

## CONVIVENCIA Y CONFLICTO INTERCULTURAL

### *Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas*

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO

#### **Resumen:**

Este trabajo analiza las características históricas y socioculturales de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, ciudad sede de la Universidad Intercultural de Chiapas. Se identifican el racismo y el conflicto intercultural como elementos estructurales de las relaciones conflictivas entre los diversos grupos étnicos que conforman la sociedad sancristobalense, y que se reproducen en la Universidad. A partir de las reflexiones de las y los jóvenes estudiantes que participaron en un proyecto de investigación colaborativo, se muestran algunos conflictos interculturales que ocurren entre universitarios mestizos e indígenas y se destaca que la convivencia intercultural está limitada por la presencia de fuertes asimetrías sociales, económicas y académicas. Al analizar cómo opera el modelo educativo intercultural de la Universidad, se sostiene que las clases de lenguas originarias y las materias del eje de vinculación comunitaria son espacios curriculares que tienen el potencial de transformar el conflicto y propiciar relaciones interculturales más armónicas en la comunidad estudiantil.

#### **Abstract:**

This paper analyzes the historical and sociocultural characteristics of San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Mexico, the city where Universidad Intercultural de Chiapas is located. Racism and intercultural conflict are identified as structural elements of the conflictive relationships among the diverse ethnic groups that make up the city's population and are reproduced in the university. Based on the reflections of the young students who participated in a collaborative research project, the paper presents various intercultural conflicts that occur between indigenous and mestizo university students; intercultural interaction is limited by the presence of striking social, economic, and academic asymmetries. An analysis of the operation of the university's intercultural educational model sustains that native language classes and subjects from the area of community association are curricular spaces that have the potential to transform the conflict and encourage more harmonious intercultural relations within the student community.

**Palabras clave:** universidad intercultural, culturas juveniles, racismo, conflicto intercultural, convivencia intercultural.

**Keywords:** intercultural university, youth cultures, racism, intercultural conflict, intercultural interaction.

---

Stefano Claudio Sartorello: investigador de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación. Prolongación Paseo de la Reforma núm. 880, Lomas de Santa Fe, Álvaro Obregón, 01219, Ciudad de México, México. CE: stepol\_2000@yahoo.com

## Introducción

Las reflexiones que se presentan en este escrito surgen a partir de la observación participante de las interacciones entre las y los jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) que realicé a lo largo de casi siete años.<sup>1</sup> Asimismo, una parte importante del *corpus* documental que sustenta los hallazgos aquí reportados deriva del proyecto de investigación colaborativa “Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad y el conflicto intercultural en la UNICH”, financiado por el Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (FONDEIB), el Ayuntamiento de Barcelona (España) y por el Centro de Cataluña de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés). Este proyecto se realizó entre octubre de 2012 y junio de 2013 bajo la coordinación de Tania Cruz Salazar y de quien escribe el presente, con la colaboración activa de aproximadamente 30 estudiantes de diferentes carreras de la UNICH, 14 de los cuales (8 mujeres y 6 hombres) fueron autores de textos originales publicados en el libro que se elaboró para sistematizar el proceso realizado (Sartorello y Cruz Salazar, 2013). No es de menor relevancia destacar las aportaciones de cuatro estudiantes de la UNICH<sup>2</sup> que, después de un proceso de selección y capacitación inicial, se integraron como *colaboradores*<sup>3</sup> de los académicos que coordinamos el proyecto. Junto con ellos, acordamos enfocar la investigación hacia el estudio de las relaciones interculturales entre los estudiantes de la UNICH, tema que, como bien señalan Tipa y Zebadúa (2014), es de una gran relevancia en una universidad intercultural que:

[...] interpela a los jóvenes, no de manera tangencial sino de forma explícita, permanentemente y sistemáticamente, y que quiere transformarlos en otros sujetos que puedan generar sus propias historias sociales: es decir, en juventudes interculturales (Tipa y Zebadúa, 2014: 45).

