



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

MAESTRÍA EN CIENCIAS EN DESARROLLO RURAL REGIONAL

VOCES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD: NARRATIVAS DE
JÓVENES PROVENIENTES DE COMUNIDADES RURALES DE
CHIAPAS

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARCIAL

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN CIENCIAS EN DESARROLLO RURAL REGIONAL



PRESENTA:

MIREYA ELIZABETH ESPARZA IBARRA

DIRECCION GENERAL ACADEMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES



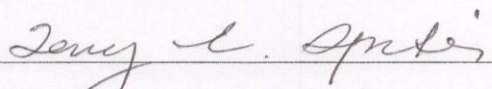
FECHA 30 DE ENERO 2015

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS

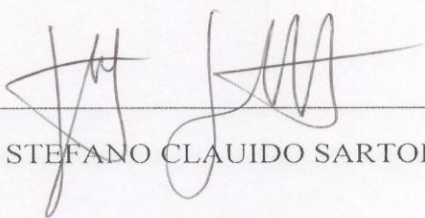
**VOCES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD: NARRATIVAS DE JÓVENES
PROVENIENTES DE COMUNIDADES RURALES DE CHIAPAS**

Tesis realizada por Mireya Elizabeth Esparza Ibarra bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN DESARROLLO RURAL REGIONAL

PRESIDENTA: 
DRA. TERRY CAROL SPITZER SCHWARTZ

ASESOR: 
DR. TIMOTHY R. TRENCH HAMILTON

ASESOR: 
DR. STEFANO CLAUDIO SARTORELLO

DATOS BIOGRÁFICOS

Nací el 29 de diciembre de 1988 en Los Reyes, La Paz Estado de México. En este lugar he crecido. La familia la conformamos 5 integrantes, mi madre Rosa María proveniente de Nezahualcóyotl y mi padre Roberto oriundo de Los Reyes. Mi hermano Alan el mayor estudio en la Universidad Autónoma Chapingo y mi hermano el más pequeño en la UNAM. Desde pequeños nos inculcaron el deporte y el estudio. Para mi abuelo materno Nicolás, estudiar era parte fundamental en las vidas de sus hijos y nietos, paradójicamente el no estudio ni la primaria. De pequeño huyó del pueblo de Puebla de donde era para insertarse en el ámbito laboral. El deporte y el viaje también eran aspectos que resaltaba en nuestras vidas, conocer desde el hacer. Mis abuelos paternos Pilar y Guillermo nos han inculcado los valores familiares, la solidaridad y la convivencia. Cuando se casaron se establecieron en Los Reyes. Hemos visto cómo ha cambiado el lugar y de ser un pueblo de tradiciones carnaavalescas, pequeño y tranquilo, se ha convertido en un lugar extorsionado por narcotraficantes y policías locales. Todo ha cambiado, pero el arraigo y la identidad que propicia el lugar mantienen a sus habitantes, a mis familiares y a mí aquí.

Mi educación básica y media superior la curse en este municipio. Tuve más profesoras y profesores que inspiraban y hacían volar nuestra imaginación. Desde la primaria conocí una educación horizontal. Me siento afortunada de

conocer docentes comprometidos desde la educación básica. La secundaria a la que asistí era técnica. Aquí comencé a apasionarme por las ciencias sociales y la docencia. A mis profesores siempre los vimos como iguales, como amigos. En ocasiones de los Reyes nos íbamos a la delegación Cuauhtémoc a comer con nuestros profesores, a ver películas sobre historia y a escuchar música. La preparatoria también era técnica en Administración. Desde el primer semestre nos impartieron la clase de Antropología y Filosofía, y aunque siempre obtuve buenas calificaciones en las materias de Contabilidad, Administración y Economía, mi propósito era estudiar Historia o Antropología. Una vecina Lingüista me llevo a la ENAH para que conociera los planes de estudio. Desde ese día hasta el día de hoy le tome gran respeto y cariño a la universidad, a las y los compañeros y a los profesores. Termine los créditos en cuatro años, fui la primera de la generación en titularme. La Antropología para mi es una forma de vida, una visión del mundo, una postura política que llena mi ser femenino.

DEDICADO A LAS JUVENTUDES DE:

XUNTÉ

XUNKÁ

BENITO

ZOQUE

Y

**De los 43 normalistas desaparecidos de la Normal Rural
Isidro Burgos, Ayotzinapa, Guerrero.**

“Después del movimiento estudiantil de 1968 y de la sicodelia jipiteca, por primera vez en la historia de México ser joven podía ser respetable e incluso prestigioso, aunque también peligroso, porque el autoritarismo de la sociedad era muy fuerte y cualquier manifestación, ya no se diga de rebeldía sino de una personalidad propia, era subversiva, contracultural, y por lo tanto se la desalentaba o de plano se reprimía” (Agustín, 2004).

AGRADECIMIENTOS

En este proceso de aprendizaje quiero otorgar los merecidos créditos a aquellas personas e instituciones que con su amplio conocimiento y reconocimiento contribuyeron a la elaboración de esta tesis de maestría.

Agradezco en primera instancia al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que me dio la posibilidad de seguir y construir un proceso de aprendizaje a través otorgarme una beca para cursar la Maestría en Ciencias del Desarrollo Rural Regional que imparte la prestigiosa Universidad Autónoma Chapingo.

Agradezco a las y los profesores que constituyen la planta docente de la MCDRR sede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas tanto de tiempo completo como parcial por sus enseñanzas en la construcción de un proyecto de investigación. Especialmente a la Dra. Terry Spitzer quien funge como directora de esta tesis. Aportó desde su conocimiento sociológico y sobre temas de educación a la cuestión de la interculturalidad. Le expresó gratitud por el tiempo, las relecturas y los comentarios que hizo a este tema de investigación que aportaron de manera integral a la construcción total de esta tesis.

El Dr. Tim Trench mostró gran interés en el tema educativo el cual no corresponde a su línea de investigación en la MCDRR, más sin embargo, indagó y compartió lecturas que sin duda fortalecieron en su parte conceptual e

histórica el trabajo de investigación. Le agradezco por tomarse el tiempo de indagar en estos temas y compartir en planos horizontales su conocimiento antropológico.

El Dr. Stefano Sartorello con sus lecturas minuciosas y críticas aportaron enormemente a la metodología que acompaña este proceso de investigación. Como sujeto asesor y sujeto que pertenece a la realidad estudiada amplió mi observación en campo pesé a que la tesis aborda un tema muy específico. Su mirada antropológica y crítica al modelo educativo del que forma parte y el cual indagué ayudó a la realización del análisis de esta tesis. Espero que los resultados finales no lo hayan defraudado, ni a él ni a ninguno de los demás miembros del comité, ya que todas y todos hicimos un esfuerzo por construir un trabajo digno de maestría.

Agradezco a la Universidad Intercultural de Chiapas por dejarme realizar el trabajo de campo en sus aulas, pasillos, biblioteca, etc. Especialmente a la Coordinación de la licenciatura de Desarrollo Sustentable quien generó los trámites para mi estancia y brindó las facilidades para obtener información estadística. A las y los profesores que accedieron a hablar, entrevistarse y observar sus clases les manifesté gratitud por enseñarme sus pedagogías y expresarme sus opiniones con respecto a la UNICH y a la educación intercultural.

Las y los estudiantes con los que observé y tomé clases, les agradezco sus críticas, opiniones y charlas sobre su estadía en la universidad y en general sobre la interculturalidad. Sobre todo a los estudiantes de las licenciaturas de Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural que desde el primer día de mi trabajo de campo hasta el último estuvieron presentes en este proceso de investigación.

VOCES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD: NARRATIVAS DE JÓVENES PROVENIENTES DE COMUNIDADES RURALES DE CHIAPAS

VOICES ON INTERCULTURALITY: NARRATIVES OF YOUTH FROM RURAL COMMUNITIES IN CHIAPAS

Mireya Elizabeth Esparza Ibarra¹

Terry Carol Spitzer²

RESUMEN

La presente tesis versa sobre cuatro narrativas de jóvenes indígenas universitarios provenientes de comunidades rurales de Chiapas, las cuales se centran en lo que para ellos significa la interculturalidad. En la conceptualización de esta noción estos jóvenes tienen primordialmente dos referentes. Por un lado su historia como sujetos rurales que estudiaron en la educación indígena – excluyente y discriminadora- y por otro como estudiantes que pertenecen a la comunidad estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). La dimensión histórica tanto de la educación indígena a nivel nacional como la estatal forman parte importante para comprender la conceptualización de la interculturalidad que hace el joven indígena universitario, emergente en su contexto rural. Este tipo de joven que asiste a la UNICH se proyecta como un sujeto mediador entre el Estado y su comunidad.

Palabras clave: Educación intercultural, interculturalidad, joven indígena universitario, narrativas, educación indígena.

ABSTRACT

This thesis deals with narratives centered on what interculturality means to four indigenous university students who come from rural communities in Chiapas. To conceptualize this notion, these youth have two primary reference points. On the one hand, they draw from their history as rural subjects who studied in the indigenous education system—an exclusive and discriminatory one—and on the other they are shaped as current members of the student community at the Universidad Intercultural de Chiapas, UNICH (Intercultural University of Chiapas). The historical dimension of the indigenous education system, both at the state and federal level, is important for reaching an understanding of indigenous university students' conceptualizations of interculturality, emergent in their rural context. A student with these reference points who attends the UNICH presents himself as a mediating subject between the State and his community.

Key words: Intercultural education, interculturality, indigenous youth university student, narratives, indigenous education.

¹ Alumna

² Directora de tesis.

ÍNDICE

LISTADO DE MAPAS, CUADROS, GRÁFICAS Y FOTOS

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 Etnografía	6
1.2 Etnografía educativa	10
1.3 Trabajo de campo	12
1.4 Narraciones y perspectivas de las y los sujetos	26
1.5 Cultura	29
1.5.1 Cultura Escolar	31
1.6 Interculturalidad	33
1.7 Del discurso multicultural a la práctica intercultural	37
1.8 Desarrollo y educación	41
1.9 Jóvenes indígenas	46

CAPÍTULO II EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN MÉXICO

2.1 Educación indígena en México	50
2.1.1 Educación posrevolucionaria	51
2.1.2 Educación socialista	54

2.1.3 Instituto Nacional Indigenista (INI)	56
2.1.4 Dirección General de Educación Indígena (DGEI)	63
2.1.5 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)	66
2.1.6 Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)	68
2.2 Educación universitaria en contextos indígenas	71
2.3 Las Universidades Interculturales en México	80
2.4 Experiencias no escolarizadas que retoman el enfoque intercultural: el caso de la Unitierra Oaxaca y Chiapas	85
2.4.1 CIDECI, Chiapas	86
2.4.2 Unitierra, Oaxaca	88

CAPÍTULO III EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS

INTRODUCCIÓN	91
3.1 Contextualizando socialmente Chiapas	92
3.2 Los Altos de Chiapas y las relaciones interculturales	105
3.2.1 ¿Qué significa ser indígena en San Cristóbal?	108
3.3 Situación educativa marginal en Los Altos	112
3.3.1 El papel del INI en la región	115

3.4 Juventudes San Cristobalenses	118
3.5 Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	121
CAPÍTULO IV PERCEPCIONES E INTERPRETACIONES DE LA INTERCULTURALIDAD	
INTRODUCCIÓN	134
4.1 Sus narrativas	138
4.1.1 El “Zoque”	138
4.1.2 Xunká	146
4.1.3 Xunté	154
4.1.4 Benito	167
4.2 Hablar español, un reto para continuar con la educación universitaria	174
4.3 Entre la costumbre y sus aspiraciones	177
4.4 Vinculación comunitaria	181
4.5 Interculturalidad y Educación Intercultural, sus narrativas	185
CONCLUSIONES	192
LITERATURA CITADA	196
ANEXOS	213

LISTADO DE MAPAS, CUADROS, GRÁFICAS Y FOTOS

Cuadro 1. Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva	9
Cuadro 2. Relación entre metodología etnográfica reflexiva y Etnografía educativa	11
Cuadro 3. Las dos preguntas relevantes de las encuestas	25
Cuadro 4. Características de las y los estudiantes de las narrativas	26
Cuadro 5. Conceptos del multiculturalismo y la interculturalidad, según las regiones interculturales	39
Cuadro 6. Propuestas principales de la educación indígena escolarizada	62
Cuadro 7. Cobertura de Instituciones de Educación Superior (IES) con programa de apoyo a estudiantes indígenas	76
Cuadro 8. Cobertura regional de población indígena y del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)	77
Cuadro 9. Universidades Interculturales en México	83
Mapa 1. Regiones culturales de Chiapas	93
Mapa 2. Ubicación, grupos indígenas de Chiapas	94
Mapa 3. Ubicación, caracoles del EZLN	95

Gráfica 1. Tasa de crecimiento promedio anual de la población hablante de las principales lenguas indígenas de Chiapas	95
Mapa 4. Región Altos	105
Foto 1. Aplicación del primer examen CENEVAL	123
Foto 2. Las primeras clases en la Escuela Técnica de Administración (ETA).	124
Foto 3. Segunda universidad que alberga clases de la UNICH: Normal Experimental	125
Foto 4. Terreno otorgado por el gobierno federal para la construcción De la UNICH	126
Foto 5. La Universidad	127
Cuadro 10. Oferta educativa	128
Gráfica 2. Matricula estudiantil 2005-2013	129
Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes según género	130
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes según sus lenguas maternas	130
Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes por licenciaturas	131
Gráfica 6. Actores e instituciones que intervinieron e intervienen en la construcción de la interculturalidad en México	134

INTRODUCCIÓN

El enfoque intercultural se proyecta en América Latina como una intervención pedagógica en el ámbito educativo. Este enfoque tiene por objetivo incluir en todos los niveles educativos a aquellas personas invisibilizadas históricamente en las escuelas públicas, e ignoradas de los programas escolares, tal es el caso de las minorías étnicas. Su propuesta se basa en una educación culturalmente pertinente y en aras de promover el desarrollo local y regional. Este enfoque institucionalizado en el 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y discutido por académicos, forma parte de discursos que son maleables, desarticulados y criticados por las personas a quienes se está interculturalizando, es decir, a las y los estudiantes de las Universidades Interculturales (UI). Sector importante para la construcción de la interculturalidad en la educación.

Si bien existe un discurso oficial e institucional a nivel nacional de lo que en México es la interculturalidad y la educación intercultural, cada UI concretiza y define su propio proyecto de educación intercultural en base al proyecto educativo intercultural macro; el cual depende de la región donde se ubica, los grupos étnicos que asisten a la UI y la historicidad de estas regiones. De tal forma que se van creando discursos diversos entre diferentes actores sociales - instituciones educativas a nivel nacional y regional, académicos, estudiantes-. En este sentido, esta investigación retoma las narrativas de cuatro estudiantes, que a través de sus andares educativos como sujetos provenientes de

comunidades rurales del estado de Chiapas, se replantean a partir de su experiencia -de su configuración como jóvenes indígenas universitarios-, de lo que han aprendido y vivido como sujetos de discriminación por ser diferentes lo qué es la interculturalidad y la educación intercultural. La investigación se desarrolla en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) que se ubica en el municipio de San Cristóbal de Las Casas, porque es un espacio universitario que propicia en lo cotidiano de la cultura escolar la discusión y reflexión en torno a la educación intercultural y la interculturalidad. Aunque no deja de ser un espacio de poder que sigue generando relaciones desiguales entre mestizos e indígenas.

La metodología utilizada en esta investigación fue la etnografía reflexiva y la etnografía educativa, las cuales permitieron acercarme a las y los sujetos de estudio desde diferentes dimensiones: semántica, pragmática y sintáctica. Analizando en su conjunto la educación intercultural en la UNICH, pero centrándome en las narrativas de estos cuatro actores sociales. Abordo en un primer apartado del Capítulo I titulado “Marco Teórico-Metodológico”, la metodología que guio este trabajo de investigación para después proseguir con el quehacer hecho en el trabajo de campo durante las dos temporadas en las que se dividió, es decir: del 8 de octubre 2013 al 9 de diciembre de 2013, y del 12 de febrero de 2014 a septiembre del mismo año; las técnicas de investigación también se desarrollan en este apartado. Los conceptos básicos y fundamentales para el entendimiento histórico y analítico de esta tesis son: cultura, cultura escolar, interculturalidad, multiculturalidad, desarrollo y jóvenes

indígenas. Todos y cada uno de ellos relacionados entre sí en este tema de investigación.

Parte importante de la etnografía educativa es la dimensión histórica donde se desarrolla el proceso educativo que se está investigando, y para ir comprendiendo las narrativas de estos cuatro jóvenes indígenas en el segundo Capítulo titulado “Educación Indígena e Intercultural en México” abordo la historia de la educación indígena, la cual tiene sus implicaciones en lo que ahora se conoce como Educación Intercultural.

Al principio de esta introducción se hizo referencia a la particularidad de cada UI, la cual depende factores socioculturales regionales e históricos. Chiapas por su alto índice de población indígena representó y sigue representando un estado importante para la implementación de varios proyectos sociales y educativos para las poblaciones más desfavorecidas. La creación de la UNICH no se desliga ni de la historia educativa indígena a nivel nacional ni de la historia social y educativa indígena en Chiapas, que se forma a partir de las muy particulares relaciones interétnicas e interculturales en el estado. Las cuales representan un punto esencial para comprender la educación universitaria específicamente en San Cristóbal de Las Casas. Estas relaciones sociales desiguales e históricas se trasladan a las culturas escolares en las escuelas del municipio, y la UNICH representa un espacio donde a través de la toma de consciencia de la diversidad y el respeto a la misma se modifica, pero al mismo tiempo prevalecen.

En el cuarto capítulo se esboza las narrativas de estos cuatro jóvenes. A través de estas narrativas se articula la historia de la educación nacional indígena y estatal con los procesos educativos particulares de estos cuatro jóvenes. Quienes identifican la brecha lingüística como factor que impide un buen desarrollo educativo, y más aún la propia permanencia en esté. Conforme se avanza en la lectura del segundo y tercer capítulo, se comprende en el cuarto capítulo que este factor lingüístico es histórico y se arrastra hasta la educación universitaria de estos jóvenes. Quienes en su condición de sujetos portadores de una educación insuficiente, discriminatoria y marginal deciden por varias razones ingresar a la UNICH. Espacio en el que cuestionan la educación intercultural y la interculturalidad, las categorías académicas que los definen, como la de indígenas. Por un lado esta discusión y reflexión de la interculturalidad lo hacen desde sus experiencias de vida y por otro, desde su formación como estudiantes interculturales, es decir, adscritos al modelo intercultural a través de la UNICH.

Las conclusiones corresponden a la reflexión y articulación de los puntos centrales que acompañan todo el trabajo de investigación: 1) La educación intercultural y sus difíciles experiencias en la permanencia en la escuela re significa su ser joven indígena universitario, 2) Este nuevo sujeto se proyecta como mediador entre el Estado y su comunidad para ser agente de intervención “culturalmente pertinente” de proyectos de desarrollo, 3) El espacio universitario a la vez que excluye a estos estudiantes a través de la continuación de un modelo convencional educativo desigual, los incluye a través del acceso de

becas, movilidad estudiantil y de eventos culturales, lo cual da continuación a la asimetría de las relaciones interculturales históricas en el municipio. Ante este panorama la educación intercultural y la interculturalidad en la UNICH quedan relegadas al discurso más que a la práctica en el espacio universitario. En el trabajo de campo las y los estudiantes ven la posibilidad de crear interculturalidad -esta cuestión no se desprende de la visión romántica que opone a la sociedad rural como capaz de crear solidaridad y trabajo comunitario en planos horizontales vs la sociedad urbana individual carente de solidaridad-.

A partir de este análisis y de la urgencia de crear interculturalidad en la universidad, la cual que sea reflejo de la construcción de seres que vean en la interculturalidad un proyecto integral y no sesgado como hasta ahora lo perciben, esta tesis aporta a las demandas de maestros y estudiantes bilingües por abrir una licenciatura en Educación Intercultural en la UNICH que encaucé a las futuras generaciones en seres portadores y reproductores de interculturalidad,

CAPÍTULO I TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 Etnografía

Desde diferentes enfoques de las ciencias humanas y sociales se han abordado los temas de las realidades sociales, culturales y/o ambientales. La etnografía se ha vuelto una metodología muy recurrente en las y los investigadores para acercarse a estas realidades. De ser descripciones de sociedades exóticas aisladas de las sociedades occidentales modernas, la etnografía pasa a ser una forma de proceder en campo, es decir, se vuelve una metodología. Pasa a interpretar las sociedades de todo el mundo, las dicotomías campo/ciudad, desarrollo/subdesarrollo, indígena/mestizo se abordan desde las series de conexiones que se tienen históricamente y no como entes separados y aislados.

Este argumento se explica desde la flexibilidad del trabajo de campo de la disciplina antropológica³, es decir, comenzó a hacerse antropología con la otredad cotidiana de la o el investigador. El sujeto de estudio no es más aquella otredad lejana que por lo regular se encuentra en comunidades aisladas, rurales y/o de población indígena o alguna minoría étnica; el sujeto de estudio es la otredad cercana que vive y se desenvuelve en el mismo contexto de las y los investigadores.

³ La etnografía se vuelve el testimonio de un diálogo, es decir, forma parte de un discurso “dialógico” y deja de ser un relato “análogo”. Véase Dietz, 2011.

La diversidad de las poblaciones en las ciudades comienzan a ser complejas, los estudios antropológicos de lo urbano y de las ciudades aportan a ver como sujeto de investigación la otredad de la sociedad de las ciudades de la que es parte él o ella misma, es la sociedad donde nace y crece que se vuelve a su mirada como extraña. Los estudios antropológicos de migraciones de poblaciones minoritarias a las grandes ciudades como Chicago, Nueva York o la propia Ciudad de México, se vuelven en escenarios de análisis, explicaciones e interpretaciones de los etnógrafos (Oscar Lewis: “Cinco familias” [1959], “Los hijos de Sánchez” [1961]) (Escuela de Chicago y Manchester). Los altos índices demográficos, el desarrollo industrial y los movimientos sociales fueron temas pioneros para la antropología urbana (Manuel Castells, “La cuestión urbana” [1972], “La ciudad y las masas” [1983]).

Los sujetos de estudio se convierten en parte central no sólo para recabar datos de lo que dicen sino para hacerlos partícipes de la creación de su propia etnografía. Se le da voz al sujeto a quién se estudia, se le informa de todos y cada uno de los procesos de la investigación de los cuales por su cercanía puede incidir de inmediato en que se continúe con dichos procesos o se modifiquen según sus opiniones y perspectivas⁴. No es un ente pasivo, alejado o desinformado de la investigación que hace el o la etnógrafa ¿Por qué? La cercanía y el conocimiento que se tiene de los sujetos sociales que viven e interactúan en los lugares cotidianos del investigador o la investigadora de la ciudad, el hablar el mismo lenguaje y entenderse bajo ciertos códigos culturales

⁴ Aunque no hay que perder de vista que sigue persistiendo una relación asimetría en el trabajo de campo.

hace que la relación investigadora o investigador-sujeto (a) de estudio se crea en planos de mayor reflexión, sin perder de vista las perspectivas *etic* y *emic* (Harris, 2006). “La mirada desde la *otredad* comienza a ser descolonizada de sus originales contextos exotistas para ser resumida como un recurso metódico que des-esencializa la distinción entre lo ‘propio’ y lo ‘ajeno’” (Dietz, 2011:7-8).

En México este mismo proceso se dio desde dos vertientes 1) en las y los estudiantes e investigadores de antropología oriundos de comunidades rurales y/o indígenas quienes comenzaron a trabajar en sus comunidades y/o localidades con su otredad y realidad cercana (comunalidad [Floriberto Díaz mixe de Tlahuitoltepec y Jaime Martínez Luna zapoteco de Guelatao]) y 2) en antropólogos de las ciudades de la corriente marxista quienes trabajan con las cuestiones del capitalismo agrario, el mundo rural y los campesinos en el sistema capitalista (Armando Bartra, Roger Bartra, Héctor Díaz Polanco y Gilberto López y Rivas). Tras la existencia de un proceso de re indianización, y de las luchas campesinas durante las décadas de los setenta y ochenta estas dos corrientes de la antropología cambian las formas –y los temas- de aproximarse a las y los sujetos estudios.

La antropología urbana, los estudios de la comunalidad así como la antropología marxista son trabajos que presentan algunas de las diversas formas de hacer etnografía desde procesos sociales cotidianos y cercanos al o la investigadora, a partir de intervenciones activistas, militantes, aplicadas y críticas, confluyendo y encontrándose en varias conexiones las perspectivas

etic y *emic*. La metodología etnográfica reflexiva utilizada en esta investigación y explicitada en el cuadro 1, retoma estas dos perspectivas la del investigador (*etic*) y la de las y los sujetos de estudio (*emic*) ampliando estas dimensiones discursivas con el análisis de la institución educativa –en este caso- en la que se encuentra inmerso las y los sujetos de estudio.

Cuadro 1: Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva (Dietz, 2011):

DIMENSIÓN SEMÁNTICA	DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN SINTÁCTICA
Centrada en el actor	Centrada en la interacción	Centrada en la institución
Identidad, etnicidad	Cultura (intracultural/intercultural)	Entidad organizativa/institucional (territorializada)
= discurso (“saberes”)	=praxis (“haceres”)	=estructura societal (“poderes”)
Entrevistas etnográficas	Observaciones participantes	Talleres/foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	=emic/etic (“ventanas epistemológicas”)

La dimensión semántica se aborda desde los relatos de sus andares educativos de los estudiantes; mientras que la dimensión pragmática se hace desde la interacción entre estudiantes indígenas-mestizos, estudiantes-profesores a través de las observaciones en aula y en el trabajo de campo de las y los estudiantes. Ambas dimensiones discursivas no dejan de estar influenciadas por el discurso oficial y nacional de la interculturalidad y la educación

intercultural de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). A través de esta etnografía reflexiva “será posible estudiar de forma crítica los diferentes discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad, así como la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación pretendidamente intercultural” (Dietz y Mateos, 2011:18).

La relación de esta metodología con la etnografía educativa se explica en el cuadro 2 del próximo apartado.

1.2 Etnografía educativa

A mediados del siglo XX en la investigación educativa estadounidense y británica, la etnografía se ofrece desde la antropología y la sociología como una alternativa a la hegemonía cuantitativa-positivista. En México la etnografía educativa se introdujo con más fuerza a principios de los años ochenta con Elsie Rockwell [(1985), (1986), (1989), (1995)], Justa Ezpeleta⁵ [(1986), (1997), (1991)] y aportaciones de Guillermo de la Peña (1981). Como metodología a las y los investigadores les proporciona una mirada más crítica de lo que parecería obvio, parafraseando a Elsie Rockwell (2009) se documenta lo no documentado de nuestra sociedad y de nuestras escuelas.

Lo que hace de diferente la etnografía educativa es que la descripción se realiza sin perder de cuenta el contexto histórico, se interpreta las culturas tratando de retomar la perspectiva de las y los sujetos con los que se estudia

⁵ Ambas trabajando en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y de Estudio Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

para comprender mejor su situación y realizar propuestas y/o alternativas a los modelos educativos hegemónicos. La etnografía educativa engloba las perspectivas de la Etnografía Holística, la Antropología Cognitiva, la Etnografía de la Comunicación y el Interaccionismo Simbólico (Álvarez, 2008). Se concibe a la objetividad como una expresión de la intersubjetividad reflexiva entre sujeto (a) de estudio y científico.

Cuadro 2: Relación metodológica etnografía reflexiva y etnografía educativa.

ETNOGRAFÍA REFLEXIVA	ETNOGRAFÍA EDUCATIVA	RELACIÓN
Dimensión semántica	Etnografía Holística	✓ Interpretaciones de categorías culturales <i>etic</i> , <i>emic</i> . Desde lo que se hace y se dice que se hace.
Dimensión pragmática	Antropología Cognitiva	✓ Centradas en las y los sujetos y sus interacciones como miembros de una comunidad
Dimensión sintáctica	Interaccionismo Simbólica	✓ Examinar las interacciones sociales que se producen entre las y los sujetos de un espacio delimitado.

Desde la parte holística la etnografía educativa sugiere analizar las relaciones y vínculos más allá del espacio académico formal, se extiende a los ámbitos como el familiar, laboral y/o lúdico, por mencionar algunos ejemplos.

Se puede abordar el tema de las perspectivas estudiantiles en torno a la interculturalidad desde la etnografía educativa porque importa recuperar el conocimiento local y de la memoria histórica de las y los sujetos de estudio para saber el pasado educativo y el proceso particular que cada joven estudiante ha atravesado para encontrarse actualmente inscritos en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

1.3 Trabajo de campo

El trabajo de campo se dividió en dos fases: del 8 de octubre 2013 al 9 de diciembre de 2013, y del 12 de febrero de 2014 a septiembre del mismo año – en los meses de junio y julio no se elaboró trabajo de campo por la carga académica de las y los estudiantes al final del semestre y por el período de vacaciones-. Los inicios de la primera fase etnográfica se dieron en los espacios cotidianos que propicia la escuela donde se mueven los estudiantes como la biblioteca, la cafetería, los pasillos, el salón de clases y el transporte público.

Los vínculos y relaciones que observé desde los primeros acercamientos a campo -en la primera fase de campo-, fueron a partir de centrarme en el sujeto principal de esta tesis, los estudiantes. En un principio me propuse observar los espacios cotidianos que acompañan consigo su ser universitario como el laboral, el familiar y el comunitario. Conforme se extendieron las charlas con los estudiantes, se fueron aclarando muchas reflexiones iniciales, y en lugar de relacionar los tres espacios antes mencionados con las voces de cada sujeto en particular contexto, me centré en la voz del estudiante quién explica a través de

su experiencia y percepciones cómo ve e interpreta la interculturalidad y cómo se apropia del espacio universitario a través de su trayectoria de vida, es esta parte la dimensión semántica de la etnografía reflexiva. La dimensión pragmática se observa desde la historia oficial del estado chiapaneco, en el sentido, que desde esta historia se comprenden las relaciones sociales interétnicas pasadas, y se comprenden las actuales. Las contrahistorias actuales de las y los jóvenes ayudan a precisar y comprender cómo ahora se manifiesta esa interacción entre culturas históricamente determinadas por la desigualdad étnica, -sobre todo- dentro de un espacio universitario intercultural que explicita en su discurso institucional la convivencia de respeto y tolerancia entre culturas. En el discurso intercultural de la UNICH se desarrolla la dimensión sintáctica, el cual es importante porque influye en los discursos de las y los estudiantes, así como también de las y los profesores y los administrativos, las observaciones de clases permitieron profundizar en esta dimensión. Analizando, reflexionando y observando estas tres dimensiones se explica la interculturalidad y la educación intercultural desde las voces y los relatos de cuatro estudiantes diversos entre ellos, en cuanto que se asumen de diferentes culturas chiapanecas.

Aunque la primera fase de campo inicio en octubre, los acercamientos a espacios cotidianos que no son estrictamente académicos se dieron en agosto de 2013 en el transporte público. Este no lugar⁶ como lo define Augé (1992) me

⁶ “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La

aproximó a las charlas entre las y los estudiantes; aquí comencé a recuperar las primeras y diversas visiones que giran en torno a la universidad, los imaginarios hacia la misma e iba esbozando a través de la observación la conformación estudiantil.

El 27 de agosto de 2013 comencé a gestionar los permisos para observar clases en el aula. Para lo cual me acerqué a la Coordinación de Desarrollo Sustentable y para los trámites burocráticos me mandaron con el Secretario Académico para su aprobación. Cabe señalar que en estos momentos la universidad se encontraba en un cambio de rector, lo cual no sólo propició el cambio de una persona por otra, sino que se sustituyó en el proyecto educativo intercultural; a un investigador y académico por un político ex secretario de educación de Chiapas, que no comprende la importancia y trascendencia de la educación intercultural para este estado. Sin trayectoria en la docencia, no fue recibido por la mayoría de la comunidad estudiantil quienes de inmediato tomaron las instalaciones de la universidad el día jueves 22 de septiembre de 2011 y convocaron a una marcha el día miércoles 28 del mismo año para manifestar su inconformidad. Sin embargo el panorama político del estado chiapaneco fue una limitante para la salida y destitución del político en este espacio académico. Los pagos por deudas políticas del PRD bajo el gobierno de Jaime Sabines se dieron un año antes de que ingresará el partido opositor Partido Verde (PVEM), (PRI) y Nueva Alianza. El acceso y estadía de un

hipótesis aquí definida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí antropológicos” (Augé, 1992:83).

político en la UNICH irrumpió el proyecto pedagógico y social del que versa el modelo educativo intercultural. Además que desilusiono a muchas y muchos estudiantes por la deserción, la ausencia y despido de profesoras y profesores.

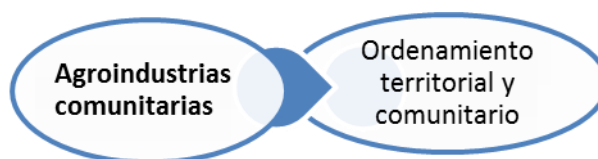
Empezamos 31 (*estudiantes*) y ahora somos 10. Muchos se dieron de baja, otros no les gusto y se salieron. Los que se dieron de baja es porque la escuela ha tenido muchos conflictos los últimos años, entre catedráticos, rector, alumnos; y entre esos conflictos muchos pedían un cambio en la escuela que de repente es necesario. Pero, el problema es el que esta hasta arriba de nosotros, él no cambia. (Entrevista 14 de noviembre 2013, estudiante de la licenciatura en Desarrollo Sustentable).

El ambiente en esta etapa de campo era caótico, por lo que ingresar a la universidad de manera formal fue complicado. Después de haber llevado a cabo las primeras observaciones tanto en el transporte público como en los espacios recreativos de la UNICH, obtuve un permiso formal del Secretario Académico para observar clases, hasta esta primera fase de campo sólo en la licenciatura de Desarrollo Sustentable, dado el perfil y sugerencias del posgrado de Chapingo.

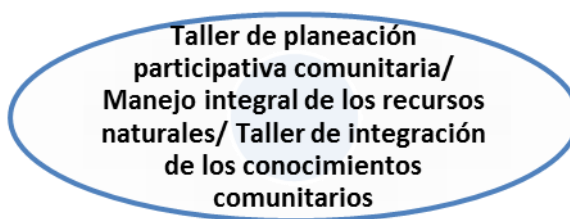
La observación de clases fue de las primeras técnicas cualitativas que sirvió para identificar a jóvenes que en aula tenían una participación activa y también para ver las formas pedagógicas “interculturales” que en el aula generan las y los profesores. Asistí a clases con tercer semestre ambos turnos matutino y vespertino, quinto semestre del turno vespertino, y a partir de febrero del presente año con octavo semestre. De igual forma observé un par de clases del taller de integración de los conocimientos comunitarios en la Licenciatura de Comunicación Intercultural, a petición del profesor encargado de este grupo. El

plan de estudios de la UNICH⁷ se sustenta en cuatro ejes de formación en ocho semestres, a continuación se mencionan los cuatro ejes y se ejemplifican con letra oscura algunas de las materias donde observó clases:

1. **Disciplinar (Son los aprendizajes necesarios que cada profesional debe manejar en función de su disciplina”)** (Casillas y Santini, 2006: 181).



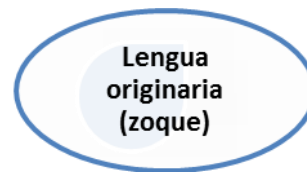
2. **Vinculación con la comunidad (Consiste en enseñar a relacionarse a las y los estudiantes con la comunidad, aprenden las técnicas de observación y recopilación de datos en campo)**



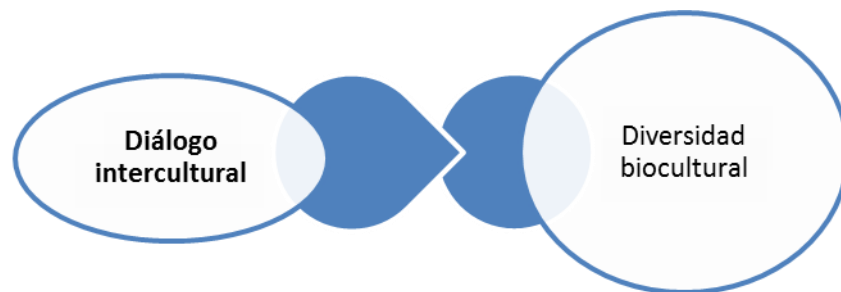
3. **Lenguas⁸ (“Consiste en desarrollar las habilidades de las y los estudiantes en escuchar, hablar, leer, escribir y comprender aspectos culturales y**

⁷ El currículo del modelo educativo intercultural general para todas las UI tiene como ejes: “lengua, cultura y vinculación con la comunidad, el eje disciplinar, el eje axiológico, el eje metodológico y el eje competencias profesionales” (Casillas y Santini, 2006: 180)

cosmogónicos. La estrategia de enseñanza se basa en la interacción entre estudiantes de las lenguas originarias con la intervención del profesor, empleando diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje de manera funcional ... que propicie la interculturalidad”)⁹



4. Sociocultural (Consiste en enseñar a las y los estudiantes procesos de diálogos a través de la construcción de relaciones interculturales)



Las materias que observé eran impartidas por dos mujeres y cuatro hombres, todos con contratos de profesores de asignatura. Algunos con más tiempo de experiencia en la UNICH que otros, como los casos de la profesora de la materia Taller de Planeación Participativa Comunitaria, el profesor de Agroindustrias Comunitarias, el de Lengua Zoque y el de Manejo Integral de los Recursos Naturales. Todos excepto la profesora accedieron a las entrevistas.

⁸ Este eje tiene sus limitantes, en el sentido que en las aulas a excepción de la materia de lengua, no se habla ni se imparte clases en ninguna lengua indígenas del estado chiapaneco. “Aun cuando el discurso intercultural esté de manifiesto en los planes y programas de educación teniendo como principal objetivo la revalorización de la lengua indígena, ni el currículum escolar ni las prácticas docentes se relacionan con los requerimientos de la educación intercultural. No hay profesores que dicten la clase en ambos idiomas y muy pocos se toman la molestia de aclarar en un idioma u otro” (Sartorello y Cruz, 2013:67).

⁹ <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Programa-de-Lengua-Originaria-III.pdf>

Los profesores varones con mayor experiencia en la UNICH, hicieron referencia al contexto caótico de la universidad, mostrando su inconformidad al cambio de director.

Las pedagogías que utilizaban en grupo esta profesora y los tres profesores, eran a partir del trabajo en equipos. Todas las actividades eran encaminadas a la elaboración de sus proyectos integradores. En las materias de Planeación Comunitaria, Manejo Integral de los Recursos Naturales y Agroindustrias Comunitarias se les enseñaba a las y los estudiantes a través de la experiencia, del aprender haciendo. Por ejemplo, en la clase de Agroindustrias Comunitarias aprendieron a elaborar licor de café y mermelada de fresa, a través del enfoque de la sustentabilidad. En la materia de Manejo Integral de los Recursos Naturales se hicieron transectos y estudios sobre el territorio de las comunidades que estudiaban.

La profesora de Diálogo Intercultural y el profesor del Taller de Integración de los Conocimientos Comunitarios¹⁰ llevan menos años de experiencia en la UNICH. La profesora utiliza la pedagogía convencional, es decir, la profesora frente a grupo, discute el tema o es expuesto por los estudiantes. El profesor del Taller de Integración de los Conocimientos Comunitarios, quien trabaja temas de educación intercultural tiene pedagogías dinámicas y novedosas, que hacen reflexionar al estudiante sobre su identidad y la del otro y sobre sus cuestiones culturales. Sin embargo, las y los estudiantes creen que este tipo de pedagogía no les está aportando a sus proyectos integradores, lo cuales

¹⁰ Esta clase se imparte en la licenciatura de Comunicación Intercultural. Se observó en la segunda fase de campo.

representan “el” requisito importante a cumplir en la universidad (a parte de la titulación), lo cual les hizo recurrir en el tercer semestre a otra persona ajena a la institución, para que les enseñase a impartir talleres en las comunidades que estudian.

En esta primera etapa del trabajo de campo a través de la observación de estas clases, elaboré entrevistas a profundidad¹¹ sólo a estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable que participaban continuamente en clases o participaban activamente en las cuestiones de la universidad, con el fin de ampliar mi conocimiento sobre el panorama de la universidad, a través de voces estudiantiles que criticaban con más frecuencia el modelo educativo intercultural. De las 25 preguntas¹² que conforman las entrevistas, cinco son centrales para la investigación:

✓ **Por qué te interesó entrar a la UNICH**

Pregunta que generaba no sólo el interés inmediato de por qué las y los estudiantes estaban en esta universidad, es decir, no sólo comentaban *me quedé aquí, fue mi última opción etc.*, respuestas a las que me predispose después de las conversaciones con varios cercanos a la universidad. Por el contrario comencé a ver la demanda que esta universidad tiene entre varios chiapanecos y gente de otros estados. Algunos comentaban que habían dejado sus estudios superiores anteriores porque les gustaba más el plan de estudios de la UNICH.

