



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**REPRESENTACIONES SOCIALES Y
RELACIONES INTERCULTURALES
EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR:
LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

P R E S E N T A

ILSE SABRINA HERNÁNDEZ GARRIDO

DIRECTOR: DR. MIGUEL CASILLAS ALVARADO

OAXACA DE JUÁREZ, OAX. FEBRERO DE 2017



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD PACÍFICO SUR



PÁGINA DE FIRMAS

El presente Comité y Jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestra en Antropología Social, la tesis: **“Representaciones sociales y relaciones interculturales en la vida cotidiana escolar: las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”**, presentada por: **Ilse S. Hernández Garrido**.

Dra. Angélica Rojas Cortés
CIESAS Pacífico Sur

Mtro. Raúl Gutiérrez Narváez
CIESAS Sureste

Mtra. Lourdes Casillas Muñoz
UNAM FF y L

Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado
Universidad Veracruzana

23 de Febrero de 2017

Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?

-Eso depende en gran parte del sitio al que quieras llegar- dijo el Gato.

-No importa mucho el sitio... -dijo Alicia.

-Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes –dijo el Gato.

-...siempre que llegue a alguna parte –añadió Alicia como explicación.

-¡Oh, siempre llegarás a alguna parte –aseguró el Gato- si caminas lo suficiente!

A Alicia le pareció que esto no tenía vuelta de hoja, y decidió hacer otra pregunta:

-¿Qué clase de gente vive por aquí?

-Es esta dirección -dijo el Gato, haciendo un gesto con la pata derecha- vive un Sombrero. Y en esta dirección -e hizo un gesto con la otra pata- vive una Liebre de Marzo.

Visita al que quieras: los dos están locos.

-Pero es que a mí no me gusta tratar a gente loca –protestó Alicia

-Oh, eso no lo puedes evitar –repuso el Gato-. Aquí todos estamos locos.

Yo estoy loco. Tú estás loca.

-¿Cómo sabes que yo estoy loca? –preguntó Alicia.

-Tienes que estarlo afirmó el Gato-, o no habrías venido aquí.

Lewis Carroll
(1865)

AGRADECIMIENTOS

Mis andares por la academia me han enseñado que este tipo de textos, aunque lleven finalmente la firma de una sola persona, en realidad son resultado de la solidaridad de muchas otras que contribuyen de alguna manera con una referencia, un comentario, una revisión o el acompañamiento directo en el proceso de hechura de la tesis. Agradezco a todas las personas que se involucraron en este tema de investigación desde que era apenas una idea producto de mis inquietudes. No hay cosa que reconozco más como estudiante que la generosidad en la enseñanza.

A mis padres y a mi hermano por su paciencia y apoyo.
Por estar -lejos o cerca- siempre ahí.

A Tania, vagabunda del Dharma, por la vieja hermandad.

A Alexis, Enrique y Julia por no soltarme a pesar de las distancias.
Ahí sigue Azcapotzalco.

A las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas que compartieron conmigo mucho de su tiempo y muchas de sus experiencias.
Por su confianza y su buena onda; por incluirme a su forma.

Al Dr. Miguel Casillas, mi director, por apoyarme en el cierre de este ciclo académico.
Por recordarme la imaginación sociológica.

A mis sinodales, la Dra. Angélica Rojas, el Mtro. Raúl Gutiérrez y la Mtra. Lourdes Casillas,
por no dejar de cuestionarme.

A la banda de San Cristóbal: Virgiña, Marvin, Nidia, Juanpi, Lau y El Alas por la solidaridad familiar en casa Rojas, por hacer(nos) comunidad.

A San Cris, porque ahí fui feliz.

A Gera por llevarme en nave, junto con Babar, por los dilemas del viaje antropológico.
Amigo, tenías razón, la antropología (te) transforma.

A Oaxaca, por enseñarme de la soledad.

Odi (†), la última apaga la luz. Buen camino.

Al CONACYT por financiar esta investigación.

RESUMEN

REPRESENTACIONES SOCIALES Y RELACIONES INTERCULTURALES EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

El siguiente trabajo muestra la forma en que se decanta, en el contexto escolar de la Universidad Intercultural de Chiapas, el discurso de la interculturalidad normativa en las prácticas cotidianas que orientan la interacción del estudiantado adscrito a esta institución.

A partir de la noción de las representaciones sociales y de un enfoque teórico que aborda la idea de la vida cotidiana se analiza cómo los referentes históricos que se han construido en el contexto de la región de los Altos de Chiapas, son (re)creados y (re)apropiados por la comunidad estudiantil de la Universidad para dar sentido a las interacciones y las relaciones interculturales que construyen en el contexto escolar.

Mediante el enfoque etnográfico se muestra que en la cotidianidad del contexto escolar las representaciones sociales del indígena y el mestizo siguen estableciendo las fronteras internas entre el estudiantado; esta cuestión adquiere otro nivel de complejidad al analizar los nichos disciplinarios a los que académicamente se adscriben las y los estudiantes. De forma que la movilización de estas representaciones provocan dinámicas de exclusión, diferenciación y discriminación que refuerzan estereotipos, imposiciones y actitudes que caracterizan el contexto sociocultural chiapaneco.

De manera que la interculturalidad normativa que guía el modelo educativo de la Universidad resulta insuficiente como mediadora de las interacciones sociales y como propuesta de transformación de las relaciones asimétricas entre el estudiantado. Asimismo, el conflicto sindical por el que atraviesa la Universidad resulta otro motivo significativo que abre más cuestionamientos a la noción de la interculturalidad que discursivamente se promueve en el espacio escolar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
Problematización	9
Contexto de investigación	11
Justificación	13
Hipótesis	15
Metodología	16
Contenido de la tesis	22
CAPÍTULO I. Interculturalidades: Revisión teórica.	24
1.1 Multiculturalismo e interculturalidad: modelos socioculturales de gestión de la diversidad	25
1.2 La interculturalidad en América Latina: Perspectivas teóricas	35
1.3 La educación con enfoque intercultural en México: Un análisis antropológico de la política educativa	40
1.4 Posturas entorno a la educación mexicana con enfoque intercultural	46
CAPÍTULO II. La vida cotidiana en San Cristóbal de las Casas: un espacio de relaciones interculturales	53
2.1 La construcción de la vida cotidiana: planteamientos para comprender una realidad	54
2.2 Esbozo histórico de la vida cotidiana en San Cristóbal de las Casas	59
2.2.1 Representaciones sociales: la construcción de la Otredad	68
2.3 Institucionalización de la Otredad en la escuela	80
CAPÍTULO III. Las relaciones interculturales en la vida cotidiana de la UNICH	88
3.1 La vida cotidiana escolar en la UNICH: planteamientos para comprender una realidad escolar	89
3.2 La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH): ¿Universidad para indígenas?	
3.2.1 Historia institucional	91
3.2.2 Concepciones estudiantiles sobre la representación de la UNICH	98
3.3 Relaciones interculturales y representaciones sociales	104
3.3.1 Relaciones interculturales entre mestizos e indígenas	112
3.3.2 Relaciones interculturales entre indígenas	121

CAPÍTULO IV. Conflicto intercultural en la vida cotidiana en la UNICH	124
4.1. Esbozo del conflicto	
4.1.1 SUTUNICH Y STUNICH: posiciones docentes	125
4.1.2 Lekil Kuxlejal y la disidencia: posiciones estudiantiles	129
4.1.3 Algunas repercusiones	132
4.1.4 Crítica a la interculturalidad normativa	134
REFLEXIONES FINALES	137
ANEXOS	141
REFERENCIAS	144

INTRODUCCIÓN

Cuando estudié la licenciatura en sociología en la UAM-Azcapotzalco, en el D.F. me titulé con un estudio general, a nivel macro, del modelo educativo de las Universidades Interculturales. Por aquellos momentos, tuve frecuentemente conversaciones con la Dra. Norma Rondero, mi asesora, sobre las diversas temáticas que atravesaban analíticamente la problematización de ese modelo educativo.

Uno de los cuestionamientos que siempre tuve presente a lo largo de ese proceso fue qué era eso de la interculturalidad que tanto auge estaba causando en la producción académica; me preguntaba, además, si en realidad una propuesta educativa y -en esos espacios- generaban que la gente que ahí se socializaba pudiera construir otras formas de relacionarse, otras formas de interacción. De esa inquietud, que al mismo tiempo atravesaba intereses personales por comprender las relaciones interpersonales que construimos (cuestión que ha dejado en mí la sociología), decidí dar un brinco profesional hacia la antropología, buscando otros enfoques teóricos y, sobre todo, otras formas de acercamiento a los sujetos que enriquecieran la visión macro en la que me formé.

Ingresé a estudiar la maestría en Antropología Social en el CIESAS Pacífico Sur, en la línea de Historia y Antropología de la Educación, llevando estas inquietudes bajo la forma de un proyecto de investigación con el cual se problematizara el enfoque intercultural, que propone el modelo educativo de las Universidades Interculturales, en las prácticas cotidianas de sus estudiantes. De manera específica, propuse el estudio en la Universidad Intercultural de Chiapas porque encontraba relevancia en analizar el rumbo que tomaba el enfoque intercultural en un contexto educativo que se ubica en una región que históricamente ha estado signada por el conflicto y las disputas entre sus habitantes mestizos e indígenas.

Desde mi condición etaria y mi realidad defeña, el referente histórico inmediato que revelaba esos conflictos y rupturas era el zapatismo, pero durante el transcurso del programa de maestría y en el proceso de hechura de este trabajo pude profundizar un poco más sobre el devenir de otros procesos enquistados en la memoria histórica de aquel lugar y aquellas personas. El camino ha sido difícil no sólo por tratar de comprender una problemática e

intentar plasmarla académicamente en un ejercicio de investigación, tratando de desentrañar todo; de estar en todos los lugares posibles; de hablar con todas personas que se pueda; de ser “detectives salvajes” (recordando a Bolaño), sino porque a nivel personal la antropología tiene la cualidad de sacarte de tu zona de confort y la memoria colectiva de tu contexto te ubica en algún lugar de la historia. Sin duda, las vías que se presentan para conocer sólo un recorte de la vida social son múltiples y distintas, cada una -dependiendo la que se elija- visibilizará algunas cuestiones y ocultará otras tantas; la que yo elegí construir para conocer las relaciones interculturales entre estudiantes de un contexto educativo con enfoque intercultural es la siguiente:

Problematización

Hace más de una década que en México se oficializó la educación superior con enfoque intercultural con la implementación de las llamadas Universidades Interculturales (UI)¹. Con la formalización de este proyecto educativo, las autoridades en materia de educación superior ponderaron que estos nuevos espacios de socialización servirían para la promoción de nuevas formas de relación e interacción entre sujetos culturalmente diferentes que ahí se escolarizan.

El documento base de creación del proyecto de las UI nombrado “Universidad Intercultural. Modelo Educativo” fue editado en el año 2006 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo la autoría de Lourdes Casillas y Laura Santini. El escrito señala que la idea de fundar nuevos espacios de socialización se sustenta en que las instituciones escolares convencionales adoptaron la ideología negativa de un sistema axiológico que se desarrolló con el choque cultural colonial. Es decir, históricamente el pasado colonial fue conformando una sociedad prejuiciosa e inequitativa que operó bajo un sistema axiológico -penetrado en las instancias sociales- que ha determinado y profundizado las desigualdades sociales afectando, con el rechazo, a un sector social: los pueblos indígenas (Casillas & Santini; 2006).

¹ Como señalan Rojas & González (2016) la interculturalización de la educación superior tiene antecedentes en otros esfuerzos como en la educación básica, desde 1992, con las Escuelas Normales Interculturales y con el surgimiento de propuestas comunitarias y etnopolíticas autónomas para la formación docente o con la gestación, desde los ochenta, de educación superior intercultural en contextos étnicos o multiétnicos. Sin embargo, estas se suscriben a otras connotaciones del enfoque intercultural que aquí interesa problematizar.

Con este argumento se cimentaron las bases para crear espacios académicos en los que se sugiere re-orientar el sentido de las relaciones asimétricas históricas, marcadas por la asimilación o el sometimiento, hacia relaciones equitativas en las que las actitudes de discriminación por diferencias culturales, de clase, de género, etc. no tendrían cabida. En este sentido, el modelo educativo que guía la socialización en estos nuevos espacios que representan las UI, hace uso de un discurso normativo de la interculturalidad que establece un horizonte relacional “paralelo” -fundado en principios filosóficos y valores éticos que suponen reconocimiento y respeto en un plano de igualdad- como forma de transformación de las relaciones interculturales² entre los sujetos.

Esto es, que bajo una serie de preceptos calificados como componentes de la interculturalidad y usados como mediadores de la interacción social, a saber: el respeto a la diversidad, la tolerancia, la sensibilidad a la diferencia, la inclusión, el diálogo de saberes, etc. se pretende que los sujetos socializados en estos espacios construyan relaciones interculturales en condiciones de igualdad y, en consecuencia, sociedades armónicas y respetuosas en y con las diferencias.

De manera textual, el documento constitutivo de las UI señala que los jóvenes que se socialicen “en el marco del respeto a las diferencias culturales” podrán modificar “las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran” (Casillas & Santini; 2006: 34).

Ahora bien, considero que el discurso normativo de la interculturalidad que asume este modelo tiene alcances sólo en el plano culturalista del término que hace referencia de manera simple al encuentro y reciprocidad entre sujetos culturalmente distintos; olvidando el plano político que problematizaría no sólo las posiciones de jerarquía en las que interactúan y se relacionan los sujetos, sino las condiciones en las que se dan.

² Si bien el modelo refiere a relaciones sociales, en este texto me referiré a relaciones interculturales. Me parece que la distinción entre ambas es una cuestión de diferencias disciplinarias entre la sociología y la antropología debido a las formas que cada una tiene de abordar las relaciones interpersonales. Considero que las relaciones sociales son relaciones interculturales.

Por consiguiente, cuestiono que mediante un modelo escolar basado en principios axiológicos y valores éticos puedan transformarse las relaciones interculturales asimétricas que históricamente han marcado la estructura social mexicana, ya que las tensiones y conflictos - como se sabe- están enraizados en las desigualdades estructurales. Además, las particularidades de los procesos sociales en las distintas regiones del país, imprimen especificidad histórica a las disputas y a las rupturas que los sujetos priorizan en su contexto social. Si bien las desigualdades estructurales están presentes en el norte, en el centro y en el sur, existen matices que las caracterizan y encauzan por rumbos diferentes.

Luego entonces, para contar con argumentos que sustentaran la posición anterior, tomé el discurso normativo de la interculturalidad para contrastarlo en la realidad con las relaciones interculturales que configuran cotidianamente las y los estudiantes adscritos a una UI, e indagué sobre las concepciones que la comunidad estudiantil tiene sobre la interculturalidad; estableciendo lo que otros llaman “una diferencia entre el discurso cotidiano y el institucional” (Candela; 2001: 3).

Contexto de investigación

Si bien las UI operan bajo el enfoque normativo intercultural institucionalizado por la CGEIB, hay que tomar en cuenta que sus características particulares (lugar de ubicación; razones de origen; condiciones institucionales; su personal docente y administrativo; su alumnado) hacen de ellas espacios diversos, heterogéneos que las distinguen de otras y les dan especificidad propia. De manera que la cultura escolar y las instituciones mismas “se contruyen en interacción permanente con el contexto social, político y sociocultural, y su devenir histórico” (Rojas & González; 2016: 76).

En este tenor, el contexto de estudio fue la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) ubicada en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, ya que a pesar de estar situada en una región que históricamente ha estado signada por el conflicto y las disputas entre sus habitantes mestizos e indígenas, se adhiere a la connotación de la interculturalidad normativa como sinónimo de igualdad y no se cuestionan ahí las condiciones de dominio existentes en la realidad asimétrica de la sociedad chiapaneca (Fonseca y Sulca, 2006 citados en Bermúdez, 2015).

Existen varios trabajos de investigación que han abordado las relaciones interculturales entre los jóvenes universitarios en San Cristóbal de las Casas. Entre otros, destacan los siguientes: Orтели & Sartorello (2011) han analizado las relaciones interculturales entre jóvenes indígenas y mestizos adscritos tanto a Universidades como la UNICH y a Universidades convencionales, sin el modelo intercultural, como la UNACH³. Desde el concepto de “conflicto intercultural” observan las problemáticas que experimentan los jóvenes que se interrelacionan en el contexto universitario detectando que son en ámbitos como el académico, los programas compensatorios de discriminación positiva y el de las relaciones interpersonales y de género en los que se manifiesta el conflicto intercultural de manera implícita y explícita.

Otro estudio importante es el trabajo de Guitart, Rivas & Pérez (2011), que analizan la relación de la empatía y la tolerancia a la diversidad para contrastarla con aspectos de género, condición étnica o adscripción a un tipo de Universidad entre 534 jóvenes mestizos e indígenas procedentes de dos Universidades públicas: una intercultural y otra convencional en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Entre los aportes de este trabajo está la que hace alusión al contraste entre estudiantes adscritos a una universidad intercultural y una convencional con la finalidad de dar cuenta del posible impacto que puede tener un modelo educativo intercultural sobre la empatía y la tolerancia a la diversidad de los estudiantes.

Algunos de los hallazgos sobre este aspecto son que: los estudiantes de la Universidad Intercultural son más tolerantes y sensibles a la diversidad cultural y étnica y que existe mayor. Lo anterior lleva a que los autores supongan que el modelo intercultural contribuye al reconocimiento de la diversidad étnica facilitando comportamientos contrarios al racismo y la xenofobia, sin embargo, exhortan a que se analice cómo sucede ese impacto.

El trabajo colectivo de licenciatura de Rodríguez Pérez & Rodríguez Pérez (2012) aborda la construcción de la identidad universitaria entre los estudiantes de la UNICH, sede San Cristóbal de las Casas. Algunos resultados hallados por los autores dan cuenta que la interculturalidad se convierte en un elemento identificador y diferenciador de los estudiantes de la UNICH con respecto a otros estudiantes y otras universidades. En ese sentido, los

³ Universidad Autónoma de Chiapas

estudiantes de la UNICH se autodefinen como “sujetos interculturales”, “Unichenses” o “interculturales” ya que interiorizan algunos planteamientos del enfoque intercultural para (re)producir prácticas y discursos que dan origen a la construcción de sí mismos tomando a la identidad étnica como reafirmación paralela. Sin embargo, los autores también reconocen las contradicciones prácticas al afirmar que también existen divisiones entre estudiantes que pertenecen a grupos culturalmente diversos. Si bien reconocen que no hay medidas para asegurar si se cumple o no con la práctica intercultural, la percepción de los estudiantes es que no se cumple, debido -en parte- al poco diálogo entre: estudiantes-estudiantes; maestros-estudiantes; maestros-maestros y estudiantes-administrativos.

Estos hallazgos abonaron a la problemática que planteo, primero porque refieren a estudiantes del mismo contexto tanto escolar como regional de interés en esta investigación. Segundo, el hecho de que hayan resultados diversos -desde los que apuntan directamente al conflicto intercultural y los que cuestionan tanto la práctica intercultural como el concepto mismo de interculturalidad, hasta los que sostienen un impacto positivo del enfoque intercultural entre el estudiantado- ofrecieron pistas para reconocer un escenario tanto teórico como práctico disputado. Finalmente, los aportes anteriores permiten ubicar condiciones estructurales e institucionales en las que interactúa el estudiantado, lo cual advierte sobre los posibles significados del enfoque intercultural y las relaciones que se (re)producen en el contexto en el que están conviviendo y construyendo su experiencia.

Dicho sea de paso, algunos de los trabajos recuperados, fueron realizados por personas inmersas en la UNICH; es decir, tanto por académicos como por estudiantes graduados de licenciatura. En este sentido, llama la atención que los realizados por estudiantes, por ejemplo, el último presentado, tome posturas más críticas sobre la práctica intercultural que los realizados por el profesorado de dicha institución. Esto sólo refleja las tensiones internas que se viven dentro del espacio escolar en función de las posiciones de los actores involucrados.

Justificación

Los estudios anteriores hacen un esfuerzo por visibilizar las relaciones entre los sujetos; dan luces importantes sobre lo que sucede en contextos escolares que trabajan sobre enfoques interculturales y sobre la problematización teórica que resulta del mismo. Sin embargo, percibo

puntos ciegos, por un lado, en cuanto un análisis entre los discursos de los sujetos entorno a lo intercultural y la realización de sus prácticas cotidianas; por otro lado, en cuanto a analizar a los sujetos que comparten un mismo contexto escolar, ya que las aportaciones de las dos primeras investigaciones posicionan a estudiantes que se adscriben a distintos modelos educativos como son la UNICH y la UNACH, ciertamente con objetivos y finalidades distintas.

En este sentido, en la medida de lo posible, esta investigación puede abonar al campo de conocimiento del análisis de la interculturalidad en la educación, desde la forma en que se decanta el discurso de la interculturalidad normativa en las prácticas cotidianas de los sujetos que conviven en un contexto escolar ubicado en una región históricamente en tensión.

También, con este trabajo, se pretende hacer una modesta aportación para la identificación de los elementos específicos en los que la implementación de una noción normativa de la interculturalidad encuentra sus límites y alcances, dando luces con ello a la problematización de conflictos y rupturas locales que tendrían que concentrar la atención, y ser trabajados, por los sujetos que componen el contexto escolar.

Finalmente, el estudio busca que la experiencia escolar del estudiantado, en estos espacios de socialización, se haga más visible para que éstos tengan mayor injerencia en los procesos educativos de su contexto escolar a partir de sus referentes inmediatos.

Para abordar las inquietudes expuestas planteo las siguientes cuestiones:

Pregunta general:

¿Cómo se decanta el discurso normativo de la interculturalidad en las relaciones interculturales que configuran las y los estudiantes en la vida cotidiana escolar de la Universidad Intercultural de Chiapas?

Preguntas específicas:

-¿Cuáles son los elementos del discurso normativo de la interculturalidad que las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas movilizan en sus interacciones cotidianas?

-¿Cómo son las relaciones interculturales de las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas en la vida cotidiana escolar?

-¿Cuáles son las concepciones que las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas construyen sobre la interculturalidad?

Objetivo General:

Analizar la forma en que el discurso normativo de la interculturalidad orienta las relaciones interculturales que configuran las y los estudiantes en la vida cotidiana escolar de la Universidad Intercultural de Chiapas

Objetivos Específicos:

Conocer los elementos del discurso normativo de la interculturalidad que las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas movilizan en sus interacciones en la vida cotidiana escolar.

Analizar las características de las relaciones interculturales que las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas configuran en la vida cotidiana escolar.

Conocer las concepciones de interculturalidad que las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas construyen.

Hipótesis

La interculturalidad normativa, a la que se adscribe la Universidad Intercultural de Chiapas, que supone reconocimiento y respeto entre los sujetos en un plano de igualdad, resulta poco congruente con las relaciones cotidianas interculturales que configuran las y los estudiantes de esta Universidad, debido a que éstas son resultado de procesos socio-históricos regionales que, en el contexto de estudio, tienen largo alcance e influencia entre las prácticas de la comunidad estudiantil. Lo anterior conduce a que el estudiantado cuestione las inconsistencias tanto del discurso de la interculturalidad normativa de la institución, como de las interacciones y prácticas que gestan los diversos actores involucrados en el espacio educativo.

Metodología

Como se viene señalando, esta investigación se desarrolló a partir de un estudio de caso en la Universidad Intercultural de Chiapas, definiendo como unidad de análisis a las y los estudiantes de dicha institución. La elección del estudiantado como actores únicos y principales en este trabajo obedece a mi interés por enfatizar la voz de aquellos que viven y le dan sentido al proceso educativo cotidiano, desde posturas o experiencias específicas.

Dicho lo anterior, se realizó un trabajo de campo exploratorio lo que permitió un acercamiento directo con los sujetos y el fenómeno *in situ*. Esto sirvió como base para realizar la investigación desde un enfoque etnográfico durante un cuatrimestre; de septiembre del 2015 a diciembre del 2015 realicé trabajo de campo en las instalaciones de la Universidad.

La sistematización de la información de campo dio como resultado tres ejes de análisis entrelazados sobre los que se aborda esta investigación: a) las concepciones sobre la interculturalidad según el contexto social y educativo; b) la experiencia de la interculturalidad normativa a partir de las condiciones de la vida cotidiana escolar; c) la movilización, en las prácticas e interacciones cotidianas, de elementos constitutivos del discurso de la interculturalidad normativa.

Para el análisis de la información, me apoyé en la doble hermenéutica de Giddens (1982) que privilegia una “ligazón” dialógica entre el lenguaje ordinario, la vida social y la teoría social. Esta relación dialógica, depende de la comprensión por parte del analista de los conceptos mediante los cuales la conducta de los actores se orienta. En este sentido, el o la analista además de observar el mundo que quiere explicar mediante un aparato teórico conceptual, tiene que reinterpretar las interpretaciones de los sujetos, y cuestionar lo que ellas y ellos dicen y hacen (Girola; 1999). Tiene que ubicar su observación y las interpretaciones de sus informantes en un contexto significativo y relacionarlo con lo que sabe (Girola; 1999).

De modo que quien analiza tiene que ser consciente de los efectos de su propio involucramiento y considerar que lo anterior puede introducir modificaciones en la investigación, ya que pertenece al mundo que está tratando de observar y explicar, y éste ha sido creado por personas que mienten, hablan e interpretan (Girola; 1999). Así pues, en este

trabajo se hizo una relación entre las narrativas de las y los estudiantes, ubicadas en su contexto sociohistórico, concatenándolas con sus prácticas cotidianas en el contexto escolar y reinterpretándolas sobre elementos teóricos del enfoque de la vida cotidiana que permiten su análisis.

Las técnicas que utilicé para indagar esta problemática fueron: las charlas informales; la observación y la observación participante; las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo. Las charlas informales fueron esenciales como ejercicio de acercamiento a las y los estudiantes durante los primeros meses de trabajo de campo. Cuando no contaba con contactos o conocido en el terreno, las charlas me permitieron ir entablando los diálogos iniciales, despejando desconfianzas mutuas o incertidumbres que se presentaron en los primeros encuentros. Además, me sirvieron para ir adentrándome a la temática haciendo las primeras indagaciones sobre las concepciones de la interculturalidad para las y los estudiantes con los que me encontraba.

La observación también fue una herramienta importante al inicio ya que me permitió, por un lado, reconocer los espacios de la Universidad y registrar lugares de reunión o concentración del estudiantado como la cafetería, la biblioteca, las canchas de fútbol o los puestos de alimentos a la entrada del campus. Por otro lado, ir tomando las primeras notas de las formas de relacionarse (actos, prácticas, interacciones) y de comunicarse (gestos, comentarios, chistes, burlas) en el acontecer cotidiano de la comunidad estudiantil. Además, pude ir distinguiendo -a primera vista- grupos de estudiantes según su indumentaria institucional: las y los de medicina regularmente vestidos con el uniforme blanco que lleva el logo institucional bordado, mientras que otras y otros con playeras -de color distinto- con el bordado de sus licenciaturas de adscripción “turismo alternativo”, “desarrollo sustentable” o “lengua y cultura”.

Buscando un nivel más profundo de inmersión en la realidad de estudio, usé la observación participante. Como señala Guber (2004), la serie de actividades que conforman esta técnica - (“integrar un equipo de fútbol, residir en el lugar con los informantes, tomar mate, <<chusmear>>, preparar un almuerzo, hacer chistes, ser objeto de burlas, de confidencias, de declaraciones amorosas y de agresiones, asistir a una clase en la escuela o a la reunión de una organización partidaria, etc.”)- supone que ante la presencia de los hechos de la vida cotidiana

de los sujetos de estudio se garantizan dos cosas: primero, la confiabilidad de los datos recopilados y, segundo, el aprendizaje de los sentidos que subyacen detrás de las actividades de los sujetos de estudio (Guber; 2004:171). De forma tal que la fuente del conocimiento antropológico son la experiencia y la testificación (Guber; 2004:171).

Dicho sea de paso, la observación participante ha sido criticada desde la corriente positivista que afirma que “no es posible conocer científicamente <<siendo parte de>>” ya que la participación resulta ser un riesgo para la objetividad debido a que el acercamiento personal con los informantes sea vea permeado de sentimientos y afectos que distorsionen u obstaculicen lo observado (Guber; 2004: 174). Sin embargo, considero, -como han afirmado ya otros- que lo social “no puede ser conocido manteniéndose al margen o desde afuera” porque la participación es el medio que da acceso a los significados que los agentes “negocian e intercambian, emiten y reciben, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como lo hacen todos los individuos en su socialización” (Guber; 2004:175). De ahí que la inmersión subjetiva permita comprender un sistema cultural y a los sujetos que estudia (Guber; 2004:175).

En este sentido, esta investigación se adscribe a la corriente interpretativa que sostiene que “los fenómenos socioculturales no pueden ser estudiados como la conducta animal o los movimientos de la física; cada acto, cada gesto, por más físicos que se revelen, son esencialmente sociales y culturales en la medida en que tienen sentido para otros miembros de la misma unidad social” (Guber; 2004: 175).

Así pues, realicé observación participante en algunas aulas, biblioteca, cafetería y espacios de recreación (áreas verdes y canchas deportivas). Asimismo, en eventos institucionales (congresos académicos; torneo de fútbol; festejos de fiestas patrias y de día de muertos, ritual de inicio de clases), en eventos no institucionales (actividades político-culturales organizados por estudiantes) y en actividades fuera de la institución (antros, salones de fiestas y posadas). Los roles que asumí en todo momento fueron como estudiante e investigadora aclarando con las y los informantes, desde el inicio, mi posición y mi papel con ellas y ellos en la Universidad.

Para finalizar, utilicé la técnica de la entrevista que es una de las más adecuadas para entrar al universo de significaciones de los sujetos y también para hacer referencia a acciones pasadas o presentes de los propios sujetos y de terceros (Guber; 2004: 203). Si entendemos la entrevista como una relación social, además de obtener material discursivo en forma de enunciados y verbalizaciones, podemos captar información del contexto de los sujetos, su conducta y sus características físicas (Guber; 2004: 203).

Realicé dieciocho entrevistas semiestructuradas a mujeres (8) y hombres (10) de las distintas licenciaturas, semestres y turnos de la institución. Las entrevistas se llevaron a cabo en su mayoría dentro de las instalaciones de la UNICH, específicamente en las áreas de esparcimiento del estudiantado y fueron acordadas con anticipación; sin embargo, los horarios variaron según la disposición de las y los estudiantes. Cabe mencionar que nunca obtuve una respuesta negativa ante la solicitud de una entrevista, pero en varias ocasiones algunas y algunos estudiantes no acudieron a la cita acordada.

El criterio de selección de las y los estudiantes para aplicar las entrevistas obedece al *rapport* construido durante el campo. Siguiendo con Guber, el *rapport* hace referencia a una relación ideal armónica, cordial y empática entre el investigador y sus informantes, que se funda en la mutua confianza y cooperación permitiendo así el flujo ideal de información detallada, de primera mano, veraz (Guber; 2004:163). Así pues, conforme fue transcurriendo el trabajo de campo fui haciendo vínculos más cercanos con algunas y algunos estudiantes que mostraron mayor interés y curiosidad por la temática de la investigación y mi presencia en ese lugar.

Debo reconocer aquí que a veces fue sorprendente para mí cuando algunas y algunos estudiantes me decían “¿y a mi cuándo me vas a entrevistar?” o cuando alguna conversación quedaba inconclusa tomaban la iniciativa de decir “¿cuándo nos vemos para terminar de contarte?”, incluso, sin importar que el tiempo dedicado a conversar conmigo implicara llegar tarde o faltar a alguna cita o sacrificar sus ratos de ocio y esparcimiento después de clases o entre clases.

Pienso que mucha de la disposición que las y los estudiantes me ofrecieron tuvo que ver con una actitud de honestidad, el hecho de que les aclarara que el interés del estudio estaba puesto en la comunidad estudiantil y no en los académicos o en las autoridades les hacía un sentido distinto porque considero que no me veían como una figura de autoridad; en este sentido, cuidé no involucrarme con personas que para ellas y ellos representaran figuras de autoridad, buscando con ello quizá que me otorgaran información más profunda y detallada sobre el mundo de la UNICH. También pienso que la cuestión etaria jugó a mi favor ya que la poca distancia entre nosotros ayudó a que me vieran como una par más, esto lo sostengo así porque el lenguaje que usaban y la forma de relacionarse conmigo muchas veces fue en una dirección de horizontalidad.

Sin embargo, en algunas ocasiones también obtuve comentarios de algunos chicas y chicos que me advertían que por más que se construyera una buena relación no dejaría de ser la extraña, recordando a Rockwell “siempre serás extraño o marginal al lugar” (Rockwell, 2009: 49). Incluso, pude atestiguar la memoria que el trabajo empírico de las ciencias sociales ha dejado en los sujetos ya que en tono de broma (según me dijeron), al inicio del campo, algunos estudiantes me negaban una entrevista argumentando que nada más iba a robar, que la gente de las comunidades pensaba de esa manera porque los investigadores iban a sacarles información que luego vendían.

Lo anterior provocó cuestionarme en campo un primer dilema que había dejado pendiente en los debates de los seminarios escolarizados del Programa, y que -hay que decirlo- pocas veces se cuestionan en la disciplina sociológica en la que me formé: la retribución hacia los sujetos. Nunca pude resolver del todo esa interrogante debido a que mi conocimiento y experiencia en el campo antropológico es incipiente y, además el terreno y los actores no me eran cercanos, por lo tanto, plantear -por ejemplo- una investigación de corte “colaborativo” resultaba poco viable para los tiempos institucionales, pero también para los personales.

De modo que lo poco que puede hacer para no sentir que no retribuía nada fue ponerme a la disposición del estudiantado para ayudarles en la inmediatez a resolver algunas cuestiones con sus proyectos y tareas escolares, desde compartir literatura hasta corregir ortografía. Esto último surgió debido a que en las charlas, en las entrevistas o de “oídas” me di cuenta que para algunos y algunas les resultaba difícil la expresión en castellano, lengua que

para mi es materna. A pesar de esto, creo que aún tengo un compromiso, que dejaré abierto, con las y los estudiantes.

Otro dilema que también trajo la cercanía con el estudiantado fue que en algunos momentos ellas y ellos me pidieran dar opiniones o tomar posturas en las cuestiones político-sindicales que aquejan a la institución y a la comunidad universitaria. Ante el panorama polarizado que fui notando en la UNICH y ante el interés tanto personal, como para fines del proyecto, de escuchar y conocer distintas voces, siempre expuse ante la comunidad estudiantil mi idea de no tomar posición en ese conflicto que, desde mi punto de vista, tiene más intereses de control político institucional que de fines académicos.

En general, esta postura fue bien recibida por las y los estudiantes pero no me salvó en algunas ocasiones de comentarios sospechosistas como “ya te hemos estado investigando”, sobre todo al inicio. Puede pensarse quizá que el hecho de tomar una posición en el conflicto sindical en cierta medida no tendría que dificultar el ejercicio de acercamiento con la comunidad estudiantil cuando hay aclaraciones anticipadas. Sin embargo, descubriendo las dinámicas que se desarrollan dentro de la institución (comentarios ofensivos o de burla entre los grupos confrontados, prácticas de invisibilización [ignorar] o exclusión entre confrontados) me percaté que importan y mucho no sólo la elección de posturas, sino a quién saludas, con quién te relaciones, con quién te ven platicando o comiendo, a qué evento o fiesta asistes, a quién le ayudas en la tarea, etc.

Todo ello fue condicionando mis relaciones con la comunidad estudiantil, mi experiencia en el campo y la información que pude o no obtener. Con los elementos anteriores que no fueron más que “defensas para sobrevivir en el campo” (Rockwell, 2009: 50), la lectora o el lector de este trabajo podrá ir dilucidando los alcances y los límites que estas decisiones implicaron en el campo y en la investigación misma.

Cabe mencionar que para motivar una mayor confianza y soltura entre mis informantes, ofrecí mantener el anonimato, de modo que para orientar la lectura del texto establecí a cada informante un código de referencia que contiene los datos de su sexo, su edad y su región de procedencia. Elegí resaltar los datos de sexo y edad buscando una diversificación de las experiencias; el criterio de la región de procedencia, y no el de lengua materna, aunque a

veces pueden ir de la mano, me permitió hacer distinciones interregionales entre mis informantes. No es lo mismo ser Tsotsil de San Juan Chamula a ser Tsotsil de Zinacatán o de Larráinzar. No es lo mismo ser Tseltal de Oxchuc, a ser Tseltal de Chanal. Una caracterización más específica de mis informantes, que ofrece los datos de su lengua materna; el semestre; el turno y la licenciatura que cursan, se encuentran en el anexo 1.

Contenido de la tesis

El trabajo se divide en cuatro capítulos que son resultado tanto de la investigación teórico-histórica abordada en el primer y segundo capítulo, como de los hallazgos de campo presentados en el tercer y cuarto capítulo.

En el primer capítulo expongo una revisión teórico-conceptual que permite comprender los antecedentes de la interculturalidad normativa como otro modelo sociocultural creado para gestionar la diversidad. De manera general, problematizo en el contexto latinoamericano las diversas perspectivas que han surgido de la interculturalidad y me concentro después en el análisis de la interculturalidad para el caso mexicano.

En el segundo capítulo planteo cómo ha sido la historia de la vida cotidiana en San Cristóbal, esbozando algunos fenómenos y procesos que permiten entender las relaciones interculturales históricas en esa región, y con ello ubicar las relaciones interculturales que se construyen hoy. Cabe mencionar que no se pretendió hacer recuento histórico exhaustivo de toda la historia de la ciudad, sino sólo hacer mención de algunos momentos, acontecimientos y procesos que ayudan a visibilizar las dinámicas que hoy adquieren sentido en las relaciones interculturales dentro de un contexto escolar permeado por esa realidad, de alguna forma, heredada.

Posteriormente, en el capítulo tercero, me enfoco en la descripción, caracterización y análisis de las relaciones interculturales entre las y los estudiantes de la UNICH desde las representaciones sociales, principalmente del mestizo e indígena, que son movilizadas en el contexto escolar y que constituyen nuevas formas de interacción que adquieren sentido en la vida cotidiana de esta Universidad.

Finalmente, en el capítulo cuarto, esbozo el conflicto político-sindical que ha estado latente desde hace ya varios años en la UNICH y que ha venido afectando las dinámicas e interacciones entre el estudiantado y entre el profesorado tanto a nivel personal como a nivel institucional , ya que el conflicto provocó la polarización de la comunidad universitaria y la comunidad académica en dos bandos que se identifican con las dos organizaciones gremiales que existen en la Universidad. Resulta importante destacar esta cuestión debido a que algunas alusiones por parte de las y los estudiantes al cuestionamiento de la interculturalidad normativa de la Universidad se dan dentro del marco de este conflicto.

CAPÍTULO I

Interculturalidades: Revisión teórica.

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo plantear las formas en que se han ido teorizando, desde diferentes contextos, las distintas posturas sobre la interculturalidad, y con ello, ubicar en cuál de estas ramificaciones se encuentra la interculturalidad normativa que en este trabajo se problematiza. Este análisis resulta esencial para comprender que el enfoque de la interculturalidad normativa que sustenta el modelo educativo de las UI, como nuevos espacios de socialización, es producto de procesos históricos -tanto en el plano educativo como en el político- que caracterizan sus dimensiones.

Ubicándome en el marco histórico del proceso de modernización, en el primer apartado, abordo el planteamiento del multiculturalismo como primer modelo sociocultural de gestión de la diversidad, que de alguna manera antecede al paradigma de la interculturalidad, en cuanto a los debates sobre el reconocimiento de los “Otros” en los Estados-nación. Posteriormente, presento a la interculturalidad como segundo modelo de gestión de la diversidad que ha ido adquiriendo una condición polisémica en función del uso que se le dé y el contexto en que se desarrolla; de este modo, destaco su uso en el campo educativo contextualizando el debate latinoamericano desde distintas vertientes.

En el segundo apartado desarrollo un análisis del enfoque de la interculturalidad normativa en la educación mexicana desde una visión antropológica de la política educativa que recoge procesos histórico-educativos que explican el planteamiento de esta vertiente. En este marco expongo un debate de las distintas lecturas que han surgido de la interculturalidad institucionalizada a raíz de su implementación en la educación mexicana. Para finalizar este capítulo abordo mi posición sobre el enfoque de la interculturalidad normativa y asumo una postura conceptual a la que se suscribe este trabajo.

1.1 Multiculturalismo e interculturalidad: modelos socioculturales de gestión de la diversidad.

Durante el siglo XX el reconocimiento de la diversidad cultural fue consecuencia del cuestionamiento al pensamiento liberal ilustrado decimonónico que universalizó una forma de organización social (económica, política, y cultural) sustentado en la razón y el progreso que representaba a una cultura singular, la “occidental”. Con ello, se intentó arrasar todas aquellas culturas que tenían otra forma de entender el mundo y otra forma de organización que no se enmarcaban en el pensamiento universal ilustrado; considerándolas “irracionales”, “atrasadas”, “primitivas”, o “subdesarrolladas” y se impuso a ellas políticas de homogeneidad cultural que se propagaron por el mundo con el proceso de modernización⁴.

Como proyecto occidental ilustrado, la modernización (que a decir de Aguilar & Giner, (2011) es modernización capitalista porque surge en paralelo con el capitalismo) impuso una forma de organización social -caracterizada por el Estado-nación, la expansión del mercado, la ciencia y la tecnología y los aparatos administrativos- cuyo fundamento se sustentó en la idea del desarrollo para llevar progreso, orden y razón al mundo (Cortés, 2014).

Lo anterior abrió paso a los debates sobre desarrollo-subdesarrollo en los que se discutía la identificación -en los países y regiones- de los “obstáculos” que dificultaban la meta del desarrollo y las formas de vencerlos o contornearlos (Quijano, 2000). De forma que los rasgos como “el principio de ganancia, el valor del dinero y del mercado, la idea de que el sentido de la vida es el trabajo y el consumo, el universalismo de la respectiva orientación valórico-normativa” se propusieron como expresiones de la modernidad que definían a una sociedad moderna capitalista; aquellos rasgos opuestos a estos se consideraron de cuño tradicional e impedimentos para la meta desarrollista (Quijano, 2000: 79-80).

⁴ La modernización se entiende como un “conjunto de transformaciones sociales que permiten pensar que una sociedad <<pre-moderna>> o <<tradicional>> experimenta la mudanza de escala que exigen los valores y creencias de la modernidad cuando se ponen en práctica o se realizan” (Aguilar y Giner; 2011:625) La modernidad, por otro lado, es una “época histórica en la que surgen, inicialmente en Europa, un conjunto de valores secularizados que priman la autonomía del individuo y el control colectivo de los entornos, también los sociales, y su despliegue en mecanismos institucionales para organizar la convivencia colectiva congruentes con esos valores” (Aguilar y Giner; 2011:625).