Entre otras tareas de investigación que realizaron nuestros cuatro colaboradores, una resultó ser de gran importancia para el desarrollo del proyecto. Fueron ellos quienes se encargaron de identificar, seleccionar e invitar a las y los demás jóvenes que participaron en los talleres y grupos focales que se realizaron, cuidando que éstos fueran representativos de los diferentes tipos de estudiantes de la UNICH.<sup>4</sup>

A lo largo del proceso de investigación, por medio de la realización de dinámicas vivenciales, meditaciones introspectivas, juegos de roles, sociodramas, elaboración de representaciones artísticas, entre otras técnicas que retomamos y adaptamos de los libros de Antonio Saldívar (2006) y de Sylvia Pérez y Martín López (2009), se propició la participación activa de todos los estudiantes en el análisis e interpretación de las relaciones interculturales que viven en los diferentes espacios universitarios en los cuales interactúan. Es por ello que, en los siguientes apartados, se abordarán los temas de la convivencia y del conflicto intercultural a través de sus propios testimonios, análisis y reflexiones.

Antes de entrar al tema central de este texto, me parece oportuno precisar que, al referirme a la juventud, no pretendo considerarla como categoría universal sino, más bien, como “construcción social” (Alpizar y Bernal, 2003:18) cultural, histórica y contextualmente situada. Desde esta perspectiva, asumo que las características asociadas a la juventud en sociedades diferentes (urbanas, rurales e indígenas, por ejemplo), dependen de parámetros culturales, históricos, políticos contextualizados.

Lo anterior también implica reconocer que la juventud es una categoría social transitoria, interrelacionada con condiciones sociales, étnicas y genéricas, en proceso de permanente construcción y re-construcción. Es así que, al referirme a las y los<sup>3</sup> jóvenes universitarios de la UNICH trataré de no adscribirme a perspectivas ni homogeneizantes (que asumen que las personas jóvenes tienen características, condiciones, visiones y necesidades iguales) ni estigmatizantes (que naturalizan determinados estereotipos). Por ello, las generalizaciones y caracterizaciones que elaboro para tratar de comprender y explicar las relaciones interculturales entre los estudiantes indígenas y mestizos de la UNICH tienen una finalidad meramente heurística y no pretenden ni esencializar sus identidades ni obviar la diversidad que caracteriza esta etapa de la vida humana.

### **Una universidad intercultural en una ciudad multicultural<sup>6</sup>**

A diferencia de las demás universidades interculturales creadas por iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP), la UNICH es la única que se fundó en una ciudad como San Cristóbal de Las Casas en la que, obedeciendo a una lógica colonial típicamente chiapaneca, opera su sede central. En la llamada Ciudad Universitaria Intercultural se concentra 60% de la matrícula, se imparten

los cursos de las seis licenciaturas<sup>7</sup> y se ubican las oficinas administrativas que coordinan las actividades académicas de la sede central y de las cuatro unidades multidisciplinarias ubicadas en Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tulijá.<sup>8</sup>

Retomando y ampliando algunas reflexiones desarrolladas en un texto escrito en co-autoría (Ortelli y Sartorello 2011), en este artículo sostengo que las características históricas y socioculturales de esta ciudad constituyen elementos estructurales que influyen de manera importante sobre las relaciones interculturales que se desarrollan en la UNICH entre universitarios indígenas y mestizos. No obstante, los hallazgos de esta nueva investigación permiten mostrar que estas relaciones se encuentran en algunas características del modelo educativo intercultural que ahí opera; en particular, las clases de lengua originaria y las del eje de vinculación comunitaria, sobre las cuales abundaré más adelante, dos espacios educativos que, potencialmente, podrían contribuir a revertir las asimetrías académicas en detrimento de los estudiantes indígenas, propiciando procesos de interaprendizaje entre éstos y sus compañeros mestizos. De esa manera, el modelo educativo intercultural de la UNICH tendría el potencial para contribuir a transformar el conflicto intercultural entre universitarios indígenas y mestizos, generando condiciones institucionales para la construcción de una mejor convivencia intercultural.