¹¹ Ver anexos.

¹² El número de preguntas variaba según iba fluyendo la entrevista., ya que al no ser cerrada no se limita al guion prediseñado.

✓ **¿Por qué estudiar esta licenciatura?**

A partir de este cuestionamiento los estudiantes decían cómo ellos veían cada licenciatura y por qué la de Desarrollo Sustentable los convencía. De tal forma que a través de sus respuestas comencé a observar las construcciones e imaginarios que se tienen de cada licenciatura y sobre todo del desarrollo sustentable que es parte importante en el modelo educativo intercultural.

✓ **¿Adscripción cultural?/ ¿Cómo consideras tu identidad?**

Esta pregunta en un principio respondía a la cuestión étnica no sólo porque la interculturalidad sugiere la interacción entre culturas; quería saber cómo a través de una adscripción cultural se relacionaban los unos con los otros en un espacio universitario intercultural. Sin embargo, al terminar las entrevistas este cuestionamiento tomó más relevancia, en el sentido que comencé a percibir una re significación tanto de estudiantes mestizos como indígenas sobre las cuestiones indígenas: tradiciones, lengua, costumbres, cosmogonías, etc. Por parte de los estudiantes entrevistados que se consideraron mestizos las diferentes respuestas que se iban obteniendo guiaban a un ensalzamiento de las culturas indígenas en sus diferentes discursos, pero en lo vivencial se proyectaba actitudes contrarias a lo que decían -burlas hacía quien hablaba una lengua indígena y desacreditación al ser apoyados por la institución con becas sólo por ser indígenas-. Los dos estudiantes que se identificaron como indígenas, proyectaban una seguridad y empoderamiento por pertenecer a un grupo étnico. Hacían alusión a las ventajas que tenían sobre sus compañeros

mestizos en este modelo intercultural por ser provenientes de una cultura indígena y del campo.

✓ **¿Significó algo para tu madre y padre que estudiaras aquí?**

A través de su historicidad los entrevistados contaban su acceso a la educación superior y la intervención que sus padres tuvieron en este proceso. Algunos casos por ejemplo, de los estudiantes entrevistados urbanos oriundos de la ciudad de San Cristóbal de las Casas que tienen padres que migraron del campo a la ciudad cuentan que ellos son las principales personas que fomentan sus estudios, a veces no del todo convencidos de que la UNICH sea la mejor opción como lo cuenta un estudiante de desarrollo sustentable “al principio me decían mis padres qué vas a hacer allá, no vas a aprender mucho o vas a perder unos cuantos años de tu vida” (entrevista grupal, 15 de noviembre 2013). En otros casos estudiantes de procedencia rural a pesar de las adversidades y negatividad de los padres para que sus hijos estudiaran, están en el sistema educativo superior.

✓ **¿Crees que exista la interculturalidad en la universidad?**

Esta pregunta me acercó a comprender desde las y los estudiantes la situación de la universidad, que en ese momento pasaba por un trance de cambio de rector, de conformación de sindicatos, de despidos y contratos de docentes, deserción de estudiantes etc. A partir de contextualizar la situación de la UNICH, los estudiantes comenzaban a hablar de sí existía o no la

interculturalidad en la escuela. Todos, excepto Xunté dijeron que no. Lo cual de inmediato llevaba a hacer la siguiente pregunta.

✓ **¿Qué es para ti la interculturalidad?**

“Es el hecho de estar con otra persona, sea de donde sea, y que puedan tener un diálogo recíproco. Que puedas dar tu tús conocimientos y recibirlos, sin tener conflicto dentro de. Aunque muchos creen que por venir a la escuela o hablar otra lengua es ya intercultural” (entrevista estudiante de tercer semestre, turno matutino, Desarrollo Sustentable). “Somos una universidad multicultural que está construyendo la interculturalidad con el avance del diálogo entre nosotros” (entrevista a estudiante de tercer semestre, turno matutino, D.S.) “Es conocer lo desconocido de otras personas, sus experiencias, de dónde vienen, para mí eso es importante” (entrevista grupal, estudiante de quinto semestre, D.S.) “Lejos de hacer interculturalidad, en la universidad hacemos multiculturalidad” (entrevista grupal, quinto semestre, turno vespertino, D.S.) “Creo que el mundo capitalista ha llevado a hacer gentes individualistas, pero en mi pueblo ahí, si hay interculturalidad, todos se apoyan; se apoya a otros chicos. Cuando una mujer da a luz se le lleva su tortilla, su pozol, ahí veo la interculturalidad. Conviven, se apoyan, pero aquí en la ciudad no pasa eso”. (Entrevista grupal, quinto semestre, D.S.). “Para mí, la interculturalidad son problemas” (entrevista, tercer semestre, turno matutino, Comunicación Intercultural). Para algunos su referente fue el espacio universitario y para otros su espacio comunitario. Es importante porque muestra una diferenciación entre la interculturalidad que se da en la escuela y una que se vive fuera de este espacio. A partir de estas

respuestas se comenzó a esbozar los primeros indicios que indican que para estos jóvenes la interculturalidad no es un proceso continuo en sus vidas, sino que depende de los lugares donde se posicionen y las personas con las que socialicen en determinados momentos.

Con dos estudiantes –que no se consideran mestizos- de estos primeros seis entrevistados comencé a tener más entrevistas y conversaciones a profundidad, de tal forma que el giro de la investigación se particularizó en la realización de narrativas a jóvenes provenientes de comunidades rurales con adscripciones a identidades indígenas, rurales y/o del campo. Dado que son sujetas y sujetos de una historicidad educativa bilingüe, desigual y excluyente en los niveles que le preceden al universitario. Lo cual trae consigo una re configuración de su sujeto (a) étnico, quienes tienen “una vez cursado parte del programa de estudios de cualquiera de estas carreras, entre los estudiantes indígenas emerge un sujeto étnico con plena consciencia de su desigualdad cultural e histórica” (Sartorello y Cruz, 2013: 65).

La segunda parte de campo inició en marzo de 2014 y con la elección de estos primeros dos estudiantes se fue creando un círculo de relaciones con más sujetos provenientes de comunidades indígenas que se autodenominan críticos al modelo educativo intercultural de la UNICH –este es un grupo que podría considerarse una red que apoya y cohesiona sus relaciones intrauniversitarias a partir de su identidad indígena y procedencia rural-.

Entre la primera y segunda fase de trabajo de campo avancé en el proceso de transcripción de las entrevistas, y observé que los discursos de los seis jóvenes entrevistados obviamente variaban, pero todos hacían alusión a su pasado académico, recordando fechas, nombres, detalles cotidianos, personas que los influenciaron; en fin toda una serie de datos de los que me entusiasmé por querer saber más. Mestizos e indígenas por igual hacían referencia al logro que les representa estar en una universidad. Me interesé y apasione por la particularidad histórica de cada uno de los estudiantes de origen étnico en su devenir escolar.

A través de estos primeros hallazgos se me sugirió por parte del comité asesor hacer una tipología representativa de la comunidad estudiantil de la UNICH. Esto no se logró en parte por el interés personal que se fue amplificando en las y los estudiantes indígenas quienes tienen una mayor dificultad en el acceso a la educación superior, por todo el devenir histórico que representa la educación indígena en un estado como el de Chiapas, y en segunda porque a través de la aplicación de encuestas al azar en un período de cierre de semestre no se arrojaron datos de la representatividad de la comunidad estudiantil. En las semanas que probaron para aplicar las encuestas, muchas de las y los estudiantes provenientes de comunidades rurales ya se habían retirado a sus hogares y/o trabajos temporales por el período vacacional. La mayoría de las y los entrevistados que se encontraban en ese momento era porque viven en la ciudad de San Cristóbal. Las y los estudiantes entrevistados de la licenciatura en Lengua y Cultura estaban esos días porque una profesora aún no les

proporcionaba calificaciones. De tal forma que los datos que arrojaron las encuestas fueron los siguientes:

El número de encuestas fueron 53; las preguntas más relevantes de esta técnica para recopilar datos –que no es propia de la metodología que utilicé– fueron 2 y se centraron en saber las lenguas maternas de las y los entrevistados y si la UNICH había sido su primera opción. De tal forma que los resultados que arrojo esta técnica fueron los siguientes:

Cuadro 3. Las dos preguntas relevantes de las encuestas.

TOTAL DE ENCUESTAS 53			
Número de pregunta en la encuesta. ---- ¿Cuál es tú lengua materna?			
Castellano	Tsotsil	Tseltal	Zoque
28	13	10	2
Número de pregunta en la encuesta. ---- ¿Solicitaste ingreso a otra universidad antes de la UNICH?			
NO		SI	
43		10	

Aún con las limitantes para aplicar las encuestas, es decir, que no se encontraba la mayor parte de la comunidad estudiantil, los datos que arrojaron se compararon con los datos oficiales¹³ y curiosamente en varios aspectos coincidieron, es decir, se constató a través de las encuestas la conformación estudiantil según género y lengua materna.

¹³ Los cuales se mostrarán en el apartado 3.5 del capítulo 3, que versa sobre la UNICH

A la par de las encuestas se continuó entrevistando a jóvenes provenientes de comunidades indígenas, para seleccionar a partir de su decisión de participar a través de narrativas a dos jóvenes más. Los sobrenombres que se utilizan son ficticios por seguridad de la y los entrevistados, aunque cabe señalar que los cuatro hicieron explícita la solicitud de poner sus nombres verdaderos.

Cuadro 4: Características de la y los estudiantes de las narrativas

Nombre	Edad	Lengua materna	Lugar de origen	Licenciatura
Zoque	25 años	Zoque	Rancho Escondido o Agua Escondida, Simojovel	Comunicación Intercultural
Xunté	24 años	Tseltal	Comunidad el Pozo, San Juan Cancúc	Desarrollo Sustentable
Xunka	24 años	Tsotsil	Lambó, Zinacantán	Lengua y Cultura
Benito	24 años	Tsotsil	San Benito, Pantelhó	Lengua y Cultura

1.4 Narrativas y perspectivas de las y los sujetos

Un relato de vida no es simplemente una suma de informaciones (que podrían obtenerse por otros medios): es ante todo una estructura (la reconstrucción de una experiencia vivida en un discurso) y un acto de comunicación (Lejeune, et al., 1989: 36).

Con las narrativas se da centralidad a la persona para comprender, en este caso, su inserción a la educación, principalmente a la superior. “Como

investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente” (Chárriez, 2012:50).

Las narrativas y perspectivas son trabajos que analizan las subjetividades de las y los sujetos de estudio, por eso es importante trabajar desde las representaciones sociales e interpretaciones que tienen las y los estudiantes sobre su entorno universitario. La UNICH como una realidad que envuelve a las y los estudiantes, es analizada desde el discurso y momento histórico porque influye en la construcción de los discursos de estas narrativas y en las representaciones sociales que las y los estudiantes tienen sobre la interculturalidad y la educación intercultural. Pablo Navarro (1996 en Piñeiro, 2008) señala que:

El sujeto individual es capaz de elaborar, de manera endógena, representaciones peculiares de la realidad social en la que habita, tanto en el nivel micro como macro [...] El resultado de la relación mutuamente constituyente de ambos aspectos es un proceso morfogénico global que, en definitiva, configura al individuo como sujeto social. La subjetividad social del individuo, en efecto, no es otra cosa que el resultado dinámico de ese proceso.

Los diversos discursos de las y los sujetos de estudio son fundamentales en las narrativas; como jóvenes indígenas¹⁴ empoderados y particularmente ubicados

¹⁴ Por indígena me refiero a la persona que se adscribe a una cultura indígena, del campo y/ del contexto rural; quienes históricamente han vivido relaciones de desigualdad social y relaciones asimétricas de poder. Ser indígena o considerarse como tal para mí es una cuestión política y sociocultural.

en la historicidad rebelde de Chiapas, los discursos que emanan tienen una elección léxica, es decir, hacen una selección de palabras, “especialmente de nombres (o sustantivos) en el transcurso del relato” (Bortoluzzi y Jacorzynski, 2010:25). Es importante resaltar que pese a que los discursos de las y los estudiantes sobre la educación intercultural y la interculturalidad responden a una realidad común, que es la universitaria en la UNICH no son homogéneos, responden a la realidad social heterogénea. Así mismo lo hacen como jóvenes que pertenecen a una cultura escolar intercultural, refiriéndome a está desde los siguientes aspectos: 1) son sujetas y sujetos que reconocen la diversidad cultural que conforma la comunidad académica de la UNICH, sabiendo que son parte de la misma, 2) se adscriben como estudiantes universitarios de la UNICH, lo que los posiciona como estudiantes frente a otras universidades del municipio, que aprenden de la diversidad étnica y la sustentabilidad cualquiera que sea la licenciatura que cursen, 3) la UNICH es el espacio donde conscientemente se quiere crear relaciones interculturales y 4) aunque las pedagogías son diversas, desde los contenidos se les induce a las y los estudiantes temas comunes en todas las licenciaturas que versan sobre la identidad, la sustentabilidad, la cuestión étnica y el respeto a las manifestaciones culturales tanto en la universidad como fuera de está¹⁵.

“Cuando la investigación desata un discurso pre construido, el relato de vida se elabora en el diálogo” (Lejeune, 1989: 40). En este sentido la parte histórica

¹⁵ Si bien considero que estos puntos forman parte de una cultura escolar intercultural, no significa que se lleven a cabo en la práctica. A través de las entrevistas y las encuestas se esbozaron discursos que parecen homogéneos en cuanto a una postura sobre la educación intercultural y la interculturalidad, pero las prácticas son muy diversas y responden a las subjetividades individuales.

forma parte central de la tesis, por un lado la nacional, la regional y la local desde la experiencia y el diálogo de la y los propios estudiantes. La finalidad es la comprensión más profunda de sus andares educativos como Sujeta/sujetos de comunidades rurales. De la serie de elementos que se visibilizan en la historia indígena, los siguientes conceptos son base para abordar el tema de las narrativas en torno a la interculturalidad, la educación intercultural y de la apropiación de un espacio universitario.

1.5 Cultura

La cultura en distintos discursos académicos y de políticas públicas, desempeña el eje fundamental y central para llevar a cabo proyectos nacionales y regionales en políticas educativas y de desarrollo. Sin embargo, las camaleónicas connotaciones que juega el concepto han dado pie a que por su complejo entendimiento, cada disciplina o institución –académica y de Estado- la utilice de múltiples formas según sean los casos y los intereses –políticos sobre todo-.

El término cubre un campo semántico muy amplio y, dada su densa historia etimológica, la palabra no sólo está en peligro de perder una definición adecuada, sino también existe el riesgo que se convierta en una bandera sin sustancia, por un lado desplegada por el Estado para ganar legitimidad frente sociedades más conscientes de su carácter multicultural y, por el otro, manipulada por grupos subalternos para ganar acceso a recursos y a espacios políticos. (Trench, 2008:19).

Desde la antropología interpretativa se entiende ésta como:

(...) esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia

experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busca es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación. (Geertz, 2005: 20).

Después de aportar algunas de las definiciones en torno a la cultura observamos que tiene especificidades que tienen sentido tanto para un individuo como para una colectividad. De tal forma entiendo que la cultura son los conocimientos, ideas, ideologías y perspectivas que vamos adquiriendo, desarrollando y transmitiendo en contextos diversos pero que tiene su sustento en un contexto social definido: la familia, el barrio o la colonia y la escuela. De ahí que consideré que un individuo es portador de varias culturas que corresponden a diferentes escalas y espacialidades –macro, micro-, para constituirse y adscribirse a través de todas en un sujeto portador de cultura y no perteneciente a una cultura definida y cerrada.

En el planteamiento antropológico, la humanidad genera tantas culturas como grupos sociales existen (...), convirtiendo a los seres humanos en sujetos portadores de cultura: seres que comparten universos simbólicos que son constantemente socializados a través de procesos educativos (Tirzo y Hernández, 2010: 13).

En el contexto de la educación intercultural, la cultura juega un doble papel. Por un lado, el Estado legitima el reconocimiento de la diversidad en el artículo 2¹⁶ sin embargo, lo que propicia como agente interventor del desarrollo es que posiciona a las y los sujetos como receptores y no como creadores de sus propios desarrollos, de tal forma que se etnifica y folkloriza 'la cultura' y a los grupos minoritarios: "tratar a las minorías como 'especies en peligro de

¹⁶ Si bien ya se había reconocido en 1982 y 1992, es importante el 2001 porque es en este momento que comienza a plantearse una educación superior dirigida a la diversidad.

extinción' y designar políticas orientadas exclusivamente a su 'conservación', genera estrategias de reconocimiento de la diversidad aplicada a la intervención educativa y que corren el riesgo de 'etnificar' la diversidad cultural de sus objetivos originales" (Dietz, 2011:28). Así en el ámbito educativo el Estado comenzó a crear instituciones académicas con pertinencia cultural, proliferaron programas de apoyo económico para estudiantes indígenas en las universidades públicas –entre otras- para validar dicho artículo. Por otro lado los sujetos interculturales, glorifican sus culturas –sobre todo las de origen étnico- para adquirir mayor reconocimiento y ciertos beneficios por parte de diversas organizaciones en el ámbito escolar, la cultura se llega a utilizar también como estrategia de las y los estudiantes de origen étnico.

1.5.1 Cultura escolar

La universidad como espacio físico y delimitado es un espacio que crea cultura escolar. Sugiere que va a resignificarse un aprendizaje en las universidades en la medida en que las y los estudiantes interculturales son conscientes de la diversidad cultural que los rodea. De tal carácter que el hacer, obrar y saber tienen aproximaciones a cómo nos apropiamos y percibimos al contexto en el que nos encontramos posicionados, las formas en cómo lo interpretamos y reconstruimos a partir de nuestras experiencias vivenciales y conocimientos adquiridos.

Agustín Escolano (citado en Bertely *et al.* 2008:35) define la cultura escolar desde tres ámbitos:

La *cultura empírico práctica* que los enseñantes desarrollan en el ejercicio de la profesión y que se transmite en la vida cotidiana de las instituciones; *la cultura científica* relacionada con los saberes académicos que tienen los profesores acerca de la enseñanza; y *la cultura política*, definida como el ámbito discursivo y práctico a través del cual circulan las normas organizativas e institucionales que rigen las prácticas escolares.

La cultura escolar abarca aspectos cognitivos, afectivos, éticos, estéticos, sociales, conductuales; es educativa en el sentido de que se abriga en la personalidad de cada uno de los actores. Por otro lado, cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura y cada comunidad educativa –la dimensión sintáctica-institucional- posee su propia cultura escolar. Depende estrechamente de las personas que forman la comunidad educativa, de la sociedad en que se encuentra la institución y de la institución misma. Es el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y fluyen, y se entiende a partir del interaccionismo simbólico en la forma en que las y los estudiantes resignifican la interculturalidad y su ser universitario dentro de la UNICH.

La cultura escolar se refiere: al conjunto de patrones que son transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar. Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y forma en que actúa. Se trata de cambios culturales que produce y forma a sus estudiantes. De tal forma que en las UI se crea una cultura escolar que versa sobre la diversidad cultural y tolerancia y respeto a esa misma diversidad.

1.6 Interculturalidad y educación intercultural

(...) La educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política y representan una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social (Sartorello, 2009: 79).

La interculturalidad se centra en el ámbito de la educación y son estas instituciones educativas gubernamentales las que incluyen el tema, cambiando en la teoría el pensamiento de aculturación –al menos no directa¹⁷- por el de inclusión y respeto a la diversidad cultural. En México este modelo educativo se plantea como alternativa a la educación bilingüe propuesta por el INI. Por dicha sustitución de modelos educativos indígenas al de intercultural es que se le ha adjudicado la educación intercultural a los grupos indígenas, aunque cabe aclarar que el discurso sobre la interculturalidad internacionalmente no es homogéneo.

Hoy en día a nivel básico está presente en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). La educación intercultural es producto de un proceso histórico de la educación indígena que impartió el Estado indigenista y de las demandas y movimientos sociales de la sociedad indígena. Esta educación y desde el enfoque de etnodesarrollo planteado paralelamente, sugiere que las propias culturas indígenas planten la dirección de su proyecto educativo -no como una autonomía educativa como la zapatista o las Universidades de la Tierra- sino como una donde intervenga el Estado y las instituciones educativas

¹⁷ El método directo se refiere a la enseñanza desde el uso exclusivo de la lengua dominante.

gubernamentales, donde converjan los conocimientos científicos con los conocimientos locales. Se trata de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias. Planteándose este discurso sólo para las comunidades y grupos indígenas de toda América Latina –de tal forma se pueden encontrar UI en Bolivia, Ecuador, Colombia, Guatemala, Perú-. “Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena en la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX” (Muñoz, 2002:26).

El plan curricular de las UI en América Latina, así como las licenciaturas que se imparten corresponde a una serie de programas emergentes que se dan en el marco de políticas educativas inclusivas e innovadoras. “Surgen como un parteaguas político para cubrir diversas insolvencias de los criterios con los que debe cumplir una educación con calidad, entendida ésta como el proceso innovador que cubre las necesidades de bienestar humano, social y cultural” (Rodríguez, 2004:181) de los grupos minoritarios; y corresponde a las tres directrices que la UNESCO plantea en “Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural” (2006:33-41) las cuales son:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todas y todos una educación de calidad que se adecúa y adapte a su cultura. Este primer principio puede aplicarse a través de materiales pedagógicos que correspondan al contexto regional y comunitario de las y los estudiantes, es decir, se aproveche los conocimientos locales, métodos pedagógicos culturalmente apropiados. De la enseñanza de las lenguas de la región, de crear interacción entre la escuela y la comunidad.
2. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. A través de garantizar oportunidades

equitativas e igualitarias, eliminando dentro de sistema educativo intercultural la discriminación, la inclusión de grupos minoritarios y/o marginados.

3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. A través de la elaboración de programas de estudio que concientice a los y las estudiantes de la diversidad que los rodea y a la que no son ajenos, al respeto de diferentes patrones de pensamiento; con la ejecución de proyectos conjuntos entre establecimientos e instituciones de diferentes países, con miras a resolver problemas comunes, se creen y promuevan redes internacionales de estudiantes e investigadores que trabajen los mismos temas; y del trabajo del docente de fomentar la conciencia cultural de la persona a ser diferente.

La interculturalidad en el caso mexicano supone un sustento ideológico: el neo indigenismo oficial y un político: el multiculturalismo institucional. “En América Latina y concretamente en México, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición del Estado y los pueblos indígenas” (Dietz y Mateos, 2011: 25-26). Lo que significa aparentemente una nueva relación entre la población indígena y el Estado, la cual se valida a través de programas asistenciales y la creación cada vez más creciente de UI en el país¹⁸. Más allá de esta nueva relación lo que se proyecta con el modelo intercultural es una reconfiguración del propio Estado-nación, “tiene un potencial transformador de las identidades y apunta hacia la redefinición y reimaginación del Estado-nación, moviendo las fronteras entre lo étnico, lo nacional y lo global” (Gunther Dietz 2001 citado en Muñoz, 2002:37). Lo cual llegará a construirse desde un proceso que avanza lento. Por ahora los alcances de la interculturalidad se limitan al educativo, el cual se plantea como una alternativa educativa al nivel superior de la educación convencional

¹⁸ Aunque la propuesta de la educación intercultural para algunos autores (Muñoz, 2002; Miguel Ángel Rodríguez, 2005) es contradictoria porque las bases de los Estados-nación suponen una educación homogénea y no diferenciada como se plantea.

mexicana; la lucha es constante y se da a nivel micro más que macro, es decir, en el espacio universitario.

Las UI están ubicadas en territorios alejados de las ciudades principales, donde coexisten diversos grupos indígenas, la UNICH es la única UI que se encuentra en un espacio urbano característico por ser una ciudad multicultural.

Considero la interculturalidad como un proceso de intervención que busca la “construcción de puentes y acercamientos entre las culturas” (Fornet-Betancourt, 2004: 9) mismo que se presenta como “un proyecto social amplio que intenta construir, desde otras bases, un esfuerzo por comprender y valorar al otro, de percibirlo como sujeto que impacta, a partir de su relación con la historia, el mundo y la verdad, la propia identidad; es decir, como una invitación a introducirse en el proceso de la comunicación intercultural” (Fornet-Betancourt citado en Ahuja, *et. al.*, 2004: 29); y la educación intercultural como las bases ideológicas, pedagógicas y de formación de seres humanos interculturales que viven ya en la diferencia y la diversidad cultural para dar reconocimiento en planos de equidad a la otredad, con la finalidad de reconstruir sociedades equitativas e incluyentes. Aunque por ahora la educación intercultural se vislumbra a la inclusión de las minorías, pues son ellas las más afectadas en la desigualdad educativa mexicana: “El reto que se plantea en estos momentos es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad” (García, 2004:62). Sin

embargo los procesos de asimilación, segregación y/o participación son insuficientes. La cuestión educativa intercultural en México recae en muchos de los errores que caracterizan la educación superior convencional:

- ✓ Por relaciones desiguales. En las UI las y los estudiantes indígenas son los que tienen más ventajas para obtener becas y movilidad estudiantil.
- ✓ El obligar a las y los estudiantes cursar una materia en lengua indígena no garantiza que se esté comprendiendo el valor cultural y lingüístico de las lenguas maternas indígenas.
- ✓ La formación, preparación y/o actualización de la planta docente por asignatura y de tiempo completo en pedagogías interculturales, hace que se siga reproduciendo las mismas formas de enseñanza que en una escuela convencional.

1.7 Del discurso multicultural a la práctica intercultural

(...) El origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común (Dietz y Mateos, 2011:30).

El discurso del multiculturalismo surge en países de inmigración “en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa” (Dietz y Mateos, 2011:24), para intervenir a través de políticas públicas en la convivencia entre culturas, atendiendo sobre todo las demandas

de los grupos minoritarios (migrantes). “El multiculturalismo se entiende mejor como un proyecto político y, como tal, abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural” (Grillo, 2007:987 citado por Dietz y Mateos, 2011:23). La diferencia entre estos dos términos es que uno es acción e intervención en y para la diversidad cultural –multiculturalismo- y la multiculturalidad constata la existencia en un territorio o espacio definido esta diversidad, a través del reconocimiento.

Sin embargo estos conceptos y sus connotaciones varían de acuerdo a los procesos sociales migratorios (contexto Anglosajón y Europeo) y de minorías étnicas (caso Latinoamericano) (cuadro 5) que corresponde a la historicidad de cada región y territorio.

Actualmente, en el debate anglosajón se plantea la necesidad de ‘multiculturalizar’ los sistemas educativos mediante mecanismos de ‘acción afirmativa’ y ‘discriminación positiva’ que permitan ‘empoderar’ (empower) a determinadas minorías étnicas, autóctonas como alóctonas [...] En el espacio continental europeo [...] se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural [...] a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural. (Dietz, 2011:25).

Cuadro 5: El multiculturalismo y la interculturalidad según las regiones internacionales.

REGIÓN	DIRIGIDO A:	CONCEPTO	FINALIDAD
Anglosajona	Migrantes	Multiculturalismo	Multiculturalizar los sistemas educativos, con la finalidad de empoderar tanto a las minorías autónomas como alocótonas.
Europa	Hijos de migrantes	Interculturalidad	Trabajar con la complejidad sociocultural de las relaciones mayoría-minoría.
América Latina	Sociedades indígenas	Interculturalidad	Incluir a la diversidad sociocultural en la educación superior.

En el caso Latinoamericano la educación intercultural “surge de un proceso y proyecto político, ético y epistémico, propuesto inicialmente desde los movimientos indígenas de la región andina¹⁹, que tiene como propósito central transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales” (Tirzo y Hernández, 2010:24). Específicamente en México, el pluriculturalismo hace alusión al concepto de multiculturalidad, en el sentido que oficialmente se reconoce al país y la sociedad mexicana como diversa. Los conceptos propios que se crearon en México para explicar y atender esta diversidad tiene sus antecedentes en la Antropología Aplicada²⁰, en la Investigación-Acción que Aguirre definirá como Investigación Intercultural (Aguirre, 1957:131).

¹⁹ (Movimiento al Socialismo, Bolivia) (Creación de la Comunidad Andina,, 1969)

²⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán (1957; 1952; 1955).

[...] La investigación no se identifica ya con las culturas *folk*, ni busca describirlas tal y como son, sino que trata de averiguar sus posibilidades o potencialidades de acción intercultural. Esto es, considera a las comunidades indígenas desde el punto de vista de la comunidad regional o nacional y las juzga conforme a juicios de valor extraídos de la cultura dominante. La investigación no es ya *unicultural* sino *intercultural* y está dirigida a indagar cómo *puede ser* conseguida la transformación de la comunidad subordinada. (Aguirre, 1957:137)

Las conexiones regionales y nacionales con las que se iba relacionando la cuestión del indio desde el quehacer antropológico iban tomando fuerza. Bonfil Batalla en su obra “México Profundo” (1987) “plantea página por página la evidencia de una matriz civilizatoria mexicana, que ha sido negada pero nunca destruida, y con esto plantea la posibilidad de construir un nuevo proyecto de nación” (Tirzo y Hernández, 2010:19). La realidad social desigual que han vivido las sociedades indígenas en nuestro país –al igual que el propio replanteamiento del trabajo antropológico mexicano en el ámbito rural- y las respuestas ante estos embates sociales, son eje fundamental para hablar de interculturalidad como acción en el ámbito educativo.

En la década de 1990 y tras el recuento de los 500 años de resistencia indígena, se comenzó a gestar en el país movimientos sin precedentes y novedosos: en la población indígena florecía un (a) sujeto (a) que demandaba autonomía y proyectos propios de desarrollo. Cuestionando ámbitos sociales, culturales, políticos y educativos, siendo este último ámbito donde se centraron los primeros esfuerzos por demandar una educación acorde a las prácticas culturales propias de sus pueblos indígenas, ya que los anteriores modelos

pedagógicos eran fallidos porque justamente estaban desconectados de las vidas comunitarias rurales.

Aunque la educación intercultural no es propia del movimiento zapatista, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) detonó las acciones gubernamentales para que se pensará en una educación incluyente - más no autónoma- dirigida a las minorías del país. De tal forma que los intereses de la educación intercultural en México no sólo son educativos, también son políticos y económicos. “El discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural” (Dietz y Matos, 2011:17).

Los términos en sí de interculturalidad y de educación intercultural en el contexto mexicano son para contrarrestar la desigualdad educativa de los grupos minoritarios que existen actualmente y sobre todo de brindar una educación superior de calidad a la que tenemos derecho todas y todos como ciudadanos de un Estado que se hace llamar democrático.

1.8 Desarrollo y educación

Hablar sobre desarrollo, lo qué es, qué significa y hacia quién va dirigido es un debate interminable y más aún porque condiciona a algunas sociedades como desarrolladas y otras como subdesarrolladas. La palabra subdesarrollo introducida por Truman en 1949, posiciono a más de 2 millones de personas como subdesarrolladas, significasé lo que eso significasé. “En los años 30 no éramos subdesarrollados, al contrario, buscábamos empeñosamente nuestro

propio camino” (Esteve, 2009: 2) por lo que la palabra desarrollo implicó que se le concibiera como una sucesión de etapas y/o estadios que guiaran a una sociedad deseada –avance tecnológico, infraestructura, etc.-. Una vez clasificados nuestros países como subdesarrollados, la colonialidad se reforzó la tarea que los poderes del centro impusieran a los pueblos de la periferia: dejar de ser como eran y emprender la vía del desarrollo capitalista; se trataba de dejar de ser *nosotros*, para asemejarnos a *ellos*” (Ornelas, 2011:26). Según Rostow, desarrollo significa:

Es una etapa por la que todas las naciones del mundo han pasado y la transición del subdesarrollo al desarrollo puede describirse a través de una serie de etapas por las que todos los países han atravesado o deben atravesar y cuyo punto de partida es la existencia de una sociedad tradicional, a partir de la cual se podría iniciar el desarrollo siguiendo las mismas y sucesivas etapas que permitieron a las naciones occidentales llegar a la última etapa: la ‘sociedad del consumo masivo’ (Ornelas, 2011: 15).

La antropología criticó la connotación de desarrollo, en el sentido que “conlleva simultáneamente al reconocimiento y negación de la diferencia; a los habitantes del Tercer Mundo se les considera diferentes, el desarrollo es precisamente el mecanismo a través del cual esta diferencia deberá ser eliminada” (Escobar, 2010: 29). Aunque la antropología naciera del Colonialismo y sirviera para el Estado (como en la actualidad), las cuestiones de estudio justo son las diferencias y en este sentido los disímiles caminos que cada sociedad lleva en su proceso particular de vida, sin contraponer dicho proceso con lo urbano, lo tecnológico, la infraestructura y/o los servicios. La sociedad es un constructo de la cotidianidad y esto significa que, diariamente se va reconfigurando, en un proceso inacabado con múltiples caminos que no pueden ser predecibles. Sin

embargo, desarrollo y modernización son palabras que se usan a la par. Para dejar de ser subdesarrollados hay que modernizarnos primero. Lo cual conlleva una serie de cuestiones como las señala aquí Victorino (2005:24-25):

(...) La modernización de un país, se mide según el grado de sustitución de su economía (agrícola y extractiva fundamentalmente), por ello el desarrollo de la industria, el grado de desarrollo de los centros urbanos nodales y la ampliación de toda la infraestructura estatal y su correspondiente disponibilidad de recursos como de instituciones públicas y privadas (organizaciones empresariales sindicales y profesionales). Pero en este proceso de modernización trastoca necesariamente las relaciones sociales de producción y la recomposición de las fuerzas políticas

Ante la discusión de desarrollo y modernidad que versaba sobre las cuestiones económicas, en los años 70's antropólogas y antropólogos transfirieron a primer plano las cuestiones sociales y culturales en los proyectos de desarrollo. A escala mundial en 1973 el Banco Mundial generó "políticas de programas 'orientados hacia la pobreza'" (Escobar, 2010:33).

La educación escolarizada como instrumento -liberador- para modificar y/o concientizar las ideas de las personas se convierte en el principal valor de la cultura de Occidente y la fuerza que ésta tiene en el desarrollo de un lugar. Por eso más que un derecho es un privilegio, la educación pertinente sólo se lleva a cabo en el medio rural porque se vuelve una cuestión de clase que se aplica desde políticas diferenciadas, en donde aquella educación que llegue a los lugares "pobres" y de miseria será casi ornamental más que funcional. La educación se imparte y procede de acuerdo a los gobiernos en turno; es considerada eje fundamental para el desarrollo social, cultural, económico y/o tecnológico de un país, aunque en países como México, se le ven más

beneficios económicos que humanos, sociales y culturales; tan es así que los desfavorecidos siempre son los grupos minoritarios. La mayoría de los enfoques educativos tienden a relacionar los conceptos de progreso y desarrollo porque se nos ha inculcado que sólo después de este proceso educativo escolarizado nos espera un mejor futuro: empleos sobre todo.

En los años sesenta y setenta existieron, claro está, tendencias que presentaban una posición crítica frente al desarrollo, aunque, como veremos pronto, fueron insuficientes para articular un rechazo del discurso sobre el que se fundaba. Entre ellas es importante mencionar la ‘pedagogía del oprimido’ de Paulo Freire; el nacimiento de la teología de la liberación (...) y las críticas al ‘colonialismo intelectual’ y la dependencia económica (Escobar, 2007: 22).

Como proceso contracultural al desarrollo, la educación es un pilar fundamental, para proponer otros tipos educativos y con esto otros tipos de “desarrollo”, en sí de vida.

Desde una visión actual de respeto a la diversidad, la multiculturalidad de las sociedades, se encuentra el enfoque de estrategias de vida. El cual centra su discurso en el actor, en el individuo a escala local. En relación a este enfoque se encuentra lo que Arturo Escobar entiende por postdesarrollo, el cual propone la existencia de otros tipos de desarrollo y no sólo una vía. Aquellos sistemas económicos, de producción y educativos que hacen las y los campesinos, no se les puede llamar atrasado, arcaico o carente de tecnología, no se busca compararlo en oposición a “la sociedad moderna”; se trata de considerar otro tipo de desarrollo planteado desde lo familiar-comunitario.

Las propuestas de otro desarrollo y otra educación surgieron en México a partir de la crítica de los grupos étnicos por la imposición de proyectos que no tenían concordancia con sus realidades rurales. El etnodesarrollo y desarrollo endógeno comenzaron a tomar auge como críticas al indigenismo de Estado, para hablar sobre las percepciones y categorías que los propios pueblos indígenas tienen sobre su “desarrollo”. Se propuso una política de participación que buscaba una mayor inclusión e intervención de los indígenas en sus proyectos de desarrollo y más que la palabra desarrollo en los años 80 surgieron desde abajo definiciones como la buena vida y el buen vivir “de sus formas sensatas y conviviales de honrar a la Madre Tierra y de convivir con otros” (Esteve, 2002: 3)

La participación y apropiación de sus propios proyectos de desarrollo si bien se dieron desde las comunidades, desde las instituciones validaron esta alternativa: “se buscaba revertir no sólo la falta de participación en las comunidades indias en la política indigenista sino, sobre todo, dinamizarlas de tal manera que, a partir del control autónomo de sus recursos culturales, propios y apropiados, pudieran diseñar e implementar sus programas de desarrollo” (Valencia, 1983:117).

Se entiende por etnodesarrollo: la capacidad que tiene un grupo étnico para gestionar autónoma y autogestivamente su proyecto de desarrollo.

Desde la concepción de sustentabilidad se guio este proyecto de desarrollo, en el cual la educación tenía incidencia. A través de este discurso es que se

inscriben las UI en un proyecto de etnodesarrollo guiado, como primera instancia a poblaciones minoritarias. Haciendo referencia al enfoque de estrategias de vida, donde se percibe que el individuo es capaz de decidir su propio camino y desarrollarse de acuerdo a elementos exógenos y endógenos. Las licenciaturas que conforman cada plan de estudios de estas universidades responden a criterios regionales, a sus planes de desarrollo estatales que siguen enfocándose en el capital económico más que en el social humano y en las demandas reales de las comunidades. La educación intercultural es otro tipo de educación en base a la aceptación y respeto de la diferencia, pero no una propuesta para otro tipo de desarrollo, en el sentido que se propone desde las bases gubernamentales y se inscriben al proyecto de desarrollo nacional.

1.9 Jóvenes Indígenas

La disciplina antropológica ha invisibilizado el tema de las juventudes en trabajos de las poblaciones indígenas. Ante una revisión bibliográfica de la literatura etnográfica de los pueblos indígenas de México producida entre los años cincuenta y noventa Urteaga (2008) resaltó que las juventudes indígenas no formaban parte central en la investigación antropológica, al respecto “algunos antropólogos y algunas antropólogas de la juventud, que realizaron sus estudios durante la década de los noventa, la mayor parte de las etnias mexicanas no habían reconocido históricamente una fase del ciclo equivalente a la juventud de la sociedad occidental” (Urteaga, 2008: 670). Es difícil dar por sentado que la homologación de juventud en las sociedades indígenas en el

siglo XX fuera inexistente. Un hecho recurrente en la vida indígena y rural comunitaria es que las uniones matrimoniales se dan a temprana edad, lo cual trae consigo el tránsito de la vida de niño-adulto o niña-adulta. Aunque también cabe destacar la asociación entre la edad y una etapa biológica que como antropólogos de la urbe -“de Occidente”- hacemos, es decir, considerar niño (a), puberto (a) y joven a un individuo lo hacemos a partir de su edad a diferencia de algunas sociedades indígenas.

Por ejemplo, entre los tarahumaras una o un niño no necesitan tener 18 años para tomar sus propias decisiones, es libre de tomarlas y de opinar entre adultos desde que es niña y niño biológicamente hablando. En el 2009 una mujer adulta no llevaba a su hijo recién nacido a la clínica más cercana porque lloraba durante el transcurso del camino, en sus propias palabras dijo “no le gusta el camino”, en este caso el llanto representaba una expresión de negatividad del ser que acaba de nacer, y se interpretaba como desconsentimiento por asistir a la clínica. Son casos a veces incomprensibles para nuestro ojo “occidental”.

Más allá de cómo se representé a un sujeto “joven” indígena dentro de la comunidad de origen, los procesos migratorios, la escuela y en sí los contextos globales Zebadúa, (2011) señala que son factores que han resignificado un nuevo sujeto en la vida rural comunitaria.

“La educación y particularmente la introducción de la secundaria o la telesecundaria, ha sido una de las condiciones de producciones de juventud

más importante en los últimos veinte años en los pueblos y comunidades indígenas rurales” (Urteaga, 2008: 682). En las comunidades donde hay secundaria y/o bachillerato, la edad para el matrimonio se posterga hasta el término de esta o aún más allá, ya que muchas y muchos jóvenes deciden insertarse en la educación universitaria. Estas y estos jóvenes se re significan a partir de su experiencia y de su rompimiento con la costumbre, y por cómo son concebidos en sus contextos familiares-comunitarios como jóvenes indígenas universitarios. Los relatos de la y los tres estudiantes en el capítulo cuatro abordan el tema de sus construcciones juveniles como indígenas y/o provenientes de contextos rurales a partir de su inserción a la escuela.

