

Diversidad y conflicto entre jóvenes universitarios indígenas ante la política educativa de la interculturalidad en Chiapas

Diversity and conflict among indigenous university students before the educational policy of interculturality in Chiapas

**Tania Cruz Salazar¹,
Alfonso Ortiz Moreno²**

1. Doutora em Antropologia Social (CIESAS-DF-Mexico City), Investigadora Titular de El Colegio de la Frontera Sur (Mx). Membro do Sistema Nacional de Investigação nível 1 e Investigadora Honorífica do Sistema Estatal de Investigação. **tcruzs@ecosur.mx**
2. Licenciado em Sociologia pela Universidade Autónoma de Chiapas (UNACH), Cupa Sijminu, Sociedad Civil. **nanap43@hotmail.com**

Resumen: El trabajo reflexiona sobre la política intercultural en materia educativa a partir de la experiencia de un grupo de jóvenes indígenas quienes viven y critican la formación escolar de nivel superior acorde al Modelo Educativo para las Universidades Interculturales. Analizamos la interculturalidad desde el espacio universitario como una zona de contacto y fronteras culturales en donde la diversidad, el diálogo y el conflicto cultural son las que otorgan sentido a las relaciones de convivencia. Los hallazgos nos permiten afirmar que una vez cursado parte del programa de estudios de cualquiera de estas carreras, emerge un sujeto étnico político con plena consciencia de su desigualdad cultural e histórica. Sin embargo, el interés por cambiar su colocación social subalterna reproduce el racismo intercultural al

interior de la UNICH¹. Los elementos culturales y de clase social unen y desunen a estos jóvenes.

Palabras clave: Experiencia Universitaria. Etnicidad. Lengua Indígena. Comunicación e Interacción. Racismo Cultural.

Abstract: This paper discusses on Intercultural Politics and Educational Programms througouht the Intercultural Univerisyt of Chiapas' students. We take indigenous youth experiences at the university as the main discourses to analyze the education proceses and also the subjectivity, that is, the critics that they offered to us about this educational model. The university context is seen as a meeting area where cultural boundaries take place. Diversity, dialogue and cultural conflict feed the social relationships among these students. Findings let us argument that after finishing school the youth change their way of thinking and this can be understood by their awareness on racism and other inequalities.

Keywords: University experience. Ethnicity. Indigenous language. Communication and Interaction. Racism

Introducción

En América Latina los jóvenes rurales forman parte de un “sujeto social al servicio del desarrollo del capitalismo industrial”; éstos son jóvenes integrados a diversas instituciones destinadas al desarrollo del campo por medio de la formación agropecuaria (BELVIQUA, 2009:20). Desde la década de los 50 a la fecha los muchachos rurales ha sido agentes del desarrollo social y económico con la llegada del modelo de la agricultura moderna. La escuela como aparato del Estado ha colaborado para la formación de estos jóvenes y, en materia indígena, ha operado a favor del desarrollo cultural. En México, las políticas educativas han creando programas de homogeneización y aculturación para formar a maestros bilingües, promotores culturales y estudiantes indígenas bajo el Modelo de Castellанизación en 1950, el Modelo Bilingüe Bicultural en 1970 y el Modelo Intercultural Bilingüe en el 2000. Estas políticas educativas estuvieron precedidas por las políticas indigenistas en modalidades y

1. Universidad Intercultural de Chiapas.

momentos históricos que ilustran i) la política de exclusión durante la época porfiriana (1910-1934), ii) la política paternalista durante la época cardenista (1934-1940) y iii) la política de integración y asimilación (1940-1946).

Todas estas políticas indigenistas respondieron a resolver 'el problema de la cuestión indígena en México', apostándole a la desaparición de las diferencias culturales, sin considerar el fracaso que esto suponía (VALDIVIA, 2009). Pero como las culturas indígenas mexicanas permanecieron y reprodujeron sus identidades y fronteras étnicas a lo largo del tiempo, más tarde una nueva política indigenista tomó lugar en el período de la presidencia de López Portillo (1976-1988) apelando a la participación de los mismos pueblos originarios. En esta etapa la fase de reconocimiento de derechos indígenas, comprendida entre 1988-2006 (VALDIVIA, 2009) responde a las demandas del movimiento armado zapatista, a las de otras luchas sociales y políticas de varios pueblos y comunidades, concretándose en acuerdos y pactos entre el gobierno mexicano y el EZLN.

El correlato en materia indígena y educativa para el estado chiapaneco fue la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 y del primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) en San Cristóbal de Las Casas en 1951 (PINEDA 1995; FENNER Y PALOMO, 2008). Desde el enfoque integrativo y aculturalista miles de jóvenes fueron formados bajo el sistema de promotorías en el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil (1951-1970). Dichos jóvenes indígenas promotores culturales tenían la encomienda de transformar culturalmente a la población tselal y tsotsil² por medio de la castellanización. La prerrogativa fue que los aspirantes a ser promotores fueran originarios de la comunidad y dominaran la lengua indígena para tener a su cargo la responsabilidad de enseñar tanto en castellano como en sus respectivas lenguas (BASTIANI, 2012: 12).