Una de las vertientes entre estos debates, a decir de Quijano (2000), fue la teoría de la modernización⁵ que -además de plantear como objetivo principal la remoción de “obstáculos” (estructurales e institucionales) que imposibilitan a las regiones dependientes llegar a metas políticas y económicas establecidas por modelos de regiones centrales (Osorio, 2011)- puso la cuestión cultural como fuente de explicación central sobre las diferencias entre grupos humanos con respecto al desarrollo. Es decir, esta vertiente usó la categoría de cultura, en el sentido de la forma de conocer y de la ideología religiosa, para la distinción entre los “desarrollados” (modernos, racionales y protestantes) y los “subdesarrollados” (tradicionales, no protestantes y pre-modernos) (Quijano, 2000).

Así pues, como mencioné al inicio, la existencia de culturas que se creía no eran compatibles con el proceso de modernización se consideraron “obstáculos” (Aguirre 1973 en González, 2007) y, en consecuencia, se promovió una política hegemónica de homogeneidad cultural que silenció o invisibilizó toda diferencia, ya sea sobre la represión o la asignación de categorías sociales, para nombrar e identificar a la alteridad cultural, que hacían alusión a condiciones de menosprecio y subordinación (González, 2007).

De modo que durante gran parte del siglo XX se enfatizaron los discursos que enunciaron la modernización de los grupos y pueblos que habitan el mundo (González, 2007), y la modernización, como presunción occidental de sociedad global, se fue expandiendo sobre la idea del desarrollo para toda la humanidad asignándose a ésta la imagen de la innovación y -por consiguiente- obligando a las llamadas sociedades “subdesarrolladas”, “no modernas” a insertarse en ella (González, 2007).

Luego entonces, los Estados y las sociedades se fueron construyendo convirtiendo la diferencia cultural en desigualdad (económica y social) apelando al racismo, la discriminación y la opresión hacia los “Otros” (Bello, 2009) y haciendo uso de fórmulas, como señala Díaz Polanco (2006:15), para “neutralizar los antagonismos o desavenencias que invocan la diversidad o para eliminar a ésta de raíz”. A la par, la categoría de cultura se fue considerando residual desde que a las sociedades “tradicionales” se las pensaba inmersas en el proceso de modernización (Escobar, 1997).

⁵ En América Latina la teoría de la modernización -que marcó las pautas de los programas de desarrollo- fue una de las vertientes principales del proceso de modernización, además de la teoría del imperialismo capitalista (Quijano, 2000).

Ejemplo de ello, en América Latina, fue la política social de corte integracionista que implementaron los Estados, basada en la aculturación y la asimilación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, que administró la diferencia suponiendo que con ello se reduciría la pobreza y se incorporarían al proceso modernizador; dando paso al surgimiento del indigenismo de Estado (Bello, 2007; González, 2007).

Ahora bien, como reacción ante este escenario, en diversas regiones fueron apareciendo, de diferentes formas y bajo expresiones distintas (nacionales, étnicas, de género, religiosas) conflictos culturales (Díaz Polanco, 2006), que iban cuestionando la uniformidad civilizatoria impuesta por el proceso de modernización que a mitad del siglo XX fue más violento (González, 2007). La forma de ejercer el poder y el control, además de la apropiación y explotación de recursos (Olivé, 2010), fueron echando abajo las antiguas sociedades totales de la configuración del sistema mundial y se generalizó la cuestión de la diversidad como fundamento de los conflictos intrasociales e interculturales (Díaz Polanco, 2006).

Específicamente, a partir de la década de los años 60, empiezan a surgir las críticas sobre el planteamiento igualitarista de la modernidad, sustituyéndolo por la idea de “reconocimiento de la diferencia”, donde ésta se valora y adquiere un sentido positivo (Bazán: 2014). En este tenor, múltiples grupos sociales que representaron la alteridad cultural frente a la modernidad, desplegaron movimientos reivindicativos a favor de su identidad y de otras formas de vida que pusieron en crisis la idea del Estado-nación liberal como representación del orden sociocultural homogéneo y universal (Gilberto Giménez, 2010).

Lejos de salir del panorama social y político, estos grupos fueron adquiriendo protagonismo (Giménez, 2000: 134) debido a que las políticas del igualitarismo provocaron nuevas formas de inequidad social e intolerancia cultural (discriminación y segregación) entre las élites que ostentaban la cultura hegemónica de los Estados nacionales y las masas de las culturas subalternas (Tubino, 2002).

Esto provocó que el tema de la pluralidad se fuera abriendo paso en los fundamentos teórico-políticos liberales (Díaz Polanco, 2006), motivándose un replanteamiento de las políticas del igualitarismo y de los valores universalistas; sin embargo, esto se fraguó dentro de

los marcos del capitalismo vigente (González, 2007) bajo la idea del multiculturalismo como modelo sociocultural de gestión de la diversidad.

A modo de paréntesis, los movimientos y grupos sociales a los que se vincula la emergencia del multiculturalismo llevaban ya una larga tradición de lucha contra la opresión⁶, pero es hasta los años 60 y 70 cuando estos movimientos reinician su visibilización; de forma que la novedad fue la ampliación de la percepción de la diversidad cultural dentro de las sociedades (Bazán, 2014).

Así, el multiculturalismo⁷ se planteó, dentro de la lógica de la estructura del Estado-nación, como un enfoque orientado al tratamiento del ámbito cultural y los retos que supone (Díaz Polanco, 2006). Esto es que con el multiculturalismo se intentaba dar solución a los conflictos que resultaron de las nociones igualitaristas (López, 2009 en Comboni, 2014), apelando a principios como la tolerancia y la coexistencia entre culturas.

Como concepto político programático⁸ de Estado, el multiculturalismo se entiende como un “enfoque teórico-político que contiene una concepción acerca de qué es la diversidad y cómo ésta debe insertarse en el sistema de dominación; y que, consecuentemente, recomienda un conjunto de prácticas o <<políticas públicas>> que deben adoptarse respecto de las diferencias (<<políticas de identidad>>), especialmente teniendo en mente la discutida <<neutralidad>> del Estado: las llamadas <<acciones afirmativas>> o <<discriminación positiva>>” (Díaz Polanco, 2006: 172-173).

En este tenor, las políticas multiculturales comenzaron a encubrir las desigualdades sociales bajo nociones que aludían a diferencias culturales, dejando de lado el compromiso de los Estados sobre su responsabilidad redistributiva (Gilberto Giménez, 2010). De manera que el multiculturalismo terminó siendo un instrumento más para volver a los planteamientos

⁶ Bazán apunta que “el origen del movimiento feminista, se remonta a la Revolución Francesa; el del movimiento gay al siglo pasado y los pueblos indígenas americanos atestiguan una historia de reivindicaciones y luchas por los menos durante los últimos cinco siglos aunque hayan constituido una suerte de <<presencia ausente>> en los imaginarios nacionales latinoamericanos” (Bazán; 2014:5).

⁷ Concretamente, el multiculturalismo surgió en América del Norte en los años sesenta asociado a los movimientos migratorios, pero se fue ampliando a la reivindicación de los derechos de las minorías culturales en la educación, a los movimientos de gays y lesbianas, a los discapacitados y a las mujeres (Gilberto Giménez, 2010).

⁸ De acuerdo con Gilberto Giménez, el multiculturalismo también se distingue como concepto descriptivo (refiere a una situación de hecho en las sociedades); como concepto normativo (haciendo alusión a una filosofía de que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales) y como concepto político programático (que denota un modelo de política pública y una propuesta de organización social) (Gilberto Giménez, 2010:53-55).

homogeneizadores (Muñoz, 2002) inmersos en políticas de “discriminación positiva” que muchas veces terminaron por reforzar la segregación (García Canclini, 2011).

Concretamente en la región latinoamericana el multiculturalismo fue tomando presencia en los discursos de los Estados como reacción a los movimientos sociales reivindicativos de las poblaciones indígenas y afrodescendientes (Bello, 2009). Sin embargo, el discurso multicultural fue nutriendo la política indigenista que se impulsó para integrar a los Pueblos al Estado-nación y al proceso de modernización.

Asimismo, el reconocimiento formal de la diversidad -por un lado, por parte de los Estados⁹ y, por otro lado, por parte de los organismos internacionales- influyó como gestión del multiculturalismo para que la pluralidad cultural se “acomodara” en los ideales del liberalismo bajo derechos diferenciados que sólo terminaron por fomentar la coexistencia entre culturas (Cruz, 2013).

Luego entonces, lo que se atestiguó, como señala Díaz Polanco (2006), es que los Estados impulsaron decretos constitucionales que reconocieron el carácter pluricultural de las sociedades, pero al mismo tiempo se suscribieron a modelos socioeconómicos neoliberales que lastimaron las identidades de los pueblos porque la intención no era que el reconocimiento cultural trastocara el orden político y económico sino que se incorporara a la lógica de éstos. Es lo que el autor llama una estrategia de indigenismo etnófago¹⁰.

Ahora bien, en este escenario, en los últimos años del siglo XX, se fue configurando la interculturalidad. Si bien no fue en su génesis (en todos los casos) otro modelo reconocido de gestión de la diversidad; sí ha ido adquiriendo esta condición (en algunas vertientes) cuando los discursos estatales se volcaron sobre él como un nicho de oportunidad para renovar, desde mi punto de vista, viejas prácticas y enunciaciones sobre un perfil “innovador”.

⁹ En la mayoría de los países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Chile, Venezuela y Surinam) se reconoce constitucionalmente el carácter pluricultural de sus sociedades (Mato; 2008, López; 2001). Por consiguiente se reconocen los derechos de idioma, identidad, entre otros, principalmente a los grupos indígenas (Mato, 2008:35).

¹⁰ Para el autor, la etnofagia “expresa el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones <<nacionales>> ejercen sobre las comunidades étnicas. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación (Díaz Polanco; 2006: 161). En suma, dice, “es una lógica de integración y absorción”.

Antes de pasar a la mención sobre los orígenes del término y sus diversas interpretaciones, quiero hacer notar primeramente que muchas veces no hay una distinción clara entre interculturalismo e interculturalidad, como en el caso del multiculturalismo y la multiculturalidad¹¹. Para hacer referencia a la cuestión intercultural, frecuentemente se usa la expresión de interculturalidad, y a ésta se le asigna un calificativo:¹² “crítica”, “relacional”, “funcional”, “light”, “macro”, o “micro” (por mencionar algunos ejemplos) para enfocar su orientación.

Así, la interculturalidad tiene orígenes simultáneos en distintos contextos, lo que implica que adquiera sentidos diversos según las regiones, las naciones y los continentes de los que emerja; además de su relación con los proyectos políticos con los que se asocia y la influencia de los actores que se involucran desde sus disciplinas de adscripción (Dietz & Mateos, 2011; Pérez, 2009). Por consiguiente, la interculturalidad implica posicionarse política, social y culturalmente frente a la realidad, no puede entenderse de forma neutral sino en torno a significados históricos y políticamente producidos (Bazán 2014: 13). De modo que en la región anglosajona, por ejemplo, está vinculada con el multiculturalismo, mientras que en América Latina está asociada a los movimientos indígenas y las luchas anticoloniales (Pérez, 2009).

En la literatura que comprende el campo de la interculturalidad hay un acuerdo tácito en que tiene un carácter polisémico; que goza de una heterogeneidad que ha provocado, como señala Pérez (2009), que se le emplee: a) como un deber ser frente a la diversidad; b) para describir un hecho social, es decir, situaciones en las que en un mismo espacio interactúan poblaciones o sujetos culturalmente diferentes; c) como proyecto político nacional o plurinacional; d) como propuesta teórica en un método de investigación y e) como propuesta educativa.

¹¹ Una excepción es Giménez Romero (2003), quien propone que estos modelos de gestión de la diversidad se entiendan desde dos planos. Por un lado, el plano fáctico o de los hechos (realidad social como es): multiculturalidad (diversidad cultural, lingüística, religiosa) e interculturalidad (relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, interculturales). Y por otro lado, el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas (lo que debería ser esa realidad): multiculturalismo (Reconocimiento de la diversidad: principio de igualdad y principio de diferencia) e interculturalismo (Convivencia en la diversidad: principio de igualdad, principio de diferencia y principio de interacción positiva).

¹² En el siguiente apartado me concentraré en algunas de estas distinciones.

En los sentidos A y B a los que hace alusión Pérez se pueden mencionar algunos ejemplos que no agotan los debates, pero que van ilustrando las interpretaciones del término. Algunos lo asocian como crítica a las deficiencias que resultaron del multiculturalismo; otros lo interpretan a la llegada del discurso intercultural desde los impactos del proceso de modernización en la fase de la llamada globalización¹³ en los últimos años del siglo XX y lo recorrido del XXI, en referencia a la aceleración de los encuentros y la convivencia entre personas culturalmente diferentes.

En este tenor, Giménez Romero (2003; 2000) afirma que la interculturalidad se configura como crítica hacia el multiculturalismo y en respuesta a sus límites, fracasos y carencias. Es decir, que el multiculturalismo, como primera versión del pluralismo cultural¹⁴, aportó la idea del reconocimiento cultural y con ello se implementaron en diversos países políticas acordes con la diversificación etnocultural de las sociedades, pero presenta carencias como articulador de convergencias, cohesión social y convivencia ciudadana (Giménez, 2000:142).

Dicho lo anterior, señala, la contribución del interculturalismo está en el campo de la interacción entre sujetos culturalmente distintos; si el multiculturalismo enfatizó las culturas, el interculturalismo se interesa por la relación entre ellas (Giménez, 2003:13). Sin embargo, advierte, que si la interculturalidad se entiende, formula y utiliza como noción culturalista que ignora las dimensiones económicas, sociales y políticas de los contextos desiguales, asimétricos y de dominio, caerá en posiciones esencialistas (Giménez, 2000: 144).

Por otro lado, Gilberto Giménez (2013)¹⁵ señala que la interculturalidad (al igual que el multiculturalismo, pero con sus respectivas diferencias de génesis, propuestas teóricas, sus implicaciones jurídicas y sus concepciones de cultura) es un paradigma para entender las

¹³ A decir de Aguilar & Giner (2011:643) la globalización señala el impacto de los procesos de modernización, “hace hincapié más bien en el fenómeno de que ciertas facetas o características de la modernidad avanzada se hacen comunes y compartidas simultáneamente a toda la tierra.” En consonancia, esta fase del capitalismo se caracteriza por “la desnacionalización financiera, la desmedida acumulación del capital, la hegemonía de capital” (Tirzo, 2013: 64).

¹⁴ Para este autor, tanto el multiculturalismo como el interculturalismo son pilares de la propuesta del pluralismo cultural que se basa en dos principios: 1) el principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc, 2) el principio de diferencia o respeto y aceptación del otro. En este sentido, para él, éstos modelos son concreciones sucesivas del paradigma pluralista (Giménez (2003: 8-4).

¹⁵ Conferencia en línea “De la multiculturalidad a la interculturalidad” <https://www.youtube.com/watch?v=WQLq9sCr6fs>.

dinámicas que ha provocado la globalización; esto es, la co-presencia interactiva de culturas mediante fenómenos como los flujos migratorios, los movimientos étnicos transnacionales, etc.

Asimismo, González (2007) apunta que la interculturalidad es una idea moderna ya que la intención que se tiene con ella es que los encuentros entre los diferentes se construyan sobre puentes de entendimiento cultural a favor de una sociedad global de paz, donde la integración de la humanidad se dé con dignidad y respeto hacia la diferencia cultural. Sin embargo -aclara- la utopía y el romanticismo que caracteriza su connotación relacional no debe dejar de lado que las relaciones sociales están definidas por las relaciones de poder, y éstas a su vez por las lógicas del mercado y la modernización; la interculturalidad está acotada en esos márgenes.

En esta línea, García Canclini (2011), afirma que la interculturalidad es otro paradigma sociocultural para explicar la producción de lo social cuando los grupos humanos se encuentran y entran en relaciones de intercambio, negociación o conflicto; mezclándose o confrontándose. Su hipótesis es que la preocupación por lo intercultural remite a la insatisfacción sobre la forma en que se ha tratado la diversidad y la desigualdad. Por lo tanto -afirma-, el siglo XXI, obliga a cuestionarse sobre cómo mejorar la convivencia con los Otros.

A pesar de lo anterior, esto no indica que la interculturalidad no haya existido antes del advenimiento de la modernidad; entendida como el encuentro entre sujetos de distintas culturas¹⁶ (Pérez, 2009), la interculturalidad ha estado presente en la historia del mundo, las relaciones interpersonales son fácticas del acaecer humano (Tirzo; 2013). La antropología ha documentando, desde bastante tiempo atrás, el contacto cultural entre los grupos humanos que se evidencian en relaciones de variada índole: el nomadismo; las guerras; el comercio; los expansionismos; las relaciones de parentesco y de intercambio; las alianzas y los imperios, todas ellas son relaciones interculturales (Tirzo, 2013; Tirzo & Hernández, 2010).

Pero, como sostiene Pérez (2009), el sentido actual del concepto adquiere una connotación normativa ya que se indican supuestos que deben guiar y prescribir la convivencia y las relaciones entre personas culturalmente diferentes, lo que antes no ocurría. La autora señala que “ni los simples intercambios económicos, ni las relaciones coloniales, ni siquiera la

¹⁶ La autora retoma el concepto del diccionario de relaciones interculturales coordinado por Ascensión Baraño, José Luis García, María Cátedra y Marie J. Devillard, publicado por la Editorial Complutense de Madrid en 2007.

convivencia en espacios próximos, generan automáticamente relaciones interculturales” (Pérez, 2006: 254) en la noción que hoy adquieren.

De modo que lo que ha tomado auge últimamente, dice Tirzo (2013), no es la “otra” interculturalidad del “tercer mundo” que expresa relaciones interculturales de actitudes racistas; de xenofobia y explotación; de migraciones y de penurias. Sino aquella interculturalidad normativa que configura una versión paradisíaca del término que expresa que las relaciones interculturales modernas deben construirse en convivencia armónica y respetuosa (Tirzo, 2013).

Esto se entiende así porque las relaciones interculturales modernas están preescritas por principios axiológicos y valores éticos que deberían mediar la interacción entre las personas culturalmente diferentes, ya que se producen en el contexto de la modernidad (como proyecto filosófico-cultural), de la globalización (como proyecto económico) y el neoliberalismo (como proyecto político) (Tirzo, 2013). Lo cual significa que en este momento histórico¹⁷ las relaciones interculturales modernas expresan el sistema social vigente que -de nuevo- aspira a la homogeneidad humana al tratar de capacitar a las personas para que comprendan a los Otros, para que convivan con los Otros sin conflicto, para que transiten por diferentes escenarios: para que se borre de ellos las diferencias locales (Tirzo; 2013: 63).

En el sentido C que destaca Pérez, las interpretaciones de la interculturalidad, sobre todo en la región latinoamericana, apuntan a pensarla como proyecto político; en este caso, Godenzzi señala que la interculturalidad como categoría ético-política es una propuesta frente a los conflictos del mundo actual que abona a la construcción de Estados incluyentes y sociedades pluralistas en los que las interacciones e intercambios son negociados y acordados entre sujetos y colectividades (Pérez, 2009.)

En esta misma interpretación, De Sousa menciona -sobre ideas decoloniales- que la nueva sociedad deberá ser plurinacional para reconocer la autodeterminación de todas las naciones dentro de un estado intercultural, al presuponer la configuración de una cultura

¹⁷ De acuerdo con Tirzo, “cada época o modo de producción impregna de sus sentidos al conjunto de las relaciones. Las relaciones interculturales actuales llevan el sello de los modernos procesos económico-políticos” (2013: 63-64).

común y compartida como base para organizar la plurinacionalidad y como forma para configurar la convivencia intercultural y poscolonial porque la independencia no es suficiente para suprimir el colonialismo (Pérez, 2009)

Como método de investigación, en el sentido D, considero que lo podemos atestiguar de la mano de Tirzo, cuando menciona que la cuestión intercultural se ha convertido “en una inagotable veta teórico-metodológica que ha dado lugar a reflexiones teoéticas, reuniones de especialistas, libros, artículos, cursos, programas de estudio, oficinas gubernamentales, grupos académicos. Se le ha visto como un ideario cultural que a su vez aglutina muchas otras ideas (educativas, políticas, filosóficas, etc) para convertirse en un complejo paradigma de concepciones de naturaleza sugerente y propositiva” (Tirzo; 2013: 60).

Finalmente, en el sentido E, como propuesta educativa quizá sea la más extendida y al mismo tiempo la que más tensiones y debates ha causado y en la cual aterrizan de manera más concreta los planteamientos y discursos que ha tenido la interculturalidad obedeciendo a diferentes posiciones, contextos y problemáticas.

El impulso que ha tenido la interculturalidad en el campo educativo, ha causado una pedagogización del discurso intercultural y la escuela pública se ha convertido en un espacio del pragmatismo intercultural; bajo el supuesto de que esta noción supone otro tipo de prácticas y concepciones sociales, la escuela -como institución social que transmite valores morales- contaba con más posibilidades de impactar en la formación de los ciudadanos y en el conjunto de la sociedad y trastocar a otras instituciones públicas (Dietz citado en Pérez, 2009; Fajardo, 2011; García & Jutinico, 2011).

En este tenor, en el mundo anglosajón (Reino Unido y Estados Unidos), la educación con enfoque intercultural se entiende para el empoderamiento de las minorías étnicas: autóctonas y alóctonas, mientras que en otros contextos del continente europeo se busca que mediante ella se haga frente y se resuelvan las complejidades socioculturales de la población heterogénea que caracterizará en el futuro a estas sociedades (Mateos; 2010).

En América Latina, la educación con enfoque intercultural busca una relectura de la realidad nacional a partir de la deuda histórica con respecto a los sectores indígenas y afrodescendientes (Fajardo, 2011; Pérez, 2009; López, 2001), de modo que no se puede desvincular de los proyectos políticos vigentes en la región. Cabe resaltar que en la región, la educación intercultural tiene una heterogeneidad propia que se evidencia en las diferentes iniciativas que se promueven. Por un lado, están las iniciativas que se originan desde las organizaciones y los movimientos indígenas y, por otro, las que se promueven desde los Estados y los organismos internacionales.

A nivel global, organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han impulsado un enfoque del paradigma intercultural para promoverlo en los sistemas educativos (Muñoz; 2002). Las nociones que se tienen de la educación con enfoque intercultural, por ejemplo de la UNESCO, mencionan que con ella se “propone lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto, y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006:18). Obedeciendo a su papel en el campo de la educación, este organismo estableció lineamientos¹⁸ que han orientado la política educativa intercultural del nuevo siglo para los países miembros de la ONU a la cual pertenece.

1.2 La interculturalidad en América Latina: Perspectivas teóricas.

La interculturalidad en la región latinoamericana, de acuerdo con Pérez (2009), surgió desde las luchas anticoloniales y los movimientos indígenas y afrodescendientes como una alternativa ética y política ante la imposición y desgaste del proyecto modernizador de los Estados nacionales que determina un modelo de nación homogéneo lingüística y culturalmente.

En este sentido, su génesis estriba en el cuestionamiento al Estado-nación latinoamericano (que se asumió o adaptó desde el liberalismo europeo) en un momento en el

¹⁸ Instrumentos y documentos normativos

que tanto expertos académicos como intelectuales indígenas, además de reconocer la necesidad de superar la exclusión de sectores históricamente invisibilizados, imaginaban sociedades pluriculturales, multiétnicas, que problematizaban las políticas del indigenismo y el proyecto del mestizaje (López, 2013). Aunado a lo anterior, la creciente globalización de las sociedades latinoamericanas, desde los últimos años del siglo XX, evidenció la diversidad cultural y suprimió la idea de que el monolingüismo y la uniformidad cultural eran el patrón común en estas sociedades que, por el contrario, se caracterizan por su heterogeneidad cultural y social (López; 2001).

Desde los primeros debates hubo una estrecha relación entre interculturalidad¹⁹ y las propuestas educativas; se pensó así este vínculo para innovar tanto la política como la práctica educativa; para incidir desde la educación en el plano de la política nacional cuando América Latina se repensaba desde adentro (López, 2013). Como una opción frente a la escuela en tanto proyecto integrador (Bernal, 2011), la interculturalidad llegó por la preocupación de la dimensión cultural en los proyectos y programas de educación bilingüe indígena, pero fue trascendiendo las dimensiones culturales y lingüística para ir abordando las relaciones de contacto y conflicto entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas vinculadas con el conocimiento y la participación en el poder (López, 2013).

Entre los primeros en aplicar en la región la noción de interculturalidad a la educación fueron el antropólogo mexicano Aguirre Beltrán (1964) y los lingüistas-antropólogos venezolanos E. Mosonyi y O. González (1974).

Por un lado, Aguirre Beltrán, definió la educación intercultural²⁰ sobre el principio de que se conduciría “bajo el supuesto que postula el respeto irrestricto a la dignidad de la persona y de la cultura del educando, para desarrollar el valor potencial de su existencia, tanto en provecho de la sociedad cuanto de él mismo”. En esta sintonía, concebía a la educación intercultural como una innovación a la escolarización en las comunidades indígenas ya que

¹⁹ La primera noción de interculturalidad en la región se le atribuye a E. Mosonyi y O. González. Ellos la entienden como “una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo, la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (Mosonyi y González; 1974:308 en López; 2013:78).

²⁰ Para Aguirre Beltrán la educación indígena era educación intercultural ya que refería a la escolarización que se concebía en las regiones de refugio interculturales para las comunidades indígenas (Aguirre Beltrán en De la Fuente 1964: 31-32).

hacía uso “de las lenguas vernáculas -la propia de cada grupo- como vehículo de alfabetización y como instrumento de enseñanza” (Aguirre Beltrán en De la Fuente, 1964:32-33)

Por otro lado, Monsonyi y González señalaron que “la Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando -en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva- todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena” (Mosonyi y González, 1974:212 en López; 2013:80).

Conforme fueron pasando los años de los primeros planteamientos y de las experiencias iniciales en proyectos educativos, la connotación se fue ampliando y redefiniendo primero en la región Andina (Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia) y posteriormente en el resto de Sudamérica y América Central (López, 2013). Cabe mencionar que el enfoque intercultural también fue formando parte de los discursos oficiales cuando los Estados y los organismos internacionales de cooperación educativa²¹ en la región lo tomaron con otra interpretación política y lo masificaron a partir de los años noventa (Bernal, 2011).

Luego entonces, el término de la interculturalidad ha ido adquiriendo una connotación polisémica en la región; tan es así que en la nomenclatura de la interculturalidad latinoamericana se han ido desarrollando dos direcciones opuestas que corresponden tanto a proyectos políticos contrapuestos como a la presencia de actores específicos (López, 2013). Por un lado, las propuestas que se les denominan “de arriba hacia abajo” ya que son acicate de los Estados, la academia, las ong’s sin carácter indígena o los organismos internacionales. Por otro lado, los proyectos que se les denomina “de abajo hacia arriba” que están vinculados y avalados por organizaciones de base o liderazgos indígenas que pueden o no modificarse por el Estado (López, 2013).

²¹ Bernal señala que “a mediados de los años 80 y hasta la primera mitad de los 90, la cooperación Alemana (GTZ) a cargo del financiamiento y apoyo al proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, se encargó de difundir el término por distintos países de la región y pronto fue adoptado por diversas organizaciones y países con distintos grados de reflexión y profundización en las implicaciones de la propuesta intercultural” (Bernal, 2011: 5)

En este sentido, en la literatura se debaten ramificaciones de la interculturalidad que abonan a la discusión de las dos direcciones anteriores:

1) La interculturalidad en su perspectiva relacional entiende que ésta siempre ha estado presente en Latinoamérica con el contacto y la relación entre pueblos; básicamente hace alusión al intercambio entre culturas (prácticas, saberes, valores y tradiciones) que se dan en escenarios de igualdad o desigualdad (Walsh, 2009). En este tenor, minimiza aspectos como la dominación, el poder o el conflicto presentes en la estructura social y se limita a rasgos individuales del contacto (Walsh, 2009).

2) La interculturalidad funcional o descriptiva es la que se plantea desde el discurso oficial de los Estados -enraizada en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales- para incluir a los excluidos en la estructura social vigente (Tubino, 2005 en Walsh, 2009) y la sociedad globalizada basada en el mercado. Refiere a la situación de las culturas y su relación en contacto histórico bajo definiciones neutrales (Erdösová, 2013) y folklóricas ya que no problematiza las relaciones de poder, las condiciones de desigualdad y asimetrías socioculturales que envuelven al sistema neoliberal sino que promueve la tolerancia, la convivencia y el diálogo como una utopía (Tubino, 2005 en Walsh, 2009; Tubino, 2009 en Velasco, 2010). En esta perspectiva se adscriben los enfoques educativos interculturales promovidos por organismos multinacionales como la UNESCO, el BID, el BM o el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) -algunos de ellos mencionados en el apartado anterior- que usan el discurso intercultural para diseñar políticas de “desarrollo” para indígenas (Comboni & Juárez, 2014).

3) La interculturalidad propositiva o crítica refiere a un proyecto ético-político, social, epistémico que procura una alternativa a las relaciones sociales asimétricas actuales (Erdösová, 2013). Parte de la problematización de la estructura colonial-racial jerarquizada ya que se reconoce que la diferencia se construye dentro de ella y por ello se requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales así como la construcción de distintas formas de pensar, conocer, aprender, ser, vivir, etc (Walsh, 2009). Desde esta posición, la interculturalidad se entiende “como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” que está por construirse (Walsh, 2009:4). Este enfoque también ha sido desarrollado por Tubino

(2003) sobre la noción de interculturalismo crítico, con el cual -señala- se busca tomar distancia de las nociones instrumentalistas que han hecho los gobiernos neoliberales y rebasar la vinculación con el bilingüismo (Tubino 2003 en López, 2013). En este sentido, asume que el conflicto es constitutivo de la interculturalidad, y comienza por recuperar la memoria de los no incluidos, por evidenciar los conflictos interculturales que reflejan más profundamente la violencia estructural arraigada históricamente (Tubino, 2009 en Velasco, 2010) con el propósito de construir un nuevo modelo de sociedad (Velasco, 2010).

Estas tres principales formas de entender la interculturalidad en la región, evidencian la arena de conflicto que representa políticamente la interculturalidad en Latinoamérica porque con la interpretación que se hace de ella se orienta el destino de sus sociedades y de los pueblos indígenas y afrodescendientes, inmersos en ellas, que manifiestan conflictos culturales, lingüísticos, etc. particulares (Lehmann, 2015). Pueden notarse las vías “desde arriba” (1 y 2) que se inclinan por mantener las condiciones estructurales de desigualdad que se esconden en discursos desarrollistas políticamente correctos que se enfocan en reformas culturalistas, y las vías “desde abajo” (3) que proponen cuestionar el *statu quo* proponiendo otras formas de organización social, otras formas de ser y estar en interacción a partir del devenir intercultural histórico. Sin embargo, esto no significa que en un contexto existan unas u otras, sino que precisamente dadas estas tensiones y posiciones en un mismo contexto nacional pueden existir experiencias que se adhieran a ambas vías, lo cual implica que las críticas sean denigradas, ignoradas o invisibilizadas por los actores políticos o que las funcionalistas sean enaltecidas y viceversa.

En México, como se expondrá a continuación, el enfoque de la interculturalidad que fue oficializado por parte del Estado se inclina por una concepción funcionalista/descriptiva que se limita a reformas educativas culturalistas que tienen de fondo una interpretación política de la interculturalidad orientada hacia el desarrollismo inclusivo de los “Otros” en condiciones estructurales de desigualdad.

1.3 La educación con enfoque intercultural en México: Un análisis antropológico de la política educativa.

Desde un punto de vista antropológico, las políticas públicas²² han ido ganando interés ya que dado que en su carácter instrumental -y por ende su voluntad de poder- se reconoce el rol dominante que tienen en el momento de organizar y regular a las sociedades, y de dar forma a las identidades de las personas, objetivándolas; reflejando con ello el modo en que pensamos y actuamos en el mundo, nuestra forma de relacionarnos entre sí y nuestra construcción como sujetos (Shore, 2010).

Shore menciona que las políticas públicas son como los mitos por tres motivos principales, señala que éstas: 1) “ofrecen narrativas retóricas que sirven para justificar -o condenar- el presente, y algo más usual, para legitimar a quienes están en posiciones de autoridad establecidas”; 2) “proveen de medios para unificar el pasado y el presente, de tal manera que otorgan coherencia, orden y certeza a las acciones a menudo incoherentes, desorganizadas e inciertas del gobierno” y 3) “proveen una zona de alianza, una manera de unir a la gente en pro de una meta o finalidad común y un mecanismo para definir y mantener las fronteras simbólicas que nos separan a <<nosotros>> de <<ellos>>” (Shore, 2010: 32).

Es sabido que en México, el indigenismo como propuesta derivada de la teoría de aculturación -desarrollada por Aguirre Beltrán, pero sustentada previamente desde la antropología por Manuel Gamio, Alfonso Caso y Moisés Sáenz -dominó la hechura de las políticas que el Estado dirigió hacia los pueblos indígenas durante la mayor parte del Siglo XX (Fábregas; 2012).

Desde la época posrevolucionaria, los proyectos estatales mediante los cuales se establecían las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas incorporaban en sus narrativas las categorías de indigenismo y mestizaje, por un lado como estrategias de extensión de la ciudadanía e integración social y económica que reflejaba la necesidad de creación de una cultura nacional hegemónica (De la Peña; 2002). Y, por otro lado para modificar la cultura de

²² Una política es un proceso de acción colectiva planeada, en el que se involucran e interactúan un conjunto de decisores y operadores, tanto políticos como sociales, que establecen estrategias de acción mediante las cuales se pretenden alcanzar ciertos objetivos para tratar un problema o asunto de interés (Aguilar, 2003).

los llamados indígenas: sus tradiciones, sus lenguas, sus costumbres y sus mentalidades (Florescano; 2005) para encajonarlos dentro de la categoría de mestizo. Es decir, las políticas indigenistas fueron una forma de concebir a los sujetos -tanto a los que iban dirigidas como a los que no- y de organizar a la sociedad en función a diferencias identitarias (“ellos” y “nosotros”) contenidas en estas categorías.

Recordemos que sobre la idea del mestizo José Vasconcelos elaboró el mito de la raza cósmica como recurso para la nueva sociedad mexicana idealizada (Baronnet & Velasco, 2016), y como medio para unir el pasado prehispánico con el presente en vías de “modernización” y con ello comenzó el largo andar político-económico y sociocultural para asimilar, integrar o incorporar a los pueblos indígenas, considerados desde los planteamientos liberales, como “atrasados”, “irracionales” o “subdesarrollados”.

Uno de los agentes de socialización que fue prioritario para expandir entre la población los ideales de la identidad nacional mestiza y la nación compartida fue el sistema educativo (Florescano; 2005). Desde ese entonces, como lo dijera una vez Sáenz, la tarea ha sido “civilizar al indio” y “hacerlo uno de nosotros” (Sáenz citado en Florescano, 2005). En otras palabras, se cede al nacionalismo estatal republicano que implementa estrategias paternalistas sobre la vida de las comunidades y pueblos indígenas (Muñoz; 2002).

Bajo esa premisa histórica es que se han planeado -desde la creación de la SEP en 1921- tres políticas educativas oficiales para la educación de los pueblos indígenas. La primera, la castellanización, se desarrolló en el contexto de los ideales posrevolucionarios de asimilación e integración de éstos pueblos a la nación; el modelo castellanizador proyectaba “tareas escolares de sustitución lingüística inmediata” (Bertely, 1998: 78), es decir, mediante la homogeneización de la lengua se “modernizaría” a los pueblos indígenas que representaban lo “atrasado” para el indigenismo de Estado.

En un contexto de cuestionamiento hacia las prácticas del indigenismo de Estado por parte de la antropología crítica y de organizaciones indígenas de base, surgió a partir de 1970-80 la segunda política, la educación bilingüe bicultural. En oposición al uso predominante de la lengua castellana que terminaba por imponer barreras y fracasos al proceso de escolarización de los pueblos indígenas, este segundo modelo educativo institucionaliza el paradigma etnicista

que apelaba por la valoración de las distintas lenguas (castellana y no castellanas) en términos igualitarios y el uso de la lengua no castellana para promover el intercambio cultural (Bertely, 1998). Sin embargo, en la práctica, este modelo tuvo sus tropiezos ya que para el profesorado la lengua no castellana sólo era un puente para el objetivo de la castellanización.

De acuerdo con Bertely (1998), estas dos políticas institucionalizaron la identidad homogénea, acentuaron las brechas de rezago educativo y desigualdad social y evidenciaron a la educación indígena como proyecto precario y segregador que escondía las diferencias, aunque también se avanzó en el reconocimiento de la diversidad nacional y de la situación de inequidad que adolecen los pueblos indígenas.

Con estos antecedentes, en los años noventa, se promueve la tercera política de Educación Intercultural Bilingüe; las condiciones de orden político-jurídico que la acompañaron fueron las reformas de los marcos jurídicos impulsadas por organizaciones indígenas, pero también por el Estado que necesitaba legitimidad de la opinión pública nacional e internacional ante la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte TLCAN²³ (De la Peña; 2000). En la década de los noventa se firmó el convenio 169 de la OIT sobre derechos indígenas y se modificó, entre otros, el artículo 4º que reconoció la pluriculturalidad como realidad de la nación, desechando -al menos en la narrativa- los ideales de la nación mestiza que el Estado forjaba como protagonismo cultural (Cerdeña, 2007; Fajardo, 2011; De la Peña; 2002). En dicho convenio -en materia de educación- se estableció que los pueblos indígenas tenían derecho a la escolarización y a la creación de sus propias instituciones, programas y medios de educación así como a la dotación de recursos por parte del Estado para ese fin (Cerdeña, 2007; Fajardo, 2011).

A pesar de este marco de transformaciones constitucionales y debates sobre la diversidad, el Estado mexicano ignoró los compromisos jurídicos y los pueblos indígenas acentuaron sus demandas de autonomía con un “renacer” de conciencia que reivindicó sus culturas, sus territorios y sus instituciones; ejemplo -y consecuencia de ello- fue el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que aparece en la escena pública

²³ Recordemos que con este tratado internacional se evidenció la entrada del país al modelo económico neoliberal que, de acuerdo con Castellanos (2001: 175), impone nuevas relaciones con los indígenas, “los procesos de privatización van abriendo brecha entre los pueblos, los pobres y los ricos. La reforma del artículo 27 de la Constitución abre al mercado las tierras ejidales y comunales de las comunidades campesinas indígenas y no indígenas, y profundiza la exclusión social y étnica”.

(Fajardo, 2011; Erdösová, 2013) planteando una reformulación de las relaciones entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad en general. En los acuerdos de San Andrés el movimiento expresó su razón de ser y sus demandas que referían a que el Estado implementaría políticas públicas que garantizarían el reconocimiento jurídico de las comunidades indígenas; asimismo, específicamente en materia educativa, la diversidad cultural encontraba su pertinencia en la educación intercultural (De la Peña; 2002) “planteada desde abajo”.

Sin embargo, los acuerdos no fueron respetados y el Estado impulsó para la educación indígena una política intercultural de corte funcional sobre una narrativa que aparece en una fase post-indigenista -igual que en otras regiones de América Latina- que trata de redefinir las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas Dietz & Mateos (2011). En este sentido, este vínculo siguió construyéndose sobre la base del indigenismo como política de identidad que gestiona la diversidad implementando acciones en materia educativa diferenciales que se destinan a sectores minoritarios (Dietz, 2013); porque el enfoque intercultural “mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (Dietz & Mateos, 2011: 26), recogiendo la diversidad como sinónimo de indígena y como categoría homogénea.

Para el año 2000, con un discurso “renovado” se declaró en el Plan Nacional de Educación (PNE 2001-2006) la introducción del enfoque intercultural en todos los niveles de la educación pública para reconocer a las distintas culturas y para establecer acciones que adaptaran la educación a la modalidad intercultural (Velasco; 2010), además de que se incorporó a las narrativas el componente de equidad como innovación en las políticas.

Esto también trajo consigo la transformación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); en la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (Erdösová, 2013; Cerda, 2007). En paralelo con la creación de la CGEIB²⁴ se formalizó la educación con enfoque intercultural y con ello, al menos en la

²⁴ La CGEIB enuncia que tiene la finalidad de postular a la educación “en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. Como tal, se afirma en el discurso, la educación intercultural es uno de los pilares centrales que coadyuvarán para establecer las condiciones idóneas a fin de que el Sistema Educativo Nacional y la

narrativa, se impulsó el intercambio cultural en la educación y el desarrollo de modelos educativos en función de la realidad pluricultural de la nación (Plan Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001 en Cerda; 2007).

Así, la CGEIB se ocupó de definir e instrumentar la educación con enfoque intercultural para nivel primaria, medio superior y superior (Velasco; 2010). De manera específica, la institución diseñó la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe; actualizó la docencia para atender a la población indígena en el nivel básico; insertó el curso de lengua y cultura para las secundarias situadas en regiones indígenas, creó los bachilleratos interculturales (BI) y las Universidades Interculturales (UI) (Schmelkes; 2013).

Ahora bien, concentrándome en el proyecto de las UI que se enunciaron como un nuevo tipo de institución que incluye a nuevos actores -indígenas- en la educación superior (Lehmann (2015), éstas se sustentan sobre un modelo educativo que entiende el enfoque intercultural de la siguiente manera:

“El enfoque intercultural se basa en una serie de principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran. En este sentido, la historia de América Latina ofrece un panorama desalentador respecto de la generación de valores que hubieran podido proyectar las bases de una sociedad más equitativa. El choque entre las dos culturas involucradas en la conformación de la nueva estructura social de los pueblos de América desarrolló acendrados prejuicios de diferenciación social que no sólo provocaron formas de actuación inconsecuentes con los principios de igualdad de condiciones y de derechos de los habitantes originarios -quienes fueron objeto de diferenciación negativa, desplazamiento y discriminación-, sino que además propiciaron un sistema axiológico que determinó y justificó la profundización de las desigualdades sociales en función del rechazo de las características peculiares de las culturas originarias” (Casillas & Santini, 2006:34-35).

sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social” (CGEIB; 2007: 30).

