



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Guzmán Cáceres, Maricela

Experiencias educativas de jóvenes mayas de Yucatán: relatos desde la interculturalidad
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 16, e2371, 2025, Enero-Diciembre
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2371

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521681814054>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Experiencias educativas de jóvenes mayas de Yucatán: relatos desde la interculturalidad

Educational experiences of young Mayans from Yucatán: Narratives from interculturality

Maricela Guzmán Cáceres

RESUMEN

Partiendo de la distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica de Walsh, el presente artículo tiene como objetivo examinar las experiencias educativas de tres grupos de jóvenes mayas que estudian en los Telebachilleratos Comunitarios de Xocén, Kanxoc y Hunukú del estado de Yucatán. Las preguntas de investigación que se plantearon fueron: ¿Cómo viven los procesos educativos interculturales los jóvenes participantes de la investigación? y ¿Qué tipo de interculturalidad practican los Telebachilleratos Comunitarios? El método de investigación fue el análisis narrativo que busca una comprensión amplia de la cotidianidad humana desde la misma experiencia y vivencia de los sujetos y sus comunidades. Se realizaron entrevistas a 18 jóvenes y tres docentes de los telebachilleratos seleccionados. Se encontró que el sistema educativo modular que trabaja esta modalidad educativa representa un reto para docentes y estudiantes, quienes carecen de infraestructura educativa básica como el acceso a internet, computadoras y laboratorios, y que contar con profesores mayahablantes les permite adquirir mayor confianza y seguridad en su proceso educativo. Se concluye que el tipo de interculturalidad que se practica en los telebachilleratos aquí estudiados es funcional, pues no busca un cambio político o social en las comunidades.

Palabras clave: educación intercultural, alternativas educativas, bilingüismo, bachillerato, calidad percibida.

ABSTRACT

Based on Walsh's distinction between functional interculturality and critical interculturality, this article aims to describe the educational experiences of three groups of Mayan youth studying at the Xocén, Kanxoc, and Hunukú Telebachilleratos Comunitarios (Community High Schools with video-based learning) in the state of Yucatán. The research questions posed were: How do the young participants experience intercultural educational processes?, and what type of interculturality do the Telebachilleratos Comunitarios practice? The research method was narrative analysis, which seeks a broad understanding of everyday human life from the experiences of the subjects and their communities. Interviews were conducted with 18 young people and three teachers from the selected Telebachilleratos. It was found that the modular educational system that this educational modality uses represents a challenge for teachers and students, who lack basic educational infrastructure such as internet access, computers, and laboratories. Having Mayan-speaking teachers allows them to acquire greater confidence and security in their educational process. It is concluded that the type of interculturality practiced in the Telebachilleratos studied here is functional, as it does not seek political or social change in the communities.

Keywords: intercultural education, educational alternatives, bilingualism, high school, perceived quality.

INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades, y cuando se trata de comunidades originarias, como la maya de Yucatán, se convierte en un elemento crucial para la preservación de su cultura y la promoción de su desarrollo integral.

En Yucatán la población maya ha mantenido sus tradiciones y lengua a lo largo de los siglos, pero también se enfrenta a los retos de un sistema educativo que muchas veces no reconoce ni valora adecuadamente su herencia cultural. La perspectiva intercultural se presenta como una herramienta esencial para abordar las desigualdades y promover una educación que no solo se limite a la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos, que han sido la base de los sistemas de producción económica desarrollados en las últimas décadas, sino que también fomente el respeto y la integración de la cultura maya en el currículo escolar.

En este sentido, frente a la sociedad del conocimiento que plantea una visión economicista, que le da mayor importancia a factores económicos que a otro tipo de elementos, León Olivé propone una “sociedad de conocimientos” en la que las personas

(a) tienen la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, (b) pueden aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los conocimientos tradicionales, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza, y (c) pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente” [Olivé, 2009, p. 20].

En el mismo tenor, Boaventura de Sousa Santos (2019) señala que la monocultura del saber consiste en considerar a la ciencia moderna y la cultura “superior” occidental como los únicos criterios de verdad y calidad estética respectivamente, y todo aquello que no entra en ese canon se considera carente de valor y prácticamente inexistente; quedan así relegados –o directamente excluidos– los saberes, conocimientos y expresiones culturales de los pueblos originarios. De esta manera, el autor propone una educación distinta en la que otros mundos sean posibles, donde las voces de los marginados sean oídas y su cultura incorporada con un valor igual al de la cultura hegemónica.

Maricela Guzmán Cáceres. Escuela Nacional de Estudios Superiores Mérida de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo, Maestra en Ciencias Sociales, Maestra en Investigación Educativa y Licenciada en Sociología. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Vocaciones científicas en jóvenes mayas de Yucatán, México: el desafío de la marginalidad y la ausencia de referentes” y “Family and sexual education: «They are from the devil». Scandal, rejection, and progress in the new text books in Mexico”. Correo electrónico: mari68mx@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1180-842X>.

En el ciclo escolar 2013-2014 se creó en México el Telebachillerato Comunitario, el cual actualmente cuenta con 3,306 planteles a nivel nacional y ofrece servicios de educación media superior a las comunidades rurales más apartadas del país, con la intención de brindar cobertura educativa en zonas marginadas, entre las cuales destacan las indígenas. En pocos años dicho sistema educativo se ha logrado consolidar y solamente en el estado de Yucatán hay 198 planteles ubicados en los 106 municipios con que cuenta el estado (Guzmán y Guzmán, 2025).

Para que se pueda crear un plantel de Telebachillerato Comunitario es necesario que se cumplan tres condiciones: que las localidades no sean mayores a 2,500 habitantes, que no cuenten con otro servicio de educación media superior a cinco kilómetros a la redonda y que preferentemente exista una secundaria o telesecundaria en la cual se puedan impartir las clases a contra turno (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024).

La modalidad de trabajo de los telebachilleratos es muy particular: tres docentes imparten clases a los tres grupos por semestre con que cuenta cada escuela, los maestros tienen a su cargo uno de los tres módulos asignados que abarcan las áreas de conocimiento de “Matemáticas y Ciencias Experimentales”, “Ciencias Sociales y Humanidades” y “Comunicación”. Cada docente es responsable de elaborar su material didáctico siguiendo el plan de estudios y los alumnos no llevan libros. Se trabaja por proyectos afines a las asignaturas de cada área de conocimiento y se trata de vincular cada proyecto con las necesidades y características de la comunidad (Guzmán y Guzmán, 2025).

La operación de los Telebachilleratos Comunitarios vincula al gobierno federal mediante la Secretaría de Educación Pública –SEP–, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Dirección General del Bachillerato, coordinándose académicamente con la autoridad educativa estatal y los organismos descentralizados que se designen en los estados (SEP, 2024). La misión de los Telebachilleratos Comunitarios es la de

Formar personas competentes para desempeñarse adecuadamente en la educación superior y/o en el mundo laboral, mediante el desarrollo de competencias, bajo un enfoque socioformativo e intercultural, que fomente el uso óptimo de la tecnología, así como los valores de la convivencia, la democracia y la inclusión social [Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), 2024].

El presente artículo tiene como objetivo describir las experiencias educativas de jóvenes mayas que cursan el Telebachillerato Comunitario en los planteles de Xocén, Kanchoc y Hunukú, ubicados al oriente de Yucatán, destacando los procesos interculturales, las particularidades de la modalidad educativa y el papel del uso de la lengua materna por parte de estudiantes y docentes. Las preguntas de investigación que se plantearon fueron: “¿Cómo viven los jóvenes mayas de Telebachilleratos Comunitarios

sus experiencias educativas considerando los contextos interculturales en los que se desarrollan?” y “¿Qué tipo de interculturalidad tiene lugar en los Telebachilleratos Comunitarios, de acuerdo a la clasificación de Walsh?”.