En 1970 la política educativa indígena dio un giro que se tradujo en un nuevo sistema de educación bilingüe y bicultural. La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1971-1985) creó el modelo educativo bilingüe bicultural, el cual perseguía resolver las carencias cognitivas

2. Los tseltales y los tsotsiles son los grupos étnicos mayoritarios en Chiapas, representan el 37.9% y 34.5% de la población (INEGI 2012).

en la población indígena mediante el aprendizaje en su propia lengua que profesores bilingüe biculturales otorgaran para que los estudiantes lograran aprender en castellano e integrarse después a la cultura nacional mexicana (BASTIANI, 2012). Aunque el modelo bilingüe bicultural apelaba a las lenguas indígenas no reconoció la diversidad cultural y lingüística del país ni del estado por lo que siguió imponiendo al castellano como la lengua oficial y estructurante de la nación (PINEDA, 1995). La lógica educativa estuvo a tono con la política indigenista de la época en la que el desarrollo cultural significó homogeneización y, en la práctica educativa se tradujo, entre otros aspectos, en la “inducción del cambio originado por la implantación de la escuela y sus proyecciones”, “la utilización de personal nativo como promotores o maestros”, “la utilización de personal con ascendiente en su comunidad” y, “la enseñanza en lengua materna como medio para la castellanización” (PINEDA, 1995, p. 286).

Con la burocratización de la educación indigenista y la confabulación de las estructuras políticas, los maestros bilingües adquirieron un triple estatus que marcó la diferencia frente a quienes no contaban con este tipo de instrucción escolar, pues ser ‘educado’, ser ‘bilingüe’ y ser ‘mediador’ otorgaba un poder sobre el resto de la población. La ‘descalificación’ de los saberes tradicionales indígenas fue creciendo y lejos de valor la lengua indígena, ésta fue aún más siendo demeritada (BASTIANI, 2012). Para muchos, la escuela, la educación y el aprendizaje del castellano se impusieron como la tríada perfecta para el progreso y el desarrollo social, cultural y económico.

Veinticinco años más tarde, el país y el estado de Chiapas en particular, vivieron cambios significativos en lo educativo ya que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) hechó a andar el modelo intercultural bilingüe como urgente respuesta a los movimientos indígenas y particularmente a las demandas por el respeto y dignificación de la diversidad cultural y lingüística. A diferencia de los anteriores modelos, éste consideró al castellano como segunda lengua y priorizó el lema Zapatista: ‘un mundo en donde quepamos muchos mundos’. Aquí el panorama juvenil indígena cambió con las demandas de autodeterminación cívica del movimiento Zapatista y la respuesta del gobierno mexicano, se creó “la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la cual se planteó, por primera vez, impulsar la educación

intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente de todos los indígenas en todos los niveles educativos” (BASTIANI Y MOGUEL, 2011, p.2-3). Así, a partir del 1997, México reconoció su carácter multicultural y la educación intercultural se convirtió en una reforma constitucional. Para mediados del 2000 el proyecto de las Universidades Interculturales inició en varios estados de la república. Muchos jóvenes indígenas se inscribieron con las expectativas de mejorar su educación, ascender socialmente o encontrar un lugar de inclusión institucional. Sin embargo, las dificultades de este modelo educativo siguen dándose a nivel cotidiano, es decir, en la práctica de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el espacio áulico.

El contexto de estudio

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), creada en el 2005, tuvo la misión de ser una institución multicultural con una política intercultural. En la actualidad, acoge a estudiantes de distintas etnias y nacionalidades en las carreras de Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural. Muchos jóvenes de distintos municipios al interior de Chiapas y fuera de él, se han trasladado a San Cristóbal de las Casas para ser parte de dicha institución con el objetivo de obtener instrucción escolar en un espacio que ofrece acogerlos como iguales. La mayoría son hablantes del Tzeltal, les siguen los de habla Tzotzil y finalmente los de habla Chol. En menor medida hay jóvenes hablantes del Zoque y del Maya-Lacandón, así como jóvenes no indígenas quienes solo dominan el Español y otros jóvenes extranjeros de habla inglesa o francesa. También existen profesores de distintas nacionalidades y grupos étnicos. Aun cuando el discurso intercultural esté de manifiesto en los planes y programas de educación de las Interculturales teniendo como principal objetivo la revaloración de la lengua indígena, ni el currículo escolar ni las prácticas docentes reflejan enseñanzas-aprendizajes interculturales parejas. No hay profesores que dicten la clase en ambos idiomas y muy pocos se toman la molestia de aclarar en un idioma u otro (MUÑOZ, 2001). Estos hechos recaen en problemas de comprensión lectora, bajo rendimiento académico, poca eficiencia terminal y alto distanciamiento entre las habilidades aprendidas y las necesidades reales de profesionistas indígenas chiapanecos.

El caso de las Universidades Interculturales ha sido ampliamente criticado por los mismos alumnos egresados quienes afirman que las carreras ofertadas no coinciden con las demandas locales comunitarias, ellos no encuentran empleo no sólo gracias a la crisis mundial sino a la realidad chiapaneca y la inmediata en su contexto universitario (CRUZ SALAZAR, 2009-2012).

La UNICH presenta rezagos educativos que forman parte de la previa educación de estos jóvenes. Bastiani (2011) señala que el alcance cognitivo por parte de los muchachos indígenas no es bueno debido a su trayectoria y desarrollo educativo-cultural es en otra lengua y que el propio programa de estudios se dicta en castellano. Este asunto ha sido desatendido por los maestros de las interculturales quienes cuentan con prácticas docentes desfasadas de los programas interculturales. Todo alumno es evaluado bajo el modelo de desarrollo de 'competencias' y, en este sentido, la comprensión lectora, la capacidad cognitiva y el desempeño escolar son puntos básicos que en los programas están desatendidos. La capacidad cognitiva de estos jóvenes remite al conocimiento y a la visión de mundo que no puede ser evaluada desde los parámetros de la educación formal dictada en castellano puesto que no forma parte del currículo básico. En cambio, son evaluados bajo el modelo de competencias que responde a una lógica lejana de la realidad chiapaneca, es decir, diversa y compleja, no uniforme.