En este sentido, el modelo educativo incorpora en su currículo profesional un eje axiológico transversal -mediante el cual se infiere- serán revertidas las desigualdades sociales que el viejo sistema axiológico determinó y profundizó, como se menciona. De manera textual el eje axiológico expresa lo siguiente:

“A través de este eje se busca que la formación del estudiante esté centrada en los valores humanistas y sociales fundamentales del enfoque intercultural y no sólo en el conocimiento, ya que la formación de los estudiantes que acoge esta institución debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la conservación y el respeto de la diversidad cultural y del ambiente, el desarrollo sustentable, la superación y la ética personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación del arte y la cultura en todas sus manifestaciones. El eje axiológico está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución; es decir, se trata de impulsar una estrategia que consolide la formación integral del estudiante a través de las experiencias educativas en el interior de cada disciplina y por medio de proyectos institucionales en los que se involucre a diferentes actores de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades y trabajadores)”(Casillas & Santini, 2006: 182).

Así pues, el sustento del proyecto de las UI se atribuye a que “en atención de los principios de la educación intercultural, cobra importancia la creación de espacios académicos que permitan establecer las bases para promover relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas y que contribuyan a fortalecer la autoestima cultural y personal de los jóvenes de este origen [indígena], desplazando las actitudes de asimilación y sometimiento a culturas ajenas” (Casillas & Santini, 2006: 34).

En suma, el enfoque intercultural de la educación superior, “desde arriba”, es el caso que se puede leer desde la perspectiva funcionalista ya que se desarrolla dentro de los marcos del reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales que se interpretan desde la visión despolitizada culturalista del indigenismo esencialista que neutraliza los procesos históricos asimétricos. Si bien puede reconocerse un avance en cuanto a la intención de abrir espacios de profesionalización prioritariamente para jóvenes procedentes de pueblos y comunidades indígenas, que de otro modo, quizá, no tendrían la posibilidad de acceder a la educación superior, ésta inclusión está planeada para ensanchar los engranes de la estructura social vigente que prioriza el desarrollismo y la modernización neoliberal de los “Otros” “atrasados”.

1.4 Posturas entorno a la educación mexicana con enfoque intercultural

En la trayectoria de la política educativa intercultural que implementó el Estado mexicano se han hecho observaciones y cuestionamientos sobre todo a las connotaciones políticas y culturales que sustenta el enfoque intercultural en la educación, aunque no sólo en esos aspectos. Algunas reflexiones que se han realizado, de alguna manera han ido nutriendo y acompañado este trabajo; de tal forma que las presento antes de exponer una discusión y mi posición sobre el enfoque intercultural funcionalista oficial.

Muñoz (2002) analiza que la interculturalidad en el país se sustenta sobre dos posturas ideológico-políticas que son el indigenismo oficial y el multiculturalismo institucional; apunta que ambos son contrapunto de los movimientos sociales que defienden la identidad propia visibilizando las inequidades en las relaciones entre el Estado y la población. Más aún, apunta a que el hecho de que la interculturalidad emergiera del nicho escolar indígena es un obstáculo para generalizar hacia el sistema educativo nacional la propuesta que intenta -desde valores morales que no necesariamente encajan en la socialización primaria actual- interculturalizar la sociedad.

Para Fábregas (2012) la interculturalidad no debe establecerse como una propuesta teórica exclusiva para los pueblos indígenas; es decir, no es sinónimo de indigenismo, sino que es una noción más amplia que considera la diversidad cultural como punto de partida en todo el sistema educativo, e indaga sobre las relaciones entre los sujetos diversos para proyectar nuevas formas de relación sociocultural con el fin de llegar a sociedades equitativas. Así pues continúa, más que a ver los programas curriculares profesional y técnicamente, hay que entenderlos como prácticas de nuevas relaciones que se aprenden en un contexto escolar intercultural.

Por su parte, Schmelkes (2013) afirma que la interculturalidad no es un concepto descriptivo, sino que es una aspiración como parte de un proyecto de nación intercultural y por lo tanto debe ser nombrada como educación para la interculturalidad. De modo que el término supone una aspiración a que en los vínculos interpersonales de sujetos culturalmente distintos habrá respeto e igualdad ya que la noción no permite asimetrías entre grupos, las cuales se presentan en situaciones de relación entre los pueblos minoritarios y los mestizos que

evidencian que el racismo y la discriminación la origina este último sector. Además de lo anterior, reconoce el error que cometieron al llamarle al modelo de educación bilingüe como “intercultural bilingüe” causando en la representación colectiva la asociación entre educación intercultural y educación para los pueblos indígenas. Por consiguiente, motiva a la transformación de esta percepción de la educación intercultural para entenderla como una propuesta para toda la población.

Dietz señala que en México se implementó una política ambigua que reconoció la educación intercultural como una prioridad política pero no el derecho a la autonomía indígena; es decir, prohíbe ciertas reivindicaciones y promueve otras, de ahí que el fenómeno del “indio permitido” (desarrollado por Hale 2007) en la educación intercultural “se convierte en una arena ahora oficialmente reconocida para las reivindicaciones étnicas, reivindicaciones que no pueden ser canalizadas por otra vía una vez que el Estado-nación se haya retirado de todos los demás ámbitos tradicionales del indigenismo integracionista” (Dietz, 2014:169).

Bertely (2013a; 2013b) destaca que la noción de interculturalidad en México se identifica con la que promulga la OCDE o la UNESCO trazada como apolítica y armónica, donde las relaciones de poder y las asimétricas son invisibilizadas conduciendo a connotar la interculturalidad como punto de llegada y no de partida. Asimismo, reflexiona que en atención a la UNESCO, el enfoque de educación intercultural que se propone desde la CGEIB busca la construcción de sociedades justas y relaciones igualitarias en la sociedad mexicana sobre una visión incluyente y “angelical” (Gasché) del concepto que se posiciona contra el racismo y que aspira al respeto, la igualdad y el diálogo.

Por lo cual no contempla otras perspectivas que enfatizan la cuestión política, como la interculturalidad como conflicto, poniendo sobre la mesa las relaciones de poder. Para el caso de la interculturalidad a nivel superior, la autora menciona que en las Universidades Interculturales los debates entorno a su enfoque son aún más claros; en consecuencia, el reto que se enfrenta es replantearse de forma coherente los acuerdos políticos, filosóficos y pedagógicos, entre otros.

Cavalcanti-Schiell enuncia que en México y en otros países de Latinoamérica, la interculturalidad está pedagogizada y por ende, su campo de acción se encuentra en “enseñar a enseñar” lo cual provoca que su problematización no tenga alcances mayores que cuestionen a

los campos económico, político y jurídico (Cavalcanti-Schiel; 2007 en Bazán; 2014). Otras posturas como las de Sartorello o Antequera expresan que una forma de interpretar la interculturalidad es desde la versión oficialista (Sartorello; 2009 citado en Bazán; 2014) o desde la versión “light” que supone que superada la incomunicación, los conflictos interétnicos se eliminarán y las relaciones sociales estarán enmarcadas en el respeto y la equidad (Antequera; 2010 en Erdősóvá; 2013).

Ahora bien, al contrario de lo que señala Fábregas en cuanto a que la interculturalidad no debería ser sinónimo de indigenismo, en México sí ha logrado este sesgo por la forma estática, esencializada, de entender la cultura que está arraigada desde el siglo pasado en las concepciones institucionales que se tiene de los pueblos indígenas, en vez de entenderla como “construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica”. Rockwell (1997: 31). De ahí que en la educación intercultural oficial el “indio permitido”, como mencioné antes, es el que tiene cabida, es aquel que se escolariza en instituciones que canalizan sus reivindicaciones (invisibilizadas por las primeras políticas educativas) pero de forma esencialista, culturalista como lo hace el indigenismo oficial y el multiculturalismo institucional al que hace referencia Muñoz.

Porque en espacios de socialización como las UI, de acuerdo con Sandoval & Guerra (2007) no se problematizan la política, la economía o la ideología, sino que se prioriza el adoctrinamiento globalizador y la orientación hacia el marketing folklórico y el ecoturismo. Además, se sigue pensando su escolarización en términos segregacionistas, en el sentido de que esta política está diseñada para estos sectores porque los “Otros” son los que “deben” ser los interculturales, entendiendo así un sinónimo entre indígena e intercultural.

Conviene subrayar que -como lo mencioné antes- la educación con enfoque intercultural no puede desvincularse del proyecto político de los Estados. En este sentido, hay que señalar que en México las articulaciones de las condiciones que crearon la política educativa intercultural están permeadas por el neoliberalismo²⁵, que además de ser un proyecto

²⁵ El neoliberalismo, como señala Harvey (2007), debe entenderse como una teoría de prácticas político-económicas cuyo fundamento sostiene que la mejor manera de promover el bienestar de las personas es mediante la libertad tanto empresarial como del desarrollo de sus capacidades. En este sentido, el protagonismo del Estado está en la creación y preservación de un marco institucional que garantice prácticas como la libertad de comercio; la apertura de mercados; el derecho de propiedad privada como características primordiales.

político económico, es un proyecto político-cultural entendido como complejo ideológico que guía la implementación de las políticas públicas (Hevia; 2005).

Y como proyecto político-cultural, de acuerdo con Sesia & Freyermuth (2007), adopta discursivamente en la política pública un lenguaje técnico y “neutral” sustentado en la racionalidad económica y la eficiencia que conviene a la modernización, pero fuertemente despolitizado. En este tenor, la concepción de los sujetos pasa de ser ciudadanos de derecho a ser “clientes” de servicios o “beneficiarios corresponsables” de políticas focalizadas. De ahí que, el principio de libertad personal e individual como respuesta al bienestar se extiende a otras esferas como la del sistema educativo en la que el éxito o fracaso personal se interpreta según esfuerzos personales (meritocracia) o virtudes empresariales en lugar de atribuirse a cuestiones sistémicas (Harvey; 2007).

Por consiguiente, como señala Gallois-Lacroix, las UI son muestra de que el Estado pretende -desde un modelo de desarrollo económico endógeno- formar profesionales “nativos” que sean capaces de desarrollar un sincretismo entre el “progreso” de la ciencia y las tradiciones comunitarias, para “revitalizar (con una lectura estática), consolidar (con una lectura de fragilidad) y desarrollar (en un sentido transformador) las lenguas y culturas originarias” (Gallois-Lacroix, 2011: 34).

En esta línea, considero, haciendo alusión a algunas ideas teóricas del capital cultural de Bourdieu²⁶ (1979), que el modelo educativo intercultural de las UI folkloriza y exotiza el capital cultural incorporado de los sujetos. Es decir, toma los saberes tradicionales internalizados mediante la socialización -con los cuales se identifican y se reconocen capacidades particulares- y los transforma en capital cultural institucionalizado que se legitiman mediante un certificado o credenciales escolares valiosos dentro del mercado.

²⁶ El capital cultural se manifiesta de tres formas: incorporado, institucionalizado y objetivado. El estado incorporado es el que trasmite la familia en la socialización. Para su inculcación se necesita buena cantidad de tiempo invertido y que el sujeto logre reconocerlo como parte integrante de su persona, transmitiéndole hábitos y capacidades singulares a su poseedor. El estado objetivado es la posesión de propiedades materiales como pinturas, monumentos etc. Esto no necesariamente significa que el poseedor tenga la apropiación específica de los conocimientos sobre estos, sino que cuando un poseedor tiene los instrumentos producto de su capital económico, debe buscar la manera de apropiarse de la condición específica, o en su defecto, buscar a otros que si posean el capital cultural y establecer una relación de dominación. El estado institucionalizado es el reconocimiento institucional del capital cultural a través de un certificado escolar, que establece el valor en el mercado del poseedor y permite hacer comparaciones con otros. Los beneficios materiales también se condicionan por la escasez y no necesariamente existirá una correspondencia de rentabilidad de la inversión en tiempo y esfuerzo (Bourdieu; 1979).

Ésta resulta ser otra forma de entrar a la lógica del mérito; del esfuerzo individual de las sociedades neoliberales que valoran la riqueza material, el consumo, las mercancías, etc.

Por otro lado, difiero de los señalamientos de Schmelkes, en primer lugar sobre la idea de entender el concepto de interculturalidad como “aspiración nacional” en una versión paradisiaca relacional de “simetría” porque como se ha expuesto con antelación, las relaciones interculturales de poder y de conflicto son inherentes a la condiciones sociales y político-económicas en las que vivimos. En segundo lugar, cuestiono la idea de que las prácticas de discriminación, segregación o racismo las generen -casi en exclusiva- los sectores mestizos de la población; considero que este argumento esencializa y homogeneiza a los sectores indígenas de la población y otorga el papel de víctimas a unos y victimarios a otros; de “buenos” y “malos” sin complejizar más allá las relaciones interpersonales que históricamente se han construido entre ambos.

Con los argumentos de Bertely, Sartorello, Antequera, Cavalcanti-Schiel comparto la idea de entender el enfoque intercultural institucionalizado desde una perspectiva funcional (oficialista, “light”) ya que su discurso sólo alcanza a visibilizar el reconocimiento de las diferencias culturales -que además folkloriza-, pero omite problematizar y cuestionar las raíces que han dado razón a esas diferencias. En su lugar, promueve la internalización de un sistema axiológico, que parece ser la panacea, para modificar las relaciones interculturales de discriminación, racismo y desigualdad que se gestan en las estructuras sociales.

Cabe mencionar, que si bien este trabajo está enfocado en analizar el enfoque intercultural institucionalizado, no se puede dejar de lado que existen otras formas -no reconocidas por las instituciones- de entender el enfoque intercultural en la educación en México, y que muchas de las críticas que se desprenden del enfoque institucional son severas y concisas porque se sabe de la existencia de experiencias que tienen formas alternativas de construir la interculturalidad.

A nivel superior, como señala Gallois-Lacroix (2011), hay universidades que nacieron por iniciativas populares, “de abajo hacia arriba”, y en conflicto con el Estado mexicano que no cuentan con la validez jurídica de las enseñanzas y los títulos que expiden. Un ejemplo de esto es la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), que -aunque tenga el

apellido “intercultural”- no tiene el mismo enfoque que las UI estatales porque está políticamente más cerca de las teorías decoloniales y fue impulsada por las comunidades locales. Este lugar se creó para ofrecer a los jóvenes indígenas un espacio que pudiera desarrollarse como proyecto autónomo en educación en el que se cuestionaran las políticas neoliberales impuestas por los distintos órdenes de gobierno desde una visión crítica (Alonso, Hernández & Solís; 2014).

Para finalizar este capítulo, quiero exponer otras reflexiones que retoman los distintos “apellidos” que se le asignan a la interculturalidad. A mi parecer, la gama de nociones que han ido surgiendo sobre el término (ya lo mencioné antes: “crítica; “funcional”; “light” etc.) causa ambigüedades, confusiones y, a veces, traslapes. Considero que usar una distinción entre interculturalidad e interculturalismo abonaría a sistematizar los enfoques teóricos que existen en la literatura.

Las razones de no usar esta distinción las atribuyo -quizá- a que la cuestión intercultural está en permanente construcción, que no es algo acabado y mucho menos algo consensuado; sin embargo, creo que ya existen elementos -por lo menos en México- para hacer referencia a un interculturalismo de Estado y deberíamos llamarlo así. Me refiero a un modelo sociocultural para gestionar la diversidad -(diversidad que históricamente ha sido representada por los pueblos indígenas y los pueblos afrodescendientes)- que se ha configurado, principalmente en las instituciones educativas estatales, desde marcos normativos que regulan lo que debería ser una realidad (sin cuestionar de raíz lo que es) y los sujetos que en ella se desenvuelven.

En este sentido, exhorto -retomando las ideas de Giménez Romero (2003)- entender la interculturalidad en su sentido fáctico y el interculturalismo en su sentido normativo, pero este último distinguiéndose desde dos vías: el interculturalismo de Estado; el que se construye para gestionar y administrar la diversidad, y el interculturalismo crítico; el que se construye para visibilizar, problematizar y cuestionar las diferencias y las desigualdades.

Dentro de estos marcos, mi posición, sobre el enfoque intercultural que promueve lo que yo entiendo como el interculturalismo del Estado mexicano es crítica hacia sus planteamientos ya que su visión relacional, que refiere al simple encuentro entre personas culturalmente diferentes es insuficiente para problematizar la interculturalidad en su sentido

fáctico, que en nuestro contexto social se desarrolla y construye desde posiciones de jerarquía y poder imbricadas en las estructuras políticas, sociales y económicas históricamente desiguales.

Así, apelo a un interculturalismo crítico que se alimente de las ideas de lo que otros autores han llamado la interculturalidad crítica, donde la norma sea lo que el interculturalismo de Estado ha tratado con excepción: el cuestionamiento de la asimetrías y la problematización de las tensiones que envuelven las desigualdades de orden político-económico y sociocultural no sólo de los contextos rurales e indígenas, sino también de los urbanos. Esto implica también la despedagogización de lo intercultural para llevar la discusión al orden social ya que de lo contrario la escuela resultaría sólo un espacio de contención que salvaguarda los discursos y las prácticas reivindicativas pero de difícil incidencia en otros ámbitos.

Así pues, el interculturalismo de Estado, que se promueve en los nuevos espacios de socialización que representan las UI, refleja su adhesión al indigenismo histórico que en los albores del nuevo siglo se sigue innovando desde narrativas culturalistas acríticas que permiten entenderlo como modelo sociocultural de administración de la diversidad. Diversidad que se asume, paradójicamente, como homogénea desde una propuesta de educación que olvida la interculturalidad que se presenta entre distintas regiones y sujetos; en este tenor, como veremos en el siguiente capítulo, resulta por demás esencial conocer el devenir histórico del contexto intercultural de San Cristóbal de Las Casas que el interculturalismo de Estado en la UNICH pretende someter a transformación.

Capítulo II

La vida cotidiana en San Cristóbal de las Casas: un espacio de relaciones interculturales

Introducción

En este capítulo describo el contexto sociohistórico de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, para comprender la memoria histórica que ha ido dando significado a las relaciones interculturales entre sus habitantes y que ha incidido en el desarrollo de sus instituciones, como la escuela. El papel del devenir histórico, en este trabajo, resulta crucial debido a que brinda herramientas analíticas que permiten identificar los referentes socio-históricos que se configuran en esta región y que, mediante la construcción de relaciones interculturales modernas, el interculturalismo de Estado pretende modificar.

Así pues, en el primer apartado ofrezco algunas bases teóricas que permiten comprender cómo es que los sujetos van construyendo la vida cotidiana de sus contextos, a través de prácticas rutinarias tipificadas a las que les dan sentido y significado para entender el mundo y reconocer a quienes interactúan con ellos. Estas bases sirven de apoyo para analizar, en el segundo apartado, la construcción de la realidad en San Cristóbal y la tipificación, desde las representaciones sociales, de los sujetos que históricamente han confluído en este lugar: Coletos, Auténticos Coletos, Indígenas-Indios, Mestizos-Ladinos y Fuereños.

En el tercer apartado me concentro en el análisis de la institucionalización de la representación de los sectores indígenas como los “Otros” en la escuela y sus formas de gestión en la educación institucionalizada chiapaneca. Asimismo, muestro algunas prácticas escolares, producto del contexto esbozado, que dan luces sobre las particularidades que rodean a los “Otros” en la escuela.

2.1 La construcción de la vida cotidiana: planteamientos para comprender una realidad

Siguiendo a Berger & Luckmann (2003) la vida cotidiana es la realidad interpretada por los sujetos, la cual tiene para ellos el significado subjetivo de un mundo coherente; este mundo, además de establecerse como realidad social ordinaria en la conducta subjetivamente significativa, se construye en sus pensamientos y acciones. Asimismo, se presenta como un mundo intersubjetivo²⁷ que se comparte con otros, pero con diferencias en la vida cotidiana de otras realidades de las que se tiene conciencia porque los elementos del reino cultural de unos sujetos a otros varían dado que las experiencias personales no son idénticas (Ritzer, 1997: 274)

El mundo intersubjetivo, dice Ritzer (1997), fue creado por los antecesores, está dado para experimentarlo e interpretarlo, de ahí que los sujetos estén experimentando un mundo que constriñe sus actos, pero esto no significa que estén totalmente oprimidos por las estructuras preexistentes, ya que como menciona Schutz:

“para llevar acabo los propósitos que buscamos en él, entre nuestros semejantes, tenemos que dominarlo y modificarlo... estos objetos ofrecen resistencia a nuestros actos, resistencia que debemos superar o a la cual debemos rendirnos... un motivo pragmático gobierna nuestra actitud natural hacia el mundo de la vida cotidiana. En este sentido, el mundo es algo que debemos modificar por nuestras acciones o que las modifica” (Schutz, 1973:209 en Ritzer, 1997: 272-273).

De modo tal que el mundo intersubjetivo está basado en la transmisión de los saberes cotidianos, que son los conocimientos de la experiencia acumulada que las generaciones antecesoras han utilizado en la vida cotidiana²⁸, es decir, son la guía para las acciones de los sujetos, para resolver problemas cotidianos (Heller, 1987). O, como le llaman Berger & Luckmann (2003: 86) es el conocimiento primario que suma todo “lo que <<todos saben>> sobre un mundo social, un conjunto de máximas, moralejas, granitos de sabiduría, proverbial, valores y creencias, mitos, etc.”. Cabe mencionar que cuando los sujetos están en situaciones inusuales y no sirven del todo las “recetas”²⁹ del acervo del conocimiento transmitido, se crean nuevas fórmulas para hacer frente a las situaciones dadas (Ritzer, 1997).

²⁷ Schutz menciona que el mundo intersubjetivo existe <<porque vivimos en él como hombres entre los hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos>> (Schutz, 1973: 10 en Ritzer, 1997: 268).

²⁸ Heller (1987) menciona que los saberes cotidianos que se transmiten también obedecen a los diferentes estratos y clases que existen.

²⁹ Schutz usa el término “recetas” relacionadas con las situaciones para entenderlas como herramientas para controlar o comprender aspectos de la experiencia (Ritzer, 1997).

Por consiguiente, el uso que los sujetos hacen de los saberes cotidianos se basa en la generalidad de las experiencias de vida de sus antecesores, pero ellos no sólo se apropian de lo que les es necesario para estructurar su vida en un contexto y una época determinados sino que también incorporan sus propias experiencias (Heller, 1987). De manera que el mundo cultural está creado tanto por los sujetos de las viejas generaciones como por los sujetos de las nuevas generaciones, debido a que se <<origina en acciones humanas y ha sido instituido por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores>> (Schutz, 1972: 339 Ritzer: 273)

Así pues, las nuevas generaciones deben apropiarse según sus condiciones sociales de sistemas concretos de expectativas (Heller, 1987). Es decir, deben aprender los sistemas de uso que su momento histórico y su estrato social les permiten conservarse, pero los saberes que componen la vida cotidiana se pueden ir modificando según las necesidades sociales de los sujetos (Heller, 1987). En este tenor, se van desarrollando nuevas categorías, algunas van disminuyendo o retrocediendo u otras se conservan (por un tiempo) o se van acrecentando; de modo que la vida cotidiana tiene una historia (Heller, 1987).

Ahora bien, los saberes cotidianos que se despliegan en las interacciones en la vida diaria van adquiriendo habituación en la medida que los actos se repiten, es decir, se crean pautas que luego son reproducidas y aprehendidas por quien las realiza (Berger & Luckmann, 2003). Con ello la actividad humana recurrente se va institucionalizando con las tipificaciones recíprocas compartidas que ofrecen a los sujetos integrantes de un grupo social una gama de acciones disponibles para conducir sus prácticas (Berger & Luckmann, 2003).

En este sentido, la institucionalización (lo que se hace común o costumbre) va externalizando el sentido de la realidad provocando que los sujetos desarrollen pautas de acción habituales mediante las cuales otros sujetos son aprehendidos y “tratados” en encuentros “cara a cara” en situaciones dadas (Ritzer, 1997; Berger & Luckmann, 2003). Por consiguiente, las acciones rutinizadas se van asumiendo como triviales con el paso del tiempo y ya no causan asombro o peligro ni para quien las realiza ni para quien están dirigidas; las tipificaciones van superando la prueba del tiempo y se institucionalizan como herramientas tradicionales para la vida social (Ritzer, 1997:269), por lo tanto, se entiende que esa vida en

común es la vida cotidiana (Berger & Luckmann, 2003). Dicho sea de paso, el proceso de tipificación de los sujetos no sólo se remite a su mundo, sino que también se da entre ellos y además se da por auto-tipificación “hasta cierto punto, el hombre tipifica su propia situación dentro del mundo social y las diversas relaciones que tiene con sus semejantes y con los objetos culturales” (Schutz, 1976: 233 en Rizer, 1997: 268).

Dadas las tipificaciones recíprocas, las interacciones cara a cara en la vida cotidiana generan, por un lado, “relaciones-nosotros” en las que las personas se relacionan de forma personalizada lo cual implica un intercambio de significados inmediato y, por lo tanto, un proceso menor de tipificación de los sujetos debido a que el espacio de negociación interpersonal entre ellos es más amplio (Ritzer;1997). Y, por otro lado, “relaciones- ellos” que se presentan entre personas extrañas o anónimas lo cual conlleva una dominación mayor de tipificación y menor de la negociación lo cual supone que las relaciones sean más impersonales y estereotipadas (Ritzer;1997).

Una condicionante de estas relaciones son la estructura y el estrato social al que se pertenece, Heller (1987: 361) señala dos tipos de relaciones que se desarrollan en las sociedades de clase: las relaciones de desigualdad y las relaciones de igualdad. Las primeras, afirma, por un lado, son relaciones basadas en la superioridad-inferioridad que reflejan el lugar que las personas ocupan en la división social del trabajo y no cambian a menos que se modifique la posición en la estructura social o cuando la estructura asuma otras características, de forma que son relaciones de desigualdad social. Por otro lado, también se pueden dar relaciones de dependencia personal que no contienen rasgos de inferioridad-superioridad ya que pueden ser: de libre elección, pueden estar basadas en la diferencia de capacidades, pueden surgir por la necesidad de guiar, etc. y estas consiguen desaparecer si cambia o no la estructura y el estrato social³⁰. Las segundas, las relaciones de igualdad -dice Heller- son correlativas a las de desigualdad ya que en la estructura social de clases se relacionan en condiciones de igual a igual los sujetos del mismo estrato porque por sus cualidades personales se les atribuyen rasgos de igualdad a los desiguales.

³⁰ Ejemplo de ello, menciona Heller (1987: 361) es “la relación entre padres e hijos, entre enseñantes y alumnos, será en cierto periodo de tiempo desigual, en vista de la diferencia de saber y de experiencia entre las dos partes. Pero esta desigualdad (no alienada) es siempre temporal, o bien surge en cierto punto de la actividad sin determinar la totalidad de las relaciones interpersonales”.

Las relaciones, estén o no condicionadas por la estructura social y ya sean “relaciones-nosotros”, “relaciones-ellos”, relaciones “de igualdad personal” o de “desigualdad social” contienen saberes cargados de sentimientos. En la vida cotidiana los contactos operan sobre los afectos más diversos: amor, odio, desprecio, compasión, simpatía, antipatía, envidia, deseo, nostalgia, náusea, amistad, repugnancia, veneración, etc. y generan solidaridades, colisiones, disputas, conflictos, fricciones, etc. (Heller, 1987: 93).

Específicamente sobre las acciones conflictivas que se presentan en la vida cotidiana como condición del comportamiento humano, Simmel señaló que el conflicto social es básico en la vida en sociedad; a través de éste, los sujetos resuelven divergencias y consiguen nuevas formas de integración, aunque implique opresiones, aniquilación o subyugación de los contrincantes (Simmel, 1890 citado por Giner, 1969: 63).

El conflicto es pues “lucha consciente (directa o indirecta) entre individuos, instituciones o colectividades para lograr un mismo fin o conseguir fines incompatibles entre sí” (Giner; 1969: 63). Las formas en que se manifiesta son diversas, desde fricciones familiares, guerras, antagonismos ideológicos, competición económica, lucha de clases, lucha por el poder de facciones políticas y demás (Giner;1969). Cabe mencionar que si bien el conflicto es parte de las interacciones entre las personas, la violencia no necesariamente lo constituye (Howard;1995 en Gómez; 2005).

Luego entonces, las tipificaciones que se trivializan en las interacciones y las relaciones cotidianas se construyen en el andar histórico compartido, y su institucionalización no se puede comprender sin antes conocer el proceso histórico en que se produjo, de modo que al adquirir historicidad, las tipificaciones recíprocas adquiere objetividad para los sujetos³¹ porque los preceden y porque están por encima y más allá de ellos, y dadas esas cualidades logran la legitimación para transmitirse a las nuevas generaciones como tradición (Berger & Luckmann, 2003).

³¹ El proceso de objetivación tiene lugar por medio del lenguaje, reconociéndolo como el sistema de símbolos más importante de la sociedad que permite el acopio colectivo del conocimiento y el acceso a las experiencias compartidas (Berger & Luckmann, 2003; Ritzer,1997). Al ser empleado en la interacción social, el lenguaje cotidiano, es una “mina” de tipologías de la que se dispone para dar sentido y significado al mundo social ya que marca las coordenadas de la vida en sociedad (Ritzer, 1997 ; Berger & Luckmann; 2003); además, permite que se construya el mundo intersubjetivo y que se homogenice, de alguna manera, las esferas heterogéneas del pensamiento cotidiano (Heller, 1987).

Esta transmisión de los saberes cotidianos y las tipificaciones recíprocas tiene lugar a través del proceso de socialización, que es el principal proceso de transmisión cultural por el que los sujetos aprenden e interiorizan la forma de vida en sociedad, y por ende, permite que ésta se reproduzca en el tiempo (Taberner, 1999). En el proceso de socialización se reconocen dos momentos: la socialización primaria llevada a cabo por la familia, como agente de socialización primordial en los primeros años de la niñez, y la socialización secundaria, llevada a cabo por la escuela, los medios de comunicación, los pares, etc. como proceso posterior de inducción de otros patrones legitimados en el orden institucional más amplio, sin embargo, éste proceso dura toda la vida y por ello las interacciones sociales continuamente van configurando el comportamiento humano (Giddens, 2000; Taberner, 1999).

La escuela como institución de socialización de masas se encarga de transmitir una concepción del mundo, de la moral y del conocimiento que se impone como natural a los sujetos sin importar si coincide o no con su realidad; lo que vale ahí es que interioricen los saberes tipificados que están legitimados por ella para cumplir con la sociedad (Casillas & Papacostas, 1986:40). De ahí que, como señalan Levinson & Holland (1996), la misión educacional de la escuela sirven para reforzar al Estado-Nación inculcando habilidades y subjetividades que no toman en cuenta los conocimientos, herramientas y sensibilidades recibidos en la socialización familiar y en el contexto inmediato.

De modo que la escuela como canal de transmisión de saberes tipificados (Heller, 1987) para la socialización y la construcción subjetiva de la realidad social, va formando parte de la vida cotidiana de los sujetos, incluso para los que están fuera de ella, y la vida cotidiana difícilmente se concibe sin esta institución (Casillas & Papacostas, 1986); aunque para algunos entornos ésta resulte algo nuevo e incluso contradictoria porque al tiempo que ofrece credenciales, conocimientos y oportunidades, también incorpora a los sujetos a sistemas de nacionalismo y formación capitalista, y refuerza las desigualdades de género, de clase, etc. (Levinson & Holland; 1996). Por esto es que la escuela tiene una vida cotidiana propia, es un espacio donde se configuran dinámicas específicas, donde se dedican grandes cantidades de horas, donde los sujetos encaran un mundo de significados diferentes al de la familia; es un lugar al que se le ha asignado un peso social e ideológico de suma importancia (Casillas & Papacostas, 1986) y por lo tanto está vinculada al contexto sociocultural en el que se ubica.

Así pues, de acuerdo con Ritzer (1997) la construcción social de la realidad es un proceso de producción de conocimiento cotidiano en el que todos los actores están implicados; por consiguiente el análisis de la interacción social en la vida cotidiana nos muestra cómo las instituciones y los sistemas sociales se (re)crean en el día a día mediante las pautas de interacción -conflictivas y solidarias- de los sujetos, es decir, ambos se construyen recíprocamente (Giddens, 1991; Ritzer, 1997).

2.2 Esbozo histórico de la vida cotidiana en San Cristóbal de Las Casas

La vida cotidiana en San Cristóbal de las Casas se ha caracterizado, desde su fundación en 1528, por constituirse en un contexto multicultural en el que los sujetos han ido tejiendo relaciones interculturales que aluden a una memoria histórica cargada de sentimientos de desprecio y prácticas de exclusión que los diferencia, pero al mismo tiempo de prácticas culturales y lazos político-institucionales que los vincula e identifica.

Pitarch (1995) señala que la memoria histórica en la región de los Altos de Chiapas³², en vez de expresarse de forma narrativa en los acontecimientos históricos, está impresa en las personas, se lleva consigo (en su estética, su sensibilidad, sus intereses, etc.); es decir, es una categoría de la experiencia que se revela en detalles como los gestos, los chistes, la forma de callar o de hablar, y en antiguos sentimientos de rencor que todavía se viven.

Los orígenes de esta memoria, como en otros contextos nacionales, se hallan en la época colonial cuando en el valle de Jovel se fundó Ciudad Real³³ (hoy San Cristóbal de Las Casas) como un escenario de construcción del “Otro” en el que habitaron -segregados-

³² Desde la fundación de la ciudad de San Cristóbal (que también fue capital de la entidad) este lugar fue el centro geopolítico de la región de los Altos de Chiapas en el que confluyen los lazos que vinculan a las comunidades indígenas de los alrededores y los que contribuyen a la integración económica (Pineda, 1995: 284). De modo que el contexto de la ciudad no se entiende sin mencionar las regiones que lo rodean, por ello nos referimos a los Altos de Chiapas como región que contempla los municipios que la conforman: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán. Ver anexos 2 y 3.

³³ Desde su origen, la ciudad ha sido llamada de distintas formas: Villa Real (1528), Villaviciosa (1531), Ciudad Real (1539); después de la independencia San Cristóbal, posteriormente San Cristóbal de Las Casas, luego Ciudad de Las Casas (1934) y finalmente San Cristóbal de Las Casas (Aubry:1994).

españoles, criollos, negros, mestizos, mulatos, indígenas de la región ³⁴ e indígenas “conquistadores”³⁵.

En Ciudad Real- San Cristóbal, se instauró un modelo de segregación llamado “dual” que separó a la población: el centro, habitado y administrado por la población española y la periferia habitada en barrios por la población indígena y administrada por órdenes religiosas (Aubry, 1994). Las fronteras entre ambas zonas fueron ríos, cerros, humedales y tierras de cultivo; asimismo los conventos de las órdenes religiosas construidos entre el centro y los barrios fueron las “embajadas ante los indígenas” (Aubry, 1994, 2004; Serrano, 2012).

Cabe señalar que el hecho de permitir la ubicación en la periferia de cierta población indígena fue una estrategia de defensa de la población española ante el temor de un ataque de la población indígena de los pueblos de los alrededores (Palacios, 2010). Asimismo, los indígenas asentados en los primeros barrios de la ciudad tenían prohibido construir vías de acceso a los ríos que rodeaban el centro; configurándose no sólo una frontera cultural, sino también física (Palacios, 2010).

Los primeros barrios de la ciudad también tuvieron sus diferencias ya que se fundaron según origen y lugar de procedencia de los pueblos indígenas presentes; al noreste de la ciudad, en los barrios de Mexicanos y Tlaxcala (considerados por algunos un solo barrio) se asentaron los indígenas mexicas, tlaxcaltecas que auxiliaron la campaña colonizadora; al Norte de la zona, el barrio del Cerrillo (antes Santo Domingo Chichiltictali) fue fundado por indígenas que habían sido esclavos de algunos españoles y que obtuvieron su libertad con las nuevas leyes de 1549 (Viqueira, 2007).

Al sur de la ciudad, en los barrios que más tarde serían conocidos como San Antonio (antes Mixtecos) y San Diego (antes Molino y Utatán) se asentaron otros pocos indígenas originarios de Tenochtitlán que llegaron en apoyo a los españoles, aunque también hay versiones de afirman que en estos barrios hubo mixtecos y zapotecas que fueron fundiéndose con los hablantes del Náhuatl de los barrios vecinos (Viqueira, 2007). El barrio de Cuxtitali, ubicado al noreste fue el más alejado de los barrios vecinos. Algunos historiadores mencionan que la tradición local atribuye su origen a los Quichés de Guatemala que llegaron en las

³⁴ Esta clasificación según la definición del sistema de castas que la historia ha documentado ampliamente.

³⁵ Viqueira (2007) hace esta distinción para referirse a la población indígena que apoyó la campaña colonizadora.

campanas de colonización de ese país, pero otros afirman que las fuentes indican que su origen se debe a una migración posterior a la fundación de la ciudad (Viqueira, 2007). Finalmente, en el pueblo de San Felipe Ecatepec, al Oeste del valle, se asentaron los Tsotsiles que poblaban la zona, esto derivado de una política congregacionista que la orden de los dominicos llevó a cabo. En esta misma dirección, pero más tarde, sin que se sepa la fecha precisa (XVII o XVIII) se fundó el barrio de la Merced -cerca del convento de los mercedarios- que estuvo poblado por indígenas, mestizos y mulatos que fueron sirvientes de la población española del centro (Viqueira, 2007).

La población negra, originaria de Juquila en Oaxaca, de Omoa y Trujillo en Honduras y de la Habana en Cuba fue confinada al templo San Nicolás de los Morenos que se construyó en el centro de la ciudad, junto a la catedral; su llegada a Ciudad Real fue motivada para sustituir la mano de obra indígena que fue desapareciendo por la mortandad de las epidemias (Aubry, 2004). Irónicamente, el centro que estaba reservado para la población criolla y española fue la ubicación de este templo, lo cual rompía con el modelo dual.

A pesar de estos límites impuestos, la segregación nunca fue total ya que la población española necesitaba relacionarse con la población indígena para subsistir (Serrano, 2012). A diferencia de otros contextos, en esta zona la población española, criolla y mestiza siempre fue reducida debido a su accidentada geografía y a que no se encontraron recursos de gran interés económico como minas de metales preciosos (oro o plata) o tierras de calidad -salvo en algunas regiones- y además porque se hallaba lejos de rutas comerciales, lo que la convirtió en una ciudad “parasitaria” que sobrevivió de la producción agrícola y ganadera ajena de zonas aledañas (Viqueira, 1995; Zebadúa, 2010).

Durante mucho tiempo, los indígenas de los barrios proporcionaron a la población española mano de obra para la servidumbre; trabajaron como mozos, cocineros, jardineros, cargadores (Palacios, 2010; Zebadúa, 2010), mientras que los indígenas de los Altos proporcionaron mano de obra para la producción de alimentos como “maíz, frijol, hortalizas, frutas, huevos, aves, carne de cerdo y sal, y productos como: leña, carbón vegetal, lana cerámica, muebles de madera e instrumentos musicales sencillos” (Pineda, 1995: 284)

Así pues, este modelo de organización “dual” que formalmente pretendió establecer fronteras físicas resultó poco eficiente porque, por ejemplo, los sirvientes indígenas habitaban las casas de la población española en el centro, la población negra esclava estaba concentrada en los conventos ubicados también en la zona central o debido al contacto se produjo un mestizaje biológico (Viqueira, 2007); se ha documentado que algunos españoles incluso se vincularon con mujeres indígenas en matrimonio reconociendo la legitimidad de sus hijos mestizos (Zebadúa, 2010).

A la par, las castas (remitiéndome al lenguaje de la época) subordinadas comenzaban a distinguirse, si bien compartían creencias y prácticas de origen mesoamericano y humillaciones y vejaciones de la población española, al mismo tiempo deseaban diferenciarse para librar el pago de impuestos de aquella época, para adquirir un estatus superior o para preservar privilegios que la gran mayoría no tenía (Viqueira, 2007).

Estas interrelaciones se fueron complejizando más cuando Ciudad Real-San Cristóbal se convirtió en intermediaria laboral de la región de los Altos para abastecer de mano de obra indígena barata a otras regiones; haciendo uso de mecanismos jurídicos y económicos el tráfico de mano de obra indígena fue uno de los ingresos más destacables durante la Colonia y hasta las primeras décadas en este siglo XX (Viqueira, 1995; Dávila, 1999).

Como apunta Viqueira, primero, con el pago de tributo en dinero, se abasteció a las plantaciones de cacao y a las haciendas ganaderas y azucareras a manos de los frailes dominicos que se encontraban entre Chiapas y Tabasco. Después de la independencia, con el cobro de capitación, se despojó a los indígenas de sus mejores tierras y se les obligó a trabajar en las propiedades de la región de la Depresión Central. Posteriormente, a finales del XVIII y la mayor parte del XX, el sistema de enganche³⁶ permitió proveer de mano de obra a las fincas cafetaleras del Soconusco y del Norte del Estado (Viqueira, 1995: 222).

De ahí que no resulte sorprendente que los indígenas teman y odien a los ladinos de Ciudad Real-San Cristóbal (Viqueira, 1995). Estos sentimientos de odio, rencor, temor, etc. se han cristalizado en los diversos conflictos históricos que indígenas y mestizos han

³⁶ “El enganchamiento consiste en que algunas personas contratan a los indígenas para llevarlos de asalariados a las fincas cafetaleras, o bien, como albañiles, jornaleros, etc. a otras regiones a cambio de una comisión” (Dávila, 1999: 10).

experimentado como forma de resistencia a la dominación -sobre la estructura económica, pero que tiene repercusiones en otros ámbitos- que principalmente los segundos han detentado hacia los primeros (García & De León, 2003; Gutiérrez, 2013).

Por mencionar algunos ejemplos, se puede referir a la rebelión en San Juan Cancuc en 1712, que algunos historiadores mencionan como la rebelión más violenta y amplia de la Colonia, ya que se extendió por pueblos Tseltales, Choles y Tsotsiles. Se presentó en rechazo al pago de tributos y a la explotación por parte de la población española (Zebadúa, 2010); la rebelión Chamula o también llamada “Guerra de Castas” en 1868 inició con un conflicto religioso que de fondo trastocó los lazos económicos entre las élites de San Cristóbal y los indígenas de Chamula (Zebadúa, 2010).

Recientemente el movimiento del EZLN, en 1994, arribó a San Cristóbal, a la ciudad de la opresión, la ciudad de los Kaxlanes según García & De León (2003), para volver a denunciar las condiciones de explotación que históricamente han padecido los pueblos indígenas y evidenció que el pasado colonial persiste en las relaciones interculturales. Dávila (1999) menciona las dimensiones paranoicas en que se tornó el ambiente en la ciudad por aquellos años de los noventa y la reacción de los Coletos, “muchas gente salió de la ciudad y otros decidieron vender sus propiedades y negocios. Circulaban todo tipo de rumores: que los indios ya habían escogido las casas que iban a tomar, que el obispo les había dado las armas, que el ejército iba a exterminar a los <<indios alzados>>. Las posturas se polarizaron, y todo aquél que se sintiera colete tenía que compartirlas” (Burguete 1997:14 en Dávila, 1999: 23).

