexto universitario de UNICH son referentes cruciales para el caso que aquí nos ocupa, debido a que la UNICH es un medio para las relaciones y el incremento de repertorios no sólo por el hecho de ser un campo abierto y plural sino por acoger a jóvenes de diversos pueblos originarios y promover su interacción (Sartorello, 2013; 2016; Dietz, 2012). Es a través de estos contactos y relaciones socioculturales, que se generan alianzas, confrontaciones y conflictos culturales. Nos interesa ver cómo esto es vivido a nivel individual y de las relaciones establecidas en el aula. En este escenario, el modelo educativo, la práctica docente y la experiencia en el aula nos motivan a preguntarnos ¿cómo las relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y las situaciones socioeducativas ocurridas en el espacio áulico en la cotidianidad universitaria impactan en las experiencias emocionales de un grupo de jóvenes estudiantes universitarios? intentamos

responder a dicho cuestionamiento ofreciendo una lectura sobre la experiencia subjetiva de los jóvenes estudiantes de la UNICH manifestada en el aula a través de las expresiones corporales y las relaciones establecidas *in situ*. Es en el contexto áulico donde se concretiza el modelo educativo y en donde podemos ver la compleja dinámica de relación subjetiva-intersubjetiva entre docente, estudiante y los contenidos temáticos (Coll, 2010). Dicha relación o interacción es la conexión que ocurre entre las personas en cuestión que actúan simultánea y recíprocamente en el aula en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje (Díaz, 2006; Carretero, 2009) y por conexión se entiende que es la habilidad y disponibilidad que una persona -en este caso docente- muestra y hace sentir a sus estudiantes, que son vistos, escuchados y aceptados por el simple hecho de ser personas (Casassus, 2007, 2008). Las emociones que se presentan con mayor frecuencia en las interacciones o relaciones de la cotidianidad son la base de los comportamientos o actitudes de los estudiantes y docentes en el contexto áulico (Ibáñez, 2001); de ahí la importancia de darle un espacio a aquello que emerge de manera latente en una clase.

Dicho esto, en el caso específico de Chiapas, donde el ‘levantamiento’ Zapatista de 1994 generó dinámicas socio-políticas idiosincráticas, existían antecedentes gubernamentales para enfrentar la problemática de la exclusión educativa aperturando nuevas carreras y universidades supuestamente aptos para una población indígena. La reformulación de políticas educativas para tratar de alcanzar la supuesta coherencia sociocultural y resolver los conflictos académicos, justificó después de 1994 los proyectos de Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena en la UNACH y Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural en la UNICH.

De acuerdo con Bermúdez (2017), a partir de estas reformas en las políticas de inclusión en la educación superior, también se experimenta un incremento en las investigaciones ligadas a la educación superior de indígenas. Esta autora afirma que dichos estudios están relacionados a las experiencias de vida, los aprendizajes y desafíos que viven las y los estudiantes no sólo académica, sino familiar y personalmente en su trayectoria universitaria. Algunas investigaciones como la de Ortell y Sartorello (2011), Cruz y Sartorello (2013) y Bastiani, et. al. (2013), discuten sobre las experiencias marcadas por tensiones o impactos interculturales, gracias a la competitividad y lógica occidental mestiza imperante en la dinámica educativa.

Otras investigaciones están enfocadas a las identidades juveniles indígenas y que cursan estudios universitarios (Gómez, 2010; Tipa, 2018; Cruz, 2013), situaciones relacionadas con la desigualdad de género (Tipa, 2018; Bermúdez, 2017) o bien con las reconfiguraciones identitarias después de cursar los programas de educación superior (Gallegos, 2017). Las investigaciones en torno a la experiencia de la UNICH han sido cruciales para entender los conflictos socioculturales que atraviesan las y los jóvenes indígenas al llegar a la universidad en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Cruz, 2013); así como para entender los significados que adquieren la escolaridad y la profesionalización de dichos estudiantes indígenas (Czarny, 2016).

De la experiencia escolar entre jóvenes mestizos dentro de las universidades interculturales no hemos registrado estudios y menos sobre su experiencia emotiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje justo en el momento de recibir la clase. De ahí que Casillas et. al. (2007) afirmen que la institución universitaria es indiferente a los procesos y cambios internos que atraviesan las y los estudiantes; de tal manera, que tanto padres, docentes y directivos desconocen lo que viven y

sienten las y los estudiantes; si acaso, tienen una ligera idea de lo que construyen cognitiva y emocionalmente.