Cabe señalar que los resultados y hallazgos plasmados en este artículo forman parte de una investigación más amplia sobre “Las vocaciones científicas y tecnológicas de jóvenes mayas de Yucatán como estrategia para preservar el patrimonio biocultural y contribuir al desarrollo sostenible de la región”, desarrollado en el marco de las estancias posdoctorales por México de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación –Secihti–.

Interculturalidad y educación

Los antecedentes de la educación intercultural se remontan a la segunda mitad del siglo XX, cuando se dieron los procesos de globalización, migraciones, y la necesidad de promover la convivencia pacífica entre diferentes culturas dentro de un mismo entorno ante la creciente diversidad cultural y étnica de las sociedades contemporáneas (López, 2017). El contexto de surgimiento de la educación intercultural fue el análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que dieron lugar a la noción de *interculturalidad* que derivó en *educación intercultural*, lo cual emergió de las ciencias sociales latinoamericanas en los años setenta del siglo XX (López, 2001).

Antes de que el paradigma del pluralismo cultural detonara la noción de interculturalidad y fuera adoptado por los Estados latinoamericanos, el modelo aplicado era el bilingüe o bicultural, asociado a una perspectiva asimilacionista, que pretendía la integración de los indígenas a la vida nacional, y era de tipo compensatoria y remedial, lo cual todavía puede aplicarse a la mayoría de los casos de países de América Latina (López, 2021).

De esa forma, en México, en junio de 1911, se promulgó la ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, que creó escuelas para enseñar a toda la población, pero sobre todo a los indígenas, a hablar, leer y escribir en castellano, así como a realizar operaciones matemáticas, prohibiéndose el uso de lenguas maternas (López, 1998; Loyo, 2006). Dicha ley avivó las disputas entre intelectuales, pedagogos y maestros, pues se decía que atentaba contra la dignidad y derechos fundamentales de los pueblos originarios (Loyo, 2006) al imponer la cultura hegemónica dominante a través de la homogeneización lingüístico-cultural mediante campañas de castellanización en los hablantes de lenguas nativas para que masivamente alfabetizaran a pueblos enteros, en una política asimilacionista que se mantuvo hasta la década de 1960 (Venegas y Moreno, 2020).

En ese entonces se consideraba que las lenguas indígenas eran un factor de atraso para la modernización del país, lo que coincidió con algunos grupos indígenas que pugnaban porque sus comunidades aprendieran el español para defender sus dere-

chos. De forma paralela algunos profesores desarrollaron proyectos autogestivos que tenían como finalidad la creación de metodologías bilingües innovadoras para evitar el uso exclusivo del español, que limitaba la incorporación de estudiantes indígenas monolingües.

Desde 1930 en Yucatán y Quintana Roo se buscó llamar la atención de los niños y niñas indígenas para que ingresaran a la escuela, aun cuando sus padres no querían hablar el español y se oponían a la creación de centros educativos, pues antes exigían que el Estado respetara sus prácticas religiosas y además los dotara de tierras para su sobrevivencia (Ramos, 2001). Sin embargo, no solo los pueblos originarios se oponían a que sus hijos aprendieran español y fueran a la escuela pues, como señala López (1998), fueron los terratenientes, clérigos y políticos quienes se oponían a la educación de los “indios” pues esto podría amenazar sus posiciones de privilegio, de allí derivan las frases clasistas y racistas de “indio leído, indio torcido” o “indio leído, indio perdido”.

Pese a las intenciones de grupos conservadores, se crearon escuelas bilingües que originalmente tenían un carácter independiente, pero que poco a poco fueron cooptadas por el Estado, perdiendo autonomía los pueblos originarios que ya no eran tomados en cuenta para la toma de decisiones y en aspectos político-pedagógicos. Así, la educación se convirtió en un dispositivo para homogeneizar a la población mediante la lengua, dado que la educación ha sido una de las estrategias para la asimilación lingüística y cultural de los pueblos originarios, al no solo formar en lo intelectual sino también en las identidades ciudadanas (Briceño, 2019).

A partir de 1970, en Latinoamérica, pedagogos como Freire (1985) resaltaron la lucha de clases en las sociedades que se refleja en los currículos escolares y los procesos de colonización, dando lugar a una pedagogía liberadora, que con el tiempo se llamó pedagogía *decolonial*, que tiene como fin llevar a cabo prácticas emancipadoras desde la educación que lleven a transformar la realidad social.

Fue en esa década cuando se empezó a discutir respecto a la necesidad de superar la visión del bilingüismo que tenía como objetivo la asimilación de los pueblos originarios hacia una cultura dominante, particularmente dirigida a que los indígenas aprendieran a hablar español y asimilaran la cultura mestiza. Se trataba ahora no solo de que los pueblos indígenas usaran su lengua propia sino que también se reconocieran sus saberes ancestrales y valores tradicionales en el currículo escolar (Venegas y Moreno, 2020).

Schmelkes (2004) señala que fue hasta los últimos años del siglo XX cuando hubo un renacimiento del orgullo nacional plasmado en la diversidad cultural de los pueblos y se reconoció a la educación intercultural como aquella en la que se da una relación comprensiva y respetuosa entre personas y grupos, en la que las culturas pueden enriquecerse entre sí (Venegas y Moreno, 2020).

Walsh (2010) plantea que hay dos tipos de educación intercultural en América Latina: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. La interculturalidad funcional sirve al sistema dominante, dado que reconocer y respetar la diversidad cultural por imposición representa una nueva estrategia de dominación que pretende el control de los conflictos étnicos mediante la estabilidad social que perpetúa las desigualdades sociales a través del sistema neoliberal.

La interculturalidad crítica, por su parte, tiene como fin la transformación de la sociedad buscando que todas las voces sean escuchadas con respeto, legitimidad, equidad e igualdad, por lo que se trata de una propuesta emancipatoria con carácter ético y político (Walsh, 2010). En tal sentido, la educación intercultural crítica plantea la igualdad de derechos de todas y todos, respetando las formas de entender el mundo de cada persona y preocupándose y ocupándose de la protección de los más desfavorecidos, abordando las desigualdades y exclusiones que existen en la sociedad.

En México la tendencia predominante es la interculturalidad funcional, pues las escuelas interculturales no procuran romper con las clases sociales, sino que buscan incluir a grupos marginados en el sistema económico, político y social, reconociendo las diferencias culturales y usando mecanismos igualadores como la discriminación positiva. En este tipo de interculturalidad la pobreza y las desigualdades no son tomadas en cuenta, centrándose en la cultura, ignorando la importancia de la injusticia distributiva y las relaciones de poder.

Marco contextual

En una investigación en la que participaron 62 estudiantes que cursaban el cuarto semestre en 12 Telebachilleratos Comunitarios ubicados en los estados de Morelos, Sonora, Puebla, Veracruz y Yucatán, Guzmán (2021) encontró que la proporción de hombres y mujeres es casi la misma, que son estudiantes que provienen de familias con baja escolaridad y altos niveles de precariedad económica, algunos combinan el trabajo con los estudios y la mayoría de las mujeres llevan a cabo labores domésticas en sus casas. A pesar de que llegan al subsistema con deficiencias académicas, valoran la oportunidad de estudiar en sus comunidades, son la primera generación que estudia el bachillerato de su familia. Los estudiantes y los padres de familia esperan una vida mejor para sus hijos. Sin embargo, hay poco apoyo para este subsistema, lo que lleva a que los telebachilleratos no cuenten con infraestructura propia ni con los insumos necesarios para su operación.