#### Una ciudad multicultural y racista atravesada por el conflicto intercultural

Históricamente la ciudad de *Jovel*, nombre con el que los pueblos indígenas suelen referirse a San Cristóbal, ha sido el centro político, administrativo y comercial de la región indígena de los Altos de Chiapas. Fundada por los conquistadores a las órdenes de Diego de Mazariegos en 1528, fue inicialmente concebida como una “ciudad dual” (Aubry, 2008:31), donde las relaciones entre españoles e indígenas eran caracterizadas por una fuerte separación étnica. Sin embargo, durante el siglo XVIII, se convirtió paulatinamente en una “ciudad criolla” (Aubry, 2008:49) y, debido a intensos procesos de mestizaje, sus fronteras étnicas se volvieron más permeables, dando vida a una ciudad *poli-étnica* (Paniagua, 2005).

A partir de 1970, San Cristóbal entró a un proceso de rápido crecimiento demográfico,<sup>9</sup> lo que propició una modificación de las dinámicas interétnicas y de los equilibrios entre los grupos étnicos que en ella convivían.<sup>10</sup>

Surgieron nuevas colonias multiétnicas aledañas a los barrios tradicionales, habitadas principalmente por población tseltal, tsotsil y ch'ol. Lo anterior convirtió al pequeño y tranquilo pueblo de *Jovel* en una urbe caótica y multicultural, arena de encuentro y desencuentro entre lenguas, culturas, valores y religiones diversos.

La transformación y etnización del tejido social urbano fue acompañada por el progresivo surgimiento de un nuevo sujeto indígena urbano politizado, organizado y alfabetizado (Hvostoff, 2000 y 2004) que fue adquiriendo importancia económica y política, empezando a cuestionar la hegemonía de los *coletos*.<sup>11</sup>

En la actualidad, sobre todo en los barrios periféricos de la ciudad, los indígenas se dedican principalmente al comercio, a los servicios de transporte público y a la construcción, pero también a algunas actividades ilícitas (como el tráfico de drogas o la producción y venta de productos *piratas*, por ejemplo), han logrado consolidar su posición económica, convirtiéndose en actores social y políticamente relevantes que, en algunos casos, han conformado verdaderos cacicazgos, apropiándose de las lógicas de poder de los grupos hegemónicos.

Ahora bien, no obstante su creciente presencia numérica y relevancia social, económica y política, este nuevo sujeto indígena urbano, ya no “indio-indito” sino “indio sujeto” (Hvostoff, 2004), ha penetrado con gran dificultad los imaginarios de los integrantes de los otros grupos étnicos (*coletos*, mestizos y extranjeros<sup>12</sup>) que habitan la ciudad y que, en su mayoría, se rehúsan a reconocerlo como tal. Con ello no pretendo afirmar que todos los *coletos*, mestizos y extranjeros sean racistas, pero sí señalar que gran parte de ellos sigue reproduciendo, implícita o explícitamente, estereotipos negativos hacia los indígenas, asumiendo actitudes discriminatorias sobre todo hacia quienes venden artesanías en los andadores turísticos, que trabajan en los puestos más humildes de los mercados de la ciudad, que laboran como empleadas domésticas o bien como meseros(as), camareros(as) en los restaurantes y hoteles de la ciudad, entre otros trabajos que gozan de bajo prestigio social. Diferente es la situación de aquellos *coletos*, mestizos o extranjeros, varios de ellos simpatizantes del movimiento zapatista, que trabajan en organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, centros de derechos humanos, universidades y centros de investigación que operan en la ciudad, quienes han aprendido a relacionarse de manera más horizontal con la población indígena.

A pesar estas significativas pero minoritarias excepciones, más de diez años de vida en San Cristóbal me han mostrado la persistencia de actitudes de discriminación y de racismo hacia los indígenas, a quienes se les sigue representando socialmente como un grupo marginal, homogéneo económica, cultural y lingüísticamente, sin tomar en cuenta su heterogeneidad social, fruto de procesos de transformación y diferenciación interna. Es así que la imagen estereotipada del “indio-indito” (Hvostoff, 2000), recién “bajado del cerro” y permanentemente vinculado a un mundo rural pre-moderno y cada vez más empobrecido, se contrapone a la del mestizo urbanita, moderno y estudiado, que ejerce una profesión que le confiere un cierto estatus económico y adopta o aspira a adoptar los mismos estilos de vida y de consumo de los turistas nacionales o extranjeros. Aunque no corresponda a la realidad y cada día más sea cuestionada por la emergencia del nuevo sujeto indígena urbano al que ya hice referencia, dicha imagen sigue reproduciéndose y fomenta la persistencia de relaciones interculturales dicotomizadas. Jorge Paniagua (2005) identifica en este desfase entre lo imaginario y la realidad una de las causas del conflicto interétnico que hasta la fecha persiste en San Cristóbal: la identidad en negativo del mestizo, que se funda sobre la negación del indio para la afirmación de la identidad propia, conjugada con el proceso de modernización trunca que vive la ciudad, impide que ésta asimile el crecimiento poblacional “reanimando modos de pensamiento cultural anteriores, en particular, las fronteras étnicas tradicionales entre indios y ladinos” (Paniagua, 2005:151).