Para poder observar la experiencia de las y los jóvenes en el aula intercultural, es necesario explicar que el Modelo Educativo de la UNICH está basado en el enfoque psicopedagógico constructivista sociocultural, en donde se define a la educación como un proceso en el que el conocimiento se construye colectivamente, tomando como eje principal las experiencias del contexto en el que se desenvuelven cotidianamente las y los estudiantes. Se reconoce a la docencia como una actividad generadora de situaciones de aprendizaje, por lo que el docente ocupa el papel de mediador, desde donde se puede “*apoyar una formación integral y permanente de los estudiantes, y desarrollar programas de formación de docentes que fomenten el análisis y la reflexión acerca de su actividad, a través de la formación psicopedagógica, social y atendiendo a la misión de la Universidad* (Casillas & Santini, 2006, p. 148). A partir del enfoque pedagógico de la Universidad Intercultural, podemos entender que la y el estudiante cobra un papel central en su proceso de formación educativa, siendo sujetos activos de su propio aprendizaje. Esto significa que construye sus propias representaciones mentales, a partir de la activación de sus conocimientos previos, y de la relación establecida con sus compañeros y con lo que el docente aporte en las interacciones que ocurren en la cotidianidad del salón de clases (Casillas & Santini, 2006).

En correspondencia al pensamiento político e ideológico del modelo educativo de la UNICH, existen algunos autores como Bisquerra (2005) que paralelamente a la propuesta intercultural, coinciden que la función de la educación es prepararnos para la vida (Casillas & Santini, 2006), lo que nos lleva a volver la atención en el desarrollo integral de las personas y por ende a entrelazar y desarrollar lo cognitivo con lo emotivo en las actividades académicas que se realicen en el aula. Entendiendo a las emociones como la base sobre las que se sustentan los procesos cognitivos, pues coadyuvan a almacenar y a recordar memorias de manera más efectiva, de tal manera que emoción-cognición es un binomio indisoluble, de ahí la importancia de comprenderlas en el proceso de encauzar, promover y generar aprendizajes significativos (Ibañez, 2002; Mora, 2013). Al respecto Maturana (2018) afirma que en todo sustento racional y en toda acción humana subyace un fundamento emocional, por lo que las disposiciones corporales van en función de lo que vivimos; las cuales mueven, dan o quitan energía a la persona (Figuroa, 2010).

Estudiar las experiencias y sus emociones en las prácticas socioeducativas en el aula nos ayudan a entender los recuerdos y aprendizajes que dan sentido a nuestra forma de actuar y ver el mundo. Ibañez (2002) en una investigación realizada con estudiantes de pedagogía, muestra cómo el interés, la alegría, el entusiasmo y la satisfacción así como la rabia, la impotencia, la inseguridad y el miedo son emociones favorables o desfavorables para el aprendizaje. Al respecto Casassus (2007, 2008) señala que el tipo de relación emocional de las personas con el conocimiento cobra vital importancia para llevar a buen término el aprendizaje por lo que en nuestro estudio sobre las experiencias universitarias, cobran una vital importancia las relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y las situaciones socioeducativas ocurridas en el espacio áulico, ya que todas éstas contextualizan el interés o desinterés, el gusto o disgusto por los contenidos de la currícula así como la comodidad e incomodidad de las interacciones encaminadas al aprendizaje. De ahí que Casassus (2007, 2008) enfatice en la importancia de que las y los docentes desarrollen habilidades para entender la manifestación del estado emocional

que tienen sus estudiantes justo en el momento de la clase, puesto que en el caso de que las y los estudiantes se encuentren indispuestos o desinteresados no ocurrirá dicho aprendizaje.

Contexto – El caso de la UNICH

La UNICH, fundada en el 2004, es un centro universitario ubicado en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Su Modelo Educativo plantea la misión de abrir espacios de inclusión a la diversidad cultural y reducir el rezago y la inequidad educativa, proveyendo a los estudiantes una formación integral, el desarrollo de habilidades crítico-reflexivas, capaces de transformar la realidad de las comunidades indígenas (Casillas & Santini, 2006).

Asisten jóvenes de distintas regiones, municipios y localidades del estado de Chiapas, para estudiar las carreras de Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable, y desde el 2013 se ofertan las carreras de Medicina y Derecho Intercultural (Cruz & Sartorello, 2013). La convivencia intercultural entre todas las personas que constituyen la universidad aún se encuentra en proceso de construcción y consolidación, debido a que el pasado histórico de colonización, etnocentrismo y asimilacionismo permea e impide que las relaciones interjuveniles, intergénero e interinstitucionales se desarrollen de manera armónica (Cruz & Sartorello, 2013).

Respecto a la planta docente, la mayoría de los catedráticos con los que cuenta la institución son de asignatura, los cuales son contratados por horas y durante sólo unos meses. En el caso del grupo observado, únicamente dos docentes contaban con la plaza de docentes de tiempo completo en la institución, mientras que los ocho restantes eran profesores de asignatura, por lo que sólo trabajaban algunas horas dentro de la institución y tenían un contrato por cierta cantidad de meses.