Marco teórico-metodológico: la UNICH como 'zona de contacto'

La interculturalidad no es algo dado sino que nace como un enfoque y una política de Estado para procurar la igualdad en las relaciones sociales entre grupos culturales distintos. Es un proceso en donde la alteridad es el obstáculo central para lograr relaciones equitativas de convivencia. En los lugares donde hay comunicación intercultural, es decir, en donde personas de diferentes orígenes culturales se comunican entre sí, a menudo se presenta el conflicto, aunque también el diálogo. Son las representaciones del 'otro' las que subyacen en el momento del contacto y no siempre implican una comprensión adecuada o un acercamiento respetuoso. La comunicación intercultural necesita de un espacio compartido aunque no esté libre de disputas políticas.

Cuando la interculturalidad se logra, surge la transformación en las mentalidades colectivas, esto es, en el imaginario, en los universos simbólicos, en las maneras de sentir y de percibir el mundo; de actuar y de ubicarse como persona frente a los otros.

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 miembros de pueblos originarios con sistemas simbólicos particulares. Ambas nociones remiten a una intersección directa con lo que Levi-Strauss (1991, p.16) afirmara en 1973 “los hombres se comunican por medio de símbolos y signos; para la antropología, [...] una conversación del hombre con el hombre, todo es símbolo y signo que se plantea como intermediario entre dos sujetos”. Si entendemos que cada cultura es un sistema comunicativo (LOTMAN, 1975) entonces es imperante ver que “es imposible separar al hombre del espacio de las lenguas, los signos, de los símbolos... sólo la existencia de tal universo” la semiosfera “hace realidad el acto significativo particular”. El acto comunicativo implica necesariamente una negociación entre los interlocutores, que se lleva a cabo en cualquier proceso discursivo. Según Greimas (1976) el discurso, a fin de ser aceptado tanto para el enunciador como para el enunciatario, deberá ser un compromiso de ambas partes.

Por esta razón, el enunciador debe conceder cierta transformación de su propia competencia semántica. Entonces, si consideramos a la comunicación como algo cotidiano ¿podríamos postular que rige la misma dinámica en la interculturalidad? ¿Acaso el diálogo entre culturas implica la decodificación equitativa y la inexistencia del conflicto o la confrontación? Las fronteras culturales en interacción aluden a las zonas de contacto y son espacios de interrelación o zonas de cruce, por lo tanto, resulta necesario ver cómo se construyen estas zonas y ¿cómo se materializa la interculturalidad en estos espacios? En el caso que nos ocupa los conceptos centrales: interculturalidad, diversidad, fronteras culturales, zona de contacto, diálogo y conflicto intercultural las hemos operacionalizado bajo el paradigma del racismo intercultural, visto como el conjunto de prácticas discriminatorias de modo parejo por ser Otro. La UNICH es la zona de contacto en donde las fronteras culturales son entre los grupos

de Tzotziles, Tzeltales, Ch'oles, Zoques, Lacandones, Mestizos y Extranjeros.

El trabajo de campo fue realizado de febrero a mayo de 2012 en las instalaciones de la Universidad Intercultural de Chiapas, Sede San Cristóbal de Las Casas, en el marco del proyecto “Voces y Visiones Juveniles de la UNICH” coordinado por el Dr. Stefano Sartorello y la Dra. Tania Cruz Salazar, bajo el auspicio del Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (FONDEIB). Los testimonios presentados fueron recogidos bajo el método etnográfico (HAMMERSLEY Y ATKINSON, 1995) con el objetivo de dar voz a los jóvenes estudiantes en la universidad. Por lo tanto retomamos dos técnicas de investigación, los grupos focales y las entrevistas a profundidad. Los temas centrales tratados con los chicos respondieron a nuestro listado categorial que se conformó por guías de entrevistas individual y grupal. Tanto los entrevistados directamente como los participantes de los grupos focales, son jóvenes indígenas y no indígenas estudiantes de carreras distintas de la UNICH. No utilizamos nombres ni pseudónimos en los testimonios con el fin de ofrecer visiones colectivas, cada párrafo es la voz de un estudiante.

Voces y visiones de jóvenes indígenas universitarios: la lengua, la etnicidad y la alteridad

Gran parte de los alumnos han experimentado extrañeza al ingresar a esta institución por la diversidad étnica que la caracteriza. A nuestra pregunta ¿cómo te sentiste la primera vez que llegaste a la UNICH? Los alumnos responden:

De mi salón yo era el único de Carranza y no conocía a nadie [...] Yo no conocía a nadie, a nadie [...] igual no tenía ganas de participar porque no conozco a nadie, mi único fundamento era eso, que no conocía a nadie.

Con la migración y el ingreso escolar, los jóvenes indígenas llegan a sentirse solos, primerizos, aislados o excluidos. Varios lo superan con el paso del tiempo, otros no. Al experimentar encuentros con culturas diferentes se encuentran con dificultades para adaptarse a los estilos de vida en la sociedad coleta y, en especial, al estilo de vida estudiantil que la universidad demanda.

Muchos jóvenes están acostumbrados a la vida rural y comunitaria en donde la lógica es opuesta a la lógica de la ciudad y la universidad. Los siguientes testimonios explican estas diferencias:

No es que me quiera cerrar con mi pequeño mundo, sin embargo, me acostumbré a mi entorno porque jamás salí cuando estaba estudiando en la primaria y la secundaria. Tampoco teníamos dinero como para salir a pasear y tomar vacaciones como suelen hacer los mestizos o personas urbanas en la ciudad. Nuestros tiempos libres se ocupaban para trabajar en el campo.