En un contexto marcado por una creciente desigualdad socioeconómica, este desfase y la persistencia del racismo que atraviesa la sociedad sancristobalense fomentan el *conflicto intercultural* (Gasché, 2008) que impregna las relaciones entre, por un lado, los habitantes indígenas, que en su mayoría viven en los barrios y colonias periféricas de la ciudad y, por el otro, los coletos, mestizos y extranjeros, que residen en los barrios del centro y en algunas colonias residenciales. Jorge Gasché explica que este conflicto intercultural se concreta en relaciones objetivas y subjetivas de dominación-sumisión entre indígenas y mestizos que imprimen a las relaciones interculturales condiciones económicas, sociales y educativas asimétricas (dominación-sumisión objetiva) y que, además, se refuerzan por disposiciones, actitudes y valores desiguales pero complementarios, que se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias entre sujetos dominantes y dominados (dominación/sumisión subjetiva). En palabras del autor:

[...] la dominación/sumisión objetiva no sería aceptada subjetivamente si no fuera interiorizada en los reflejos conductuales espontáneos, en lo que Bourdieu y Elias llaman el *habitus* de las personas, tanto del lado de los dominantes, como de los dominados (Gasché, 2008:372).

Todavía hoy, en el siglo XXI, San Cristóbal sigue siendo una ciudad multicultural, profundamente racista, caracterizada por un conflicto intercultural estructural. Como veremos a continuación, éste tiende a reproducirse en los salones, pasillos y demás espacios de interacción estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas pero, también, encuentra en su modelo educativo algunas oportunidades que podrían ser aprovechadas para transformarlo y fomentar procesos de convivencia intercultural más armónicos.

### **La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)**

No cabe duda de que la creación de la UNICH (diciembre de 2004) ha sido un proceso importante en el escenario chiapaneco. Campo experimental del indigenismo mexicano y de sus políticas castellanizadoras e integracionistas, Chiapas ha llegado tarde a tener universidades públicas para ofrecer a las y los jóvenes que querían formarse como profesionales. En 1970 se fundó la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y, antes de esta fecha, los que tenían la disponibilidad económica para hacerlo migraban del estado para estudiar la universidad (Fábregas, 2009).

Esta situación ha cambiado después del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994 y el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del Gobierno Federal. Los esfuerzos por recuperar legitimidad entre la población indígena ha implicado generar algún tipo de respuesta a demandas añejas, entre las cuales está un mayor acceso a la educación. Es así que, entre 1995 y 2006, se fundaron varias instituciones de educación superior: las universidades de Ciencias y Artes de Chiapas, la Tecnológica de la Selva, la Politécnica de Chiapas y la Intercultural de Chiapas, así como el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez.

Andrés Fábregas, eminente antropólogo y fundador de la UNICH, de la cual fue rector de diciembre de 2004 hasta noviembre de 2011, relata que su creación fue obstaculizada por sectores políticos y académicos locales que rechazaban el modelo intercultural argumentando que resultaría discriminatorio y/o de muy baja calidad. A la base de esta negativa

estaban, por un lado, el racismo incrustado en la oligarquía económica y política chiapaneca y, por el otro, el sentido negativo que el término interculturalidad arrastraba en el entorno académico local. Efectivamente, este concepto había sido utilizado con connotaciones negativas por Gonzalo Aguirre (1967), para quien la interculturalidad no era más que la simple relación establecida entre culturas diferentes y que, en el caso de México, y en particular de Chiapas, “era negativa en el contexto de las relaciones indio/ladino (mestizos)” (Fábregas, 2009:273) ya que, debido a las fuertes asimetrías existentes entre estos dos grupos, los primeros serían condenados a sufrir la dominación social, económica y cultural de los segundos.