En un artículo que presenta resultados que buscan analizar las valoraciones de los estudiantes de los Telebachilleratos Comunitarios en cuanto a la calidad de la formación recibida y su impacto en sus planes a futuro, Estrada-Ruiz y Razo-Ponce (2019) enfatizan en que dado que este subsistema de educación media superior es relativamente nuevo (se fundó a partir del año 2014), no existen suficientes estudios

evaluativos, sin embargo, en los pocos trabajos existentes se ha encontrado que se pone en duda la calidad de la educación impartida (Rosas-Baños et al., 2015).

En la investigación de Estrada-Ruiz y Razo-Ponce (2019), los autores encontraron que, en los cuatro Telebachilleratos estudiados en el estado de Guanajuato, muchos estudiantes trabajan ayudando en la milpa, como albañiles, apoyo en labores del hogar, carniceros o cuidando animales tales como vacas y caballos, llevando a cabo una pluriactividad que nos habla de que tienen que trabajar además de estudiar para apoyar a sus familias, situación que antes de que existiera el Telebachillerato llevaban a cabo una vez que finalizaban los estudios de primaria o secundaria.

Respecto a la apreciación que otorgan a estudiar en el Telebachillerato, quienes manifestaron estar poco satisfechos con esta modalidad educativa basan su valoración en que no les gusta que las clases sean vespertinas, que ya no les gusta estudiar y que estudiar les impide adquirir experiencia laboral, o bien que algunos maestros los califican injustamente. Por otra parte, quienes se sienten bastante satisfechos o muy satisfechos manifiestan que los maestros son muy buenos, aprenden mucho, la escuela está cercana a sus casas y les interesa adquirir nuevos conocimientos.

En cuanto a estudios sobre interculturalidad en los procesos educativos en los telebachilleratos, el estudio de Espinoza (2014) refiere las dificultades que como docente monolingüe enfrentó con estudiantes de telebachillerato que hablaban la lengua otomí. Ante el currículo que privilegia la enseñanza del español, la autora señala que, en las actuales condiciones, en las que la gran mayoría de los maestros designados en zonas indígenas no cuentan con conocimientos de esas lenguas, las dificultades prevalecen, pese a que han sido ampliamente documentadas las ventajas de que los maestros y maestras en contextos indígenas hablen la lengua original; en este sentido, Hamel et al. (2004) plantean que en contextos indígenas debe tener como principal objetivo la formación de

ciudadanos indígenas orgullosos y conocedores de su propia cultura, historia y lengua, que se apropien, a la vez, con éxito de todos los conocimientos, beneficios y horizontes que ofrecen el español, la cultura nacional y las demás lenguas y culturas del mundo [Hamel et al., 2004, p. 21].

Como se puede ver, los procesos de interculturalidad en los telebachilleratos han sido poco estudiados hasta el momento y dan cuenta de la necesidad de abordarlos desde una perspectiva sociológica, antropológica y/o cultural.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se usó una aproximación cualitativa, usando el método de análisis narrativo, que se centra en el estudio de relatos o historias que las personas cuentan sobre sus vidas, experiencias o eventos específicos. Su propósito es entender cómo los individuos estructuran y dan sentido a sus experiencias a través de narrativas. Este método considera no solo el contenido de la historia sino también la forma en

que se cuenta, los contextos sociales y culturales en los que se enmarca, y el propósito de la narración (Nieto-Bravo et al., 2023).

El método narrativo permite indagar de forma holística y profunda las particularidades de los participantes de la investigación en diferentes ciencias sociales, dejando de lado la búsqueda de la generalización y la estandarización estadística para en cambio preponderar la comprensión de la subjetividad humana a través de los relatos de los sujetos implicados en la investigación. Los investigadores narrativos consideran la narrativa, tanto la oral como la escrita, como una forma particular de discurso. Así, la narrativa es

la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo [Chase, 2015, p. 69].

El análisis narrativo permitió comprender las experiencias de estudiantes y profesores desde una perspectiva personal y contextualizada a partir de sus interacciones educativas. La técnica de investigación que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, en la que hay un guion de entrevista planeado que se puede ajustar al desarrollo de la entrevista, con posibilidades de adaptarse al discurso de los sujetos y con la ventaja de que permite motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades, reducir formalismos e incluso realizar otras preguntas acordes a la información que está proporcionando la o el entrevistado que enriquecen la investigación (Díaz-Bravo et al., 2013).

La teoría narrativa se aplica en la recolección de datos mediante la investigación narrativa, el enfoque que se centra en las experiencias personales de los individuos. En lugar de buscar estadísticas o datos numéricos, el investigador recopila relatos detallados para comprender cómo las personas dan sentido a sus vidas y a los eventos que han vivido. Esta aproximación cualitativa permite revelar el trasfondo de las decisiones o motivos de los informantes, captar fenómenos imprevistos y dar lugar a nuevos conocimientos o teorías y comprender la compleja interacción entre los individuos y sus contextos.

El trabajo de campo y la recogida de datos se hizo en el semestre enero-agosto del 2024. Los participantes de la investigación fueron estudiantes de sexto semestre, quienes fueron seleccionados de forma aleatoria, que se encontraban estudiando en los Telebachilleratos Comunitarios de Xocén, Kanxoc y Hunukú. El total de entrevistas a estudiantes fueron 18, seis por cada plantel, en igual número de hombres y mujeres. Asimismo se entrevistó a los tres docentes del área de Matemáticas y Ciencias Experimentales, uno por cada plantel, para conocer sus experiencias docentes en la interacción con estudiantes mayas.

En las entrevistas se buscó recuperar la dimensión temporal de los procesos sociales en los que están inmersos los informantes, así como sus rutinas diarias, expectativas y creencias. La duración de las entrevistas a los y las estudiantes fue de veinte minutos en promedio y la de los docentes fue de media hora.

Las categorías o dimensiones de análisis que se emplearon para los estudiantes fueron: *lengua maya, género, identidad, mayas ancestrales, experiencias educativas interculturales*, y para los docentes: *lengua maya, identidad, experiencias docentes interculturales, ventajas de ser mayahablante*. Estas categorías se enmarcan en la aplicación de la teoría intercultural que surge a partir de la última década del siglo XX en América Latina como “un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente indígenas” (Dietz, 2017, p. 197).

Después de haber transcrito las grabaciones de las entrevistas, estas se procesaron con el apoyo del *software* Atlas.ti, que permitió codificar las entrevistas y facilitar su análisis e interpretación. Se procedió entonces a identificar temas y patrones, contextualizar y describir los datos de forma detallada para entender su significado y presentar las narrativas de manera coherente y clara, centrando el análisis de forma inductiva, en donde los temas surgen de los propios datos de los participantes para construir una comprensión holística de sus experiencias, partiendo el análisis del marco de su contexto social, cultural, temporal y geográfico.

Para validar la interpretación de los datos se recurrió a la confiabilidad y transparencia, manteniendo un registro detallado y riguroso del proceso de investigación, explicando claramente cómo se recopilaron y analizaron los datos, realizando una transcripción cuidadosa de entrevistas, capturando detalles como la comunicación no verbal y utilizando el *software* Atlas.ti de análisis cualitativo para organizar, codificar y hacer la interpretación final que hace la/el investigador. También se llevó a cabo una validación descriptiva e interpretativa, presentando los datos sin alterarlos e interpretándolos de manera que reflejen la realidad de los participantes sin distorsionarla.