“Los actores que emergen con claridad son el joven o la joven migrante indígena, el joven y la joven estudiante indígena (estudiantes secundarios y estudiantes universitarios), los jóvenes solteros que no migran y no estudian y los profesionalistas” (Urteaga, 2008:676). Las y los hijos de padre migrantes indígenas a las ciudades son otro tipo de caso y se observa mucho en San Cristóbal de Las Casas. Son jóvenes que nacen o crecen en las ciudades receptoras, son ya oriundos de las urbes y se re significan como indígenas a través de la identidad de sus padres, y de la vida barrial-comunitaria donde se ubican. La cultura indígena se transmite en un contexto totalmente diverso del

que la aprendieron los padres, y en muchos de los casos la lengua es la característica cultural que se niega o ya se ha perdido²¹.

²¹ Son sobre todos las y los jóvenes que ingresan a la UNICH los que toman consciencia de este pasado indígena. Algunas y algunos estudiantes de la zona norte de la ciudad que se conocieron durante esta investigación fuera de la universidad, hablan de su pasado indígena pero no se asumen como tal.

CAPÍTULO II EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN MÉXICO

2.1 Educación indígena en México

La educación es un proceso cultural. Todo acto de enseñanza o de aprendizaje es un acto cultural. La educación recluta a nuevos miembros para la sociedad y sostiene la cultura. También puede ser un instrumento de cambio al propagarse nuevas adaptaciones (Modiano, 1974:15)

Quizá sea la educación formal el proceso de aculturación más directo y permisible que haya existido en las sociedades tanto occidentales como no occidentales. En este proceso de aculturación son las poblaciones minoritarias las que sufren cambios más abruptos, en el sentido que se les suprime hablar sus lenguas y costumbres originarias por las impuestas, totalmente ajenas a su cultura y cosmovisión.

Antes de la Revolución Mexicana la población indígena no representaba algún interés político nacional, los intereses del gobierno se acomodaban a la clase burguesa nacional y extranjera, a los hacendados; mientras que a la demás población se le tenía esclavizada a través del sistema de peonaje. Es después de está que las y los indígenas pasan a la esfera política y pública. El “problema” del indio es ser diferente en lengua, cultura y cosmovisión. El aporte a esta “complicación” es mexicanizarlo e integrarlo a través de la asimilación - alfabetización y castellanización- a la cultura nacional.

La principal tarea que tuvo la educación al convertirse en asunto del Estado consistió en lograr tanto la homogenización del país, como su integración y participación dentro de la modernidad. (...) Es la educación básica la que tiene la tarea de enseñar a respetar las tradiciones e instituciones del país generando o buscando cierta uniformidad (Dietz y Mateos, 2011:64).

De este momento posrevolucionario la educación indígena se vuelve un punto central en la agenda política de México. A continuación se explican las diferentes etapas históricas e institucionales en las que se ha conformado la educación indígena hasta llegar al proceso de conformar una educación universitaria intercultural.

2.1.1 Educación Posrevolucionaria y Pensamiento Vasconcelista

La educación mexicana comenzó a expandirse a todos los sectores de la sociedad después de la Revolución Mexicana; durante la Conquista y la Colonia española, los misioneros de diferentes órdenes religiosas fueron los educadores y agentes de cambio más influyentes en el medio indígena. En la época Colonial la educación se diferenciaba según las clases sociales. Entre una minoría indígena comenzó a consolidarse una élite donde se enseñaba la religión y “buenas costumbres”, mientras que para los más pobres de la población mexicana se comenzó a enseñar el español. En el México independiente la educación seguía en manos del clero de fuerte tradición católica de tal forma, que la educación comenzó con sus primeros indicios unificadores ideológica y culturalmente.

El ser indígena era totalmente indiferente en la dictadura Porfirista. El Estado en esta etapa histórica llevaba impreso matices definidos que conformaron la

llamada “ideología de la revolución mexicana”, es decir, se crearon políticas de acceso a la educación laica y gratuita; la educación se volvió a las masas, pero incipiente y de mala calidad. “En 1911 se aprueba la ley de Instrucción Rudimentaria, que establece para toda la República escuelas (...) cuyo objetivo era enseñar, hablar, leer, escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la Aritmética” (García, 2004:64).

En 1921²² se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), como organismo del Estado para administrar y formalizar la educación, la cual tenía como fin crear un sentido nacionalista mexicano en todo el país. Su impulsor y primer Secretario fue el filósofo y humanista José Vasconcelos. Importante personaje para la historia de la educación mexicana que criticó desde su juventud el positivismo y racionalismo de la educación.

La educación obligatoria y en castellano comenzó a aplicarse en varias regiones y localidades del país ¿La razón? Vasconcelos observó la educación que los misioneros llevaban a cabo en las localidades más alejadas del país, quienes sí bien enseñaban la lengua castellana y algunas artes y oficios a campesinos e indígenas, seguía siendo informal y por consiguiente no válida ante los ojos del Estado. Las premisas de la tesis vasconcelista fueron el mestizaje y una educación humanista. El Ateneo de la Juventud asociación civil creada en 1909 y auspiciada por Justo Sierra, luchó contra la dictadura porfirista, lo que significó combatir el pensamiento positivista; y José

²² En este año se le dio mucha importancia a la educación básica en el medio rural.

Vasconcelos participaba en esta. Así desde esta oposición a la dictadura, el Ateneo plantea desde la SEP un modelo educativo humanista que dio inicio a la escuela rural mexicana. De tal manera promovió una educación que llegó al medio rural para formar a la otredad campesina e indígena en sujetos nacionales. Dado que Vasconcelos vivió la Revolución como mestizo, su ideología para conformar una nación era racista y unificadora. Se oponía a las razas puras; y sugirió una raza cósmica –donde a nivel mundial se puede expresar un sentimiento de igualdad en cuanto todos provenimos del mismo lugar (la Atlántida), expresa una prospección unificadora de toda la población mundial, no aceptando diferencias culturales.

Las Misiones Culturales fueron una de las grandes obras vasconcelista, consistían en impartir talleres de oficios a adultos. Este modelo educativo dio inicio a las Escuelas Normales Rurales y a las Casas del Pueblo (1923). La finalidad de este sistema de desarrollo económico y social “era hacer funcionar las escuelas según necesidades particulares de las comunidades, las Casas del Pueblo fueron escuelas para la comunidad” (Esparza, 2011:48).

Otros intelectuales destacados que figuraron en el equipo del Ateneo de la Juventud fueron Antonio Caso, Diego Rivera, Manuel M. Ponce entre muchos más. Antonio Caso fue creador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México, su debate ideológico giró en torno a la educación socialista.

2.1.2 Educación Socialista

Se habla más de una educación socialista en México a partir de 1930, sin embargo pocos años antes personajes como Moisés Sáenz ya habían aportado a la teoría educativa socialista. Sáenz, revitalizó la escuela activa con el método de proyectos (artes y oficios) y los centros de interés; creó el sistema de enseñanza secundaria en 1925 y fundó la Escuela Rural Indigenista. Puso atención en la teoría educativa que se enseñaba a las y los indígenas, es decir, sabía que México como país culturalmente diverso necesitaba de profesores que entendieran las culturas indígenas, aunque el fin último fuera unificarlos a la nación.

Narciso Bassols otro de los personajes que vislumbrara la ideología socialista educativa en México fue Secretario de Educación Pública desde 1931 a 1934, “la faceta más importante de la escuela rural fue concebida como foco de desarrollo económico” (Aguirre, 1976:26 citado en Jiménez, 2005: 38).

Bassols quien fuera socialista durante su presencia en la SEP modificó el artículo 3º en cuanto sentó las bases de la educación mexicana en socialista. Dicha modificación al artículo entro en vigor en 1934²³: con el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas:

La educación que imparte el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional exacto del universo y de la vida social. (Victorino, 2005:61).

²³ En 1946 se suprime el adjetivo socialista en la constitución política mexicana.

En el Cardenismo se iniciaron políticas educativas de masas y populares. Durante su administración estuvo al frente de la SEP Ignacio García Téllez quién decía “La escuela socialista debía atender principalmente las peticiones de sindicatos obreros y ligas campesinas para lo cual, debía incluir, primero publicidad; se renovarían los textos escolares para que llegaran a manos de todos, después bibliotecas, debían ser una extensión de la escuela para sustraer al niño y al joven proletariado de la influencia de los vicios y por último psicopedagogía e higiene”²⁴ a través de clínicas ambulantes.

Igual que Sáenz, Cárdenas tenía como objetivo principal la educación rural como el vínculo estrecho con la comunidad. En las zonas urbanas y semiurbanas se incrementaron las secundarias técnicas, se creó la enseñanza técnica superior en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), se fundó la Escuela de Artes y Oficios, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Consejo Nacional de Educación Superior y la Investigación Científica ahora denominado Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Paralelo a este proceso de educación formal, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) llevó a cabo el Proyecto Tarasco en la zona p’urhepecha, apoyados por Sáenz. Consistió en un método indirecto, es decir, se les enseñaba a las y los indígenas desde sus propias lenguas –no directo como del Estado, que enseñaba desde el castellano- la castellanización y evangelización. “Este proyecto dio pie a que los misioneros pronto se establecieran en las

²⁴ Para mayor información véase el documental “Educación socialista.wmv”
http://www.youtube.com/watch?v=iCHNs_NxZhQ

comunidades rurales. Sin embargo, se dedicaron más a la labor religiosa que educativa, lo que provocó el disgusto del Estado y de los indígenas. Esto incitó que concluyera el convenio que se tenía con Cárdenas” (Esparza, 2011: 58).

Los avances de la educación socialista respondieron a la expansión de la escuela en el medio rural, y no a la lógica de una enseñanza acorde al medio rural, sobre todo para la población indígena. Además que fue remplazada por la educación de la unidad nacional, promovida por Jaime Torres Bodet.

2.1.3 Instituto Nacional Indigenista (INI)

El descubrimiento fundamental del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro es que la problemática de la identidad étnica es en un primer plano un problema político, y solamente en un segundo plano es un problema cultural (Korsbaek y Sámano, 2007:214).

El indigenismo es una política e ideología de Estado que tienen los no indígenas sobre los indígenas. Es un problema histórico, social y político que tiene una doble consecuencia ideológica: el nacionalismo cultural y el pedagógico. Como política de Estado fue eje transversal en el proceso de aculturación y asimilación de los pueblos indígenas a la nación a través de la educación.

La tesis indigenista procura una educación democrática donde toda la sociedad mexicana indígena y mestiza tuvieran las mismas oportunidades, se crearan planos de igualdad donde se aboliera la sociedad de castas. Sin embargo ante la visión del Estado este proyecto sería posible si dejara de persistir la identidad indígena, a través del mestizaje, unificando una misma cultura y un mismo

lenguaje. La acción de este proyecto político y nacional se legitimó a través del Instituto Nacional Indigenista (INI)²⁵, el cual se creó el 10 de noviembre de 1948 como institución jurídica y autónoma de la SEP. Sustituyendo al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas dependiente de la Secretaría.

Los fundadores del Instituto fueron Alfonso Caso²⁶, Gonzalo Aguirre Beltrán²⁷ y Julio de la Fuente²⁸. El Instituto por más de 50 años arribó a aquellos lugares inhóspitos, desérticos, selváticos, montañosos, etc., para formar a maestros y promotores bilingües que enseñaran principalmente la lengua castellana. “Las propuestas de educación bilingüe sólo han servido como un mecanismo de transición hacia el manejo del español; el cual se convierte en una necesidad fundamental para poder incorporarse de manera más efectiva en el conjunto de actividades sociales” (Tinoco y Bellato, 2006:88).

La enseñanza de la lengua castellana fue el elemento principal del proceso de aculturación que señala Aguirre Beltrán.

Aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción (1992:44)

Considerar que se es indígena a partir del uso de las lenguas vernáculas rigió por mucho tiempo la característica fundamental para describir a este sujeto (a) (hoy en día se sigue considerando característica para definir si se es o no

²⁵ 1948-2003.

²⁶ Arqueólogo

²⁷ Médico y Antropólogo

²⁸ Antropólogo e Indigenista

indígena a través del censo de población y vivienda del INEGI). La variabilidad del número de población indígena se ha modificado con el tiempo, de hecho ha ido disminuyendo aunque esto no influye en la representatividad que tienen en la nación²⁹. Tan es así que se han creado políticas públicas y/o de desarrollo -o aculturación- y organismos que “atiendan las necesidades” para la población indígena por dicha representatividad demográfica que además es histórica. Se estima que “en 1814 el virreinato novohispano tenía una población de 6, 122, 000 habitantes, de los cuales los indios constituían el 60%; las castas el 22% y los blancos el 18%” (Von, 2011: 300). Después fue difícil saber el número de indígenas porque comenzaron a salirse las repúblicas de indios para alejarse a lugares de difícil acceso –no es casualidad que los grupos indígenas se encontrarán retirados de la población mestiza-. En el censo de 1793 “se estimaba que el número de indios de ‘república’, es decir los que vivían en comunidad, sólo llegaba a 76, 852, repartidos en 37 pueblos” (Von, 2011: 304). Una estimación según el reporte de Alejandro Von Humbolt señala que 1810 en la Nueva España había 5 millones 800 mil habitantes de los que alrededor de 2 millones y medio eran indígenas. “En tanto que, para 1910 el número de habitantes casi se triplicó, llegando a los 15 millones, y los indígenas alcanzaron la cifra de 6 millones” (INAH, 2010). Actualmente la población denominada indígena representa el más del 10% de la población con 13.7 millones de un total de 106 millones. El proceso de aculturación ha hecho estragos en la cantidad de la población indígena y la educación desigual y nulamente

²⁹ Aunque en número se disminuya la población en protestas políticas se ha manifestado y hecho visible hacia los ojos del mundo.

pertinente en los contextos rurales es el medio por el cual se ha llevado a cabo. “La política indigenista propuso una estrategia para el desarrollo fincada en la educación, y sentó las bases de la formación de los maestros bilingües” (Lomelí, 2009:12).

El núcleo principal del indigenismo serían los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI), de los cuales se inauguró el primero en San Cristóbal de las Casas, Chiapas el 21 de marzo de 1951. El CCI Tseltal-Tsotsil fue el primer organismo del Estado en utilizar las lenguas maternas en la alfabetización y castellanización de la población indígena. Las instituciones gubernamentales, las políticas y la academia comenzaron a acercarse cada vez más a este sector de la sociedad. Manuel Gamio en su libro *Forjando Patria* señaló el propósito de la antropología para el proceso de aculturación “es axiomático que la antropología en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de ella se conoce a la población que es materia prima con que se gobierna” (Gamio, 1916:26 citado en Korsbaek y Sámano, 2007:201).

De tal forma que en 1939 se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en 1942 la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y en 1946 la Dirección General de Asuntos Indígenas (1946-1968), el Colegio Nacional y el Fondo de Cultura Económica. Aún con la creación de estos organismos el sexenio de Manuel Ávila Camacho proponía una educación burguesa y no para las masas:

Con el viraje educativo que se da durante la gestión de Ávila Camacho, se cierra el ciclo histórico de la llamada educación socialista. El gobierno avilacamachista no deja de sostener la concepción de Estado-educador, pero ahora la educación se funda en nociones destinadas a amortiguar la lucha de clases; no se trata del nacionalismo popular que en su momento puso en práctica el cardenismo, sino de un nacionalismo burgués que aspira, precisamente, a contener la lucha popular y sus demandas (Victorino, 2005:64-65).

A gritos, insultos y a veces con golpes maestros indígenas y no indígenas les hicieron ver a sus estudiantes que hablar una lengua indígena significaba atraso social. Antropólogos del INI se replantearon la educación bilingüe que estaba generando en los pueblos y comunidades indígenas descontentos sociales por la humillación que pasaban las y los niños en las aulas. El problema no sólo radicaba en la comprensión de las lenguas indígenas sino en las culturas mismas. Si no se entendía la cultura, no se entendía la importancia de seguir reproduciendo la lengua –antes ya habían explicitado el interés de conocer las culturas indígenas Sáenz y Bassols-. La educación bilingüe-bicultural sustituyó la anterior, y en esta tuvieron cabida los conocimientos locales de cada cultura indígena. En 1963 se implantó por primera vez de manera oficial el modelo de Educación Bilingüe-Bicultural en el CCI Tseltal-Tsotsil, el cual comenzó a implementarse en la modalidad de albergues escolares.

Los Promotores Culturales y Promotores Bilingües atendían estas escuelas-albergue para consolidar la educación bilingüe-bicultural que antes ya se había emprendido³⁰ con el fin de dejar atrás la educación bilingüe y el modelo directo.

³⁰En 1964 la SEP a través del Instituto Nacional Indigenista inició el servicio Nacional de Promotores Culturales y Promotores Bilingües

La educación bilingüe tenía poco de serla, muchos de los maestros y promotores indígenas una vez entrados en el sistema educativo sentían vergüenza por reproducir sus lenguas maternas y sus procesos de enseñanza eran en español. Este modelo bilingüe-bicultural significaba lo contrario al indigenismo de Estado por incorporar en su modelo pedagógico el modelo indirecto; fue un parte aguas en la educación indígena en cuanto que comenzó a poner atención en la diversidad cultural y lingüística del país, sin embargo, llegó a los mismos errores que las educaciones anteriores al seguir ignorando lo que los pueblos indígenas querían para su educación. “La actuación del INI nunca ha dejado de ser polémica por la contradictoria posición que despliega entre un proyecto modernizador y un proyecto de respeto, valoración, apoyo y rescate cultural hacia sus ‘clientes’ indígenas” (Dietz, 1995 citado en Jiménez, 2005:53).

Es la misma concepción de no ver a las y los indígenas como sujetos históricos particulares y agentes de cambio a nivel regional y nacional, lo que ha provocado una interminable serie de propuestas educativas paliativas. El siguiente cuadro sintetiza hasta ahora las principales propuestas educativas para la población indígena:

Cuadro 6. Propuestas principales de la educación indígena escolarizada (Dietz, 2011:156).

Educación bilingüe (EB)	Modelo democratizador
Educación bilingüe bicultural (EBB)	Modelo de capital humano y de superación de la marginalidad
Educación bilingüe intercultural (EIB) Educación intercultural bilingüe (EIB) Educación indígena Educación multicultural	Modelos liberales de capital humano

En la década de los 80's el indigenismo institucional del INI fue fuertemente desacreditado por antropólogos críticos al modelo político. Arturo Warman comprometido con el enfoque participativo y de transferencia tomó a cargo la dirección del INI en 1988. "El nuevo indigenismo reconoce abiertamente y públicamente la participación indígena en los puestos centrales del Instituto u otras agencias afines. Autogestión y etnodesarrollo, son conceptos que cuentan con legitimidad en los discursos indigenistas" (Jiménez, 2005: 67). El INI comenzó a perder presencia en la política nacional, la aculturalización y castellanización directa que hasta entonces llevaba a cabo el Instituto, comenzaron a perder credibilidad dentro de las instituciones gubernamentales. La misma percepción se tenía sobre el INI en las comunidades, al ser

históricamente una institución compensatoria y paternalista para las y los indígenas.

2.1.4 Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

El crecimiento demográfico de México entre 1950 y 1970, trajo consigo también un incremento y expansión de la educación básica, media superior y superior. En lo que corresponde a la educación básica indígena entre 1970 y 1976 se crearon 58 Centros Coordinadores Indigenistas (CCI)³¹. La expansión de estos CCI junto con el modelo bilingüe bicultural que los acompañaba fue de interés para el Estado y la SEP. Durante la década de los setenta el INI iba perdiendo credibilidad entre las comunidades indígenas y comenzaron a crearse otros organismos gubernamentales que lo fueran sustituyendo, así en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como organismo dependiente de la SEP para oficializar dicho modelo. Dentro del recién organismo las cuestiones indígenas se fueron sectorizando y entre algunos de sus primeros objetivos se encuentra:

- Difundir la cultura
- Desarrollar fuentes de trabajo en la comunidad
- Establecer más escuelas-albergues por la dispersión de los indígenas
- Centros de Integración Social (CIS) para capacitar a los jóvenes indígenas como agentes de cambio en sus propias comunidades

³¹ En los estados de Oaxaca, Chiapas, México, Yucatán, Veracruz, Puebla, Hidalgo, Querétaro, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero, Tabasco, Baja California, Chihuahua, San Luis Potosí, Sonora, Campeche, Sinaloa y Durango.

- Servicio Nacional de Promotores Biculturales y maestros bilingües coordinados con el INI y otras entidades que puedan concurrir al desarrollo de la educación bilingüe-bicultural
- Capacitación profesional
- Castellанизación y utilización del sistema radiofónico para apoyar a la educación indígena
- Educación y orientación agropecuaria a los indígenas (Ríos, 2001:224)

La creación de este organismo estuvo bajo la administración de Luis Echeverría, quien puso especial atención en la burocracia estatal para “estrechar las relaciones con los sectores populares más alejados de sus políticas, con el objetivo de ampliar sus bases de apoyo” (Victorino, 2005:77). Así su proyecto fue paternal, cooptador y autoritario. Tanto del INI como de la SEP las poblaciones indígenas no esperaban otra cosa que apoyos compensatorios o programas paliativos ya que sus demandas educativas y sociales hasta ahora no eran atendidas. Más que prestar atención a las cuestiones sociales de la educación en el medio rural se atiende y exige una rígida burocracia. Bajo este contexto de burocracia educativa y no de educación teórica y práctica la DGEI produjo materiales didácticos para 31 lenguas indígenas mayoritarias, 60 variantes dialectales para atender las necesidades del nivel preescolar y los primeros dos años de primaria. La tarea de los equipos multidisciplinarios abarcó la preparación de libros de lecto-escritura en lengua materna, guías didácticas, gramáticas, cuentos y manuales que permitieron la participación de maestros bilingües como autores de los

materiales producidos en su lengua. Sin embargo en la práctica la utilización de los materiales difiere de ser una realidad. “El currículo de las escuelas indígenas es básicamente el mismo que el de las escuelas monolingües en español, y aquéllas han continuado utilizando el texto gratuito estandarizado en las cuatro materias fundamentales: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales” (De la Peña, 2002: 50).

Con respecto al término bicultural en la educación, el cual hasta la década de los setenta del siglo pasado no atendía las necesidades reales educativas de las comunidades indígenas, desde ellas³² se promueve el término intercultural: “en 1980, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe celebrada en Pátzcuaro, ya manifestó esta inquietud y en ella se acordó cambiar el término bicultural por intercultural, porque no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural” (Jiménez, 2005: 78).

Desde el ámbito formal educativo la interculturalidad se llevó a cabo a través de la DGEI en 1996 donde presentó su proyecto “Hacia un Modelo de Educación Inicial Básico Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas” vigente hasta hoy en día. Es al interior de este organismo que se regulan los “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas” donde se considera el enfoque intercultural:

Como la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias;

³² En el apartado 1.7 del primer capítulo se abordó la interculturalidad planteada desde la academia y el Estado.

procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos. (DGEI, 1999:25).

A través de este enfoque la educación tiene que satisfacer las necesidades educativas de la población indígena y relacionarse a su contexto rural, es decir, que sea pertinente socioculturalmente.

2.1.5 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)

En el sexenio de López Portillo (1976-1982) se hicieron planes de desarrollo en colaboración con agencias internacionales: Banco Internacional de Desarrollo (BID), Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). “Por un lado se reconocía la pluralidad del país y se descartaba la tesis de la universalización de la ‘cultura nacional’ bajo enfoques monoculturales y monolingües, pero por otro lado, la cuestión indígena era tratada bajo un enfoque de marginalidad y exclusión social a través de COPLAMAR³³” (Jiménez, 2005: 68). A partir de este sexenio hasta principios del siglo XXI el INI se desmoronaba como un instituto gubernamental que atendía el desarrollo de los pueblos indígenas. Así el 21 de mayo de 2003 se publicó en el diario Oficial de la Nación el “Decreto por el que expide la Ley de creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y se abroga la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista (...)”³⁴. No sólo consistió en el cambio de nombre del INI a CDI sino el pensamiento que comenzaba a

³³ Coordinación del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados. Se crea en 1977 con el propósito de llevar a cabo acciones que permitieran que las zonas rurales marginadas contaran con elementos suficientes para lograr una participación más equitativa.

³⁴ <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-01/RXM003000109.pdf>

consolidarse en las concepciones de desarrollo. Aunque en algún momento el INI se planteó ejercer un desarrollo endógeno, los principios que históricos de las políticas paternalista de dar, más que de capacitar y apoyar proyectos productivos alternativos, para mover el desarrollo de los pueblos indígenas aún siguen vigentes en este tipo de instituciones. La educación indígena se empeña en enseñar a los pueblos indígenas a leer y escribir en español, de tal forma que el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza sigue quedando en un segundo plano.

La recién creada institución (CDI) continúa representado el indigenismo de Estado. Se crea en la legislatura de Vicente Fox, bajo su gobierno de modernización y privatización de tendencia económica al libre mercado, pero paralelamente, fortaleció el aumento de organizaciones e instituciones internacionales en regiones indígenas.

Esta dinámica apunta por un lado a una fragmentación interna de las economías, en ocasiones muy polarizada, entre unos sectores que son considerados los idóneos para el desarrollo económico y los otros que necesitan de una atención asistencial, en virtud de ese mismo desarrollo y por otro lado, desestabiliza la propuesta hacia la autogestión y autonomía indígena (Jiménez, 2005:72).

La CDI no representa un vínculo real con la sociedad indígena, forma parte de las instituciones burocráticas y asistencialistas que traban proyectos si ellas y ellos mismos quieren gestionar en los siguientes ámbitos que son también los programas que atiende:

1. Programa de Derechos Indígenas

2. Programa de Mejoramiento de la Producción y Productividad Indígena
3. Programa de Apoyo a la Educación Indígena
4. Programa de Infraestructura Indígena

El siglo XXI fue una etapa de cambios, ajustes y creaciones de instituciones gubernamentales para atender las cuestiones étnicas e indígenas. La CDI como institución que “fomenta” el desarrollo en las poblaciones indígenas y la CGEIB como institución que atiende las cuestiones educativas en nivel media y superior.

2.1.6 Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

Este breve recorrido histórico de la educación indígena demuestra que la educación dirigida a indígenas sólo se impartía en el nivel básico, los demás niveles quedaron ignorados puesto que no se creía importante que las y los indígenas estudiaran profesionalmente.

No por esto ellas y ellos dejaron de asistir a universidades aunque ocultando su identidad y cultura. “Hasta los años 90 cuando hubo desarrollo en la provisión de educación superior a las comunidades indígenas. Las intervenciones fueron principalmente de programas de licenciatura diseñados explícitamente para las comunidades indígenas que debían convertirse en defensores de la cultura dominante y ayudar a sus comunidades a comprender mejor la cultura dominante de México” (Silas, 2011:4).

El Plan de Desarrollo 2001-2006 que comprende la administración de Vicente Fox contiene las propuestas políticas de los primeros años del siglo XXI. En lo referente a educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) perteneciente a la SEP. Es importante señalar que esta institución se crea a partir del cambio histórico en la presidencia mexicana, por primera vez en la historia del país el PRI queda fuera, y uno de los grandes temas que los presidentes anteriores no pudieron y no quisieron hacer frente, fue arreglar los asuntos con el EZLN. Vicente Fox crea este tipo de instituciones para aparentar el cambio que sugería su partido, pero en realidad no resuelve las demandas zapatistas y tampoco las demandas de la demás población indígena. Las instituciones como la CGEIB que innegablemente son visibles en el trasfondo tienen poca incidencia en otros aspectos de los niveles educativos y su creación deja ver la continuidad que se le da a la educación indígena (ahora en el nivel superior), es decir, compensatoria y paliativa correspondiente al discurso multicultural e intercultural.

La CGEIB se compone de siete direcciones: 1) Dirección de Proyectos de Educación Intercultural en el nivel media y superior, 2) Desarrollo de Curriculum Intercultural, 3) Educación informal y vinculación, 4) Investigación y evaluación, 5) Información y documentación, 6) Formación y capacitación de agentes, 6) Diseño y apoyo a innovaciones y 7) Investigación y evaluación. Cada una de estas direcciones aportan al contenido de las Universidades Interculturales pero el interés de esta tesis se centra en la primera dirección, que es donde se

inscriben las UI. La Dirección de Proyectos de Educación Intercultural en el nivel medio y superior tiene a su cargo:

1. Mecanismos de apoyo para la retención de estudiantes indígenas en el nivel medio superior.
2. Enfoque intercultural en instituciones de educación media superior ubicadas en regiones indígenas.
3. Apoyo a iniciativas de creación de instituciones de educación superior interculturales.
4. Fortalecimiento de espacios de investigación y difusión sobre lenguas y culturas indígenas en las instituciones de educación superior.

La CGEIB “fue creada por el Ejecutivo Federal para impulsar una educación que promueva la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los miembros de la nación mexicana” (Dietz, 2011: 9). Su misión es coordinar todas las políticas públicas destinadas a efectuar una educación adecuada al contexto indígena y a la población en general a través del enfoque intercultural.

Dentro de la CGEIB el término intercultural, sugiere tres palabras claves: aceptación de la diversidad, respeto y tolerancia³⁵; así el concepto de interculturalidad:

³⁵ Personalmente el término ‘tolerancia’ utilizado en relación a la diversidad no lo uso porque consiste para describir algo que aborrecemos, que no podemos mirar, sentir y/o palpar, que nos es poco agradable. La convivencia no se trata de tolerarnos sino de comprendernos y a través de esta comprensión respetarnos desde la diferencia.

Se refiere a la interrelación entre grupos y personas con culturas distintas. Cualifica esta relación e implica que está fundamentada en el respeto, lo que significa aceptar que alguien puede ser diferente y crecer desde su diferencia; supone que la relación entre grupos y personas con culturas distintas se da desde planos de igualdad, lo que a su vez implica la aceptación de que todas las culturas –como todas las personas– son igualmente dignas y valiosas. La interculturalidad no admite asimetrías de ningún tipo –económicas, políticas, sociales, culturales, educativas–; más bien propone que estas se deben combatir desde la actividad cívica y política de la ciudadanía. (Schmelkes citada en Rodríguez, 2004: 33).

Una institución joven que atiende las demandas interculturales de la sociedad “en general”, aunque con pasos incipientes y aunque en el afán de generar “otro tipo de educación” pone en tela de juicio la calidad de la educación y la pertinencia cultural y lingüística. Políticas educativas diferenciadas que tienen de base la diversidad, la diferencia y la desigualdad.

2.2 Educación universitaria en contextos indígenas

El compromiso que se demanda a las universidades públicas implica la construcción de espacios de formación pertinentes para actores sociales que promuevan la integración de grupos diversos en el desarrollo del país. (...) Esta es la misión de las universidades interculturales (Schmelkes citada en Casillas y Santini, 2006:6).

El dato más viejo que se tenga sobre educación ‘profesional’ para indígenas y en contextos rurales o cercanos a ellos, fue cuando los formaban para promotores culturales para que incidieran en sus comunidades. Al terminar su primaria se les incorporaba para que siguieran con el modelo directo de castellanización. Algo similar ocurre en la actualidad con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde se contrata a jóvenes de comunidades

indígenas al término de la preparatoria que desean y necesitan trabajar para que puedan fungir como docentes en sus comunidades oriundas.

La educación superior como un primer proyecto piloto se formalizó en la ciudad de México con la Casa del Estudiante Indígena (1926). Su objetivo era formar académicamente a gente originaria de un grupo indígena, para que una vez concluidos sus estudios regresaran a sus comunidades de origen a poner en práctica lo aprendido; pero, algunos estudiantes de la Casa se quedaron a trabajar en la ciudad y otros más a continuar sus estudios en otras escuelas. Para ser exactos, “la Casa contaba con la presencia de 198 jóvenes de 14 a 18 años de edad, procedentes de 27 grupos étnicos correspondientes a 21 estados de la República, los cuales tenían las siguientes características: 19 hablaban solamente su lengua materna (lengua indígena), 148 eran bilingües y 31 hablaban solamente el español” (DGEI, 2010: 8).

Entre las mayores o mejor dicho comúnmente desventajas que tienen los y las jóvenes indígenas son “las carencias acumuladas durante la escolarización básica en escuelas indígenas de baja calidad, las dificultades de lecto-escritura, la inadecuación entre los contenidos enseñados y las necesidades de aprendizaje básico, así como la negación de las identidades étnicas, tanto en los proyectos académicos como en las interacciones cotidianas” (Didou y Remedi, 2006:28).

A finales de 1990 tras la elevada proporción de población indígena en América Latina, las demandas hacia una inclusión educativa de sus jóvenes y la

promoción de los derechos humanos comenzaron a cobrar relevancia programas compensatorios de base étnica en la educación superior “bajo el influjo de los gobiernos nacionales, de los organismos multilaterales o internacionales, de las organizaciones comunitarias y de las ONG” (Didou y Remedi, 2006:28).

El acceso a la educación en todos sus niveles para la población indígena siempre ha sido complicado y representado una de las desigualdades sociales y educativas más visibles en la sociedad mexicana. Algunos estudios como la CEPAL (2007) identifican las barreras y limitantes que tienen las y los jóvenes indígenas en su transitar por la educación hasta llegar al nivel superior -Carnoy (2002) hace un estudio con jóvenes de Oaxaca y Chiapas- y/o los procesos cotidianos de discriminación cuando están cursando la universidad (Czarny, 2012). La distancia geográfica, las barreras culturales, económicas, lingüísticas, factores discriminatorios, la calidad de los servicios educativos y el contenido de la curricula escolar son algunos factores que determinan el acceso y estadía de los jóvenes en las universidades mexicanas. A nivel nacional el crecimiento poblacional y por ende la demanda de servicios educativos se ha intensificado desde 1960.

En 1994 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) trabajó sobre líneas de acción destinadas a la población indígena relacionándola con el tema de la equidad; “a finales de los noventa el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), fue coordinador del primero y segundo

Encuentro Regional sobre la educación superior de los pueblos indios de América Latina, realizados en Guatemala” (Didou y Remedi, 2006:33-34). En su administración Fox se comprometió a reorientar el ámbito educativo a nivel superior sobre todo a los sectores sociales excluidos y a resolver el problema indígena de tal forma que en este sexenio se puede observar el aumento de instituciones gubernamentales en materia de educación y derechos indígenas. En 2001 en el estado de Sinaloa se inauguró la Universidad Autónoma Indígena de México. El entonces INI en el 2003 contaba con 368 becas para estudiantes indígenas, divididas en 21 entidades.

Por su parte, el Plan Nacional de Educación 2001-2006 presentó un diagnóstico sobre la situación educativa de los indígenas: registró brechas de cobertura entre entidades federativas y entre grupos sociales étnicos. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios y altos, recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan ese tipo de estudios. (Didou y Remedi, 2006:49)

Es a principios del siglo XXI que los programas compensatorios comenzaron a proliferar en las universidades públicas. La CGEIB es una de las instituciones que coordina y promueve estas iniciativas, también está la Fundación Ford que en colaboración con ANUIES tienen el programa Pathways. Este Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) se extiende a América Latina (Chile, Perú, Brasil, Nicaragua y México), Asia (India, China, Filipinas, Vietnam e Indonesia) y África (Namibia, Egipto y Sudáfrica) en más de 125 Instituciones de Educación Superior (IES)

las cuales comparten la necesidad de impulsar políticas de inclusión educativa dirigidas a grupos marginados de cada país.

En el caso de México, fue la ANUIES quien unió esfuerzos con la Fundación Ford a fin de impulsar un programa encaminado a fortalecer los recursos académicos de las Instituciones Públicas de Educación Superior y contribuir al desarrollo de acciones afirmativas dirigidas a lograr mayor acceso, permanencia, egreso y titulación de los jóvenes indígenas quienes históricamente han sido testigos de la exclusión e inequidad en el acceso al sistema educativo³⁶.

El problema como se muestra históricamente no radica en la inserción de jóvenes a la educación superior, sino que una vez ingresados en el sistema educativo los problemas de inequidad no cesan. “Las estructuras internas de las escuelas y su funcionamiento tienen a veces efectos diferenciales sobre el alumnado de grupos étnicos minoritarios [...] En ocasiones [...] el proceso educativo puede afectar al progreso y a las inspiraciones del alumnado perteneciente a minorías étnicas, debido a actitudes y estereotipos que el profesorado tiene de antemano” (Flores Crespo y Barrón, 2006:32).

La lejanía de las universidades de las comunidades indígenas y el difícil acceso al nivel superior a causa de la carencia de programas educativos acorde a los contextos rurales hacen la competencia desigual entre jóvenes urbanos y jóvenes rurales que quieren acceder a la universidad, de tal forma que existe 1% de inscritos e inscritas en el nivel superior (Silas, 2009:3).

Tanto los incipientes programas interculturales en las universidades públicas como en las universidades interculturales “están formando como técnicos superiores o como licenciados, gestores, traductores, administradores de

³⁶ <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=107>

empresas y un largo etcétera de nuevas profesiones, todas ellas ubicadas en las medicaciones entre la comunidades y la sociedad externa, entre lo local y lo global” (Dietz y Mateos, 2011:113). A continuación se muestra la cobertura de las instituciones que proporcionan apoyos económicos a estudiantes indígenas:

Cuadro 7. Cobertura de IES con Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas.

PRIMERA CONVOCATORIA 2001-2002	SEGUNDA CONVOCATORIA 2002-2003	TERCERA CONVOCATORIA 2005	CUARTA CONVOCATORIA 2009
Universidad Tecnológica Tula-Tepeji	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca	Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense
Universidad Pedagógica Nacional	Universidad de Guadalajara	Universidad de Occidente	Universidad Autónoma de Chihuahua
Universidad Autónoma del Estado de México	Universidad Estatal de Sonora	Universidad Autónoma de Guerrero	Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma Chapingo	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Universidad de Michoacán de San Nicolás Hidalgo	Universidad Autónoma de Tlaxcala
Universidad Veracruzana	Universidad de Quintana Roo	Universidad Autónoma de Nayarit	Universidad Tecnológica de la Selva
		Universidad de Sonora	Universidad Autónoma de Yucatán
			Universidad Autónoma de

			Campeche
			Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Con nueve años de la creación del Programa Pathways en México, tiene cobertura en 24 instituciones públicas de educación superior ubicadas en 18 entidades federativas. “En el PAEIIIS están representados 49 grupos étnicos de los cuales los que tienen mayor representación son: Huasteco, Matlazitenco, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Otomí, Popoluca, Totonaca, Tseltal, Tsotsil y Zapoteco”³⁷.

Cuadro 8. Cobertura regional de educación para población indígena y del PAEIIIS.

Fuente:

<http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>

Estado	Población indígena en Educación Superior	Población atendida por el PAEIIIS	Lenguas
Sonora	6,071	506	Zapotecas, guarijío, pápago, pima, yaqui, kiliwa, mayo, cora, kikapú, maya, tarahumara, mixtecas, huasteco, huichol, seri y paipai.
Sinaloa	2,177	564	Mixtecas, mayo, huasteco, tlapaneco, mazahua, huichol, otomí, tarahumara, tepehuano, mayo,
Chihuahua	3,058	167	Tarahumara, mixteca, pima, guarijío,

³⁷ http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html

			tepehuano del norte, mixe, mazahua, zapotecas, purépecha, náhuatl, otomí, totonaca, tseltal, maya y cora.
Nayarit	945	297	Huichol, tepehuano, zapotecas, cora, náhuatl y pame.
Jalisco	5,652	458	Huichol, náhuatl, huasteco, mixtecas, purépecha, maya, totonaca, cora, mazahua, amuzgo, tarahumara, tepehuano, yaqui, triqui, zapotecas, mixe y zoque.
Michoacán		476	Purépecha, náhuatl, mazahua, maya, cora, zapotecas, otomí, mixtecas, mixe, amuzgo, tarahumara, totonaca, chinantecas y tlapaneco.
Guerrero	7,256	529	Náhuatl, mixtecas, tlapaneco, amuzgo, mazahua y otomí.
Estado de México	24, 150	399	Mazahua, otomí, náhuatl, mixtecas, ixcateco, ocuilteco y matlazinteco.
Hidalgo	11,162	113	Náhuatl, otomí, tepehua del norte y sur, huasteco, maya, mixtecas, mazahua
Distrito Federal	13,732	352	Náhuatl, otomí, mixtecas, mazahua, zapotecas
Tlaxcala	3,597	91	Náhuatl, otomí, totonaca, mixteca, zapoteca, huasteco, mazahua, mixe, chol y maya.
Puebla	16,448	1,006	Náhuatl, popoloca, mixtecas, totobaca, mazateco, popoloca, chocho, otomí, mixe, tojolabal, chinanteca y mazahua.
Oaxaca	21,656	1,944	Zapotecas, mazateco, mixe,

			mixtecas, chatino, náhuatl, zoque, chinantecas, cuicateco, chontal de Oaxaca, triqui, amuzgo, huave, chocho y popoloca.
Veracruz	16,870	124	Náhuatl, totonaca, chinantecas, mazateco, popoluca, huasteco, zapotecas, otomí, tsotsil, mixe, tepehuana, maya tseltal.
Chiapas	8,447	730	Tsotsil, mame, zoque, tseltal, chol, tojolabal, chuj, kanjobal, cakchiquel, motozintleco, jacalteco.
Campeche	6080	708	Maya, chol, mame, kanjobal, zoque, zapoteca, chontal de Tabasco, tseltal.
Yucatán	18,118	98	Maya, chol, mayo, tseltal, kanjobal, zapoteca, chontal de Tabasco, mame, zoque, náhuatl, mixteca, mixe y popoluca.
Yucatán	18,118	98	Maya, chol, mayo, tseltal, kanjobal, zapoteca, chontal de Tabasco, zoque, náhuatl, mixteca, mixe y popoluca.