Metodología del estudio

Esta investigación se fundamenta en el paradigma de investigación interpretativo que busca comprender e interpretar los significados, intenciones y acciones de las personas desde sus propios marcos cognitivos y en el contexto de su vida cotidiana (González, 2001). De ahí que el objeto de análisis del presente estudio sea la lectura de la vida cotidiana escolar y las prácticas que cobran sentido en las relaciones sociales que tienen lugar en el aula, buscando encontrar aquellas estrategias sodioeducativas que contribuyen a una educación integral. Para ello se utilizaron las siguientes herramientas de recolección de datos: observaciones en el aula, conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas con estudiantes; de estas últimas logramos estructurar doce.

El trabajo de campo se realizó entre el 2009 y 2010 en el séptimo semestre de la Licenciatura de Desarrollo Sustentable (en adelante DS) impartida por la UNICH. El grupo estaba constituido por 30 estudiantes, 22 hombres y 8 mujeres, con un rango de 22 a 30 años de edad. Seis estudiantes provenían de comunidades hablantes de lengua tseltal, dos de tsotsil y uno de ch'ol. Ocho jóvenes hispanohablantes provenían de diferentes municipios de Chiapas y trece jóvenes de San Cristóbal de Las Casas.

Desde un enfoque psicopedagógico e interpretativo se inició el trabajo de campo haciendo la reconstrucción de la vida cotidiana en el aula a través de registros anecdóticos de acuerdo al planteamiento de Buendía et al. (1998), Bertely (2007) y González (2001). El registro anecdótico de las observaciones en el aula se agrupó de acuerdo a: i) exposiciones del docente y de estudiantes; trabajos individuales y en equipo y la entrega de tareas en función del inicio, desarrollo y cierre de cada clase; ii) la conducta espacial en relación a la colocación y distancias

establecidas entre las y los estudiantes en el salón de clases (Buendía, Colás & Hernández, 1998); c) la revisión documental del Modelo Educativo de la UNICH.

A partir de la organización anterior fue posible identificar aquellas tareas escolares ejercidas en las relaciones del espacio áulico que influían en el comportamiento verbal, gestual y corporal de las y los estudiantes y de las y los docentes: intervención académica de docentes; tono de voz; desplazamiento corporal en todo el espacio áulico; lenguaje con bromas y sarcasmo; exigencia/flexibilidad en el aula; docentes con o sin estrategia académica; claridad en el inicio, desarrollo y cierre de la clase.

El procedimiento analítico se realizó a partir de la observación de situación socioeducativa durante una asignatura y la reacción anímica o emocional de las y los jóvenes, durante el tiempo en que se impartían las clases en el grupo específico de Desarrollo Sustentable, se definieron ejes temáticos en torno al: Contexto áulico y Relaciones intersubjetivas, que a su vez contienen las siguientes categorías: docentes con estrategias académicas, con claridad en la estructuración de la clase: Inicio, Desarrollo y Cierre; y docentes sin estrategia académica.

Análisis y Resultados

Contexto áulico: exclusión y desintegración educativa.

Los hallazgos mostraron actividades escolares carentes de estrategias de enseñanza centradas en las y los estudiantes dentro del contexto áulico.

El proceso de enseñanza evidenció una indiferencia o falta de habilidades docentes para establecer situaciones de aprendizaje que permitieran la vinculación teórico-práctica y, con base en ello, estimular la participación de estudiantes. Se observó poca sensibilidad de parte de los docentes hacia la reacción anímica o actitudes de dispersión o aburrimiento que se presentaban en el aula. Esto se hizo evidente en términos de la atención dispersa, el ruido constante generado por las pláticas entre las y los jóvenes, la falta de entrega de tareas que se solicitaban en el momento de la clase o con antelación o la entrada y salida constante del aula de las y los estudiantes mientras recibían clases.

Mientras el docente expone con diapositivas al frente del salón, se escucha un fuerte murmullo entre jóvenes, su exposición es rápida y no pregunta si tienen dudas.
(Observación durante la clase)

Se evidencian prácticas educativas carentes de inclusión, de negociación, deficientes en la construcción de perspectivas intersubjetivas, espacios ausentes de significados compartidos entre docentes y estudiantes (Pérez, 2008). Lo que se muestra son personas compartiendo el mismo tiempo y espacio, sin poder dialogar sobre un mismo tema, por lo que las opiniones se reducían a participaciones aisladas de dos o tres compañeros que siempre participaban. Las actividades de los docentes se mostraban desorganizadas, en las que difícilmente se podían identificar el inicio, desarrollo y cierre de las mismas, lo cual tampoco ayudaba a que las y los estudiantes pudieran organizar sus ideas en torno a la tarea que el docente proponía e identificar el propósito de la tarea.