El detalle está en que jamás he visto lo que hay en la ciudad, y para llegar a entenderla necesito salir, gastar, consumir y hacer todo lo que las personas urbanas desempeñan. No puedo hablar de músicas y géneros, no puedo platicar sobre antros, cumpleaños o demás, porque de donde soy no existe todo eso [...] alguien del pueblo te puede entender si le platicas en Tzotzil, mientras que a los mestizos sólo los puedes escuchar pero no tanto de mantener una larga conversación, porque los temas de los que suelen hablar son distintos a los nuestros, el contexto que ocupan es otro.

Entre el traslado a la ciudad y el ingreso universitario los códigos sociales son aprendizajes que marcan un *continuum* y el espacio urbano se conforma y condensa al nuevo estilo de vida al que estos jóvenes ingresan. Así, para los estudiantes indígenas este es un proceso que requiere de gran esfuerzo, lo que más adelante veremos se traduce en actitudes cautelosas y silenciosas, lo que al parecer es interpretado por la población estudiantil no indígena de modo negativo, veamos:

Hay falta de compromiso y me ha costado decirles que le echen ganas y luego no se presentan esos dos compañeros y el grupo está dispuesto a ayudarles, pero no es que la discriminación sea de uno pero realmente no es la discriminación, sino que es la falta de compromiso que a veces se mezcla [...] nos hace falta que de verdad nos apropiemos de los valores que se nos han inculcado desde el primer semestre, del valor de una cultura, del valor de

la identidad, desde el primer semestre, nos hablaron del valor de la cultura, de las cinco ideas falsas de cultura, yo creo que ya uno debe de apropiarse del valor de la lengua ...

Los estudiantes indígenas saben que la universidad es un espacio educativo diverso y les representa una gran oportunidad. A todos les gusta estar ahí aunque les implica retos, pero los quieren vivir y recurren a estrategias para sobrellevarlos y navegar en la diversidad que enfrentan:

A cada escuela que vayamos siempre vamos a encontrar de que no nos conocemos, de que nos da miedo, de qué me van a decir, cómo me van a mirar, y eso fue lo que pensé al venir acá [...] yo creo que ya formé mi estrategia, llegar temprano para evitar las miradas, cuando uno es nuevo como que te van a mirar y se siente gacho que te estén viendo [...] entonces al llegar temprano las sillas están vacías y ya tranquilo a mí no me están viendo, así me siento menos discriminado, menos con miedo, así me siento más seguro de mi mismo y ya.

De la dinámica universitaria, el hablar en público, al parecer es uno de los grandes desafíos para los alumnos indígenas:

Me he fijado en otros compañeros de otras carreras que no es que le da pena hablar en lengua originaria, simplemente que no pueden pronunciar ciertas palabras y que ellos piensan que empezamos a criticarlos [...] estos tiempos que he estado en la universidad he platicado con los compañeros en Tzeltal, de Oxchuc, Tenejapa, Cancún, y de otros lados. Trato de conversar en lengua originaria y quiero compartir, quiero que mejoren en ese sentido, pero he platicado con otros compañeros y dicen que les da pena, no pueden pronunciar ciertas palabras, en eso identifico el por qué no lo quieren hablar.

Es a partir de la interacción con sus pares que estos chicos llegan a familiarizarse con el ser universitario intercultural transformando su personalidad, identidad y cultura en todo aquello característico de 'lo citadino' 'lo moderno'

‘lo mestizo’. No obstante, la introyección de la autodiscriminación es muy marcada. Un testimonio más ilustra lo anterior:

... ya me había pasado en un trabajo que fuimos a hacer a Huixtán. Fuimos a hablar ahí y me dijeron “no sabes hablar” y me sentí gacho “No, no sé” dije, y ya empecé a hablar bien, pero trato de hablar en el salón con un compañero, pero ¿sí hablo bien? Le digo, sí, sí, están locos me dice, pero se siente gacho cuando tu propio, hora sí que los propios Tzotziles, generalizaría, nos discriminamos. No sé, no es necesario que venga otro y te agarre, sino que los de la propia lengua te discriminan.

Las motivaciones de los alumnos a su ingreso a la UNICH eran aprender una carrera y superarse, pero la realidad unichense les ha demostrado que para ello es necesario interactuar con el resto y al tiempo que su lengua y su cultura son valorados, las relaciones de convivencia no siempre son fáciles. La comunicación de corte intercultural se presenta como un modelo más no un hecho. Aunque esta comunicación se da a la par entre algunos indígenas universitarios, ésta no sucede de modo ‘parejo’ ni ‘entre todos’ en este espacio educativo. Es interesante observar que justo aquí es donde el conflicto cultural inicia, con la comunicación en términos de la experiencia educativa y el conflicto lingüístico que se desarrolla al interior de la UNICH. El siguiente caso explica esta dinámica:

En mi salón hay unos compañeros que hablan Tzeltal de Bachajón, son unos chavos a quienes se les dificulta todo, porque igual no hablan bien el Español y siempre son los que están apartados [...] nosotros somos originarios de Huixtán hablamos Tzotzil, igual entiendo poco el Tzeltal [...] pero en la parte que te reconoce como que no te gusta tanto que te digan que tú hablas Tzeltal porque eres de la zona Tzeltal, te lo explican como que ya eres alzada, que desconoces a tus orígenes, pero la parte real es que mi padre decía que era mejor aprender a hablar Español que ser humillado, discriminado por hablar Tzeltal [...] Me dicen eres alzada o que no quieres decir

que al final hablas, incluso por eso me cambié de la lengua porque hasta el profesor me decía que por mis rasgos culturales yo hablaba el Tzeltal y no quería hablarlo, y aunque le aclaramos que no era así, pues terminamos cambiándonos al Chol...