En cifras los números de jóvenes indígenas inscritos en las universidades públicas van en aumento, sin embargo, como se ha venido expuesto muchos de estos programas siguen sin ser pertinentes para la diversidad socio-cultural que rebasa dichos espacios universitarios.

2.3 Las Universidades Interculturales en México

Las Universidades Interculturales en México en general, se diferencian de las Universidades Indígenas, en el hecho que en las UI no necesariamente se tiene que ser indígena para acceder –aunque así se asuma-. Las UI proponen una apertura para todas y todos los jóvenes de México, haciendo explícito y consciente el discurso de tolerancia hacia la diversidad étnica del país. El discurso en la mayoría de estas instituciones es incorporar la lengua y cultura de los grupos originarios de las regiones donde se encuentran ubicadas las universidades, es obligatorio en cada una de las UI cursar lengua indígena. En este sentido cabe preguntarse qué tanto se relaciona el discurso oficial que versa sobre un diálogo de saberes, revaloración y reconocimiento de la diversidad mexicana si aún entendemos sólo por diversidad cultural a los grupos indígenas del país con el discurso de “interculturalidad para todas y todos”. Si las UI son espacios de convivencia de culturas, ¿por qué la población mestiza se siente marginada y/o desplazada? En el sentido que son ellas y ellos los que menos becas o apoyos económicos tienen dentro de las UI, que en ocasiones les señalan –estudiantes como profesoras y profesores- que no tienen cultura ancestral, por mencionar algunos ejemplos.

Anteriormente se mencionó que las y los jóvenes indígenas que acceden a la educación superior representan aproximadamente 1%. Para aumentar el acceso al nivel superior de esta población de la sociedad “la CGEIB promueve el proyecto de crear universidades interculturales con la intención de que las y

los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas, tengan mayor acceso a la educación superior” (CGEIB, 2009). Se ofrecen espacios de formación alternativos, tanto en cuestiones pedagógicas como en el acercamiento al otro y la socialización entre estudiantes indígena-mestizo, mestizo-indígena, indígena-indígena, mestizo-mestizo.

Un primer propósito de las Universidades Interculturales, creadas a partir del año 2003 en México, obedece justamente a esta necesidad de elemental justicia educativa de ampliar la proporción de los indígenas en la matrícula de educación superior. Las Universidades Interculturales son instituciones que se ubican en regiones densamente indígenas. Como su nombre lo indica, no son exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para indígenas por el lugar donde están ubicadas (...) (Schmelkes, 2008:3)

La creación de las UI se suscriben dentro de los objetivos del Pla Nacional de Educación 2001-2006, donde se considera que el difícil acceso de poblaciones vulnerables como las indígenas y marginadas a la educación superior es debido a la lejanía de los centros educativos, por eso es necesario acercarlos a las zonas con altos índices de población indígena. Se señala en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 que la población de menores ingresos –contextos rurales y urbanos- en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad.

La Red de Universidades Interculturales (REDUI) es un conglomerado de instituciones educativas de nivel superior que conjuntan esfuerzos para consolidar el proyecto de las UI. En sus planteamientos iniciales de la constitución de lo que es la REDUI, se manifiestan cinco líneas de formación superior generales para todas las UI, conforme a las exigencias de la población

y el contexto regional donde se ubican las UI, tienen sus particularidades en cuanto a las licenciaturas. Estas son las siguientes líneas:

1. Educación Intercultural Bilingüe.
2. Gobernabilidad y Gestión.
3. Derechos indígenas.
4. Medicina indígena y occidental.
5. Estudios en lingüística y antropología.

Actualmente se ofrecen diferentes carreras, adecuándose a la “demanda” estudiantil de las regiones donde se ubican las UI. Daniel Mato (2009:14) señala que las Instituciones Interculturales de Educación Superior “han sido creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales”.

Si detallamos en cada una de las universidades interculturales, vemos que en algunas no sólo cambian las licenciaturas, sino que se ofertan ingenierías como es el caso de la Universidad Maya Intercultural de Quintana Roo, la Universidad Intercultural de Puebla. Pero el común de todas estas universidades es la licenciatura Lengua y Cultura, pues vemos desde la propuesta de la REDUI el peso que tienen las lenguas indígenas como eje medular para la educación intercultural.

Esta visión de la educación intercultural es compartida en general en América Latina, desde donde se retoma el concepto de educación intercultural bilingüe. Se trata de ofrecer educación que fortalezca las lenguas y culturas que definen a nuestros países como

pluriculturales, así como de contribuir, a través de la educación, a eliminar el racismo y a ofrecer condiciones para que las relaciones entre las culturas se den con base en el respeto. (Mato, 2009: 7).

A continuación se muestra un cuadro que señala la ubicación, fecha de creación de las UI en México y las licenciaturas que se ofertan en cada universidad:

Cuadro 9: Universidades Interculturales en México

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	FECHA DE CREACIÓN	Coordinados por:	Licenciaturas
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2004	CGEIB	- Lengua y Cultura -Comunicación Intercultural -Desarrollo Sustentable -Salud Intercultural -Enfermería Intercultural -Arte y Diseño Intercultural
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2005	CGEIB	-Lengua y Cultura -Desarrollo Sustentable -Comunicación Intercultural -Turismo Alternativo -Derecho Intercultural -Medicina Intercultural
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2005	CGEIB	-Comunicación Intercultural -Desarrollo Rural Sustentable -Desarrollo Turístico -Enfermería Intercultural -Lengua y Cultura -Salud Intercultural
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)		CGEIB	-Lengua y Cultura -Desarrollo Sustentable

			-Turismo Alternativo -Ingeniería Forestal Comunitaria
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	2007	CGEIB	-Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológico -Lengua y Cultura -Turismo Alternativo -Gestión Municipal -Salud Comunitaria -Ingeniería en Tecnologías de la Información y la Comunicación -Ingeniería en Desarrollo Empresarial -Ingeniería en Gestión y Desarrollo de las Artes
Universidad Intercultural de Guerrero	2007	CGEIB	-Lengua y Cultura -Desarrollo Sustentable -Turismo Alternativo -Ingeniería Forestal -Gestión Local y Gobierno Municipal
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2007	CGEIB	-Arte y Patrimonio Cultural -Desarrollo Sustentable -Lengua y Comunicación Intercultural -Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001		-Ingeniería Forestal comunitaria -Ing. En Sistemas de Calidad (Administración) -Ing. En sistemas de Calidad (Producción) -Ing. En sistemas Computacionales

			(Telecomunicaciones) -Ing. En Sistemas Computacionales (Software) -Ing. En Desarrollo Sustentable -Ing. Forestal (Biotecnología) -Ing. Forestal (Silvicultura) -Psicología Social Comunitaria -Turismo Empresarial -Sociología Rural -Contaduría -Derecho
Universidad Indígena Ayuuk	(Creada por la población ayuuk de Oaxaca.	Universidad Iberoamericana	-Administración para el Desarrollo Sustentable -Educación Intercultural -Comunicación para el Desarrollo
Universidad Intercultural Veracruzana (UVI)	2005	Universidad Veracruzana (programa) ³⁸ .	-Gestión Intercultural para el Desarrollo

La población indígena de los estados donde se ubican las UI es determinante para su ubicación, a excepción de Oaxaca que no cuenta con una UI gubernamental.

2.4 Experiencias no escolarizadas que retoman un enfoque intercultural, el caso de las Unitierra Oaxaca y el CIDECI Chiapas

El enfoque intercultural se trabaja desde otras formas de educación. En sí, las UI son una alternativa a la educación convencional, sin embargo como proyecto

³⁸ Fuente: Dietz 2011 y Silas 2009.

que se sustenta desde una institución gubernamental (CGEIB) aporta desde sus limitantes una educación diferente. Es decir, se reproduce la misma lógica de la escuela convencional: jerarquizada (por grados), con un profesor frente al grupo que guía y prepara las clases según sus criterios porque tienen libertad de cátedra. Existen tiempos establecidos para finalizar los estudios, con sindicatos de profesores que reflejan sus diferencias en la comunidad estudiantil, etc.

El proyecto de las UI escolarizadas reproduce la misma escuela pero intenta cambiar el modelo educativo y las pedagogías. A continuación se muestran dos propuestas contra educativas de llevar a cabo el enfoque intercultural, el cual tiene como base el diálogo horizontal y la vinculación con la comunidad desde las propias propuestas que las comunidades tienen.

2.4.1 Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI, Chiapas).

El proyecto del CIDECI se creó en 1989 en la periferia norte de la Ciudad de San Cristóbal De Las Casas. Raymundo Sánchez Barraza³⁹ lo denomina como la construcción de un sistema que se denomina “Sistema Indígena Intercultural de Educación no Formal”⁴⁰. Es un centro que nace para atender las demandas de la población indígena. Su forma de actuar es desde abajo “con las fuerzas de la sociedad, dando pasos pequeños, para recuperar la capacidad de autodeterminación” (Sánchez, 2005). La educación que se lleva a cabo en el CIDECI es liberadora, en el sentido que se consolida el aprendizaje desde la

³⁹ Coordinador del CIDECI

⁴⁰ Entrevista 3 de septiembre de 2005 http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html

práctica y no desde la teoría⁴¹. El proyecto de la Unitierra tiene impregnado en sus bases filosóficas el pensamiento de Iván Illich (1985) quien critica la función de la escuela formal, la cual crea planos desiguales entre los que tienen los recursos para pagarla y los que no y estas desigualdades se trasladan en los aspectos cotidianos de la vida. “La escuela obligatoria polariza inevitablemente una sociedad” (Illich, 1985:8).

Ante la resistencia a este tipo de educación desigual y uniformal desde el CIDECI se tiene la esperanza de que otro mundo es posible “se tiene que percibir que vamos por otro camino que no es el de este mundo con sus criterios de ganancia, mercantilización, explotación, codicia, dominio y desprecio del otro” (Sánchez, 2005). Se desescolariza en la pedagogía, en la forma de aprender de los aprendices, en los ritmos y tiempos que no son establecidos por edades. Al igual que en la Unitierra Oaxaca en este Centro la educación no se valida con certificados o diplomas. No existen grupos por grados ni edades, la educación se aprende desde la solidaridad y el ‘don’ en el sentido de dar y no de explicar.

Este proyecto que lleva más de 15 años vigente es una alternativa para la población indígena y para las y los mestizos que quieran acercarse a construir diálogos sobre temas que se van proponiendo cada jueves, día en el que se imparten los seminarios. Sin embargo para el grueso de la juventud indígena en Chiapas no es considerada “universidad” y como tal no es una opción educativa. Como sociedad estamos tan ligados a la certificación de nuestra

⁴¹ Aunque para la gente kaxlan existen seminarios.

educación que este tipo de proyectos no dan sentido en muchas y muchos a la vida académica.

2.4.2 Unitierra Oaxaca

En el año de 1997, en el estado de Oaxaca se llevó a cabo el Foro Estatal Indígena en el cual el tema de la educación es cuestión relevante para las comunidades indígenas. Su preocupación principal es el quiebre del tejido social, mismo que mencionan es culpa del Estado y la educación aculturalizadora. Desde esta preocupación concreta, la gente de las comunidades comenzó “una reacción radical contra la educación y las escuelas. Unos pocos cerraron sus escuelas y expulsaron a sus maestros. La mayoría evitaron este tipo de confrontación política y empezaron en cambio a pasar por alto a la escuela, mientras reclamaban y regeneraban las condiciones en la cual la gente tradicionalmente había aprendido a su propio estilo” (Esteve, 2007). De tal forma que un grupo de personas no escolarizadas y aprendiendo de la experiencia de las y los zapatistas en la que se puede crear un mundo totalmente diferente, se crea la Unitierra Oaxaca, la cual no se concibe como una universidad sino como un espacio liberador. Aquí el conocimiento se construye desde la experiencia, trabajando en sí mismos. No hay docentes que lleguen a dar cátedra, la enseñanza no se da dentro del aula, sino en la práctica en forma de aprendices. El docente se construye en la movilidad, no tiene plaza, no es titular de ciertas clases, no son las y los mismos siempre, “los

planos horizontales se dan entre educando-educando”⁴². Las y los interesados en temas específicos en forma individual y comunitaria pueden llegar a la Unitierra a pedir que se les enseñe ciertos conocimientos. En el momento que se sientan listas y listos de reproducir el conocimiento en otros espacios comunitarios pueden retirarse. La idea es que través de esta alternativa de aprendizaje se regenere el tejido social de las comunidades rurales y urbanas del estado, se reproduzca la colectividad y el trabajo comunitario. El servicio de la educación “en sí misma es aprender juntos, en la vida, en lo cotidiano, en el aprender caminando” (entrevista a aprendiz de la Unitierra).

La Unitierra es una respuesta a la educación convencional y al sistema capitalista depredador que deja fuera a muchos del acceso a la educación. Por eso sus bases se centran en la autonomía y la autogestión de las y los individuos que asisten a este espacio. El aprender haciendo y el transmitir el conocimiento crea el libre aprendizaje:

Nos propusimos crear un espacio de libre aprendizaje que se alejara conscientemente del marco teórico y conceptual de la ciencia pedagógica para no reproducir los vicios conocidos del sistema educativo moderno y para concentrar nuestro empeño en el proceso de aprender, más que en la autoritaria imposición de enseñar” (Beltrán, 2012).

Como señala Sergio Beltrán Arruti, conformarse como una “comunidad de aprendices” en la Unitierra, ha consolidado una red que conlleva a aprender lo que en este espacio se hace y de ser posible reproducirlo en otras regiones y territorios del mundo. Esta reproducción no está basada en copiar las mismas actividades que se hacen en Oaxaca sino en entender la importancia del

⁴² Entrevista aprendiz de la Unitierra Oaxaca 4 de diciembre del 2014.

aprender haciendo y de acuerdo al contexto donde se quiera reproducir hacerlo desde esta filosofía de aprendizaje. Al no ser un modelo educativo con planes de estudio, estos centros más que reproducirse en forma igual a la experiencia en Oaxaca se crean a partir de la inspiración de la Unitierra.

Estos dos formas autónomas de aprender la interculturalidad siempre están en constante movimiento, a veces reciben más gente, a veces menos. En las cuestiones económicas tampoco son estables. Son experiencias diametralmente opuestas a la educación convencional, su lucha y resistencia es constante para poder seguir emprendiendo la educación desescolarizada. La interculturalidad en estos espacios se da en planos horizontales, en la práctica más que en lo teórico.

CAPÍTULO III EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS

Introducción

Este capítulo aborda la relación histórica entre indígenas y no indígenas en los Altos de Chiapas de acuerdo en su relación con la educación, es decir, se analiza “la educación como un factor reproductor de las desigualdades sociales” (Tinoco y Bellato, 2006:77), que se visibiliza en el acceso a la educación, en la calidad educativa y en la proporción de escuelas entre el contexto rural y el urbano. Se analiza el indigenismo como política educativa que influyó hasta la fecha en la región Altos de Chiapas, buscando respuesta a las preguntas: ¿A qué obedece el cambio en las políticas educativas indígenas? Y ¿Qué es lo que se pretende con este cambio?

La contribución de este capítulo se relaciona directamente al tema de la constitución de una educación intercultural en el estado chiapaneco, se observa con interés el pasado para comprender e interpretar los procesos actuales, es decir, se mira desde una perspectiva antropológica -reflexiva y educativa- para profundizar y entender las perspectivas de los 4 estudiantes que son de origen indígena.

La educación a nivel superior es un privilegio más que un derecho, pero en el espacio de la UNICH crea, o mejor dicho proyecta a la creación de relaciones interculturales de respeto y tolerancia a la otredad en un estado caracterizado por las relaciones coloniales. Esta universidad es un proyecto que transgrede la norma social desde un lado positivo –más allá de si funciona o no el sistema

pedagógico intercultural- porque rompe lo establecido en Los Altos de Chiapas: la educación como símbolo de progreso no puede llegar a las bases indígenas y de ser así, tienen que suprimir su ser indígena, se le condiciona a la marginalidad y el atraso por ser indígena y vivir en un contexto rural.

3.1 Contexto social de Chiapas

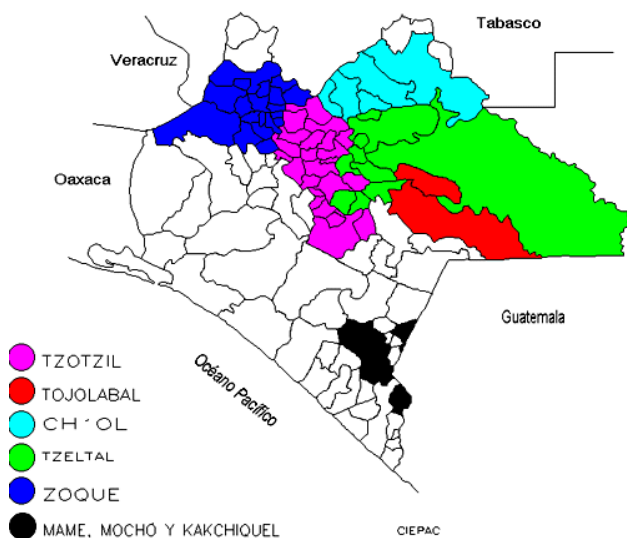
Chiapas se localiza en el sureste de México, es el octavo estado más grande del país. Está conformado por 122 municipios, los cuales a su vez conforman 9 regiones económicas, entre las que se ubica la región Altos. Hadlyyn Cuadriello en “Atlas etnográfico de los pueblos indígenas de Chiapas” (Nolasco *et al.*, 2012) menciona las divisiones que académicos e investigadores han hecho al estado para su estudio, es decir, algunas y algunos caracterizan al estado a partir de sus regiones fisiográficas y/o económicas. Pero en Atlas Etnográfico se propone una tercera caracterización del estado a partir de las regiones culturales, las cuales son: Llanos de Comitán, Selva Lacandona, Sierra-Tapachula, Norte, Los Altos y Montañas Zoques (Nolasco *et al.*, 2008: 34-39) (Mapa 1).



Mapa 1. Regiones Culturales de Chiapas

Conformado por los pueblos indígenas mayoritariamente conocidos como: los chuj quienes habitan la zona de Tziscuo; los lacandones a quienes así se les denomina por habitar la Selva Lacandona principalmente las comunidades de Naha, Metzabo y Lacan-ha; los tojolabales se ubican principalmente en el municipio de Las Margaritas; los choles ubicados al norte del estado principalmente en los municipios de Tila, Palenque, Tumbalá, Salto de Agua y Sabanilla; tseltales y tsotsiles ubicados en la región Altos; kanjobales se asentaron en los municipios de Las Margaritas, La Trinitaria y la Independencia; los mames la mayor parte de esta población se encuentra en la región del Soconusco y la Sierra; zoques ubicados en el norte principalmente en los municipios de Tecpatán, Ocozocuahtla, Copanulá, Ostucán y Amatlán;

motocintlecos viven al suroeste del estado en el municipio de Motozintla⁴³. (Mapa 2) Las lenguas indígenas con mayor número de hablantes en el estado son: Tseltal (461, 236 hablantes), Tsotsil (417, 462), Chol (191, 947) y Zoque (53, 839) (INEGI, 2010); las cuales de 1990 al 2000 han tenido una tasa de crecimiento, al contrario de las lenguas Mame, Kanjobal, Jacalteco y Kalchiquel (Gráfica 1).



Mapa 2. Ubicación, grupos indígenas de Chiapas⁴⁴

Los municipios autónomos también han dado un reordenamiento al Estado, tanto en cuestiones políticas como en la organización misma de los pueblos indígenas. (Mapa 3).

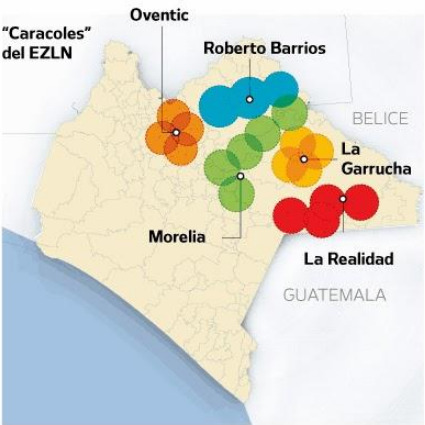
⁴³ Fuente: <http://www.chiapasonline.com/cultura/etnias-y-razas/>

⁴⁴ Fuente: <http://www.bing.com/images/search?q=mapa+grupos+ind%C3%adgenas+de+chiapas&qpv=mapa+grupos+ind%C3%adgenas+de+chiapas&FORM=IGRE#view=detail&id=5E6294B930CC5673C535BD1F12CD52D2F2829549&selectedIndex=>

Mapa 3. Caracoles del EZLN, fuente:
EZLN y CIEPAC

**AUTOGOBIERNO
ZAPATISTA**

El territorio zapatista está dividido en cinco regiones, y cada una tiene un centro de gobierno autónomo denominado "Caracol". Los caracoles son las sedes de las Juntas de Buen Gobierno (JBG), conformadas por un grupo de zapatistas



Fuente: EZLN y CIEPAC



Gráfica 1. Tasa de crecimiento promedio anual de la población hablante de las principales lenguas indígenas en el período de 1990-2000

Pero no sólo la población indígena caracteriza la diversidad socio-cultural del estado chiapaneco; población proveniente de otros estados como Veracruz, Estado de México, Tabasco, Monterrey, Yucatán, Ciudad de México, migrantes centroamericanos, asiáticos y población europea hoy conforman los diversos

territorios socio multiculturales del estado de Chiapas. “Cada rincón de Chiapas no sólo se caracteriza por sus bellezas naturales, sino que también podemos encontrar vestigios que nos hablan de historias y de un sinfín de culturas populares. La historia de sus pueblos es el símbolo de sus tradiciones y costumbres”⁴⁵.

Chiapas se independizó de Guatemala y se anexó constitucionalmente como un estado mexicano en 1860. Después de este período de Independencia, la población ladina del estado se consideraba como “herederos naturales del poder y de los privilegios que en su momento la Iglesia Colonial y la Corona española habían detentado. [...] Promovieron un gobierno de continuidad después de 1821: un régimen centralizado y paternalista que no solamente mantuviera el *statu quo*, sino que también dejara en sus manos su perpetuación” (Viqueira y Ruz, 1995:147). De tal forma que las tierras que antes le pertenecían a la Corona los ladinos las reclamaron para sí, al igual que a la gente nativa. Muchas de estas tierras les pertenecían desde la Corona a la población indígena, sin embargo, fueron despojados por la avaricia y el supuesto desarrollo económico al que aspiraban los mestizos. En las tierras bajas se extendió la agricultura y en los altos las plantaciones de caña y tabaco. Ambos sistemas de producción tenían en común trabajo forzoso y mal pagado. “[...] aquellos ‘hacendados’ lograron en los escasos 25 años que transcurrieron entre el año de 1826 y el inicio de la década de 1850 convertir a más de una cuarta parte de la población india de Chiapas de aldeanos ‘libres’ en peones y

⁴⁵<http://www.jornada.unam.mx/2009/04/11/politica/009n1pol>

obreros permanente –y legalmente- dependientes” (Viqueira y Ruz, 1995:149). La población ladina consciente que cometía abusos, estaba casi segura que en algún momento la población indígena estallaría en su contra. “Este temor se hizo particularmente evidente a partir de la segunda mitad de la década de 1840, periodo en que se recrudeció con mayor rapidez la explotación de los indios” (Viqueira y Ruz, 1995: 151) Durante la década de los 50’s y 60’s del siglo XIX hubo un cese por así decirlo a las exigencias laborales de la población ladina –tanto caciques como el clero- hacia la población indígena, debido a la disputa nacional y regional por el poder entre liberales y conservadores. En estos años la población indígena comenzó a apropiarse de su propia forma de profesar su fe católica –lo que traía consigo formas de organización social comunitaria-, es decir, comenzaron a hacer templos alejados de sus comunidades, comenzaron a conformar sus propios centros religiosos y económicos; o en otros casos sí accedían entrar a la iglesia del pueblo, se negaban a pagar limosna que era lo que más esperaba la iglesia de los indígenas.

Tal fue el disgusto de los párrocos y de la población civil ladina que comenzaron a enviar cartas de queja a la administración del estado. A finales de 1867 surgieron noticias “de que pobladores de una extensa región que incluía las aldeas de Chamula, Mitontic y Chenalhó habían comenzado a congregarse para venerar una colección de ‘piedras parlantes’ mágicas, descubiertas cerca del caserío de Tzajalhemel por Agustina Gómez Checheb, una mujer chamula” (Viqueira y Ruz, 1995: 161). Inició una “nueva” religión, exclusiva de las y los

indígenas. Conforme pasaba el tiempo, Tzajalhemel ganaba más popularidad entre la población indígena y el lugar se hacía cada vez más concurrido, lo que ocasionaba en la iglesia una pérdida económica por no recibir más limosnas y en la población mestiza generó una pérdida monetaria, cuando entre indígenas comercializaban en otro lugar que no fuera la ciudad de San Cristóbal. La preocupación de la población ladina se agudizó:

Durante las semanas procedentes a la Pascua (el 12 de abril) de 1868, cuando por vez primera, desde que se tenía memoria, la presencia india en las ceremonias –y en las tiendas- fue prácticamente nula en San Cristóbal. Alegando que la temida ‘guerra de castas’ por fin había llegado, los ladinos de la ciudad se organizaron en comités de autodefensa y enviaron apremiantes peticiones de ayuda a todo el resto de la región de Los Altos (Viqueira y Ruz, 1995: 162).

Dada la pérdida económica que esto le ocasionaba a la iglesia y a los comerciantes ladinos, el 7 de mayo 30 hombres fueron a atacar Tzajalhemel. El 24 de junio el día de San Juan las iglesias de las comunidades y de la ciudad se volvían a ver con afluencia indígena, pero en el mes de agosto poco antes de la fiesta de Santa Rosa, de nueva cuenta la población indígena regresó a Tzajalhemel. Organizados para hacer fiesta, en diciembre fueron hostigados y agredidos por 50 hombres. La Guerra de Castas inició en 1869 y de aquí en adelante la disputa entre indígenas y ladinos por territorio y comercio ha caracterizado las relaciones interculturales en Los Altos de Chiapas. La imagen que los ladinos crearon de los indígenas como rebeldes y agresivos -una imagen negativa y de criminalización por serlo⁴⁶- se dio a partir de la Guerra de

⁴⁶ Cabe destacar que esta criminalización de ser indígena es un legado histórico que se vive en la actualidad, tal es así que puede verse en las represiones a las normales rurales, en las represiones a los

Castas, en repetidas ocasiones en el entonces diario *La Brújula* (1869-1872) se les describía a los indígenas como: salvajes, bárbaros, incultos, etc. Se creaba una imagen de víctimas ante estos “bárbaros”, así lo describe la siguiente cita de este diario en la que se alude a uno de los combates que iniciaron los ladinos para perpetuar –según lo perciben- la paz social que quebranto el pueblo indígena.

¿Quiénes han muerto? Los hijos de ese pueblo que llenos de un civismo inimitable, que comprendiendo el inminente peligro de la próxima ruina de la sociedad, empuñaron el fusil, se ciñeron la espada, tomaron el puñal, la lanza y la pistola, y se marcharon con frente serena y altiva al campo de batalla, lucharon con proverbial valor de los bárbaros y allí la tumba se presentó con su presencia silenciosa y espantadora, para encerrarlos eternamente en sus oscuros senos. Los hijos del pueblo muerto, y esas muertes que hubieran sido necesarias si la paz no hubiera alterado el salvaje, ha sido la primera consecuencia de la guerra.

Las versiones del indio salvaje, bárbaro y rebelde en oposición del ladino sufrido y amenazado por estos actos “vandálicos” son históricas y se lleva en la memoria colectiva de la sociedad mestiza de Los Altos. Son también formas de categorizar al otro, al indígena para sustentar que a partir de su supuesto “atraso” y salvajismo pueden tener control sobre ellos.

¿Qué son los indios de Chiapas? Son faltos de ilustración y nada conocen de los deberes morales; solo poseen la sindéresis, es decir: los principios naturales de la moralidad: nada conocen de los deberes civiles y para ellos no más ley ni más autoridad que la fuerza bruta, y por esto aún que les fuera alhagüeño como las leyes de sucesión hereditaria no las atienden ni las aplican en general (González, s/f: 8).

Entre 1867 y 1870 se dieron persecuciones para detener y matar a los indios “rebeldes”, los ladinos hicieron uso de nueva cuenta de más indígenas para que

pueblos indígenas que defienden los recursos naturales de sus territorios, y esta criminalización se relaciona totalmente a su oposición a lo que para los pueblos significa desarrollo, a la oposición que obstruye las economías y el desarrollo de las grandes transnacionales, empresas y gobiernos.

entre ellos mismos se mataran. Este hecho fue un logro para los caciques ya que alcanzaron a tener el control total y laboral de la población indígena. A través de la brutal masacre que sucedió durante esta Guerra, los relatos que se crearon alrededor de la misma fueron de una historia hegemónica, en la que el indio fue el culpable de su propia masacre y si fuera a rebelarse de nueva cuenta estaban sujetos a repetir la historia. Así continuó hasta la Revolución Mexicana, a nivel nacional se llevaba el lema “Tierra y libertad” para repartir la tierra en manos de los campesinos y la clase explotada por años, las particularidades revolucionarias se definieron a partir de las características regionales.

En 1914 se decretó la Ley de Obreros “Este decreto abolió el sistema de la servidumbre por deudas; se prohibieron la tienda de raya y el trabajo infantil; se regularon los días y las horas de trabajo; se buscó que los patrones proporcionaran a sus peones y a sus familias habitaciones decentes, escuelas y atención médica; y se fijó una escala regional móvil de salarios” (Viqueira y Ruz, 1995:187). Sin embargo, cuando el gobierno de Carranza estaba decayendo en Chiapas se reunieron 40 finqueros y se pronunciaron en contra de esta Ley de Obreros. El lema de la Revolución en Chiapas era “progreso social, no revolución social” (Viqueira y Ruz, 1995: 190). En baja escala se hizo una repartición agraria y se llevó a cabo la Ley de Obreros, sin embargo en 1920 cuando tomo posesión Fernández Ruiz como gobernador, estos pequeños actos revolucionarios fueron echados atrás “como si la revolución mexicana nunca hubiera ocurrido” (Viqueira y Ruz, 1995: 199).

En el periódico del 18 de abril de 1934 se daba a conocer el decreto que daba paso a la creación del Departamento de Acción Social, Cultural y Protección Indígena (DASCPI) a nivel estatal en Chiapas: “Considerando que el gran problema social en el cual formamos parte y nos impide el progreso económico en el estado de Chiapas es la existencia de una gran cantidad de gente indígena, la cual es el 38% de nuestra población y son un lastre en el progreso colectivo” (Lomelí, 2009:29).

La ideología dentro de este Departamento al igual que las instituciones nacionales y regionales era aculturar al indígena a la nación, las bases del indigenismo con respecto al desarrollo versaban sobre un desarrollo económico y social, el cual prosperaría a partir de que los indígenas dejaran de serlo. Con esta postura ideológica de dejar atrás las cosmovisiones y formas de vida indígenas se comenzó a alfabetizar a los primeros jóvenes indígenas provenientes de Mitoltik, Chenalhó, Chamula, Oxchúc, y Larráinzar, para después consolidar el Centro Coordinador Indígena Tseltal-Tsotsil (CCITT) e incidir en las futuras generaciones de infantes indígenas a través de la educación con el modelo directo.

Tras décadas de despojo, explotación, pobreza y una mala educación se realizó el primer Congreso Indígena en 1974 alentado por el obispo Samuel Ruiz, varios fueron las demandas y exigencias tanto a la población no indígena como al propio Estado por proporcionar educación, salud y en general una vida digna. Por primera vez en Chiapas se reunieron más de 500 delegados de los

principales cuatro grupos indígenas de la región Altos: ch'ol, tseltal, tsotsil y tojolabal, “para analizar y discutir por sí mismos, los graves problemas que les aquejan: tierra, educación, salud y comercio. Bajo el lema ‘igualdad en la diversidad’ este congreso constituyó una raíz organizativa del Movimiento Indígena de Chiapas y del propio EZLN” (Komanilel, 2013)⁴⁷. Los medios de comunicación hablaron mucho sobre este Congreso y le dieron visibilidad a los indígenas del estado, lo que a su vez comenzó un proceso de empoderamiento por parte de la población indígena, además que reforzó la lucha por sus recursos y territorios. Comenzaron a tener sus propias formas económicas, sin depender de las y los coletos y en respuesta a las crisis económicas “un número cada vez mayor de las mujeres, que en algunas comunidades asciende hasta el 60%, comenzó a producir artesanías para el creciente mercado turístico” (Rus, 2012: 45). Junto a la creciente auto economía de los indígenas urbanos, comenzó la apropiación de espacios y la urbanización de los nichos de la zona norte de San Cristóbal donde llegaron a asentarse. Producto de esta organización económica y comunitaria urbana se comenzó a configurar un tipo de indígena migrante urbano:

Se puede considerar que, a partir de 1990, se manifiesta ya la presencia de otra mentalidad india, de indios nuevos producto de cambios históricos, que ahora no sólo meditan acerca de su propia situación, sino que toman decisiones al respecto: se rebelan militar y políticamente, realizan cambios religiosos, se movilizan dentro y fuera del estado, adquieren mayor escolaridad y aparece una nueva intelectualidad indígena, compuesta por profesionistas, pintores, Escritores (...) (Nolasco *et al.*, 2008:87).

⁴⁷ <http://komanilel.org/2013/10/15/chiapas-congreso-indigena-de-1974/>

Después de que el EZLN se levantara en armas, y Chiapas fuese un estado que sale a la escena pública internacionalmente, académicos e investigadores “trataron de encontrar en la situación de extrema pobreza, así como de una historia de políticas racistas y autoritarias, la explicación principal de la insurrección” (Rus, 2012:29). En el contexto de Chiapas que hasta ahora se ha aclarado, el levantamiento surge de un agotamiento de la población indígena a ser explotados por todas las formas posibles y de un abuso de poder por parte de cualquiera que no sea indígena. De ser la cuestión étnica un problema sólo educativo pasa a ser un problema de seguridad nacional.

A partir de este hecho social y político ante la sociedad nacional se visibiliza la realidad que se vive en Chiapas, y sale a relucir una “lista de categorías como la mayor mortalidad infantil, o el más alto nivel de analfabetismo así como también el primer lugar en cuanto al porcentaje de hogares sin agua potable, electricidad, ni piso” (Rus, 2012:29). Ante tal situación de pobreza extrema en los pueblos indígenas y a su creciente capacidad de agencia como para levantarse en armas, el gobierno federal y los estatales implementaron una serie de programas y apoyos para los indígenas que son “programas asistenciales que no buscan el desarrollo pleno de los grupos étnicos, sino sólo paliar su pobreza” (Nolasco *et al.*, 2008: 207).

Actualmente el Chiapas contemporáneo como mencionó Daniel Villafuerte en un congreso que llevaba el nombre de “Las venas abiertas de Chiapas”, celebrado en octubre de 2013 en San Cristóbal de las Casas, tiene condición de

periferia en donde las políticas neoliberales han quebrantado el tejido social y la economía campesina, misma que caracteriza históricamente el estado.

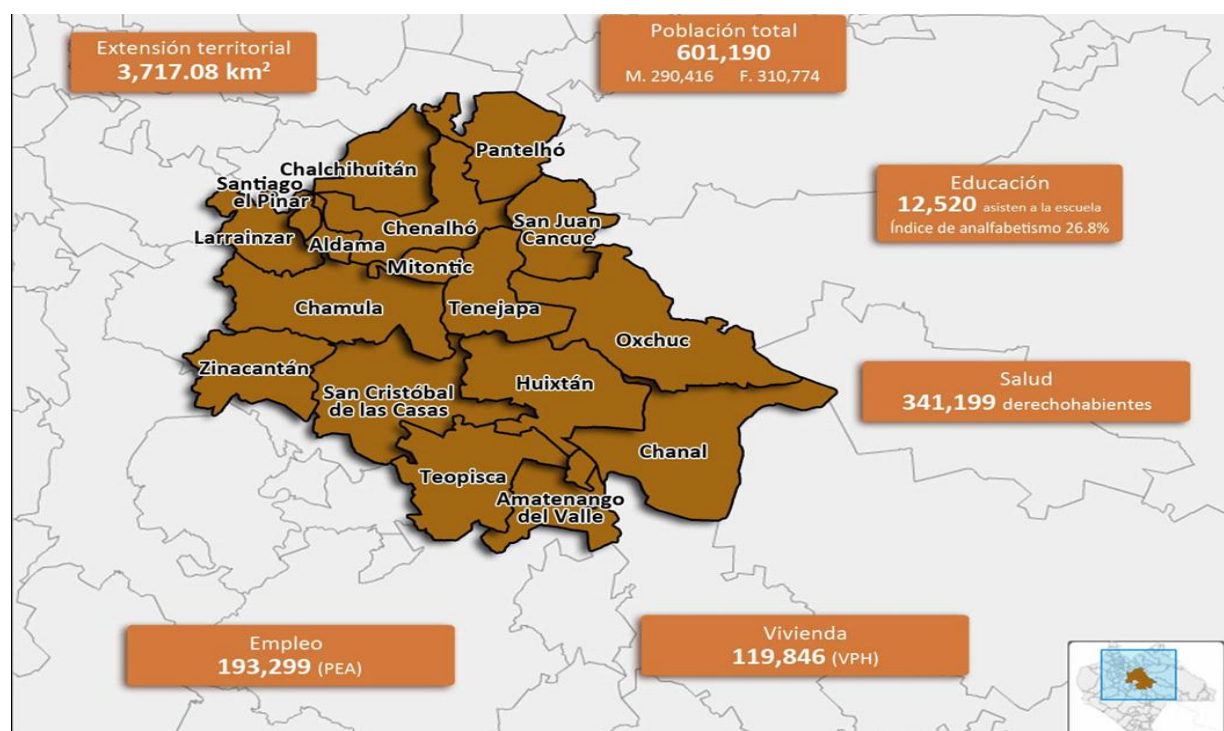
El turismo, ecoturismo y/o el turismo alternativo son prioridad para los gobiernos en turno del estado chiapaneco⁴⁸. Por ser un estado con diversidad geográfica –todos los climas se encuentran en él, menos el desértico-, sociocultural lingüístico y el lugar donde se consolidó un movimiento indígena en la actualidad vigente se ha vendido a los ojos del mundo un Chiapas ficticio y superficial. Sí bien no se niega esta diversidad, es la pobreza, la precariedad de los servicios educativos y la descentralización de la misma, la migración, la sobreexplotación de los recursos naturales, la privatización de los mismos, los feminicidios, las agroindustrias, las autonomías zapatistas en resistencia entre muchos fenómenos socioculturales los que caracterizan la región. “La importancia social y política de este estado es resultado tanto de su ubicación geográfica como de la composición multiétnica. También es el resultado de procesos históricos de diferenciación social y económica que se gestan en él, tales como conflictos políticos, agrarios y religiosos, la migración forzada, la de tipo laboral y la internacional” (Tinoco y Bellato, 2006:5).

⁴⁸ La publicidad del turismo en Chiapas se ve en grandes ciudades como por ejemplo París (2013) o el Distrito Federal (2014).

3.2 Los Altos de Chiapas y las relaciones interculturales

La región Altos de Chiapas comprende 18 municipios⁴⁹, entre ellos San Cristóbal de las Casas, está considerado como el principal municipio de la región; en donde se concentra el poder económico -actividades comerciales-, político -actividades administrativas- y la educación de la región.

En los 20 municipios que conforman la región la población mayoritaria es indígena, con un porcentaje del más del 70%, con excepción de tres: San Cristóbal de las Casas 37.1%, Teopisca 42.8% y San Lucas 12.8%. (Nolasco et al., 2008:21).