Por otro lado, desde la oligarquía chiapaneca, tradicionalmente conservadora y racista, se tendía a equiparar el concepto de interculturalidad con sociedades indígenas percibiendo al modelo universitario intercultural como discriminatorio hacia otros sectores de la sociedad:

Se argumentó que lo que menos necesitaba Chiapas era la operación de un modelo excluyente en una sociedad que arrastra una historia ignominiosa al respecto. ¡Que los indios acudan a las universidades públicas!, se concluía (Fábregas, 2009:273).

El propio Fábregas recuerda que los intelectuales indígenas, en colaboración con académicos chiapanecos estuvieron “comprometidos con la causa indígena”, quienes plantearon que “la universidad intercultural no era una institución exclusiva para indígenas, sino que admitía a todo tipo de estudiantes, sin discriminar a nadie” (Fábregas, 2009:256). Asimismo, desde el grupo impulsor de la UNICH se aclaró que: “el propio concepto de interculturalidad podía usarse también en un planteamiento de reconfiguración de las relaciones entre Estado Nacional y pueblos indios” (Fábregas, 2009:273). Se enfatizó que el modelo intercultural de educación “preveía el uso de las lenguas originales en el aula, así como su enseñanza y enriquecimiento [...] así como la integración de saberes y la inclusión en los esquemas universitarios de las visiones del mundo de los pueblos de Chiapas” (Fábregas, 2009: 256).

Es así que la UNICH surgió como espacio educativo distinto y alternativo con respecto de la sociedad multicultural y racista de San Cristóbal. Una

universidad en la que las y los jóvenes indígenas y no indígenas tendrían la oportunidad de “experimentar con un mundo nuevo donde las relaciones transcurren ‘al revés’” (Fábregas, 2009:274) y de construir procesos de convivencia intercultural, fruto del diálogo respetuoso entre sus diferentes culturas de origen.

Lo anterior sería facilitado por la adopción del modelo educativo de las universidades interculturales (Casillas y Santini, 2006), una propuesta curricular que pretendía ser diferente de la que impera en las universidades tradicionales donde el conocimiento sigue siendo generado desde el paradigma epistémico de la modernidad occidental que excluye “los conocimientos y las experiencias acumuladas por las culturas originarias del país” (Casillas y Santini, 2006:31). El modelo educativo de las universidades interculturales se abre, por lo menos a nivel discursivo, hacia aquellos “saberes nunca antes incorporados en los espacios educativos, con el propósito de avanzar en la búsqueda de una nueva relación de igualdad y de respeto a los aportes de los conocimientos de las diferentes culturas de México” (Casillas y Santini 2006:21).<sup>13</sup>

Para promover el reconocimiento de estos saberes, en el caso de la UNICH resultan sumamente relevantes dos espacios curriculares: las clases de lenguas originarias y las materias del eje de vinculación comunitaria. De hecho, en la apropiación local que se realizó del modelo educativo diseñado por la CGEIB-SEP (Casillas y Santini, 2006), se consideró la obligatoriedad del estudio de una lengua indígena y el eje de la vinculación comunitaria como los dos espacios curriculares más relevantes para promover el diálogo intercultural entre los sistemas de conocimiento, saberes y prácticas culturales indígenas<sup>14</sup> y el conocimiento “universal”.<sup>15</sup>

En el primero, los universitarios hablantes de una lengua originaria y los que no la hablan comparten un espacio de formación de corte socio-lingüístico facilitado por maestros bilingües supuestamente expertos en la enseñanza de una lengua originaria, quienes los deberían guiar en el análisis de las interrelaciones entre la lengua y la cultura.

En el eje de vinculación comunitaria, que supuestamente debería articular de forma vertical y horizontal las demás asignaturas previstas en el mapa curricular de cada carrera, los universitarios son impulsados a vincularse con una comunidad (preferentemente indígena y rural) en la que, a partir de lo que aprenden en las asignaturas de este eje, tienen que

realizar actividades de diagnóstico participativo, planeación, elaboración de proyectos, ejecución, seguimiento y evaluación, atendiendo y resolviendo algún tipo de problemática comunitaria.