Había un acuerdo implícito y explícito de aceptación de la apatía e inacción dentro del salón clases, el cual se reproducía en casi todas las clases, por lo que, frente a esa inacción en las actividades académicas de las y los estudiantes, se pasaba directamente a la explicación teórica del tema, como puede apreciarse en el siguiente registro:

“¿Qué equipo quiere empezar a exponer?” Los estudiantes responden: “Profe, pero ¿qué tenemos que exponer?” Maestra: “Los artículos que les dejé leer la semana pasada”. Ante el silencio de las y los jóvenes, la maestra empieza a dar una breve introducción al tema. (Observación durante la clase)

Los comportamientos de indiferencia por parte de estudiantes se entienden desde una lógica de microrresistencia que les permitía quedarse en una zona de confort, para salvaguardarse del aburrimiento que vivenciaban en su cotidianidad académica. Esas microrresistencias se manifestaban a través de comportamientos como hacer relajo en clases, platicar con sus amigos, aventarse papелitos, salirse del salón, entrar tarde, hacer tareas de otras materias durante la clase. Actitudes que momentáneamente podían liberarlos del aburrimiento que les perseguía día a día en clases, mas no significaba que hubiera una modificación proactiva de ese estado emocional en el aula. Más bien, había una aceptación del *status quo* de esa dinámica; la evasión por hacerse cargo de ese desinterés les llevó a aprender a sobrevivir en el aula, con la finalidad de terminar la carrera.

No me di de baja porque quiero tener una carrera para poder tener un empleo y ganar mi propio dinero. (Estudiante de octavo semestre)

Si quiero obtener un trabajo o un puesto en mi comunidad, es importante que termine mi carrera. (Estudiante de octavo semestre)

El siguiente relato refleja una realidad académica desmoralizante y basada en la simulación y al mismo tiempo nos muestra la actuación estratégica por parte de las y los estudiantes para sobrellevar dicha cotidianidad del aula:

Los maestros nos decían que si no cumplíamos con entregar las tareas, nos bajarían puntos, pero sólo decían eso para asustarnos o algo así, porque después no cumplían con lo que ellos habían dicho, por eso yo a veces no hacía las tareas. (Estudiante de octavo semestre de DS).

Esto evidencia una desvalorización tanto en la realización como en la entrega de la tarea, debido a que los estudiantes entendieron que había una falsa amenaza por parte de sus docentes; al final, sabían que podían aprobar el semestre, por lo que entraban en el juego de la simulación respecto a la entrega y ejecución de las tareas, además de no haber una implicación reflexiva en la actividad escolar (Dewey, 1997). En otros casos las y los estudiantes mostraban cierto grado de valorización e importancia por cumplir con los requisitos mínimos de la entrega de la tarea, y encima sentirse satisfechos hasta orgullosos de esos “logros” parciales a corto y mediano plazo. Al respecto, uno de los estudiantes comenta:

Estoy haciendo un resumen que nos pidió la maestra, copio algo del inicio, algo de en medio y del final, aunque ya sé que ni lo lee, pero si lo llegara a leer, para que no se dé cuenta que no leí. (Estudiante de octavo semestre de DS)

A través de este comentario, puede observarse que el único problema real para la estudiante es la entrega de tareas, el mayor reto que se plantea es cumplir para pasar la materia. Hay un salto directo de hacer la tarea a la entrega acrítica de la misma, salto que no permite la reflexión-análisis de cómo puede resolver la actividad, por qué es importante y, a partir de esto, reconstruir dicha situación académica (Díaz & Hernández, 2000).

Pues nos salimos porque no nos dicen nada los profes y a veces tenemos que terminar de hacer otras tareas, o simplemente para ir a la cafetería a jugar un juego de mesa o para platicar con nuestros amigos. (Estudiante de octavo semestre de DS)

Muchas veces preferimos quedarnos a platicar de cualquier cosa con nuestros amigos que entrar a clases, porque nos aburrirnos, a veces simplemente nos quedamos a desayunar afuera. (Estudiante de octavo semestre de DS)

En algunos casos se evidencia una división muy clara entre el desinterés por su contexto escolar y la focalización en los aspectos de su vida inmediata.

La verdad es que yo veo que no nos interesa nada, sólo queremos estar en el placer de no hacer nada, tampoco sabemos escuchar, a veces algunos maestros se esfuerzan en explicarnos las cosas, pero pues estamos en otro lugar, menos en el salón de clases. (Estudiante de octavo semestre de DS)

Las exposiciones de estudiantes se caracterizaron por ser memorísticas, presentaban información fragmentada sin interactuar con sus demás compañeros y su figura de referencia era el docente.

Uno de los estudiantes inicia su exposición leyendo el contenido teórico de su tema. Su cuerpo está posicionado frente al docente, de tal manera que está de perfil a sus compañeros de clase; de vez en cuando levanta la mirada para ver al profesor e inmediatamente regresa su mirada a su papel. Mientras tanto, el profesor solamente escucha. (Observación de una exposición de un equipo)

A través de este registro, podemos ver la dependencia hacia la figura del docente, pues realizaban un monólogo para el profesor y una búsqueda de aprobación de lo que estaban diciendo o leyendo. El docente tampoco daba una retroalimentación que ayudara al equipo en un primer momento a conocer estrategias para llevar a cabo una exposición, presentando un inicio, desarrollo y cierre de la actividad. Tampoco realizaban preguntas que coadyuvaran a una interacción entre el equipo y el resto del grupo, que les invitaran a pensar teóricamente sobre el tema y al mismo tiempo que ejemplificaran dicho contenido teórico.