⁴⁹ Altamirano, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráizar, Mitontic, Oxchúc, Pantelhó, Las Rosas, San Cristóbal de Las Casas, Tenejapa, Teopisca, Zinacantán, Aldama, Santiago el Pinar.

⁵⁰ <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Desarrollo-Regional/prog-regionales/ALTOS.pdf>

La relación entre indígenas y ladinos era desigual en cuanto que unos pocos tenían el control y poder económico de las haciendas y los demás eran mano de obra barata y explotada.

El siglo XIX es un período formativo de estructuras económicas de explotación hacia la población indígena de Chiapas, que si bien existieron durante la Colonia, en este siglo se agudizaron con el desarrollo de propiedad privada, el crecimiento de la servidumbre agraria y la introducción del capital foráneo en la dinámica productiva del estado. El siglo XIX representa también una época de recreación cultural muy importante para los pueblos indígenas, derivada de las políticas seculares que condujeron el ocaso del poder eclesiástico. (Nolasco *et al.*, 2008:75)

De tal forma que la lucha y privatización de la tierra es otra de las cuestiones que caracteriza las relaciones interétnicas del estado. En el estado liberal “el despojo de tierras indígenas en el siglo XIX superó lo que habían visto todos los siglos anteriores excepto el de la guerra de conquista” (Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, 2000:17).

El siglo XIX y posteriores se caracterizaron por tener objetivizado al indígena, es decir, no se le asume como ser humano, como igual marcado por diferencias históricas, cosmogónicas, de lengua, vida y desarrollo. La pobreza se naturaliza y se relaciona a los pueblos indígenas por su condición étnica, sin embargo, después de que se aglomerasen el día del Congreso Indígena en 1974 y desde que ellos mismos comenzaron a tomar acciones para corregir lo establecido que los tenía viviendo en situaciones indignantes, su ser indígena se modificó al igual que su posicionamiento ante el estado Chiapaneco y ante la nación. La población indígena comenzó en todo el país a cuestionarse el desarrollo a los

que habían sido encaminados, el cual los orillaba y marginalizaba en todos los ámbitos.

El levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional aportó las bases para que desde otros posicionamientos las y los indígenas del país se reivindicaran de formas explícitas ante los abusos y ante su posición de dominados a los que estaban sujetos. Estos indígenas zapatistas tomaron el papel de interlocutores válidos frente al Estado; y en cuestiones históricas eso fue “una ganancia indígena, negada primero por la Colonia española, después por el México revolucionario, y aceptada, de manera obligada, por el Estado Mexicano” (Nolasco *et al*, 2008:208).

A las relaciones interétnicas entre sociedad mestiza e indígena, se le adhirió otro sujeto: el Estado. De tal forma que a regaña dientes tanto ladinos en los Altos de Chiapas –y mestizos de otros estados de la república- comenzaron a tolerar la presencia de indígenas en su cotidianidad.

San Cristóbal de las Casas ciudad conservadora, se vio obligada a aceptarlos a partir de las oleadas de migraciones, aunque delimitaron bien el espacio que no debían rebasar los migrantes indígenas. Las relaciones siguen siendo desiguales aunque con matices, no todos los coletos las siguen reproduciendo, los indígenas tomaron una postura en la que toman orgullo de su ser. San Cristóbal se conforma de coletos, indígenas, sancristobalenses, turistas e inmigrantes de otros estados de la República.

Las relaciones interculturales dan un giro peculiar y es en parte por los espacios que actualmente se dan para la convivencia de toda la sociedad de la ciudad y de otras comunidades aledañas. Dichas relaciones tienen sus implicaciones en la educación marginal para indígenas que sigue caracterizando a Los Altos de Chiapas.

3.2.1 ¿Qué significa ser indígena en San Cristóbal?

Derrotados por la conquista, “evangelizados” y sometidos al vasallaje de la corona española durante tres siglos, declarados “inexistentes” por el liberalismo decimonónico y despojados de sus tierras comunales, por lo que se volvieron agraristas en la revolución de 1910, y oprimidos por el paternalismo indigenista contemporáneo, al despuntar el siglo XXI ¿Qué son hoy los pueblos indios de México? (Montemayor, 2000).

La categoría de indígena, al igual que el ser mujer y ser hombre es una construcción sociocultural y política que se le asigna al que consideramos *el otro*, “pues ningún ser humano nace con una identidad sino que éstas le son asignadas por el grupo en el que nace: así los actuales bats’i viniketik (hombres verdaderos) se reconocen y son reconocidos como indios o indígenas, pero es proceso aprendido, no dado a *priori*” (Gómez, 2011:107).

Se construye a partir de la historicidad y lo que hoy se considera ser indígena; el concepto es producto de la condición social a la que se le ha definido: mano de obra barata. “Los fundos mineros y las haciendas fueron determinantes en la reagrupación de los poblados indígenas. Entre el siglo XVI y principios del siglo XVII se multiplicaron las *congregaciones*, al principio en términos voluntarios y

después obligatoriamente. Las *congregaciones* surgieron por la reubicación de pueblos indígenas antiguos, por el crecimiento de poblaciones ya establecidas o por la creación de nuevos poblados” (Montemayor, 2000:53). Se le asignó una forma de vida y organización a usanza de lo que se creía debía ser para la población nativa, según la clase española. Se les encomendó también una vida económica específica, que procuraba ser las bases del progreso de la nación - trabajaban en construcciones, minas, fincas-, sin embargo, nunca se les miró como agentes propios que pueden ser parte del “progreso” nacional, sino que ayudan al progreso siendo el último eslabón de la sociedad.

Las instituciones posrevolucionarias que predecían el problema del indio para el desarrollo del país, también hicieron acciones en torno a lo que debía haber y se tenía que introducir en las comunidades rurales e indígenas:

La acción del INI logró sensibilizar a sectores importantes de la población civil frente al problema indígena. Rompió el aislamiento de muchos grupos y redujo actitudes discriminatorias frente al indígena. Promovió cambios socio-económicos en la vida de las comunidades como el mejor aprovechamiento de los recursos naturales mediante el cultivo a base de terrazas, la explotación racional de los bosques, la introducción de frutales, el cultivo de flores, el mejoramiento de semillas y de especies pecuarias. (Montemayor, 2000: 95).

Pese a que el Instituto fuera institución aculturalizadora, el desarrollo que se planteaba para las sociedades “indígenas” se visibilizaba de acuerdo a sus entornos. El indígena en Chiapas fue actor importante en 1950 cuando se le formó como promotor cultural y maestro bilingüe. En las políticas educativas implementadas a las comunidades indígenas los jóvenes resultan actor principal

como sujeto de cambio y reproducción de una educación hegemónica y aculturalizadora de pueblos indígenas.

Las universidades como la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) han sido parte en este camino de la construcción social de “ser indígena”. Con el pasar de las generaciones de estudiantes, investigadores y docentes de las ciencias sociales y humanas, el indígena fue primero *folk* y después agente de su propio desarrollo. Cuando México se volvió multicultural o quizá antes cuando el EZLN se levantó en armas, la claridad con que se miraba México en el siglo XX ante la sociedad nacional visibilizaba la existencia de pueblos indígenas, quienes hablaban lenguas que muy pocos y pocas antes pudieron haberse imaginado que existían. La imagen del indio que perduraba desde la formación de México como un país independiente era de un sujeto “prehispánico”, con culturas exóticas, se revalorizó el indio histórico como orgullo mexicano. En el ámbito académico y específicamente en de la Antropología los estudios sobre indígenas versaban en meras descripciones de sus comunidades, cosmogonías, formas de gobierno, etc., sin relacionarlo con una escala más amplia. Para el siglo XX las y los académicos ya habían superado la imagen *folk* (Aguirre, 1957) de la población indígena, pero la mayoría de la población no. Sucios, pobres, con costumbres particulares y muy diferentes al resto de la masa poblacional, se concebía aquellos sujetos víctimas de un legado histórico desigual que se tomaba como normal. La imagen televisiva de la india María vino a reforzarle a las masas lo qué es una o un indígena: ingenuo, ignorante,

“sin modales” y sin saber vivir en la ciudad. Era una india a la que ofendían con naturalidad por torpe. La palabra “indio” se desvalorizó, se utilizó como una categoría con menosprecio.

Esta categoría que tiene entre sus diferentes usos y significaciones, relaciones políticas y de poder, desde los discursos es maleable y se usa dependiendo el caso.

[...] La identidad indígena es un constructo sociocultural que es el resultado de luchas en el campo político y social y que ahora funciona como una apuesta, un recurso para conseguir fines determinados y mejorar su posición en la estructura global de las relaciones. Aunque no constituye una generalidad, se ha pasado de una condición estigmatizada de la identidad indígena a una situación en la que identificarse como tal es un capital que funciona como moneda de cambio en las relaciones con los otros, los no indígenas (Aguirre, 1957: 109).

Sin generalizar la y los estudiantes con los que se trabajaron las narrativas y que tienen origen étnico se posicionan como estudiantes críticos al modelo intercultural y a los procesos sociales en general de la UNICH, y con tal consciencia ven mal referirse a ellos o a algún integrante de su comunidad como indígenas. Sujetos y sujetas de la discriminación, la palabra indígena que tiene una connotación más positiva que la de indio, no puede ser aceptada, en el sentido que sienten lleva la misma carga despectiva que indio. Lo cual parte de sus relaciones sociales en diferentes ámbitos económico, educativo, por ejemplo con la sociedad “coleta”.

3.3 Situación educativa marginal de Los Altos

Setenta y cinco de cada 100 chiapanecos se encuentran en condición de pobreza y 32 de cada 100 en extrema pobreza, la mayoría de estos 32 pertenecientes a un grupo indígena. Por su condición de hablar una lengua distinta a la mayoritaria nacional, sus usos y costumbres han sido despojados de la mayoría de sus derechos, por ejemplo, el de la educación.

La precariedad de la educación a nivel nacional en las comunidades indígenas, muchas de las veces se debe a su ubicación geográfica, claro que esto no se toma como justificación a nivel personal, sin embargo es la justificación de los gobiernos, que sustentan en el discurso la carencia de los servicios educativos –docentes, libros-, infraestructura –aulas-. Chiapas es un estado que vive en la marginalización económica, de salud, vivienda, educación, desarrollo económico y ambiental.

La centralización de la educación se ve reflejada no sólo en el ámbito rural indígena, sino también en el urbano mestizo. Primarias, secundarias, preparatorias y universidades no tienen la misma “calidad educativa”, no por contenidos que son iguales a todos sino por las formas en que se enseña, es decir, no se incita al estudiante a ser crítico, a reflexionar en grupo, por el contrario se reproduce la enseñanza retrograda jerarquizada en la que el estudiante sólo va a escuchar catedra⁵¹. Existen otros tipos de educación fuera de lo oficial, independiente del Estado como es la de las comunidades rebeldes

⁵¹ En las escuelas de nivel básico como el kínder y la primaria, en San Cristóbal existen varias alternativas educativas.

zapatistas y el CIDECl. Desde la educación autónoma pertinente al contexto de los infantes zapatistas se critica la educación intercultural: “de cierto modo, la retórica de la educación ‘intercultural’ está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo” (Baronet *et al.*, 2011:44). Por el contrario la educación zapatista sin proclamarse como intercultural tienen sus bases en los contextos indígenas y retoma de estos, sus saberes y conocimientos.

Son las prácticas autónomas de las comunidades mismas las que garantizan el carácter endógeno, crítico y pertinente de los procesos educativos. Son las familias y autoridades quienes determinan, controlan y evalúan lo que es social, política y culturalmente oportuno estudiar en la escuela, sin que se entrometan en sus estructuras de decisión colectiva los agentes del Estado, las iglesias y las organizaciones no gubernamentales. (Baronet *et al.*, 2011: 45-46)

Un mosaico de diferencias educativas, movimientos sociales, autonomías, explotación laboral, expresiones y perspectivas de vida son las que definen esta región diversa con territorios multiculturales. Y vemos que desde diferentes trincheras en el ámbito de la educación, la interculturalidad se interpreta diferente.

En dicho contexto remitirnos a temas que versan sobre educación en los Altos es referirnos también a las relaciones sociales e interétnicas que persisten en el cotidiano, en este caso en San Cristóbal de Las Casas. Dichas relaciones que han existido y continúan persistiendo en esta región del estado chiapaneco, son determinantes para hablar de sus poblaciones y de la historicidad educativa indígena, que desde siempre ha quedado relegada en la marginación y se ha

visto sujeta a cambios estructurales. En materia de educación, “en la era actual del multiculturalismo neoliberal los recursos públicos destinados a la educación suelen ser menores en los lugares más necesitados. En ellos además se asignan los educadores con menos experiencia, menor preparación y retribución, y con poca oportunidad y disponibilidad para integrarse a la comunidad política y cultural de la localidad” (Baronet, 2012:32). De todos los estados de la República Chiapas es el que menor escolaridad tiene, según datos del INEGI en 2010 el porcentaje de escolaridad de la población mayor de 15 años es de 6.7% frente al nacional que es de 8.6%; lo que equivale a la primaria y secundaria concluida. El porcentaje de analfabetismo en la población de 15 años o más, en el estado es de 17.8% mientras que a nivel nacional es de 6.9%.

De cada 100 personas de 15 años y más 16.5 no tienen ningún grado de escolaridad, 59.6 tienen educación básica terminada, 0.1 cuentan con una carrera técnica o comercial con primaria terminada, 13.7 finalizaron la educación media superior y 9.8 concluyeron la educación superior.

Esta desigualdad en la educación no es separada del hecho que en Chiapas exista un porcentaje considerable de indígenas, además de suponer su diversidad sociocultural. Hay 1, 141, 499 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 27% de la población del

estado (INEGI 2010)⁵². Es el tercer estado con mayor porcentaje de población que habla una lengua indígena, después de Yucatán y Oaxaca.

3.3.1 El papel del INI en la región

El INI fue el organismo central que trabajó arduamente en temas educativos en el estado –al igual que en aquellos estados de la república con altos porcentajes de población indígena- creó centros coordinadores en el país; Chiapas, Oaxaca, Hidalgo y Chihuahua fueron estados experimentales donde intervinieron activamente en la educación indígena. El Instituto, quien fuera una de los organismos que llevo escuelas a muchas de las comunidades indígenas chiapanecas, intervino activamente en los proyectos de desarrollo del estado a través del CCI Tseltal-Tsotsil. Su labor dio origen a los primeros maestros indígenas. Algunos profesores narra Arturo Lomelí (2009) lo recuerdan con añoranza, se describía el trabajo del instituto con dedicación. El aprendizaje del castellano la población indígena no lo veía como proceso de aculturación u otro tipo de dominación. Por el contrario, lo veía como el medio por el cual iban a dejar de ser mal tratados y engañados por los *kaxlanes*.

La educación se convertiría en el instrumento para alcanzar el proceso de aculturación, ya que es a través de esta que se concientiza a las clases estudiantiles –de aquí que las y los estudiantes sean las personas que más se manifiestan en contra o a favor de algo, son las y los que más exigen una vida digna conforme a sus ideales-, mueve y transforma las ideas y perspectivas que

⁵²<http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>

se tienen de nuestro entorno y el mundo en general. En el contexto indígena rural el rol de los promotores y maestros fue muy respetado, era motivo de admiración; ejercieron poder en la región a través de su aculturación –dejaron de ser indios para ser personas de progreso al hablar español y vestir diferente-, la cual no estaba mal vista por los indígenas de los años 20' del siglo XX, era a lo que se aspiraba: hablar español y tener cultura mestiza.

Este proceso de educación se vio reflejado en los albergues escolares del INI, el cual es uno de los antecedentes más viejos de estas intervenciones educativas que se observan, donde algunos estudiantes de la UNICH dijeron haber recibido su educación básica. El CCI Tzeltal-Tsotsil –y en general en el INI- advertía a la escuela como el motor que llevaría al progreso a las y los indígenas así lo publicaría Lomelí en su primer número de 1956:

La escuela es el corazón de cada paraje. No solamente es el edificio, el promotor, los niños, los anexos, los comités, las autoridades, los padres de familia y toda la gente que vive en el lugar, sino que es todo el conjunto en actividad (...) La escuela es como una tea encendida que va iluminando el camino que deben seguir los pueblos indígenas en busca de su felicidad. En la escuela se forjan a los niños que más tarde serán los hombres que dirigirán los parajes en su transformación hacia niveles superiores de vida. De la escuela saldrán hombres sanos, fuertes, amantes del progreso, de la libertad, buenos padres de familia, en una palabra: buenos mexicanos (2009:69).

En este sentido los albergues segregaron a la sociedad de por sí segregada- en dos grupos tajantemente diferenciados: la educación para indígenas y la educación para los que no lo son. “Paragógicamente la misma institución se encarga de marcar las diferencias entre indígenas y no indígenas, lo que hace que las asimetrías entre unos y otros sean más visibles” (Czarny, 2012:194).

El desprestigio que le siguió a la zona y en general el modelo bilingüe tanto del Instituto como de la SEP, ya no cumplía con la necesidad inmediata de la población indígena que era aprender bien el castellano. Los malos tratos que también comenzaban a darse en las escuelas fue otro factor para que se cuestionara la educación indígena. Comenzaba a reclamarse una educación cimentada en los propios conocimientos de las comunidades indígenas. Poco antes del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la SEP y el Gobierno de Chiapas había planteado que la educación podía ser planteada desde las propias comunidades; se le concedió a la “ARIC-UU la posibilidad de nombrar, capacitar y supervisar a sus propios docentes comunitarios” (Baronet, 2012:78).

Aún con lo que el gobierno y las instituciones dijeran, el paternalismo priista sembrado en los pueblos indígenas había aumentado, y las cuestiones de autogestión y de sustentabilidad comenzaron a estancarse, cumpliéndose a medias y sin prospecciones para el campo mexicano. Ambos discursos como el de la Constitución de Chiapas y el de la actual Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) reconocían las formas de organización propias de los pueblos indígenas. Sin embargo, para la realidad Chiapaneca y de toda la población indígena el reconocimiento no es suficiente, las prácticas educativas son mermadas cada vez más.

“El reconocimiento de la pluralidad cultural interna de los Estados, genera ahora una multitud de discursos y estrategias legislativas. Se construye así una

reciente pero abrumadora industria de producción de textos y políticas públicas al respecto.” (Bartolomé, 2006:85). Sin crear acciones concretas que alienten a las y los jóvenes indígenas a plantearse una alternativa educativa cimentada en los conocimientos de sus contextos y que sirvan para el desarrollo de sus comunidades. Viendo al desarrollo que ellas y ellos mismos quieren para sí.

3.4 Juventudes en San Cristóbal

San Cristóbal de las Casas, es una ciudad que hasta la década de 1970 era “propia” de la población coleta, relacionándose con las y los indígenas de los pueblos aledaños en lo comercial y el trabajo mal remunerado. “Desde los años 70, San Cristóbal de las Casas, que era todavía entonces un adormecido centro comercial y administrativo regional en la zona central de los Altos de Chiapas, comenzó a ser el receptor de una migración urbano-rural masiva” (Rus, 2012: 216). Históricamente se les había negado a las y los indígenas vivir en San Cristóbal, pero de poco a poco se fueron estableciendo barrios, donde el de Mexicanos y Tlaxcala fueron los primeros en ser apropiados por indígenas. Iban ganando espacios aunque la imagen negativa del indio o del indígena en oposición a la del “auténtico coleteo rico, de ascendencia española, que es dueño de la ciudad (Hvostoff, 2004 en Ortelli y Sartorello, 2011:117), seguía prevaleciendo en la ciudad y las relaciones de poder.

Ante el mosaico cultural en el que ahora se encuentra San Cristóbal, estas divisiones aparentemente han quedado en el olvido y estos barrios actualmente los habitan personas de diferentes lugares; sin embargo, añorando el ser las y

los auténticos habitantes del Valle de Jovel habitantes de estos mismos barrios las “invasiones” -que en algún momento habían sido toleradas- les son cada vez más intolerantes, la división territorial donde podían establecerse la población indígena la transgredieron y los límites de la habitación indígena y mestiza junto con la convivencia entre culturas se modifican.

Esta división espacial entre lo que es para indígenas y lo que es para mestizos se traspasa a otros planos de la cotidianidad como en las relaciones identitarias que se refuerza y/o modifican en el ámbito educativo, sobre todo de nivel media y superior. Considerarse indígena o mestizo en una ciudad como la de San Cristóbal es tema importante, la identidad de ser uno o lo otro se acentúa en el discurso de que unos son más desarrollados que otros, en que unos tienen más derechos sobre la ciudad por ser “originarios” del lugar que los migrantes.

En el contexto de esta ciudad mágica, por un lado existen las juventudes que siguen reproduciendo las relaciones étnicas desiguales; por otro, existen juventudes que se cuestionan este tipo de desigualdades ante el siglo XXI y transforman su ser indígena y/o mestizo pasado por uno de joven urbano san cristobalense. De tal forma que la juventud que a la Intercultural asiste trata de no mirarse en oposición al otro, al pasado histórico (del cual toma consciencia pero no se ancla) que lo define y se mira como un sujeto o sujeta de una interacción entre *kaxlanes* e indígenas. Ser joven en San Cristóbal de las Casas, tiene que ver con cuestiones identitarias muy arraigadas para no ser lo otro, llámese indígena o mestizo y por reafirmarse.

En el ámbito educativo antes de la UNICH no existía universidad que se identificará como inclusiva a la diversidad, que respetará toda expresión cultural diferente a la mestiza por el contrario infantes y jóvenes indígenas urbanos resentían la discriminación y exclusión (Así lo relata Benito como sujeto que fue desplazado de su comunidad para estudiar en la ciudad). Al no tener espacios educativos en los que se pudiera prescindir de discriminación y racismo y hacer de inmediata la relación interculturalidad con indígena, la creación de la UNICH significó una apropiación por parte de la sociedad indígena tanto de la ciudad como de las comunidades aledañas. Por primera vez en la historia de la educación universitaria en el Valle de Jovel las y los jóvenes indígenas podían hablar en su lengua materna, portar la indumentaria tradicional de sus culturas indígenas y decir abiertamente soy indígena en un espacio educativo formal.

La universidad es el espacio intercultural donde conviven jóvenes universitarios indígenas y mestizos -con diferentes adscripciones culturales- donde “experimentan con un mundo nuevo donde las relaciones transcurren ‘al revés’” (Fábregas citado en Ortelli y Sartorello, 2011: 120).

Lo que es un hecho es que ser joven urbano/urbana o mestizo/mestiza crea nuevas identidades: identidad indígena urbana e identidad mestiza urbana, que se exacerban, modifican, transgreden y/o genera metamorfosis ideológicas y de actitudes de lo que hasta ahora se ha venido arrastrando en la historia de relaciones interétnicas entre *kaxlanes* e indígenas. Ante los procesos migratorios se lleva a cabo una “transformación poblacional de regiones

urbanas y rurales, la migración indígena es productora de juventud entre los grupos étnicos rurales y entre las *etnias del desplazamiento* en la ciudad” (Urteaga, 2008:5).

Las juventudes en San Cristóbal se conforman a partir de la historicidad de las relaciones interculturales y de la reconfiguración del espacio. La UNICH como espacio donde conviven las culturas juveniles juega un papel importante para la configuración de estas relaciones.

3.5 Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

La Universidad Intercultural de Chiapas se crea bajo un contexto político de cambio para el país. En pos quedaban los 70 años priistas represivos y se proyectaba un panorama diferente para los mexicanos. Sin embargo, el PAN ejemplificaba la derecha conservadora de la política mexicana y proyectos alternativos de todo tipo no eran bien vistos. Uno de los principales puntos en la agenda política a resolver y del que Ernesto Zedillo reprimió fue el movimiento del EZLN e ignoró los Acuerdos de San Andrés Larráinzar. En este contexto de “cambio” y de re estructuración de las instituciones gubernamentales, Vicente Fox hace explícito en audiencia pública el respeto a los Acuerdos. Una de sus primeras acciones para responder a estas demandas del país –que no aportaron al zapatismo y tampoco a la demás población indígena- fue la creación de la CGEIB sin embargo, el proyecto que se le acuñó a la Coordinación fue el de una educación compensatoria más que de un verdadero proyecto educativo pertinente a las culturas indígenas. La cuestión era hacer

visible ante el ojo internacional y nacional que se estaba haciendo algo para la población indígena, la cual para este inicio de siglo ya estaba retomando bastante fuerza y visibilidad. Así, se comenzó a construir un proyecto educativo universitario que por la incomprensión del concepto intercultural, se acuñó a la población indígena. La primera UI que se crea en México fue el 2004 en el Estado de México, la UIEM y en 2005 llega el proyecto a Chiapas.

Si bien el decreto de creación de la universidad es en 2005, las labores administrativas iniciaron en 2004 con el Dr. Andrés Fábregas Puig al frente. El siguiente relato describe a grandes rasgos en qué consistían esas labores previas al inicio de las primeras clases en la UNICH.

Las oficinas se encontraban ubicadas en el DIF del Andador del Carmen. Lo primero que con lo que se procedió fue con la selección de profesoras y profesores. Con el modelo intercultural aún poco explicado y poco comprendido en el país, los profesionistas que más se acercaban a la comprensión del proyecto eran los antropólogos [...] por lo menos entienden el concepto de cultura e interculturalidad, ya Aguirre Beltrán lo había manejado mucho desde la teoría indigenista (Entrevista al Dr. Fábregas Puig 27 de mayo de 2014).

Se abrieron las primeras plazas con este perfil profesional antropológico y se conformó un jurado con gente de la CGEIB, antropólogos y especialistas chiapanecos incluyendo al propio rector Andrés Fábregas. Se proporcionaron las primeras seis plazas de profesor tiempo completo, todos radicaban en Chiapas.

Después de conformar la planta docente se expandió la convocatoria y se hizo el proceso de selección. Por orden del estado sólo se podían recibir a 200 estudiantes, sin embargo como relata el Dr. Puig “la fila que se hizo para las

entrevistas rebasaba los 1000 jóvenes, de tal forma que el comité decidió aceptar a 600”.



Foto 1. Aplicación de exámenes CENEVAL. Foto Martín Barrios.⁵³

Los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de las y los estudiantes fueron de género, de la lengua y el número equilibrado de estudiantes indígenas y mestizos. Además se les aplicó y sigue aplicando el examen del CENEVAL, aunque las entrevistas fueron el instrumento cualitativo por el cual se seleccionaba a los estudiantes:

[...] Lo que fue una decisión del rector y de la comunidad de profesores fue que en estos exámenes no nos íbamos vamos a fijar en la calificación para rechazar o admitir, la calificación, nos va a servir más bien para ver como vienen, en dónde están sus debilidades sus fortalezas, nada más. Lo que va a determinar son las entrevistas. Esas entrevistas nos costó mucho estructurarlas, finalmente salió una entrevista que si nos daba el dato cuando el muchacho si quería entrar y cuando era uno de estos muchachos de los que solicitan en la otra, en la otra y así a ver cuál pega, los motivos además, algo muy importante era el espíritu de servicio no solamente hacia sus comunidades sino hacia Chiapas hacia su país cuáles eran sus visiones del mundo.⁵⁴

⁵³ Fotógrafo, Departamento de Difusión Cultural de la UNICH.

⁵⁴ Entrevista al Dr. Fábregas Puig 27 de mayo de 2014.

Con la planta docente conformada y la comunidad estudiantil seleccionada se llevaron a cabo las primeras clases en las aulas de una escuela de nivel medio superior ya que el primer presupuesto⁵⁵ no cubría la parte de las instalaciones de la universidad. Después pasaron sus labores académicas a la Normal Experimental de San Cristóbal. Esta situación muestra la rapidez con la que se quería iniciar el proyecto de educación intercultural en Chiapas sin antes estar lista. Se autorizó un proyecto de universidad si un espacio digno para la misma comunidad universitaria.



Foto 2. Las primeras clases en la Escuela Técnica de Administración (ETA).

Foto Martín Barrios

⁵⁵ 10 millones de pesos, los cuales los proporcionaría la mitad el gobierno federal y la otra mitad el gobierno del estado.



Foto 3. Segunda universidad que alberga las clases de la UNICH: Normal Experimental. Foto Martín Barrios.

Este convenio se firmó en conjunto con el Gobierno Federal “la mitad del dinero lo pondría el estado y la otra mitad el Gobierno Federal y en cuanto a la construcción se llegó al acuerdo que el gobierno del estado pagaba los terrenos y después yo tenía que ver donde conseguía el dinero para los edificios” (Entrevista Dr. Fábregas). Después de insistencias del rector para la compra de los terrenos y de la presión de los estudiantes hacia él mismo para propiciar un espacio físico que avalara su ser universitario, el gobierno estatal otorgo 13 hectáreas.



Foto 4. Terreno otorgado por el gobierno federal para la construcción de la UNICH. Foto Martín Barrios.

Los costos de la financiación arquitectónica se consiguieron en la Comisión de Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI) con Xóchitl Gálvez, directora en ese momento del instituto. “Nos dijo es un proyecto que beneficia a los indígenas, es para indígenas y la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas tiene las posibilidades para financiar” (Entrevista Dr. Fábregas). Pasados unos nueve años las instalaciones de la universidad se han modificado, desde el 2008 que la visité por primera vez han aumentado sus edificios, las casas habitacionales alrededor han aumentado. Cuando comencé a realizar trabajo de campo la biblioteca aún no estaba concluida, ahora es más amplia y junto a esta un auditorio nuevo y principal se puede mirar. Los edificios donde están las aulas, rectoría, coordinaciones y dos auditorios ahora son tres. Existe una cafetería y se están construyendo unos laboratorios.

La labor persistente del ex director Fábregas por buscar financiamientos y espacios para la UNICH, da cabida a su labor como servidor social. Sin embargo por otro lado esto significa el rezago que las autoridades le han dado a proyectos de este tipo. En los cuales no hay compromiso y seriedad por parte del Estado y gobiernos estatales por impulsar una educación inclusiva y centrada en la diversidad.



Foto 5. La universidad. Foto propia.

La oferta educativa de la universidad se ha ampliado a los municipios de Las Margaritas, Oxchúc, Yajalón y Salto del Agua. No todas las unidades académicas cubren las cinco licenciaturas que se imparten en San Cristóbal de Las Casas. La apertura de otras sedes se dio a partir de una campaña realizada por el primer rector en varios de los municipios de Chiapas. De acuerdo con la

entrevista a Fábregas hace referencia que en algunos municipios como por ejemplo el de Las Margaritas, el presidente municipal se acercó a él para expresarle las licenciaturas que la población había decidido se impartieran⁵⁶. De la siguiente forma están distribuidas las licenciaturas en las sedes.

Cuadro 10. Oferta educativa en las sedes de la UNICH

Licenciaturas Sedes	Leng ua y Cultu ra	Comunica ción Intercultur al	Turismo Alternat ivo	Desarroll o Sustenta ble	Derecho Intercult ural	Medicina Intercult ural
San Cristóbal de las Casas	X	X	X	X		X
Oxchúc	X			X	X	
Las Margaritas	X		X			
Salto de Agua			X	X		
Yajalón	X			X		

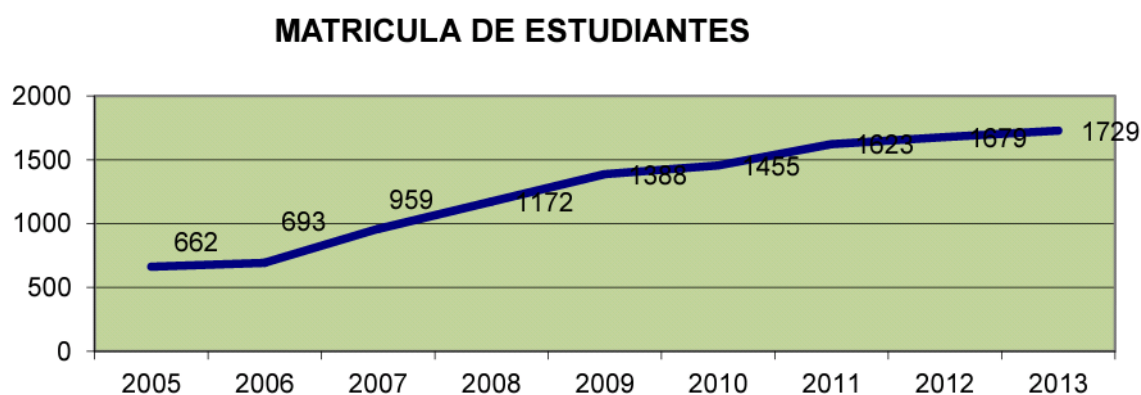
Al respecto de las ubicaciones de las unidades académicas de la UNICH mencionan Bastian y Moguel la falta de estrategia en cuanto a la incidencia de las poblaciones indígenas en las zonas.

Analizando los lugares donde se abrieron las Universidades Académicas podemos afirmar que no son estratégicas. En primer

⁵⁶ Se desconoce el proceso por el cual la población llegó a esa decisión.

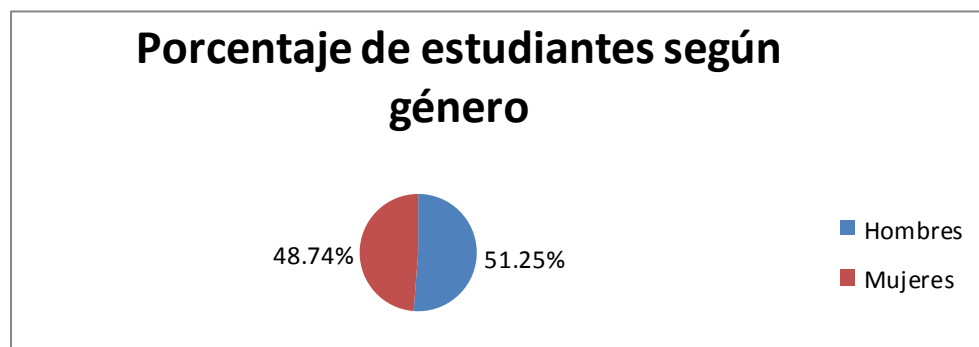
lugar, Yajalón es un municipio mestizo-tseltal; Oxchúc, que está a 40 minutos de San Cristóbal, es un municipio tseltal donde la Universidad ha recibido a tseltales de todo el estado, población mayoritariamente indígena de la UNICH, y, por lo tanto, están aumentando su tseltalización; por su parte, la mitad de la población de Margaritas es tojolabal y la otra es tseltal, por lo cual es la única que tiene pertinencia siempre y cuando su diseño se adecue a la cultura de los tojolabales, de acuerdo con las exigencias del modelo intercultural (2007, 41-42).

La matrícula estudiantil es fluctuante como en todo espacio académico pero como se observa en la siguiente gráfica (2) del 2005 al 2013 casi se ha triplicado:



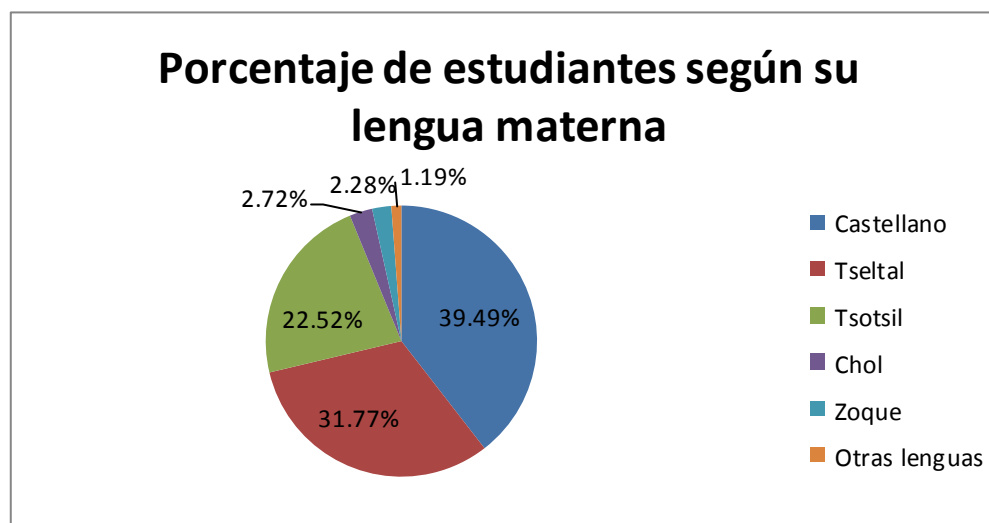
Gráfica 2: Matrícula estudiantil 2005-2013

Tras el conflicto interno que atravesó la universidad en el 2011 la matrícula se redujo casi al mismo número de estudiantes que había entre el 2007 y el 2008; los datos oficiales en el semestre del 27 de enero al 27 de junio 2014, contó con una matrícula de 919 estudiantes. 448 mujeres y 471 hombres.



Gráfica 3. Fuente, Datos sobre la matrícula. Proporcionado por el Departamento de Servicios Escolares, semestre enero-junio 2014.

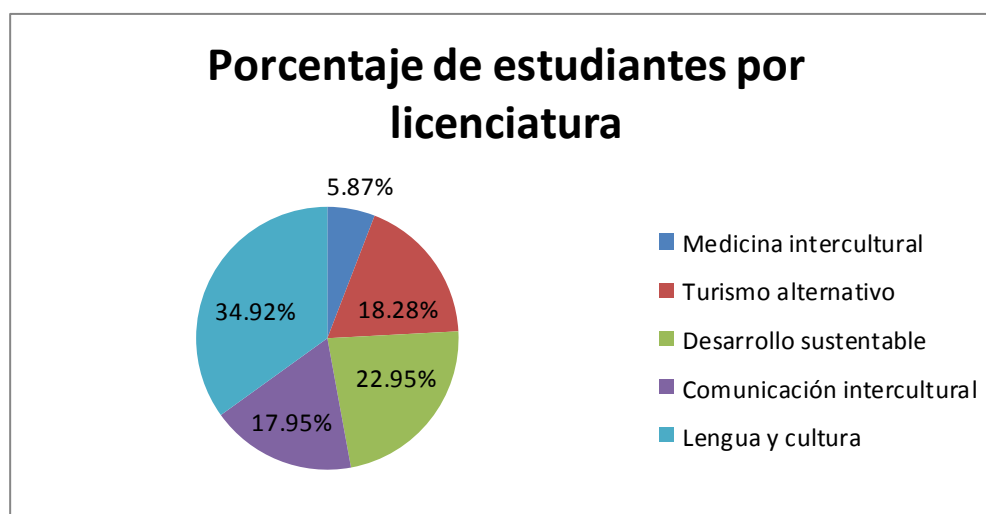
La lengua materna que predomina es el castellano con 363 estudiantes le sigue el tseltal con 292 estudiantes, la lengua tsotsil con 207 estudiantes, el chol con 25, zoque con 21, tojolabal 2, Acateco 2, kanjobal con 2, 1 chuj, 1 mam, 1 maya, 1 mixteco, 1 zapoteco. Al igual que en la UNICH. Aunque el porcentaje de estudiantes que hablan una lengua indígena materna es del 60.48% frente a un 39.49% de los de habla castellana.



Gráfica 4 Porcentaje de estudiantes según su lengua materna

En cuanto al porcentaje de estudiantes por licenciatura se muestra en la gráfica 5: medicina intercultural (la primera generación) tiene 54 estudiantes; turismo

alternativo 168, desarrollo sustentable 211, comunicación intercultural 165 y lengua y cultura 321. Como se puede observar, Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura son las dos licenciaturas con mayor demanda.



Gráfica 5. Fuente, Datos sobre la matrícula. Proporcionado por el Departamento de Servicios Escolares, semestre enero-junio 2014.

La UNICH a través de sus seis licenciaturas impartidas en las cuatro sedes y del discurso oficial promueve la revalorización y fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas a través del uso de las lenguas maternas (gráfica 4), tratando de superar el racismo y la discriminación de género, cultural, social y educativa que es característica en las relaciones cotidianas de la ciudad. La universidad representa un espacio en el que se modifican las relaciones, por ser un espacio abierto para hablar sobre la diversidad, porque en el enseñan profesores y profesoras que sin “importar” el pasado de sus estudiantes los orientan hacia una “armonía” de convivencias. Fuera del discurso oficial de la UNICH y si el modelo funciona o no, lo que algunas y

algunos estudiantes así como profesores están haciendo en la universidad representa cambios ante la forma de percibir la diversidad cultural y resignifica las relaciones interculturales de la ciudad que se trasladan al espacio universitario (Ortelli y Sartorello, 2011).

La UI al igual que otra universidad, brinda un sentido de pertenencia a la misma escuela, de ser universitario e intercultural. Lo que particulariza esta universidad es el contexto social en el que se encuentra inmerso Chiapas y en particular San Cristóbal de las Casas: las relaciones interculturales históricas que aún persisten en las y los jóvenes indígenas y mestizos del Valle de Jovel.