Estos jóvenes al ingresar a la universidad experimentan encuentros con jóvenes de otras etnias lo que les demanda mayor flexibilidad en términos étnicos, al parecer este es el requisito para integrarse o adaptarse al contexto universitario. Ante la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta de estar en la universidad? Un estudiante responde:

El conocer a otras personas, porque aquí hay muchos Tzeltales, Tzotziles y como allá en mi pueblo sólo hay Choles, ya conozco más también. Mi proyecto lo hago en esos lugares, me gusta...

Como hemos visto la integración al modo de vida universitario no siempre es un proceso fácil o armonioso, todo lo contrario, hay dificultades que giran en torno a lograr alcanzar el estilo de vida universitario guiado por imágenes del 'joven universitario', "joven moderno" y 'estudiante intercultural', dinámica que exige el dominio de ciertas destrezas en la comunicación y el manejo de lenguas, con el uso de la tecnología y también el argot juvenil, los estilos, las ondas y las modas que 'rifan' en la UNICH.

... yo ni para el inglés era bueno ¿no? Y bueno me encuentro con el Tzotzil, veía yo que algunos sí eran hablantes [...] también me sentí en conflicto porque yo decía "ah no" pero él es hablante [...] ah sí la arma, sabe hablar lengua y habla con fluidez va a sacar 10 y sí sacaba 10, y nosotros 7 [...] entonces ése es un conflicto de manera personal, que me tocó vivir y experimentar, ese proceso de valorizar la lengua indígena [...] Sinceramente ahorita en mi salón de lenguas sí existe ya la diversidad y la escucha, incluso yo ya me enoja cuando hay personas que si son hablantes no lo quieren reconocer, a mí sí me molesta porque a mí sí me gustaría ser hablante...

En este caso vemos que lo importante era pertenecer a la mayoría de ‘hablantes de lengua; aquí la situación se invierte y la competitividad por dominar un conocimiento valorado emerge. Para estos jóvenes el primer y más importante nivel de adscripción es el que gira en torno a la diferencia étnica que se expresa en el dominio de un idioma. Sin embargo, como más adelante veremos las identidades aquí en juego están definidas en relación a la identidad hegemónica local, la mestiza, con la que históricamente hay una relación conflictiva por la carga colonialista que ésta conlleva.

Para el caso de los estudiantes de la UNICH se observó que la dimensión lingüística juega un papel fundamental en la auto y heteroadscripción pues se diferencian, se agrupan, se ayudan, se confrontan y se miden dependiendo de las lenguas que dominan y sus variantes. Ya hemos visto en casos anteriores que entre los mismos Tzotziles o Tzeltales hay discriminación porque algunos detentan el hablar mejor que otros enjuiciando a quienes aún siendo originarios de las zonas Tzotziles y Tzeltales y aún hablando estas lenguas no cuentan con una ‘buena pronunciación’ y ‘no saben hablarlo’. De ahí que la disputa más arraigada sea la que se fundamenta en el conocimiento lingüístico, de ahí los usos y abusos respecto de quienes son hablantes:

Nosotros nos identificamos rápido porque tenemos un comportamiento diferente. Los de Tenejapa nos comportamos distinto de los de Oxchuc. Lo más específico es la lengua: la forma de hablar. Los de Oxchuc, para hablar tienen un cantadito y los de Tenejapa lo hablan más rápido y los de Oxchuc no entienden lo que hablamos los de Tenejapa. Los que sí entienden son los de Cancuc, pero tienen también una variante, pero al ver en sus rasgos físicos también somos diferentes. Una vez con un amigo estábamos en una fiesta y llegaron unos de Tenejapa y los mayores sí lo identifican rápido y preguntaron ¿quién es ese? Y dijo ése es de Oxchuc ¿Cómo lo supiste? Le dije, pos se le ve en su cara (risas) [...] también tenemos esta separación, por eso el término intercultural nunca se va a poder llevar a cabo porque nunca vamos a ser iguales, tal vez en discurso sí haya interculturalidad, en definición sí, pero en la práctica yo digo que no va a suceder.

Esta visión confiesa la dificultad existente en la universidad para lograr relacionarse de forma equitativa. El testimonio refleja cómo la referencia básica del término etnicidad es la pertenencia natural de origen (biológico, del organismo, del yo-orgánico) con su grupo (parental) por eso él recurre a hacer diferenciaciones más minuciosas entre varios grupos hablantes del Tzeltal aunque provenientes de distintos municipios. La identidad aquí es referida como un conjunto de marcas, símbolos, signos, constructos subjetivos, invenciones, ajustes, recomposiciones (constantes, que se reafirman o reconstituyen en el espacio y en el tiempo –interdependientemente) son por supuesto sólo “referentes básicos” y pueden –y hasta deben—existir otros elementos más finos que pueden acercarse o distanciarse de la etnicidad (CRUZ BURGUETE, 2011).³

Bueno en mi caso muchos me preguntan sobre palabras en lengua y como se escribe y todo [...] Yo siempre les ayudo a mis compañeros no hablan-tes porque los comprendo porque yo igual me confundo al hablar Español [...] Sí me piden ayuda muchos compañeros y no les digo nada, claro que ya cuando se quieren abusar ya ahí les digo que no, si ya les enseñé muchas veces pues ya no es justo enseñarles otra vez, eso hay que ver.