Ahora bien, algunos de los acontecimientos que han ido modificando la urbanización de la Ciudad y con ello trastocando las relaciones interculturales son los flujos migratorios sobre todo interregionales, pero también nacionales e internacionales, que generaron entre la población coleta la percepción del riesgo de perder sus privilegios y fortunas, ya que la población indígena estaba logrando, a través de reivindicaciones históricas, el ejercicio de sus derechos (Palacios, 2010). Asimismo, las políticas indigenistas y las labores institucionales incentivaron una burocracia administrativa, sobre todo indígena, que entró en los juegos de poder político.

Durante los años cincuenta del siglo pasado, San Cristóbal de Las Casas fue el “laboratorio del indigenismo oficial” en la región; el Instituto Nacional Indigenista (INI), obedeciendo a las labores de la política de integración de los indígenas al Estado-Nación, instituyó en esa zona un Centro Coordinador rector (Viqueira, 1995; Camacho, Lomelí & Hernández, 2007). Este organismo fue el encargado del desarrollo regional poniendo en marcha los programas de aculturación para la población indígena, a través de acciones en ámbitos como: salud, infraestructura, agricultura, educación, etc; en este lugar, la población indígena acudía a comercializar productos, a realizar trámites y a escolarizarse (Viqueira, 1995; Camacho *et al.* 2007; Pineda, 1995).

En consecuencia, se empezaron a formar los primeros promotores indígenas bilingües que servirían como enlace entre el Estado y las comunidades para llevar a estas últimas los programas de desarrollo (Pineda, 1995). Pero conforme se fue consolidando este sistema de promotoría, se diversificó la formación de cuadros jerárquicos como: supervisores, maestros, directores, brigadistas, personal administrativo, castellanizadores, etc. que desencadenaron una burocracia administrativa al mando de la acción educativa institucional (Pineda, 1995: 286).

Lo anterior fue impulsando una élite indígena formada por promotores y por maestros bilingües del INI que fue adquiriendo relevancia y liderazgo en las comunidades por su éxito individual mediante la educación formal y como agentes de modernización; mientras que para el Estado, ésta élite como intermediaria entre las dos culturas fue merecedora legítima del ejercicio del poder que el primero le fue delegando con la toma de decisiones a nivel local, regional y nacional (Pineda, 1995). De manera concreta, esta élite tuvo influencia en las comunidades en los ámbitos administrativos, educativo, político, cultural y religioso que ayudó, a la par, a ampliar su margen de acción con vínculos en actividades comerciales y de transporte (Pineda, 1995).

Así pues, el ascenso social, político y económico prontamente trajo consigo mayores niveles de consumo y mejoras en la calidad de vida de estos grupos que se fueron haciendo de terrenos y propiedades en San Cristóbal e incorporando a sus dinámicas cotidianas prácticas que en ese contexto se consideran “ladinas” como: usar el español, tener automóvil, disfrutar de comodidades y diversiones, etc. (Pineda, 1995).

Además de ello, Pineda (1995: 289) señala una contradicción que aflora cuando estos grupos a ratos dejaban de ser “indios” o en ciertos momentos y lugares lo eran, en función de intereses políticos personales. Reflejo de lo anterior -siguiendo a la autora- es el uso político y demagógico de lo indígena, que si bien fue fomentado por las autoridades, sirvió a estos grupos con el fin de mantener influencias en los cacicazgos locales o regionales o para hacerse de puestos administrativos o políticos en las estructuras de gobierno que promovían el paternalismo y el control de las comunidades.

Por otro lado, los flujos migratorios interregionales de la población indígena (que si bien comenzaron en los años sesenta fue hasta los ochenta que se masificaron) que se asentaron principalmente en las periferias de San Cristóbal provocaron el crecimiento de la ciudad (proliferación de nuevas colonias y asentamientos) y la transformación del proyecto “dual” colonial (Pineda, 1995); además de otras dinámicas de convivencia y un nuevo proceso de mestizaje entre indígenas y mestizos (Viqueira, 2007), en esta ciudad que en otros tiempos les era vedada (Pitarch, 1995).

Muchos son los factores que provocaron estos desplazamientos, entre ellos, la búsqueda de mejores condiciones de vida y de trabajo; el deterioro de las tierras de cultivo en la región de los Altos o las expulsiones de miembros de las comunidades tsotsiles y tseltales (San Juan Chamula, Zinacantán, Tenejapa, Oxchuc, Chenalhó o Chalchihuatán) debido a los conflictos políticos y religiosos (Viqueira, 1995; París, 2000; Palacios, 2010). Otras reflexiones señalan que el fondo de estas últimas pugnas tienen un carácter económico ya que existen disputas por el control de la distribución de bebidas como el aguardiente o los refrescos (Pineda, 1995) que retribuyen grandes ganancias para quien las comercializa.

La presencia ahora permanente de algunos sectores de población indígena en las colonias de los márgenes de la ciudad ha contribuido a que algunos de ellos tengan hoy el control de los distintos mercados tradicionales de productos y alimentos que abastecen a la ciudad y el control del transporte que circula por las distintas comunidades aledañas, despojando de estos nichos económicos a la población coleta (García & De León, 2003) en una ciudad que antes les era negada, en la que no podían caminar sobre las banquetas o que les imponía toques de queda (Serrano, 2012).

Otro tipo de migraciones, atraídas por “la belleza, el exotismo y la “tranquilidad” de San Cristóbal, son las que realizan personas de otros lugares de la República o de otros países. Algunas de estas personas “fuereñas” que han llegado a la Ciudad a establecerse laboran en dependencias del gobierno federal, en ONG’S, en instituciones educativas de nivel superior o en centros de investigación científica (Viqueira, 1995). Asimismo, otros tantos, han desarrollado actividades económicas dedicadas a la rama turística que, desde los años 70, ha ido aumentando y consolidándose con una estructura que refleja la multiplicación de todo tipo de negocios como: agencias de viaje, restaurantes, bares, librerías, centros de esparcimiento, hoteles y posadas o tiendas de artesanías, etc. (Viqueira, 1995; Pineda, 1995) ubicados en las principales calles y avenidas de la zona centro.

Con esta estructura turística, en la Ciudad se han generado fuentes de empleo no sólo para los habitantes de San Cristóbal, sino para la población indígena que las zonas aledañas; aunque, por iniciativa propia, estos últimos también han ido generando ingresos como transportistas o como proveedores o vendedores de productos artesanales (Pineda, 1995). Así pues, tanto las comunidades indígenas como la sociedad san cristobalense y los “fuereños” han conformado una unidad turística que alimenta su vinculación geoeconómica y administrativa (Pineda, 1995).

Sin embargo, la participación de los “fuereños” en la vida económica de San Cristóbal también tiene implicaciones en la estructura social ya que, a decir de Viqueira (1995: 227), los “fuereños” nacionales y extranjeros que se han establecido en la Ciudad en vez de ir debilitando la estructura social que por años ha delineado las dinámicas y las relaciones en los Altos, han contribuido a enriquecer esta estructura con otra nueva categoría cultural, debido a que tienen sus propios códigos culturales, sus formas de vestir, sus lugares de reunión y esparcimiento e incluso practican la endogamia matrimonial, lo cual establece otras marcas de distinciones -señala el autor- que los diferencia de la población san cristobalense y de la población indígena.

Es por estos procesos y acontecimientos que la vida cotidiana en San Cristóbal -y en relación a los Altos-, muestran la construcción de un mundo intersubjetivo en el que las relaciones interculturales cotidianas en las que se desenvuelven los intercambios no sólo comerciales y laborales, sino políticos y sociales son reflejo de pautas tipificadas que se han

alimentado de un contenido histórico impregnado de paternalismo, discriminación, desprecio, resentimiento, odio, folklor, temor, etc. (Viqueira, 1995: 227).

Estos sentimientos de desprecio fueron desarrollando prejuicios recíprocos entre la sociedad sancristobalense y las sociedades indígenas circundantes que contribuyeron a la construcción del indígena (indio) y mestizo (ladino/kaxlan) como representaciones sociales, mediante las cuales: primero, se clasifican y categorizan a las personas; segundo, expresan las interrelaciones que los sujetos y los grupos han mantenido o mantienen en interacción con los otros y, tercero, exponen la conformación de la realidad (Palacios, 2010). Y más aún, concatenando la clasificación de los sujetos con su posición en la estructura social lo que resultan son relaciones de desigualdad social guiadas por rasgos de superioridad e inferioridad, frecuentemente de mestizos hacia indígenas, aunque las prácticas de discriminación y exclusión no necesariamente son unilineales ya que, por ejemplo, los coletos reciben acciones de este tipo por parte de los indígenas, aunque con una intensidad, forma e impacto menos evidente (Serrano, 2012)

De modo que la vigencia de la distinción social entre indios y ladinos como dos grandes conjuntos son categorías a las que se les atribuye un sistema de significados que permite comprender las narrativas coloniales cotidianas que se emiten en San Cristóbal y la forma en que las relaciones interculturales dejan ver un “caleidoscopio de estereotipos, prejuicios, malentendidos y sobreentendidos culturales mediante los cuales un grupo se representa a otro” (Pitarch, 1995: 237), que en el fondo están segregados, apunta Palacios (2010:57) por “la situación de desigualdad social, económica, política y cultural generada por las diferencias culturales con trayectoria histórica de estos espacios urbanos”.

En esta ciudad donde se originó el nudo social entre lo indígena y lo mestizo en Chiapas Camacho *et al.* (2007), las formas de representación y de interacción de antaño se tipificaron, se volvieron triviales, se institucionalizaron. Y, como señala Fábregas (1994:18), las relaciones que se construyen desde el principio de inferioridad hacia las poblaciones indígenas son “las herencias coloniales más persistentes en Chiapas que la sociedad necesita desterrar para abrir los espacios a la recomposición de las relaciones sociales”.

2.2.1 Representaciones sociales: la construcción de la Otredad.

Como vengo diciendo, en la ciudad de San Cristóbal las representaciones sociales que se han construido históricamente como resultado de los encuentros y desencuentros de los distintos sujetos que ahí confluyen y conviven han servido para marcar una diferenciación cultural, pero también para organizar, en la estructura social local, los distintos grupos que están presentes. Por ello, es necesario hacer alusión a las características particulares que a los distintos grupos: coletos, auténticos coletos, indígenas y fuereños se les atribuye en este contexto, sin perder de vista las fracturas o confluencias que en todos los grupos existen.

Antes de pasar a la caracterización conviene mencionar lo que en este trabajo se entiende por representaciones³⁷ sociales. Primeramente, puntualizo que el concepto de las representaciones sociales fue elaborado en los años 60 por la escuela europea de psicología social recuperando el término de las representaciones colectivas trabajada por Durkheim (Giménez, 2009). Moscovici, uno de los exponentes más importantes de la teoría de las representaciones sociales, entendió inicialmente este término como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979: 17).

Dada la condición inacabada del término, conforme fue pasando el tiempo, algunos otros representantes de ésta escuela -y seguidores de Moscovici- como Jodelete (1988), reelaboraron la definición ubicándose en la intersección de elementos entre lo psicológico y lo social. De modo que para la autora, las representaciones sociales son “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (Jodelete, 1988: 472).

³⁷ La representación es un ejercicio mental de hacer presente una cosa, una persona, un objeto, una idea, etc. dado que tiene un significado para alguien, ya sea para nosotros o para otros, adquiere una dimensión interpretativa que se traduce en un conjunto de rasgos específicos, es decir, una imagen (Villarreal, 2007). Si bien la representación es una actividad mental individual, la influencia del contexto social en el que se desenvuelven es innegable ya que los sujetos reproducen las formas de su estructura social (Gutiérrez, 2013).

Asimismo, menciona, la noción de las representaciones sociales “concierna a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento <<espontáneo>>, <<ingenuo>> (...) ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelete, 1988: 473).

Así pues las representaciones sociales son formas de conocimiento práctico “socialmente contextualizadas e internamente estructuradas que sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales” (Gilberto Giménez, 2009: 33). De ahí que las representaciones sociales expresen las relaciones que los sujetos y los grupos de pertenencia tienen entre sí y con su realidad, ya que éstas se producen, reproducen o transforman en la interrelación entre la interacción social y las narrativas que se configuran en los intercambios de la vida cotidiana que construyen socialmente la realidad (Palacios, 2010; Villarroel, 2007).

Ahora bien, en las interacciones sociales los sujetos y los grupos se reconocen recíprocamente a partir de la construcción de las representaciones sociales que van estableciendo marcos fronterizos que definen las identidades entre éstos distinguiendo un “ellos” y un “nosotros”; las identidades, como señala Gilberto Giménez (2010: 39), se configuran a partir de “la apropiación de determinados repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores (hacia fuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia dentro)”.

Por consiguiente, la identidad es un proceso auto y hetero-reflexivo en el que los sujetos definen sus diferencias con respecto a otros sujetos a través de la auto y hetero-asignación de marcadores culturales por un lado de pertenencia social que asigna semejanzas (se identifican en distintas categorías, grupos y colectivos: clase social, etnicidad, grupos de

edad o género o colectividades territoriales), y por otro de atributos particularizantes que destacan diferencias (estilos de vida, redes personales de relaciones y rasgos caracterológicos: hábitos, actitudes, etc.) (Giménez, 2009).

Sin embargo, hay que señalar que los marcadores o repertorios culturales (tanto los diferenciadores hacia fuera como los definidores hacia dentro) que se movilizan en las fronteras identitarias no son estáticos, no son herencias intactas, más bien son cambiantes y variables a través del tiempo, y las identidades no dependen de ellos, sino del mantenimiento constante de las fronteras (Gilberto Giménez, 2010). Además, las identidades no son “certificados” de comportamientos que deban satisfacer expectativas, sino que son porosas y existen negociaciones entre la autoafirmación (autoidentidad) y la asignación identitaria (exoidentidad) que posibilita divergencias o reelaboraciones entre las imágenes o estereotipos que tienen de sí mismos los sujetos y la que tienen los demás sobre ellos (Meseguer, 2012; Gilberto Giménez, 2010).

Luego entonces, hablar de identidades implica hacer referencia a una cuestión relacional, intersubjetiva que hace alusión a significados socialmente compartidos que son reconocidos por los demás durante la interacción, de ahí que éstas remitan a relaciones históricas desiguales donde afloran confrontaciones, luchas y contradicciones que se dan en un contexto sociohistórico particular (Meseguer, 2012; Gilberto Giménez, 2009, 2010).

El caso de la llamada identidad indígena o étnica, por ejemplo, es producto del proceso de etnicización³⁸ que en México llevó a la clasificación de ciertos sujetos y pueblos como “étnicos” dadas sus cualidades culturales particulares usadas para justificar condiciones de subordinación y dominación que son resultado de las relaciones asimétricas configuradas en los procesos de colonización, primero de la conquista española y después del Estado mexicano (Gilberto Giménez, 2000; Pérez, 2002, 2007). De tal manera que “en estos procesos, las diferencias culturales, religiosas, raciales y civilizatorias fueron empleadas para construir la diferencia y explicar y justificar el dominio y la explotación de las diversas poblaciones prehispánicas en todos los órdenes de la vida social” (Pérez, 2007: 50).

³⁸ Proceso de interacción entre grupos en condiciones de desigualdad social, que se genera a partir de la identificación de una serie de rasgos culturales y la aplicación de mecanismos que justifican las diferencias entre estos (Pérez, 2007).

Es por esto que conviene hacer hincapié como lo hace Pérez (2002, 2007) en establecer una distinción entre la identidad propia de los pueblos y sujetos colonizados y la identidad asignada en las condiciones de asimetría; en este sentido, sobre la primera (identidad propia) se montó la segunda (identidad indígena, que es étnica) para clasificar y aglomerar a los pueblos con culturas e identidades específicas (los “Otros”), homogeneizando su condición de subordinación y dominio (cultural, político, económico, etc.) para justificar con ello la imposición a éstos de una identidad nacional que los transforme e incorpore a la cultura hegemónica.

De modo que la caracterización de estas poblaciones como “étnicas” es una construcción social, ya que de manera inherente ninguna población tiene esa condición, los “Otros” ni se conciben a sí mismos como “etnias” ni se autonombren de esta forma, sin embargo su imposición como una marca del devenir histórico establece que siempre las etnias son los “Otros”, menos los grupos dominantes que clasifican desde su posición hegemónica (Giménez, 2006; Pérez, 2007).

A pesar de lo anterior, también hay que señalar que aunque la identidad indígena o étnica se impuso desde el poder para legitimar procesos de subordinación, dominación, exclusión, asimilación, etc. no puede negarse que a través del tiempo se ha dado una apropiación de esta identidad que pasó de un sentido negativo a un sentido estratégico, movilizador, aglutinante que otorga un margen de maniobra para alcanzar fines, por ejemplo, la organización política en reivindicación del derecho a la diferencia de los distintos pueblos. (Pérez, 2007; Gilberto Giménez, 2000).

De esta forma, entonces se habla de un proceso de etnicidad que hace alusión más bien a una condición de autoadscripción en donde se seleccionan (según las estrategias y los posicionamientos políticos) ciertos marcadores culturales, que se redefinen y adaptan en el tiempo, para ser movilizados en la interacción y lograr el mantenimiento de las fronteras identitarias con respecto a otros grupos, y no a la etnicización como clasificación externa mediante el uso de repertorios culturales esencializados (Meseguer, 2012; Dietz, 1999; Gilberto Giménez, 2000).

Cabe mencionar que aunque estos procesos, etnicidad y etnización en primera instancia pueden parecer contrapuestos, muchas veces están relacionados o entrecruzados ya que los rasgos culturales a los que se recurre desde la etnicidad se usan con un lenguaje biologizante haciendo alusión al parentesco y la ascendencia (Dietz, 1999) como: la reivindicación territorial ancestral; la valorización del lenguaje propio como distintivo cultural; la valorización del sistema de parentesco como fundamento primordial o la tradición de la memoria colectiva que evoca el proceso de colonización y las líneas ancestrales (Gilberto Giménez, 2000).

Otro matiz que no hay que olvidar es que aunque la etnicidad es un recurso de cohesión social que delimita un “ellos” y un “nosotros” frente a otros grupos de la estructura social, la identidad étnica o indígena no goza de homogeneidad interna ya que está imbricada con otras formas de distinción como la clase, el género o la religión, y tampoco es necesariamente abarcativa ya que los sujetos pueden además identificarse por su grupo lingüístico o por su región (Dietz, 1999; Gilberto Giménez, 2000).

Luego entonces, la vida cotidiana en San Cristóbal, aludiendo a Heller y a Berger & Luckmann, es una realidad interpretada por los sujetos a partir de los sistemas regionales de dominio y poder que han caracterizado históricamente las relaciones interculturales asimétricas entre indígenas y mestizos. Este mundo intersubjetivo creado y recreado por generaciones ha sido transmitido durante la socialización primaria y secundaria a partir de los saberes cotidianos de la experiencia acumulada que guían las relaciones e interacciones entre los sujetos y los grupos que confluyen en este contexto.

En esta región, los significados socialmente compartidos han ido configurando formas de representación social (muchas veces entendidas de manera estática) que definen las identidades y especificidades de los sujetos y grupos que se diferencian como Coletos; Auténticos Coletos; Indio-indígena; Mestizo-Ladino-Kaxlan y Fuereños, encarnando, de acuerdo con Palacios (2010), procesos de distinción y exclusión que se relacionan con los procesos históricos regionales que se han institucionalizado, desplegando formas de acción habitadas que guardan sentimientos sobre todo de odio y rencor alimentados por las rupturas y los conflictos.

Coletos: Como señala Dávila (1999: 28) el origen del término “Coletos” tiene varias versiones: “algunas se refieren a cuestiones físicas (la coleta de caballo usada por los españoles); al vestir (coleta de la capa o levita del traje, pues la gente de aquí vestía muy formalmente); de la actitud introspectiva (hablar para su coleta) y hasta geográficas (la coleta por estar al final del país)”. Con este término se autodenominan las personas nacidas en esta ciudad por varias generaciones (París, 2000; Dávila, 1999).

Los “Coletos”, en principio, asumen una identidad mestiza³⁹ y sienten una fuerte pertenencia por la ciudad en la que nacieron, de modo que identificarse con este término para ellas y ellos es motivo de orgullo, tradición y buenas costumbres (Gutiérrez, 2013). Estas personas se auto-reconocen por el orgullo de su procedencia española, por su manera de vestir, de hablar, su religiosidad, por sus fiestas civiles y religiosas y se consideran gente buena, noble, hospitalaria y trabajadora (Dávila, 1999). Sin embargo, hay polémica y confrontación entre los habitantes de la ciudad porque para muchos “Coletos” tienen una versión negativa, ya que hace referencia a alguien racista, de modo que también es un estigma, un estereotipo negativo, lo que ha provocado que muchos pobladores -que también llevan varias generaciones naciendo ahí- rechacen las prácticas racistas de los “Coletos” y se deslinden de este término como auto-referencia para reconocerse como Sancristobalenses (Gutiérrez, 2013).

Dávila apuntó que, a decir del cronista de la ciudad, Manuel Burguete, el sentido negativo del Coletos “como sinónimo de maldad, hipocresía o abuso, etc. se debía a la mala voluntad de escritores <<fuereños>>, especialmente Rosario Castellanos”, también señalaba el cronista que otros autores afirmaban que los antropólogos y otros científicos sociales que han llegado a San Cristóbal “se creen Fray Bartolomé de las Casas y los describen como <<malos y perversos>> tan sólo por ser ladinos, en tanto que a los indios los consideran <<pobres y explotados>> cuando en realidad no ocurre así” (1999: 28-29). Cabe mencionar que otra de las polémicas entre este grupo es la de considerar “Coletos” o “Coleta” a una persona nacida en San Cristóbal de padres indígenas. Como ha documentado Gutiérrez (2013) las posturas son polares entre respuestas tajantes de sí y no, pero hay otras opiniones que se inclinan por considerarlos Coletos “de arrabal”⁴⁰ en sentido despectivo.

³⁹ Bonfil señala que el mestizo es una categoría social, un segmento desarraigado de las sociedades indígenas, que dentro de la sociedad colonial desempeñó actividades de intermediación administrativa y que tenía obligaciones, derechos y prohibiciones específicas (Bonfil, 2004:83 en Gutiérrez, 2013).

⁴⁰ Gutiérrez (2013) menciona que Sulca (1996) hizo una tipología del Coletos según varias definiciones que

Auténticos Coletos: Sulca (1994) señala que el grupo autodenominado “Auténticos Coletos” lo constituyen quienes tradicionalmente han detentado, por un lado, el poder económico, ya que históricamente han sido terratenientes y han estado ligados a actividades comerciales y de servicios, y por otro lado, el poder político, debido a su afiliación al partido oficial (Sulca, 1994 en García & De León, 2003). Este grupo, quizá el más radical por su acentuación esencialista, se formó en 1994 después del movimiento del EZLN; con un discurso que recordaba el viejo dominio exigieron exclusividad social sobre la ciudad de San Cristóbal de los descendientes (o sea ellos) de las antiguas familias españolas que la habían fundado (Palacios, 2010). Y manifestándose abiertamente como defensores de la ciudad organizaron marchas por la paz y la restitución del estado de derecho (Dávila, 1999).

Hay versiones como la de Dávila (1999: 24) que apuntan a que si bien a este grupo los medios de comunicación los ubicaron como racistas, como los malos de la historia, ante los hechos del 94, “ellos tenían sus motivos: las fincas invadidas, el desplome de las actividades comerciales, la falta de garantías a la integridad física”. Otras versiones como la de Gutiérrez (2013: 107) hacen referencia a que la palabra “auténtico” por un lado, pretende legitimar a un grupo que revela claramente su rechazo hacia los indígenas y por otro lado, enfatiza que los otros que no pertenecen a este grupo, específicamente los indígenas, son ilegítimos y no merecen llamarse Coletos.

Sea como fuere, el grupo de los “auténticos coletos” no sólo está representado por vendedores de los mercados locales, amas de casa, taxistas, políticos, maestros, etc. nacidos en la ciudad, sino que también hay fuereños nacionales y extranjeros que se solidarizan e identifican con sus causas (Dávila, 1999). Por supuesto, también hay muchos coletos y sancristobalenses que se deslindan de este.

Indios-Indígenas: Como señala Warman, “el concepto de indígena o indio se inventa para señalar la incorporación de la población originaria del Nuevo Mundo a los imperios coloniales europeos. Desde su origen, el concepto de indio estuvo cargado de ideología y prejuicios; vale la pena recordar la densa discusión en la Corte española para decidir si estaban

resultaron de su investigación como: Coletos-Coletos, Coletos “redoblados”, Coletos “de hueso colorado”, Coletos “de arrabal”, etc. Esta última hace referencia de manera despectiva al indígena que nació en la ciudad.

dotados de un alma inmortal y si eran seres humanos o eran siervos naturales. Con esa carga prejuiciosa, el concepto adquirió valor legal y administrativo en la época colonial” (Warman, 2003: 24 en Gutiérrez, 2013: 129).

Como herencia colonial, dice Bonfil (2005), el término indio o indígena hace referencia a una condición de inferioridad social que legitima una posición de subordinación dentro de la sociedad. Su uso de manera generalizada se aplicó a las poblaciones mesoamericanas (aztecas, mayas, otomís, etc.) en calidad de proteccionismo, paternalismo e infantilización. En México, los marcadores culturales generalizados institucionalmente para identificar a los indígenas son: “el empleo del idioma indígena como lengua materna, la indumentaria, la ocupación, el apellido indígena, haber nacido en un pueblo o comarca indígena, la identificación del individuo con un grupo étnico” (Gutiérrez, 2013: 127).

En San Cristóbal a los descendientes de los grupos socioculturales que inicialmente poblaban el valle de Jovel: los Tseltales y los Tsotsiles⁴¹, por ser estos mayoría en la región de los Altos, se les conoce como indígenas o indios. París (2000) señala que las poblaciones indígenas son identificadas, sobre todo por la élite político-económica y las clases medias urbanas, a partir de un conjunto de defectos que los caracteriza: “flojo”, “ignorante”, “promiscuo”, “sucio” y “borracho”. Los auténticos coletos, de manera específica, los señalan con términos como: salvajes, incivilizados, violentos, peligrosos, difíciles, irracionales, exigentes, rebeldes, oportunistas” (Palacios, 2010: 42).

En este contexto también se les identifica con su primera lengua (específicamente Tsotsil y Tseltal); son residentes de municipios indígenas, usan indumentaria que los distingue entre sí y de la población no indígena, su economía se basa en el cultivo de maíz y frijol (Pitarch, 1995) y son pobres (Gutiérrez, 2013). A esta población se le nombra: “chamulita”, “indios”, “campesinos”, “mayas”, “inditos” o “ellos” (Pitarch, 1995).

⁴¹ “El territorio Tsotsil se ubica al noreste y suroeste de San Cristóbal, los municipios que comprende son: El Bosque, Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, Huixtán, Mitontic, Zinacantán, Larráinzar, Pantelhó, Huitiupán, Simojovel de Allende, Totolapa, Jitotol, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Bochil, Ixhuatán, Soyalo, Venustiano Carranza, Ixtapa, Teopisca y San Cristóbal de Las Casas. El territorio Tseltal se ubica al noreste y sureste de San Cristóbal, los municipios que lo comprenden son: San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc, Tenejapa, Altamirano, Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón, Ocosingo, Amatenango del Valle y Aguacatenango. A partir de la década de los años cincuenta, Tseltales y Tsotsiles de los Altos empezaron a colonizar la Selva Lacandona en busca de tierra, por lo que su territorio se ha expandido notablemente” (Gutiérrez, 2013: 125).

De estos términos, quizá el más frecuente en San Cristóbal es el de “chamula” o en diminutivo “chamulita” con clara connotación de inferioridad; los auténticos coletos suelen referirse a la población indígena de manera generalizada con este gentilicio de la región de San Juan Chamula (Palacios, 2010). Gutiérrez (2013: 137) menciona que los rasgos biológicos como el color de la piel o el cabello es otro factor para señalar a quien es indígena, los mestizos, por ejemplo, mencionan que “los indígenas son morenos o de piel oscura”.

Ladino-Kaxlan:⁴² Este término, desde fuera, ha sido usado por las poblaciones indígenas para referirse a la población mestiza de la ciudad, “originalmente la palabra ladino fue usada para referirse a los indígenas que conocían la lengua española; y por extensión, se llamó así a todas las personas de cultura hispánica en oposición a los indígenas” (Gutiérrez, 2013:132). Sin embargo, actualmente en la ciudad también se usa de manera despectiva para nombrar a las personas de origen indígena que visten “como mestizos”, que se han “urbanizado”, esto es que ya no visten su indumentaria regional y que ya no practican las costumbres y tradiciones de su comunidad originaria (Gutiérrez, 2013: 131). Cabe mencionar que Dávila (1999) apunta a que también hay indígenas que al tener una profesión o mejorar su posición económica se consideran mestizos.

A decir de Pineda (1995: 283), la connotación cultural de la palabra ladino hace referencia a alguien “hábil” o “mañoso” y se nombran ladinos a las personas que viven de acuerdo a patrones culturales de la sociedad occidental y de la cultura nacional. La población ladina también se identifica con marcadores como: el castellano como primera lengua; residentes de ciudades como Comitán, Ocosingo y San Cristóbal de las Casas; su economía está basada en el comercio y labores administrativas. Son nombrados: “hispanos”, “occidentales”, “mexicanos” o “mestizos” (Pitarch, 1995).

Fuereños: Los fuereños en San Cristóbal son las personas tanto de otras partes del país como del extranjero que han llegado a vivir a la ciudad. Dávila (1999) afirma que algunas personas de este grupo admiten las ideas y prácticas de la burguesía coleta para ser aceptados en sus círculos, mientras que los que se posicionan de manera abierta con actitudes y opiniones críticas son llamados “zapatistas” y se les tolera pero no se les incorpora, de modo que se van vinculando con personas afines a sus intereses.

⁴² Esta palabra originaria de la lengua Tsotsil, que se traduce al Castellano como “Gallina”, se usa de forma despectiva para referirse a los mestizos. Notas de campo.

En la ciudad, asegura Dávila (1999), algunos de este grupo que tienen niveles altos de ingresos y preparación profesional sobreviven de la docencia, se identifican porque habitan en lugares residenciales, por su forma de vestir (ropa moderna o ropa bordada por los indígenas) por que se les ve comprando en los supermercados y locales de comida rápida y frecuentando los bares y discoteques. Por otro lado, dice la autora, los fuefeños pobres son conocidos como “gabachos” o “hippies” y habitan en casas de huéspedes (hostales o posadas) y se les ve vendiendo collares y cuarzos en la plazuela de Santo Domingo.

Ahora bien, estas representaciones que se comparten en la vida cotidiana rápidamente encuentran fragmentación, porosidades o contradicciones cuando se evidencia que los marcadores culturales con los que se les distingue se entrecruzan aludiendo a criterios identitarios subjetivos y cuando se revela la posición sociocultural de quien define (Pitarch, 1995). El marcador de clase, por ejemplo, que es uno de los que más resaltan en las representaciones que contraponen al indio-indígena y al mestizo-ladino-kaxlan resulta ser muchos más dinámico y no es determinante en estas distinciones.

En la región, a algunos indígenas se les ha atribuido la representación del ladino debido a que han podido obtener destacadas fortunas a partir de la movilidad social realizando actividades como comerciantes, maestros, transportistas o fungiendo como caciques, mientras que hay ladinos que no tienen una vida holgada y que más bien se mantienen modestamente del trabajo artesanal o de la albañilería (Viqueira, 1995: 227).

Por otro lado, el caso de las élites indígenas de los Altos evidencia que dentro de estas sociedades existen divisiones clasistas entre los que típicamente se consideraban homogéneos, pero a decir de Pérez (2007:53), este hecho resulta particular porque “la dominación étnica y la dominación de clase adquieren tintes especiales ya que entre los subordinados existen miembros de clases que monopolizan los recursos y el poder dentro de sus comunidades, mientras que frente a la clase similar del grupo opresor, estos son discriminados y estigmatizados por sus características de identidad y cultura”.

De modo que se advierte, que la construcción étnica sobre los pueblos indígenas ha alimentado la idea de que se ubican en los estratos inferiores de la estructura de clase, que se asocian, por ejemplo, con el campesinado, pero se constata, como señala Pitarch (1995) que lo indígena es una clase más compleja y fluida que el estereotipo acartonado de pobre y campesino, al igual que el de ladino-mestizo como rico y occidental.

Sobre la representación de los fuereños extranjeros también hay que señalar algunos matices ya que no necesariamente todos son ricos, “hippies” o “gabachos” pobres; muchos de ellos (italianos, franceses, españoles, catalanes, alemanes etc.) ejercen su profesión en la ciudad de manera libre (freelance), se insertan en ong’s dedicadas a la comunicación (medios libres), educación, medio ambiente, etc., son voluntarios, joyeros o se insertan al ramo de servicios turísticos como meseros o cocineros, entre otras actividades que realizan.

Además, dado el polo de atracción que resulta la ciudad -sí por su histórica composición sociocultural y por los conflictos y procesos que surgieron a finales del siglo pasado, pero también por su cercanía con la zona fronteriza hacia Centroamérica- es muy frecuente ver a “*hippies*”, viajeros y turistas -que muchas veces tienden a confundirse- haciendo una parada en la ciudad y recurriendo a estrategias de austeridad buscando lugares de hospedaje y alimentación económicos o auto-empleándose en las calles, plazas o negocios para conseguir recursos y seguir su camino. Muchas y muchos también optan por quedarse a radicar en la ciudad, ya sea años o meses o ir a su destino y regresar de nuevo.

En suma, éstas imágenes que dan luz a las representaciones sociales y a la construcción identitaria van creando un “Nosotros” y un “Ellos” que además de marcar una diferenciación social y una apropiación del espacio, también advierten una legitimidad histórica que busca justificar prácticas de exclusión entre unos y otros. Como enuncia Gutiérrez el “Nosotros” siempre tiene una perspectiva etnocéntrica ya que son las personas o grupos de pertenencia con las que se comparten y refuerzan referencias de vida: hábitos, costumbres, valores, etc. mientras que los “Ellos”, son las personas que confrontan esta visión del mundo ya sea por su cultura, religión, sus tradiciones, valores, hábitos, es decir, los “Otros” históricos (Gutiérrez, 2013:102).

En este sentido, los “Nosotros” en San Cristóbal son los mestizos Coletos, Auténticos Coletos, los verdaderos ciudadanos (Serrano, 2012; Gutiérrez, 2013); los “Ellos”, los “Otros”, la alteridad, los estigmatizados, inferiorizados, ciudadanos de segunda clase, siempre han sido los indígenas, a los que se les ha negado el espacio y los derechos sino no se “ladinizan”(Serrano, 2012; Gutiérrez, 2013), mientras que los fuereños ya sean extranjeros o nacionales son vistos como “perniciosos” (Serrano, 2012). Además, como se viene señalando, sobre la representación histórica de los “Otros” en los Altos, el racismo se ha justificado sobre las diferencias y jerarquías sociales signadas por los rasgos fenotípicos y culturales, que han causado expresiones como “mejorar la raza” o “civilizar al Otro” (Castellanos, 2001).

Recordemos, de acuerdo con Quijano (2000), que la raza es una categoría mental que se codificó en América para establecer distinciones entre los conquistadores y los conquistados en referencia a una supuesta estructura biológica diferenciada que ubica a unos grupos en una situación natural de inferioridad con respecto a Otros. Es decir, señala, que a partir de las diferencias fenotípicas -que se concentraron en el color como insignia fundamental de la categoría racial- a los pueblos conquistados se les designó una posición natural de inferioridad, al igual que a sus cualidades mentales y sus descubrimientos culturales, que legitimó las relaciones de dominación en la nueva sociedad de la América conquistada. De ahí que esta cuestión ha hecho eco en México, y por ende, en la región de los Altos cuando se representa al indígena, principalmente, con alguien de piel morena como un estigma, como “un signo que descubre el origen y orienta formas de relación de rechazo, una marca <<fea>> frente al blanco, que suele ser valorado como <<más bonito>> (Castellanos, 2001: 174).

Si bien la discriminación legal hacia los “Otros” terminó a mediados del siglo XX con la llegada del INI, lo que quedaba de las prácticas de discriminación en las últimas décadas “era lo que los habitantes de la ciudad llamaban <<la costumbre>> en ambos bandos: de lado de los mestizos, los que seguían practicando la discriminación, a menudo con actitud desafiante, pensaban, por ejemplo, que los indígenas tenían que bajarse de las banquetas cuando ellos pasaban, o se negaban a compartir las bancas de las iglesias con ellos; y del lado de los indígenas, muchos preferían no permanecer en la ciudad durante la noche” (Gutiérrez, 2013: 196).

A pesar de este panorama desolador en el que el resultado de estas representaciones muchas veces deriva en relaciones interculturales conflictivas, caóticas, humillantes, también se dan relaciones de amistad, de compadrazgo o de matrimonio, aunque quizá muy escasas, entre indígenas y mestizos (Gutiérrez, 2013; Serrano, 2012).

Así pues, en esta región, los contactos entre los sujetos representados como indígenas y mestizos (ya sea que se reconozcan como Sancristobalenses, Coletos, Auténticos Coletos) muestran un entramado complejo de relaciones “Nosotros” y “Ellos” en las que los estereotipos revelan una “mezcla de conocimiento y desconocimiento mutuos, de ocultamientos y descubrimientos recíprocos, en muchos casos de proximidad física y separación cultural” (Pitarch, 1995: 241).

2.3 Institucionalización de la Otredad en la escuela

Como se dijo antes, la escuela es una de las instituciones sociales transmisora de saberes tipificados más importante y por ende no está aislada de la constitución de estos procesos de representación social; más bien es reflejo y muchas veces partícipe de la reproducción de pautas que van alimentando las formas de interacción y relación social acordes con estas imágenes estereotipadas que adquieren mayor alcance legitimando las desigualdades sociales.

En paralelo a la representación del indígena como “atrasado”, “incivilizado”, “tradicional” se montó una imagen que definía las cualidades de su aspecto “rostros bronceados, ojos oblicuos, pómulos altos, que visten de campesinos o danzan con sus atuendos ceremoniales en la fiesta del pueblo” (Bonfil, 1989: 167) que fue ilustrando en las escuelas las portadas de los libros de texto cuando se institucionalizó el indigenismo como proyecto político para resolver “el problema del indio”. Es decir, la representación de la Otredad se institucionaliza para asimilarla.

Desde la creación del Estado-nación se han formalizado distintas experiencias educativas cuyo fin ha sido homogeneizar culturalmente a toda la población anhelando la unidad nacional; de manera concreta, desde la creación de la SEP (1921) se han implementado

proyectos y creado instituciones encargadas específicamente de atender la educación para la asimilación/ integración de las poblaciones indígenas acordes con estas representaciones.

Y si bien a lo largo de los años han existido formalmente tres modelos educativos destinados para estas poblaciones, la educación indígena oficial sólo ha tenido cambios en sus narrativas adaptándola tanto a las formas de resistencias de las comunidades como al contexto político y académico en turno, mas no en sus prácticas profundas en las que ha persistido la homogeneización (Gutiérrez, 2005).

Este “trato especial” que han recibido los sectores indígenas por parte del Estado mexicano ha implicado desde siempre que por medio de la escuela asimilacionista como representante de la cultura hegemónica -y en aras de la modernización y mejoramiento de las comunidades- se ha pretendido desaparecer los modos de vida de los pueblos indígenas porque se consideraba “que la cultura <<universal>> (moderno-liberal) constituía la clave para que los indígenas salieran del atraso en que se encontraban” (Gutiérrez, 2005: 32).

Como señala Ramírez (2013) la situación de la educación indígena en Chiapas es parte de las desigualdades socioculturales y económicas que históricamente han padecido los pueblos indígenas, además de que el sistema educativo chiapaneco ha estado al servicio de la política indigenista nacional obviando la diversidad lingüística y cultural de su población (Fábregas, 2009: 254). En esta entidad, a decir de Graves (1996:165), las acciones gubernamentales en materia de educación que se habían implementado en los años veinte a nivel nacional llegaron con atraso, ya que sólo se establecieron algunos internados y algunas escuelas rurales federales que funcionaban en pocos pueblos indígenas ofreciendo los primeros dos o tres años de educación básica.

Además de ello, las escuelas y los internados, ya en los años cincuenta, no gozaban del apoyo de las comunidades, eran consideradas una carga porque las autoridades y los inspectores obligaban a los padres a enviar a sus hijos, lo que para ellos era “mandarlos a perder el tiempo” porque sólo aprendían “un poco de castilla” y no redituaba en la economía familiar, de modo que la asistencia era escasa y la deserción pronunciada (Graves, 1996).

En la cuestión de género la situación se recrudecía ya que la incorporación de las mujeres indígenas al sistema escolar también tuvo un proceso de aguda resistencia debido a las normas

culturales internas que impedían que tuvieran relación con los ladinos, y a la división sexual del trabajo, que les designa la realización de trabajos domésticos, mientras que para los hombres se reconocía la utilidad de la alfabetización para su trato con los ladinos (Graves, 1996).

Las primeras experiencias educativas ⁴³ que formaron parte de la política homogeneizadora fracasaron, entre otros motivos, debido a que “los encargados de llevar el mensaje civilizador eran los no indios, los portadores naturales de la civilización occidental” (Bonfil, 1989: 173), por lo que se puso en marcha el proyecto de los promotores culturales del INI (1949), mediante el cual se pretendía la aculturación de las comunidades con personal propio:

“Fue necesario buscar otra solución y se decidió recurrir a los propios jóvenes indios: escoger a los mejores, sacarlos de sus comunidades, llevarlos a un medio <<civilizado>> que estaría preferentemente en las ciudades, someterlos a un lavado de cerebro mediante el cual reconocerían la inferioridad de su cultura y la superioridad de la cultura nacional y devolverlos después a su medio de origen, convertirlos en <<agentes de cambio>>, para lograr desde dentro, más fácilmente, la ansiada transformación que conduciría al progreso” (Bonfil, 1989: 173)

Como mencioné antes, en San Cristóbal se estableció uno de los primeros Centros Coordinadores del INI⁴⁴, cuya función fue poner en marcha programas de desarrollo en la región, pero a decir de Bonfil estos programas no se sustentaban en los conocimientos de las comunidades, sino que las investigaciones que se realizaban en el centro coordinador servían para “establecer un diagnóstico que permitiera encontrar los mejores caminos para introducir en las comunidades indias las prácticas correspondientes de la cultura nacional, moderna, occidental” (Bonfil, 1989 :174).