Hablar de juventudes interculturales significa referir a colectivos de jóvenes que comparten una filosofía de vida basada en la búsqueda por el diálogo y la interacción cultural de modo parejo. Alude a grupos juveniles formados bajo un modelo educativo que promueve la tolerancia, el respeto, el entendimiento y la amistad entre distintos. (Sartorello y Cruz, 2013:65).

Los jóvenes indígenas insertados una vez en el sistema educativo intercultural, retoman consciencia de su ser étnico (Sartorello y Cruz, 2013: 65), el cual es desigual socialmente hablando. Hay que tener en cuenta que el joven de San Cristóbal vive un presente multicultural, que se alimenta más a profundidad de estos temas y el de interculturalidad cuando entra a la UNICH. “La Unich es un espacio multicultural, promueve la interculturalidad como modo de vida y enfoque educativo. Es una zona de contacto. Su filosofía se basa en el respeto a las culturas, en plural, porque refiere y alberga a estudiantes de pueblos originarios con sistemas simbólicos particulares” (Sartorello y Cruz, 2013: 69).

CAPÍTULO IV CUATRO NARRATIVAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD: JÓVENES PROVENIENTES DE COMUNIDADES RURALES DEL ESTADO DE CHIAPAS

INTRODUCCIÓN

Hasta aquí se ha observado los diferentes actores que intervinieron e intervienen en la construcción de la interculturalidad vista está como un proyecto de intervención pedagógico para la convivencia equitativa entre culturas.



Gráfica 6. Actores e instituciones que intervinieron en la construcción de la interculturalidad en México

La educación intercultural en nuestro país es producto de la educación indígena, por un lado la que el Estado históricamente implantó en las

comunidades y por otro desde las demandas de estos pueblos por obtener una educación pertinentemente cultural. Aunque ahora la interculturalidad sugiere intervención en ámbitos sociales que beneficie a todas y todos los mexicanos, no se tiene que perder de vista que fueron desde las demandas indígenas que se gestó en el país.

Ante la diversidad de actores e instituciones que han participado y seguimos conceptualizando la interculturalidad, no es de menor importancia retomar las voces de aquellas y aquellos a quien se está interculturalizando, es decir, a las y los estudiantes.

La joven y los tres jóvenes que se caracterizan por provenir de una comunidad rural, cuentan en sus narrativas (*emic*) la difícil permanencia a la educación básica por la que pasan en el medio rural, y más aún los caminos que han atravesado para ser parte hoy en día de la matrícula estudiantil de la UNICH. La historia nacional y regional nos dan cuenta de la dificultad de la enseñanza y del aprendizaje del español, lo cual no es asunto mínimo, tiene sus implicaciones en la continuación educativa de estos jóvenes provenientes de contextos rurales. A través de las cuatro narrativas la y los jóvenes cuentan la importancia por hablar la lengua castellana. Es una prioridad que emerge de la población porque se ven obligadas y obligados a hablar la lengua hegemónica, de otra forma y como ella y ellos nos narran no podrían insertarse en ámbitos laborales y/o educativos, de salud, etc. Este desplazamiento de su lengua por otra, crea relaciones desiguales en los procesos de aprendizaje en los niveles media y

superior, al respecto Ortelli y Sartorello (2011) en un trabajo que realizaron sobre estudiantes mestizos e indígenas en la UNICH y en el programa de LGAI-UNACH observaron las desigualdades que se genera en ambos espacios educativos por ser mestizo o por ser indígena. Por un lado estudiantes mestizos tienen ventaja en las clases de aula porque estas se llevan a cabo en sus lenguas maternas, de tal modo que obtienen mejores calificaciones. En las materias de lenguas indígenas los estudiantes que las tienen por lengua materna tienen ventajas sobre sus compañeros mestizos. Por otro lado ambos autores señalan las ventajas y las facilidades que las y los estudiantes provenientes de comunidades indígenas tienen para realizar trabajo de campo, ya sea porque tienen más redes sociales que faciliten su estancia y permanencia o porque están más cercanos a los contextos rurales, porque en ellos crecieron. A pesar de este panorama educativo desigual para ambos tipos de estudiante “vale la pena señalar que, en ocasiones, se organizan grupos interétnicos de trabajo comunitario en los que participan tanto como jóvenes indígenas como mestizos [...] donde las diferentes habilidades y ventajas académicas se complementan y se integran, logrando un beneficio común que va más allá de las diferencias étnicas y del conflicto intercultural” (Ortelli y Sartorello, 2011:124). Las relaciones desiguales y el conflicto cultural crea en ambos tipos de estudiante -mestizo-indígena- re significaciones identitarias, sentidos de pertenencia -contexto urbano y rural-.

Siguiendo las metodologías -la etnografía reflexiva y la etnografía educativa- utilizadas para esta investigación, la dimensión semántica que se abordó desde

las narrativas forma parte del primer apartado de este capítulo. Leemos a través de las historias particulares de estos jóvenes cuatro puntos importantes que acompañan su proceso educativo el cual está condicionado por su origen étnico: 1) el **aprendizaje de la lengua castellana**; el cual no solamente implica que se adquiriera una segunda lengua, sino que tiene sus implicaciones en el proceso de aprendizaje de estos jóvenes el cual se complica y se refleja en el nivel superior. El interés de la y los jóvenes de estas narrativas por hablar bien español, es porque daba continuidad a salir de sus comunidades, a experimentar otras formas de vida diferentes a la familiar-comunitaria. En este sentido cuestionan su 2) **pertinencia identitaria** y el seguimiento de ciertas **costumbres** que no los dejan estudiar sean hombres o mujeres. La costumbre de las culturas indígenas les adjudica ciertos roles -por división sexual-. La configuración de su ser joven indígena la hacen a partir de estas críticas a la costumbre. Estas cuestiones familiares-comunitarias se abordan como segundo punto a la discusión. La y los tres jóvenes tienen el propósito y el compromiso social de hacer cambios en sus comunidades a partir de lo que han aprendido en la UNICH, tienen compromisos de difusión en la educación, de proyectos de desarrollo y difusión de las lenguas maternas indígenas. 3) **La vinculación comunitaria** desde su propio interés y compromiso es el tercer punto para el análisis.

De forma integral y después de leer la historia nacional y regional y sus andares educativos como estudiantes provenientes de comunidades rurales, 4) el cuarto

punto aborda lo **qué significa para ellas y ellos estudiar en la UNICH** y cómo entienden la educación intercultural

4.1 Sus Narrativas

A continuación se bosquejan las narrativas de esto cuatro jóvenes indígenas/campesinos/rurales. Cada uno de ellos se asume de diferente manera, aunque el común es la revalorización de sus culturas y lenguas maternas. Son estudiantes de la UNICH, que para acceder a la educación universitaria presenciaron una serie de vivencias por su condición de vivir en contextos rurales y su condición étnica. El Zoque estudia la licenciatura de Comunicación Intercultural, Xunká y Benito Lengua y Cultura y Xunté Desarrollo Sustentable.

4.1.1 El “Zoque”

*“De mi infancia, yo pescaba con mis manos y te decían que si te comías el
pescado aprendías a nadar luego”*

Le dicen Zoque porque proviene de una comunidad que habla la lengua, se llama Ejido Plan Paredón y pertenece al municipio de Simojovel “mi casa no queda en la mera colonia, porque la colonia esta como a 20 minutos, se llama Agua Escondida o Rancho Escondido”. Su comunidad de la cabecera municipal está a cuatro horas aproximadamente caminando. Ahora como persona que ve desde lo externo su contexto local-comunitario, le sorprende que sus cuatro hermanas terminaran su educación superior, relata: “Mi papá siempre quería

que sus hijos que tiene cuatros hombres, estudiaran, pero mi papá es... ya vez que en la mayoría de las comunidades no le dan permiso a estudiar a sus hijas. Pero mi papá tiene otra visión, no sé de dónde es que tiene otro conocimiento”.

Son casos muy particulares donde las y los jóvenes en contextos rurales emprenden la decisión de estudiar con el apoyo económico y moral de su familia nuclear. El Zoque ha reflexionado mucho en este asunto que no le parece común y cree que la forma de pensar de su padre, se debe a que tiene familia en Simojovel, o sea *kaxlanes*. “Puso uno de sus hijos mi hermano mayor pero, el no quiso, a mí y a mi otro carnal, pero de todos sólo yo sigo, tengo un carnal que ni siquiera acabo su primaria”. Sus hermanas estudiaron para maestras de primaria, algunas en la Escuela Normal y otras en la Normal Rural.

De mis hermanos sólo hay uno que tiene la prepa terminada. Aunque no me creas no saben escribir, no saben leer. Mi otro hermano que vive en Bochil, no sé cómo le hizo porque su esposa es maestra de preschool, tiene maestría. Creo que quiere trabajar en la prepa y mi hermano ni siquiera sabe leer. Cuando ella le enviaba mensaje, me buscaba para que le escribiera. Haz de cuenta que yo tenía que sentir ese amor que sentía mi hermano. Llevan cinco años de casados y hace como dos que se enteró que su esposo no sabe leer, y mi cuñada se sorprendió (Zoque).

El caso de Zoque es extraordinario para una familia que vive las dificultades de pertenecer a un contexto rural. La relación de confianza y de admiración padre-hijo y viceversa se fortaleció a partir de que el Zoque le diera la satisfacción a su papá de estudiar el nivel superior “tengo padre buena onda, a nadie de sus hijos le pego. Como decía mi papá, a los hijos no se les enseña con chicotes, se les enseña hablando, escuchando. No sé de donde aprendió eso mi papá, porque a él le pegaban mucho. Mi papá está de acuerdo con lo que hago y lo

que siento y no me dice nada, él es feliz con las cosas que hago. Cuando quiere hacer un negocio o algo de tomar su punto de vista, siempre me pregunta a mí, y mis hermanos se enojan porque dicen que ni siquiera soy el mayor”. Se entiende tales lazos de confianza entre Zoque y su papá, al no tener la oportunidad de estudiar, la ilusión de su papá se proyecta en lo que hace él “mi papá nunca estudio, no sabe leer, pero es bien vivo, sabe contar, es más abusado que yo” comenta Zoque. Ante la situación de reafirmarse como indígena o mestizo en una sociedad tan racista como la mexicana y en particular la chiapaneca, el Zoque comienza indagar y explicarse su vida, la cual la divide entre la familia de su papá que son *kaxlanes* y la familia de su mamá que son *tseltales*:

Esta raro, porque tengo la mayoría de la familia de mi mamá es de mi colonia, pero mi papá su familia sólo tiene un hermano, un primo en la colonia. Mi abuelita la mamá de mi papá es de una comunidad donde hablan zoque, pero el papá de mi papá o sea mi abuelito su familia es de Simojovel por eso tengo ese apellido. Un mi amigo, me dice tú eres *kaxlan*, pero le digo que tengo sangre zoque.

La diferenciación que hace entre *kaxlanes* y los que viven en el campo más que étnica, para el zoque es de clase, niega y le apena mucho tener familia *kaxlan* que sin preocupaciones viven bien en Simojovel:

Los primos de mi papá cantan, a ver cuándo te paso un disco, yo no les digo tíos no me siento parte de esa familia, me siento más de la de mi mamá. Un tío que me dio clases en la prepa, se enojaba porque no le decía tío, ahí trabajaban 3 hermanos e igual un padrino que es mi tío a la vez, y me acuerdo que todos me reprobaron. Nos dijo un día ¡Los voy a sentenciar!, uno por uno, pero me dijo primero voy a empezar contigo [...]. Optó más por mis hermanos campesinos, lo que se sufre y todo, es otra vida, otra forma de pensar. Ellos dicen que sí somos familia, incluso mi papá tiene otro primo que es arquitecto y llega y abraza a mi papá, a veces me da la mano, y yo le doy la mano, no sé, buena onda, pero lo único que digo es que los

voy a buscar cuando yo haga algo, mis planes, cuando termine mi carrera. No sé pero yo optó mucho por ellos por mi sangre campesina

El pasado finquero de su bisabuelo lo habla poco, de hecho me lo contó en la última de las entrevistas que entablamos. “Hasta donde sé, la finca era de un abuelito de mi papá [...], a mi abuelito lo tuvo por ‘sancho’ (*es decir que lo tuvo fuera del matrimonio*). Tenía su familia en Simojovel con la otra mujer (*refiriéndose a la esposa legal de su bisabuelo*) con ella tuvo puras hijas, el único y primer varón fue con mi bisabuela”, esto explica la importancia de ser varón en el contexto rural. La familia de Zoque de la esposa legal de su abuelo frecuenta a su papá en la comunidad sin importar que haya sido fuera del matrimonio y narra algo muy curioso de esta situación: “Sí, mi abuelita era el ‘sancho’, pero son los que ahorita siguen conservando los apellidos de mi abuelo (*se refiere a aquellos que son hombre hijos de su abuelo, el único varón que tuvo su bisabuelo, el apellido baja de forma paterna*)”. Se muestra la importancia de acreditar que se es de origen español, y aunque su familia de Simojovel “lo es”, el apellido entre los primos y primas de su generación ya no lo llevan, sólo los hermanos campesinos del Zoque. Los chistes y bromas de su ser *kaxlan* que le hacen sus compañeros con respecto a su apellido que dicen es de origen español, reivindican su ser campesino.

Pero optó por mi sangre campesina, siempre digo que algún día les voy a hablar chido (*refiriéndose a su familia de Simojovel*), pero ya que tenga algo. Así como ellos pueden yo también. Como ahorita que hay un pariente de mi papá que hizo un libro que público, incluso me ha dicho que a mi tío le gusta como escribo, algún día lo vas a conocer. Pero casi no me late ir para allá, es como digo ellos allá y yo acá.

Desde la primaria tuvo que asistir a la cabecera municipal de Simojovel, dado que en su comunidad no había escuela, esta era monolingüe en español. Habitaba una “casita, bueno es de lámina, es como un cuarto”. Narra la rapidez con la que aprendió el español porque dice ingreso a una escuela monolingüe. La secundaria también la curso en Simojovel, los primeros dos años en la Secundaria Técnica no. 32 y el año restante en la Justo Sierra ahí, “volví a encontrar a todos mis compañeros que estuvieron en la secundaria. [...] Haz de cuenta que otra vez era mi lugar, mi ambiente. Pero viajaba a mi casa siempre, nunca me gusto irme en carro, caminaba”. A través de estos recorridos largos, comenzó a conocer atletas de Simojovel, que vieron en él un buen corredor y tras algunas victorias municipales llegó a correr en una ocasión a nivel estatal en el Distrito Federal:

Conocí uno de D.F. un chaparrito que gano, me buscó, quería tomarse la foto conmigo y me dice tú te dedicas a esto, y le dije, no, yo estudio y trabajo cuando quiero. Entreno pero voy con todo, no con pasitos, contándolos, yo voy con todo hasta que ya no puedo. Ese señor me decía, te voy a dar un consejo, no tomes pozol porque el pozol pesa, toma mucha avena porque esa no pesa. Yo decía ¿avena? Pero mi vida es pozol desde niño. Me decía come tal fruta, no sé qué cosa, y me decía cuando comas pollo, sólo come la pierna y pechuga. Chale⁵⁷, una o dos veces al año como pollo yo creo, o sea, yo no le hice caso y le seguí (Zoque).

Desde muy pequeño el Zoque defendió lo que pensaba, no aceptaba imposiciones o sugerencias que sentía no tenían cabida en su vida. Tenía un empoderamiento y un orgullo excepcional de ser campesino, como se reivindica “Te voy a ser claro, la palabra indígena a mí no me gusta. Yo le llamo del campo, mis hermanos del campo que compartimos el mismo trabajo y sudor,

⁵⁷ Es una expresión que representa negatividad ante lo dicho por alguien más.

más no indígenas [...] Tengo mi orgullo muy alto porque soy diferente, tengo muchas cosas de la vida que los mexicanos no saben, que conservamos cosas naturales de la vida”.

La preparatoria la estudió tres semestres en Simojovel y 3 semestres en el municipio de Bochil, hace referencia de su movilidad como estudiante. Cuando algo no le gusta como los procesos de enseñanza o en general la escuela, busca alternativas. En la preparatoria dejó de participar en competencias, se dedicó a estudiar y conocer gente. Cada fin de semana viajaba a su casa y comenzó a conocer bien a los señores de los autobuses, quienes al terminó de su nivel medio superior le propusieron trabajase con ellos. Antes de tomar el empleo fue a Ciudad del Carmen a ver a una de sus hermanas y presentar un examen en una universidad de aquel lugar, no se quedó y regreso a Bochil. Aunque su sueño era el deporte, el cual le permitía “representar mi sangre campesina” como decía, a través del deporte quería que la gente supiera de dónde es la cultura zoque “demostrar de dónde éramos”.

Después de que salí de la prepa en Bochil, me dicen unos que trabajan en la central de Bochil a Simojovel, si quiero ser su checador, bueno, esta chido como 4-6 meses. Ahí corren los carros que van para Pichucalco, me hice amigos de ellos. Cuando me venía de checador ya me llevaban a pasear y me daban toda mi comida, y de ahí regresaba con ellos, me daban mis \$100 o \$150 al día, y yo decía me estoy paseando ahí y me sacó mis \$150 al día. [...] Después me fui como copiloto del chofer de autobús, ahí ganaba \$250 al día, aunque a veces podías llevarte más, por ejemplo un día nos tocó \$600 pesos a cada uno (Zoque).

Durante estos viajes se generaban otros trabajos, como alguna vez el de “leñador”, “cargábamos bultos de café, cada uno se llevó 1500”. En la edad de

19 a 20 años el Zoque “trabajaba con puros cuarentones o de cincuenta años”, la brecha generacional era bastante, y recuerda cómo es que pese a ir a los bares y no beber, de poco a poco lo fue haciendo “Me acuerdo que llegué como cuatro o cinco veces (*refiriéndose al bar*), y yo no tomaba más que puro refresco y me decían llégale a una nada más y bueno ahí, agarré una, y luego otra. Me acuerdo que luego no dormía, una hora y a trabajar. [...] Ahí es donde empecé a probar el alcohol, todo loco, ahí empecé a probar las cosas malas de este mundo, pero ahí conocí a otras personas”. Un día en el trayecto de los autobuses de Tuxtla a Simojovel, se encontró a uno de sus ex compañeros de preparatoria le contó sus peripecias en Ciudad del Carmen y el hecho que lo deprimió el no haber entrado a la universidad.

Recuerdo que incluso no les cobre su pasaje y fue uno de los que me motivaron. Igual después me encontré otro compañero cristiano que me dijo, oye vámonos e hicimos nuestro examen a Chapingo, presentamos en Tuxtla pero ya no revisé los resultados. Íbamos a ir pero también presentamos en la Normal Rural Mactumaczá y ahí pasamos, y dijimos ya para que vamos, y ya no revisamos los resultados, [...] pero no me gusto y de ahí vuelvo a encontrar otro wey y me dijo, allá te enseñan a hablar tu lengua materna, le dije dónde, y me dijo en la UNICH (Zoque).

Un día estando en la Mactu -como él la nombra- le comentó un profesor “porque no te vas allá a la UNICH allá te van a enseñar a hablar tu lengua materna, vas a conocer, a saber más o menos cómo es tu cultura, de dónde vienes, de dónde viene toda la cultura maya. Porque me dijo tú ya no eres de la descendencia maya, ya no somos primos”. Por la presencia identitaria sobre su lengua zoque, pareciera que iba a decidirse por estudiar Lengua y Cultura, sin embargo, decidió estudiar Comunicación Intercultural.

El interés del Zoque por su lengua materna y la difusión de su cultura lo motivó para estudiar en la UNICH, primero porque sabía que ahí podía aprender a escribirla y la segunda elección que aumentó su interés por la universidad fue la licenciatura en Comunicación Intercultural en la UNICH, a lo cual relata:

Comunicación, porque siempre me ha llamado la atención de escribir una película o narrar una película o video, porque a veces las películas están en inglés o español y si estás leyendo pierdes el contexto y mi sueño es tener una película que hable puro zoque quien la quiera ver que lleve subtítulos. Y también me llama la atención escribir las cosas que veo, ser periodista, tomar fotografía. Porque lamentablemente como estamos hoy en día estamos inmersos en el capitalismo, neoliberalismo y yo quiero hablar de lo que el gobierno no trabaja. Para demostrarle a la gente que no todo es bonito. Y también tratar de difundir las lenguas maternas, creo que en los derechos lingüísticos dice que todas las lenguas que se hablan en México pueden ser publicadas cuando en sí no es así, no publican. Y es lo que quiero hacer, publicar todas las cosas que pasan, todas las cosas que veo.

Tiene un discurso enorgullecedor de su lengua, en general de las lenguas indígenas, en un principio podría sonar como etnocéntrico. Si bien dice no haber sufrido discriminación por hablar una lengua, es muy rectificante en cuanto no le gusta el racismo que se le hace a la población indígena: “defiendo mi cultura a capa y espada, no me gusta que alguien hable mal, incluso cuando alguien habla mal de un tsotsil, un chol yo me meto. Cuando alguien habla mal de un hablante me siento mal”.

Alguna vez me invitó a su clase de lengua zoque, en la que sólo el maestro y él son hablantes originarios, detrás de nosotros estaba un chico sentado sólo y a lado cuatro estudiantes *kaxlanes* y *tsotsiles*. Zoque hasta delante cuestionaba a su profesor “así no se dice”. El compañero de atrás también participaba mucho, en algún momento de la clase me comentó que era zoque y el “Zoque”, en voz

baja me dijo, “no es cierto su abuela sí, el no, además es zoque de Chiapa de Corzo”. Le comenté que si no hablaban entre compañeros de clase de lengua zoque y mencionó que no le gusta hablar con ellos porque dice “no hablan bien”. Este comentario muestra las relaciones desiguales que como joven de campo ejerce sobre sus demás compañeros que no lo son. Además que hace una diferenciación entre los que son “indígenas por nacimiento” y quiénes no.

4.1.2 Xunká

Proviene de una comunidad que se llama Lambó del municipio de Zinacantán, salió de su comunidad antes de concluir la primaria “lo que es quinto y sexto lo estudié aquí en San Cristóbal”. Tuvo que salirse de la comunidad a escondidas de sus padres, fue una decisión que tomó por si sola a temprana edad, aunque en la toma de decisión influyeron los comentarios de las y los maestros de la primaria ¿La razón para huir?

Por lo regular se sabe que en las comunidades de aquí de Chiapas se acostumbra a que se casan o se juntan muy jóvenes, terminando la primaria es porque prácticamente ya los padres piensan que ya están listos para casarse. Entonces yo de esa manera así lo vi, porque de alguna manera mis padres estaban en ese grupo. Estaba yo en cuarto y ya le empezaban a invitar su refresquito⁵⁸ por ahí porque ya faltaba poco para que terminara la primaria. Yo no quise seguir así que podría haber terminado la primaria en Lambó, pero por ese temor, decía si yo no me escapo antes quizá puede ser tarde (Xunká).

Uno de sus hermanos mayores (tiene dos hermanos y cuatro hermanas) a quien por ser hombre le dieron la posibilidad de estudiar en San Cristóbal,

⁵⁸ Lo que significa que están acortejando a la hija, a partir de regalos que le hacen al papá. La joven no interviene en el proceso de cortejo ni de toma de decisiones.

apoyó a Xunká para escapar. Aunque quiso pasar desapercibida sus padres pudieron percibir sus iniciativas por irse de Lambó y en charlas familiares salían los comentarios sobre que en la ciudad no entendían a la gente de comunidad que se iba a la ciudad “¿quién los va entender? ¿Cómo se van a comunicar con las personas de allá?”. Cuenta Xunká el destino de sus tres hermanas mayores quienes se dedican a la artesanía “a ellas definitivamente no las dejaron salir porque fueron las primeras, de eso se trataba⁵⁹ la vida en comunidad, que si tenían hijos. Si son hombres que le ayudaran al papá y si eran mujeres, ayudar a la casa a la mamá. Ellas ya no pudieron salir, no tuvieron esa oportunidad”.

Aunque los padres de Xunká le comenzaban a hablar de la difícil vida que se lleva en la ciudad si no se sabía hablar español, la decisión ya estaba tomada y partió para San Cristóbal a la casa de sus tíos. Ni sus familiares ni ella querían que se postergara sus estudios básicos y de inmediato le comenzaron a enseñar la lengua castellana: “Con mis tíos estuve practicando tres meses, casi no dormían por estar platicando conmigo”. La escuela primaria a la que asistió en Lambó era bilingüe, la socialización con sus compañeros era en tsotsil y lo poco que aprendieron en español era a través de la repetición y no del entendimiento: “Había conceptos que ya había escuchado, pero, saber qué es su significado, eso es lo complicado”. Este proceso acompaña a los jóvenes indígenas durante todo su nivel académico y en la mayoría de los casos los desfavorece ante sus compañeros que hablan el español. Jóvenes como Xunká

⁵⁹ Lo dice en tiempo pasado porque, en primera ella tuvo la oportunidad de salirse; y en segunda porque dice que cada vez más las mujeres de Zinacantán que estudian.

a pesar de su condición desfavorable, trabajan lo doble para poder alcanzar los niveles de comprensión del que tienen ventaja sus compañeros mestizos por hablar la lengua hegemónica.

En la primaria Xunká recuerda haber sido víctima del racismo y la discriminación por ser diferente, incluso desde antes de socializar con los niños (choque cultural): “no me gustó dejar de utilizar mi traje tradicional. Cuando me compraron mi uniforme para ir a la escuela, me acuerdo que lloré, como voy a utilizar eso y yo no quería. Me gusta lo que es hablar tsotsil y lo que es utilizar mi ropa, que sepan de donde soy pero que me excluyeron por eso” en el primer día de clases “vino la discriminación, ahí es donde uno empieza a decirse para que me salí de mi casa, para que vine a esto”. Los compañeros decían “que viene hacer acá, ni siquiera entiende, o sea, simplemente no me podía comunicar con ellos y ellos conmigo tampoco [...] sufrí desde el principio cuando salí de mi comunidad para entrar a la escuela, empecé, algo triste porque uno no quisiera ser aceptado de esa manera, en muchas ocasiones me decían es que tú no eres igual que nosotros” (Xunká).

La primaria fue complicada, pero al término de está menciona que ya comprendía más el español:

Dos años estando en la primaria, me ayudó bastante, porque en eso también pensé, si salía un poquito más allá de mi comunidad, entonces se me iba a dificultar más, porque ya iba a estar con compañeros más grandes, nuevas palabras, nuevas materias, por eso mismo. Ya en la secundaria fue más leve y en cuestiones de discriminación se puede decir que ya no lo sentí, al empezar otra etapa de mi vida.

Xunká a diferencia de Zoque no tenía el apoyo económico de sus padres para seguir con sus estudios, una de sus fuentes de ingreso para permanecer en la escuela hasta ahora han sido las becas. Las y los profesores que conoció durante la secundaria y la preparatoria le proporcionaban información sobre las diferentes becas que existen para población indígena “en la secundaria sólo tenía lo que era oportunidades, progresa creo que era [...], en preparatoria tuve esta misma, pero los gastos ya eran más. Tenía que ver de cómo me apoyaba, porque mis papás estaban todavía enojados porque sentían aún que iba a regresar. Ahí si no alcanzaba, porque tenía que tomar colectivos para transportarme, en ocasiones hasta taxi, entonces ya no alcanzaba, ahí empecé a trabajar en lo que es educación inicial como promotora pero era los fines de semana, sábados y domingo y me iba a las localidades todo el fin y ya de ahí me apoyaba”. El programa oportunidades se concluye al finalizar la educación media superior, Xunká que quería seguir con sus estudios buscó alternativas económicas para continuar el nivel universitario, sus profesores de preparatoria que veían en ella una buena estudiante le aconsejaron buscar apoyo de otras becas:

Terminando la prepa hubo profesores que me comentan de otras instituciones, me decían hay muchas becas. , traté en PRONABES, pero eran demasiados requisitos. Entonces fue que decidí entrar a lo que es CONAFE, el Consejo Nacional de Fomento Educativo a dar clases un año en un precolar. Aquí empecé a ver cómo es que hay esa relación con los niños, en las comunidades más lejanas porque de eso se encarga CONAFE, entonces digo bueno, yo no los quiero hacer sentir a los niños, como me hicieron sentir a mí, solo porque ya termine la prepa o algo. Desde ahí prácticamente siempre lo tengo presente, las cosas que ya he vivido en el transcurso del tiempo que ya vivo en San Cristóbal, pero aquí me siento bien, porque regreso nuevamente a esos espacios donde ya estuve también

Este trabajo relaciona -continúa trabajando en CONAFE, la idea principal de estar en este trabajo es porque dan “becas” a los estudiantes para seguir con los estudios de la universidad- a Xunká con las comunidades rurales pero ahora desde un posicionamiento como sujeta empoderada y como tal interviene, en este caso, en un proceso de enseñanza. A partir de la discriminación de la que fue víctima tomó consciencia de su ser diferente y lo reivindicó. Al respecto dice: “Talvez regrese (*refiriéndose a Lambó*) pero después, con ideas diferentes. Contrastando haber vivido en lo que es una comunidad y luego en una ciudad, para luego regresar pero hacer algo mejor. Quiero llevar nuevas ideas, diferente en el aspecto de ser más conscientes de no criticar. No para contaminar más lo que es la comunidad, como se dice, no, porque hay muchas maneras de ser diferentes, en mi caso he valorado muchísimas cosas desde esa diferencia de vida”. En este tema hacía siempre hincapié a la actitud totalmente diametral que algunas de sus conocidas tenían tanto frente a la educación, como al regresar a su comunidad:

Hay unas chicas aquí también que están estudiando acá, que no son de Lambó pero si de Zinacantán. De cierta manera me da algo de tristeza porque de eso que ya estoy estudiando, que ya casi voy a ser licenciada, en ocasiones hasta ignoran a su propia gente, pero digo cómo es posible que esto se haga, al menos no es mi objetivo y quiero ser diferente, no estar en la escuela significa que uno sepa más, al contrario la comunidad sabe, sólo que talvez hay esa parte de que estar ahí y poder ver cómo se pueda manejar lo que ellos saben en otro espacio es muy diferente (Xunká).

En este sentido se le preguntó si con otras de sus compañeras y compañeros que hablan tsotsil, socializan en la lengua:

Si yo me encuentro a alguien trató de invitarlos a platicar, eres tsotsil y eres de Zinacantán, podemos platicar de esa manera, pero casi no muy se da, raras las ocasiones que se habla en tsotsil. Entonces digo porque no debería ser así, tampoco digo que ya no se debería de manejar el español, si se utiliza pero tampoco aprovecharse del español, me gusta el español, pero me gustaría manejar más lo que es tsotsil.

En la universidad comenta Xunká que aún se puede ver relaciones de discriminación y por tal motivo muchos de sus estudiantes no hablan en lo cotidiano sus lenguas indígenas maternas.

De las cuatro narrativas que aquí se presentan, Xunká es la única persona que dijo haber indagado a profundidad sobre la UNICH, el modelo educativo y revisó con minuciosidad cada licenciatura para decidirse por Lengua y Cultura “fue mi única opción por sus objetivos y por el plan que tiene la universidad”. Conformé se van leyendo sus relatos, la cuestión de la lengua en la vida de Xunká fue primordial para tomar esta decisión:

La lengua es mi cultura y vi que la UNICH tiene la carrera de Lengua y Cultura, entonces ahí es donde empieza podría decirse una emoción. Me dije, ahí talvez me permitan hablar lo que es mi lengua que es lo que tanto defiendo lo que tanto me gusta, y mi cultura. Ya empezaba a ver que significa cultura: lo que es mi ropa tradicional, lo que es gastronomía, vestimenta, pues está bien entonces ahí y ya fue que me pareció intercultural, y bueno dije voy a tener compañeros que vienen de comunidades pequeñas, que talvez no sean de aquí, que talvez hablen su lengua igual pueda compartir con ellos y aprender. Es lo que en si me llamó la atención y pues intenté hacer el examen, dije bueno es un examen igual que otros, y de esa manera que empecé. Saque la ficha, después hice el examen, me empezaron a preguntar qué lengua hablaba, si me gusta, que me gustaría hacer después, y dije definitivamente es la escuela que estaba buscando, donde sepan quién soy, me reconozcan y no me digan que no seas así, si no, lo que tú eres, lo que quieres ser (Xunká).

Comenta que cursar esta carrera la ha llevado a encontrarse con compañeros críticos al modelo, a los conceptos académicos sobre cultura, interculturalidad e

indígena, aunque es consciente que entre licenciaturas y en la suya misma hay divisiones estudiantiles y en general de la comunidad académica que impiden la convivencia y el diálogo en sí la interculturalidad para mejorar su educación dentro de la universidad, al respecto señala:

Muchos han mencionado de que no se vive la interculturalidad en la universidad, pues sólo está por la palabra, en la realidad en prácticas no se llevan a cabo, porque hay grupitos entre compañeros, estudiantes y divisiones entre compañeros profesores, es muy notable, también hay divisiones de profesores hacia los estudiantes. Entonces digo ¿cómo se va hacer la interculturalidad? Donde podamos aceptar las diferencias de cada uno, teniendo el mismo objetivo, para mejorar las situaciones, ha sido muy difícil. Eso es lo que realmente nos ha decepcionado, y de alguna manera algunos queremos hacer ese cambio pero no se ha podido por lo mismo de que hay ese temor, de que si decimo esto, no vamos a terminar bien, y yo quiero terminar mi carrera (Xunká).

Las relaciones jerarquizadas que se viven dentro del aula también son impedimento para la construcción de un diálogo en favor de la interculturalidad: “todavía hay esas limitaciones, esos topes, esa estructura de que la jerarquía va a así del que más alto manda y ustedes obedecen. Entonces nosotros estamos hasta la colita de la estructura, y hacer lo que ellos dicen, porque si no repruebas, empiezan las amenazas, y digo esa parte es lo que todavía mis compañeros dicen, es que si no hacemos caso nos van a reprobar, entonces es el miedo, pero ¿hay que hacer las cosas que ellos digan?”. También ha tenido experiencias positivas con algunos profesores que los motivan a crear un espacio de diálogo horizontal. Al respecto de esta jerarquía y la pedagogía vertical que conlleva, Xunká identifica un problema en aula que si no es general, es una constante que ha observado en su estancia durante tres años y medio.

La universidad maneja esa parte de que vienes a la escuela, te sientas, te dicen la lectura, cuando no debe ser así, a mí me gusta tener mi espacio y mi tiempo, para decir las cosas que yo pienso en esa parte yo nos dan ese espacio. Vienes a la escuela solamente a eso se dedica uno, pues simplemente se están cerrando a un pequeño mundo, no debe ser así.

Por eso lo que le gustó hacer a Xunká fue su proyecto integrador y ahora su proyecto de tesis. La interculturalidad se hace aprendiendo, “en las comunidades”. Como señalaban Ortelli y Stefano (2011), los jóvenes que provienen de comunidades indígenas tienen más facilidades para realizar vinculación comunitaria, ya que muchas y muchos van a sus comunidades de origen a entablar una vinculación. Este –como muchos otros, es el caso de Xunká:

La investigación a campo es algo que se maneja en la universidad, y que mejor que hacerlo en mi comunidad. Empezamos a hacer entrevistas, encuestas, platicar, escuchar a la comunidad como digo, escuchar y que ellos me escuchen, a ver qué cosas pienso. Hasta con señores, jóvenes de mi edad pero eso la gente lo ve mal.

Al principio los padres de Xunká le decían que aquello que estaba haciendo no estaba bien, “decían tienes que dejar de hacer esas cosas, porque la gente está hablando mal de ti, ya platicaste con ellos, ya platicaste con otros”. El primer años de su trabajo de campo, le costó la aceptación de su comunidad y de sus padres por insertarse en ámbitos que como mujer no le corresponden, como el hablar con ancianos y hablar con hombres, comenta que sus propios padres la negaban “al principio decían no, no es mi hija”. Conforme fueron pasando los talleres, la comunidad aceptó el trabajo que comenzaba hacer Xunká a partir de que era un trabajo en conjunto llegaba junto con su equipo y les preguntaba

“¿qué cosa quieren que sea diferente?” y a partir de la respuesta, trabajar en los talleres.

4.1.3 Xunté

Proviene de una comunidad que se llama el Pozo la cual pertenece al municipio de San Juan Cancúc. “Más o menos se encuentra a una hora y media de distancia caminando”. Es de familia extensa rural, de diez hermanos seis son hombres y cuatro mujeres, él es el más chico de todos con sus 24 años de edad. Su papá falleció cuando él tenía 2 años, así que menciona lo criaron entre todos sus hermanos. Su mamá es de origen tseltal hasta donde recuerda Xunté ella y sus antepasados han vivido en esta comunidad.

Cursó la primaria en la comunidad del Pozo y la secundaria en la cabecera municipal donde diario hacía el recorrido caminando. La escuela bilingüe a la que asistió de niño refleja los procesos históricos presentes aún en las escuelas primarias bilingües como el hecho de que en realidad no lo son⁶⁰ -el mismo caso pasa con Xunká- “prácticamente nosotros (*refiriéndose a sus amigos de clase*) hablamos en tseltal, los maestros eran de Oxchúc y hablaban en tseltal, pero leíamos en español, terminé la primaria leyendo, sin embargo, no entendía lo que decía”. Al finalizar la primaria no sabía hablar español “mi objetivo (*dice*) era hablar castellano bien porque quería seguir con sus estudios. Una vez

⁶⁰ Son menos los casos en la educación básica indígena donde los profesores hablan dos lenguas: indígena y español, y dividen el tiempo en aula en enseñar los contenidos pedagógicos en ambas. Encaminando primero a los infantes en el conocimiento a través de sus lenguas maternas. Son casos excepcionales y resultan un privilegio para los infantes en este sistema educativo.

terminada la primaria se fue a San Cristóbal de Las Casas ya que su mamá no lo dejaba estudiar “estudiar es para los *kaxlanes* me decía”.

Ahí estoy confundido. Ir a la escuela es buena opción para ellos (*refiriéndose a sus hermanos*), mejor dedícate al campo en vez de ir a perder el tiempo me decían, pero yo desde la secundaria y la preparatoria veo que es una opción o una alternativa para salir adelante, o si termino una licenciatura pues, no sé, puedo conseguir otro trabajo a diferencia del campo. Hasta ahora mi mamá no lo ve como una opción productiva, no somos *kaxlanes*, no tenemos dinero, dice, y bueno si no tengo dinero, pero no me voy a quedar sentado⁶¹.

Al respecto comenta que siempre “me inculcaron que soy hombre”. “Esta parte de que no me dejaban estudiar y pues que es una de esas cosas en mi familia ha sido el mayor pecado que cometí: estudiar”. Como relata Xunté su madre no estaba contenta con que estudiara porque es para *kaxlanes*, aunque el otro factor importante es la construcción de hombre tseltal que tiene la señora. El siguiente relato da cuenta de lo que para la mamá tseltal monolingüe de Xunté significa:

Hombre que tengo que trabajar la tierra, que tengo que trabajar el campo, que tengo que mantener una mujer. Pues no estoy diciendo que quiero tener una mujer, de alguna u otra forma de broma le decía así a mi mamá, y mi mamá me decía es que tienes que aprender a ser hombre y aprender a ser hombre es irte al campo, agarrar tu machete, tu azadón y trabajar, pues yo quiero trabajar la tierra le decía. Si me gustaba ir, pero un rato ponte que dos horas y ya me canse, y ya me salieron ampollas y regresar. Me gusta cuando más bien me mandaban a ver ganado o a cambiar el sitio donde se amarran las vacas, porque era menos pesado para mí, e igual me puse a pensar de este lado, pues tú dices que me quieres enseñar ser hombre, pues cual, si ya no tenemos tierra para trabajar, es el otro lado que yo veía; porque no creo que con media hectárea voy a poder vivir, le decía yo a mi mamá, no digo que no me gusta el campo, me agrada estar en el campo, pero estaría muy bien que

⁶¹ Hay que tener presente la separación tajante entre *kaxlanes* e indígenas que hace la mamá de Xunté, ya que recordemos el pasado del municipio, donde se inició una mal llamada “Guerra de Castas”, y también donde surgieron las primeras rebeliones en contra de los abusos de los *Kaxlanes*, la mamá de Xunté carga en su memoria este pasado indígena vs mestizo.

tuviera profesión y que no lo viera sólo desde esa parte que tengo tierra y con eso me basta, puedo tener tierra y puedo tener profesión y teniendo las dos cosas creo yo que tengo más oportunidades de tener trabajo o de trabajar a nivel profesional y también no abandonar el campo que es ahí donde nací, donde está mi gente, mi familia y pues es eso, a mis hermanos nunca les pareció.