Marco contextual

La comunidad de Xocén pertenece al municipio de Valladolid y se encuentra a 13.5 km de la cabecera municipal. Su población asciende a 2,816 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Su peculiar historia refiere que Xocén es considerado como el Centro del Mundo Maya y conserva tradiciones y costumbres ancestrales, que lo convierten en un atractivo turístico y religioso, debido a la Santa Cruz Tun o Cruz de Piedra de Xocén, ubicada en una pequeña capilla a la que acuden los pobladores y peregrinos de toda la península, en donde los rituales católicos se fusionan con ceremonias que practicaban los mayas prehispánicos. El grado de escolaridad promedio de la población es de 6.6 años.

Kanxoc es una comisaría que pertenece también al municipio de Valladolid, con una cantidad de 3,579 habitantes (INEGI, 2020) cuya ocupación principal es la agricultura de temporal a través del sistema de la tumba, roza y quema para la producción, y se encuentra a una distancia de 13 km de la cabecera municipal, Valladolid. Por su parte, Hunukú forma parte del municipio de Temozón, con 3,549 habitantes (INEGI, 2020), siendo la segunda localidad más poblada del municipio. Su nombre proviene del maya *Hunab-k'u*, que significa “un solo dios”; se encuentra ubicada a 29.1 kms de la ciudad de Valladolid.

RESULTADOS

El total de los estudiantes entrevistados habla maya y español, lo mismo que sus familias; en el caso de los docentes, solamente el profesor de ciencias de Xocén habla maya y español. El nivel de escolaridad de los padres de familia se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1

Escolaridad de padres y madres de familia en porcentajes n = 18

Escolaridad	Padres de familia	Madres de familia
No sabe leer y escribir	1	2
Primaria incompleta	5	7
Primaria completa	4	3
Secundaria incompleta	3	1
Secundaria completa	5	5
Total	18	18

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de escolaridad de los padres y madres de familia de los estudiantes es bajo, la mayoría de los padres de familia tiene la educación secundaria terminada, y en el caso de las mujeres la mayoría tiene primaria incompleta, lo que da cuenta de que el nivel educativo de las madres de familia es menor que el de los padres, dos de ellas no saben leer y escribir, y en el caso de los padres solo uno de ellos está en esa misma condición.

Llama la atención que el nivel educativo de los padres de familia es superior al de las madres de familia y que el número de estudiantes varones en los tres grupos de telebachillerato estudiados es superior al de las mujeres, lo cual puede tener como causa los estereotipos de género en los que se prefiere que estudien los varones de la familia debido a la creencia de que el futuro de las mujeres es el de casarse y atender su hogar, como se podrá ver más adelante en el análisis de las entrevistas. Sin embargo, se requiere de una indagación más profunda sobre el tema para fundamentar tal apreciación.

Tomando en cuenta que hace apenas diez años se crearon los Telebachilleratos Comunitarios en las localidades estudiadas y debido a las carencias económicas de los pobladores, a los que se les dificultaba viajar a las cabeceras municipales a estudiar el bachillerato, encontramos que ningún padre o madre de familia cursó algún grado de nivel medio superior.

La mayoría de las y los entrevistados vive en familias nucleares, solo en dos de los casos vive una de las abuelas en la misma casa. Respecto a la ocupación de los padres de familia, las actividades económicas a las que se dedican son albañil, eléctrico, “fierro”, dos son campesinos, herrero, lava-coches, mantenimiento, encargado de taquería, hay una persona que no trabaja por enfermedad y otro jubilado. En el caso de las mujeres, cuatro de ellas realizan actividades que les generan ingresos, dos de ellas son costureras, otra brinda servicios de belleza a otras mujeres de la comunidad, una es artesana y el resto son amas de casa.

Escuela y vida cotidiana

Uno de los objetivos de los Telebachilleratos Comunitarios es llevar cobertura educativa a los lugares más apartados del país, por ello, el 100% de los alumnos entrevistados mencionó que la razón por la que eligieron estudiar en el Telebachillerato Comunitario fue que este se encuentra cercano a sus casas; en promedio el tiempo que ocupan para llegar de la casa a la escuela es de 10 a 15 minutos caminando.

Estudiar el bachillerato representa para las y los jóvenes la oportunidad de acceder a un nivel de estudios superior al que alcanzaron sus padres y madres, pero también implica convivir con sus compañeras y compañeros, hablar en su lengua madre, practicar deportes y danzas tradicionales. Una alumna de Xocén relata lo que sucedió el 21 de febrero, día de las lenguas maternas:

Tuvimos que salir de la escuela y, pues ir hasta la palapa que está por la entrada. Y ahí todos se vistieron con ropa tradicional, algunos de los que no tenían ropa tradicional, pues se vistieron con ropa blanca, y algunos de nuestros compañeros y compañeras tuvieron que bailar jarana, otros presentaron comidas de la región y los juegos tradicionales [¿Como cuál?] creo que estaba la lotería, creo que hay uno que... son caballitos de madera, son juguetes de madera [A-1 X¹].

¹ Las etiquetas empleadas para identificar a los participantes tienen la intención de proteger la identidad de los colaboradores de la investigación y se clasifican como sigue: la letra A corresponde a alumno o alumna, la letra D a docente, el número es consecutivo y se otorgó de acuerdo al orden en que aparecen en el artículo. Por otra parte, las letras X, K y H corresponden a las comunidades de pertenencia del informante, Xocén, Kanxoc y Hunukú respectivamente. En los telebachilleratos aquí estudiados se promueve la conservación de las tradiciones mayas a través de la persistencia, adaptación y reafirmación de la cultura frente a influencias externas, a través de estrategias como las que describe la alumna de Xocén, las cuales tienen como finalidad oponerse a la asimilación y proteger costumbres, lengua y cosmovisión.

Algunos jóvenes pertenecen a grupos que bailan jarana en las vaquerías y gremios, que son organizaciones que realizan homenajes en honor a un santo como agradecimiento por algún bien recibido o una promesa, fiestas que están muy arraigadas en las tradiciones de estos pueblos.

A-2 H, uno de los pocos jóvenes que trabaja y estudia, comenta que son pocas las actividades que lleva a cabo: “estar en la escuela, ir al trabajo, tareas, ver mis redes sociales, organizo salidas a veces con mis compañeros, partidos...”. En las comunidades pequeñas como las de la investigación hay poco que hacer, por ello la escuela se vuelve un importante lugar de socialización para platicar incluso de los planes educativos futuros y las carreras que tienen en mente, dado que el egreso del bachillerato es inminente.

Apoyo familiar

Respecto al apoyo familiar para estudiar el bachillerato, en los testimonios de los jóvenes se hace patente que los padres de familia están muy interesados en la educación de sus hijos, pues los apoyan económica y anímicamente, sin embargo, hay casos como el de A-4 H, que comenta que su madre no está muy de acuerdo en que continúe sus estudios universitarios debido a que

pues dice que puede ser que en un futuro haya un problema, si no, o sea, no cree que yo pueda. Y pues es eso, que, pues miedo a que la critique la gente creo, porque acá en el pueblo hay personas que si no terminaste tus estudios o fuiste a presentarte para el examen y no quedaste, se van a burlar de ti y van a empezar a comentar cosas... y creo que es lo que tiene mi mamá, no sé.