De modo que con el Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil se replicó en Chiapas lo que la política de educación indígena a nivel nacional planteaba, que era la implementación de ciertas acciones para integrar, incorporar, asimilar, como quiera llamarse, a ciertos sujetos, a los “Otros” de San Cristóbal. Con ello, las funciones del INI en este lugar acentuaron la segregación que históricamente se venía dando en la región, “la misma institución se encarga

⁴³ Como las escuelas rurales (1922) o las misiones culturales (1925).

⁴⁴ El Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil del INI que estableció sus oficinas centrales en San Cristóbal contaba con una procuraduría legal, clínica, laboratorios, talleres, internado, etc. (Graves, 1996).

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 en Esparza, 2015: 116)

Sin embargo, los programas del INI tuvieron poca cooperación o rechazo, por un lado de las comunidades, pero por otro lado de los caciques y autoridades municipales locales que se resistían a cualquier intento de trastocar la estructura socioeconómica y el beneficio de sus privilegios y posiciones (Graves, 1996). El proyecto de los promotores culturales que emprendió el Instituto le dio a los jóvenes indígenas un papel primordial en la educación indígena estatal (Cruz, 2012) que posteriormente fue parte del proceso que trastocó las relaciones interculturales a nivel económico y político con el desarrollo de una élite indígena incrustada en la burocracia administrativa.

Ruiz (2013) señala que los primeros promotores tuvieron que sortear obstáculos con los representantes de la estructura socioeconómica local: hacendados, terratenientes, clérigos, políticos, comerciantes, ganaderos, autoridades ladinas o enganchadores, etc. que mantenían en esclavitud y en analfabetismo a los pueblos indígenas locales. Los finqueros y caciques, por ejemplo, consideraban que “si los hijos de nuestros mozos llegaban a leer y escribir, con el tiempo ya no tendremos gente que trabaje nuestras tierras” (Graves, 1996:170). Y así fue sucediendo, algunos de los primeros logros que se destacan de estos promotores fue la liberación de los indígenas de las fincas cafetaleras que trabajaban en el sistema de baldiaje⁴⁵ (Ruiz, 2013).

A pesar de las resistencias de inicio, paulatinamente la educación institucionalizada se fue legitimando en las comunidades ya que sus miembros le fueron dando un valor instrumental para “el aprendizaje de la <<castilla>>, de las <<cuentas>> y de las <<letras>> para <<defenderse de los mestizos>>” (Gutiérrez, 2005). Además, otro factor de legitimación de la escuela en las comunidades fue su concepción como medio de movilidad social, no sólo por el caso de los promotores, sino por el magisterio indígena que se fue desarrollando provocando, en ocasiones, trayectorias escolares más largas (Gutiérrez, 2005:39).

⁴⁵El sistema de baldiaje consistía en el trabajo gratuito de los indígenas en las grandes haciendas a cambio de un pedazo de tierra que se les concedía para sembrar la milpa. De los 6 días de trabajo, 4 o 5 eran para servicios al patrón (Graves, 1996: 170).

No obstante cierta apertura y legitimación de las comunidades hacia la escuela estatal, las iniciativas institucionales han tenido poco alcance y presencia ya que las escuelas primarias pocas veces cubren todos los años de la escolarización en ese nivel, y además el resto de la educación secundaria, media y superior se encuentran aún más alejadas porque se ubican en otras regiones (Carnoy, Santibañez, Maldonado, Ordorika, 2002).

Cruz menciona que en Chiapas la mayoría de las escuelas a nivel medio superior: preparatorias o bachilleratos se encuentran en las cabeceras municipales o en las ciudades más grandes, lo cual obliga a quien desea continuar con sus estudios a salir de sus lugares de origen “hay muchos jóvenes del corazón de la selva que se van a Ocosingo para estudiar el bachillerato, otros de la región de los altos dejan su comunidad y se van a San Cristóbal de las Casas, los muchachos de la sierra se dirigen a Tapachula, los de la Fraylesca a Villaflores y otros llegan hasta Tuxtla” (Cruz, 2012 :155).

A nivel superior, el caso resulta más problemático debido a que las escuelas normales creadas en los años veinte fueron lo más cercano que las comunidades tuvieron en cuanto a educación superior (Carnoy et al. 2002: 24), como la Escuela Normal Rural Mactumactzá (1931), pero en esta cuestión, valga decir, las dificultades fueron de orden estatal ya que en Chiapas fue hasta finales del siglo XX, en 1970, que se fundó la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) o Escuela Normal Superior de Chiapas (1972), lo que significó, por un lado, la emigración de la juventud, que por aquellos años tuvo más condiciones, hacia lugares en los que había más oportunidades de escolarización en este nivel y, por otro, el costo social de la ausencia de estos jóvenes que ya no regresaron a Chiapas (Fábregas, 2009).

La situación en este caso ha ido cambiando de a poco, ya que se han hecho esfuerzos por ir consolidando un sistema público de educación terciaria, lo cual resulta, a decir de Fábregas (2009), que la educación superior en Chiapas sea una novedad debido a que recientemente, entre 1995 y 2006, se fundaron distintas instituciones como: la Universidad de Ciencias y Artes; el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez; la Universidad Tecnológica de la Selva; el Instituto Tecnológico de Cintalapa, la Universidad Politécnica de Chiapas y la Universidad Intercultural de Chiapas.

Sin embargo, el problema del centralismo también se hace presente aquí, debido a la forma en que se han distribuido las instituciones, ya que hay zonas de la entidad -fuera del centro- que no tienen cobertura, mientras que en otras la cobertura es insuficiente; en San Cristóbal, por ejemplo, hasta 1970 sólo se contó con la Escuela de Derecho, posteriormente se fundó la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH o la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (Fábregas, 2009).

Cabe mencionar, que la existencia de sólo dos Universidades Públicas en San Cristóbal ha sido aprovechado por la iniciativa privada para intervenir en el establecimiento de universidades, centros e institutos que cubren la demanda educativa que las públicas no alcanzan a absorber: La Universidad de los Altos de Chiapas (UACH); la Universidad Mesoamericana (UNIMESO); la Universidad San Marcos; el Centro de Estudios Universitarios de Chiapas; el Centro de Estudios de San Cristóbal o el Instituto de Estudios Superiores México, por mencionar algunos ejemplos, son parte de las instituciones privadas que han proliferado en la ciudad.

Con todo, Serrano (2012) señala que hasta hace poco la ciudad de San Cristóbal era el único lugar de los Altos que contaba con universidades, y por lo tanto, resultaba un polo de atracción para muchas personas de la zona que buscaban mejorar su calidad de vida. Esta condición ha permitido que los apoyos gubernamentales se concentren ahí y que haya un aumento en la promoción de becas de estudios, sobre todo para la población indígena⁴⁶, que estimulan no sólo el incremento de su ingreso a la educación superior sino también el egreso con una licenciatura concluida (Gutiérrez, 2013; Serrano 2012).

Es así que en un contexto donde la educación más allá del nivel básico⁴⁷ está centralizada en ciudades como Ocosingo o San Cristóbal, mientras que en las áreas rurales la

⁴⁶ Bermúdez (2015) menciona que la fundación Ford y la ANUIES han implementado programas de apoyo económico y académico para incidir en la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.

⁴⁷ Dicho sea de paso, después del levantamiento de 1994, hay dos tipos de instituciones, a nivel básico, que imparten educación en las comunidades: las instituciones que representan el sistema educativo oficial del Estado y los sistemas educativos autónomos zapatistas establecidos en algunas zonas del estado (Ramírez, 2013). Aunque Bermúdez también señala que las ong's o los sectores disidentes del sindicato magisterial regional han implementado proyectos de educación popular como alternativa y resistencia al sistema educativo nacional (2015: 160).

escolarización es deficiente (Ramírez, 2013), las y los estudiantes indígenas que aspiran a realizar una trayectoria escolar más larga tienen que sortear las condiciones estructurales, pero también enfrentar las situaciones de tensión sociocultural con respecto a ambientes escolares de discriminación, exclusión y prejuicio de los sujetos con quienes conviven en las instituciones educativas. Gutiérrez (2013: 290) documentó que en San Cristóbal los discursos y las prácticas racistas son más comunes de lo que parece, pero dado que existe una doble moral pueden encontrarse contrastes entre los discursos que se emiten en el ámbito público y las prácticas en el ámbito privado.

En este tenor, Carnoy *et al.* (2002) mencionan que las y los estudiantes indígenas de Chiapas sienten con mayor intensidad la discriminación cuando se mudan a las ciudades para continuar con sus estudios, y ya dentro del sistema educativo, cuando pasan de un nivel escolar a otro debido al choque con el lenguaje, porque después de la primaria bilingüe la escolarización sólo se imparte en castellano lo cual dificulta su desempeño y les deja en desventaja. En una entrevista que hicieron estos autores, una estudiante de la UNACH narra: “aquí en la Universidad hay mucha discriminación... incluso al mismo nivel (educativo) en los mismos salones hay discriminación. Dicen que mis palabras no quieren decir nada, ¿porqué tienen que oír a esta muchacha indígena? Si hubiera una universidad para estudiantes indígenas yo estaría ahí, porque ahí es donde pertenezco” (Carnoy *et al.* 2002: 31).

Además de padecer las burlas sobre su forma de expresión en castellano, las y los estudiantes indígenas tienen que tolerar que sus pares mestizos les llamen con nombres de animales, que se mofen de su vestimenta y que los excluyan de participar en grupos de estudios o en compartir espacios comunes dentro de las escuelas, (Carnoy *et al.* 2002: 30).

Es así que las instituciones educativas como canales de transmisión de saberes, como espacios de socialización secundaria, contribuyen a la recreación de la memoria histórica de la vida cotidiana en San Cristóbal cuando en esos espacios el estudiantado se apropia de las representaciones sociales; primero como reconocimiento del “Otro”, en este caso el estudiante indígena, y segundo para desplegar prácticas y formas de interacción tipificadas que en este contexto se han construido entorno a esa categoría, es decir, exclusión de los espacios y los grupos de pares, burlas, prejuicios, apodos por el origen sociocultural etc. Recordando a Levinson & Holland las instituciones educativas ofrecen credenciales, otro tipo de

conocimientos y oportunidades a los estudiantes indígenas, pero a cambio de esto su trayectoria escolar está acompañada de prácticas de discriminación que alimentan las desigualdades históricas.

Por estas cuestiones, algunos autores afirman que al no contar con espacios educativos que prescindieran de la discriminación y el racismo, 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” (Esparza, 2015:120). Asimismo, se menciona que dado que antes de la UNICH no había otra institución universitaria que se reconociera -por lo menos en el discurso- como inclusiva de la diversidad y respetuosa de la diferencia cultural, ésta se ha convertido en un espacio apropiado para los universitarios indígenas que la han hecho muy probablemente su primer espacio de socialización (Esparza, 2015; Cruz, 2012).

Luego entonces, la historia de la vida cotidiana en San Cristóbal muestra una sociedad en la que los referentes históricos que tipifican a las prácticas y a los sujetos han perdurado en las formas de interacción que en ese contexto son aprehendidas para entender y significar ese mundo intersubjetivo. Como he expuesto, estos referentes frecuentemente tienen una connotación negativa hacia los sujetos y son recreados en las instituciones que forman parte de la vida cotidiana, como la escuela; de ahí que resulte significativo observar cómo se decanta la interculturalidad normativa, que propone el modelo educativo de la UNICH, en las prácticas e interacciones de sus estudiantes que previamente han sido socializados entorno a estos referentes históricos en el contexto cotidiano de San Cristóbal y en los Altos de Chiapas, cuestión que se verá en el siguiente capítulo.

Capítulo III

Las relaciones interculturales en la vida cotidiana de la UNICH

Introducción

En este capítulo abordo la forma en que el estudiantado de la UNICH moviliza en el contexto cotidiano escolar los referentes históricos que han aprehendido socialmente a la luz de la interculturalidad normativa como nuevo modelo educativo que propone la modificación de las prácticas y relaciones entre los sujetos escolarizados en ese espacio de socialización. En este sentido, me enfoco en la descripción, caracterización y análisis de las relaciones interculturales que configuran las y los estudiantes desde la idea de las representaciones sociales.

En el primer apartado expongo la vida cotidiana escolar desde algunas bases teóricas que permiten comprender a la escuela como un terreno cultural sujeto a reproducciones y apropiaciones de los saberes cotidianos del orden social local. En el segundo apartado presento una caracterización de la UNICH que permite comprender, por un lado, su génesis, sus particularidades institucionales y sociales (población escolar, sedes, licenciaturas, etc.) y, por otro lado, el significado que se ha ido construyendo entorno a ella desde la visión de la comunidad estudiantil.

En el tercer apartado, muestro cómo en la Institución las representaciones sociales que diferencian al mestizo y al indígena en el contexto san cristobalense, son apropiadas por el estudiantado y se imbrican en los nichos disciplinarios para dar forma a otras dimensiones de diferenciación social internas que generan dinámicas de exclusión, discriminación, distinción y confrontación entre pares y entre alumnos y profesores en el contexto escolar. Asimismo, abordo las relaciones interculturales entre estudiantes indígenas desde la postura que cuestiona la homogeneización del estereotipo del indígena tanto de la institución como del profesorado, y desde las asimetrías que se generan en ellas y ellos en el contexto de la Universidad.

3.1 La vida cotidiana escolar en la UNICH: planteamientos para comprender una realidad escolar.

Como se sabe, la comprensión de la vida cotidiana en las escuelas requiere inherentemente echar mano de la noción de cultura para entender los procesos que al interior se configuran. En este sentido, la escuela como terreno cultural, por un lado, es un espacio de continuidades en el que se socializan mediante la interacción social, ciertos conocimientos y prácticas incorporados en el curriculum, que coadyuvan al aprendizaje de creencias, normas y valores que conforman los patrones socioculturales (Giddens, 2010; Rockwell, 1997), que dan orden social en un contexto dado. Por consiguiente, las actividades cotidianas pueden favorecer la reproducción de relaciones sociales y de nociones que benefician modelos económicos, culturales o políticos dominantes que se relacionan estrechamente con los sistemas de educación (Torres; 1998).

Sin embargo, por otro lado, en las escuelas no sólo se evidencian las continuidades de la cultura con respecto al contexto inmediato, sino que también dejan ver las discontinuidades hacia discursos y prácticas del entorno ya que es un espacio caracterizado por distintos y múltiples grados de oposición y resistencia; existe una pluralidad de lenguajes y de luchas en conflicto. La escuela es un lugar donde los distintos sujetos que interactúan –maestros, estudiantes y administrativos- difieren con respecto a la forma en que se definen y comprenden tanto las experiencias como las prácticas (McLaren; 2003). En este sentido, los saberes locales cotidianos que en un primer momento penetran la escuela en forma de narrativas y prácticas, con las dinámicas escolares se reinterpretan los contenidos y se negocian las normas (Rockwell, 1997).

De ahí que estos procesos se identifiquen como el curriculum oculto, que refiere al conocimiento y la conducta implícitos del proceso escolar que se construyen en paralelo de los programas de estudio y las lecciones formales de los cursos que siguen las y los estudiantes (McLaren;2003). Es decir, al aprendizaje de actitudes, hábitos y valores que no están establecidos o programados en las clases, pero que funcionan de forma implícita mediante las rutinas, las interacciones y los contenidos culturales, sin que sea una suerte de “conspiración” por parte del cuerpo docente (Giddens, 1991; Torres,1998).

Reconociendo a la escuela como un espacio de negociación y resistencia, hay que considerar también que son arenas donde se presentan conflictos entre maestros, alumnos, autoridades y padres, porque los sujetos tienen posiciones asimétricas en ellas y por lo tanto, no son espacios armónicos (Gómez, 2005). Por consiguiente, la escuela no sólo enseña sino que ejerce un control indirecto sobre las relaciones interpersonales (Foucault; 2013 en Castro; 2014).

Así pues, el clima social escolar entendido como "la calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela <<incluyendo tanto relaciones entre compañeros, como las relaciones profesores-alumnos>> (Blaya, 2002: 226 en Velázquez; 2005:748) influye en el desarrollo del conflicto e incluso en la violencia escolar. La violencia en la institución escolar, referida al estudiantado, la entiendo como una "fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente" (Gómez, 2005: 699).

Luego entonces, a saber de Rockwell (1997: 35) "las historias específicas de las escuelas en cada región o localidad producen diferentes consecuencias culturales. Por ejemplo, la discriminación política y la resistencia cultural generadas dentro o fuera de la escuela inciden en la dinámica escolar. En algunas situaciones, la escuela tiende a reproducir contenidos ideológicos y relaciones de clase, de etnicidad y de género. En otras, operan transformaciones. Algunos procesos escolares pueden destruir patrimonios culturales locales, o bien impedir y contrarrestar la apropiación de elementos culturales escolares. Otros abren posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos y constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debería ser universal".

Las investigaciones etnográficas que documentan lo cotidiano de las instituciones educativas señalan que éstos espacios, además de que reproducen un orden social también son trastocadas por agencias que inciden en su construcción (Torres;1998). Por consiguiente, Torres (1998) sostiene que en la escuela resulta primordial el análisis hermenéutico para desentrañar y entender los significados recónditos que visibilizan el currículum oculto.

3.2 La Universidad Intercultural de Chiapas: ¿Universidad para indígenas?

3.2.1 Historia Institucional

Como se mencionó al inicio del texto, las características particulares de las instituciones interculturales les dan especificidad propia. El caso de la UNICH es un reflejo del contexto sociocultural en el que está inmersa y de los procesos históricos que se han vivido en la entidad y particularmente en la ciudad de San Cristóbal. Desde su planeación, la nueva institución generó debates en la entidad entre académicos e intelectuales indígenas locales, algunos cuestionaban si la admisión era exclusiva para estudiantes provenientes de pueblos indígenas, de lo cual se aclaró que admitiría a cualquier sector, pero que el modelo contemplaba la enseñanza de las lenguas originarias locales; unos decían que los recursos debían usarse para fortalecer las instituciones públicas que ya existían; algunos más expresaron que el modelo parecía discriminatorio y otros dudaban de los resultados que podía alcanzar (Fábregas; 2009). Con todo, la UNICH resultó innovadora en Chiapas al conformarse “como el primer centro educativo orientado a la profesionalización de sectores indígenas de Chiapas” (Bermúdez, 2015: 176).

Su fundación fue el 1 de Diciembre del 2004 por iniciativa del gobernador del estado Pablo Salazar Mendiguchía y el 17 de Enero del 2005 se entregó el nombramiento como rector de la institución al Dr. Andrés Fábregas Puig.⁴⁸

En el discurso del inicio de actividades enunciado el 29 de Julio del año 2005, el rector señaló:

“En este día la Universidad Intercultural de Chiapas abre sus puertas a todos los jóvenes que deseen formarse y educarse en el espíritu chiapaneco que alienta la interculturalidad, porque sirviendo a Chiapas, la Universidad le sirve a México y sirviéndole a México la Universidad le sirve a la humanidad. El compromiso de la Universidad Intercultural con la sociedad chiapaneca es el de abrir los espacios de la educación superior con equidad a los jóvenes de todas las culturas, pero atendiendo a los sectores que no han tenido las mejores oportunidades para ingresar a la universidad. Así entendemos la voluntad del gobernador de Chiapas para abrir un recinto académico signado por la calidad y la vocación intercultural, este compromiso lo asume la nueva comunidad universitaria en todo lo que implica. Esta es una fecha propicia para

⁴⁸ Gaceta Universitaria, N°1, 2005, Recuperado el 25 de Abril del 2016 www.unich.edu.mx.

reafirmarlo ante el gobernador, cuya visión y sensibilidad permitió la creación de la Universidad Intercultural, y ante la sociedad de Chiapas y del país. (...) Esta nueva comunidad de educación superior asume a plenitud la tarea encomendada y hará su mejor esfuerzo para contribuir al bienestar general de los chiapanecos, nuestra tarea es impartir educación universitaria al más alto nivel posible y así lo entendemos. La universidad intercultural nace con una vocación clara de incorporar los saberes de las culturas de Chiapas al torrente de la creación científica e intelectual, es un compromiso mayor, implica asumir que la pluralidad cultural es la fuente de mayor riqueza que posee la sociedad chiapaneca y que debe formar parte del mundo universitario. Aspiramos también a contribuir a una mejor integración de los chiapanecos formando a los jóvenes en una actitud realmente intercultural que impulse la admiración por lo propio y la integración social, pero sobre todo a jóvenes que apliquen sus habilidades y conocimientos en bien de su propia gente” (Universidad Intercultural de Chiapas, 18 de Enero del 2016, Discurso del Dr. Andrés Fábregas Puig, archivo de video recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=ZbXPjz16XD8>).

La institución estableció su sede principal en el municipio de San Cristóbal de las Casas, lugar donde se le cedió un terreno de 12 hectáreas rumbo a la salida hacia Comitán, sin embargo, en los últimos años ha ampliado su quehacer con cuatro unidades académicas distribuidas por otros municipios del estado: Oxchuc; Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tuliá⁴⁹. En una entrevista realizada por un medio local, Fábregas recuerda:

“fue increíble, la Universidad Intercultural de Chiapas me la dieron en un papel. Llegó el gobernador de la época, quien me dijo: <<Aquí está la Universidad>> y me entregó un papel. Fue partir de cero. No había nada, ni terrenos, ni nada. Empezamos trabajando en un pequeño local, prestado por el DIF en San Cristóbal. Teníamos que andar pidiendo solidaridad para impartir clases, pero vean ahora a la Universidad, está totalmente consolidada, con prestigio y futuro” (Martínez, S. [24 de Marzo del 2014] CIESAS necesita actualizarse: Andrés Fábregas Puig, aspirante a dirigir la institución. Chiapas Paralelo, Recuperado: <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2014/03/cieras-necesita-actualizarse-andres-fabregas-puig-aspirante-a-dirigir-esta-institucion>).

La Universidad abrió sus puertas el 22 de Agosto del 2005 sobre un modelo organizacional que comprende dos divisiones que agrupan a las licenciaturas que se ofrecen: la división de procesos sociales conformada por las carreras de Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural y la división de procesos naturales formada por Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable⁵⁰. Dicho sea de paso, la licenciatura en Derecho Intercultural y Médico Cirujano⁵¹

⁴⁹ Gaceta Universitaria, N° 2, 2005 Recuperado el 25 de Abril del 2016 www.unich.edu.mx.

⁵⁰ Gaceta Universitaria N°1, 2005, recuperado el 25 de Abril del 2016 www.unich.edu.mx.

⁵¹ La licenciatura en Medicina Intercultural sufrió una modificación a su plan de estudios en el año 2016, de modo que hoy se le conoce como licenciatura en Médico Cirujano. Debido a que mi presencia en la UNICH fue en el

son de reciente creación y no se imparten en todas las sedes de la UNICH, la primera está presente en Oxchuc y la segunda en San Cristóbal.

El diseño curricular está basado en: Formación Básica, Formación Técnica y Formación Profesional, además de la enseñanza de lenguas como Tsotsil, Tseltal, Ch'ol y Zoque y la vinculación comunitaria (Guitart & Rivas; 2008). Cabe mencionar que en la UNICH los planes de estudio de las carreras con las que inició la institución (Lengua, Desarrollo, Turismo y Comunicación) fueron traducidos mecánicamente de la planeación propuesta por la CGEIB, lo cual implica que se prestó poca atención a las particularidades regionales (Bermúdez, 2015).

De modo que es una de las instituciones que se adscribe a la educación intercultural creada por la SEP-CGEIB que le atribuye a la interculturalidad normativa un horizonte relacional para incidir en la modificación de las relaciones interculturales que las condiciones históricas de Chiapas han ido determinando. Es decir, busca que el estudiantado que ahí se profesionaliza desarrolle una suerte de “voluntad intercultural” para construir relaciones equitativas entre Coletos, Auténticos Coletos, Indígenas, Fuereños etc. que retribuya en la transformación de las desigualdades estructurales que caracterizan el contexto de la región de los Altos de Chiapas para el bienestar de la sociedad chiapaneca.

Para alcanzar su objetivo, la UNICH fomenta entre el estudiantado los siguientes conocimientos, valores y actitudes:⁵²

- Respeto a la diferencia y la diversidad
- Tolerancia
- Inclusión
- Sensibilidad a la diversidad
- Comprensión entre distintas culturas
- Convivencia
- Interculturalidad como principio filosófico
- Diálogo (intra e intercultural) en las relaciones sociales, políticas y culturales

año 2015, todas las referencias que se tienen sobre esta carrera (notas, datos, entrevistas, etc.) se hacen sobre la primera denominación, de forma que en el texto haré alusión a “Medicina Intercultural” y no a “Médico Cirujano”.

⁵² Esta serie de atributos fueron obtenidos a partir de una revisión de los planes de estudio de todas las licenciaturas realizada el mes de septiembre del 2015 en la página de la UNICH: <http://www.unich.edu.mx/>.

El Estatuto Orgánico de la UNICH⁵³ señala que se busca que las actividades de la Universidad “contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos, de acuerdo con los requerimientos del entorno, del estado y del país”. En este caso, en una región que se caracteriza por su pluralidad y diversidad.

Su misión es:

“formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad chiapaneca. Considera que ella debe promover una formación integral del estudiante, basada en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales; comprometida con el desarrollo social y económico de la región, a través de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad de perspectivas con el desarrollo de las comunidades con las que se relaciona y a las que orienta su vocación de servicio” (Fábregas; 2009: 251)

Enmarcada en la filosofía intercultural que aboga por la relación equitativa entre sujetos culturalmente diversos que conviven en esa región (Guitart & Rivas; 2008), la apertura de la UNICH creó expectativas entre las y los jóvenes causando una demanda de más de novecientas personas de distintos municipios de la entidad, de las cuales 660 fueron admitidas en la primera promoción⁵⁴.

Diez años después, ésta institución cuenta hoy con una matrícula de 1,102 estudiantes, de los cuales 57.2% de ellas y ellos son indígenas y 42.1% mestizos⁵⁵, lo que la convierte, en uno de los centros públicos que atiende a las y los jóvenes tradicionalmente excluidos del sistema educativo superior. Para el semestre de Agosto-Diciembre 2015, el departamento de servicios escolares reporta que su población escolar está conformada por 47.1% de mujeres y un 52.8% de hombres, que se caracterizan por ser hablantes de las lenguas Castellano (42.1%), Tseltal (28.8%) y Tsotsil (22.5%).

⁵³ Consultado el 11 de Marzo del 2016 en la página de la UNICH: <http://www.unich.edu.mx>.

⁵⁴ Gaceta Universitaria N°3, 2005 recuperado el 25 de Abril del 2016 www.unich.edu.mx.

⁵⁵Datos propios a partir de la información otorgada por la UNICH.

LENGUA	SEXO		TOTAL
	MUJERES	HOMBRES	
ACATECO	0.1%	0.1%	0.1%
CASTELLANO	45.1%	39.5%	42.1%
CHOL	1.9%	2.9%	2.4%
KANJOBAL	0.5%	0.5%	0.5%
MAM	0.1%	0.3%	0.2%
MAYA	0.3%	0.1%	0.2%
TOJOLABAL	1.3%	0.6%	0.9%
TSELTAL	28%	29.2%	28.8%
TSOTSIL	19.6%	25.2%	22.5%
ZOQUE	2.3%	1.3%	1.6%
	47.1%	52.8%	100%

Datos extraídos de la información otorgada por la UNICH.

Las licenciaturas más demandadas en la institución para el mismo periodo son Lengua y Cultura (34.9%), Desarrollo Sustentable (18.5%) y Medicina Intercultural (17%). En la primera y la tercera hay mayor presencia de mujeres, mientras que en la segunda de hombres.

LICENCIATURA	SEXO		TOTAL
	MUJERES	HOMBRES	
MEDICINA INTERCULTURAL	19%	15%	17%
TURISMO ALTERNATIVO	16.9%	15.9%	16.4%
DESARROLLO SUSTENTABLE	16%	20.6%	18.5%
LENGUA Y CULTURA	35%	34.7%	34.9%
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	12.5%	13.5%	13%
	47.1%	52.8%	100%

Datos extraídos de la información otorgada por la UNICH.

En las tres licenciaturas más demandadas de la UNICH, se reporta que la distribución de hablantes es la siguiente: Lengua y Cultura (Tseltal, Tsotsil y Castellano), Desarrollo Sustentable (Castellano, Tseltal y Tsotsil) y Medicina Intercultural (Castellano, Tsotsil y Tseltal).

LENGUA	LICENCIATURA					TOTAL
	MEDICINA	TURISMO	DESARROLLO	LENGUA	COMUNICACIÓN	
ACATECO	-	0.5%	0.4%	-	-	0.1
CASTELLANO	46.2%	60%	48.5%	18.4%	68%	42.1%
CH'OL	3.7%	4.4%	1.9	1.8%	0.6%	2.4
KANJOBAL	1%	0.5%	1.4%	-	-	0.5
MAM	1.5%	-	-	-	-	0.2
MAYA	-	1.6%	-	-	-	0.2
TOJOLABAL	5.3%	-	0.4%	-	-	0.9
TSELTAL	17.5%	13.2%	25.9%	48.5%	14.5%	28.8%
TSOTSIL	22.8%	17.6%	20.5.7%	29.3%	13%	22.5%
ZOQUE	1.5%	1%	0.4%	1.8%	3.4%	1.6
	17%	16.4%	18.5%	34.9%	13%	100%

Datos extraídos de la información otorgada por la UNICH.

De forma general, los datos anteriores muestran que la UNICH está concurrida de manera importante por estudiantes mestizos que se inclinan fuertemente por la elección, principalmente de las carreras de Comunicación, Turismo, Desarrollo y Medicina y con menor presencia en la de Lengua y Cultura, mientras que las y los estudiantes Tseltales y Tsotsiles se hacen presentes significativamente en esta última.

Aventurando una hipótesis (y con temor a equivocarme), que dejaré para otra ocasión, considero que la fuerte presencia de estudiantes Tseltales y Tsotsiles en Lengua y Cultura puede asociarse al aprovechamiento que pueden hacer de su capital cultural, recordando a Bourdieu, al ser profesionalizados como traductores, profesores bilingües o promotores culturales en proyectos comunitarios. Mientras que la poca presencia de estudiantes mestizos en ésta licenciatura, quizá, se asocie, a los prejuicios y estereotipos que existen sobre la representación de las poblaciones indígenas en la región, ya que la licenciatura tiene por objetivo el fortalecimiento lingüístico y cultural de estos sectores.

Por otro lado, la poca presencia de estudiantes Tseltales y Tsotsiles en Turismo o Comunicación puede deberse a las dificultades del uso del castellano que estos sectores han tenido por no ser su lengua materna y a las prácticas de discriminación que han padecido, de modo que evitan exponerse a situaciones desagradables de las que -quizá- ya tengan bastante experiencia. Además, el hecho de que en Turismo sea obligatorio el aprendizaje del idioma inglés posiblemente resulte difícil como tercer idioma o que signifique otra forma de “perder su cultura” o de “aculturalizarse” como frecuentemente se piensa para el caso del castellano. Como dije, estas son sólo reflexiones que han surgido y que tendrían que someterse a estudio.

En otro orden de ideas, la relación de la UNICH con otras instituciones y organismos se da, por ejemplo, con la pertenencia a la Red de Universidades Interculturales (REDUI) -formalizada en el 2008- con las que se vincula (junto con la CGEIB) para el planteamiento de planes y programas de estudios, además de establecer intercambios académicos. Asimismo, la institución mantiene relaciones de colaboración e información, por medio de la REDUI, con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior de México (ANUIES) sin que pertenezca a ella, sin embargo, señala Fábregas (2009), le afecta las decisiones que ahí se tomen.

A pesar de que la UNICH se ha destacado como una de las Universidades Interculturales más importantes a nivel nacional, en los últimos años se ha hecho presente por ser escenario de disputas político-sindicales⁵⁶ que se reflejan en la inestabilidad de sus autoridades. Muestra de ello es que a partir del año 2011 cinco administraciones han estado a cargo de la Universidad, sin concluirse ninguna, las cuales hasta el momento no han podido resolver los conflictos internos.

Rectores	Año
Andrés Fábregas Puig	2005-2011
Javier Álvarez Ramos	2011-2014
Oswaldo Chacón Rojas	2014-2015
Daniel Samayoa Penagos [encargado]	2015
Miguel Ángel Yáñez Mijangos	2015-2016
Roberto Morales Ortega	2016

⁵⁶ Esta cuestión será abordada en el último capítulo.

3.2.2 Concepciones estudiantiles sobre la representación de la UNICH

Ahora bien, el enfoque educativo del interculturalismo de Estado, como le he llamado, en conjunción con el contexto socio histórico del que es producto la UNICH, tuvo como consecuencia que se le atribuyera la representación de lo indígena por tres cuestiones interrelacionadas: a) la prioridad, mas no exclusividad, de favorecer el ingreso de los sectores que no han tenido la oportunidad de acceso a la educación superior en la región, es decir, en su mayoría las poblaciones indígenas; b) la revalorización de los saberes de las culturas originarias, por lo menos en la narrativa, como orientación académica y de servicio y c) la connotación institucional del término “intercultural” como sinónimo de Otredad.

Estas cuestiones han contribuido a que las concepciones que se le han ido atribuyendo a la UNICH se monten sobre tipificaciones que desvalorizan o desprestigian la oferta académica de la institución y, principalmente, a quienes ahí se escolarizan. Es necesario hacer mención de estas cuestiones ya que posteriormente ayudarán a entender el espacio de significado que es la UNICH y las relaciones interculturales que se construyen ahí.

Cuando indagué entre las y los estudiantes cómo se ve la UNICH fuera, recibí comentarios -tanto de estudiantes provenientes de comunidad como de estudiantes provenientes de la ciudad de San Cristóbal- que refieren a que la institución se ve como un espacio para “indios”, y si es para “indios” entonces se le asigna una desvalorización que tiene ver con la representación del “indígena ignorante” o con “pocas capacidades” y con sentimientos de desprecio:

“se sigue viendo a la UNICH como una Universidad de indios y eso significa inferioridad, si vas y buscas chamba [te dicen] <<no sabes>> por el hecho de ser de la UNICH y los mismos egresados dicen <<tenías que estar en la UNICH>>, el prestigio de la escuela está por los suelos” (H27SA).⁵⁷

“No sé porque la UNICH está menospreciada porque cuando te preguntan <<¿dónde vas a estudiar?>>, y dices en la UNICH, te dicen <<ah... en la UNICH>> pero como diciendo pinche escuela para chafas” (H20OX).⁵⁸

⁵⁷ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar.

⁵⁸ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc.

“varias personas me decían <<no manches, no vayas, ¡cómo vas a entrar ahí!, es puro indígena>>” (M20SS).⁵⁹

“En algunos casos dicen que la UNICH es una escuela que menos valor tiene, o sea que no lo valorizan igual, por las carreras, dicen que las carreras que llevamos no hay chamba y todo eso, te desaniman, pero en sí yo pienso que no por lo que la Universidad no tenga tanta... la Universidad tiene capacidad de todo, es la forma cómo lo valoramos nosotros, cómo nos preparamos porque puedes salir en la mejor escuela de todas y cuando sales... peor. Y puedes estar en el peor escuela y cuando te preparas bien te preparas bien, defiendes a tu carrera. De hecho algunas ocasiones me han dicho que mi carrera no me va a servir para el futuro y yo lo único que les digo es que no necesito estar en la mejor escuela para poder superarme en todo” (H21CH).⁶⁰

“Ha habido conflictos entre maestros y muchas otras cosas que hacen que la Universidad no tenga un buen prestigio y que la sigan viendo como la Universidad de los indígenas, yo creo en realidad que todos los estudiantes que entramos acá tenemos las mismas capacidades de cualquier otra Universidad” (M23SC).⁶¹

Sin embargo, otros estudiantes mencionan que esta condición también es alimentada desde dentro debido a los discursos paternalistas que se manejan en la institución:

“su propósito [el de la UNICH] siempre ha sido darle ese lado de [decir] <<ay, pobrecitos indígenas, los indígenas... ustedes como vienen de comunidad deben hacerlos fuertes aquí y allá>> y está bien chido que les enseñen a escribir su propia lengua y hablar su propia lengua bien para que lleguen y refuercen su comunidad, pero no de decirles... <<ay, pobrecito, tú como eres indígena vales más que el que está aquí y tú indígena ya tienes un título, esta escuela es para ustedes que no pueden estar en una escuela llena de ladinos y sufren de eso, aquí está>>” (H24TX).⁶²

Algunos de los comentarios sobre la idea de la UNICH como Universidad para “indios” refieren a que son enunciados por amigos o pares de otras instituciones que cuentan con más prestigio y trayectoria en la ciudad, como por ejemplo, la Facultad de Derecho o la Facultad de sociales de la UNACH, entre otras.

“Mis amigos de la UNACH⁶³ y la UNICACH⁶⁴ me hacen burla porque estudio aquí porque dicen que bien jodido, que puro Chamula estudia y que no sé qué, y se burlan [diciendo] <<vos que estás diciendo que estudias en la UNICH>>, [yo digo que] la

⁵⁹ Mujer, 20 años, originaria de Sinaloa residiendo en San Cristóbal.

⁶⁰ Hombre, 21 años, originario de Chanal.

⁶¹ Mujer, 23 años, originaria de San Cristóbal.

⁶² Hombre, 24 años, originario de Tuxtla Gutiérrez.

⁶³ Universidad Autónoma de Chiapas.

⁶⁴ Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

educación es igual, cada uno tiene sus pros y sus contra, yo prefiero asumir aquí lo bueno porque hay un chingo de jodido, pero también tiene sus cosas buenas” (M21T-S).⁶⁵

“Cuando me hablaron de la escuela intercultural, yo dije, nel es para indígenas, es lo primero que me vino a la mente, porque la Universidad es mal tachada, cada vez que vas a la facultad de Derecho o Sociales te dicen <<es una escuela para indígenas>> entonces con ese concepto fui teniendo en cuenta que esta escuela era para indígenas” (H24CC).⁶⁶

“He escuchado críticas de otras personas, gente que quizá sea maestro, estudiante o entre los mismos estudiantes, he escuchado que dicen <<en la UNICH sólo entra gente que habla una lengua>>, o sea, Tsotsil, Tseltal, Zoque o algo así, [dicen] <<esa escuela sólo la hicieron para ellos>>. Yo siento que dicen <<esa es tu escuela y ahí te quedas>> pero yo creo que todos estamos para estudiar en cualquier escuela, el pedo es que te guste. Son los comentarios que he escuchado. A veces nos ponemos a platicar con otra plebe de que la UNICH no sólo se hizo para nosotros o los que hablan una lengua, sino que la UNICH se hizo para todos los que quieran estudiar o aprender una lengua” (H21SC).⁶⁷

Por otro lado, la lectura institucional que define la interculturalidad desde una noción relacional, muchas veces coincide con la concepción que las y los estudiantes tienen sobre lo intercultural, de modo que la convivencia, el respeto o la valoración son ejes que componen su propia definición:

“Es la interacción cuando se encuentran personas con diferentes historias, culturas, orígenes, puntos de vista” (M23DF).⁶⁸

“Para mi es el respeto a las culturas, yo vengo de una cultura, la conozco, independientemente de si me gusta o no, la conozco para saber y no juzgar ni decir nada y en cierta forma defender a los que no saben, para mí la interculturalidad es eso” (H20SC).⁶⁹

“[Interculturalidad] es entender al otro, sea de diferente cultura e idioma, es entender al otro (M23SC).⁷⁰

⁶⁵ Mujer, 21 años, originaria de San Cristóbal con lazos familiares tuxtlecos.

⁶⁶ Hombre, 24 años, originario de Chiapa de Corzo.

⁶⁷ Hombre, 21 años, originario de San Cristóbal.

⁶⁸ Mujer, 23 años, originaria del D.F.

⁶⁹ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal

⁷⁰ Mujer, 23 años, originaria de San Cristóbal

“Es valorar la cultura de cualquier persona, por ejemplo acá que muchos de nosotros venimos de cualquier comunidad y todo eso y valorarla así, tampoco burlarnos, muchos... por lo que hablamos alguna lengua, por lo que venimos de algún pueblo nos pueden rechazar” (H21CH).⁷¹

“[Es cuando] estás en convivencia con diferentes personas en diferentes lugares, esas personas aprendemos el respeto, yo no critico lo que ella piensa en su comunidad, tampoco él puede criticar lo mío, para mí eso es la interculturalidad porque estamos todos sin criticarnos, sin ofendernos, estamos en buena comunicación y debemos estar bien, para mí eso es la interculturalidad” (M20SC).⁷²

Sin embargo, otros estudiantes mencionan, aludiendo a una interculturalidad que he definido de facto -que el interculturalismo de Estado propone como innovación en un sentido normativo- que ésta ya existía en sus contextos originarios:

“Uno crece en una comunidad, en un pueblo donde te encuentras a uno de Chamula y te pones a platicar con él y hay un respeto y tú lo respetas y todo ese rollo, ¿no? Entonces ahí lo prácticas, desconoces la definición pero lo practicas, vas a Aldama y Chenalhó, se ve pues... no es de [decir] <<ah, él es diferente>> no es eso, incluso con los Kaxlanes que les decimos a los mestizos” (H27SA).⁷³

“Pienso que la interculturalidad no es algo nuevo, sino que es algo que se ha ido perdiendo, la gente lo ha desconocido” (H22PA).⁷⁴

“Yo creo que la interculturalidad la aplicas desde casa y aquí vienes a aprender el concepto nada más de lo que ya viviste y aquí te enseñan más cosas y ya. El ambiente de encontrarte a otras personas de otros lugares aprendes a convivir. Yo siento que es un concepto que engloba muchas cosas pero no siempre es así de que vas buscando aquí le vas a dar la interculturalidad y aquí no, porque se supone que respetas la forma de pensar del otro y él te tiene que respetar a ti” (M23SC).⁷⁵

Por otro lado, algunos otros estudiantes -sobre todo mestizos- mencionan que el interculturalismo de Estado en la UNICH tiene un sesgo indigenista que -a sus ojos- se evidencia en las prácticas de preferencia hacia las y los estudiantes provenientes de comunidades:

“Para mí interculturalidad es una lucha de toda la diversidad que hay en este mundo pero es una lucha de resistencia, lucha social, lucha política, de no despojo; hablando de

⁷¹ Hombre, 21 años, originario de Chanal

⁷² Mujer, 20 años, originario de San Cristóbal

⁷³ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar

⁷⁴ Hombre, 22 años, originario de Palenque

⁷⁵ Mujer, 23 años, originaria de San Cristóbal de las Casas

los pueblos originarios, aquí te lo plantean desde el punto de vista del folklor o indigenismo, aquí yo no he visto una ponencia o una plática de despojo de territorios, de racismo, no las tratan aquí. Aquí se trata yo creo... la visión... ¡híjole!... la que viene desde arriba, la visión gubernamental de cómo ver al indígena.” (H37S-D).⁷⁶

“A mi me causa ruido que vaya a un lugar y me pregunten qué es interculturalidad porque siento que yo no tengo bases para responder eso, no tengo bases que me hayan dado mis maestros; mis maestros no me dijeron <<esto es interculturalidad>>, ni bases prácticas porque aquí siento que tienden mucho a confundir el indigenismo⁷⁷ con lo que se supone debería de ser lo intercultural o el concepto de interculturalidad” (M21T-S).⁷⁸

“El nombre intercultural... es que las escuelas interculturales aquí en Chiapas es nomás de nombre, no es exactamente lo que ofrece porque ellos piensan que vender la idea de que los indígenas son pobrecitos y que son objetos de estudio... eso no es intercultural, no aprendes, nomás estas saqueando información, somos chalanés del gobierno en las comunidades (...) la escuela intercultural es indigenista, la de la UNICH es indigenista no intercultural” (H24TX).⁷⁹

Las desvalorizaciones que se fincan sobre la UNICH también tienen repercusión sobre los conocimientos que ahí se imparten, un ejemplo -sin pretensiones exhaustivas más bien descriptivas- es el caso de la licenciatura en Medicina Intercultural quizá una de las más cuestionadas porque se le asocia de forma negativa con los estereotipos de las personas que en las comunidades de los Altos ejercen las prácticas tradicionales de curación y que en otros espacios geográficos son consideradas “atrasadas” o “incivilizadas”, en oposición a las prácticas de la medicina científica moderna que cuentan con mayor legitimidad.