Xunté se cuestionó el por qué tendría que mantenerse en la comunidad reproduciendo una vida que para él no tenía sentido, todas y todos sus hermanos tenían esa vida que se caracteriza por usos y costumbres indígenas y se dividen por género: “Lo que veo, no es por criticar ni nada, lo digo de manera consciente, muchos de los jóvenes, nacemos, crecemos o medio nos desarrollamos, y la cultura, no digo que está mal pero tampoco digo que está bien, inculca que eres hombre y tu siguiente paso es trabajar la tierra, casarte y mantener una familia”. Tras tantos cuestionamientos de Xunté a su madre por su ser hombre indígena y no querer reproducir lo que la costumbre marca, la madre de Xunté decidió correrlo de su casa. “Jamás me comprendieron y lo único que logré por respondón, pues era te me vas de la casa” casi al mismo tiempo recuerda que se salió una de sus hermanas (madre soltera) con su hija, porque también cuestionaba su rol femenino dentro de la comunidad. Xunté se quedó en San Cristóbal y su hermana se fue para Tuxtla Gutiérrez.

El día que Xunté llegó a San Cristóbal comenzó a trabajar en una casa familiar, sus labores eran ayudar en la cocina, a ir por tortillas, entre otros quehaceres domésticos. Pasaron cinco meses para que el niño de 11-12 años sin hablar español renunciara a su primer empleo, porque lo trataban mal los demás niños (15 años) con los que vivía. “Estuve aquí con un tío el cual ya vivía aquí, y me metí a un curso para aprender lo básico del español, podía entender, sin

embargo, no podía conversar, no podía dialogar, sí entendía, pero no podía dialogar”. Posteriormente le ofrecieron en una tienda de abarrotes⁶² “aquí en Jovel” un trabajo que duro otros cinco meses. En este tiempo el objetivo de Xunté más que tener claro estudiar era hablar bien el castellano, lo logró no al 100% pero tenía más conocimiento de esta lengua que sus amigos de comunidad.

“Regrese a estudiar la secundaria al municipio de Cancúc [...] Cuando entré a la secundaria ya hablaba básicamente el español”. Por los trabajos de traductor en ONG y las personas con las que se empezó a relacionar Xunté, comenzó a enterarse de las becas para estudiantes indígenas, una vez obtenida la primera beca hasta hoy en día representa una de las fuentes económicas para seguir con sus estudios. Aprendió a gestionar con organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales apoyos. El objetivo primordial de Xunté nunca lo perdió de vista y para perfeccionar su español al terminar la secundaria se fue un año a la ciudad de México “ahí mejoré bastante mi español”, narra que tomó diversos talleres que le ayudaron a desenvolverse para hablar socialmente el español, porque a pesar que desde pequeño tuvo la intención de aprender la lengua, en su comunidad no tenía la oportunidad de practicarla, en su núcleo familiar y de amistad las relaciones se desenvolvían por medio de la lengua tseltal. Es importante la reafirmación que él hace de su

⁶² No hablar español en una ciudad como San Cristóbal no es impedimento para encontrar trabajo, siempre y cuando ese trabajo se encuentre en las zonas comerciales a la que confluyen más indígenas que mestizos.

habla en español a través de los procesos que nos relata, sobre todo de afirmación en su comunidad, a la que regresaba a estudiar.

De nueva cuenta Xunté regreso a Cancún para continuar con sus estudios de nivel media superior, tenía una beca que recibía cada dos meses y por su parte su madre recibía oportunidades y le daba la mitad de este programa económico. Así pudo mantenerse para vivir en la cabecera municipal y no regresar a casa. “Siempre he venido haciendo todo esto y me podía mantener fíjate por las becas que yo tenía, por ejemplo tenía beca de la Secretaría de los Pueblos Indígenas, como no tengo vicio, me alcanzaba”. Hasta este momento de su vida académica Xunté por fin comenzó a utilizar el español cotidianamente. Comenta que su nivel de comprensión de los contenidos eran mejores a comparación de sus compañeros que lo hablan a medias, “iban muchos de los chavos de diferentes comunidades de San Juan, ahí nos concentrábamos en la cabecera y prácticamente éramos tseltales todos, el maestro daba clase en español y nosotros nos comunicábamos en nuestra lengua”. Xunté era como dicen “pila”, aplicado y sabía hablar bien el castellano. “Había veces que el maestro me dice tradúcele a tus compañeros [...] Muchos de mis compañeros vieron como bueno, que había salido a la ciudad antes de terminar la prepa, me decían tú hablas súper bien el español en cambio nosotros, no, [...] otros lo veían mal, como una ‘alsades’ de mi persona que porque habló castellano y sienten que sé más”. Las brechas culturales entre la educación anterior a la media superior en la vida de Xunté fueron el idioma y el portar su traje tradicional, si bien ya aludí a la falta de bilingüismo en las

primarias bilingües, el estar en la comunidad hace que entre los infantes permanezca el uso de la lengua en este caso tseltal, pese a que los contenidos son español, lo que provoca terminar la primaria sin conocimiento alguno o a medias. Pero Xunté no vio una modificación que transgrediera su cultura, más que la frustración de no entender nada. Cuando entró a la preparatoria vio un cambio “cuando estuve en la prepa normalmente uso mi traje regional y siento que fue una dificultad porque ya no pude venir con traje porque tenía que venir uniformado, siento que fue un rechazo hacia mi persona [...] y respecto a mis compañeros de salón el maestro pues todo el día o siempre nos hablaba en castellano, a mí no me dificulto mucho porque ya había venido a la ciudad [...] pero veía yo a mis amigos, compañeros que si les costaba muchísimo hablar castellano, cuando pasaban a exponer no podían [...]”. A sus compañeros que veía no querían o no podían hablar español les decía “échenle ganas a hablar español, porque pueden tener más oportunidades, eso lo veía en mí, que hablo las dos cosas, tseltal y hablo castellano y no tengo ningún problema, puedo entender a todo mundo”. Al preguntarle por la relación que tenía con sus profesores de preparatoria respondió: “Hay profesores que nos les interesa mucho nuestra formación, yo lo vi así, y hay varios profesores que me apoyaban en ese sentido de échale ganas que está muy lejos y me acuerdo que en el primer grado de la prepa venimos 10 y sólo terminamos dos y varios profes me decían, échale ganas, tú puedes”. Ante este relato se explica la poca –aunque creciente- incidencia de jóvenes indígenas en el nivel medio superior y superior. No todos piensan como Xunté y muchos dejan de asistir desde la

primaria porque no entienden nada, porque no se les enseña de formas menos impositivas el hablar español. De 90 estudiantes que egresaron de la preparatoria donde asistía, “sólo somos dos de mi generación que buscamos otra opción tratando de estudiar, buscando cursos, capacitaciones, fue una experiencia muy, yo no le llamo de marginados, sino que es un proceso que tuve que pasar para darme cuenta de que no todo es fácil en la vida”. Este pensamiento donde la vida no es fácil, justo se genera en poblaciones con mayor dificultad de acceso a la salud, a la educación etc. En contextos rurales o populares donde estudiar es un privilegio y salir de estos espacios un gran logro a través de un esfuerzo individual y/o familiar.

Al final de sus estudios media superior se llevó a cabo un encuentro intercultural entre estudiantes de varias escuelas privadas como Harvard y el Tecnológico de Monterrey en San Juan Cancún, y Xunté fue un personaje que comenzó a trabajar a lado de los estudiantes y algunas ONG como traductor, tallerista y posiblemente lo más importante fue el vínculo entre *kaxlanes* y *tseltales*. Hasta el día de hoy Xunté sigue trabajando en diversas organizaciones y en diferentes momentos del año. Conocer diferentes personas en ese encuentro, motivó a Xunté para estudiar una licenciatura primero en la UNACH y luego una en la UNICH.

Cuando estaba en CONAFE ya había participado con Jorge en este encuentro, como en 5 encuentros interculturales. Dentro de esos encuentros salieron muy buenas amistades, mucha gente quiso hacer estudios sociales en Chiapas, uno de ellos es ahora profesor de la UNICH, eso nos llevó al menos a mí por haber participado, me llevo a tener mucha gente que me buscaba para querer saber más de nuestra cultura, nuestros modos de vivir, una chica que hizo su

maestría en Chile, hizo una tesina sobre cuestiones de género en Cancún y así hemos encontrado varios, bueno me han invitado a participar que de alguna u otra forma me pagaban por traducir y hacer eso [...] luego entran las organizaciones a buscarme que quieren que trabaje para ellos, les traduzco, cuando hacen talleres, con productores, señoras o jóvenes.

Como todo proyecto y toda Asociación Civil, los proyectos van y vienen, no son constantes, esto dejó por un momento en el desempleo a Xunté, así fue como llegó a trabajar en CONAFE para ser maestro en su comunidad.

Cuando termine la prepa en Cancún, no me fui a estudiar directamente porque no tenía dinero ni si quiera para sacar la ficha. Me di la oportunidad de trabajar un rato, según yo, sólo iba a descansar un año y paso un año y tampoco tenía dinero cuando salieron las convocatorias y eso me llevó a CONAFE para conseguir la beca, y estuve un año posteriormente me becó durante 3 años para estar en la universidad, ya no trabajaba, me dieron la beca, por haber dado un servicio como educador, es lo que dicen (Xunté).

Comenta que en el municipio de donde viene a las y los niños no los orientan “a hacer algo bonito, a hacer cosas buenas”. Sí bien Xunté no es el único que se ha cuestionado su ser indígena hombre, el desconocimiento de alternativas de vida diferentes a las que siempre les han enseñado, los lleva sí a salir de su comunidad pero para trabajar, buscar en esposa en la ciudad y regresar, etc.

Veo que muchos de los chavos que están ahora en la comunidad, se quieren venir todos a la ciudad, creen que es fácil, creen que la vida es como de las telenovelas, de las películas, yo tengo un hermano de cariño (*refiriéndose a que no es consanguíneo*), que decía, es fácil. No, no va a ser fácil, aunque encuentres un trabajito por ahí, ponle que ganas unos 1700 quincenal, que puedes hacer con eso, le digo, puedes vivir en la ciudad, pagando tu cuarto, tu comida, pero todo el tiempo vas a estar pagando renta, sólo viviendo de tu renta, de tu trabajo, tu comida, tu renta, nunca sales de ese rol y por fin me entendió, pero veo muchos de los chavos tienen esa mentalidad venirse a la ciudad, [...] yo sí lo veo como un problema, que los jóvenes que no tienen esas oportunidades de tener acceso a la información. [...] Habremos muchos jóvenes de las comunidades que

tenemos muchas capacidades de hacer muchas cosas, yo creo en eso, porque conozco a varios jóvenes que han hecho cosas buenas, tienen la capacidad o tenemos la capacidad pero vamos pues lentos, como cangrejos, porque no hay información, no nos llega la información (Xunté).

Ante esta falta de atención e información a las poblaciones indígenas, -y en general a las minorías de este país, y a las zonas marginadas- Xunté ya había decidido estudiar pero no sabía muy bien qué y dónde:

Por ejemplo, yo estudié un semestre aquí en la Facultad de Ciencias Sociales, pasé el examen [...]. Siempre quise estudiar una licenciatura que estuviera ligada a cuestiones ambientales, algo así como biología, ecología; creía yo que sociología tenía relación, algo tienen que ver, pero no, la falta de información me llevó a gastar dinero

El relato anterior de Xunté muestra el desconocimiento de las licenciaturas, la falta de universidades en la ciudad y la oferta educativa que a pesar de esto sigue creciendo, como en el caso de la UNICH que ahora cuenta con medicina intercultural.

Una vez establecido en la ciudad para trabajar y estudiar –aunque estuvo un semestre y después sólo se dedicó a trabajar en lo que decidía qué estudiar- en la facultad de sociales de la UNACH, su sentido por conocer, preguntar y dialogar con las demás personas lo llevaron a enterarse de la Universidad Intercultural en donde le comentaron existe la licenciatura en Desarrollo Sustentable y es la que más se acercaba a su interés ambiental. “Durante mi estancia en San Cristóbal me enteró de la universidad [...] ya cuando empiezo a participar en instituciones, qué estudias, no estudio, pero me gustaría estudiar esta carrera (*haciendo referencia a la de biología y ecología*), por qué no vas a

la UNICH, fíjate que esta carrea va relacionada, no talvez directamente a lo que quieres pero va mucho con la sustentabilidad”.

Él desde antes de ingresar a la universidad, ya tenía más claro, sobre que versaba la interculturalidad. Los encuentros interculturales que se habían llevado a cabo en Cancúc, lo motivaron a conocer, y conocer más gente. Desde su cotidianidad comunitaria se acercó a la cuestión de la interculturalidad sin que tuviera noción conceptual y teórica del concepto supuso era convivir con gente de otros lugares. Con respecto a su primer acercamiento a un proceso intercultural narra lo siguiente:

Como te decía, cuando termine la prepa en Cancúc, llego un profesor justamente estaba en el Chapingo, él trabaja en una escuela privada en el Tec. De Monterrey y llevaba la idea de juntar chavos para ofrecer diplomado y cuando termine la prepa me invito a uno que se llamaba “Responsabilidad Social Ambiental en los Negocios”. Se hizo una fundación y se invitó a varios jóvenes de Pantelhó, Oxchúc y Cancúc y llevo estudiantes de fuera, de México, de las diferentes sedes del Tecnológico. De Monterrey. Considere era un buen profesor porque quiere como conectarnos con gente *kaxlan* y gente indígena desde como vemos la parte del estudio al medio ambiente y los conocimientos indígenas.

El encuentro al que asistieron estudiantes interesados en las culturas indígenas, vieron en Xunté un vínculo al hablar ambas lengua tseltal y español, de aquí en adelante él empezó a demostrar un orgullo por el conocimiento de su cultura. Su saber y conocimientos locales, su saber propio lo enorgullecieron al saber que podía interesarles a otro, además del intercambio de saberes que se podía generar, cada quien aportando desde su lado. “Hable muchos con ellos, también desde la cosmovisión indígena tseltal, de como nosotros lo vemos las cosas, como nosotros vemos nuestro entorno”.

Me consideró 100% indígena en el sentido que no me avergüenzo de mi lengua, claro que si estoy acá en San Cristóbal me he enfocado en esa parte de que tengo que hablar en castellano cuando estoy con una persona que no habla, pero cuando estoy en mi casa, en mi pueblo, hablo el tseltal con la gente, con mi familia y he empezado a participar en cuestiones sociales comunitarias allá en San Juan Cancúc, igual si me pongo a hablar español, la gente lo toma como una ofensa si los saludo en castilla a un viejito una abuelita (...) Estoy muy orgulloso de ser joven indígena ya no soy esa persona que se apena de ser de su pueblo. Es un compromiso social el escuchar a los otros.

¿Qué significa para ti estudiar en la UNICH? Xunté resalta la enseñanza de su conocimiento local:

Puedo decir que bien, en primero, segundo y tercer semestre me tocaron materias, donde me daban clases en cuestiones de interculturalidad y el *lekil kuxlejal*. Como en la universidad me daban *lekil kuxlejal* y eso venía yo viviendo honestamente desde mi infancia, mi mamá y mis abuelos. La universidad te habla de lo que la misma gente sabe en su comunidad. Para mi *lekil kuxlejal* se puede interpretar que es la interculturalidad, la escuela nos ha dicho que la interculturalidad es esta parte donde llegamos bien a dialogar tseltales y tsotsiles, *kaxlanes* y yo puedo aprender de ti y tu de mi

La complementación de los conocimientos indígenas y mestizos es lo que Xunté ve en la interculturalidad, no se pregunta por el modelo pedagógico intercultural porque de *facto* le parece pertinente que exista un modelo que combine conocimientos y permita el diálogo entre varios jóvenes provenientes de muchos lados de la república, aunque que el viera antes la interculturalidad en su comunidad lo cuestiona en las formas que se dan en la universidad.

Ante el *lekil kuxlejal* o la interculturalidad Xunté se posiciona y reivindica con orgullo de ser indígena, respetando los puntos de vista de sus compañeros. La universidad le está gustando en el sentido que refuerza su interculturalidad, su convivencia en armonía y el diálogo con los demás “habló con muchos

estudiantes pues siento que desde ahí puedo aprender de ellos y ellos de mí". La interculturalidad para Xunté es una práctica cotidiana que se lleva a cabo a nivel personal, y se proyecta para ayudar en su comunidad. Sí bien en la educación indígena siempre se ha manifestado la idea que las y los estudiantes regresen a su comunidad a aportar lo aprendido, ahora, muchas y muchos lo hacen, no con la intención de quedarse, no con la idea de aculturar, de superponer un conocimiento encima de otro, sino yuxtaponiéndolos.

Desde su experiencia personal -la falta de información para estudiar- Xunté al igual que varios de sus compañeros tseltales cancaneros difunde la educación superior, el valor de la lengua y cultura tseltal. Ha hecho promoción de la universidad en las preparatorias de Cancún, le han ofrecido trabajo en la presidencia municipal –el cual ha rechazado porque no quiere un empleo que le consuma demasiado tiempo, pues su prioridad es terminar la licenciatura-, en conjunto con una Asociación Civil de San Cristóbal están proyectando la construcción de una ONG en San Juan Cancún. En su trabajo en IDEAS, aporta desde lo que sabe a través de talleres la importancia de estudiar y de hablar el español y la lengua tseltal, porque en conjunto ambas le han posibilitado diversos trabajos en investigación, vinculación y traducción. La experiencia positiva de Xunté y que la pueda compartir ha hecho que más estudiantes tseltales estudien dentro y fuera de México "creo que he tomado el mejor camino, que todo mundo debería tomar como gente que veníamos de estas comunidades indígenas, porque te lo digo, porque yo sí he encontrado muchas oportunidades de desarrollo a nivel personal y a nivel profesional".

De alguna manera aconsejaba a los chavos, les compartía mi vida, mi experiencia que si gracias puedo ver y puedo decirte, no todo, pero si hay un número de jóvenes más hombres que han empezado a salir a estudiar y también un poco de muchachas, muy poquitas, pero ahí vamos. Hace un mes uno de las escuelas donde trabajamos con la Universidad de la Tierra en Costa Rica (EARTH) hizo un vínculo con algunas preparatorias de Chiapas y uno de nuestros estudiantes que también le dimos taller, se va ir a estudiar a Costa Rica, y estoy muy contento porque de alguna forma fui yo y con otros, semilleros a quien les estábamos diciendo, no se case, mejor pónganse a estudiar, son bien pila, ustedes pueden”

La educación para Xunté representa una alternativa de vida diferente a la que tienen que seguir en la comunidad: trabajar la tierra si eres hombre; y la interculturalidad el proceso por el cual sin dejar de ser indígena se puede llegar a alcanzar logros de la mejor manera. La UNICH para Xunté refuerza lo que antes el ya conocía desde la práctica. Le da las bases para un empoderamiento que lleva a cambios positivos e interviene en el pensar de las y los jóvenes. De alguna manera u otra en la UNICH se concientiza a la población estudiantil intercultural en cuanto que promueve el desarrollo endógeno, para el beneficio de las comunidades de donde salieron estas y estos jóvenes. Se perfila un nuevo joven urbano, mestizo, rural, indígena y/o campesino intercultural en Los Altos de Chiapas, que reconfigura la identidad de lo que es uno u otro. La interculturalidad no se proyecta a nivel nacional o regional si primero no se “practica” desde lo local, desde las relaciones inmediatas con *la otredad* cotidiana.

4.1.4 Benito

Benito proviene de una comunidad que se llama San Benito en el municipio de Pantelhó “de San Benito a la cabecera municipal son como 3 o 5 horas, bueno, en sí caminando son 5 horas y en transporte dos”. Es el más chico de 10 hermanos con 24 años son cuatro mujeres y seis hombres, algunos acabaron la primaria y otros más no, dice “no estudiaron, son monolingües”:

Todos mis hermanos hablan tsotsil, dos hermanos que entienden el español pero no responden, bueno sí, pero muy poco; y dos hermanos que sí saben. Mi papá les dio la oportunidad a casi todos mis hermanos de aprender, de estudiar pero no les gusto, por esa parte creo que también había discriminación, puede ser que desde entonces surge, bueno, aunque siempre ha existido. Por eso sólo están las ganas de uno de querer aprender.

Es repetitivo en los relatos el problema del aprendizaje del español en primaria, pareciera que más que enseñar los contenidos de los libros y de emprender la reflexión en los infantes, les enseñan a hablar español, lo cual es obvio, en el sentido, que los contenidos están en español y si no se entienden cómo van a terminar la primaria. De la frustración de no comprender y reprobar surge la deserción, poco estuvo Benito a desistir del sistema que lo obliga a entender en otro idioma

Ya iba a reprobar de nuevo sexto grado y no llegaba a clases, no quería yo estudiar, es lo que me dijeron mis compañeros que hablan castellano, porque no sabía. Entonces me dijeron cuando llegue yo sólo vi la cara de la profa, que me estaba gritando a través de gestos y todo eso, estaba yo interpretando que era lo que me estaba diciendo, y ya después de eso me dijo un compañero que prácticamente me regañó”

Todos sus hermanos vinieron a San Cristóbal a estudiar la primaria, en lo que en aquel entonces era un internado que se encontraba a uno de los costados

de Santo Domingo. La primaria a la que asistió Benito se encontraba en su comunidad pero sólo se cursaba hasta tercero de primaria, si se quería terminar se tenía que trasladar a la cabecera municipal. Pesé a la distancia concluyó la primaria. Actualmente esa primaria no existe más. En un principio su padre le dijo lo traería a San Cristóbal para que aprendiera el español, Benito no quería venir y se rehusó, sin embargo eso no importo. Pregunte ¿Y cuánto tiempo estuvo tu papá contigo? Y entre risas, me dijo, “sólo me trajo y ese mismo día se fue”. A la edad de 10 u 11 años él recuerda que llegó a Jovel, en un principio Benito creía que la intención de aprender español era buena, sin embargo, con el paso de los días se dio cuenta en realidad por qué su padre le insistió tanto en traerlo a San Cristóbal:

Bueno, es que en sí mi papá me trajo porque compro un terreno en la Hormiga (*la colonia*) y seguidamente hacían juntas y si alguien no asistía los multaban, entonces para evitar las multas yo tenía que asistir a las juntas”

Es curioso que el papá de Benito les haya dado las facilidades a todas y todos sus hijos para que estudiaran y por decisión de cada uno no lo siguieran haciendo; y que Benito quien si quería estudiar no lo haya dejado. Al respecto menciona que tiene que ver con su condición de hermano menor lo cual significa que “tengo que estar allá, es una costumbre, una creencia, que los últimos hijos tienen que quedarse con ellos para cuidarlos”, en su cultura no importa el género, es el más pequeño la o él que tiene que estar al lado de sus padres. A la fecha sus padres tienen la esperanza, porque se lo preguntan continuamente, que va a regresar para quedarse.

Pasaron dos años después para que Benito ingresara a la secundaria, una vez inmerso en el sistema educativo su papá decide venir por él para llevárselo, pero “ya me acostumbre aquí y ya no quería regresar, entonces yo ya no quise y aquí seguí estudiando y mi papá se fue”. En la ciudad ya vivía una hermana de Benito quien veía por él, en el sentido, que lo apoyaba con la alimentación pero ya estaba casada, lo que significa vivir y atender su familia nuclear, esposo e hijos.

Sus padres al igual que todos los casos con excepción del de Zoque, se oponían a que estudiara pero tampoco lo obligaron a regresar. En lo económico, si quería estar en la ciudad, tenía que arreglárselas como pudiera. Desde que ingreso a la secundaria estudiaba y trabajaba, siempre cursó la escuela en el turno vespertino para dedicarse a trabajar por las mañanas. En el trabajo y la convivencia en otros espacios le facilitó hablar español, de tal forma que relata lo siguiente:

Por el propio interés te empuja a aprender cosas, porque veías que bueno todos hablaban y yo no entendía, entonces a través de eso vas aprendiendo. Yo aprendí por medio de amigos, de convivencias se podría decir, entonces también surge la discriminación y todo eso pero no todos. Siempre hay compañeros que se acercan.”

Su primer empleo, al igual que muchas y muchos otros que llegan a la ciudad sin hablar nada o no muy bien el castellano, se centran en las partes de comercio indígena como el mercado José Castillo Tielmans o Merposur “vendía en el mercado, ya después no me gusto y comencé a buscar trabajo de medio tiempo”. La discriminación por no hablar en español, la sintió en el momento en que comenzó a trabajar e ingresó a la secundaria, narra que la burla no sólo era

de *kaxlanes* sino también de los que son bilingües en lengua indígena y castellana “cuando llegas te dicen, tú cómo vas a aprender”. Socializaba con otros dos niños que hablaban tsotsil y se encontraban en la misma situación que él.

La intención y la idea de Benito en cuanto estudiar era sólo terminar la secundaria y no por falta de ganas de seguir estudiando, sino por el desconocimiento de saber los niveles educativos siguientes al término de la secundaria. Fue a través de los comentarios de sus compañeros que Benito se enteró que después de la secundaria se estudiaba la prepa, y de la preparatoria la universidad.

Se podría decir que sólo iba a acabar la secundaria, pero empecé a escuchar compañeros que iban a sacar la ficha, que para el CEBITI, para el COBACH. Entonces yo no sabía qué era eso, ni siquiera sabía que existían otros grados de estudio, simplemente el compañerismo nos llevó, llegaban y me decían no es que es esto y lo otro, entonces fui a sacar mi ficha y así es como llegue a la prepa.

El andar durante este proceso educativo, lo incitó a indagar sobre las universidades en general y las licenciaturas, quería estudiar Medicina o Biología Marina. “Creo que muchos coincidimos en que no es nuestra primera opción, es como nuestra tercera opción porque yo tenía otras metas, otros sueños”, al referirse como su tercera elección no quiere decir que haya hecho examen para otras universidades y no se haya quedado, se refiere que ante la falta de oferta educativa y por la practicidad –como joven que mantiene económicamente sus estudios- es lo que le queda por cursar, no gasta mucho en pasajes y no

abandona su empleo que es de alguna manera seguro, porque lleva 10 años trabajando en la carnicería.

“No hice examen para otras universidades, en primera porque en estas universidades no hay medicina y mucho menos para biología marina, entonces empecé a buscar una alternativa u otras carreras que me interesaban, me fui a sociales y a lenguas a la UNICH

En los relatos de la compañera y los dos jóvenes es explícito y evidente la preocupación que tienen sobre sus culturas, en el sentido que están olvidadas por los sistemas educativos, que reproduce costumbres que les parecen no deberían ser ya así, en la falta de difusión educativa y cultural de otros grupos, poblados de México. Benito, que no tenía idea de que se cursaba una licenciatura, ahora se encuentra por concluir la licenciatura en Lengua y Cultura y aunque dice que le comenzó a gustar pasados dos semestres, ahora a través de lo que en la UNICH ha aprendido tiene el mismo sentimiento de regresar a su comunidad para apoyar a las y los niños que quieren seguir estudiando.

Entro a la UNICH porque era la única universidad de la ciudad que le ofrecía la licenciatura que más se acercaba a lo que él en un principio quería, Desarrollo Sustentable:

Yo iba más de desarrollo sustentable, después al llegar a la universidad me encontré con una licenciada creo que era la que daba las fichas y le pregunte por la carrera de lengua y cultura. De qué se trata y me dijeron de eso de las creencias, no sé más social o antropológica. De investigación de ver la parte cultural, valorar tus tradiciones, tu lengua, tu cultura de las comunidades y dije yo creo que esto es lo que voy a estudiar, a punto de sacar la ficha cambie de opinión.

He encontrado en el andar de las entrevistas, encuestas y charlas a muy pocos estudiantes que antes de entrar investigan el modelo intercultural, puede ser que para muchos signifique sólo el nombre de una universidad, muchas y muchos comentan “yo no sabía qué era eso, hasta que llegue aquí”, las y los pocos que investigan antes de entrar –porque muchos lo hacen después– mencionan haberles gustado porque promueve “la integración de los conocimientos de los pueblos originarios y científicos”⁶³ –y seguro pase en general con las UI-, pero el mayor interés está en el conocimiento de las licenciaturas. Benito no entró a la universidad porque en ella existiera un modelo pedagógico diferente al convencional sino por la practicidad y el interés de seguir estudiando, su construcción de lo que es interculturalidad, lo fue aprendiendo en el transcurso de la licenciatura, en el diálogo con sus compañeros, en donde los más son hablantes de una lengua indígena.

Es algo que siempre se ha discutido en la escuela, incluso en otros espacios, siempre nos reunimos. Pues en sí como siempre he manejado el concepto de intercultural, la interculturalidad creo que se práctica porque según el concepto es la convivencia mutua entre varias culturas, pero en sí en la universidad no se ve, no se práctica. O puede ser que la interculturalidad se va dando a través del tiempo, a través del compañerismo, todo eso se va transformando, pero en sí la interculturalidad es espontánea, de un momento a otro existe.

Sin pretensiones de explicarla desde autores y diferentes posturas teóricas, Benito ha interpretado la interculturalidad como un proceso en construcción, que es cotidiano porque se da en la convivencia. Más que una cuestión académica es una forma de vivir la diversidad socio-cultural. En la UNICH comenta Benito que no hay una interculturalidad en sí, porque a veces no hay

⁶³ <http://www.unich.edu.mx/mision-y-vision/>

un debate “sano” en conjunto y mucho menos entre licenciaturas. Como cultura escolar no se producen los espacios para que exista el debate entre los conceptos que atañe a la interculturalidad, como son el de cultura, tradiciones e identidad. A nivel grupal sí, porque además su licenciatura aborda con más frecuencia estos conceptos. Coincide al igual que Xunká –quienes son compañeros de salón- que si existe el diálogo, y que se ponen a debatir en torno a lo qué significa educación intercultural e interculturalidad; también debaten en torno a las categorías teóricas que los nombra, es decir, la cuestión cultural y de indígena, debaten y deconstruyen los conceptos establecidos, por ejemplo, de lo que es un indígena “siempre se ha discutido tanto que entre compañeros creemos que no existe, está en el discurso, pero no se práctica, el semestre pasado (6º), hablamos sobre discriminación étnica y vimos el concepto y lo discutimos”. Él no se considera indígena, se considera tsotsil que viene de una comunidad de Pantelhó “siempre hay que decir de donde viene uno”, su identidad se relaciona con su sentido de pertenencia al territorio.

Resalta lo difícil que le cuesta comunicarse con las personas que hablan español –tampoco le gusta denominarlos como *kaxlanes*-, en parte porque aún siente discriminación aún al comunicarse en tsotsil por parte de ellas y ellos y en parte porque les dicen que las y los tsotsiles tienen más prioridades en la escuela “dicen que los profesores nos dan más importancia a los que hablamos tsotsil, pero a veces nosotros vemos todo lo contrario”.

La interculturalidad Benito la ha encontrado en su servicio social, porque puede dialogar con niños y jóvenes de su comunidad y les habla acerca de hablar dos lenguas:

En realidad les digo que aprender español no es malo. Creo que un ser humano cambia, es inevitable el cambio dentro de la vida, no podemos detenerlo, siempre va surgiendo, es algo inevitable, el cambio. Lo que se necesita decir es que aprendiendo español te da muchas oportunidades, pero nunca dejar de practicar tu lengua, revalorizarlo, respetarlo y que tanto español como lengua es muy importante. Pero hay muchas personas que dicen que mi lengua no es importante, cómo, la lengua es muy importante, sería mucho de concientización (...) creo que entra esa parte de que no se debe desvalorizar, lo ideal sería inculcar conocimiento, la conciencia de uno mismo, la forma de pensar, puedes llevar a cabo las dos cosas, son dejar de ser lo otro.

Esta cuestión de integración de conocimientos, los jóvenes lo llevan en la integración de las lenguas, en no suprimir una por la otra sino hablar los dos y utilizarlos en cada contexto específico.

4.2 Hablar español, un reto para continuar con la educación universitaria

Como se leyó en las cuatro narrativas la y los jóvenes hicieron énfasis en el aprendizaje del español, motivo principal por el que habían ingresado a estudiar la primaria, y se habían alejado de sus comunidades. Como niña y niño indígena que siempre ha convivido con personas monolingües en lenguas indígenas se le da prioridad a querer hablar la lengua castellana y en un segundo plano el interés se centra en los contenidos de los libros. No porque no les interesé sino que para comprender, primero necesitan hablar y pensar primero en español, así se observa en los relatos de la y los tres jóvenes quienes podían leer pero no entender. El aprendizaje del español trae

consecuencias en muchos otros aspectos de la vida futura de los infantes indígenas como por ejemplo, que la primaria se vuelve un primer filtro para que continúen en el sistema educativo formal. “Lejos de ser vistos como una riqueza, el manejo de la lengua indígena ha sido para los estudiantes indígenas un lastre a superar” (Ortelli y Sartorello, 2011:123). Estos casos representan un tipo de joven indígena empoderado y orgulloso de ser hablante materno de una lengua indígena pese al contexto monolingüe y racista de la educación mexicana, sin embargo no representa el total de la juventud que niega ya sea de manera forzada o consciente su legado indígena.

La identidad lingüística que los niños han recibido de sus padres y de generaciones anteriores, en lugar de afianzarla, es rechazada por los profesores y la escuela [...] se va construyendo imágenes deterioradas del contexto inmediato y de las relaciones sociales con el grupo de pertenencia. [...] Las certidumbres que hasta ese momento daban sentido a la existencia de un niño proveniente de un medio rural indígena, así como su relación con los otros y con la naturaleza, se desmoronan por el remplazo obligado de una lengua altamente valorizada (Cruz, 2011).

De manera particular los casos de Xunká y Xunté que estudiaron en el sistema bilingüe de la SEP, son reflejo de la falta de un modelo integral que relacione la interacción de las dos lenguas. De la precariedad de los contenidos de los libros de texto pertinentes a las realidades rurales de estos niños indígenas y en general de la falta de una educación pertinente y equitativa en el contexto rural. En pleno siglo XXI se siguen reproduciendo las desigualdades históricas con respecto al aprendizaje del español en las comunidades indígenas y la falta de una educación pertinentemente cultural y lingüística que proporcione capacidades académicas que adentren a las y los niños indígenas a una

educación de calidad. Es un círculo vicioso y una estrategia que mantiene el Estado para que este sector de la población no llegue a la educación superior; es un mecanismo de opresión que perpetúa su estado social como un sector “subdesarrollados” y una estrategia de homogenización a la cultura nacional o de segregación -en el caso de que no se quiera insertar en el sistema educativo-. La deserción o permanencia en el nivel básico tiene que ver con esta homogenización y/o esta segregación. Las UI crean un espacio para la convivencia y las y los estudiantes de comunidades rurales como Xunká, Xunté, Benito y Zoque encuentran en la UNICH el espacio donde pueden expresar su identidad campesina, indígena o de campo, sin embargo la socialización en sus lenguas maternas dista de ser una realidad próxima. Aunque la universidad manifieste la importancia y divulgue el valor sociocultural de las lenguas indígenas, en el ámbito áulico no hay una pedagogía bilingüe. En algunos sentidos se segrega al sujeto (a) indígena -comprensión de los contenidos, relaciones desiguales de aprendizaje- y en otros se exagera -sobre todo en los eventos culturales-.

La permanencia en la educación superior es un doble reto para las y los jóvenes indígenas, que los coloca en planos desiguales para la competencia con estudiantes que tienen acceso a la educación y mayores posibilidades de concluir el nivel superior. El desplazamiento forzado tanto de sus lenguas como de sus territorios a temprana edad, la discriminación, el choque cultural para formar parte del “desarrollo” del país, son procesos que visibilizan las relaciones de poder que crea la educación en México. El 1% que representa la matrícula

estudiantil indígena en las universidades es prueba de este tipo de relaciones, pero también de la resistencia y de uno de los retos por los que no tendrían que pasar estos jóvenes pertenecientes a un país multicultural, que supuestamente respeta, valoriza y promueve el uso de las lenguas indígenas.

El sistema educativo monolingüe o bilingüe mexicano a través de presiones económicas, culturales y educativas rompe y desestabiliza al ser indígena y su convivencia familiar-comunitaria.

4.3 Entre la costumbre y sus aspiraciones

La configuración de las juventudes en San Cristóbal de Las Casas nos permite visibilizar que en la Ciudad se desenvuelven tres tipos de jóvenes con respecto a la cuestión identitaria: la juventud coleta, la juventud san cristobalense y la juventud intercultural. Las tres conformadas de matices identitarios, por ejemplo, en la juventud intercultural se encuentra la juventud indígena⁶⁴ intercultural, misma que se asocia con la y los jóvenes de las narrativas.

Algo que tienen en común Xunká, Xunté, Benito y Zoque es que son jóvenes que en principio no fueron bien vistos por sus comunidades o sus familiares al querer estudiar más allá de la primaria. Los roles que indican lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer en sus contextos rurales, no incluyen para ningún sexo, estudiar. La y los tres jóvenes vivieron desde diferentes formas lo que para sus familias y comunidades significa ser un joven universitario. Es

⁶⁴ En este sentido indígena se utiliza para generalizar a las y los jóvenes provenientes de comunidades con población que habla una lengua materna indígena. Ya que cada uno de los jóvenes que cuentan las narrativas se asumen de forma diferente al concepto indígena.

importante señalar que para estos jóvenes indígenas/campesinos la reconfiguración de su ser joven indígena universitario es nueva categoría identitaria, tanto para ellos como para sus familiares. Todos a excepción de Zoque son la y los primeros en estudiar una licenciatura. Lo cual significa que ellos y sus familiares están aprendiendo a observar esta categoría. Ambas partes están en el proceso de construcción de un sujeto (a) nuevo en sus ámbitos familiares.

Los familiares, sobre todo sus padres y madres de Benito, Xunká y Xunté no encuentran sentido al estudio, en el hecho de que es “una pérdida de tiempo, dicen en la comunidad si estudias sólo gastas y gastas” (Xunká). Por otra parte se considera una cuestión meramente *kaxlan*, un camino que no deberían llevar las y los jóvenes indígenas porque ellos son gente de campo, de esta forma siempre se lo expreso la mamá y los hermanos de Xunté. Una cuestión que resalta el estudio de caso de Benito y su cultura tsotsil de Pantelhó es que los hermanos más pequeños sea hombre o mujer deben cuidar a los padres y por ende tienen que estar en el seno familiar, para cuidarlos hasta que mueran. El papá de Benito apoyó a todos sus hermanos a estudiar (aunque nadie concluyó), excepto a él por ser el más pequeño.

La excepción fue el papá de Zoque quien indistintamente del sexo les ayudó a sus hijas e hijos estudiar. A Xunká y Xunté la costumbre les dice cuál es el rol como mujer y hombre que deben seguir, mientras que a Benito la edad es lo que lo condiciona a un rol dentro de su ámbito familiar.

Al respecto Xunté comenta que siempre le enseñaron a ser hombre, lo cual significa:

Que tengo que trabajar la tierra, que tengo que trabajar el campo, que tengo que mantener una mujer. Mi mamá me decía es que tienes que aprender a ser hombre y aprender a ser hombre es irte al campo, agarrar tu machete, tu azadón y trabajar, pues yo quiero trabajar la tierra le decía. Si me gustaba ir, pero un rato ponte que dos horas y ya me cansé, ya me salieron ampollas y regresar. Me gusta cuando más bien me mandaban a ver ganado o a cambiar el sitio donde se amarran las vacas, porque era menos pesado para mí, e igual me puse a pensar de este lado, pues tú dices que me quieres enseñar ser hombre, pues cual, si ya no tenemos tierra para trabajar, es el otro lado que yo veía; porque no creo que con media hectárea voy a poder vivir, le decía yo a mi mamá, no digo que no me gusta el campo, me agrada estar en el campo, pero estaría muy bien que tuviera profesión y que no lo viera sólo desde esa parte que tengo tierra y con eso me basta, puedo tener tierra y puedo tener profesión y teniendo las dos cosas creo yo que tengo más oportunidades de tener trabajo o de trabajar a nivel profesional y también no abandonar el campo que es ahí donde nací, donde está mi gente, mi familia y pues es eso, a mis hermanos nunca les pareció.

Esta vida que tenía que seguir porque así lo marca la costumbre, Xunté la cuestionó. Desde diferentes ámbitos justifico por qué no tenía que quedarse en el campo como sus otros hermanos donde no les retribuye económicamente trabajar la tierra, además casarse para muchas y muchos otros jóvenes urbanos y rurales no es una cuestión primordial en sus vidas y configuraciones de juventud. Xunté habla también sobre la cuestión de las mujeres “crecen, se desarrollan, empiezan a tener la edad de 14-15 años y por cultura te dicen, eres mujer y tu rol es aprender a lavar, cocinar y bordar. A tejer para que puedas mantener a tu marido, es el rol cultural que nos inculcan, pero yo jamás le encontré sentido”. En este sentido Xunká escapó de su comunidad para que no le asignasen desde su cultura ese rol que le toca como mujer “por lo regular se sabe que en las comunidades de aquí de Chiapas se acostumbra que se casan

o juntan muy jóvenes. Terminando la primaria es porque prácticamente los padres piensan que ya estamos listas para casarnos”.