En varios casos, la familia extensa, los tíos, se ofrecen a ayudar a los estudiantes a que continúen sus estudios universitarios, pero en el caso de las mujeres se torna un poco más complicado por los estereotipos y condicionamientos de género en los que se ven envueltas las jóvenes de estas comunidades, los cuales constituyen potenciales limitantes para continuar sus estudios. Ante la pregunta de qué obstáculos tendría para estudiar una carrera, A-5 X señaló que

El pensamiento de mi mamá, que a veces igual influye en la de mi abuela, que, pues aquí no se acostumbra que las mujeres salgan a estudiar y porque luego que piensan que solo empiezas los estudios y no los terminas o te escapas con el novio o algo así... por eso creo que sería ese obstáculo y, pues la economía que, pues para estudiar una universidad es necesario ir hasta Valladolid.

Para estos y estas jóvenes estudiar en un telebachillerato de su comunidad no es una opción educativa menor, ya que, como comenta A-4 H, “yo pienso que si quieres estudiar, no importa la escuela. Si tú tienes la mentalidad de terminar, vas a terminarlo, sea una escuela pública o una privada”.

A-6 H dijo que la mayor motivación que tiene es poder llegar lejos para que sus papás se sientan orgullosos de saber que ella puede. Esta joven menciona que desde niña siempre tuvo la mentalidad de seguir con sus estudios y eso no era algo imposible

para ella y ante la oportunidad de hacerlo, decidió aprovecharla, para demostrarle a su “niña interior” que cuando uno quiere sí puede.

Expectativas educativas

De los jóvenes entrevistados, solo dos manifestaron no querer estudiar la universidad, uno debido a que piensa tomarse un “año sabático” para reunir dinero y el otro porque desea poner un negocio. Los demás exteriorizaron un número limitado de carreras que desean estudiar, siendo las de maestras interculturales, desarrollo turístico y derecho las más deseadas. Otras carreras que les interesan son ingeniería en sistemas, gastronomía, química y biología.

Para A-6 H, las motivaciones para estudiar van desde “demostrar que todos somos iguales, que todos tenemos los mismos derechos, todos tenemos las mismas capacidades y todos somos inteligentes” hasta darle “el gusto” a su mamá, pues sus hermanas no terminaron ni la secundaria.

Para estos jóvenes la perspectiva de trabajar y ganar dinero de forma rápida y sin un compromiso formal les resulta atractiva, por ello A-7 K estaba indeciso en estudiar debido a que le gusta ganar dinero, en la milpa, “chapeando” en el programa Sembrando vida,² pero luego se decidió a estudiar, lo que le gusta porque puede “venir a platicar, aprender un poco y aprender muy bien”.

En el caso de los estudiantes de nuestra investigación la mayoría se dedican solamente a estudiar, probablemente porque reciben bimestralmente las becas de educación media superior “Benito Juárez” por un monto de mil novecientos pesos como apoyo gubernamental (Gobierno de México, 2025). Sin embargo, en una investigación similar llevada a cabo en Guanajuato, México (antes de que se implementara la beca mencionada), los autores caracterizaron a los estudiantes de telebachilleratos como jóvenes que trabajan y estudian, teniendo el trabajo como la actividad principal en el contexto rural (Estrada-Ruíz y Razo-Ponce, 2019).

Percepción de calidad de la escuela

En las entrevistas el 100% de las y los jóvenes mencionaron que les gusta su escuela, por las siguientes razones: a) el trato de los maestros, pues cuando no entienden algo se los vuelven a explicar y les dan buenas clases sobre las materias; b) porque los maestros trabajan de forma muy diferente a las otras escuelas tradicionales, de manera que les gusta cómo imparten las clases los maestros (no son estresantes), y

² El programa Sembrando vida se implementó desde el año 2019 por el Gobierno de México en la mayor parte del territorio mexicano, teniendo como finalidad impulsar la autosuficiencia alimentaria, reconstruir el tejido social y recuperar el medio ambiente, mediante la siembra de parcelas con sistemas productivos agroforestales. Este programa crea empleos directos e indirectos, como a los que se dedican algunos jóvenes que participaron en la investigación.

c) todos mencionan la socialización y diversión que implica la convivencia escolar, compartir con los maestros y alumnos, que se convierte en una experiencia “verdadera y agradable”. Señalaron también las becas otorgadas por el gobierno federal “solo por el hecho de estudiar”.

Respecto a lo que no les gusta de su escuela, el 100% de las personas entrevistadas dijo que todo les ha gustado, no hay algo que consideren que se pueda mejorar; solo una joven hizo el siguiente comentario:

Yo creo que sería más satisfactorio si existieran bibliotecas, o canchas, o áreas como por ejemplo de administración de tecnología, computadoras, sería como que más satisfactorio estudiar. Pero, pues así como estamos, me siento bien porque contamos con tres maestros que nos apoyan con el conocimiento de cada materia. Muy bien. Me llevo una experiencia inolvidable. Nunca pensé pasar por todo esto. Me gustan las actividades, me gustan las materias, los tiempos que tienen los maestros, y la forma en cómo se apasionan en enseñar a los alumnos [A-6 H].

Y otro joven mencionó que le gustaría que hubiera clases de inglés, de cocina, talleres (A-8 X). A-5 X sintetiza lo que piensa la totalidad de los alumnos y alumnas:

Pues me ha gustado que los maestros y todos los compañeros siempre participan en todo. Es decir, cuando hacemos actividades o algunos... sí, como actividades, torneos, todos tienen que participar mutuamente, totalmente y, pues igual, este, participamos en conjunto sin excluir a nadie. [Los maestros] generan confianza con ellos para hablar, platicar, podemos ser libres con ellos y así, muy bien. Para mí es la escuela que, pues imaginé, ya que igual el estudio está bien, no es tan aburrido, a veces hay actividades en las que debemos participar e igual nos distrae un poco.

Trabajar por módulos

Al igual de lo que sucede en México en donde apenas uno de cada 100 estudiantes muestra un nivel alto de competencia matemática y 75% de los estudiantes mexicanos tiene ansiedad a las matemáticas (Hernández, 2021), los estudiantes de los telebachilleratos de Xocén, Hunuku y Kanxoc también muestran aversión a dicha materia.

A la mayoría no les gustan las matemáticas, porque “son complicadas”, “estresantes”, “es difícil comprender los números”, “casi no le entienden” y “batallan en eso”. Las materias de ciencias tampoco les gustan y no quisieran profundizar en ellas en una carrera universitaria. Sin embargo, hay estudiantes como A-6 H, a quien le gustan todos los módulos: “En el área de ciencias sociales y humanidades está la de historia, me encanta la historia y ciencias experimentales, me encanta la biología, la química no tanto pero sí la entiendo, y las matemáticas”. Los temas de cultura y paz, el derecho y la cultura, son de su interés porque se aprende a defender a las personas, a conservar sus tradiciones y la cultura de su pueblo.

En cuanto a las materias de ciencia, solo algunos mencionaron que les gusta la geografía, la biología y la química. Por ejemplo, a A-9 X le gustan las materias que enseña el maestro D-1 X (profesor del módulo de ciencias), sobre todo la estadística

para la vida, y le gustaría profundizar en patrimonio ecológico sustentable, mencionando también que le gusta hacer investigaciones y aprender cosas nuevas.

En la percepción de los jóvenes sobre la equidad de género resultó notable que tanto ellas como ellos manifestaron que hombres y mujeres son iguales, que tienen las mismas capacidades para los estudios y que, de hecho, muchas de sus compañeras son mejores que los varones en matemáticas y en las materias en general. En este sentido, A-4 H manifestó que ella quiere seguir estudiando:

...quiero tener un futuro y no depender de... pues como todos acá según dicen que te tienes que casar y un hombre te tiene que mantener, pues yo pienso diferente. Digo que tiene que ser igual a la mujer y el hombre y no estar dependiendo solo del hombre.