“Cuando me preguntan <<¿oye, tú qué estudias?>> [Yo les digo] No, pues Medicina [y me dicen] <<ah, ¿en dónde?>>, [y les digo] en la intercultural... sólo por el hecho de decir intercultural dicen <<es para indígenas, es para indios, tú vas a salir como ramero⁸⁰>>, como chaman. Sí hay esa parte discriminativa, dicen <<los de Medicina de San Cristóbal, los de la UNICH no van a servir para médicos>>. Se burlan. No sólo en mi carrera, todas las carreras que hay, porque por ejemplo, hay turismo y dicen <<¿cómo lo aplicas?, ¿es turismo para Chamulas?>>. De ese modo sí he sido discriminado, incluso hay algunos que hacen memes, incluso los de la misma carrera, pero es como una barrera contra los que te están discriminando. Hay uno [en referencia al meme] que dice: <<realidad>> y ponen unos yaquis o un pluma roja ahí rameando y en <<expectativa>> un Dr. House hasta arriba” (risas) (H20SC).⁸¹

⁷⁶ Hombre, 37 años, nació en el DF, pero reside en San Cristóbal desde la niñez.

⁷⁷ Pregunto qué entiende por indigenismo: “según yo es cuando se resalta lo de los pueblos originarios”.

⁷⁸ Mujer, 21 años, originaria de San Cristóbal con lazos familiares tuxtlecos.

⁷⁹ Hombre, 24 años, originario de Tuxtla Gutiérrez.

⁸⁰ El entrevistado me explica que los rameros “son aquellos que curan con hierbitas”.

⁸¹ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal.

“[me dicen que] aquí voy a salir como chaman, que curandero, yerbero, herbolario, que ésta universidad no tiene esa capacidad, esa firmeza, son comentarios de mis amistades que estudian en la UNACH, no lo dicen por ofender sino dicen <<estás estudiando para curandero>>, lo dice de broma, yo lo tomo de broma (H22PA).⁸²

La reinterpretación que sugiero de estas experiencias es que la UNICH está montada sobre una particular representación de lo indígena, porque se ha desarrollado dentro de una noción culturalista que toma forma en las prácticas institucionales orientadas a la “revalorización” de las culturas originarias chiapanecas que promueven actividades como: pasarelas de trajes típicos de la región en eventos institucionales como el llamado “colores y sabores de mi tierra”; las muestras gastronómicas por el día del maíz; los rituales de inicio de cursos -en espacios destinados para este fin- a los que asisten las autoridades de la universidad; el rescate del juego de pelota maya o la muestra regional de altares de día de muertos, por mencionar algunas referencias.⁸³

Sobre la noción culturalista que privilegia la revalorización cultural (y además agrega lo intercultural a lo indígena), se pretende impulsar en paralelo la noción relacional del interculturalismo de Estado, o la interculturalidad funcional/descriptiva, que prioriza la convivencia respetuosa y el diálogo armonioso (entre otros intermediarios normativos) en las relaciones interculturales modernas, como les llama Tirzo (2013).

La UNICH como producto de una política de identidad para gestionar la diversidad puede resultar otro dispositivo de poder que termine por reforzar las estructuras de desigualdad, ya que la narrativa oficialista del reconocimiento de la diversidad en la que se sostiene “es una estrategia de dominación que tiene como propósito controlar el conflicto étnico” (Sulca, 2012: 9), es decir, que la UNICH como espacio construido por el Estado para profesionalizar a los “Otros” desde una visión que prioriza el reconocimiento cultural y lingüístico y que invisibiliza las estructuras de poder puede re(producir) las relaciones de explotación, de exclusión, de superioridad, etc. que históricamente han caracterizado el orden social en San Cristóbal. De ahí que pareciera ser que es un espacio de contención de los conflictos interculturales que podrían darse a nivel estructural, si se politizara la diferencia (Sulca, 2012) de los sujetos que convergen en el contexto asimétrico de los Altos.

⁸² Hombre, 22 años, originario de Palenque.

⁸³ Notas de campo.

3.3 Relaciones interculturales y representaciones sociales

Como señalan Aguado, Aguilar y González (2009), las representaciones sociales que coexisten en los centros escolares van marcando las formas en que se desarrollan las relaciones interpersonales entre los sujetos. En el contexto escolar de la UNICH, la comunidad estudiantil moviliza las representaciones del indígena y del mestizo que tienen sentido en la realidad sancristobalense; mediante éstas formas de conocimiento práctico se establecen las fronteras internas entre el estudiantado y se despliegan las interacciones sociales en la cotidianidad escolar.

A partir del uso de marcadores que corresponden con la etnización como: la lengua, el lugar de origen, los rasgos fenotípicos o la clase social, que históricamente han acompañado éstas representaciones, las generaciones jóvenes de esta institución establecen sus fronteras identitarias a través de los significados socialmente compartidos que para ellas y ellos los diferencian (hacia afuera) y los definen (hacia dentro).

Por un lado, el estudiantado proveniente de comunidades representa al indígena de la siguiente forma:

“Indígena es venir de un pueblo originario” H20OX.⁸⁴

“Según dicen los que trabajan en el campo, los campesinos, los que dependen del campo y los que son de bajos recursos, pero indígena es por la lengua, por su vestimenta y todo eso” H21CH.⁸⁵

“Cuando me dicen indígena se me viene a la cabeza persona con ropa tradicional de un pueblo, ese es mi estereotipo y en la UNICH es lo mismo, pero siento que indígena todavía es más súper tradicional, arraigado, las comunidades indígenas todavía están muy arraigadas a la naturaleza, las ceremonias, los rituales, los dioses, al agua, a la comida y todo eso pero las comunidades indígenas tienen más que eso, saben usar internet, tiene Whatsapp, televisión de cable” M24SJ.⁸⁶

⁸⁴ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Hablante de Tseltal.

⁸⁵ Hombre, 21 años, originario de Chanal. Hablante de Tseltal.

⁸⁶ Mujer, 24 años, originaria de San Juan Chamula. Hablante de Tsotsil.

Por otro lado, el estudiantado que proviene de la ciudad de San Cristóbal, del DF o de otras partes del país también comparten los significados de la etnización del indígena, incluso desde una visión de “pureza” o haciendo alusión a rasgos que las instituciones han tipificado como reconocimiento.

“[Es el que] vive humildemente, trabaja en cosechas, no vive en ciudades. Un indígena puro es aquel que tiene una lengua materna, que realmente respeta las costumbres de su comunidad, tanto de religión, de festividades, siento que ese es un indígena puro porque ahorita ya hay mezclas entre indígenas y ladinos y muchas personas vienen y se dan golpes de pecho en ese sentido, pero siento que una persona que conserva su patrimonio, que conserva todo su estilo de vida, su forma de ser, su forma de hablar, sus costumbres, su raíz como tal, esa persona es una indígena puro” M20S-S.⁸⁷

“Cuando yo entré a la UNICH yo explicaba que ser indígena era que según el INEGI cierto porcentaje de la población hablara lengua y ahora diría algo similar pero sólo en el sentido de que estás metido en tus raíces, por lo tanto hablas lengua pero también todo lo que lleva eso, aunque ahora ya no todo aquel que habla lengua es indígena, sé que hay muchas discusiones al respecto. Yo lo vinculo mucho con la lengua, pero seguro es tener muchos rasgos de tradicionalidad. Es toda una cosmovisión, pero es una forma de tener relación con tus raíces, con tu sitio y tus antecesores, creo que te tuvieron que enseñar mucho tus antecesores para decir que eres indígena. También diría que es un vínculo profundo con la tierra, pero también dirían que son campesinos, pero también pueden no ser indígenas. Diría que ser campesino es un rasgo profundo de ser indígena” M23DF.⁸⁸

“Indígenas son los que vienen de pueblos originarios” M21SC.⁸⁹

Ahora, en referencia al auto-reconocimiento, algunos estudiantes originarios de comunidades de los Altos y de otras regiones de Chiapas movilizan los repertorios que se imponen desde la etnización para apropiárselos en el proceso de etnicidad que marcan sus fronteras identitarias.

Autora: ¿Tú te auto-adscribes como indígena?

“Sí, por lo mismo que mis papás se enfocan al campo, hablo lengua Tseltal, tengo mi propia cultura, mi vestimenta, mis creencias y todo eso” H21CH.⁹⁰

⁸⁷ Mujer, 20 años, originaria de Sinaloa residiendo en San Cristóbal. Hablante de Castellano.

⁸⁸ Mujer, 23 años, originaria del D.F. Hablante de Castellano.

⁸⁹ Mujer, 21 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano.

⁹⁰ Hombre de 21 años, originario de Chanal. Hablante de Tseltal.

“Cuando a mi me preguntan ¿te sientes indígena? yo les digo que sí porque me siento orgulloso de mi cultura, porque mis abuelos son de ahí, porque yo no puedo decir que hablo [la lengua] al 100 [%] pero un 70 [%] me puedo defender y estoy tratando de aprender a escribirlo y todo eso y no por el hecho de que yo no porte mi traje regional no quiere decir que yo no pertenezco a esa cultura, es como tú te identifiques, depende de cada persona, yo siempre he dicho” H24CC.⁹¹

Autora: ¿Tú te auto-adscribes como indígena?

“sí porque... por mi papá, él es de un ejido aunque yo ya no conviví ahí, me fui a la cabecera del municipio pero obviamente de mi padre y pues sí, me siento ... no tengo porqué negarlo” H22PA.⁹²

En otros casos, la etnicidad que construyen las y los estudiantes de la UNICH, como se señaló de acuerdo con Giménez, alude a la identidad indígena como estrategia para obtener un fin, a la identificación con un grupo lingüístico o alguna región e incluso con algún término de su lengua materna. De forma que muestran discontinuidades con respecto a la socialización de los saberes tipificados que se resisten a los estereotipos y las etiquetas de la etnización.

“Yo sólo digo que soy indígena cuando llegan apoyos del gobierno, es una estrategia, [digo] soy indígena y denme una beca (risa), es que en México y en EU si tienes orígenes indígenas o indios te apoyan más, te dan becas porque el estereotipo de los mestizos... piensan que los indígenas están súper pobres (risas), en mi caso, en Chamula no, pero he escuchado en otros municipios como en Chanal, me dijeron que no hay agua ni luz, para mi eso deriva en la pobreza, falta de higiene, hidratación pero en Chamula yo no he visto personas pobres. Es una estrategia porque necesito una beca de los impuestos (risas)” M23SJ

Autora: ¿Entonces sólo te dices indígena cuando hay apoyo?

“La verdad sí, sinceramente te digo... es que yo no me siento indígena, ni mestiza, es que me gusta mucho el inglés, me gusta mucho el tsotsil y el español, pero eso no quiere decir que... es que a veces hay personas que discriminan, [dicen] es que tú hablas inglés y ya te crees mucho y cosas así, si ya hablas inglés, piensan que ya quieres abandonar tus raíces pero la verdad no, en mi caso no. Yo no me defino como grupo indígena, me defino en el grupo de Tsotsil, yo digo que soy Tsotsil porque es la lengua que hablo, yo soy Tsotsil” M23SJ.⁹³

⁹¹ Hombre, 24 años, originario de Chapa de Corzo. Hablante de Zoque.

⁹² Hombre, 22 años, originario de Palenque. Hablante de Castellano.

⁹³ Mujer, 23 años, originaria de San Juan Chamula. Hablante de Tsotsil.

“Yo soy Chiltik que es compañero. Yo me siento una persona de San Andrés Larráinzar que habla Tsotsil que tiene una cultura, yo no me digo indígena porque el peso cultural sirve para denigrar más a la banda, te dicen <<tenías que ser un pinche indio>>, como te denominan otros cabrones es un término mal utilizado porque el güey que nos descubrió pensó que estaba en la India y nos dijo indios. Pero mucha banda se dice así <<soy indio>>, lo dicen con orgullo, lo hacen conscientemente y lo más cabrón es cuando realmente aceptan que son inferiores, son indios y el indio debe ser torpe, cuando se equivoca [dice] <<pues soy indio, pues>>, eso es lo que más duele porque cómo es posible que termines asimilando que eres torpe, que no sabes y no sabes hablar. La mayoría de la banda les cuesta pronunciar la R y terminan asimilando que el indio debe ser torpe, no sabe hablar y que es normal” H27SA.⁹⁴

“Yo soy Tseltalero, de hecho soy Oxchucquero porque vengo de Oxchuc, te marcas de donde eres, como tú que eres del DF eres chilanga, todos tienen su etiqueta” H20OX.⁹⁵

Un punto que quiero destacar que resulta un matiz para la complejización de la cuestión del auto-reconocimiento y las posturas, a veces, estáticas que se manejan en este contexto sobre quién es o no indígena, es el caso de los y las estudiantes que han nacido en la ciudad de San Cristóbal pero que tienen ascendencia familiar en otras comunidades de la región de los Altos y que se nombran indígenas o “mitad indígenas y mitad mestizos”.

¿Autora: ¿tú te auto-adscribes como indígena?

Sí porque mis padres son oriundos de pueblos, mi madre es de Oxchuc y ahí hablan el Tseltal (...). Mi mamá vivió con la gente indígena, aprendió la lengua, sólo la comprende pero no la sabe devolver y mi papá sí porque mis abuelos son choles. H20SC⁹⁶.

Autora: ¿Cómo te auto-adscribes?

“Yo no nací en una comunidad pero siempre digo que soy de Chanal, que yo nací ahí pero no nací ahí, nací y crecí aquí [en San Cristóbal] pero me registraron en Chanal y siempre he dicho que soy de allá, nunca he negado de dónde vienen mis papás, de donde vengo yo” M20SC⁹⁷.

Autora: ¿Cómo te auto-adscribes?

“Yo son 50 y 50 porque mis papás viene de una comunidad, no te puedo decir que he estado en todas las actividades que ellos me comentan... la verdad es que sí, sí he nacido acá, he vivido acá, pero mis papás no son de aquí, yo no te puedo decir que soy 100% Coleta. M23SC⁹⁸.

⁹⁴ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar. Hablante de Tsotsil.

⁹⁵ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Hablante de Tseltal.

⁹⁶ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal. Hablante de Castellano.

⁹⁷ Mujer, 20 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano.

⁹⁸ Mujer, 23 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano.

Con respecto a la representación del mestizo-ladino-kaxlan, las y los estudiantes sean originarios de comunidades o de la ciudad de San Cristóbal, se refieren a ellos a partir de un marco de interpretaciones, que corresponde con el que se moviliza en el contexto social más amplio, asociado a los rasgos fenotípicos, la clase social, el lugar de origen, incluso se les reconoce en una categoría de superioridad.

“[Son] los hablantes de la lengua española, los que provienen de una empresa, los ricos, los que tienen dinero” H21CH.⁹⁹

“Aquí lo interpretan que hablan bien, tienen un color de piel güerito, toda esa parte, que no vienen de comunidad indígena sino vienen de ciudad” H22CC¹⁰⁰

“Los que no hablan un idioma, los que vienen de ciudad, por ejemplo, Tuxtla, Tapachula o cosas así” H21SC.¹⁰¹

“Los Kaxlanes son los mestizos o los que tienen acá una categoría más alta, no sé como decirlo... son personas que no hablan lengua, que no portan la vestimenta originaria, se visten más a lo urbano, van a supermercados, acá bien fashion” M22SC¹⁰²

“los Ladinos son los que según no hablan una lengua y son los que... son digamos... los criollos o los burgueses” M20SC.¹⁰³

Ahora bien, estas imágenes adquieren otra dimensión en la UNICH ya que se imbrican en los nichos disciplinarios a los que las y los estudiantes se insertan, dando paso a una especie de “perfil oculto” que se ha ido desarrollando dentro, provocando nuevas formas de representación, y a su vez, diferenciación, señalamientos, prejuicios y estereotipos que tienen significado en ese contexto educativo.

De modo que en el mundo de la UNICH, el estudiantado ha complejizado su forma de reconocimiento, asociando sí los saberes cotidianos que han adquirido de las generaciones precedentes y del contexto sociohistórico, pero también los saberes cotidianos que ellas y ellos van construyendo dentro de la Universidad a partir de los encuentros y desencuentros con

⁹⁹ Hombre, 21 años, originario de Chanal. Hablante de Tseltal.

¹⁰⁰ Hombre, 22 años, originario de Chapa de Corzo. Hablante de Zoque.

¹⁰¹ Hombre, 21 años, originario de San Cristóbal. Hablante de Castellano.

¹⁰² Mujer, 21 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano.

¹⁰³ Mujer, 20 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano.

respecto a sus pares, lo que otorga un sentido diferente a su experiencia escolar y por lo tanto su experiencia social.

Así pues, en la institución muchos de los encuentros y desencuentros que se producen tienen que ver con la orientación disciplinaria, algunos afirman “no se ve como una violencia, una discriminación hacia tales personas sino que sí se ve entre carreras, no entre personas” H24TX¹⁰⁴; sin embargo, al indagar sobre quiénes son las y los actores que componen o conforman los nichos disciplinarios, salen a relucir los antagonismos entre indígenas y mestizos del contexto que precede la Universidad.

Cabe señalar que muchos de estos antagonismos se relacionan con las imágenes que tienen entre sí tanto las y los estudiantes de Lengua y Cultura como las y los estudiantes de Medicina Intercultural por las características de composición de ambas, como se señaló en el capítulo anterior, lo cual muchas veces se interpreta en la UNICH como Medicina es mestizo y Lengua y Cultura es indígena. Sin embargo, resulta curioso que aunque el resto de las carreras también tiene una fuerte composición de estudiantes mestizos, incluso más que en Medicina, éstas otras no fueron tan recurrentes en los comentarios de mis informantes, por ello me enfoco en este hallazgo sin dejar de mencionar algunas alusiones a otras carreras.

“[los de Medicina]se creen mucho porque portan su ropa que no es igual a nosotros, su corbata... y que los tienen en áreas separadas a nosotros. Ellos están aquí abajo todos, pero sólo están ahí, ellos consumen más en la cafetería (...), se ve más que comen los de Medicina [ahí]. Afuera venden empanadas de diez pesos, quesadillas de seis pesos y llega la banda, encuentras pau-pau de dos pesos, en cambio allá es coca, café, leche, fruta, toda se ve muy diferente y ves que afuera tamales... y todo y te das cuenta... sí sale una banda de Medicina pero la mayoría está adentro. Son hijos de papi, tienen dinero y si te das cuenta de los rasgos físicos no vas a ver una persona morenita que hable lengua. Si te das cuenta traen sombreros, corbata, se creen la gran cosa con su iphone y eso, entonces también viene esa parte de que al principio se manejó eso de que los de Medicina tenían que hablar una lengua indígena para entrar aquí y yo conocí amigos que les dije ¿hablas una lengua indígena? y dicen <<no, pero quedé recomendado>>, entonces viene esa parte de ¿dónde queda el modelo que está manejando la Universidad? Sí entiendo eso de la interculturalidad de que no sólo porque no habla una lengua indígena, de que no pertenezca a un pueblo indígena, no quiere decir que no pueda entrar a esta Universidad, entonces no se daría la interculturalidad, pero empezaron a manejar [en la institución] que sólo tienen que entrar los que hablen lengua indígena y muchos que venían de pueblos y querían

¹⁰⁴ Hombre, 24 años, originario de Tuxtla Gutiérrez.

estudiar Medicina fueron los primeros que no quedaron, quedaron más las personas que no son de aquí” H24CC.

Autora: ¿De dónde son?

“De Tuxtla, Comitán” H24CC.¹⁰⁵

“Hasta donde he escuchado y también tengo esa manera de pensar es que [los estudiantes de Lengua] tenemos como características indígenas, rasgos físicos y la principal que toman es porque eres de piel morena. Sino eres de piel morena piensan que son kaxlanes, es eso, entra ese concepto de indígena y kaxlan, indígena es ser de piel morena, bajito, que no uses ropa bien fashion o de marca, sino normal y el kaxlan es que sea de piel clara, tenga más altura y así pues. La mayoría de los que están ahí [en Medicina] tienen rasgos físicos diferentes, son más claros, altos, yo creo que la manera en que se visten, su presentación, se visten con jeans, blusas, chamarras, más a la moda. Quizá algunos tengan más recursos económicos, no todos, hay unos más humildes. Tengo un conocido que está en Medicina pero no le hablo, lo conocí en la prepa, y en la prepa cuando lo encontraba en la calle me saludaba, bien padre, pero luego lo encontré acá e iba con sus amigos de Medicina, con su uniforme y él así... no me saludó, neta y yo creo que también ahí se ve que se sienten superiores, se sienten superiores porque Medicina es una carrera así como más chida, más acá” M22SC¹⁰⁶

“Como que a los estudiantes de Lengua y Cultura siempre se les ha visto como indígenas, anteriormente a los de Turismo que eran los más fresas y ahorita con los de Medicina, los batitas blancas (risas) son de élite, [dicen] <<yo tengo varo, estudio Medicina>>” H24TX.¹⁰⁷

“Con el uniforme es como si ellos se sintieran superiores, como que a veces vas caminando, a mi me ha tocado que voy en la moto y si van en medio de la calle yo me tengo que hacer a un lado porque ellos no se hacen a un lado. Como que traer bata ya te hace una persona diferente, una persona aparte de todos los que estamos acá. Hay algunos que son bien mamelucones, la verdad” M21SC.¹⁰⁸

“Ahorita [en Medicina] los de nuevo ingreso ya la mayoría todos son kaxlanes y se supone que esa carrera era para apoyar a las personas de comunidad que quieran estudiar Medicina, es que todos los que vienen de medicina no pasaron en la UNACH” H20OX.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Hombre, 24 años. originario de Chapa de Corzo. Hablante de Zoque. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹⁰⁶ Mujer, 22 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹⁰⁷ Hombre, 24 años, originario de Tuxtla Gutiérrez. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁰⁸ Mujer, 21 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁰⁹ Hombre, 20 años. originario de Oxchuc. Hablante de Tseltal. Estudiante de Comunicación Intercultural.

“Los de Medicina se creen muy ladinos, sé que no se debe de decir así, los indígenas y los ladinos, sino que... yo veo que los de Medicina... porque me tocó platicar con una chava y le pregunté ¿de dónde eres? y dice <<soy de Larráinzar>>, y le digo ¿estás en Lengua? y dice <<no, en Medicina, ¡ay, pues obvio!>>, me contestó bien feo y me sentí ofendida, ellos son muy chocantes, sólo así le dije a la muchacha y ni me volvió a hablar” M20SC.¹¹⁰

Sobre el tema del uniforme, que parece ser un señalamiento recurrente hacia la comunidad que estudia Medicina, un estudiante de esta disciplina comenta:

“El estudiante de Medicina porque andan muy uniformados como que les dan mayor ganas de presumir, de exaltarse, de cree que sabe de Medicina y tiende a querer intimidar a otras carreras. A mi nunca me ha gustado, desde chico, pero mis compañeros sí, la verdad sí, me he dado cuenta. Un ejemplo, en Facebook comentan que estudian Medicina, suben su símbolo de Medicina, fotos de Medicina, que están uniformados, cosas así, en cambio en mi punto de vista, por mi forma de pensar es muy diferente, a mi no me gusta contar que estudio Medicina, los que saben que estudio Medicina son unos cuantos, hasta algunos les he mentado que soy enfermero, que trabajo y a mi no me gusta subir nada de Medicina, no publico cosas así, no me gusta llamar la atención por que pienso que mi carrera es personal y la gente no me está manteniendo para que sepan todo de mi. Algunos vienen uniformados, dentro y fuera andan con uniforme, a mi me da vergüenza, pena, en mi punto de vista pienso que el uniforme sí es importante, es parte de la disciplina pero desde que se optó por traer uniforme y las opiniones que se dieron, yo digo que para tener uniforme hay que ganárselo porque hay unos que traen uniforme y les preguntas algo y no saben, sólo le gusta por presumir. Yo soy de la primera generación y ahí se decidió la elaboración del uniforme, la forma y todo pero en ese tiempo habían otros encargados no recuerdo los nombres, en un tiempo nosotros íbamos de civil ya después con el uniforme, a principios de Agosto y Enero de este año se optó por hacer otro uniforme pero ahí ya fue la propuesta de la mesa, hubo una mesa estudiantil de Medicina que a la fuerza querían llevar su uniforme profesional porque en la parte externa pensaban que estudiaban medicina herbolaria entonces a ellos no les gustó que se viera muy chafa, muy sencillo, y ellos lo que hicieron fue realizar un buen uniforme que la gente de afuera diga <<estudian Medicina>> y para mi eso nunca ha sido el chiste porque es como te decía aunque la mona se vista de seda; mona se queda o la bata no hace al monje, si no que lo que hace al Médico es el conocimiento”. H22PA.¹¹¹

Así, encuentro una tendencia entre mis informantes a estereotipar a las y los estudiantes de Medicina con la imagen del mestizo o el kaxlan, haciendo una distinción de clase asociada a la condición socioeconómica y al consumo que se concatena con una cuestión de raza en referencia a las diferencias fenotípicas de las que hablé antes. Además, el hecho de que en

¹¹⁰ Mujer, 20 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹¹¹ Hombre, 22 años, originario de Palenque. Hablante de Castellano. Estudiante de Medicina Intercultural.

Medicina se haya implementado el uso de uniforme no resulta un rasgo menor, ya que esto se reconoce como otro elemento de distinción con respecto a sus pares.

3.3.1. Relaciones interculturales entre mestizos e indígenas.

Las relaciones interculturales que tienen lugar en la UNICH frecuentemente están signadas por procesos de mayor o menor tipificación entre estudiantes mestizos y estudiantes indígenas. Un primer nivel de diferenciación, como se viene diciendo está en la idea de que el mestizo está representado en la comunidad de Medicina, lo cual causa dinámicas escolares que tienen un lectura de exclusión recíproca, ya que según algunas experiencias “los estudiantes de Medicina son ladinos y por eso no se juntan con los estudiantes de las otras carreras porque los ven por abajo del hombro”¹¹². Para otros, el hecho de no “juntarse” con estudiantes de Medicina se debe a diferencias de clase que los ubican como “alzaditos”.

Autora: ¿Hay discriminación entre estudiantes?

“En lo que he visto al parecer sí. A mi no me ha pasado... es la indiferencia, por el racismo” H21CH

Autora: ¿Cómo se da?

“Porque hablando de las otras carreras, los de Medicina sí porque son los que tienen paga, según” H21CH

Autora: ¿Quién dice eso?

“Ellos, por eso mismo la mayor parte de las otras carreras no he visto que se junten con los de Medicina” H21CH

Autora: ¿Por qué?

[Son] “Alzaditos, pues” H21CH

Autora: ¿En qué sentido?

“En que se creen la mejor carrera de todos, creen que tienen la mejor carrera de todos” H21CH.¹¹³

¹¹² Notas de campo, Charla informal con una egresada de Turismo Intercultural.

¹¹³ Hombre, 21 años, originario de Chanal. Hablante de Tseltal. Estudiante de Desarrollo Sustentable.

Situaciones que abonan a estas divisiones son las prácticas verbales que ocurren en las aulas y que provocan el cuestionamiento de la comunidad estudiantil hacia el discurso institucional de la interculturalidad normativa:

“Los de Medicina se la pasan discriminando a las personas indígenas, una vez que me tocó estar en el grupo de los de Medicina empezaron a decir <<pinche indio, que se regrese a su cerro>> o los de Comunicación siempre traían choque con los de Medicina porque los de Medicina creen que lo pueden y saben todo, que esa carrera es la mejor de todas las que hay en la Universidad, ¿en dónde se aplica la interculturalidad? Yo me puse a pensar, estoy en una Universidad Intercultural donde lo único que hacen es discriminar, agredir, y molestar a personas indígenas, cómo le hacen para irse a las comunidades, ahí sí los linchan, ¿hay que mostrar otra cara?, ¿hay que mostrar ser hipócrita para poder sobrevivir o qué onda?” M20S-S.¹¹⁴

Otro punto de tensión entre estudiantes mestizos o kaxlanes e indígenas es la idea de que el dominio del Castellano causa la proliferación de sentimientos de superioridad o inferioridad:

“Los que viven acá [en San Cristóbal] se creen saber más que los que vienen de comunidad por lo mismo de que los que vienen de comunidad por primera vez estudiaron en el pueblo, vienen con una timidez y los que son de acá se creen por lo mismo de que dominan al 100% la lengua española” H21CH.¹¹⁵

“Acá hay algunas culturas que se creen superiores a las otras”

Autora: ¿Quiénes se sienten superiores a otros?

“En este caso ya es mitad y mitad de que muchos vienen de ciudad y muchos de pueblos, entonces siempre los ciudadanos sobajan a los de pueblo por el hecho de hablar lengua” H20SC.¹¹⁶

“Muchas veces piensan que por ser hablante, por el simple hecho de decir soy de Chenalho, son de Larráinzar, de Tenejapa, piensan los mestizos que no sabemos. A veces sienten que nos cuesta expresarnos o porque nos ven muy muy callados y con eso piensan <<este güey no sabe>> te excluyen y no te llaman o porque no les sigues el cotorreo, pero realmente hay algo detrás de todo eso. No es porque no sepamos, hay una barrera dialectal ahí, nosotros crecimos con el Tsotsil, yo tuve la fortuna de tener tele, tal vez por eso yo aprendí el español en base a eso y también porque me llevaba muy bien con los maestros o de repente llegaba una familia mestiza a vivir ahí cerca, entonces me metía, me relacionaba muy bien. Creo que eso facilitó a mi aprendizaje y desenvolvimiento en Español, pero mucha banda que no tiene esto, entonces no es

¹¹⁴ Mujer, 20 años, originaria de Sinaloa residiendo en San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹¹⁵ Hombre, 21 años, originario de Chanal. Hablante de Tseltal. Estudiante de Desarrollo Sustentable.

¹¹⁶ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Medicina Intercultural.

porque no sepa, sino no sabe qué decir, les cuesta expresarse, no es que no sepa, pero muchos nos tachan y nos dicen <<no pues es que no sabe>>” H27SA.¹¹⁷

“Hay personas que al entrar [a la Universidad] se burlan de la pronunciación de algunas personas porque hablan una lengua pero su pronunciación es diferente en Español” H20SC.¹¹⁸

“Los de Turismo se ven diferentes, digamos en la manera de hablar, se puede decir que sí dominan mejor el español y por ejemplo en el caso de Lengua y Cultura hay chavos y chavas que no lo dominan bien y se nota. Si vas por los pasillos y escuchas hablar a alguien en su idioma y de repente empieza a hablar en español y no le sale muy bien pues los demás se ríen de él, e incluso hacen relajo” M22SC.¹¹⁹

Una experiencia que tuve en la UNICH sobre esta cuestión es que pude observar durante la premiación del torneo interno de fútbol que algunos estudiantes hombres del equipo de Medicina se burlaron de la maestra de ceremonia que era una estudiante de la carrera de Comunicación Intercultural que tenía dificultades en pronunciar de manera entendible el español.

Un rasgo más de conflicto entre estudiantes indígenas y mestizos que tiene que ver con decisiones institucionales sobre las políticas de discriminación positiva es la inclinación por otorgar los recursos de becas o viajes, conferencias, diplomados, etc. a ciertos estudiantes indígenas.

“A las conferencias llevan nada más a los que hablan una lengua originaria o algo así porque a nosotros que hablamos español nunca nos han llevado fuera de acá de la Universidad y por ejemplo a Keyla que habla Chol se la llevaron a Puebla este semestre”.

Autora: ¿La convocatoria no está abierta para todo el mundo?

“No, te seleccionan, a Valdés, llegó [el profesor] Juan Carlos y le dijo <<tú hablas Zoque, no sé si quieres ir >> y él dijo <<pues sí>>, y son los únicos a los que han sacado fuera de aquí y son hablantes de lengua y a los de español no. Por ejemplo, becas si hablas alguna lengua indígena, congresos si hablas alguna lengua indígena, esto si hablas una lengua indígena, ¿y nosotros qué?, también tenemos ganas de participar, de ir a congresos fuera de nuestro estado, de ir a otros lugares. Y, que una, te escojan al dedazo porque hablas cierta lengua originaria y dos, que no te elijan porque no hablas una lengua, está jodido. Por lo regular es Juan Carlos y Levario los que eligen, por ejemplo al diplomado que yo fui, a nosotros en mi salón hicieron que hiciéramos una

¹¹⁷ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar. Hablante de Tsotsil. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹¹⁸ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹¹⁹ Mujer, 20 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Lengua y Cultura.

rifa para ver quién iba, a lo que es a Abimael y a Elías los eligieron, llegó [la profesora] Levarlo y dijo <<va a haber un diplomado, ya te apunté>>, así” M21SC.¹²⁰

“Siento que en cierta parte los mestizos son un poco discriminados en ciertas cosas de las becas, un amigo mío que es mestizo... normalmente las becas acá van dirigidas a los pueblos originarios y él quería gestionar una beca y le dijeron que no por sus orígenes y él me dijo <<la verdad me siento discriminado por esto>> y le digo no hagas caso, mete otra beca, pero no sé qué hizo” M24SJ.¹²¹

“Aquí se le da preferencia al compa indígena, becas, viajes y todo, cuando en esta Universidad no sólo hay indígenas, tenemos banda kaxlana como ellos dicen o de otros países” H37S-D.¹²²

La lectura de lo anterior puede entenderse como un ejercicio de micropolítica institucional de las diferencias culturales que a decir de Rockwell (1997), distingue a los sujetos o les da un trato preferencial en la escuela. En este caso, el hecho de otorgar las becas institucionales u otros recursos para viajes o conferencias, como producto de políticas de acción afirmativa, a ciertos estudiantes indígenas tiene un sesgo de diferenciación porque se da por sentado, primero, que sólo el sector indígena de la población estudiantil necesita los recursos y segundo, que de ese sector sólo algunos pueden obtener los recursos. Considero que aquí deberían revisarse los lineamientos institucionales para que los recursos se otorguen de manera equilibrada entre la comunidad estudiantil y que se supriman los “dedazos” y las dudosas preferencias que se mencionan.

Por otro lado, si bien he insistido en el interés por destacar las relaciones estudiantiles, una cuestión recurrente entre mis informantes fue comentar las distinciones que se hacían de profesores hacia estudiantes. De manera específica, hicieron alusión, principalmente, al caso de discriminación hacia estudiantes indígenas por parte de un profesor de la carrera de Medicina . Aunque muy probablemente no sea el único caso en la UNICH, sí han sido algunos de los más sonados entre la comunidad universitaria con la que tuve acercamiento.

¹²⁰ Mujer, 21 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹²¹ Mujer, 24 años, originaria de San Juan Chamula. Hablante de Tsotsil. Estudiante de comunicación Intercultural.

¹²² Hombre, 37 años, nació en el DF, residiendo en San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

Para entender las relaciones entre profesores y estudiantes, Jackson (1994) sugiere observar en la escuela la división entre el débil y el poderoso que se evidencia en la diferenciación con respecto a la posición de autoridad entre los estudiantes y los profesores; siendo éste un rasgo cotidiano en la vida escolar. Dicho lo anterior, las relaciones que se construyen entre estudiantes y profesores en la UNICH muchas veces están atravesadas por discriminación, favoritismos, señalamientos o autoritarismos, el caso de Medicina ilustra lo anterior.

“Mi grupo en especial tuvo muchos problemas con un profesor que subió a coordinador, Roque Galaz, siempre se mostró muy autoritario de que yo aquí mando, lo que yo diga se hace, entonces siempre fue así en clases. Por ejemplo, siempre venía y nos insultaba, insultaba mucho a la interculturalidad, decía <<bola de interculturales>>, un buen de cosas y también de la lengua originaria, él decía <<ni que los simposios sean en lengua>> y así. Varios de mis compañeros se ofendieron porque ellos hablan diversas lenguas y entraba a clases y decía groserías, nos decía fieras, salvajes, cosas así, en sentido de burla. Varios de mis compañeros se enojaron porque no se les hacía justo que los tratara de esa manera porque una cosa es que sea estricto, eso lo venimos resistiendo vario tiempo, pero con un compañero en especial que ahora ya no está tuvo choque más personal. Estuvo feo, en clase era el choque entre ellos dos y él como que tuvo mucho coraje con el profesor, metió oficios, metió cosas así para que vieran, tenía evidencias, grabaciones y presentó eso, pero con las personas que estaban a cargo antes fue bajo el agua, se metieron los oficios y nada. Las autoridades no nos respondieron y mis compañeros se organizaron porque fueron muchas cosas, se escuchó mucho. Muchos de mis compañeros firmaron el oficio y pidieron apoyo de los demás semestres pero como no conocían a ese profesor algunos firmaron y algunos no, como los amenazaron... les dijeron <<no se metan en broncas, ya es muy político>>, varios profesores amenazaron, decían que se iban a meter en problemas y no les iba a convenir y que un estudiante no debería meterse en esas cosas, que era político y pues muchos tuvieron miedo y retiraron su firma, los afectados fueron como doce. Se metieron oficios a derechos humanos, porque no sólo fue la discriminación hacia ellos sino también la calificación porque él tenía preferencia con un cierto grupo de estudiantes, eran varios chavos que se juntaban con él fuera del aula y a ellos los pasó y en clases tú te das cuenta que no dan, no todos, algunos sí, pero tres o cuatro dices ¡no inventes! ¿ellos pasaron? había una chava que no daba ni una y la pasaron y hubo rumores de que andaba con el doctor, rumores porque yo no supe nada”.

Autora: ¿En qué sentido les decía bola de interculturales?

“Era burla porque ponía ejemplos de otras Universidades, que tal Universidad así y en tal así, [decía] <<no que ustedes bola de interculturales>> y una vez hizo una dinámica, entró y dice <<tú párate, tú párate>> a varios nos paró y dijo <<los que seleccioné y están de pie son los que yo considero que van a llegar a ser médico>> eso a mi me enojó porque dije quién es él para decir tú no puedes o tú sí y pues mis

compañeros se sintieron mal porque eran varios los que quedaron sentados. A mí me puso de pie pero me sentí mal” M23SC.¹²³

“[El profesor] comenzó a discriminar a algunos compañeros que son indígenas, les decía <<bola de interculturales, no sirven para nada, cámbiense de carrera>>, eso se lo decía a algunos en caso de que no pasaran sus exámenes o si no daban para más, entonces mis compañeros se sentían mal porque no contribuían en esa parte, el doctor de categoría y de ese nivel se sentía muy superior a los demás, se sentía muy perfecto” H22PA.¹²⁴

“Tengo mi prima que estudia Medicina, a ella la hicieron llorar por el problema que tuvieron ellos porque ella habla Tseltal y tiene muy marcado de dónde viene, la hicieron llorar porque habla Tseltal, el profe Galaz, y le pregunté ¿te hicieron llorar?, y dice <<sí>>, y [le dije] por qué no dijiste nada y me dijo <<no, no quiero problemas>> H20OX.¹²⁵

“En Medicina, este tipo decía <<¿y apoco van a leer un libro de Medicina en Tsotsil?>>, era muy así” H20SC¹²⁶

Autora: ¿Quién era?

“Roque Galaz Vega, el coordinador de la carrera, [decía] <<yo no les voy a enseñar medicina tradicional, ¿quieren salir como chamanes?>> H20SC.¹²⁷

En las relaciones entre profesores y estudiantes también es posible identificar otra forma del uso micropolítico de las diferencias culturales, en este caso, mediante el uso político de su indumentaria regional.

“[los profesores] te dicen <<¿quiénes vienen de comunidad?>> o <<¿quiénes hablan una lengua?>> y tú levantas tu mano, y te dicen <<va a haber un evento, va a venir el gobernador, no sé si harían favor de traer su traje, pero traerlo seguro y estar presentes, en primera fila>> y todos dicen <<sí, yo sí lo traigo>>, otros [profesores] te dicen <<tú tienes que traer tu traje porque hablas una lengua>>, me están obligando a vestir de una manera que no quiero, aunque sea mi traje regional, pero no quiero porque no sé qué significa, yo quiero saber qué significa, qué valor tiene mi traje que me estoy poniendo, mi ropa, porque de ponerlo cualquiera, cuando te lo pones dicen <<ah, su traje es de Oxchuc, es de Chenalhó, es de Huixtán, tal vez sea de ahí>> pero no sólo es cuestión de ponerlo” H20OX¹²⁸

¹²³ Mujer, 23 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Medicina Intercultural

¹²⁴ Hombre, 22 años, originario de Palenque. Hablante de Castellano. Estudiante de Medicina Intercultural

¹²⁵ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Hablante de Tseltal. Estudiante de Comunicación Intercultural

¹²⁶ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹²⁷ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural

¹²⁸ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Hablante de Tseltal. Estudiante de Comunicación Intercultural

“Lo que pienso es que está feo porque ahí es donde se folkloriza es como <<ay, eres de un pueblo originario, pero a la escuela ven vestido como de ciudad y cuando sea un evento vienes así porque vas a demostrar que eres de pueblo originario>>. (...) Veía a unas personas que llegaban vestidas con pantalón de mezclilla y cuando había evento llegaban con su traje regional y ahí le decía por qué lo traes, [me decían] <<es que me dijeron que lo tenemos que traer>> y yo, ¡chale!” H20SC.¹²⁹

En esta misma tónica, el recurso de la indumentaria regional, por llamarlo de alguna manera, también se usa en una especie de regateo para la evaluación escolar o como objeto cumple un uso cuando acompaña exclusivamente las prácticas escolares.