Ante estos casos familiares en los que se encuentran algunos jóvenes, las aspiraciones que tienen sobre otras alternativas de vida y laborales los llevan a ignorar lo establecido, a transgredir la costumbre y las opiniones de sus padres, superponiéndose como seres que no quieren continuar con lo que han visto en su ámbito familiar-comunitario y como Sujetos y sujetas que se construyen a partir de sus juventudes⁶⁵ universitarias. Son nuevas generaciones juveniles indígenas que como seres resilientes del contexto rural y la conformación recientemente nueva de juventud universitaria, cuando regresan a la comunidad viven los dos casos diametralmente opuestos: o son bien visto y recibidos o son completamente rechazados por su contexto familiar-comunitario. En los casos particulares de esta y estos jóvenes pese a que en sus comunidades se torne en un principio extraña –y a veces inmadura- la decisión de salirse de su comunidad a estudiar, cuando vuelven admiran el trabajo que han hecho. Estos cuatro casos son excepcionales, todos hacen proyectos sustentables de trabajo laboral, escolar y de difusión en sus comunidades.

Sus aspiraciones de niños a ingresar al nivel universitario son ya un hecho, y aunque han pasado varios años desde que salieron de sus comunidades, su entorno familiar-comunitario tiene la esperanza de que van a regresar a cuidarlos, a casarse, en general a seguir con la costumbre. Que la experiencia

⁶⁵ Como anteriormente se retomaba en el apartado de juventudes indígenas, la propia categoría de juventud es “reciente” en el medio rural.

educativa una vez terminada la universidad se va finalizar y podrán regresar a continuar con la vida que postergaron. Sin embargo estos cuatro jóvenes no piensan regresar a vivir en sus comunidades de origen, pero si a gestionar desde la ciudad proyectos que beneficien a las comunidades, son los nuevos agentes del desarrollo en las comunidades indígenas que está generando el enfoque intercultural.

4.4 Estudiante de la UNICH, un compromiso con la comunidad

La vinculación con la comunidad es eje fundamental del enfoque intercultural, las y los estudiantes de la UNICH realizan a lo largo de la licenciatura proyectos integradores en diferentes temas como: género, toma de decisiones, educación, proyectos sustentables, conocimientos locales, etc., según sea la materia y la licenciatura. De cualquiera de las modalidades que las y los estudiantes elijan para titularse, todas tienen que ver con una vinculación a la comunidad. La y los estudiantes de las narrativas han decidió acercarse a sus comunidades para trabajar estos proyectos integradores, ya sea por las redes sociales previamente establecidas como miembros de las comunidades y/o por la configuración que están generando como recientes jóvenes indígenas universitarios que además estudian en la UNICH. Se sienten comprometidos -y sus zonas de confort- con su comunidad de origen y trabajan donde consideran hay necesidades próximas que atender en sus comunidades. La diferencia con la vinculación comunitaria en los sistemas no escolarizados es que una proporciona satisfacción y la otra una calificación. De tal forma la vinculación

que aquí se retoma no es en torno a los trabajos escolares semestrales sino al trabajo de tesis y/o servicio social, que en los cuatro casos planean intervenir con proyectos a nivel municipal o comunitario, en los ámbitos que la y los estudiantes creen deben ser atendidos. Sus motivaciones a hacer vinculación con sus comunidades se tornan personales -aparte que son sus zonas de confort y conocidas-, su orgullo identitario y su compromiso social forman parte de esta motivación personal; todos hicieron explícita la inexistencia de la interculturalidad en la universidad y la existencia de la misma en sus comunidades -¿romanticismo?; Contraposición de dos sociedades que ellos consideran opuestas: devastadora vs armoniosa- y/o laborales.

Xunká está próxima a salir y quiere titularse a través de un Diseño de Proyecto Lingüístico aplicado a nivel municipal en Zinacantán. La licenciatura que cursa en Lengua y Cultura pone énfasis en su discurso institucional en el fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas. La visión de Xunká como perteneciente a la comunidad pero agente intelectual externo, la lleva a exacerbar el uso de su lengua, es decir, a través de su proyecto quiere que no exista el préstamo lingüístico entre el español y el tsotsil, es decir, que se fomente el uso de su lengua sin utilizar lenguaje castellano.

Usamos palabras del español, porque eso se escucha demasiado ahorita, por ejemplo, mamá, papá lo dicen ya en algunas familias, en lugar de *tot* (papá en tsotsil), entonces digo ya se está debilitando, yo veo esa debilidad por lo mismo de que he platicado con varias personas y escucho como hablan y que cosas me dicen. Hay muchas cosas que deben mejorar en la lengua y como futura licenciada en lo que es Lengua y Cultura , siento que es una de mis

responsabilidades, trabajar con jóvenes, hacer la invitación a que se esté fortaleciendo esa parte (Xunká).

Aceptarse a una y uno mismo es parte de lo que Xunká realiza (dimensión semántica) y uno de los planteamientos del enfoque intercultural (dimensión sintáctica). Hay jóvenes que la discriminación los orilla a suprimir su cultura por otra, en el caso de Xunká la revitaliza, en la parte de la lengua. Existen otras costumbres con las que estos nuevos jóvenes no se sienten cómodos (configuración de juventud universitaria) y Xunká a través de la vinculación hace cambios. Habla con las mujeres en por qué deberían dejar salir a sus hijas a estudiar y con los hombres de su comunidad se relaciona a partir de los talleres que imparte. Lo cual para ella y su contexto social comunitario es un cambio que puede realizar a partir de compartir su experiencia.

Benito que también cursa la licenciatura en Lengua y Cultura tiene otra visión de la vinculación comunitaria. En el trabajo de servicio social que realiza con jóvenes y niños de su comunidad en San Benito, Pantelhó, le ha explicitado dos cuestiones sobre el uso de las lenguas: 1) que las y los jóvenes no quieren hablar el tsotsil porque no les da acceso a oportunidades de empleo y académicas y 2) que es importante enseñarles a los infantes hablar el español porque sabe que así pueden acceder sin ser discriminados a la educación básica. Busca un balance entre ambas lenguas:

En realidad les digo que aprender español no es malo. Creo que un ser humano cambia, es inevitable el cambio dentro de la vida, no podemos detenerlo, siempre va surgiendo, es algo inevitable. Lo que se necesita decir es que aprendiendo español te da muchas oportunidades, pero nunca dejar de practicar tu lengua, revalorizarlo, respetarlo y que tanto español como lengua es muy importante. Pero

hay muchas personas que dicen que mi lengua no es importante, cómo, la lengua es muy importante, sería mucho de concientización (...) creo que entra esa parte de que no se debe desvalorizar, lo ideal sería inculcar conocimiento, la conciencia de uno mismo, la forma de pensar, puedes llevar a cabo las dos cosas, sin dejar de ser lo otro (Benito).

Benito como joven universitario que ha aprendido del discurso oficial lo qué es la interculturalidad, plasma en estos relatos la equidad en las lenguas y la aceptación de ambas para el desarrollo social de las personas. En parte por la licenciatura que cursa y en parte por la historia de vida que tienen con el aprendizaje del español. Xunká y Benito resaltan su cuestión étnica, la importancia que tiene en la comunidad y la importancia que tiene el hablar español para el ámbito laboral y académico pero sin dejar de hablar el tsotsil. Sus intereses son muy particulares y se reflejan en el trabajo de cada estudiante. Zoque también realiza un trabajo desde su lengua materna a partir de dos ámbitos, el poético y en la realización de documentales que hablen de su cultura y puedan proyectarse desde la lengua zoque. Él no hace un trabajo explícito con su comunidad, su vinculación comunitaria es más bien una vinculación con la cultura indígena misma, sea zoque o no. Porque para él la defensa de los derechos lingüísticos y de la identidad campesina es sumamente importante.

En el caso de Xunté, la difusión educativa (motivación personal y laboral) en San Juan Cancúc es de suma importancia para una vinculación con la comunidad. Resalta la falta de orientación profesional en los jóvenes de comunidades, quienes por esta razón no deciden qué hacer y se quedan en la comunidad, aunque Xunté menciona como una inquietud personal, el trabajo

que realiza en la ONG es justamente este, el de difusión. La falta de difusión para Xunté representa una limitante para acceder a otras formas de vida. De esta forma, su vinculación, es como agente de difusión y cambio en las y los jóvenes del municipio al que pertenece. Entre él y varios compañeros de San Juan Cancúc, cada que se abre una convocatoria universitaria se dan a la tarea de asistir (por invitación de los directores o porque es una actividad de su trabajo) a las preparatorias a informar. El reconocimiento de la comunidad a través de esta difusión académica, lo enorgullece y lo mantiene con una satisfacción, ya que para que él pudiera salir de la comunidad representó obstáculos que un niño no debe afrontar y tuvo que dejar de hablarle a su familia por algún tiempo. Es agente de cambio porque son cada vez más los jóvenes de San Juan Cancúc que ingresan a la educación superior, tanto en escuelas regionales y nacionales como internacionales.

4.5 Interculturalidad y Educación Intercultural, sus experiencias

Las dimensiones semántica -su configuración como jóvenes indígenas universitarios provenientes de comunidades rurales-, pragmática -sus relaciones entre indígenas-mestizos históricas y actuales- y sintáctica -su relación [ventajas y desventajas] con la UNICH como sujetos indígenas/campesinos- en conjunto forman parte de la construcción conceptual y sus prácticas cotidianas de lo que para ella y ellos significa la interculturalidad y la educación intercultural.

Más que observar una interculturalidad en el espacio académico de la UNICH, la y los estudiantes relacionan este proceso en sus espacios comunitarios, donde exacerban relaciones de solidaridad en oposición a la individualidad que genera la ciudad (relaciones de poder). En este sentido Xunká señala a través de varios puntos la difícil construcción de una interculturalidad y la educación intercultural en la UNICH. El distanciamiento de las pedagogías que propicia el espacio universitario (teóricas y jerarquizadas) no están acorde con las realidades que hace frente la estudiante a través de su vinculación comunitaria, al igual que sus compañeros hace una separación entre la interculturalidad de la universidad y la interculturalidad que se da fuera de ésta, sobre todo en el medio rural. La joven estudiante ve posible la creación de relaciones interculturales en la UNICH en un espacio micro: el aula, el grupo. Comenta que en el espacio universitario la interculturalidad es una construcción que se tiene que dar con el tiempo, a través del diálogo y la convivencia continua (en su comunidad es algo ya dado). La escuela para ella no es un espacio en el que se pueda hacer interculturalidad porque “resulta que las cosas que se dicen, que ya están planteadas no se llevan a cabo”, e interculturalidad para ella y a partir del discurso institucional es “pues, la convivencia sana con diferentes pensamientos, ideas, pero aún no se acepta lo que es uno con sus diferencias, todavía nos quieren unificar y no ven que todos somos diferentes y que no podemos llegar a pensar las mismas cosas que ellos quieren”. En esta última parte Xunká se refiere a las y los profesores quienes tienen una carga significativa para la construcción de interculturalidad.

Consideró que la interculturalidad se aprende haciendo las cosas, pero no sólo se remite a cuestiones comunitarias, a ir al campo sino también puede construirse desde lo académico y lo extra académico. La interculturalidad con potencial transformador de identidades (Dietz, 2001) ha aportado a las configuraciones juveniles indígenas de Xunká y Zoque. Quienes se posicionan además como sujeta y sujeto de posición política de izquierda. Al igual que otros de sus compañeros forman parte de una asociación de escritores de la UNICH, quienes se reúnen y discuten los temas de los que deberían estar escribiendo las y los jóvenes de esta asociación (como cultura, el campo chiapaneco, por mencionar algunos ejemplos). A continuación se presenta uno de los escritos del Zoque que retoma su cuestión identitaria arraigada al campo, a su ser campesino, además de mostrar el conflicto intercultural que observa existe entre la población del campo.

“Dentro de lo más profundo de mi corazón,

Me siento alegre por haber conocido a mis hermanos del campo

Que hablamos diferentes lenguas,

Que sufrimos, las mismas carencias y tristezas de la vida

Que compartimos, las mismas necesidades

Que dentro de mis venas, fluye su sangre.

Que me hace suspirar y seguir hacia delante de mi vida

Que me es muy triste, cuando mis ojos ven que entre hermanos se están matando entre ellos.

Me pregunto ¿Por qué no se quieren entre ellos?

Como lo hacen otros,

Que se abrazan, se besan y se acarician entre ellos

Que también nosotros podemos hacer lo mismo como ellos lo hacen

Para hacer la unión entre nosotros

Para tener sólo una fuerza

Para llegar a un solo objetivo.

¡Hermanos! Es el momento de encender la lámpara de nuestra vida

Para poder seguir un sólo camino, y no quedarnos en la soledad.”

El “Zoque”

Benito y Xunká junto a otros compañeros se reúnen fuera de la escuela para hablar sobre las cuestiones que ven en clases y los cuatro Xunká, Xunté, Zoque y Benito junto con más jóvenes indígenas tienen redes de apoyo estudiantil. Es decir, entre jóvenes buscan espacios en la universidad para resignificarse como estudiantes indígenas y ampliar su conocimiento sobre interculturalidad con personas ajenas a la universidad. Este tema no es sólo cuestión de indígenas, los jóvenes san cristobalenses también se reúnen en casas y buscan apoyos de

personas expertas en los temas para que les expliquen lo sienten que en clase no les están enseñando.⁶⁶.

La parte que rescatan estos cuatro jóvenes y otros más sobre el modelo intercultural es la complementación de los conocimientos indígenas y mestizos que ven en algunas clases; sólo que estos jóvenes indígenas lo ven desde el lado positivo porque válida un conocimiento comunitario con el académico. Al respecto Xunté narra lo que para él significa *lekil kuxlejal* porque es un conocimiento que desde pequeño sabe y ahora lo retoma desde lo académico.

Lekil kuxlejal para Xunté más que desarrollo significa interculturalidad:

Para nosotros (refiriéndose los tseltales de Cancún) se vive en la comunidad, en la universidad siento que no y así es donde entra la angustia, por ejemplo, acá en la ciudad no, si alguien roba pues directo al bote, pero allá entra en un, en un diálogo de ¿por qué te robaste?, es ahí donde hablan de interculturalidad y realmente la aplican ¿Qué pasa? Allá en la comunidad todos se apoyan, hacen asambleas comunitarias, se apoyan en cuestión de limpiar terrenos, la carretera, esa labor de todos, para nosotros ahí está el *lekil kuxlejal*, que todos nos llevemos bien, que existen parteros y parteras en la comunidad que hacen ese trabajo porque les apasiona hacer, ahí es donde dentro de mi persona empiezo Yo encuentro en la interculturalidad que no todos los kaxlanes son malos, porque así siempre lo han sido, pero conozco a Patricio, Catia y Estefanía, ahí es donde empiezo a ver esta parte de que ser kaxlan no dice nada, podemos dialogar, podemos aprender o podemos apoyarnos mutuamente. Pero como siempre en cada cultura hacen esto de discriminación, si me hago saber que soy indígena pueden que me discriminen mejor no lo hago. Conozco mucha gente de mi comunidad, incluso de otros municipios que niegan su lengua materna, su identidad cultural por esta parte entre que el *kaxlan* al indígena le ha negado esta parte. Pero yo he escuchado mis derechos como indígena no tengo porque negar, porque ocultar quien soy.

⁶⁶ Esta no es una generalidad, las clases que observé en Desarrollo Sustentable a las y los estudiantes se les enseña cómo hacer talleres. Los jóvenes del ejemplo son parte de la licenciatura en Comunicación Intercultural.

La universidad en este sentido, refuerza su ser indígena intercultural, para él existe. Al igual que su compañera Xunká existe pero, en la comunidad, en espacios fuera de la UNICH.

A diferencia de ellos para Zoque no existe en ningún lugar, porque para que exista interculturalidad debe haber algo en común “una posición política, hablar una lengua indígena, por ejemplo, que cohesione la socialización y facilite el diálogo”. Mientras que para jóvenes como Xunká y Xunté la comunidad es ejemplo de armonía y de arreglo de conflictos en lo inmediato a través de acuerdos, para el Zoque existen problemas que aquejan a las comunidades indígenas y campesinas –se ve reflejado en su escrito-. Mientras en lo interno no lleguen a una armonía social no se puede dar en otros planos y mucho menos con personas tan diferentes como los *kaxlanes*. “Primero se tiene que arreglar los problemas entre iguales, o sea, entre campesinos” (Zoque).

Las perspectivas en torno a la interculturalidad y a la educación intercultural van a variar, dependiendo el lugar de origen, la construcción histórica social de las y los sujetos que a la UNICH asisten y sobre todo es una concepción generacional y por lo tanto subjetiva. La cultura escolar en este sentido se modifica cada cuatro años, y las perspectivas también. Lo que aquí se intentó mostrar son las narrativas de cuatro jóvenes que tienen similitudes y la interculturalidad la explican desde la experiencia. Porque antes de entrar a la universidad su ser diferente, ya los posiciona como sujetas y sujetos interculturales.

CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo de investigación fue aportar al debate del tema de la construcción de la interculturalidad y de la educación interculturalidad en el estado Chiapaneco, a partir de la opinión de sujetos muy específicos: estudiantes provenientes de comunidades rurales que se denominan como indígenas y/o campesinos. Se escogió a este sujeto (a) de estudio porque históricamente se le ha condicionado a vivir en el “subdesarrollo”, lo que significa que algunas de sus necesidades y derechos le han sido negados por ser subdesarrollados, ser indígena y vivir en un contexto rural. La historia nacional nos da cuenta de que en efecto, sus demandas a un desarrollo y una educación culturalmente pertinente les han sido negadas, pese a la cantidad de proyectos que se les ha querido implementar. La historia de Chiapas, específicamente en San Cristóbal de Las Casas exagera las diferencias entre desarrollado vs subdesarrollado.

Como un modelo novedoso en la región e incluyente la UNICH es un espacio en el que por primera vez en la historia de este municipio da apertura a que las y los jóvenes se comuniquen en sus lenguas, porten sus trajes tradicionales y la cuestión de etnia y clase no sea limitante para la permanencia en la educación superior. Es un espacio que concientiza en y para la diversidad, sin embargo las relaciones interculturales desiguales que caracterizan el municipio entre coeto [desarrollado] vs indio [subdesarrollado] se traslapan a los espacios universitarios de la ciudad como en el caso de la UNICH. Mismo espacio que

excluye a los estudiantes indígenas, es decir, el uso exclusivo de la lengua castellana en clase no potencializa el conocimiento de estos jóvenes; el rezago educativo del que son consecuencia del sistema educativo desigual no es atendido en la educación convencional ni en el intercultural⁶⁷, se encauza a los estudiantes al mismo proceso de aprendizaje monolingüe. Por otro lado también los incluye al proporcionarles una serie de becas a las que ellos tienen más acceso que sus compañeros que no son indígenas, tienen mayores posibilidades de movilidad estudiantil, y de movilidad a eventos culturales. La universidad crea espacios que beneficia en algunos aspectos a estudiantes indígenas y en otros a estudiantes mestizos, creando así, desde el propio sistema educativo intercultural asimetrías entre lo que es pertinente para indígenas y lo que es para mestizos.

De tal suerte que la interculturalidad y la educación intercultural son conceptos que en espacio de la UNICH se quedan relegados en el discurso y no en la práctica de las relaciones universitarias interculturales. La y los estudiantes, así como los 53 jóvenes encuestados definieron lo que para ellas y ellos significa interculturalidad y educación intercultural y todas y todos coincidieron que en el espacio universitario de la UNICH no se da o no se puede llevar a cabo esa interculturalidad. La y los estudiantes de las narrativas diferencian entre la interculturalidad existente en sus comunidades rurales y la inexistencia de la

⁶⁷ A nivel de posgrado en el 2014 se conformó una Red de Posgrados para incluir a los jóvenes chiapanecos de licenciaturas a investigaciones con docentes e investigadores de estas instituciones académicas. La finalidad es encauzarlos a estudiar un posgrado y nivelarlos en los rezagos educativos que llevan consigo en toda su formación académica, para que puedan en planos de igualdad competir con demás compañeros.

interculturalidad en espacios urbanos. Desde las prácticas escolares que reproduce la UNICH, se da una visión romancista en que las comunidades rurales son capaces de trabajar en solidaridad y comunitariamente, mientras que el espacio urbano que crea seres individualistas no. Los imaginarios se perpetúan.

La universidad que en una vaga división de su comunidad estudiantil entre estudiantes indígenas y mestizos (además que la reproduce esta división por lo antes expuesto), está recibiendo a jóvenes que se están configurando un ser universitario intercultural a partir de la convivencia de culturas y de la concientización de las diferencias (aunque el sistema educativo intercultural limite esa convivencia). El joven indígena universitario es uno de estos sujetos que llega a la UNICH, con la esperanza de encontrar una educación que respete su diferencia étnica. La incidencia de esta o este joven universitario tiene sus implicaciones en una escala más amplia que la universitaria (sin perder de vista que esta también es importante para la construcción de relaciones interculturales entre sus compañeros). Lo hace un sujeto (a) mediador (a) entre el Estado y su comunidad, entre la universidad y su comunidad, entre las A.C. y ONG y su comunidad. Es el agente de desarrollo culturalmente pertinente. Así lo corroboran las experiencias de Benito, Xunká y Xunté quienes fungen como agentes de difusión y planeación en proyectos. La propuesta de realizar una sede que pertenece a una de las ONG más prestigiosas de San Cristóbal en San Juan Cancún en la que al frente este Xunté, tiene sus implicaciones en el desarrollo para estas comunidades. Este

tipo de organismos comienzan a insertarse a las comunidades desde las miradas del “nativo” intelectual⁶⁸.

La educación intercultural comienza a ser eje articulador entre la sociedad indígena y los organismos de desarrollo. La interculturalidad se introduce en otros ámbitos (aunque no lo parezca) sin antes haber sido resuelta en su propio espacio universitario. Se reproduce una interculturalidad que no es concebida como integral por los estudiantes. “Afuera se da, pero aquí no” (Xunká).

Esta tesis es un aporte desde la investigación a los esfuerzos de profesores y estudiantes bilingües por crear una licenciatura en Educación Intercultural en la Universidad Intercultural de Chiapas, que forme educadoras y educadores con concientización de la sociedad multicultural con fines de crear planos interculturales en los ámbitos familiares, educativos, políticos, sociales, culturales y de desarrollo. Que puedan ejercer estos docentes interculturales en todos los niveles educativos y de primera instancia sean estas y estos mismos los que puedan incidir en el cambio educativo de la UNICH. Que concienticen a las masas en la convivencia entre culturas.

⁶⁸ En el sentido que tiene una educación universitaria.

Literatura Citada

Adame, Miguel Ángel (2006) "En torno a nuevas corrientes, nuevas temáticas y nuevos sujetos de estudio de la antropología sociocultural" Cuicuilco, volumen 13, número 37, mayo-agosto, México ISSN 14057778.

Aguirre, Beltrán Gonzalo (1992 [1957]) "El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México", México, DF: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1994 [1957]) "Programas de salud en la situación intercultural", México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1995 [1952]) "Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec", México: Fondo de Cultura Económica

Ahuja Sánchez, Raquel *et al.* (2004) "Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México", México DF: Secretaria de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Álvarez, Álvarez Carmen (2008) "La etnografía como modelo de investigación en educación" Gaceta de Antropología, núm. 24 (1), artículo 10.

Aubry, Andrés (2005) "Chiapas a contrapelo. Una agenda de trabajo para Su historia en perspectiva sistémica", México: Contra historias. La otra mirada de Clío, Centro de Estudios, Información y Documentación Immanuel Wallerstein.

- Bartolomé, Miguel Alberto (2006) "Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina", México: Siglo XXI.
- Bastiani, José y Moguel, Reyna (2011) "Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas" en Signos Lingüísticos, núm., 12/13, julio-diciembre, 2010/enero-junio, 2011 pp. 23-56.
- Beltrán, Arruti Sergio (2012) "Universidad de la Tierra en Oaxaca, A.C.: aprender sin escuela" Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, núm. 7: Universidad Autónoma de México.
- Bertely, María *et al.* (2008) "Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües", Quito: Abya, Yala y CIESAS.
- Bortoluzzi, Manfredi y Jacorzynski Witold (2010) "El hombre es el fluir de un cuento: Antropología de las narrativas", México: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.
- Britton John (1972) "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano", en Historia Mexicana, Vol. 22 No. 85, julio-septiembre, México, Colmex, pp. 77-97
http://biblio-codex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21_1/apache_media/K3LBY4PSRC7EV_MALNMPJTBX9G3DA2R.pdf
- Baronet, Bruno (2012) "Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona", Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala.

- Baronet, Bruno *et al.* (2011) "Luchas 'muy otras' Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas", México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bonfil Batalla, G. (1987) "México Profundo. Una civilización negada", México: SEP, CIESAS.
- Carnoy, Martin y colaboradores (2002) "Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXII, núm. 3, 3º trimestre, pp. 9-43: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Casillas, Ma. De Lourdes y Santini, Laura (2006) "Universidad Intercultural Modelo Educativo," México DF: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Castells, Manuel (1972) "La cuestión urbana", México: Siglo XXI.
- _____ (1983) "La ciudad y las masas. Sociología de los Movimientos sociales urbanos", Madrid, Ed. Alianza.
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, A.C. (2002), "La guerra en Chiapas: ¿Incidente en la Historia?
- CEPAL (2007) "Panorama social de América Latina".

Chárriez, Mayra (2012) “Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa” en Revista Griot, Volumen 5, Número 1, Diciembre pp. 50-67, Puerto Rico. <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2012) “INI-CDI 1948-2012”, México D.F.: CDI.

Cornejo, Marcela *et al.* (2008) “La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico” en revista PSYKHE, volumen 17, número 1. Pp. 29-39
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004

Cruz, Tania (2012) “El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico” en Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. X, núm. 2, julio-diciembre, pp145-162. Centro de Estudios Superiores de México y Centro América.

Czarny, Gabriela Victoria (2012) “Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior”, México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN): Polvo de gis.

Del Castillo-Alemán, Gloria. “Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza” Revista Internacional de Investigación en Educación [en línea] 2012, 4 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 04 de noviembre de 2013] Disponible

en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007> ISSN
2027-1174

De la Peña, Guillermo y Rosenblueth, I. (1981) *Posibilidades de una educación paralela* en Guevara, Gilberto (ed.) "La crisis de la educación superior en México", México, pp. 255-290: Nueva Imagen.

De la Peña, Guillermo (2002) "La educación indígena. Consideraciones críticas", Revista Electrónica Sinéctica, núm. 20.

Díaz de Rada, Ángel (2010), "La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación. Viejos problemas con un nuevo énfasis" en Revista Chilena de Antropología Visual - número 15 - Santiago, Agosto 2010 - 40/57pp.- ISSN 0718-876x. [Fecha de consulta 18/agosto/2014]. Disponible en http://www.rchav.cl/imagenes15/imprimir/diaz_de_rada_imp.pdf

Díaz, María Guadalupe (coordinadora) (2008) "Hermenéutica, Antropología y multiculturalismo en la educación", México, DF: Universidad Pedagógica Nacional.

Didou, Sylvie y Remedi Eduardo (2006) "Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México", México, DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Dietz, Gunther y Mateos Laura Selene (2011) "Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discurso nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos", México DF: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

_____ (2003) "Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica", Granada, España: Universidad de Granada y CIESAS.

Dietz, Gunther (2012) "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa 'intercultural' mexicana" en Revista de Antropología Social, vol. 21, pp. 63-91, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Dietz, Gunther (2011) "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad", Revista de Antropología Iberoamericana, Madrid, vol. 6, núm. 1 Enero-Abril, pp. 3-26.

Dirección General de Educación Indígena (1999), "Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas" México.

Escobar, Arturo (2007) "La Invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo", Caracas Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.

_____ (2010) “Antropología y Desarrollo. Encuentros y Desencuentros”, La Habana: Consejo Nacional para la Superación de la Cultura.

Esparza, Mireya (2011) “Saberes locales y escolares en albergues de la Sierra Tarahumara”, Tesis de licenciatura en Etnología, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Ezpeleta, Justa y Furlán, A. (Comps.) (1991) “La gestión de la escuela”, Chile: OREALC-UNESCO.

Ezpeleta, J., Schmelkes, S. y Corestein, M. (1997) (Coords.) *Investigación educativa, gestión y participación social* en “Tomo 2 de Investigación Educativa 1993-1995: Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión”, México: COMIIE-DIE.

Esteva, Gustavo (2009) “Más allá del desarrollo: la buena vida” disponible en <http://otrodesarrollo.com/buenvivir/EstevaDesarrolloBuenaVida09.pdf>

_____ (2007) “Y sin embargo, se mueve”, México, 15 de enero: La Jornada.

_____ (2002) “Palos de Ciego”, México, 2 de enero: Reforma.

Ferroti, Franco (2007) “Las historias de vida como método” en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, 2007, pp. 15-40, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Firth, Raymond *et. al.* (1981) “Hombre y cultura, la obra de Bronislaw Malinowski”, México DF: Siglo XXI.

Flores-Crespo, Pedro y Barron, Pator Juan Carlos (2006) “El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?”, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Floriberto Díaz Gómez (2004) “Comunidad y comunalidad” en Antología sobre cultura popular e indígena Diálogos en la acción, segunda etapa. Pp.: 365-373, CONACULTA.

Fornet-Betancourt, Raúl (2004) en “Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad”, México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

_____ (2001) “Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización”, Bilbao: Desclée de Brower

Freedson, Margaret y Pérez, Elías (1999) “La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas, una evaluación”. México: UNICACH, SEP.

Gamio, Manuel (1978), “Heterogeneidad de la población” en *INI, 30 años después. Revisión crítica*, México: México indígena.

García Mora, Carlos (1988) “La historia de las instituciones Vol. 7” en *La antropología en México* México: Instituto de investigaciones Antropológicas, UNAM.

García Segura, Sonia (2004) “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p’urhepecha” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp.61-81, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Michoacán, México.

Gasché, Jorge (2010) “De hablar de la educación intercultural a hacerla” en *Revista, Mundo Amazónico* 2010.

Gómez, Horacio Lara (2011) “Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificaciones de identidades en los Altos de Chiapas”, México: UNICACH, CESMECA, Juan Pablos editor, S.A.

Gonzáles, Vladimir (s/f) “La prensa y el mito de la guerra de castas en Chiapas. El caso de *La Brújula*”, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICHACH)

Geertz, Clifford (2005) “La interpretación de las culturas”, Barcelona, España: Gedisa.

Harris, Marvin (2006) “Antropología cultural”, España: Alianza Editorial.

Herrasti, Lourdes (1988), “Instituto Nacional Indigenista, 40 años”, México: INI.

Instituto Nacional de Antropología e Historia (2010) “Indígenas /Independencia”

<http://www.inah.gob.mx/boletines/2-actividades-academicas/4158-indigenasindependencia> fecha de consulta 14 de octubre de 2014.

Jiménez, Yolanda (2005) “El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México” Granada: Tesis Doctoral.

Kuper, Adam (2001) “Cultura, la versión de los antropólogos”, España: Paidós.

Lejuene, Philippe *et al.* (1989) “Historia oral y fuente oral” Barcelona: Universidad de Barcelona y Ayuntamiento de Barcelona.

Lomelí, Arturo (2009) “Maestros y poder en los Pueblos Indios de Chiapas”, Chiapas, México: Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

Martínez, Buenabad Elizabeth (2011) “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías”, Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, área Multiculturalismo y Educación.

“Más allá del desarrollo. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo” (2012), México: Fundación Rosa Luxemburg.

Mato, Daniel (coordinador) (2009) “Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos”, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina (IESALC-UNESCO).

- Modiano, Nancy (1974) "La educación indígena en Los Altos de Chiapas". México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Montemayor, Carlos (2000) "Los Pueblos Indios de México Hoy", México, D.F.: Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V.
- Muñoz, H. (2002) "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?" en Muñoz, H. Brand, García, A., y Granados, A. 2002 *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa, México: 25-62.
- Nolasco, Margarita *et al.* (2008) "Los pueblos indígenas de Chiapas. Atlas etnográfico" México: CONECULTA; INAH, CONACYT.
- Ornelas, Delgado Jaime (2012) "Volverse al desarrollo" Revista Problemas del Desarrollo, 168 (43), enero-marzo.
- Ortelli, Paola y Sartorello, Stefano (2011) "Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas" en *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 115-128: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en México.
- Oscar Lewis (1961) "Los hijos de Sánchez" Ed. Gotinga.

- París, María Dolores (2007) "El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940)" en Revista Pueblos y Fronteras Digital, número 3.
http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n3/misc_03.html
- Parra, Manuel y Díaz Blanca (editores) (1997) "Los Altos de Chiapas: Agricultura y Crisis Rural", Tomo 1 Los Recursos Naturales, Chiapas, México: ECOSUR.
- Pineda, Luz Olivia (1993) "Caciques culturales, el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas", Puebla, México: Altres Costa-Amic.
- Piñeiro, Ramírez Silvia (2008) "La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual", Revista de Investigación Educativa 7, julio-diciembre, Xalapa, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.
- Podestá, Siri Rossana (2007) "Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores". México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, Miguel Ángel (compilador) (2005), "Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad" Cuetzalan del Progreso, Puebla: Imprenta Juventud, S.A. de C.V.
- Rockwell, Elsie (2009) "La experiencia etnográfica, histórica y cultural en los procesos educativos", Buenos Aires, Argentina: Paidós

_____ (1995) “La escuela Cotidiana”, México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie e Ibarrola, M. (coords.) (1985) “Educación y clases populares en América Latina” México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986) “Pesquisa Participante”, Sao Paulo: Cortez Editora-Editora Autores Asociados.

Rockwell, E., Muñoz, R., Mercado R., Quiroz t D. Pellicer (1989) “Educación Bilingüe y Realidad Escolar: un estudio en escuelas primarias andinas del Perú”, Lima, Perú: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Proyecto de Educación Bilingüe.

Rojas Hernández, Ireneo “La educación bilingüe en México”. Revista Sinéctica 10 1997 (ene/jun) (Fecha de consulta 04 de noviembre 2013) Disponible en:

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antes02/010/Rojas%20Hernandez%20Ireneo%2010.pdf

Rus, Jan (2012) “El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de los Altos de Chiapas” Tuxtla, México: Universidad Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Sartorello, Stefano y Cruz, Tania (coordinadores) (2013) “Voces y visiones juveniles, en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH”, México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.

Sartorello, Stefano (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*, México, pp. 77-90.

Schmelkes, Sylvia (2008) “Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en la educación superior?”, Ponencia, *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*, San Diego, California, Universidad de California, 22-24 de mayo.

Silas, Casillas Juan Carlos (2009) Ponencia. “Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México. Pequeños pasos en un largo camino”, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 12: multiculturalismo y educación.

Tinoco, Rolando y Liliana Bellato (coordinadores) (2006) “Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas”, Chiapas, México: Secretaría de Desarrollo Social y el Colegio de la Frontera Sur

Tirzo, Jorge y Hernández, Guadalupe Juana (2010) “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y

referencias pp.11-34” en Revista Cuicuilco volumen 17, no. 48, enero-junio 2010 *“Multiculturalismo, interculturalismo y educación intercultural”*, México, DF: CONACULTA, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

UNESCO (2006) “Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural”, Paris, Francia: Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación.

Urteaga, Maritza (2008) “Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana” Revista Ponto e Vírgula, núm. 4 pp. 261-275.

Urteaga, Castro Maritza (2008) “Jóvenes e indios en el México contemporáneo”, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 6, núm. 2 julio-diciembre, pp. 667-708.

Valencia, Enrique (1983) “Etnicidad y etnodesarrollo. La experiencia en México” México: INI.

Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1997) “La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela”, Madrid: TROTA.

Victorino, Ramírez Liberio (2005) “Políticas educativas. La educación en México siglo XX y perspectivas”, México: Castellanos editores, S. A. de C.V.,

Universidad Autónoma Chapingo e Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Viqueira, Juan Pedro y Ruz, Humberto (editores) (1995) “Chiapas los rumbos de otra historia”, México: Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM), Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.

Von Wobeser, Gisela (2011) “Los indígenas y el movimiento de Independencia” en *Estudios de Cultura Náhuatl*, México, v. 42 pp. 299-312.

Zebadúa, Juan Pablo (2011) “Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas” en Revista Liminar Estudios sociales y humanísticos, año 9, vol. IX, núm. 1, junio 2011, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. ISSN 1665-8027.

LITERATURA CITADA EN INTERNET

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> fecha de consulta 11 de noviembre de 2013

http://es.wikipedia.org/wiki/Miguel_Alem%C3%A1n_Vald%C3%A9s fecha de consulta 11 de noviembre 2013.

<http://www.informe.chiapas.gob.mx/doc/quinto/regionales/Region-V-Altos.pdf> fecha de consulta 11 de noviembre 2013.

http://www.inehrm.gob.mx/pdf/documento_art3constitucional.pdf fecha de consulta 11 de noviembre de 2013.

<http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/interculturalsep.pdf> fecha de consulta 4

de noviembre de 2013

<http://www.consejeriajuridica.chiapas.gob.mx/marcojuridico/ley/default/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Edo%20de%20Chiapas%207Mzo2012.pdf> Fecha de consulta 4 de noviembre de 2013

<http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/> Fecha de consulta 26 de agosto 2014

II PRONUNCIAMIENTO LATINOAMERICANO POR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS. II Encuentro de Firmantes del Pronunciamiento Latinoamericano y I Encuentro Presencial de Comunidad Educativa (Buenos Aires, 8-11 septiembre 2010) Polis, Revista de la Universidad Bolivariana [en línea] 2010, 9 (Sin mes): [Fecha de consulta: 04 de noviembre de 2013] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709026> ISSN 0717-6554

ANEXOS

ENTREVISTA ESTRUCTURADA ESTUDIANTES DE LA UNICH

Fecha de la entrevista: _____ Lugar de la entrevista: _____

Nombre: _____

Edad _____

Se

mestre _____

Licenciatura _____

1. ¿Cuál es tu lugar de procedencia?
2. ¿A qué tipo de primaria asististe y en dónde?
3. Dónde estudiaste el nivel medio superior.
4. ¿Consideras que son espacios con diversidad cultural? ¿Por qué?
5. ¿Por qué te interesó estudiar en la UNICH?
6. ¿Tenías otras opciones educativas universitarias?
7. ¿Sí la respuesta es sí, entonces por qué entraste a la UNICH?
8. ¿En qué licenciatura te encuentras?
9. ¿Por qué te llamó la atención esa licenciatura?
10. ¿Qué significa para ti estudiar en la UNICH?
11. ¿Significó algo para tus padres que ingresaras a la UNICH?
12. Consideras que tus materias abordan en algún momento el tema de la interculturalidad ¿Cómo?
13. ¿Percibes en tus profesores alguna postura sobre la interculturalidad?

SÍ EL ENTREVISTADO SE CONSIDERA INDÍGENA

14. ¿Hablas alguna lengua indígena?
15. ¿Te consideras indígena? ¿Por qué?
16. En la universidad te comunicas en tu lengua, con quién (amigos, pareja, profesores).
17. ¿Tus compañeros que sólo hablan español les interesa hablar alguna otra lengua?, ¿cuál?
18. Por qué crees que les interese esa lengua y no otra.
19. Cómo es tu relación con tu compañero que sólo habla español

SÍ EL ENTREVISTADO NO SE CONSIDERA INDÍGENA

20. Hablas alguna lengua indígena sí, no ¿Por qué?
21. ¿Cómo te relacionas con tus compañeros indígenas?
22. ¿Por qué los consideras indígenas?
23. ¿Tu cómo te consideras?
24. ¿Crees que exista la interculturalidad en la UNICH? Sí, no ¿Por qué? ¿Cómo te ves dentro de cinco años?
- 25.Cuál es tu opinión sobre la educación en Chiapas.

ENCUESTA ESTUDIANTES DE LA UNICH

Nombre: _____

Lugar _____ de _____ origen: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Licenciatura: _____ Semestre: _____

1. Perteneces a un grupo étnico: SI _____ NO _____
2. Cuál: _____
3. Qué idiomas hablas: _____
4. Tienes algún oficio: SI _____ NO _____
5. Cuál (es): _____
6. ¿Actualmente tienes un empleo? SI _____ NO _____
7. ¿Dónde? _____
8. ¿Cuántas horas a la semana dedicas al trabajo? _____
- 9.Cuál es tu estado civil:

SOLTERO _____ CASADO _____ DIVORCIADO _____ UNIÓN
LIBRE _____

10. Tienes hijos (as): SI _____ NO _____
11. Qué escolaridad tienen tus padres:

MADRE: Primaria _____ Secundaria _____ Preparatoria _____ Universidad _____

PADRE: Primaria _____ Secundaria _____ Preparatoria _____ Universidad _____

12. Qué escolaridad tienen tus hermanos y/o hermanas
13. Recibes beca (s): SI _____ NO _____
14. ¿Solicitaste ingreso a otra universidad antes de la UNICH?
SI _____ NO _____
15. Dónde _____
16. Cuáles son las instituciones que te proporcionan beca

17. ¿Actualmente dónde radicas?

18. Qué es para ti la interculturalidad