Aún con su carga histórica y política, es esta la vía por la que ellos como pertenecientes a pueblos indígenas han recuperado su ‘diferencia’ cultural para reivindicar su identidad étnica. En este sentido, los jóvenes indígenas se reconocen-autodefinen como pertenecientes a comunidades indígenas con un pasado/tradición cultural a partir de la lengua y el territorio, lo que determina una visión de mundo distinta a la hegemónica, con valores y costumbres específicas de cada lugar. Pero esto no quiere decir que seguirán siendo abusados ni menospreciados. Se percatan de los intereses de sus compañeros y ponen sus límites. El siguiente debate al respecto lo demuestra:

¿Qué sientes cuando las personas te preguntan mucho?

3. Conversación directa sobre Etnicidad en Chiapas.

Cuando estaba en 1º y 2º semestre me sentía bien, porque sabía algo que los demás no sabían [...] pero ya el exceso como que te harta, en mi caso ya no es tan cómodo porque tengo otras cosas que hacer y todavía te sigue llegando algunos ya te piden como que hacer la tarea [...] lo que comencé a hacer es que ellos me trajeran un borrador de lo que saben como mínimo...

¿Y no se enojaron?

Algunos, algunos creo que sí se molestaron porque no les haces la tarea. Una vez entré a la clase de tzotzil pero nada más así un ratito y vi que un hablante de tzotzil que tenía examen no sabía hablar tzotzil y me andaba preguntando, y eso ¿cómo es que el hablante no sepa contar? Se supone que es hablante y no sabe contar y va a reprobar. Creo yo que iba a reprobar en su examen y no sé esas son partes que veo [...] yo tampoco sé escribir tan exacto porque no estoy normalizada en mi caso, pero al menos considero que sé dónde poner las glotales y en qué momento se utiliza cada una.

Al ingresar a la universidad el desempeño escolar está muy conectado al elemento identitario: lengua. Éste, como hemos visto es un distintivo básico entre los jóvenes interculturales. Los hablantes y los no hablantes. Tanto para bien como para mal, hablar una lengua u otra hace la diferencia. Veamos como lo explican:

Algo que me ha tocado vivir en el salón es que dos compañeros hablantes de lengua tenían bajo rendimiento académico. Entonces todo el grupo se preocupó y dijimos es que son Tzeltales y casi no le entienden, y entonces se les dio la oportunidad de que expusieran en su lengua. Otro compañero que habla Tzeltal les dio las indicaciones y todos nos callamos; pero aún así veía algo que en lo personal me molestaba. Se les estaba dando la oportunidad de expresarse en su lengua y no sé porqué no se expresaban, yo me acerqué a ellos y no le echaban ganas. La universidad ha hecho todo lo posible para valorizar la lengua, yo por ejemplo que no soy hablante de Tzotzil y me

gustaría hablar la lengua. Tal vez antes no lo pensaba, pero ahora que sé que una lengua es un mundo, cómo me gustaría aprenderla.

Es muy importante la forma en que este testimonio es presentado ya que por un lado muestra la asociación de la capacidad cognitiva que remite al pensamiento de un sistema lingüístico, en este caso el Tzeltal, frente a la imposición y evaluación por parte de otro sistema lingüístico y otra lógica que resulta en ‘bajo rendimiento académico’, es decir, la lengua castellana y la lógica occidental. Los entramados significativos que entran en choque con otra lengua son los que ordenan una estructura de pensamiento y por lo tanto otras formas de conocimiento. Si pensamos en las lenguas mayas y en el castellano, los vocabularios y las palabras aprendidas en una y otra lengua no sólo son diferentes como lo son los significados o las representaciones que las orientan sino que pueden incluso ser contradictorias, justo como la teoría del lenguaje de Chomsky lo indica. Este es un modo muy Vygotskyano de explicar lo que sucede con distintas estructuras lingüísticas y cognoscitivas.

Creemos que las capacidades y potencialidades de aprendizaje entre los jóvenes indígenas así como el entrenamiento de los maestros tendrían que ser tomadas en cuenta, así como su edad para relativizar y/o matizar los resultados de pruebas estandarizadas y poner en tela de juicio la práctica docente enmarcada en el modelo de educación intercultural. Es cierto que la mediación condiciona la internalización y por lo tanto la situación de poder entre la relación adulto (maestro) y joven (estudiante). En la relación (interacción social) es en donde el diálogo puede o no surgir, por ello es clave que la acción comunicativa y la representativa tomen lugar de modo continuo y acumulativo. Si esta función primaria del lenguaje no logra un intercambio social (como entendemos no sucede entre los alumnos--los maestros y otros alumnos más de la UNICH) entonces los mundos lingüísticos seguirán separando a las identidades o colectivos culturales. El mundo en castellano y el mundo en lengua indígena operaran como entidades en desdiálogo sin lograr la interculturalidad toda vez que el proceso de enseñanza-aprendizaje es negativamente impactado por la imposición de un entramado lingüístico y cognoscitivo sobre otro.

Una alumna lo explica así:

Aquí le dan importancia a la lengua, a la cultura, pero también te voy a decir lo que no me gusta. Sí me gusta ver esa parte de la lengua originaria, porque me hace ver lo nuevo para mí, la parte gramatical, lo que lo hace diferente de otro, como hablar, como pronunciar y creo que va en esa la parte buena para mí. Lo que es la parte negativa es que a los alumnos algunos que son hablantes no saben cómo contar en lengua materna, los números, no saben contar....