La opinión al respecto es que en estos tiempos todo se puede, hombres y mujeres pueden y tienen la capacidad para estudiar, solo hay que alejar el miedo que te paraliza; A-5 X comenta que “no hay nada diferente, pues es tu esfuerzo y tu dedicación, si te gusta o te llama la atención realizarlo, creo que tenemos todos la misma capacidad”.

El medio ambiente y los proyectos comunitarios

La modalidad educativa de los Telebachilleratos Comunitarios implica trabajar en proyectos o problemáticas propias de la comunidad, por ello la totalidad de los alumnos de los tres telebachilleratos están muy conscientes de los problemas ecológicos que hay en sus comunidades, siendo el más importante el de la basura.

Para A-4 H, el problema ambiental que tienen es la contaminación del aire y problemas con la basura, refiere que las personas no separan la basura y la van a verter a un basurero clandestino. Nunca ha pasado un camión recolector de la basura y las personas hacen lo que pueden con sus desechos, la mayoría quemándolos, sacándolos a la calle o tirándolos en lugares prohibidos. En ese sentido, A-4 H comenta que la culpa de estos problemas la tiene la propia gente, porque al no haber un basurero específico en las comunidades, la gente recoge su basura y la lleva a tirar a un lado de las carreteras. A-10 K especifica otro tipo de contaminación: la contaminación del aire que se da por la quema de basura y de llantas, y manifiesta que el problema de la contaminación no lo puede resolver ni un científico que venga de fuera o de dentro de la comunidad, porque “nunca se va a acabar ese problema... no se puede”.

A-11 K considera que la solución es tirarla más lejos, donde se pueda, haciendo un estudio de la zona para saber dónde se puede establecer un basurero para la comunidad. Los jóvenes manifiestan que ningún político les ha prometido resolver el problema de la basura, que se da en otros pueblos también, pero que “un científico podría concientizar a la gente para que dejara de tirar basura, para no dañar el planeta, el medio ambiente” (A-12 K). Otro problema detectado es la tala de árboles por el sistema productivo de tumba, roza y quema que acaba con muchos de ellos (A-8 X).

A-9 X señala que el comisario se ha encargado de recoger la basura tirada en las calles para que se vea limpio y la lleva a tirar, lo cual es también un problema, porque esos basureros improvisados “son lugares donde hay mucha naturaleza, muchos árboles, y se contamina la zona, por otra parte hay tala de árboles para hacer leña, porque en la comunidad no hay estufas, solo con leña cocinan”.

Ser docente en un Telebachillerato Comunitario

El maestro D-1 X imparte el módulo de Matemáticas y Ciencias Experimentales en Xocén, tiene 18 años de experiencia docente y nueve en el sistema de Telebachillerato, es licenciado en Sistemas Computacionales con maestría en Tecnologías de Información y maestría en Educación. Él se siente orgulloso de ser mayahablante, primero aprendió maya y después español. Es muy querido y admirado por sus estudiantes por las ventajas que representa el hecho de que hable maya, la lengua madre de los jóvenes, con la cual pueden entenderse dentro de las clases y fuera de ellas.

Por su parte el profesor D-2 H, del Telebachillerato Comunitario de Hunukú, es ingeniero agrónomo, tiene ocho años de experiencia docente, originario de un pueblo cercano que pertenece también al municipio de Temozón. Finalmente, la profesora D-3 K, ingeniera civil, tiene dos años en el sistema de Telebachilleratos Comunitarios y le gustan mucho las matemáticas, es docente en el Telebachillerato Comunitario de Kanxoc.

En el trabajo de campo realizado en los tres Telebachilleratos Comunitarios un hecho que resalta es que los alumnos no faltan a la escuela, llegan hasta media hora antes del inicio de clases, son muy respetuosos con las personas que los visitan, todo lo cual es referido por el maestro D-1 X como parte de su cultura:

Lo que usted ve de que son muy responsables... es porque en su casa tienen esa forma de enseñanza, el respeto hacia los mayores, eso es algo que en comunidades no se ha perdido, gracias a Dios. Tú como persona menor no le puedes faltar el respeto a un adulto, no lo puedes insultar, cosas por el estilo; si tú llegas a una casa ajena debes de saludar “buenos días”, “buenas tardes”, todo eso es algo que en comunidad no se ha perdido, y en comunidad el docente está en un nivel muy alto que no es lo mismo que en las ciudades. En las ciudades vemos que el docente no tiene ese estatus que pudiésemos observar en comunidad, en comunidad un docente está en un nivel muy alto, se respeta mucho.

Para el maestro D-1 X hablar maya es una gran satisfacción y lo hace siempre que puede, a sus alumnos les dice el primer día de clases que es mayahablante y estos inmediatamente se sienten en confianza para comunicarse en maya, incluso le solicitan exponer en el grupo en maya, a lo que él accede.

Lo que se les dificulta a ellos es la exposición, para que ellos aprendan a expresarse cuando hay exposición se les dificulta y muchos a veces nos preguntan “maestro, ¿puedo exponer en maya?”, “sí, adelante”, en mi caso y por mí no hay problema, porque yo entiendo lo que van diciendo,

como son mayas, por mí no hay ningún problema, a ver con los otros maestros si ellos no se los permiten, pues, ¿por qué?, porque quizás como ellos no lo entienden, pues ahí es la cuestión.

Además de permitirles expresarse en maya dentro de las clases, fomentando el valor de la lengua maya, el profesor D-1 X motiva a sus alumnos a estar orgullosos de su origen:

Yo en lo particular siempre se los digo, “no se avergüencen, sean muy claros, sean orgullosos de donde vienen”, porque yo ya siempre les he dicho, “yo soy mayablante”, literal, no lo oculto, le digo. Muchas personas, hasta en Valladolid, gente campesina que pasa, me saluda en maya, les contesto en maya, no le voy a contestar en español...

Sobre los conocimientos sobre ciencias que tienen los jóvenes menciona que, aunque no se den cuenta, saben mucho, de manera empírica, con conocimientos que se han transmitido de generación en generación, pero que si los organizan de manera adecuada se convierten en conocimiento científico:

Por ejemplo, sabe de cuando va con su papá a cortar madera, le van a decir “¡No, no lo corten!, porque todavía no es el momento adecuado por la luna”... por ejemplo, que le duele su estómago, baja esa hoja y hace un té, y por eso ya lo aprendió eso, lo saben los muchachos, sin embargo no saben si es ciencia; sí es [D-1 X].

Respecto a las dinámicas de las clases, el maestro D-1 X manifiesta que los jóvenes investigan y les gusta enfocarse más en cuestiones prácticas que en la teoría. Según él, 96% o 98% de los alumnos están muy comprometidos con su educación, todo lo cual se debe a que “quieren superarse, progresar, salir del lugar en donde están, buscar algo mejor”.

Como ya se ha mencionado, en los telebachilleratos se trabaja por módulos que agrupan varias materias, no por asignaturas separadas. Trabajar en un Telebachillerato Comunitario no es fácil, pues existen carencias que vienen tanto de la formación previa de los estudiantes como de la infraestructura y recursos didácticos con los que tienen que trabajar profesoras y profesores.

En ese sentido, son muy pocos planteles los que tienen edificio propio, no cuentan con computadoras ni servicio de internet, cuentan con un “cañón” (proyector) que utilizan de manera alternada entre ellos, no hay libros de texto ni para docentes ni para estudiantes, de tal forma que los contenidos que imparten los y las docentes son desarrollados por ellos mismos, debido a que, por el sistema modular, no manejan un solo libro sino “todos” los libros, por lo que hay mucho trabajo práctico por proyectos que hacen los alumnos.