No es éste el espacio más adecuado para analizar los logros y los desafíos que han caracterizado ambos espacios curriculares a lo largo de la breve historia de la UNICH. Sin embargo, la experiencia madurada a lo largo de mi trabajo indica que, hasta la fecha, cada programa académico ha desarrollado una forma propia para tratar de resolver los problemas relacionados con el diálogo intercultural previsto en el modelo educativo; en mi consideración, los procesos educativos desarrollados hasta la fecha no parecen haber logrado consolidar una metodología para orientar el *diálogo de saberes* (Leff, 2004) y los procesos interculturales de construcción del conocimiento que se desarrollan a partir de la articulación y/o contrastación entre sistemas de conocimiento, saberes y prácticas que responden a racionalidades epistémicas distintas.

No obstante, en este texto trataré de mostrar que estos dos espacios curriculares tienen la potencialidad de revertir las asimetrías académicas en detrimento de los estudiantes indígenas que suelen caracterizar las relaciones interculturales entre éstos y sus compañeros mestizos en la universidad. Por ello, a nivel potencial, podrían contribuir a transformar algunas de las condiciones estructurales que determinan el conflicto intercultural que caracteriza las relaciones entre estos dos grupos, abriendo paso a procesos de convivencia intercultural más armónicos. Ahora bien, con el fin de contar con algunos insumos para alimentar esta hipótesis, en las páginas siguientes enfocaré mi atención sobre las relaciones entre las y los estudiantes indígenas y no indígenas en la UNICH.

### **Jóvenes universitarios interculturales**

Los datos del Departamento de Servicios Escolares de la UNICH,<sup>16</sup> para el semestre agosto-diciembre de 2013, señalan que la matrícula total era de mil 729 estudiantes, de los cuales 47% eran mujeres y 53% hombres.<sup>17</sup> El 37% (636 personas) del total de estudiantes inscritos en este periodo fue beneficiado con el apoyo de las becas del Programa Nacional de Becas (Pronabes), mientras que un porcentaje no señalado, por becas otorgadas por la Secretaría de Pueblos y Culturas Indígenas (SEPI), la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), asociaciones civiles y fundaciones nacionales e internacionales.

El 67% (mil 155 personas) de los alumnos se declara<sup>18</sup> hablante de una lengua originaria (646 hombres y 509 mujeres): 34% tseltal, 15% tsotsil, 11% ch'ol, 6% tojolabal y 1% de otros grupos étnicos. El restante 33% de la población estudiantil se declara monolingüe en castellano.<sup>19</sup>

Para relacionar estos datos con el tema del conflicto y de la convivencia intercultural que se analizan en este artículo, me parece relevante retomar a Bastiani y Moguel (2011) cuando señalan que las “profundas asimetrías en la conformación numérica de los grupos etnolingüísticos [...] han generado una estructura bicultural de la matrícula: mestizo-tzeltales” (p. 33). Según estos autores, esta distribución inequitativa en la UNICH “pondría entre la espada y la pared a los tsotsiles con implicaciones para la interculturalidad” (p. 33). Por esta razón, consideran necesario realizar un análisis de la demografía de la matrícula escolar potencial por grupo étnico, lo que podría “detener los profundos procesos de exclusión que se presentan y establecer bases reales para lograr los equilibrios deseados del proceso intercultural entre mestizos e indígenas primero y, después, de indígenas mayoritarios y minoritarios” (p. 34).

Siguiendo en su interesante reflexión sobre las relaciones interculturales que ocurren en la universidad, estos autores destacan que los estudiantes mestizos son “portadores de una cultura colonizadora de los indígenas” (Bastiani y Moguel, 2011:33) lo que, de alguna manera, estaría esencializando las identidades mestizas de los estudiantes de la UNICH, desconociendo la heterogeneidad que los caracteriza. En este sentido, me parece importante señalar que no todos los mestizos que estudian en la UNICH son *coletos* y, muchos menos, se asumen como *auténticos coletos* (ver nota 11). Aunque no cuento con datos precisos, las experiencias que maduré como docente y como coordinador del Programa Institucional de Tutorías de la UNICH me permiten afirmar que por lo menos una tercera parte de los estudiantes mestizos son procedentes de municipios urbanos distintos de San Cristóbal de Las Casas, entre ellos Tuxtla Gutiérrez, Comitán, Cintalapa, así como de otros de la Frailesca y de la Costa de Chiapas, como Tonalá y Arriaga.