Cuando la estudiante hace referencia al aprendizaje de su propia lengua, está hablando del aprendizaje gramatical, la redacción, la forma estandarizada en que la educación formal se desenvuelve. Cuando habla de ‘lengua originaria’ hace referencia a la etnicidad a ese vínculo (necesariamente social) al grupo de referencia que es la base de esa pertenencia por el origen étnico y el territorio. No obstante hay un conjunto de valores culturales que contribuyen a la organización social y que hemos de considerarlos con el origen del término “étnico”, que se refiere a la división o separación del “nosotros” y “los otros” (CRUZ BURGUETE, 2011). Cuando estos chicos hablan de ese conjunto de construcciones subjetivas, inicia en el sendero de la identidad y las identidades fundadas en estas sabidurías culturales. Se sabe o no hablar lengua, se aprende o no hablar lengua. Después está la forma de presentarse cotidianamente en el pasaje universitario, es decir, la forma de hablar y comportarse en los pasillos, la forma en que se visten, con o sin ropa tradicional de sus respectivos pueblos, con ‘looks’ estrafalarios, novedosos o acordes a las modas hegemónicas occidentales. Sobre este aspecto, ellos dicen:

La otra cosa es que los alumnos cambian su forma de vestir. Considero que si queremos dar a conocer un pueblo, cuando seas originario, creo que no es necesario cambiar tu forma de ser para salir adelante, considero que si quieres mostrar que puedes, no es tan necesario que cambies tu forma de hablar, tu forma de vestir, tu forma de ser, en todo, sino que teniendo la ropa

que tienes, hablando la lengua que tu sepas hablar, eso te hace más grande si también conoces de la otra parte, que tienes que conocer bien de dónde eres, que nunca lo dejes pero también si quieres conocer la otra parte, ahora sí de tu parte, no sé estar bien fijo, no mezclarlo.

Al hablar de la vestimenta, la estudiante está dialogando con las diferencias identitarias y su primer gran opuesto es el atuendo mestizo. Aquí la etnicidad, referente necesariamente colectivo, indica la diferenciación con otros grupos étnicos, surge así la identificación-diferenciación. En este sendero, siguen siendo los hablantes y no hablantes, los indígenas y los mestizos, los grupos en alteridad.

Eso de hacerse amigo de un hablante solo porque no entiendo la lengua y para que me ayude a pasar la materia, desde mi punto de vista no está bien porque no solo por conveniencia voy a ser amigo del que sabe. Pero aquí pasa mucho [...] creo que en mi salón las únicas que no eran hablante de Tzeltal, era yo y otra, entre ella y yo practicamos, no explotamos a los que saben, cuando no sabemos realmente el significado ahí ya decimos a ver ayúdanos cómo se dice. Es aprender cómo se dice, cómo se pronuncia y pues también cuando no saben pronunciar ellos el Español ¿no? No se dice así [...] yo creo que debe ser recíproco ¿no? La ayuda, pero no explotarlos y menos ser sus amigos solo porque sabes ¿no?, me hago tu amigo porque sabes lengua...

En toda la universidad aunque mucho más en la carrera de Lengua y Cultura los que saben hablar alguna lengua indígena son los más respetados o considerados. Es en este pequeño espacio que se observan manifestaciones y espacios de racismo intercultural. A qué nos referimos con esto. A que la discriminación se da de forma pareja de unos a otros. Aunque inicia con el reconocimiento de quienes dominan una lengua, por el pasado histórico de explotación, se les intenta utilizar para lograr pasar materias, especialmente la correspondiente a la lengua. Los que no saben lengua indígena en ocasiones

se sienten y son menospreciados por esto. No obstante, también hay quienes porque saben hablar alguna lengua segregan a quienes no tienen estos conocimientos y se burlan por ello.

A mí nunca me ha gustado que se burlen de los compañeros que no pueden pronunciar bien una palabra, como por ejemplo la 'r' les cuesta mucho, pero por qué los molestan, entonces dicen que es relajo, para mí eso es discriminación, pero para el otro es relajo, yo digo que es discriminación...

Como decían en mi salón estamos todos por proyecto integrador, cualquier profesor dice armen equipos por proyecto y cuando nos dicen que armemos equipos diferentes todos se quedan así que ahora con quien voy, están tan acoplados [...] yo creo que uno mismo es el que marca sus límites, yo no puedo salir de aquí porque no conozco a nadie, pus no...

La crítica a la política educativa y el discurso oficial intercultural también se ve a continuación:

Aquí dicen que el turismo es revalorar la cultura que le das fuerza [...] pero no quiero que se vuelva un objeto y lo que estoy escuchando ahora dicen que para mí me vuelvo un objeto estar dentro de la escuela y escucho opiniones de mis compañeros, pero en mi caso ya no me gusta participar porque siento que todo es objeto y considero que no soy un objeto. Lo veo tanto en las lecturas que dejan como en la forma en que enseñan, entonces si tomo en cuenta lo que voy leyendo me vuelvo un objeto, me vuelvo solo un medio para adquirir dinero y eso no quiero.

La capacidad de verse como indígena y como estudiante, le permite abstraerse y juzgar el rumbo político del modelo de educación intercultural, logrando al final un rechazo a la parte instrumentalista. En cambio, opta por ejercer su voluntad retomando sólo lo que le parece adecuado en términos éticos. Su práctica estudiantil rebasa las estructuras parentales e institucionales

que no obvia sino que utiliza para fines particulares de su condición juvenil. Al tener plena conciencia de su condición tiene todas las posibilidades de cambiarla insertándose así en el camino de la transformación.

Creo que uno de los objetivos que da la escuela es que haga lo que es bueno para la comunidad, está bien eso para mí porque te enseña, pero tengo que ver primero lo que dice la persona, está bien esa parte, pero necesito ver primero esa parte de que todo lo que se ve aquí porque no se me gusta que se vuelva un objeto a las personas, a los indígenas.

Esta transformación habla de las habilidades no sólo organizativas para incidir en la vida social comunitaria de su pueblo, sino para conformarse como agente del cambio.