El siguiente registro de observación nos muestra una de las clases en las que había un silencio notorio por parte de las y los estudiantes y tenían la disposición corporal para escuchar la clase:

Todos estamos con osteoporosis por toda la mierda que nos han metido, ¿no? (estudiantes ríen). En todo lo que comemos estamos comiendo aditivos para que lavemos el calcio de nuestros huesos. Yo no sé adónde va este tren llamado México con ciento veinte millones de habitantes con problemas de muchas enfermedades... de repente ya les truenan más los huesos a ustedes que a mí, échate aceite, les digo (estudiantes ríen), y yo digo: oye, pero si estos muchachos están jóvenes... Hay un dicho que dice: el pez muere por la boca. Y nosotros por la boca y por el dinero de la beca de Pronabe. Bien, jóvenes. ¿Opiniones ahorita sólo sobre la leche? (Observación de una clase de octavo semestre)

Un estudiante le comenta a otro compañero: “Este profesor es bien chido, me gusta su clase”. (Observación de una clase)

Hay varias cosas que se ponen en juego en esta clase a diferencia de las otras. La primera de ellas es el humor (a veces negro) que usaba el docente. Era evidente que para las y los jóvenes las clases con humor causaban un efecto neutralizador de los murmullos en clases: se predisponían a escuchar mejor. Dichas bromas se caracterizaban por ser sarcásticas o por contener groserías y lenguaje en sintonía con el mundo sociocultural de ellos, lo que les generaba una sensación de atracción hacia la clase y veían al profesor en un rol más relajado, con el que podían hacer bromas. Sin embargo, el discurso apegado al lenguaje de las y los jóvenes estaba lejos de ser usado como propone la educación inclusiva; por el contrario, era una especie de deslumbramiento

que el docente promovía en su clase, que terminaba siendo un breve destello que finalmente impedía que se viera lo que había detrás: la falta de sustancia académica, clases sin una interacción dialógica entre las y los estudiantes y docentes (Díaz, 2006), pues era el docente quien hablaba durante casi toda la clase. Así, las y los jóvenes quedaban embelesados y terminaban confundiendo tener “un profe cuate” como ejemplo de la buena enseñanza, sin poder diferenciar claramente entre rigor académico y el interés por divertirse en el aula. Sin embargo, es importante reconocer la habilidad y sensibilidad por parte del docente para embonar con la necesidad misma de los estudiantes de tener clases más relajadas, en las que podían reírse conjuntamente con el docente. Aun así, la clase carecía de una perspectiva reflexiva, toda vez que la clase muchas veces giraba en torno a una crítica o sarcasmo por parte del docente hacia algún tema en específico, sin que ésta crítica se aprovechara con fines estratégicos académicos, por ejemplo, iniciar un diálogo entre las personas del grupo. Tampoco había una incentivación hacia la participación y la activación del pensamiento de las y los estudiantes, de tal manera que ellos pudieran empezar a construir significados que les permitieran analizar e interpretar un contenido académico y contrastarlo con su realidad sociocultural (Díaz, 2006).

Esta falta de estrategias de enseñanza para activar el pensamiento de los estudiantes se observaba en otras asignaturas. Como se puede observar en el siguiente registro, en la cotidianidad del aula se generaban actividades que a simple vista podrían denominarse como trabajo en equipo. Empero, al hacer una observación más cercana de dichas actividades, lejos de crearse espacios de intersubjetividad en los que las y los estudiantes estuvieran estrechamente vinculados entre sí, no había una claridad respecto a un objetivo de aprendizaje en común, más allá de estar junto a sus amigos y sentirse autorizados para utilizar el tiempo para platicar, hacer relajo y molestarse entre ellos mismos. De allí la importancia de considerar lo que dice Coll (1984) que “no basta con colocar las y los estudiantes unos al lado de otros y permitirles que platiquen entre ellos para que automáticamente se produzcan efectos favorables” (p. 120).

Luis: “Huy, qué sueño tengo, y aún no he terminado el reporte de mi servicio social”.
Fernando le pregunta a Saúl: “¿Trajiste las copias de lo que vamos a exponer para la siguiente clase?” Saúl: “Pues se las llevó Mario, deberíamos repartirnos de una vez lo que nos toca exponer”. Mientras tanto, otro integrante del equipo está aventándole papelitos a un compañero que está en otro equipo. Otro integrante del equipo está escuchando música y haciendo sonidos de percusión y otro integrante más está terminando un resumen en su computadora. La profesora interviene para decir que el tiempo se agotó. Uno de los chicos dice: “Ora pues, ¿quién va a hacer el dibujo?” Otro responde: “¿Qué es lo que se iba a hacer, pues?” Otro responde: “No sé, pregúntale a los de acá al lado”. Se escuchan risas entre los integrantes del equipo. Uno de los integrantes va a tomar papel bond y plumones que la maestra llevó y dejó en el centro del salón. Pregunta a otro equipo qué es lo que se tiene que dibujar y empieza a realizar el dibujo. (Conversaciones durante una actividad en equipo en el aula en séptimo semestre)