“Eso sería como parte de una imposición por calificación, esa vez que te digo que trajimos el traje, el profe dijo <<si no lo traen su calificación va a bajar o tienen puntos menos porque va a contar para su calificación final>> y por eso todos lo trajimos” M22SC.¹³⁰

“Yo no me pongo mi traje, nunca lo usé, sólo lo uso cuando hay eventos o cuando pasamos a exponer, es para demostrar de dónde somos, nada más, yo compré el traje para la Universidad porque me servía para las presentaciones” M20SC.¹³¹

“Es una mamada, si estás orgulloso de tu raíces todo el año, todos los días de la semana vas a portar tu traje, no sólo en eventos especiales porque va a venir el diputado federal o el rector, ¡claro que no! Está bien adoptar ciertas costumbres pero ellos están cayendo en el modismo y no, así no son las cosas, si estás orgulloso de tu traje que te caracteriza de otros municipios lo portas todos los días, así de fácil. Algunos profesores así lo hacen, todo el tiempo con mi vestido, con mi putifalda, con mis zapatillas de 19 centímetros y el mero día descalza y con mi traje, ¿así estuviste toda la puta semana?, no verdad, por eso salí decepcionada de la UNICH¹³², soy una persona aquí, allá y acullá, pero el pedo es ser dos personas al mismo tiempo y yo siempre fui sincera, es lo que les molestaba a las personas ¿Estás haciendo esto por ti o por quién chingados?, si realmente te da orgullo portarlo demuéstalo no sólo hoy, sino todos los días, camina con la frente en alto portando tu traje, sólo lo portan en los... te juro que yo esperaba ver a muchas personas con traje típico cuando iba a entrar porque en los trípticos yo veía a gente con sus trajes [y decía] no mames qué chido, ahora si voy a conocer los trajes de cada municipio, entro a la Universidad y puro indio revestido, ¿cómo es eso? las cosas son derechas, o soy o no soy, así de fácil. Algunos profes sí dicen <<sería bonito que vengan con su traje típico>> el profesor que hace los rezos... él usa su traje sólo para rezos, eso lo acepto porque no todos los días vas a llevar tu traje de rezo,

¹²⁹ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹³⁰ Mujer, 22 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹³¹ Mujer, 20 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹³² La estudiante tramitó su baja definitiva de la Universidad tiempo después de que la entrevisté .

eso es sagrado, pero por ejemplo las personas que usan del diario su traje regional todos los días está chido. Hay momentos en que no se puede llevar, pero hay gente que ni un día, sólo el día que hay evento o va a venir alguien importante, no está chido porque estás ocultando tus raíces. Un día una maestra llevó su traje regional, se tomó la foto y a los 15 minutos se fue a cambiar, eso es apantalle, no es algo que realmente te nazca, no es algo que todos los días lleves contigo, es para que digan <<ay, sí aplican la interculturalidad>> va más allá de todo eso y lamentablemente no todos lo ven así” M20S-S¹³³

Estos usos de la indumentaria regional y los estereotipos del profesorado sobre lo que debería ser un indígena son fuertemente criticados por el estudiantado desde las posturas que aborda el indigenismo gubernamental y desde los esencialismos del indígena “puro”.

“Si yo me tiño el pelo de rubio, si traigo un coche último modelo y hablo inglés y todo eso sí me podrían discriminar porque eso quiere decir que ya estoy abandonando mis raíces Tsotsiles, eso es lo que me he dado cuenta y eso es muy malo. El profesor Cáceres él es el que me dijo la otra vez <<¿te puedo decir algo así personal de ti?>> y le dije no, y luego me dicen <<ándale>> y le digo está bien y dice <<yo sé que te gusta el inglés y todo eso, me he dado cuenta que tú ya estás como abandonando tus raíces porque hablas inglés, ya no te vistes con tu ropa tradicional y cosas así>> y le respondí ah, ¿sí?, ni me había dado cuenta. Cáceres dice que si eres indígena tienes que ser indígena, hablar la lengua, tener tu pelo negro, poner tu ropa, prácticamente eso sin permitirte ser libre y hacer lo que quieras aunque seas Tsotsil o Tseltal. Así le dijo también a una amiga que es mitad Chamula y mitad Tenejapa pero ella todo el tiempo se viste de pantalón estando en el pueblo o acá, habla Tsotsil y Español entonces le dijo <<oye, es que tú ya no eres de Chamula, ya no piensas como Chamula>>, este profe es de Tuxtla, creo es como tipo televisa en su forma de pensar, de ser, de vestir, de comportarse pero defendiendo a los indígenas. M24SJ¹³⁴

“La visión que tiene el gobierno de los indígenas la tiene la Universidad, cuando hay eventos es que yo te digo que se fomenta el indigenismo desde la visión paternalista y los chavos felices de la vida, se creen este discurso barato, [dicen] <<ay, no mames, sí soy indígena, voy a vestirme en el evento>>, es la misma pinche reproducción institucional del gobierno. Pero mucha banda en su corazón sabe qué pedo con su ser indígena, no lo que te dicen los maestros pero hay mucho miedo y mucha apatía para organizarse o para reivindicar” H37S-D¹³⁵

¹³³ Mujer, 23 años, originaria de Sinaloa residiendo en San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiaba Comunicación Intercultural.

¹³⁴ Mujer, 24 años, originaria de San Juan Chamula. Hablante de Tsotsil. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹³⁵ Hombre, 37 años, originario de D.F. residiendo en San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Comunicación Intercultural.

Así pues, la UNICH como terreno cultural es un espacio de continuidades en el que los saberes cotidianos que se han construido en San Cristóbal sobre las representaciones del indígena y el mestizo penetran el curriculum oculto que se evidencia en las formas de interacción y la construcción de relaciones interculturales desde procesos de tipificación entre unos y otros.

Asimismo, la apropiación de estas representaciones en el curriculum oculto del contexto universitario, que se imbrican en los nichos disciplinares, genera nuevas dinámicas y mecanismos de diferenciación internas que se alejan de lo que el discurso normativo de la interculturalidad supone ya que las prácticas de exclusión y las relaciones asimétricas persisten. Es decir, los referentes históricos que dan sentido a la aprehensión de los sujetos y que explican el mundo intersubjetivo en San Cristóbal, dentro de la UNICH son movilizados por las y los estudiantes para dar sentido a su contexto escolar, desplegando prácticas y relaciones tipificadas, “recetas”, que de acuerdo a la representación social resultan coherentes.

Los estudiantes y los profesores mestizos persisten en las prácticas de discriminación hacia el estudiantado indígena por su condición sociocultural, expresando burlas o sentimientos de superioridad, además, imponen sobre ellos la violencia simbólica¹³⁶ del “deber ser” indígena condicionando la evaluación de su desempeño académico por la estética personal muchas veces con fines políticos.

En este sentido, sugiero que la UNICH es un espacio de socialización más en el que los referentes históricos regionales que penetran en el curriculum oculto refuerzan las actitudes y los hábitos de discriminación y segregación entre mestizos e indígenas que muestra en realidad cómo son las relaciones interculturales en un contexto escolar, lo cual es una oportunidad para problematizar asimetrías específicas y despejar construcciones idealizadas de lo que no son las relaciones interculturales en un contexto histórico marcado por el conflicto.

¹³⁶ Bourdieu & Passeron (1995: 44) definen la violencia simbólica como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza”.

3.3.2 Relaciones interculturales entre indígenas

La identidad indígena o étnica a la que algunos estudiantes se adscriben para diferenciarse hacia fuera con respecto a los Kaxlanes y para definirse hacia dentro como indígenas, no significa que al interior de estos sectores exista homogeneidad o igualitarismo; ni se debe dar por sentado que por el hecho de adscribirse a ésta identidad se configuran relaciones equitativas y democráticas entre ellos (Pérez, 2007).

Usualmente, a las poblaciones indígenas se les ha homogeneizado dando por sentado que entre estos pueblos las relaciones asimétricas no existen y las interacciones son armoniosas, prueba de ello es que la interculturalidad normativa del modelo educativo de la UNICH, por ejemplo, invisibiliza las asimetrías al interior de estos sectores. Sin embargo, en la Universidad que tiene fuerte presencia de estudiantes originarios de los Altos y pocos de otras regiones, las dinámicas que se dan entre éstos tiene que ver con el predominio cultural y la pertenencia social a pueblos mayoritarios en la región.

“A veces los Tseltaleros dicen <<nosotros somos los más chidos>>, en cambio los Zoques y los Choles no porque son menos, en cambio los que hay más sí se sienten superiores” H20OX.¹³⁷

“Acá se ven más Tsotsiles y Tseltales por que habitan en esta región y son muy pocos los que son Chol o Zoques. A veces estamos platicando y sale uno que otro compañeros que dice <<yo soy Tseltal y es mejor ser Tseltal>> y sale otro que dice <<no, el Tsotsil>>” M22SC.¹³⁸

“Aquí es zona más de Tsotsil, los mayas pues, yo en esa parte me sentía discriminado porque siempre así [decían] <<el Zoque que hable>> o <<el Zoquiано>>, me decían en burla <<ya va a desaparecer esa cultura>>, yo lo tomo de broma pero está esa parte de que te discriminan por ser minoría. Ellos piensan que su cultura es la mejor. (...) En mi equipo [de trabajo escolar] había uno [compañero] que siempre defendía mucho su cultura que es Tenejapa y decía <<en mi comunidad se hace el mejor pox>> y cuando yo le decía en mi comunidad se da esto, [él] decía <<nel, nosotros somos más chingones en esto y esto porque portamos nuestro traje que sale más caro que el de ustedes y su música es rara>>, cada quien defiende su postura. Yo trato de defender lo mío pero hasta ahí” H24CC¹³⁹

¹³⁷ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Hablante de Tseltal. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹³⁸ Mujer, 22 años, originaria de San Cristóbal. Hablante de Castellano. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹³⁹ Hombre, 22 años, originario de Chiapa de Corzo. Hablante de Zoque. Estudiante de Lengua y Cultura.

Incluso, entre los pueblos Tsotsiles pueden encontrarse diferencias que son reconocidas e interpretadas desde la memoria histórica con respecto a la experiencia de la colonización.

“Hay chavos que se sienten más por ser un Chamula”.

Autora: ¿Por qué?

“Porque la historia que tiene Chamula es que nunca fue dominado, como que [son] los más cabrones”

Autora: Ser Chamula es como...

“Es sinónimo de ser chingón” H27SA.¹⁴⁰

Estas experiencias muestran que en la UNICH la presencia de estudiantes provenientes de pueblos Tseltales y Tsotsiles mayoritarios favorece que algunos o algunas asuman posiciones de superioridad resaltando en ocasiones ciertos repertorios de la cultura objetiva, lo cual tiene un sentido distinto con respecto a las diferencias que se dan con sus pares mestizos o kaxlanes.

Finalmente, un aspecto que me parece una discontinuidad importante entre los profesores y los estudiantes de comunidades, tiene que ver con los cuestionamientos que las jóvenes generaciones están haciendo a las generaciones antecesoras, que fueron socializadas con la imagen etnicizada del indígena “puro”.

“Algunos profesores [que son de comunidad] me dicen <<¿eres Zoque?, pero ni siquiera te vistes, tienes *brackets* y tu forma de hablar>> y todo eso, y les digo que no por el simple hecho de que sea así no quiere decir que yo no pertenezca a esa cultura, sí me siento orgulloso, lo hablo. De hecho nosotros recibimos una beca que se llama SEP y Secretaria de Pueblos y Culturas Indígenas y el nuevo director de las becas quiere que nosotros, como somos indígenas, lleguemos con nuestro traje típico y yo esa parte la veo mal porque yo creo que el traje no te identifica como indígena sino que hay muchas cosas, la cultura es muy grande, la comida, la música, la lengua, todo eso interviene para que te sientas. A veces en las instituciones te discriminan porque te dicen <<tienes que vestirte así porque eres indígena>> como remarcando que tú vas a pertenecer a ese grupo. Y yo digo tengo *brackets* porque tengo problemas no porque un Zoque no pueda usar eso, todos tratamos de buscar el bienestar de nosotros” H24CC¹⁴¹.

¹⁴⁰ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar. Hablante de Tsotsil. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁴¹ Hombre, 24 años, Originario de Chapa de Corzo. Hablante de Zoque. Estudiante de Lengua y Cultura.

Así pues, lo que he intentado mostrar en este capítulo es que las relaciones interculturales que configura el estudiantado en la cotidianidad de la UNICH muchas veces están condicionadas por los referentes históricos de la región de los Altos, y de esta forma, los principios axiológicos y los valores éticos que se proponen desde la interculturalidad normativa, para fungir como mediadores en las interacciones, resultan rebasados o incluso inoperantes por las prácticas habitualizadas y su asociación con las representaciones sociales que pocas veces resultan cuestionadas en el contexto escolar.

Asimismo, las formas en que las y los estudiantes asumen la identidad indígena, algunas veces adscribiéndose a los marcadores institucionales poco cuestionados y otras desde la visión estratégica como medio para la obtención de fines, terminan por reforzar los conocimientos prácticos de la representación del indígena que se tienen en el contexto social y escolar: las imágenes, los prejuicios y los estereotipos y la folklorización de la cultura.

Ahora bien, como se expondrá en el siguiente capítulo, la interculturalidad normativa no sólo ha resultado insuficiente para la transformación de éstas relaciones, sino que también como orientación hacia la resolución del conflicto sindical que ha afectado las dinámicas académicas y personales de la comunidad universitaria.

Capítulo IV

Conflicto intercultural en la vida cotidiana en la UNICH

Introducción

Este último capítulo aborda el conflicto sindical que ha afectado la vida cotidiana en la UNICH y que ha sido tomado como un referente entre el estudiantado para cuestionar los propósitos de la interculturalidad normativa en la Universidad. Este conflicto que involucra tanto a profesores y trabajadores, por un lado, como estudiantes de diversas carreras, por otro, ha tenido como consecuencia la polarización de la comunidad universitaria en dos posiciones contrapuestas que han desencadenado rupturas y desencuentros entre los implicados.

Antes de ofrecer una narrativa que dé algunas luces para entender el conflicto sindical que se vive en la UNICH, tengo que mencionar que la información en la que me concentré para comprender esta cuestión fue la que me proporcionaron las y los estudiantes desde sus posiciones sobre el conflicto y contando con más o menos información según el nivel de involucramiento que tuvieron. Si bien mucha información se vertió en los medios de comunicación locales, la poca certeza sobre las publicaciones; el desconocimiento sobre las posiciones de los periodistas y sus intereses; y la ignorancia de mi parte, por un lado, sobre el papel de los medios locales en los acontecimientos de San Cristóbal, y por otro, para identificar los medios más confiables, fueron los motivos principales por los cuales decidí enfocarme solamente en las voces estudiantiles que lo vivieron y de alguna forma intervinieron. De ante mano reconozco el sesgo que esto representa, sin embargo, me parece que es una forma consciente, o ingenua si se quiere, de abordar este asunto desde algunos de sus protagonistas.

Cabe mencionar que esta cuestión la conocí en campo en un contexto de tensa calma en la que se encontraba la UNICH, ya que llegué a la Universidad después del paro de actividades que duró casi un mes y con la llegada a la rectoría de una nueva administración a cargo de Miguel Ángel Mijangos. De modo que durante mi estancia las actividades académicas transcurrieron, en parte porque considero que se respetaron los acuerdos a los que llegaron las

partes, a pesar de varios rumores de otros supuestos paros que no se concretaron mientras estuve en la UNICH. Por último, aclaro que hasta el día de hoy el problema no se ha resuelto, sigue latente y seguirá, las últimas noticias que tuve, accediendo a la página de la institución, fue que hubo otro cambio de administración y otro paro de labores por parte de estudiantes que demandaban la renuncia de una directora de división. Así pues, lo que acá se expone es una pequeña parte de un conflicto vivo (que al parece seguirá dando de qué hablar), el cual, considero, ha representado una coyuntura para la Universidad.

4.1 Esbozo del Conflicto

4.1.1 SUTUNICH Y STUNICH: posiciones

Las pugnas político-sindicales en la UNICH están protagonizadas, principalmente, por el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (SUTUNICH) y por el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (STUNICH). Es importante desde ahora plantear algunas distinciones entre ambos que son reconocidas por la comunidad estudiantil y que de fondo ayudan a analizar sus posiciones. Al primero, algunos estudiantes lo conocen como el sindicato “charro”, mientras que al segundo como el sindicato de los “académicos”. El SUTUNICH está compuesto, en su mayoría, por profesores y trabajadores que provienen de comunidades indígenas de la región, lo cuales -se afirma- no cuentan con el perfil que se requiere para impartir docencia en la Universidad. Por el contrario, el STUNICH está compuesto por profesores y trabajadores que, en su mayoría, no provienen de comunidades indígenas, se afirma, que tienen más escolaridad y que cumplen con el perfil para impartir los cursos en la institución¹⁴².

“El SUTUNICH se empezó a crear a base de que ellos son profesores que vienen de pueblos indígenas, que deberían tener esa oportunidad de tener un respaldo de que no los corrieran, entonces todos los maestros que venían no tenían maestría y todo eso, y se empezaron a meter ahí y el rector [Álvarez Ramos] los apoyó mucho. Entonces el STUNICH... yo lo he visto porque son maestros que han hecho maestría y doctorado y no son de comunidad, yo he visto que los del SUTUNICH... creo que sólo hay una que se preparó nada más, los demás son de comunidades pero dan clases aquí y los otros son maestros de tiempo completo que han hecho maestría” H24CC.¹⁴³

¹⁴² Notas de campo. Charla informal

¹⁴³ Hombre, 24 años. originario de Chiapa de Corzo. Estudiante de Lengua y Cultura.

A decir de mis informantes, el conflicto comienza durante la administración de Javier Álvarez Ramos, en el 2011, cuando de manera masiva se despidió a académicos y trabajadores que conformaban el STUNICH que se opusieron al despide del rector Andrés Fábregas y a la llegada de Álvarez Ramos. Lo anterior favoreció a que el SUTUNICH, sindicato creado durante la gestión del segundo, obtuviera en la Universidad el contrato colectivo de trabajo que se otorga a la organización gremial que más afiliados registre¹⁴⁴. Según la información de los estudiantes, Javier Álvarez creó el SUTUNICH como una forma de ir ganando legitimidad con algunos profesores: “él hizo seguidores, los basificó, les dio horas con la condición de que estuvieran con él” H24TX.¹⁴⁵

El primer efecto de lo anterior, fue que estos puestos que antes ocupaban afiliados del STUNICH, fueron ocupados por miembros del SUTUNICH; algunos de estos puestos resultaban clave ya que eran direcciones o coordinaciones tanto administrativas como académicas, desde las que se podía incidir en las decisiones de la Universidad.

Con la llegada de Oswaldo Chacón Rojas a la rectoría en 2014, al término de la gestión de Álvarez Ramos, estos puestos volvieron a estar en disputa ya que el nuevo rector removió de estas áreas a los agremiados del SUTUNICH para poner en su lugar, con la figura de la contratación de confianza, “a su gente” que no pertenecía a ninguno de los gremios. Aunado a esto, en la sede Margaritas el rector despide a un grupo de profesores, afiliados al SUTUNICH, por un caso de discriminación hacia la coordinadora de la sede que no se había resuelto en la gestión de Álvarez Ramos. Un estudiante describe así lo ocurrido con este caso:

“En la sede de Margaritas se hizo un pinche escándalo porque unos trabajadores se burlan de la coordinadora de Margaritas, allá no hay rectores, hay coordinadores. En un evento oficial la profesora estaba vestida como Tojolabal y en el what’s empiezan <<parece la india maría>>... y ¡son de la Universidad Intercultural! Llega Chacón, lo presiona Margaritas porque tienen otro nivel de organización, ahí sí alumnos y maestros... ¡pum!, concreto, es una bandota, ahí están unidos, politizados y organizados, con Margaritas no se meten. Les decimos “Anarcoritas” (risas). Se levanta Margaritas, paran la escuela [sede], llega Chacón [le dicen] <<a ver Chacón, queremos que corras a este y este por racistas, no puede haber gente racista dentro de una universidad intercultural>> y pa’ fuera, se fueron a la chingada, y ¡puta, que se entera SUTUNICH!, se súper emputaron, se empezaron a juntar y de repente el primer paro

¹⁴⁴ Notas de campo. Charla informal.

¹⁴⁵ Hombre, 24 años. originario de Tuxtla. Estudiante de Comunicación.

de la Universidad... no pasó nada, no la supieron armar, pararon la escuela y la abrieron así como si nada” H37SD.¹⁴⁶

Ante estos hechos el gremio del SUTUNICH tomó las instalaciones de la Universidad declarando paro de actividades durante una semana (18 de noviembre- 28 de noviembre del 2014) por la violación a sus derechos laborales, incluyendo los de los personajes de la sede Margaritas. El paro de actividades de diez días concluyó con el acuerdo de establecer mesas de diálogo para resolver las disputas.

Posteriormente, al siguiente año, las cosas se recrudecieron cuando Oswaldo Chacón hace otros cambios en los puestos de dirección, y el SUTUNICH reacciona con la exposición de un pliego petitorio que incluía el despido del rector por desvío de recursos y la solicitud emplazamiento a huelga, cuestión que -afirman- fue rechazada por la comisión de conciliación y arbitraje¹⁴⁷. Ante el rechazo, el SUTUNICH decide parar por segunda vez las actividades académicas durante casi un mes (5 de mayo- 22 de mayo del 2015).

Sobre el pliego petitorio del SUTUNICH, el estudiantado comenta que tuvieron conocimiento de que pedían:

“que se les valorizara su trabajo, ellos trabajaban veinte horas y se les bajaron a dieciocho, a quince y se las dieron a personas que sólo llegaban un rato y se iban, sólo cobraban las horas, empezaron a meter más gente el otro rector, Chacón, bajó de puestos a algunas personas y puso a otras, como siempre cuando viene cada rector viene con su gente pero este exageró, trajo a demasiada gente, sólo llegaban, firmaban y se iban” H20OX.¹⁴⁸

“A ellos [SUTUNICH] les perjudicaba las contrataciones masivas, había un chingo, había güeyes que se inventaron su propio departamento y había güeyes que cobraban un chingo y al final no hacían nada y entonces era eso, el sindicato pedía que se les respetara a ellos porque ellos tienen la legalidad, porque el otro sindicato [STUNICH] nada más tiene el nombre pero no tiene los papeles en regla. [STUNICH] estaban con el rector, ellos eran los beneficiados de todo este desvío de recursos, incluso había varios profesores que les tocó su año sabático donde tenían que entregar como avances y al final nada, se fueron a España, se supone que a dar clases y al final no llegaron los cabrones, se fueron a pasear. Hay un chingo de cosas, digamos que cierto grupito se quedaban con el dinero, se iban de viaje, los académicos, el STUNICH. La huelga se dio por todas estas irregularidades” H27SA.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Hombre, 37 años. nació en el DF, residiendo en San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁴⁷ Notas de campo. Charla informal.

¹⁴⁸ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁴⁹ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar. Estudiante de Comunicación Intercultural.

“SUTUNICH peleaba porque a algunos de los profesores de acá les pagaban bien pero no daban clases, decían que nada más venían a cobrar los del otro sindicato [STUNICH] y SUTUNICH peleaba que se hiciera justo que los profesores que no llegaban a clase, no tenían por qué pagarles y los otros profesores que daban clases y llevaban más tiempo tenían derecho de que les pagaran. Era más por eso, porque les pagaran y el rector porque nunca estaba y es verdad porque nosotros lo buscamos muchas veces y nunca lo encontramos y así, ellos se quejaron también porque había profesores de tiempo completo y a ellos se les paga mejor y decían que ellos no se merecían tener ese sueldo. Porque no daban el perfil y otros porque llevaban poco tiempo y ya se les había dado ese cargo, porque uno de ellos fue Roque Galaz que lo pusieron como profesor de tiempo completo y no llevaba mucho tiempo y por otras cuestiones de que había profesores que no tenían cédula profesional” M23SC.¹⁵⁰

Con las actividades suspendidas en la UNICH, algunos profesores y profesoras recurrieron a las clases extramuros peregrinando por diversas instancias, ya sea prestadas o rentadas, a las que llegaron con dificultades las y los estudiantes

“A nosotros nos estuvieron dando clases extramuros a las mismas horas pero en diferentes instituciones. En ese caso lo tedioso era estar de un lado a otro y en lo económico porque muchos dependían de las becas y en ese momento se truncó” H20SC.¹⁵¹

Conforme fue pasando el tiempo y antes las circunstancias de que no había condiciones de diálogo, comenzaron a organizarse tanto profesores como estudiantes para exigir, mediante comunicados en redes sociales y acciones en la ciudad: marchas y plantones, la resolución del conflicto y la reapertura de la Universidad. Por parte del profesorado se creó la Asamblea Permanente de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas¹⁵², que albergó tanto a integrantes del STUNICH como a profesores y trabajadores sin afiliación sindical. Por su parte, el estudiantado se dividió en dos grupos: el movimiento llamado “Lekil Kuxlejal” y la “disidencia” que se han mantenido después del paro. El primero asociado al SUTUNICH y el segundo al STUNICH.

¹⁵⁰ Mujer, 23 años, originaria de San Cristóbal. Estudiante de Medicina Intercultural.

¹⁵¹ Hombre, 20 años, originario de San Cristóbal. Estudiante de Medicina Intercultural.

¹⁵² “La asamblea pertinente de trabajadores de la UNICH es el primer golpe concreto que da la disidencia porque también tenían mucho miedo de hablar, de actuar, los intimidaban los SUTUNICH” H37S-D.

4.1.2 Lekil Kuxlejal y la disidencia: posiciones estudiantiles.

Por un lado, el movimiento Lekil Kuxlejal¹⁵³ se creó durante el segundo paro de labores por iniciativa del estudiantado de Lengua y Cultura, sin embargo, se fue conformando por estudiantes de todas las carreras que se fueron adhiriendo. Este grupo es, quizás, el más cuestionado por la comunidad estudiantil ya que durante el paro de labores hicieron acto de presencia y permanencia en las instalaciones universitarias, dando pie a opiniones que aseguraban una asociación con el llamado sindicato “charro”¹⁵⁴. Algunas y algunos de las y los involucrados en el grupo Lekil Kuxlejal afirman:

“En la Universidad no todos jalamos con Lekil Kuxlejal, (...) nos echaban la culpa a nosotros como movimiento de que habíamos apoyado a los del SUTUNICH, sin embargo, nunca apoyamos al SUTUNICH, nosotros venimos a velar por nuestro derechos como estudiantes, así como dijeron en una parte <<tenemos conciencia y sabemos por qué estamos aquí>> pero los otros [la disidencia] decían que apoyamos al SUTUNICH pero nunca los apoyamos” M20SC.¹⁵⁵

“Se conformó este movimiento estudiantil que se llamó Lekil Kuxlejal, al final se terminó tachando como parte del SUTUNICH, pero al final no se apoyaba al sindicato, se apoyaba que hubiera un rector que se preocupara por la escuela y velara por este modelo intercultural” H27SA.¹⁵⁶

“[dijeron] que estamos con los del SUTUNICH, yo me río nada más, solamente nos lo dicen en el Facebook, la otra vez cuando empezaron las clases tuvimos una reunión y llegaron todos y empezamos a informar y luego vienen otros de turismo, de desarrollo y nos empezaron a aventar la grilla, <<no, ustedes de Lekil Kuxlejal, ¿por qué tomaron la escuela?, nos perjudicaron, yo nunca dije que me representaran ustedes, ustedes sacaron oficio de que están en representación, nunca los escogí>> y así empezaron y no era cierto H20OX.¹⁵⁷

“Cuando dejé de venir a la escuela, ya no venía muy seguido como al principio porque empezó todo ese desmadre de que no se dejan ayudar, supe que ya se habían unido los dos, el SUTUNICH con Lekil y las demandas estaba juntas, decía no mames, qué pedo, se supone que es estudiantes y profesores aparte, no hay porque estar ahí juntándose, desde ahí empezó todo este desmadre de la misma plebe como las habladas, todo ese desmadre entre nosotros, ya era muy cabrón, un chingo de desmadre o sino decían personal las cosas, era un desmadre cabrón” H21SC.¹⁵⁸

¹⁵³ Lekil Kuxlejal proviene de la lengua Tsotsil, se traduce al Castellano como “Buen Vivir”.

¹⁵⁴ Notas de campo. Charla informal.

¹⁵⁵ Mujer, 20 años, originaria de San Cristóbal. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹⁵⁶ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁵⁷ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁵⁸ Hombre, 21 años, originario de San Cristóbal. Estudiante de Lengua y Cultura.

La forma en que el movimiento Lekil kuxlejal fue manejando la situación con respecto al paro y a su supuesta asociación con el SUTUNICH provocó posiciones críticas de otros estudiantes que evidenciaron algunas acciones de su representante:

“Yo no estuve en este movimiento porque estaba de movilidad pero sí me enteré, en la carrera hay un chavo¹⁵⁹ que está en séptimo del C, siempre hemos chocado con ese grupo porque ese chavo está más a favor de ellos [SUTUNICH] porque hay papeles que él había firmado. Un día mandó llamar a todos los jefes de grupo y le dije: yo he visto unas cosas que a mi no me parecen porque se supone que somos estudiantes y debemos ver más por la carrera y no pertenecer a un sindicato. Le digo, yo estoy a favor de unos profesores [de STUNICH] porque sé que cumplen el perfil y están preparados, no que hay unos profesores que sólo por tener palancas están ahí nada más y ni siquiera te enseñan y me dice << no, esa cuestión nosotros no tenemos que ver, es aparte>>y a mi me sacó de onda. En el perfil [de Facebook] de una profesora yo vi documentos del grupo Lekil Kuxlejal que lanzaba el SUTUNICH y tenía en logo de Lekil donde firmaban ellos, y le dije al compañero que nosotros como estudiantes no debemos pertenecer a un sindicato y cómo tú firmas papeles, y él dijo <<no, es para que ya levantan>> [el paro]. Entonces, le digo, hay que checar si realmente los de la carrera de Lengua y Cultura quieren que tú nos sigas representando, hagamos una asamblea general y que asistan todos.[Después] yo supe que él empezó a ir con los del primer semestre, y ellos no saben lo que está pasando y él los informó” H24CC.¹⁶⁰

Entre estudiantes del resto de las sedes también se evidenció la polaridad con respecto a este movimiento estudiantil que más bien tuvo mayor convocatoria en la sede San Cristóbal:

“Los de Yajalón eran parte de Lekil, Salto de Agua y Margaritas no, nos odian porque según estamos con el SUTUNICH y odian a los de SUTUNICH, así que a nosotros nos odian, igual los de Oxchuc como que nos agarraron un poco de rencor, son bien pendejos” H20OX.¹⁶¹

Debido a estas circunstancias la comunidad estudiantil comenzó a confrontarse, sobre todo por medios electrónicos como Facebook, principalmente por el supuesto de que el movimiento Lekil Kuxlejal terminó por ser parte del SUTUNICH. Además, hubo muchos juicios hacia la forma en que su líder se posicionó, pero sobre todo al discurso que se manejó en el movimiento, que a decir del grupo de la “disidencia” tomó de ellos.

“hay algo muy chistoso [del representante] porque cuando paran la escuela, desde como él asume que es dirigente, desde su vestir, camisa apretadita, lentes negros... no usaba lentes, un saquito tipo catrín y la postura, la pose... se quita el lente y todo un

¹⁵⁹ La persona a la que se refiere es al representante del movimiento Lekil Kuxlejal.

¹⁶⁰ Hombre, 24 años, originario de Chiapa de Corzo. Estudiante de Lengua y Cultura.

¹⁶¹ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Estudiante de Comunicación Intercultural.

discurso...que finalmente es un discurso que nosotros veníamos manejando de carencia de la UNICH nada más que estos cabrones lo usaron para solventar las mamadas del SUTUNICH, entonces así se da esto” H37S-D.¹⁶²

Por otro lado, la “disidencia,” no es propiamente un movimiento, sino que es un grupo de estudiantes que se autonombra de esta manera (para diferenciarse de Lekil) y que se adscriben también a distintas carreras. La razón de ser de este grupo es la reivindicación de sus derechos como estudiantes; debido a ello, en su momento, se organizaron para solicitar a la institución recursos y materiales que mejoraran la calidad académica que estaban recibiendo¹⁶³. Además, este grupo se fue haciendo visible al interior de la Universidad debido a su participación en actividades políticas: en la organización de eventos como la conmemoración del 2 de Octubre, en las actividades en el día internacional contra la violencia hacia las mujeres, en las acciones globales por Ayotzinapa o el apoyo al magisterio, etc.

“nosotros estamos separados pero unidos a la vez, nos une un motivo, por ejemplo en segundo semestre en las tomas simbólicas de la escuela que hicimos para que tuviéramos una mejor calidad de estudios, de materiales, exigíamos la renuncia de Javier Álvarez porque no hacía nada, robaba, de una cancha que dice que costó 4 millones se jaló dos para su campaña del Nueva Alianza” H24TX.¹⁶⁴

De este grupo, se dice internamente que no hay dirigencias, pero al exterior los integrantes de Lekil Kuxlejal identifican a una persona en particular como su líder¹⁶⁵ y se refieren a él de esta manera:

“Este personaje sigue atacando e incluso estaba tachando al rector... tiene su página de Face y publica todas las cosas y escribe cosas como que el rector que entró [Miguel Ángel Mijangos] es un asesino, si checas te das cuenta” H27SA.¹⁶⁶

“Ese vato se la cree muy anarco y está chido, ahorita ya le dio mucho de pegar carteles de esto de 14 de noviembre, paro nacional, no trabajos y estaba pegado en ese periódico mural que él puso información del 68 y está chido, pero es bien mamón, bien pendejo, se pasa de lanza porque no sabe cómo expresarse o sabe pero no quiere” H20OX¹⁶⁷.

¹⁶² Hombre, 37 años, nació en el DF, residiendo en San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural

¹⁶³ Notas de campo.

¹⁶⁴ Hombre, 24 años, originario de Tuxtla. Estudiante de Comunicación.

¹⁶⁵ Notas de campo.

¹⁶⁶ Hombre, 27 años, originario de San Andrés Larráinzar. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁶⁷ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Estudiante de Comunicación Intercultural.

“Con él me llevaba súper bien, él siempre ha sido en contra del gobierno, en contra de todo, pero lo hizo a su conveniencia esta vez y empezó a hablar pestes del movimiento y a decir que todos nosotros [Lekil] estábamos unidos con el SUTUNICH, yo me molesté porque dije no es posible que él siendo un liberalista social... me decepcioné de él porque yo lo admiraba al principio. Y como comenzó a comentar muchas cosas y a unirse con Osvaldo [Chacón]...me peleé con él porque empezó a decir un montón de mamadas por Facebook, discutimos y me bloqueó. Desde ahí ya no me hablo con él, cada que me ve busca cualquier pretexto para burlarse de mí y del movimiento y yo también, con mis amigos yo también me burlaba de él” M20S-S.¹⁶⁸

Estas consideraciones son sabidas por el supuesto dirigente de la “disidencia” y son recibidas de esta forma:

“Te voy a decir la verdad, a mí casi no... hay mucha banda que no me habla, o sea, desde como ando peinado, que no debería ser prejuicio, hasta el estereotipo que está marcado en mí, el SUTUNICH me puso un apodo haciendo referencia que ya estoy grande [de edad], te digo que se meten con aspectos personales y me ha costado relacionarme con la banda por eso. Hay mucha banda que me ve feo, [dice] <<este güey qué>>, hay mucha que me ve, me sigue, me habla y todo pero no del todo” H37S-D.¹⁶⁹

4.1.3 Algunas repercusiones

Algunas consecuencias que resultaron para el estudiantado que asumió una posición durante y después de la participación en el conflicto sindical fue la modificación de las relaciones de amistad entre sus pares, mientras que los que se mantuvieron, de alguna forma neutrales también resintieron la solidaridad que había en las relaciones con sus profesores.

“Se fragmentaron los lazos de amistad, él [representante de Lekil] hasta el semestre ante pasado fue que bateó con la zurda, hace un año siguió siendo nuestro compa de confianza , éramos compas, íbamos a echar trago y la chingada, bien chido y de pronto pasó este pedo. Él es el falso profeta porque decepcionó a un chingo de banda porque no pintaba como era, era diferente ese verga y nos decepcionó a todos no sólo a su carrera porque éramos persona que tuvimos mucho respeto, mucho cariño y afecto porque simpatizábamos. Los pinches profesores no deben invitar a los alumnos a ser parte de un sindicato como las generaciones que van después de nosotros” H24TX.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Mujer, 20 años, originaria de Sinaloa residiendo en San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural

¹⁶⁹ Hombre, 37 años, nació en el DF, residiendo en San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural

¹⁷⁰ Hombre, 24 años. originario de Tuxtla. Estudiante de Comunicación Intercultural

“Un güey que le dicen el Zoque, antes me llevaba chido con él, sí le hablo pero había momentos que yo le decía qué se va a armar hoy, qué pedo, qué movimiento y me decía <<contigo no voy a platicar nada de este pedo porque tú eres de aquella banda [Lekil] , tú eres de los vendidos>> y le decía ¡no mames, güey!, ¿qué pedo? y decía <<tú eres de aquel, ya no>> y desde ese momento empezó así con toda la banda” H21SC.¹⁷¹

“Yo no tomé partido, pero a mi me pasó un caso particular... mi asesora es Levario y pues ella es la maestra que nos estaba impartiendo clase, entonces lo que hizo el otro sindicato STUNICH fue pedir los protocolos de todos y que si no lo entregabas no tenías calificación, yo hablé con la maestra preocupada por esa situación y me dijo <<no tienen derecho y no pueden venir a hacer eso>> y yo dije la maestra tiene razón, como voy a entregar un trabajo que ellos no me ayudaron a hacer y la verdad, yo siento que sí se mezclaron los intereses políticos, yo me llevaba muy bien con maestra Yoimi y la verdad ahora casi ni me habla. O sea, con ella sí lo vi, digamos que era cordialidad, era amable a la hora de que platicábamos y ahora ya no, es muy cortante, de hecho yo le empecé a hablar, ¿cómo es posible que involucren a los alumnos?, yo en lo personal no tomé partido ni por SUTUNICH ni por STUNICH, dije son sus problemas políticos, están en el derecho de decir <<no está bien, sí está bien>> pero lo que ya no me gustó es que empezaron a señalar a los alumnos” M23SC.

Autora: ¿La gente de los sindicatos?

“Yo creo que sí porque Yoimi pertenece al STUNICH y la verdad ahorita nos trata muy cortante y ya no es la misma relación que anteriormente llevábamos, antes era más amable, de hecho ella me ayudó a construir mi marco teórico, ella me pasó autores y yo le estoy agradecidísima, precisamente por eso por lo que hizo por mi yo no he querido ser grosera con ella, al contrario, he tratado de hablarle, pero siento que pone una barrera” M23SC.

Autora: ¿Cómo ha repercutido esto?

“A nivel personal, escolar no, digamos que salí bien... la verdad yo no tomé partido pero sí defendía lo que es justo, yo no te podría venir a entregar un trabajo cuando sé que nunca me ayudaste o no me dijiste qué onda, es eso, lo de justicia más que nada...” M23SC.

Autora: ¿Qué te dijo tu asesora?

“Nada, que no le parecía justo entregar los protocolos a personas que nada que ver de los temas, que ni siquiera me había escuchado hablar de los temas y sólo por este conflicto estuvieron pidiendo trabajo sólo para molestar al otro sindicato y ahí no lo vi justo tampoco y yo no entregué trabajo, la verdad” M23SC.

Autora: ¿Tu asesora pertenece a un sindicato?

“Sí, al SUTUNICH” M23SC.

Autora: ¿Crees que eso haya influido?

“Yo digo que sí porque antes del paro sí hablábamos, me preguntaba cómo estaba y después del paro fue un rechazo, sientes el rechazo, el tope y definitivamente yo siento que sí fue por los sindicatos de que como tú estás con esta maestra << tú piensas igual

¹⁷¹ Hombre, 21 años, originario de San Cristóbal. Estudiante de Lengua y Cultura

que ella>>, la verdad no. Yo he visto que se han dejado influenciar mucho los estudiantes porque he visto que por ejemplo hay alumnos que hablan mal del otro sindicato SUTUNICH y yo digo que sí hay una involucración porque cómo era posible que antes a lo que ellos decían no, ahora digan sí, yo digo que hay una influencia, como te digo, yo no defiendo a un sindicato ni al otro” M23SC.¹⁷²

Así pues, esta pugna sindical muestra de manera clara la configuración de las relaciones interculturales (interculturalidad de facto) en un conflicto concreto. Destacando el punto que tiene que ver con la asociación entre el SUTUNICH y el movimiento Lekil Kuxlejal (¿cómo es que el SUTUNICH logró la simpatía de las y los estudiantes?) resulta clave indagar sobre el origen de las y los afiliados al sindicato y al movimiento estudiantil.

Si se toma en cuenta que el movimiento estudiantil está conformado en su mayoría por estudiantes de Lengua y Cultura (aunque no los únicos) que está compuesta en su mayoría por personas originarias de comunidades indígenas y que el sindicato está conformado del mismo modo en su mayoría por profesores y profesoras originarias de comunidades, encuentro sentido a una suerte de reivindicación indígena en la Universidad. Esto adquiere más sentido con los comentarios de algunos estudiantes que indican lo siguiente:

“Es que en el SUTUNICH su secretario general, José Alfredo López, es indígena, viene de Chamula y su secretario, Édgar viene de Larráinzar” H20OX.¹⁷³

“Este discursos de <<somos los marginados>> lo maneja mucho el SUTUNICH y es así como convence a la banda que es indígena como para que de alguna forma se reivindique el pedo y tome fuerza, entonces los culeros y los racistas y los kaxlanes son los del otro [sindicato] que no está de acuerdo con esas mamadas” H37S-D.¹⁷⁴

4.1.4 Crítica a la interculturalidad normativa

Mucho de lo sucedido durante este conflicto sindical se tomó como referente, por parte del estudiantado, para cuestionar la interculturalidad normativa que supuestamente le da sentido a la Universidad y que en teoría debería transmitirse por el personal docente. Sin embargo, es reconocido que la socialización en este espacio de los principios y valores que enuncia la interculturalidad normativa resulta insuficiente. En cambio, lo que se muestra es que sobre el curriculum formal intercultural está el curriculum oculto que deja ver las actitudes y

¹⁷² Mujer, 23 años, originaria de San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁷³ Hombre, 20 años, originario de Oxchuc. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁷⁴ Hombre, 37 años, originario de D.F. residiendo en San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural.

los hábitos que son transmitidos implícitamente al momento en que ocurren eventos que rompen con el transcurso de la vida cotidiana.