Reflexiones finales

El proceso educativo en el Estado explica el papel de la escuela indígena como aparato hegemónico estatal y el rol del joven rural indígena en el proceso de ‘desarrollo cultural’ sea mediante aculturamiento, integración o borramiento. La escuela, ahora intercultural, ha sido y es un espacio de inclusión al tiempo que “se convierte en un proceso de exclusión debido a la práctica de pedagogías de subordinación donde la juventud indígena es objetuada” (PACHECO, 2012, p. 01). Los jóvenes indígenas han sido juez y parte de la etnofagia que ha caracterizado a la educación indigenista en Chiapas. Los promotores culturales y maestros bilingües fueron jóvenes indígenas de generaciones previas quienes salieron de sus comunidades a recibir instrucción escolar con el compromiso de regresar a educar en sus comunidades. Ellos representaron el puente entre dos culturas y, con el tiempo, se volvieron en gestores comunitarios.

Las experiencias universitarias aquí expuestas demuestran integración al mundo urbano mestizo y, con él, rupturas, adopciones y adaptaciones culturales. En las entrevistas a profundidad así como en los grupos focales los muchachos señalaron que con el cambio de residencia hubo procesos de asimilación a la ciudad. La combinación de la visión mestiza y la lógica urbana con las

visiones no mestizas y la lógica rural, muestra un enriquecimiento cultural, lo que se traduce en flexibilidad étnica. El carácter lúdico del referente subjetivo, es decir, el sujeto y sus subjetividades (autopercepción, autoadscripción, heteropercepción y heteroadscripción) en un campo móvil, es el que está en constante cambio y transformación dentro de este espacio educativo. Por ello, es muy interesante evidenciar los ajustes, cambios y asimilaciones culturales que realizan estos jóvenes para lograr ‘encajar’ en el estilo universitario unichense, ya que sin dejar de ser ellos mismos se transforman en otros y hacen lo que pueden para lograrlo.

Por ahora nuestro trabajo documenta las experiencias universitarias en la UNICH que originan una crítica al modelo educativo al tiempo que muestra las respuestas para combatir el racismo y procurar relaciones de convivencia. No obstante, en el trayecto, se evidencia la reproducción de la discriminación y el conflicto que toman lugar en un espacio universitario. Las voces que emergen desde los jóvenes estudiantes de la UNICH reflejan en expresiones diversas, las formas de racismo que están unas veces latentes, otras explícitas, en las relaciones interuniversitarias. Llama la atención que salvo dos de los estudiantes que participaron en los grupos focales, todos manifestaron tener temor a los otros al llegar al campus y al mismo tiempo señalen como uno de los principales problemas al interior de los grupos académicos la competencia y la búsqueda de reconocimiento que evidencia la necesidad de autoafirmación. De esta manera, al juntar esta necesidad de autoafirmación generada por la carga histórica del racismo y las prácticas reivindicatorias de lo indígena, en particular de la lengua, encontramos varios matices de expresiones racistas que van desde la aceptación acrítica del discurso occidental sobre la interculturalidad, hasta la negación de ésta por parte de los alumnos indígenas vinculados a los sectores más reaccionarios y tradicionales de sus pueblos. Esto sin duda alguna manifiesta la necesidad de profundizar en el análisis de estos conflictos a fin de explorar sus implicaciones y repercusiones.

Referencias

BASTIANI, José Gómez, MOGUEL, Reyna (2011) Exclusión e inclusión del modelo de educación superior. El caso de la Unich. Manuscrito inédito, 2011.

BASTIANI, José Gómez *et. al.* Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, Núm. 135, IISUE-UNAM, pp. 8-25.

Bevilqua Marin, Joel Orlando (2009) "Juventud rural: una invención de capitalismo industrial" *Revista Estudios Sociológicos*, V. 27, No. 80, mayo-agosto, p. 619-653, 2012.

CRUZ-SALAZAR, Tania. El joven indígena en Chiapas: el reconocimiento de un sujeto histórico. *Revista Liminar*, Año 10, Col. X, Núm. 2, Julio-Diciembre, p. 145-162, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julius. "París" en la semiótica del texto. Ejercicios prácticos. Barcelona: Paidós, 1976.

LOTMAN, Yuri *et al.* "Theses on the Semiotic Study of Cultures (as Applied to Slavic Texts)". In: SEBEOK, Thomas A. (ed.). *The Tell-Tale Sign: a survey of semiotics*. Netherlands: Peter de Ridder, p57-84, 1975.

LOTMAN, Yuri *et al.* On the semiosphere. *Sign Systems Studies*, 33(1): 205-229, 2005.

LOZANO, Jorge *et. al.* Hacia una semiótica de la interacción discursiva. Madrid: Cátedra, 1993.

MUÑOZ-CRUZ, Héctor. "Trayectoria de las políticas de educación indígena en México". In: *Prácticas y Ficciones Comunicativas en Educación Básica*. México: UPN/UAM, p. 433-494, 2001.

PACHECO, Lourdes. "¿Qué significa para los jóvenes indígenas estar aquí? Continuidades y alteridades de la juventud wixarika en el occidente de México". Ponencia, Congreso ICA, julio. Viena, 2012.

OLIVIA-PIÑEDA, Luz. "Maestros bilingües, burocracia y poder político en Los Altos de Chiapas". In: VIQUEIRA, Juan Pedro; RUZ, Mario Humberto (Eds.). *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México: UNAM/CIESAS/CEMCA, p. 279-300, 1995.

VALDIVIA-DOUNCE, María Teresa. Políticas y reformas en materia indígena, 1990-2007, *Argumentos*, Vol. 22, No. 59, Enero-Abril, 2009.

Recibido: 06/06/2017

Aceito: 02/08/2017