Las y los estudiantes aprendieron perfectamente que había algo más importante que estar presentes en el aquí y ahora en una clase; la importancia se centraba en cumplir con la entrega de tareas, exposiciones a lo largo de todo el semestre, realización de trabajos finales, asistencia, entre otros, sin tiempo para detenerse en los procesos, sin poder hacer una reflexión cognitiva de lo que subyacía a cada tarea académica (Díaz & Hernández, 2000; Coll, 1984).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran un ambiente generalizado de apatía, desánimo y desinterés por parte de las y los estudiantes hacia la experiencia educativa en el aula. Se muestra una normalización de la evasión individual, colectiva e institucional que encubre la indiferencia por observar y analizar la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases. Son evidentes las prácticas didácticas tradicionalistas, con una hipercentralización y un abordaje mecanicista de los contenidos teóricos, incongruentes con el discurso político que se sustenta desde la UNICH, debido a que las observaciones en el aula muestran que se intenta enseñar un conocimiento inerte y descontextualizado de las situaciones en las que se aprende y lo que se debe poner en práctica en la cotidianidad laboral. Se evidencia lo que podemos entender como un vaciamiento pedagógico del modelo educativo intercultural. Este vaciamiento de un modelo supuestamente progresivo y ‘reparador’ o reivindicador ocurre en la medida en que los estudiantes se mantienen en un proceso educativo que carece de calidad en el sentido enunciado, debido a que los docentes no cuentan con estrategias didácticas y sensibilidades intersubjetivas suficientes para construir una vivencia cotidiana basada en el modelo de inclusión educativa y cognición situada, lo que a su vez puede asociarse a la falta de un mecanismo transparente de contratación que permita identificar las habilidades didácticas con las que cuenta la persona que va a impartir las clases. Al tratarse de una institución que está constituida en su mayoría por docentes de asignatura, la universidad debería asumir la responsabilidad de brindar a toda la planta docente una formación en herramientas didácticas que permitan situar el modelo intercultural en el aula y al mismo tiempo ofrecer una mayor seguridad laboral con la finalidad de garantizar continuidad académica a las y los estudiantes.

Dicha situación terminó desencadenando, entre otros aspectos, ese ambiente generalizado de simulación que eludía la pérdida de sentido epistémico y la poca utilidad que veían las y los jóvenes en el conocimiento escolar: un ambiente en el que prevalecieron comportamientos de indiferencia y desagrado. Se evidencian relaciones interpersonales basadas en el sarcasmo y el individualismo, carentes de solidaridad y empatía entre compañeros que no formaban parte de su círculo de amistades, una falta de trabajo colaborativo, una falta de incluir y tomar en cuenta al otro que es diferente y coexiste en el mismo espacio. Esto mostró que el espacio áulico de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable estuvo lejos de formar personas conscientes de su desarrollo creativo, con habilidades autodidactas, con sentido crítico y sentido de responsabilidad personal y social, es decir el desarrollo integral de la persona, del que nos habla el Modelo Educativo de la UNICH (Casillas y Santini, 2006) por el contrario, encontramos la imposibilidad de los jóvenes de hacerse cargo de ese estado emocional de apatía imperante en su cotidianidad áulica y poder modificarlo de manera proactiva; al mismo tiempo que tampoco se promovía el desarrollo de habilidades cognitivas; lo que sí se generó es la perpetuación de un estilo estudiantil utilitarista aprendido a lo largo de su trayectoria en la educación básica y media superior, que les permitía focalizarse en su meta final de terminar una carrera.

La incongruencia entre la propuesta teórica del marco institucional-político y el contexto áulico se agudiza y es de mayor consecuencia en el caso de la Universidad Intercultural en tanto que es un contexto que demanda una atención a la psicopedagogía para poder efectuar la inclusión integral del estudiante, por lo que la universidad tendría que estar trabajando al doble para atender dicho aspecto psicopedagógico.

Otro aspecto relevante en la cotidianidad de la vida en el aula fue la necesidad que tienen las y los jóvenes por tener profesores más humanos, más flexibles y relajados en la enseñanza del contenido académico; sin embargo, es necesario destacar la dificultad que mostraron las y los jóvenes para distinguir y explicar con argumentos académicos lo que era un buen profesor; su enfoque era tener la posibilidad de pasarla bien, sin mostrarse interesados por el conocimiento en el aula. En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la flexibilización del currículo en el aula no significa que tanto docentes como estudiantes se olviden de generar aprendizajes significativos, porque, como afirma Hooks (1994), es importante recordar que el júbilo puede estar presente al mismo tiempo que el rigor académico.