Específicamente para las materias de ciencia hacen falta laboratorios, los experimentos que hacen los improvisan en los espacios con los que cuentan, adaptándose a los recursos de los alumnos, entonces hacen experimentos usando vasos de cristal, botellas, plásticos, cohetes con base de agua, estufas solares. Los docentes tienen que ser muy creativos para desarrollar proyectos en condiciones precarias.

El sistema modular con el que se trabaja en los Telebachilleratos Comunitarios es una propuesta curricular que busca concentrar dos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: por un lado, la interdisciplinariedad, y por el otro, que los proyectos de aula apliquen el conocimiento en un problema social de importancia para la comunidad (Abascal et al., 2023), con lo cual se integra docencia, investigación y servicio.

Un ejemplo de cómo se trabaja en un sistema modular las matemáticas y la biología lo menciona el maestro D-1 X:

En el caso de la reproducción celular [biología], las células se dividen, entonces en ese tipo de reproducción se ven las matemáticas, pues podemos ver que hay una reproducción exponencial. Entonces, ya podemos calcular cuántas células existen en un cierto tiempo.

La profesora D-3 K, la más joven de los tres docentes entrevistados, señala que al principio sí se le dificultó el sistema modular, pues ella

estaba acostumbrada a que tienes un docente de matemáticas, tienes un docente de biología y tienes un solo docente de física, y llegar acá y me dicen que tengo que dar las tres en una sola, fue complicado, compaginar las tres materias, pero ahora sí que conforme voy realizando las planeaciones es donde voy, donde fui comprendiendo cómo diseñar o planear una clase en la que yo pueda ver las tres materias en una sola clase.

No solo imparten los módulos integrando varias materias sino que atienden a los tres semestres que corresponden a cada ciclo escolar. Por otra parte, el hecho de que los proyectos estén relacionados con problemas de la vida diaria contribuye al interés de los alumnos. Esto nos dice el profesor D-2 H: “Cuando escuchan que lo van a utilizar para algo en su comunidad, pues ya tienen mayor interés porque ven la aplicación, no es solo una fórmula que se escribe en un libro”.

Para los docentes, esta nueva modalidad implica la preparación exhaustiva de las clases, de los proyectos que van a abordar en el aula; al respecto el profesor D-2 H comenta que “en este sistema hay mucho trabajo fuera del salón de clases para preparar, para imaginarse cómo puedo trabajar ese tema y que sea atractivo y que sea aplicado en respuesta a la comunidad”.

El maestro D-1 X considera como un logro del telebachillerato que año con año hay más alumnos que intentan entrar a la universidad, que antes eran solo dos o tres alumnos los que presentaban examen de ingreso en alguna universidad, pero que ahora tienen un promedio de 10 a 12 alumnos que intentan entrar y se queda como el 60% o 70%, lo cual implica que el nivel académico del telebachillerato es alto.

Las narrativas de las y los jóvenes dejan ver los procesos interculturales que viven en tanto son mayahablantes en Telebachilleratos Comunitarios en los que se busca promover la interculturalidad entre todos los miembros de la comunidad educativa. Los jóvenes hablan maya en la escuela, con sus compañeros, y en el caso del teleba-

chillerato de Xocén incluso en las clases debido a que su docente de la materia de ciencias es también mayahablante.

La investigación da cuenta, por una parte, del beneficio que trae la implementación de Telebachilleratos Comunitarios en zonas marginadas en las que los jóvenes tienen la oportunidad de continuar sus estudios de bachillerato, cuando antes en el mejor de los casos estudiaban la secundaria, todo lo cual incrementa sus posibilidades de acceder a un trabajo que requiere de una mayor calificación o incluso a continuar con estudios universitarios. En los tres telebachilleratos aquí estudiados la interculturalidad se vive cotidianamente en el respeto a las costumbres, a las tradiciones y a la lengua maya a través de la perspectiva de los docentes y del orgullo que sienten los jóvenes de su identidad como mayas.

Respecto a la tipificación de Walsh (2010) en cuanto a los tipos de interculturalidad –funcional y crítica–, podemos observar que en los Telebachilleratos Comunitarios aquí estudiados se busca destacar y preservar las tradiciones mayas, los jóvenes se sienten muy orgullosos de su origen y su lengua, sin embargo, más allá de esto no hay una concientización política y/o crítica respecto a su situación social y económica, de ahí que el tipo de interculturalidad que se practica en los telebachilleratos es funcional.

CONCLUSIONES

Ante la obligatoriedad de la educación media superior a partir del año 2012, el subsistema de Telebachilleratos Comunitarios es el que presenta un mayor crecimiento a nivel nacional (Guzmán y Padilla, 2017) debido a los bajos costos que implica su instauración, ya que casi la totalidad de ellos utilizan infraestructura de escuelas de educación secundaria ya establecidas y a que solo se cuenta con tres docentes, ocupando uno de ellos las tareas administrativas de dirección. El objetivo es atender a jóvenes y adultos en vulnerabilidad económica que pueden acceder de esta manera a la educación media superior sin tener que salir de sus localidades (Weiss et al., 2017). Como se vio en esta investigación, los padres y madres de familia y los alumnos tienen la expectativa de que estudiar en el telebachillerato les ofrece un futuro mejor (Guzmán, 2021).

Los planes de estudio de las instituciones educativas responden en primer lugar a las necesidades sociales, de ahí que, de acuerdo con lo que marca la misión de los Telebachilleratos Comunitarios, la interculturalidad está inmersa en los programas de estudio, lo cual implica el respeto de su cultura y de otras culturas, así como la promoción de la lengua originaria. Estudiar en un Telebachillerato Comunitario en donde más del 90% de la población es mayahablante necesariamente pone en cuestión los procesos interculturales que se dan en las prácticas educativas, de los cuales podemos rescatar lo siguiente, derivado de la investigación realizada en Xocén, Kanxoc y Hunukú:

En los telebachilleratos aquí estudiados se respeta y valora la diversidad cultural y lingüística de las comunidades, lo cual se patentiza en la participación de los estudiantes en eventos que promueven la lengua materna, así como los bailes y juegos tradicionales; se motiva a las y los alumnos a hablar en maya y a sentirse orgullosos de su identidad. En estos telebachilleratos se fomentan, desde el currículo, los contenidos que reflejan la historia, la cultura y las cosmovisiones de las comunidades mayas, utilizando la metodología modular y el trabajo por proyectos que permite trabajar los temas que resultan más relevantes para las comunidades.

Los objetivos educativos buscan no solo la transmisión de conocimientos académicos de importancia universal sino también la formación de estudiantes con un alto sentido de conocimiento, respeto y preservación de su cultura de origen, de su identidad cultural. Como manifiesta Alanís (2020a), los Telebachilleratos Comunitarios fomentan la agencia, alimentando capacidades como el uso de la voz o la capacidad de aspiración, entre muchas otras, mediante poner la mirada sobre sí mismos reconociendo sus posibilidades.

Ser de origen maya y estudiar en un Telebachillerato Comunitario implica, por una parte, tener la posibilidad de continuar con los estudios debido a la cercanía de la escuela y su gratuidad, sin embargo, las carencias en cuanto a materiales didácticos, infraestructura, laboratorios, computadoras, servicio de internet, aunadas a la fuerte carga de trabajo de los docentes, son solo algunos retos que este subsistema tiene por delante.