De ahí que las y los estudiantes cuestionen al profesorado por la falta de coherencia entre el proceso escolar que reciben por parte de ellos y los actos que ellos mismos ejecutan en una situación de conflicto de la cual se espera que “pongan el ejemplo” por ser los responsables de la transmisión de otras formas de interacción en ese contexto.

“La interculturalidad se tambalea por las cuestiones políticas, parecen perros que nomás orinan para marcar su territorio y desgraciadamente los buenos profesores se están yendo por que son puras mamadas lo que está pasando en la UNICH, la UNICH va a decayendo cada día” H24TX.¹⁷⁵

“Creo que la UNICH es intercultural de dientes para afuera porque realmente no existe ese respeto, no existe el modelo educativo como tal de la interculturalidad dentro de la UNICH, no hay como tal porque yo puedo dar una y mil materias sobre interculturalidad pero si yo mismo no lo respeto dónde está quedando esos valores, ese respeto, yo lo veo así. El problema que hubo entre sindicatos es claro y evidencia que no hay interculturalidad porque entre todos chocan, simplemente con los maestros, chocan, se agarran de palabras, hay mucha hipocresía entre ellos, no existe tal interculturalidad ahí. Realmente el día en que algún sistema educativo llegue a ser intercultural ese día voy a aplaudir a ese sistema educativo porque como tal eso nos hace falta al ser humano, respetarnos unos con otros, cosa que no hay y dudo mucho que lo habrá en algún futuro porque si las pocas instituciones que manejan la interculturalidad no la ejercen, entonces de qué estamos tratando, todo se está yendo al carajo. Cuando se planteó un diálogo entre sindicatos se negaron, SUTUNICH sí quiso, STUNICH no. He ahí el problema, si eso lo están haciendo profesores que te están mostrando la interculturalidad, ¿por qué no lo aplican en su vida?, ¿por qué no lo hacen?, se llenan la boca [diciendo] <<muchachos, hay que respetar>> y ustedes ¿por qué no lo hacen? Me tocó ver que estaba un grupito de profes del STUNICH e iba pasando una profesora del SUTUNICH y dijeron <<ya cállense, ya cállense>> y yo me quedé de no mames, están laborando, ya están grandes, a veces me molestaba eso. Hubo varios que estuvieron de un sindicato a otro, lambiscones, otros no están con nadie y sólo reciben su quincena. Son profesores, eso están enseñando a sus alumnos” M20S-S.¹⁷⁶

“Aquí en esta Universidad hay muchos problemas de represión, muchos problemas de poder, desde profesores hasta estudiantes, no sólo es que si eres de un bando o de otro, sino desde que tú asumes un conflicto de maestros que no debería de preocuparte a ti, a menos que toquen tus derechos como estudiante o exigir cosas, ahí está chido, pero ya meterse a defender a un grupo... yo siento que esta universidad tiene cosas muy chidas, por ejemplo, esto de que lleves periodismo de género, es muy chido porque en otras universidad, ni en la UNACH llevan esas materia, pero siento que con toda esta

¹⁷⁵ Hombre, 25 años, originario de Tuxtla. Estudiante de Comunicación Intercultural.

¹⁷⁶ Mujer, 20 años, originaria de Sinaloa, residiendo en San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural.

lucha de poderes no hay una verdadera interculturalidad, no existe más allá que en el nombre que lleva, pero no, definitivamente con esta lucha de poderes y conflictos no hay interculturalidad. Al menos aquí no. Con esto de la interculturalidad hay mucha hipocresía de quienes aparentan hacer creer a los de afuera que sí existe una interculturalidad, hipocresía de estar conviviendo aquí en una escuela que se dice intercultural y no saben o no sabemos resolver nuestros conflictos, hipocresía de no aceptar que las bases de la universidad están mal hechas, hipocresía que está en alumnos y profesores” M21SC.¹⁷⁷

Finalmente, de todo este embrollo político-sindical, considero que el problema de fondo entre estos dos gremios sindicales tiene que ver con que el modelo educativo de la UNICH no garantiza al profesorado de ninguna de las dos facciones las condiciones ni la seguridad laboral para ejercer la docencia y la investigación desde la preparación que tengan porque de alguna manera están a la expectativa de las simpatías sindicales de los rectores en turno o de lo que puedan lograr con las negociaciones.

Si a esta situación se le aumenta otro nivel de análisis que tiene que ver con la composición social de ambos gremios, como sugieren los datos de mis informantes, pudiera ser que esta sea otra pugna entre indígenas y mestizos por el control de las plazas y el ejercicio del poder en la Universidad. Donde el STUNICH que congrega mayoritariamente al profesorado (mestizo) con mejor perfil académico y por lo tanto, con mayores posibilidades de tener un nombramiento como “profesor de tiempo completo” o de hacerse cargo de algún puesto de dirección estaría teniendo de alguna manera mejor retribución económica y mayor participación política institucional. Cuestión que perjudica directamente al profesorado agremiado al SUTUNICH ya que al parecer, la mayoría de sus afiliados (indígenas) tienen otro tipo de formación o no han completado su preparación académica. Lo anterior reduce sus posibilidades de incidir políticamente en la vida académica e institucional de la UNICH al no ser considerados para un puesto de dirección o directamente perjudica su condición como docente porque al no tener suficientes credenciales difícilmente podrán participar por las plazas de profesor de tiempo completo.

Sea como fuere, mutuamente terminan perjudicándose sin problematizar en conjunto el modelo educativo que los afecta a ambos, y además terminan muchas veces por ir perdiendo la credibilidad entre sus estudiantes por sus prácticas sindicales.

¹⁷⁷ Mujer, 21 años, originaria de San Cristóbal. Estudiante de Comunicación Intercultural

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo he querido mostrar que el modelo de educación intercultural sustentado en un enfoque construido a partir de una visión normativa, que contempla principios filosóficos y valores éticos como la tolerancia, la sensibilidad, el respeto y el diálogo resulta insuficiente para modificar o transformar las relaciones interculturales asimétricas que históricamente han permeado las interacciones y las prácticas entre los mestizos e indígenas del contexto mexicano.

Esta idea la sostengo así ya que al hacer un análisis en la Universidad Intercultural de Chiapas, que se suscribe a esta visión normativa de la interculturalidad, lo que se puede observar en la vida cotidiana escolar es que entre sus estudiantes indígenas y mestizos estos mecanismos filosóficos y axiológicos de intermediación, que pretenden hacer las veces de conciliadores, son desmantelados por las relaciones interculturales que se configuran desde los saberes tipificados del mundo intersubjetivo sancristobalense que se fundamentan en las representaciones sociales construidas alrededor de ellos.

De forma que la vida cotidiana escolar se recrea a partir de la vida cotidiana de San Cristóbal, donde históricamente el conflicto, las asimetrías y la dominación han guiado las prácticas intersubjetivas trivializadas entre sus habitantes, dando paso a paternalismos, exclusiones, desigualdades, discriminación, desprecio, etc. Por consiguiente, las interacciones cara a cara en la escuela afloran desde esa memoria histórica que se desenvuelve con las prácticas de exclusión y discriminación hacia estudiantes indígenas por parte de profesores, con los sentimientos de superioridad por el dominio del Castellano o las actitudes de burla hacia quienes presentan dificultades por su pronunciación, o por los señalamientos y las actitudes segregatorias hacia estudiantes de Medicina que representan socialmente al Kaxlan “alzado” y “rico” de San Cristóbal.

Considero, entonces, que resulta un tanto ingenuo que se espere que mediante la socialización en espacios donde se promueve la interculturalidad normativa como “remedio” las y los estudiantes que han vivido en este contexto las desigualdades, las exclusiones o las inequidades olviden o dejen de lado los referentes socio-históricos que permean su mundo más

allá de la escuela. Todavía resulta más penoso que el profesorado que ha sido socializado en este mundo intersubjetivo no problematice estas cuestiones y que se limite a transmitir el discurso institucional al estudiantado.

Asimismo, el hecho de delegar a la institución escuela la responsabilidad de transformación social desde la idealización de un modelo educativo termina por convertirla en espacio de contención donde la “magia intercultural” se quedaría ahí porque más allá de esas paredes, en el orden social más amplio y en los nichos institucionales, la realidad en San Cristóbal muestra que las relaciones interculturales necesariamente son conflictivas, son asimétricas, sobre todo en este contexto que constantemente le recuerda a cada quien quién es y dónde se ubica.

La experiencia del conflicto sindical, que más bien refleja que es estructural, muestra que los fundamentos que sustentan la Universidad están por demás rebasados e incluso resultan irrisorios frente a una realidad escolar atravesada por disputas por el ejercicio del poder y el control del espacio en el que parece que los que menos importan son sus estudiantes. Estudiantes que están llenos de expectativas muchas veces porque son los primeros de sus contextos familiares en ir a la Universidad y por ello sus padres, hermanos o tutores realizan sacrificios económicos para apoyarles incluso si esta no les ofrece una salida laboral real o una formación profesional sólida, crítica y útil.

La UNICH como un espacio que surgió de la política educativa que se desprende de la posición funcionalista del interculturalismo de Estado, se ha limitado al reconocimiento culturalista de los “Otros” mediante prácticas que visibilizan los rasgos culturales desde el folklor institucional como las pasarelas de trajes típicos de la región de los Altos, las exposiciones gastronómicas en el marco del día del maíz, la recuperación del juego de pelota Maya, las premiaciones al mejor altar en el día de muertos, el uso de la indumentaria regional en los eventos político-académicos o los rituales de inicio de clases.

Habría que decir también que en estas prácticas folklóricas muchas veces los docentes llevan corresponsabilidad ya que, el uso eventual de la indumentaria regional como condicionamiento para la evaluación de los procesos educativos, obliga al estudiantado indígena a negociar significados que ya no los representan, en vez de poner atención a las

formas de etnicidad que están construyendo desde las rupturas de los estereotipos del “deber ser” de la representación del indígena. Probablemente algunos profesores recurran al uso de este marcador como forma de reivindicación de la identidad indígena en la Universidad, sin embargo, con ello alimentan inconscientemente una visión culturalista institucional que las y los estudiantes están cuestionando y, en algunos casos, dejando atrás sin que esto signifique necesariamente una pérdida cultural para ellas y ellos.

Así pues, el interculturalismo de Estado refleja las intenciones de continuar con el indigenismo, desde renovadas narrativas que manejan cierta posición política trayendo a colación el reconocimiento y la valoración de forma acrítica y despolitizada para probar nuevos mecanismos de incorporación de los “Otros interculturales” en los tiempos de la modernidad desde las relaciones paradisiacas donde impera una suerte de convivencia “buena onda” que oculta las relaciones de poder.

Por todo lo anterior, considero esencial que la UNICH como promesa de transformación social aterrizada en la realidad chiapaneca, debería en primer lugar buscar su autonomía como institución de educación superior pública para tener un margen mayor de acción que pudiera abonar a una visión crítica tanto de los procesos de escolarización como de su responsabilidad social en el orden más amplio. En segundo lugar, debería replantear sus fundamentos para transitar del romántico interculturalismo de Estado hacia un interculturalismo crítico cuyas bases normativas primordiales sean justamente la problematización histórica de las diferencias y las desigualdades que definen las relaciones interculturales en el contexto nacional.

Sin estas primeras modificaciones que pueden resultar quizá muy ambiciosas para una Universidad joven, pienso que difícilmente este espacio puede contribuir a un cambio de visión en este contexto y que más bien lo que se tendrá es otro terreno cultural donde se alimenten las relaciones asimétricas de poder, los estereotipos, las representaciones sociales históricas, las exclusiones e inequidades que han estado enquistadas. Los primeros pasos ya los están dando algunos estudiantes que comienzan a realizar ejercicios de discontinuidades con respecto a sus referentes, pero falta una apertura mayor que incentive la participación de los actores de otros ámbitos.

En este sentido de contribución hacia hacer de la UNICH un espacio más crítico y politizado, considero que se deben explorar otras rutas de investigación que sugiero a partir de mi experiencia con este proyecto.

Por un lado, y como ejercicio de autocrítica institucional, debería hacerse una indagación profunda sobre el conflicto sindical que se vive actualmente en la UNICH. Esta lucha de poderes que ha dividido a la comunidad académica y estudiantil al parecer también tiene una raíz conflictiva, o al menos un componente, que hace referencia a las disputas entre indígenas y mestizos que debería ser cuestionada desde la visión de un interculturalismo crítico.

Por otro lado, debería explorarse concretamente el papel de la identidad en la construcción de las relaciones interculturales entre estudiantes de la UNICH. Las luces que esto puede ofrecer permitirían en ese contexto deconstruir las representaciones sociales dentro del contexto escolar que usualmente se le atribuyen a los sujetos y abonaría a complejizar un poco más a los jóvenes estudiantes de la UNICH más allá de lo indígena y lo mestizo.

Sobre el profesorado, valdría una investigación que analizara su experiencia docente en la UNICH, desde la visión del curriculum oculto para identificar los elementos que ellas y ellos, como guías en el proceso escolar, recrean implícitamente en las aulas ya que también han sido socializados entorno a los saberes cotidianos que construyen el mundo intersubjetivo del contexto sancristobalense.

Finalmente, una exploración que aborde las cuestiones de género y sexualidad entre los estudiantes y los profesores podría arrojar pistas para quitarle el veto a estas problemáticas que poco se han estudiado en estos contextos. Esta idea ha comenzado a ganar interés entre las y los estudiantes de la UNICH ya que algunos han planteado investigaciones en comunidades aledañas para presentarlas como trabajos de titulación.

ANEXOS

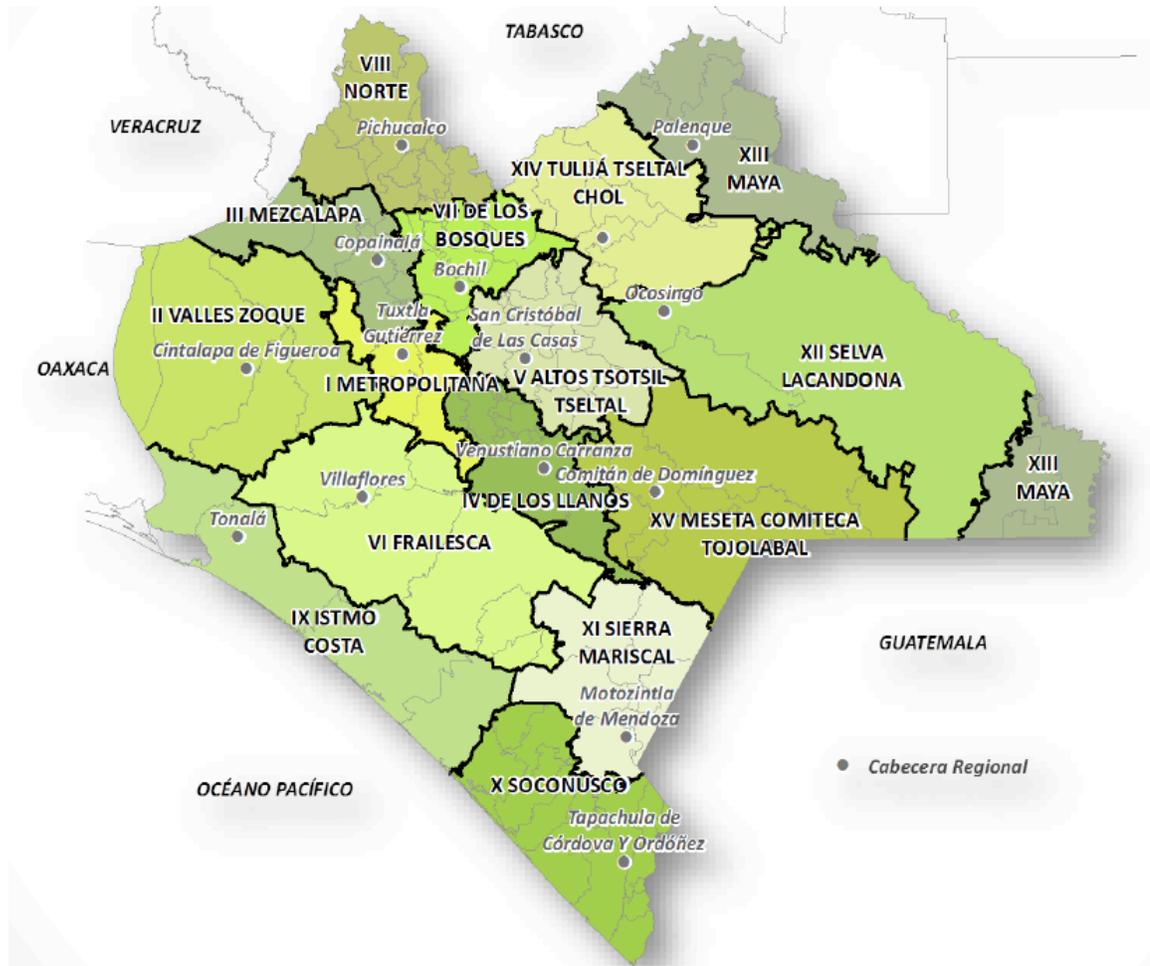
I. Características de los informantes

Nº	Edad	Sexo	Lengua Materna	Región de procedencia	Licenciatura	Semestre	Turno	Código
1	21	H	Tseltal	Chanal	Desarrollo Sustentable	3ro	Vespertino	H21CH
2	20	H	Castellano	*SCLC	Medicina Intercultural	4to	Matutino	H20SC
3	24	H	Castellano	Tuxtla	Comunicación Intercultural	7mo	Matutino	H24TX
4	24	H	Zoque	Chiapa de Corzo	Lengua y Cultura	7mo	Matutino	H24CC
5	20	H	Tseltal	Oxchuc	Comunicación Intercultural	5to	Matutino	H20OX
6	21	H	Castellano	SCLC	Lengua y Cultura	7mo	Matutino	H21SC
7	27	H	Tsotsil	San Andrés Larráinzar	Comunicación Intercultural	5to	Matutino	H27SA
8	22	H	Chol	Palenque	Medicina Intercultural	4to	Matutino	H22PA
9	37	H	Castellano	SCLC/**DF	Comunicación Intercultural	7mo	Matutino	H37S-D
10	20	H	Castellano	SCLC	Comunicación Intercultural	5to	Matutino	H20SC
11	20	M	Castellano	Sinaloa/SCLC	Comunicación Intercultural	3ro	Matutino	M20S-S
12	23	M	Castellano	DF	Desarrollo Sustentable	3ro	Vespertino	M23DF
13	21	M	Castellano	Tuxtla SCLC	Comunicación Intercultural	7mo	Matutino	M21T-S
14	22	M	Castellano	SCLC	Lengua y Cultura	7mo	Matutino	M22SC
15	23	M	Castellano	SCLC	Comunicación Intercultural	7mo	Matutino	M23SC
16	24	M	Tsotsil	San Juan Chamula	Comunicación Intercultural	7mo	Matutino	M24SJ
17	20	M	Castellano	SCLC	Lengua y Cultura	5to	Vespertino	M20SC
18	23	M	Castellano	SCLC	Medicina Intercultural	4to	Matutino	M23SC

*San Cristóbal de las Casas

**Distrito Federal

II. Regiones socioeconómicas de Chiapas



Fuente: Compendio de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG)

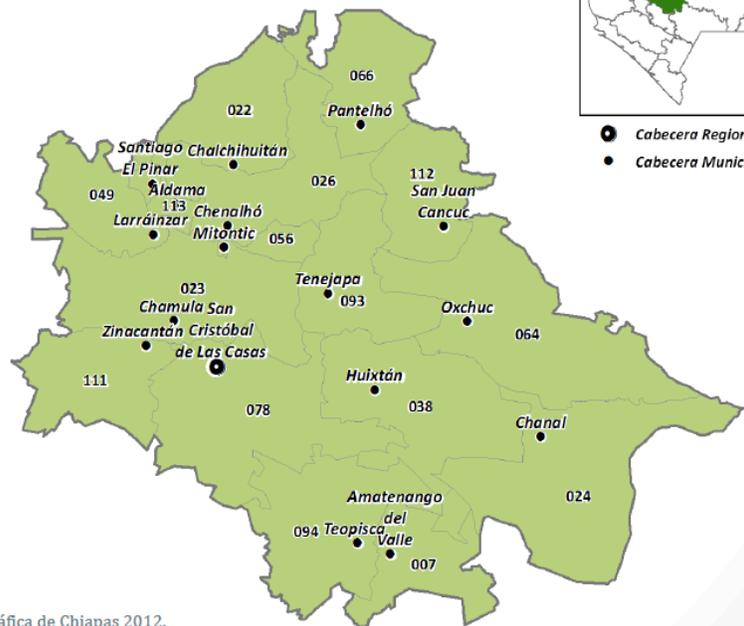
- Región I Metropolitana
- Región II Valles Zoques
- Región III Mezcalapa
- Región IV De los Llanos
- Región V Altos Tsotsil Tzeltal
- Región VI Frailesca
- Región VII De Los Bosques
- Región VIII Norte
- Región IX Istmo Costa
- Región X Soconusco
- Región XI Sierra Mariscal
- Región XII Selva Lacandona
- Región XIII Maya
- Región XIV Tulijá Tzeltal Chol
- Región XV Meseta Comiteca Tojolabal

III. Región V Altos Tsotsil Tseltal

Número de Municipios	Superficie (km ²)	Total de Localidades	Localidades Urbanas	Localidades Rurales	Total de Habitantes	% Superficie respecto al Estado	% Localidades respecto al Estado	% Habitantes respecto al Estado	Densidad de Población (hab. por km ²)
17	3,723.57	1,182	23	1,159	601,190	5.00	5.89	12.53	161.46

REGION V ALTOS TSOTSIL TSELTAL

CLAVE	MUNICIPIO
007	Amatenango del Valle
022	Chalchihuitán
023	Chamula
024	Chanal
026	Chenalhó
038	Huixtán
049	Larráinzar
056	Mitontic
064	Oxchuc
066	Pantelhó
078	San Cristóbal de Las Casas
093	Tenejapa
094	Teopisca
111	Zinacantán
112	San Juan Cancuc
113	Aldama
119	Santiago el Pinar



FUENTES:
 Gobierno del Estado de Chiapas. Carta Geográfica de Chiapas 2012.
 INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Fuente: Compendio de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG)

REFERENCIAS

- Aguado, G, Aguilar, Á, González, N (2009) “El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar” Revista Iberoamericana de Educación, N° 51, septiembre-diciembre, Centro de Altos Estudios (CAEU), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid.
- Aguilar, F. (1992) “Estudio Introdutorio” en la Hechura de las políticas, México, Porrúa.
- Aguilar, S & Giner, S (2011) Macrosociología: modernización, historia y evolución, en Teoría Sociológica Moderna , ed. Ariel, España.
- Aguirre Beltrán (1964) “Introducción” en Julio De la Fuente, Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista (INI), México D.F.
- Alonso, L, Hernández, V, Solís, E (2014) La Universidad Intercultural del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, Núm.60, pp 103-128.
- Aubry, A (1994) “Miedo urbano y amparo femenino: San Cristóbal de las Casas retratada en sus mujeres, Revista Mesoamérica, Vol. 15, N°28, Enero-Diciembre, Departamento de Historia, Universidad Tulane, New Orleans, EU.
- Aubry, A (2004) “El templo de San Nicolás de los morenos: Un espacio urbano para los negros de Ciudad Real” Revista Mesoamérica, Vol. 25, N°46, Enero-Diciembre, Departamento de Historia, Universidad Tulane, New Orleans, EU.
- Bazán, M (2014) “Interculturalidad ¿Neoliberal? O Neoliberalismo intercultural. Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, Universidad Nacional de Salta, Argentina. Disponible en línea: ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/download/5467/5017.
- Bello, A (2009) “Multiculturalismo, ciudadanía y pueblos indígenas ¿Un debate pendiente en América Latina? En L. Valladares de la Cruz, M.L Pérez Ruiz y M. Zárate (Coords.), Estados Plurales: los retos de la diversidad y la diferencia, México DF, Editorial UAM-Iztapalapa-Juan Pablos Editor, Biblioteca Alteridades. Grandes Temas de la Antropología.
- Berger, P & Luckmann, T (2003) La construcción social de la realidad, Amorrortu, Editores, Buenos Aires.
- Bermúdez, F (2015) “Interculturalidad, etnicidad e intermediación cultural en la formación de profesionales indígenas. Concepciones y prácticas en la Universidad Intercultural de Chiapas” en Medina Malgarejo (Coord.) Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en Educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas.

- Bertely, M (1998) “Educación indígena del Siglo XX en México” en Latapí Pablo (Coord.) Un siglo de educación en México, Tomo II, Biblioteca Mexicana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bertely, M. (2013a) “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En Bertely, Dietz, Tepepa (coords.) *Multiculturalismo y Educación 2002-2001*, COMIE, ANUIES. México. Pp. 41-80.
- Bertely, M (2013b) “De abajo hacia arriba. La Educación Intercultural Bilingüe después de décadas perdidas” en Casillas & Santini (Coord.) Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional, Primera edición, 2013, SEP-CGEIB México.
- Bernal, G (2011) “¿Cuál interculturalidad? Reflexiones desde las experiencias de Sudamérica” Conference Paper, Rosa Luxemburg Foundation Brussels, Roma.
- Bonfil, G (1989) “México profundo. Una civilización negada” Grijalbo, México D.F.
- Bourdieu, P. (1979). “Los tres estados del capital cultural”, en Revista Sociológica, Otoño, N° 5, México.
- Bourdieu, P & Passeron, C (1995) “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, Fontamara S.A., México D.F.
- Camacho, D, Lomelí, A & Hernández, P (1997) “Presentación” en Camacho, D, Lomelí A & Hernández P (Coord.) La ciudad de San Cristóbal, a sus 476 años: Una mirada desde las ciencias sociales. Consejo Estatal para las Culturas y las Artes (CONECULTA), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Candela, A (2001) “Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula” Revista mexicana de investigación Educativa, Vol. 6 Número 12, Mayo-Agosto, México.
- Carnoy, M, Santibañez, L, Maldonado, A, Ordorika, I (2002) Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXII, N°003, Centro de Estudios Educativos, D.F., México.
- Casillas, M & Santini, L (2006) “Universidad Intercultural. Modelo Educativo” Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.
- Casillas, M & Papacostas, A (1986) “El papel de la escuela actual en la vida cotidiana”. Revista Comunidad 53-54, Julio-Agosto pp. 39-42. Estocolmo.
- Castellanos, A (2001) “Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México”, Revista Papeles de Población, N°28, Abril-Junio, Centro de Investigaciones y Estudios de la Población (CIEAP), UAEM, Estado de México.

Castro, E (2014) *Introducción a Foucault*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Cerda, A (2007) “Multiculturalidad y Educación Intercultural. Entre el Neoindigenismo y la Autonomía”, *Revista Andamios*, Vol. 3, Núm. 6, Junio 2007. Pp97-135.

Cortés, A (2014) “Antropología, desarrollo e interculturalidad: propuestas desde América Latina” en *Revista de Antropología Social*, Vol. 23, enero-diciembre, Universidad Complutense de Madrid, España.

Comboni, S & Juárez, J (2014) “La interculturalidad, un diálogo crítico en la diversidad. Una mirada desde la educación. *Revista Ciencias desde occidente*, Vol. 1, Núm. 1, Universidad de Occidente, Los Mochis, Sinaloa, México.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2007) “Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México”, Secretaría de Educación Pública, México.

Cruz, E (2013) “Multiculturalismo e Interculturalismo: una lectura comparada”, *Cuadernos Interculturales*, Vol. 11, Núm. 20, Universidad de Playa Ancha, Viña del mar, Chile.

Díaz-Polanco, H (2006) “Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia”, Siglo XXI Editores, México.

Cruz, T (2012) “El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico”. *Revista LimaR*, Vol. 10, N°2, pp. 145-162. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, San Cristóbal de las Casas, México.

Dávila (1999) “Propuesta curricular para la formación de recursos humanos para la educación en un contexto intercultural”. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.

De la Peña, G (2002) “El futuro del indigenismo en México: del mito del mestizaje a la fragmentación neoliberal”, en: Yamada Mutsuo y Carlos Iván Degregori *Estados nacionales, diversidad y democracia en América latina*, National Museum of Ethnology, Osaka, pp. 45–64.

De la Peña, G (2000) “Continuidad y cambio en la política social hacia los indígenas” en: Cordera, Rolando y Alicia Ziccardi (eds.) *Las políticas sociales de México al fin del milenio*, ed., Miguel Angel Porrúa/UNAM. Pp. 555–75.

Dietz (1999) *Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos*, Nueva Antropología, Vol. XVII, Núm. 56, Noviembre, 1999, pp. 81-107 Asociación Nueva Antropología A.C. México, DF.

Dietz, G (2013) “El enfoque intercultural en la educación superior mexicana: reflexiones y propuestas conceptuales” en Casillas & Santini (Coord.) *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional*, SEP-CGEIB, México.

Dietz, G (2014) “Educación Intercultural en México”, CPUe, *Revista de Investigación Educativa*, N°18, Enero-Junio, Instituto de investigaciones en educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.

Dietz, G & Mateos L (2011) “Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.

Erdösová, Z (2013) “La universidad intercultural latinoamericana como fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano”, Cuadernos Interculturales, año 11, n° 21, pp 59-84, México.

Esparza, M (2015) “Voces sobre la interculturalidad: Narrativas de jóvenes provenientes de comunidades rurales de Chiapas”. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Chapingo, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Fábregas, A (1994) “Una reflexión sobre el conflicto chiapaneco” en Anuario 1993, Departamento de Patrimonio Cultural e Investigación, Instituto Chiapaneco de Cultura, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Fábregas, A (2012) “De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano”, Intercultural Communication Studies, Vol 21, N°1 Department of Communication Studies, University of Rhode Island, USA.

Fábregas, A. (2009) “Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México”. En Daniel Mato (coord.), 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 y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Fajardo, D (2011) Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión. Revista Liminar. Estudios sociales y humanísticos, año 9, vol. IX, núm 2, Diciembre 2011, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Florescano, E (2005) “el nacionalismo del Estado posrevolucionario 1934-1960” en Imágenes de la patria, a través de los siglos. Editorial Taurus pp. 347-390.

Gallois-Lacroix, M (2011) “Somos ratas en un laboratorio” La jeunesse de l'Université Interculturelle du Chiapas: de la volonté interculturelle à l'horizontalité politique, Mémoire de MII Recherche, Mention Anthropologie, Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine, Paris III-Sorbonne Nouvelle.

García, Canclini N (2011) “De la diversidad a la interculturalidad” en Conflictos Interculturales, Editorial Gedisa, Barcelona, España.

García, D & Jutinico, M (2011) “Experiencias de Educación Intercultural en la Ciudad de Bogotá” en “Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas”.

García, A & De León, J(2003) “Ciudad Real en tres visitas. A propósito del enfrentamiento étnico en San Cristóbal de las Casas”, Anuario de Estudios Indígenas IX, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Giddens, A (1982) "Hermeneutics and Social Theory" en Profiles and Critiques in Social Theory, Berkeley and Los Angeles University of California Press.

Giddens, A (2000) Sociología. Alianza Editorial, Madrid.

Giménez, C (2000) "Modelos sociopolíticos e ideológicos ante la diversidad cultural: la propuesta intercultural" en J. Alcina y M. Calés (Coords.), Hacia una ideología para el siglo XXI. Ante la crisis civilizatoria de nuestro tiempo. Ediciones Akal, Madrid.

Giménez, C (2003) "Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuestas de clarificación y apuntes educativos. Revista Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, N° 8, Abril. Disponible en Internet (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>).

Giménez, G (2000) "Identidades étnicas: estado de la cuestión", en L. Reina (coord.), Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI, CIESAS, INI, Porrúa, México.

Giménez, G (2006) "El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad" Revista Cultura y Representaciones Sociales, Año 1, Núm. 1, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, DF.

Giménez, G (2009) "Identidades Sociales", Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Mexiquense de Cultura, Editorial Intersecciones, México DF.

Giménez, G (2010) "La cultura como identidad y la identidad como cultura" en Castellanos, A, Ignacio, D, Rodríguez, M (Coords) en Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas". Porrúa, México, D.F.

Giner, S (1969) Sociología, Ediciones Península, Barcelona.

Girola, L (1999) "Giddens y las sociologías interpretativas" en Girola (Coord.) Una introducción al pensamiento de Anthony Giddens. Colección Libros de Texto y Manuales de Práctica, Serie Material de Apoyo a la Docencia, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Gómez, A (2005) Violencia e institución educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Jul-Sep, Vol. 10, Núm 26, pp 693-718, México.

González, F (2007) "Crítica a la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización", Cuadernos Interculturales, Vol. 5, Núm 9, segundo semestre, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.

Graves, C (1996) Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)" en Pilar Gonzalbo (coord.) Educación rural e indígena en Iberoamérica, COLMEX, México.

Guber, R (2004) El salvaje metropolitano, Paidós, Argentina.

Guitart, M Rivas, M & Pérez, M (2011) “Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural” *Universitas Psychologica*, Vol. 11, N° 2, pp. 45-426, Abril-Junio, Bogotá Colombia.

Gutiérrez, J (2005) “Escuela y Zapatismo entre los Tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia”. Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Gutiérrez, M (2013) “Identidad, racismo y familia: un estudio sobre los discursos y las prácticas sociales en San Cristóbal de las Casas”. Tesis de Doctorado, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Harvey, D (2007) *Breve historia del neoliberalismo*, Akal Ed., pp. 7-25, 71-93 y 161-189, disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/breve_historia_del_neoliberalismo_harvey.pdf.

Heller, Á (1987) “Sociología de la vida cotidiana”, Ediciones Península, Barcelona.

Hevía, F (2005) “El concepto de rendición de cuentas y sus usos: Proyectos políticos en pugna” en: Monsiváis, Alejandro (comp.) *Políticas de transparencia: Ciudadanía y rendición de cuentas*, IFAI/CEMEFI, pp. 63-81.

Jackson, W (1994) “La vida en las aulas”. Ediciones Morata, Madrid.

Jodelete, D (1988) “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en Moscovici, S., *Psicología Social II*. Editorial Paidós, Barcelona. España.

Lehmann, D (2015) “Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año LX, N° 223, Enero- Abril, pp. 133-170, Universidad Nacional Autónoma de México.

Levinson, B & Holland, D (1996) "La producción cultural de la persona educada: una introducción." En Levinson B. Foley, D & Holland, D *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, New York.

López, L (2001) “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, documento de trabajo presentado en el seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

López, L (2013) “Interculturalidad, Educación y Política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal” en Casillas & Santini (Coord.) *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe*. Tercer Encuentro Regional, Primera edición, 2013, SEP-CGEIB México.

McLaren, P (2003) “La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación”. Siglo XXI Editores, México.

Mateos, L (2010) “La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.

Mato, Daniel (2008) “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela.

Meseguer, S (2012) “Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la sierra de Zongolica, Veracruz, México”. Tesis de Doctorado, Universidad de Granada. España.

Muñoz, H (2002) Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergente? en Muñoz, H. (Coord.) Rumbo a la interculturalidad en educación. México: UAM-X-UPN, 2002.

Moscovici, S (1979) “El Psicoanálisis, su imagen y su público”, Editorial Huemul S.A, Buenos Aires. Argentina.

Navarro, S & Saldívar, A (2011) “construcción y significado de la interculturalidad en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe”, Revista Pueblos y Fronteras Digital, Vol. 6, núm 12, diciembre-noviembre, pp 67-104, México.

Olivé, L (2010) “Pluralismo, identidad e interculturalidad en el mundo globalizado y en las sociedades del conocimiento” en G. Castellanos, D. Grueso y M. Rodríguez (Coords.), Identidad, Cultura y Política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas, México DF, Porrúa.

Ortelli, P & Sartorello, S (2011) “Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristobal de las Casas, Chiapas”, Revista Perfiles Educativos, vol. XXXIII, número especial, pp. 115-128.

Osorio, J (2011) “El Estado en el centro de la mundialización. La sociedad civil y el asunto del poder”, Fondo de Cultura Económica, México.

Palacios, A (2010) “Representaciones sociales de la ciudad y la otredad” Revista Austral de Ciencias Sociales, Núm. 18, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

París, D (2000) Identidades excluyentes en San Cristóbal de las Casas, Nueva Antropología, Vol. XVII, N° 58, Diciembre, Asociación Nueva Antropología A.C., D.F. México.

Pineda, O (1995) “Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. En Viqueira & Ruz (editores) Chiapas: Los rumbos de otra historia, UNAM-CIESAS, México.

Pitach, P (1995) Un lugar difícil: Estereotipos étnicos y juegos de poder en los altos de Chiapas. En Viqueira & Ruz (Ed.) Chiapas: Los rumbos de otra historia (p. 237-250). UNAM-CIESAS.

Pérez, L (1996) “La educación como una forma compleja de interacción social. Un acercamiento analítico desde la sociología de Max Weber. México, DCSH, UAM-A, Cuaderno docente.

Pérez, M (2002) “De las relaciones interétnicas a la interculturalidad” en R, Béjar y H, Rosales (coord.), La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad, UNAM-CRIM, México DF.

Pérez, M (2007) “El problemático carácter de lo étnico”. Revista Cultura, Hombre y Sociedad (CUHSO), Vol. 13, N°1, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Pérez, M (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia, Coord. Valladares, Laura, Pérez, Maya, Zárate Margarita. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Quijano, A (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, E (Comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9664.dir/eje3-8.pdf>.

Quijano, A (2000) “El fantasma del desarrollo en América latina”. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales 6(2):73-90, disponible en internet en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/56.pdf>.

Ramírez, N (2013) “Etnografía comparativa en el ámbito educativo de algunas escuelas indígenas del Estado de Chiapas, México” EMIGRA WORKING PAPERS N° 121, Facultat de Geografia i Història. Departament d’Antropologia Cultural i Història d’Amèrica i Àfrica. Universitat de Barcelona, España.

Ritzer, G (1997) Teoría Sociológica Contemporánea. Mc Graw Hill, México.

Rockwell, E (2009) “Reflexiones sobre el trabajo etnográfico” en La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, Buenos Aires.

Rockwell, E (1997) “La dinámica cultural en la escuela”. En: Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigostky en la educación. A. Alvarez: Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.

Rodríguez, J & Rodríguez, M (2012) “Construcción de la identidad universitaria. Estudio de caso de la UNICH de la tercera y cuarta generaciones de la división de procesos sociales” Tesis de Licenciatura, UNICH.

Rojas, A & González, E (2016) “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México” Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, XIV, núm. 1, Enero-Junio, México, pp73-91.

Ruiz, V (2013) Los promotores de educación de origen Guatemalteco: del indigenismo de integración a la teología de la liberación, Revista Cultura y Representaciones Sociales, Año 8, N° 15, UNAM, México.

Sandoval y Guerra (2007) “La interculturalidad en la Educación Superior en México” Ra Ximhai, Mayo. Agosto, Año/Vol. 3, Número 002.

Serrano, L (2012) “Resistir con estilo. Estilos de vida en jóvenes indígenas de la periferia San Cristobalense2, Tesis de Maestría, CIESAS Sureste, México.

Sesia, P & Freyermuth, G (2013) “La rendición de cuentas y la contraloría social: Debates y experiencias en salud materna y reproductiva en México”, en: Freyermuth, Graciela y Paola Sesia (coords.) Monitoreos, diagnósticos y evaluaciones en salud materna y reproductiva: Nuevas experiencias de contraloría social, CIESAS/Observatorio de Mortalidad Materna en México/CPMS-México, pp. 9-25.

Shore, C (2010) “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la <<formulación>> de las políticas”, Antípoda, Núm. 10, enero-junio.

Schmelkes, S (2013) “Educación para un México intercultural”. Revista Electrónica de Educación Sinéctica, N°40, Enero-Junio Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural.

Sulca, L (2012) “Identidad e interculturalidad en los Altos de Chiapas”, SIPICH-UNAM Disponible en Línea: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespich/images/diagnostico_y_perspectivas/Diversidad_cultural_y_linguistica/Cosmovisiones_e_identidades/recuadros/4_identidades_e_interculturalidad_en_los_altos_de_chiapas.pdf.

Taberber, J (1999) “La socialización educativa y sus agentes” en Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas, Tecnos, (pp. 63-83), España.

Tirzo, J (2013) “Ciudades modernas en México: espacios de la interculturalidad”, Cuicuilco, Vol. 20, Núm. 56, enero-abril, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Distrito Federal, México.

Tirzo, J & Hernández, J (2010) “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias”, Cuicuilco, Núm. 48, enero-junio, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Distrito Federal, México.

Tubino, F (2002) “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva” en N. Fuller (Ed.), Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. BUP-CENDI, Perú.

Torres, J (1998) El curriculum oculto”. Ediciones Morata, Madrid.

UNESCO (2006) “Las directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural”. Unesco, París.

Velázquez , L (2005) Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Jul-Sep, Vol. 10, Núm 26, pp 793-764, México.

Velasco, S (2010) “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste en Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos; Coord. Velasco, Saúl & Jablonska, Aleksandra, UPN, México.

Villarroel, G (2007) “Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad” Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Vol. 17, N° 49, Mayo-Agosto, Universidad de los Andes, Venezuela.

Viqueira, J (2007) “Historia crítica de los barrios de Ciudad Real”, en Camacho, D, Lomelí A & Hernández P, (Coord.) La ciudad de San Cristóbal, a sus 476 años: Una mirada desde las ciencias sociales. Consejo Estatal para las Culturas y las Artes (CONECULTA), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Viqueira, J (1995) “Los Altos de Chiapas: Una introducción general” en Viqueira & Ruz (editores) Chiapas: Los rumbos de otra historia, UNAM-CIESAS, México.

Walsh, C (2009) “Interculturalidad crítica y Educación Intercultural”, recuperado el 10 de Marzo de 2016 <http://catherine-walsh.blogspot.mx/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html>.

Zebadúa, E (2010) “Chiapas. Historia breve”. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.