Es evidente que no podemos obviar el hecho de que existen múltiples factores que influyen en la cotidianidad en el aula, como lo es el contexto sociocultural, la familia, las dificultades políticas y administrativas dentro de la misma institución, las situaciones personales de cada docente y estudiante. Sin embargo, como se mencionó al inicio de este texto, en esta investigación nos focalizamos únicamente en recuperar la experiencia en las prácticas socioeducativas durante las clases de un grupo específico de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable en la UNICH. Ante una evidente pérdida de sentido y significado de la escuela, que muestran los hallazgos de esta investigación, es necesario remarcar la urgencia de mejorar las interacciones pedagógicas en el aula universitaria, por lo que podemos coincidir con el planteamiento de Guerrero (2012) y Vázquez (2015) quienes enfatizan en la importancia de transformar el formato en la manera de producir conocimientos en el aula a nivel estructural. La falta de sentido e interés por el conocimiento en el aula, se puede atender desde diversos ejes de acción, de hecho, investigaciones recientes muestran que una educación integral coadyuva en un aprendizaje con mayor sentido para las personas (Reichert, 2008), por lo que nos atrevemos a sugerir la apuesta por una verdadera concretización de las habilidades emocionales en el aula, poniendo mayor atención en las relaciones pedagógicas que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una formación didáctica y socioemocional hacia los docentes y estudiantes; estableciendo mecanismos de contratación en donde además del perfil profesional, se analicen las estrategias de enseñanza y la disponibilidad del docente para escuchar, ver y aceptar a sus estudiantes por el simple hecho de ser personas (Cassassus, 2007, 2008).

Cambiar el foco de atención hacia el desarrollo de las habilidades socioemocionales, hacia la promoción del ser persona (Keck & Saldívar, 2016), incidirá en la construcción de generaciones más intuitivas, con mayor conexión a su impulso de vida. Promover una educación integral en el aula sería centrarse en estrategias educativas que, además de atender los contenidos factuales y procedimentales, atiendan los mecanismos psicológicos que cada persona lleva consigo al aula y que muchas veces se reprimen, lo que termina afectando el comportamiento de las y los estudiantes en las interacciones que acontecen en el aula (Gasché, 2008). En un sentido rogeriano (Rogers, 1983), esto implicaría crecer ética, cognitiva y afectivamente, lo que necesariamente nos llevaría a desarrollar una práctica educativa centrada en el proceso de las personas en lugar de los resultados educativos. Pues sólo a través de una práctica pedagógica que transforme la simulación de lo que sucede en la clase se puede modificar el papel del estudiante, y con ello empezar a forjar un camino como sujeto que construye su aprendizaje (Keck & Saldívar, 2016). De esa manera, un acompañamiento pedagógico adecuado promoverá experiencias intersubjetivas que coadyuven al desarrollo del conocimiento de sí mismos y la confianza hacia las demás personas; la comunicación precisa y asertiva; el sentimiento recíproco de apoyo y compromiso entre todos los integrantes del equipo (Coll, 1984). Una manera de poder lograr esto,

sería retomar la propuesta de Gasché (2008) y Sartorello (2016) de realizar proyectos de investigación-acción participativa, a través de los cuales se compartan y se entrelacen experiencias de prácticas socioeducativas entre los directivos, personal administrativo, planta docente y estudiantes. Esto implicaría reconocer y asumir que las y los estudiantes tienen el derecho de decidir en su proceso de educación formal y al mismo tiempo asumir que cualquier programa de educación formal con o sin propuesta intercultural debe empezar por la creación de estrategias metodológicas que atiendan la bioindividualidad de las personas.