El Telebachillerato Comunitario es una opción formativa para los jóvenes mayas que participaron en la investigación y para miles de estudiantes que cursan el bachillerato en estas instituciones a nivel nacional. Sin embargo, cabe preguntarse si los Telebachilleratos Comunitarios les están dando las herramientas cognitivas y actitudinales que requieren para hacer estudios de nivel superior y, más aún, para lograr movilidad social. En este sentido, Alanís (2020b) plantea que para hacer un mundo menos injusto es indispensable avanzar hacia el mejoramiento de estos servicios de educación media superior destinados a personas en situación vulnerable, con el fin de posibilitar su empoderamiento.

La interculturalidad que se evidencia en los Telebachilleratos Comunitarios aquí estudiados ofrece la posibilidad de romper con los *conocimientos subyugados* que Foucault (1980) define como “un conjunto de conocimientos que han sido descalificados por ser inadecuados para su tarea o insuficientemente elaborados: conocimientos ingenuos, situados en los niveles más bajos de la jerarquía, por debajo del nivel requerido de cognición o cientificidad” (p. 82).

Estos tipos de conocimiento, a los que se les denomina también como conocimiento *popular, regional o indígena*, se caracterizan porque se encuentran en los márgenes de la sociedad y de la corriente cultural dominante. Son un saber considerado como “ingenuo, de sentido común, acrítico, por lo que es menospreciado y devaluado. Por

otro lado, está su contrario, el conocimiento dominante o conocimiento experto, el cual se asume como legítimo, verdadero y científico” (White y Epston, 1993, en Duarte, 2015).

Sin dejar de ser una interculturalidad funcional (Walsh, 2010), los Telebachilleratos Comunitarios favorecen la convivencia entre las culturas y lenguas habladas en las comunidades donde se asientan, y la flexibilidad curricular que les permite su modalidad educativa, en la que no hay libros de texto, propicia que los proyectos desarrollados en las clases estén vinculados con las necesidades presentes en las comunidades.

Un importante hallazgo de la investigación es la relevancia de que los jóvenes de comunidades originarias cuenten con profesores que hablen la lengua madre de los alumnos, lo cual les da confianza y seguridad, fortalece su identidad y enriquece el proceso educativo en un marco intercultural.

Como conclusión final de la investigación podemos afirmar que los jóvenes mayas que estudian en un Telebachillerato Comunitario tienen la posibilidad de interactuar en un ambiente escolar que facilita romper con los conocimientos subyugados y fomentar el desarrollo de nuevos conocimientos y prácticas que les permiten reconocerse como herederos de una cultura maya de la cual se sienten orgullosos y de participar en proyectos en los que se ven involucrados tanto los saberes ancestrales de sus comunidades como los conocimientos científicos del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Abascal, C. M., Ortega, A. C., Quiñones, O. M., y Mata, C. (2023). Comparativa estructural del sistema modular y la Nueva Escuela Mexicana: beneficios y desventajas. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 6(2), 92-98. <http://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA12.5/7.pdf>
- Alanís, J. F. (2020a). Capacidades para la agencia en egresados del telebachillerato comunitario. *Sinéctica*, 55, e1084. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1084/1307>
- Alanís, J. F. (2020b). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 165-194. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/60>
- Briceño, G. (2019). De las políticas educativas de interculturalidad al aula: modelos pedagógicos de aplicación. En M. A. Paz e I. Flores (coords.), *Experiencias en educación e interculturalidad. Reflexiones metodológicas y nuevos desafíos teóricos* (pp. 113-137). Universidad de Guadalajara.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Gedisa.
- De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CEDALC/Centro de Pensamiento Pedagógico/ CLACSO.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>
- Duarte, M. (2015, abr. 7). Intuición y narrativa. *Terapia Narrativa Coyoacán*. <https://terapiannarrativacoyoacan.blogspot.com/2015/04/intuicion-y-narrativa.html>
- Espinoza, E. (2014). *Dificultades en lengua escrita en español de estudiantes de telebachillerato de contexto otomí* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana, México]. <https://>

- www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_arendira-espinoza-garcia.pdf
- Estrada-Ruiz, M. J., y Razo-Ponce, F. B. (2019). Telebachilleratos comunitarios. La valoración de los jóvenes estudiantes. *Ra Ximhai*, 15(3), 31-47. doi.org/10.35197/rx.15.03.2019.02.em
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-77*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gobierno de México (2025). *Beca Universal de Educación Media Superior Benito Juárez*. <https://www.becabeni-tojuarez.gob.mx/>
- Guzmán, C. (2021). Los estudiantes de telebachillerato comunitario: condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 717-742. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300717
- Guzmán, M., y Guzmán, C. (2025). Vocaciones científicas en jóvenes mayas de Yucatán, México: el desafío de la marginalidad y la ausencia de referentes. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 17(35), e3361. <https://doi.org/10.22430/21457778.3361>
- Guzmán, C., y Padilla, L. E. (2017). Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 111-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684007.pdf>
- Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto R., y Silva E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002006.pdf>
- Hernández, G. (2021, ago. 10). ¿Por qué le tememos a las matemáticas y cómo afecta nuestro futuro evitarlas? *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/capitalhumano/Por-que-le-tememos-a-las-matematicas-y-como-afecta-nuestro-futuro-evitarlas-20210809-0116.html>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *Archivo histórico de localidades*. <https://www.inegi.org.mx/app/geo2/ahl/>
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 51-89. <https://doi.org/10.35362/rie1701103>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, (pp. 382-406). OREALC.
- López, L. E. (2017). Decolonization and bilingual/intercultural education. En T. McCarty y S. May (eds.), *Language policy and political issues in education* (pp. 297-313). Springer.
- López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Ciencia y Cultura*, (46), 41-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003
- Loyo, E. (2006). La educación de los indígenas. Polémica en torno de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria. En M. Moreno y M. R. González (coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, (pp. 359-376). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Nieto-Bravo, J. A., Pérez-Vargas, J. J., y Moncada-Guzmán, C. J. (2023). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 215-226. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39747>
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, B. de Sousa, C. Salazar, L. J. Antezana, W. Navia, G. Valencia, M. Puchet, M. Aguiluz, M. Gil, H. J. Suárez y L. Tapia, *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). CLACSO/UMSA/Muela del Diablo/Comuna.
- Ramos, M. (2001). *Niños mayas, maestros criollos. Rebelión indígena y educación en los confines del trópico*. Universidad de Quintana Roo/Fundación Oasis/Gobierno del Estado de Quintana Roo.
- Rosas-Baños, M., Santiago, M., y Lara-Rodríguez, R. (2015). Educación y reproducción de sociedades no capitalistas. El caso de alumnos de telebachillerato y la Empresa Forestal Comunitaria de San Pedro el Alto, México. *Perfiles Educativos*, 37(149), 94-111. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a6.pdf>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Inves-*

- Investigación Educativa*, 9(20), 9-13. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>
- SEGEY [Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán] (2024). *Telebachillerato Comunitario del Estado de Yucatán (TBCEY)*. <http://www.bachillerato.yucatan.gob.mx/portal-yucatan-bachillerato-telebachiller>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2024). *Documento base 2024 Telebachillerato Comunitario*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/01/OJmP75xHCN-Documento-Base-para-el-Servicio-Educativo-de-Telebachillerato-Comunitario-2024.pdf>
- Venegas, J., y Moreno, L. M. S. (2020). Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina. *Didac*, (76), 77-85. https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.30
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C., y Pedroza, P. (2017). El telebachillerato comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 7-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113002>

Cómo citar este artículo:

Guzmán Cáceres, M. (2025). Experiencias educativas de jóvenes mayas de Yucatán: relatos desde la interculturalidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2371. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2371



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.