Referencias

- Alcántara, A. (2008). Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 33(1), 151-167. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i1.4255>
- Arredondo, V.M. (1989). Evaluación y acreditación de los programas de posgrado. *Revista de la Educación Superior - ANUIES (México)*, 18(78), 1-8.
- Ávila, L., Betancourt A., Arias G., Ávila A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. En: Laura Mateos & Gunther Dietz (Coords.), *Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década*. Revista Mexicana de Investigación Educativa vol. 21, núm. 70, 2016, pp. 683-690 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Baronnet, B. (2016). “La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México”. En Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (eds.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*. Chilpancingo, México: Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio de Guerrero, pp. 179-202.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Serguer, M., & Vilella, M. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. España: Paidós.
- Bastiani, J., & Moguel, R. (2012). Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos Lingüísticos*, 6(12/13), 23-56. Recuperado de <http://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SLING/article/view/201>
- Bermúdez, F.M. (2017). “La investigación sobre trayectorias académicas y de estudiantes en la educación superior intercultural en México”. En *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1): 116-145.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bisquerra R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 95-114.
- Buendía, L. & Colás, M. & Fuensanta, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: McGraw-Hill.
- Casillas M., Chain R., Jácome N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(2-142): 7-29.
- Casillas, M.L., & Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Caso, A., González M., Miranda J., Zavala S. (1954). La política indigenista en México, método y resultados. Tomo I. México: Instituto Nacional Indigenista/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Casassus Gutiérrez J. (2007). La educación del ser emocional. Chile: Índigo, Cuarto Propio.
- Casassus Gutiérrez J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima en el aula. Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica, 7(6): 81-95.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 68, 9-15.
- Coll, C. (2010 [1984]). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 119-138. Recuperado de http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/703/Coll_Estructura_grupal.pdf
- Collier G. (1975). Indigenismo nacional. En: Collier G. Planos de interacción del mundo tzotzil. México: CONACULTA/INI, p. 230-241.
- Cruz, T., & Ortiz, A. (2013). Juventudes Interculturales: Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En S.C. Sartorello & T. Cruz Salazar (Coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH* (pp. 65-91). México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas A. C.
- Cruz, T., & Sartorello, S. (Coords.), (2013). *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas A. C.
- Czarny, G. (2016). “Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional”. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1): 137-151.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: El alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4). Recuperado de <http://rieoei.org/1306.htm>
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudios en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706142>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *La enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Figuroa Garcadiago V. (2010), *El poder de las emociones*, Talento Zetta, México.
- Gallegos Martínez, G. (2017). *Reconfiguración identitaria de jóvenes indígenas en contextos de migración urbana*. Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Sur, Chiapas.
- García, I.; Escalante, I.; Escandón, M.C.; Fernández, L.G.; Mustri, A.; & Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. México: Cooperación Española / SEP.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché, & R. Podestá (Coord.), *Educando en la diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Gómez Díaz, C. (2010). *Estilos juveniles y consumo cultural en la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de licenciatura, UNACH, Chiapas.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas* 15, 227-246. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guerrero Arias, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 199-228.
- Gutiérrez, R. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: Análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004). *Liminar: Estudios sociales y humanísticos*, 4(1), 92-11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2052354>
- Guzmán Gómez C., Saucedo Ramos C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67): 1019-1054.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 27, 43-53.
- Keck, C, & Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: Desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 61-78. dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004
- Lúcia, V., Muñoz, Y., & Santos, L.T. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42.
- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 45-74). España: Alianza Editorial.
- Mateos Cortés, L.S., & Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162002>
- Mateos L., Dietz, G., & Mendoza, R. (2016). ¿Saberes-Haceres Interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana En: Laura Mateos & Gunther Dietz (Coords.), *Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 21, núm. 70, 2016, pp. 683-690 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14, 17-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865366>
- Naranjo, C. (2011). *Sanar la civilización*. Barcelona: La llave.
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. México: Ediciones La Llave.
- Navarrete-Cazales, A.; & Alcántara-Santuario, A. (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: Desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 145-160.
- Ortelli, P., & Stefano C.S. (2011). “Jóvenes universitarios y conflicto intercultural”. En *Perfiles Educativos*, 3: 77-90.

- Osorio, R. (2009). La educación superior en México desde la mirada de la revista Perfiles Educativos. *Perfiles Educativos*, 30(122), 109-127.
- Palacios J. (1984). La cuestión escolar. México: Distribuciones Fontamara.
- Pérez Gómez, A. (2008). Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez. (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Reichert, E. (2011). *Infancia, la edad sagrada. Años sensibles en que nacen las virtudes y los vicios humanos*. Barcelona: Ediciones La Llave.
- Saiz, M.C.; & Maldonado, M. (2009). Los medios y el desinterés de los alumnos por el aprendizaje escolarizado. *Revista UIS Humanidades*, 37(2), 71-89.
- Sartorello, S.C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>.
- Sartorello, S.C. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 719-757. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162004>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural en México: Un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB01n01es.pdf>
- Stavenhagen R. (2001). Conflictos étnicos. En: Stavenhagen R. La cuestión étnica. México: El Colegio de México, p. 125-142.
- Tipa, Juris (2018). “¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”. En *Antrópica, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6): 17-34.
- Vázquez Gutiérrez, J.P. (2015). Retos de la formación intercultural en contextos indígenas. Notas críticas sobre una experiencia de trabajo. En D. Quilaqueo Rapimán, S. Quintriqueo Millán, & F. Peña Cortés (Eds.). *Interculturalidad en contextos de diversidad sociocultural. Desafíos de la investigación educativa en contexto indígena* (pp. 15-33). Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Vázquez Gutiérrez J.P., Reyna Esteves P. (2014). Logros y límites de una experiencia de trabajo: La labor del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En Martí Puig S, Dietz G. coords. Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México. Barcelona: Bellaterra, p. 63-78. [consultado 2009 Marzo 12] <http://www.ed-bellaterra.com/php/lIbresInfo.php?idLlibre=975>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zebadua Carbonell, J.P. & Martínez Gómez, R. (2012). Hacia la búsqueda de una propuesta de pedagogía intercultural. El caso de la ruta metodológica de la sede Espinal, en la región de Totonacapan. *Devenir*, 23, 127-144.

ⁱ Estado Civil.