Asimismo, otro elemento que permite diferenciar internamente al grupo de los estudiantes mestizos tiene que ver con los niveles socioeconómicos de procedencia. Generalmente, estos estudiantes no forman parte de los sectores económicamente más prósperos o de las élites coletas, cuyos hijos suelen más bien estudiar en otras universidades públicas (como la Facultad de Derecho de la UNACH de San Cristóbal) o privadas (como el Tecnológico

de Monterrey de Tuxtla Gutiérrez). Me atrevo a afirmar que una parte relevante de las y los universitarios mestizos procede de familias de bajos o muy bajos recursos económicos, como demuestra su constante búsqueda de becas para apoyarse en sus estudios.

Es así que, cuando en este documento me refiera a los universitarios mestizos de la UNICH en su contraposición a los indígenas, no estaré esencializando sus identidades considerándolos como un bloque social, económica y culturalmente homogéneo, sino más bien enfatizaré en una de sus características culturales: la de no asumirse ni ser considerados como indígenas, misma que resulta importante para comprender las relaciones interculturales que se viven en la universidad.

El mismo discurso puede hacerse también en relación con los universitarios indígenas. Aunque no existen datos cuantitativos al respecto, es importante señalar que, entre 67% de los jóvenes que –a partir del criterio lingüístico– se identifican como indígenas existen importantes diferencias culturales e identitarias. Como señala Maritza Urteaga (2008), en México es posible diferenciar tres tipos paradigmáticos de jóvenes indígenas (tradicionales, estudiantes y migrantes), cada uno con diferentes experiencias de vida y oportunidades. En este sentido, los jóvenes que antes de migrar a San Cristóbal para estudiar en la UNICH vivieron de forma estable en sus comunidades, tuvieron menores oportunidades de romper con aquellos estilos socioculturalmente propios de vivir la juventud que han caracterizado históricamente las sociedades indígenas. Lo anterior se debe a que las y los jóvenes indígenas que viven en comunidades rurales asumen desde temprana edad responsabilidades familiares y derechos y obligaciones comunitarias. Éstos son fundamentales en la definición de una identidad juvenil familiar y comunitariamente más integrada con respecto de las rupturas y discontinuidades que experimentan los jóvenes urbanos.

Sin menoscabo de estas consideraciones, en su estudio sobre las juventudes indígenas, Bertely, Saraví y Abrantes (2013) señalan la paulatina emergencia de un “sentimiento de distinción de los adolescentes indígenas con respecto a los adultos” (Bertely *et al.*, 2013:21). Confirmando los hallazgos de los estudios realizados por Feixa y González (2006) y Urteaga (2008), detectan que, a pesar del mantenimiento de un fuerte vínculo familiar y comunitario y de un menor nivel de conflicto intergeneracional con respecto de las sociedades urbanas, en las actuales sociedades indígenas

se observa una “emergente reivindicación de la juventud, que implica el reconocimiento (y construcción) de espacios, tiempos y códigos propios, así como un nuevo protagonismo juvenil” (Bertely *et al.*, 2013:21).

Lo anterior está asociado a los acelerados cambios socioculturales que, desde finales del siglo XX, han estado afectando las regiones indígenas de México como son, entre otros, el incremento de los niveles de escolarización, la creciente presencia de los medios de comunicación (televisión, celulares, Internet), la expansión del fenómeno migratorio y la penetración del mercado. Como destaca Pérez Ruiz (2008:20), independientemente de que la categoría de joven en el pasado existiera menos en las sociedades indígenas: “hoy es comprobable que este sector existe como segmento diferenciado dentro de los pueblos indígenas, tanto en las comunidades rurales como en las urbanas”.

No obstante, considero que el surgimiento de la juventud indígena como grupo social específico, con valores y expectativas diferentes y a menudo en conflicto con las de sus padres y abuelos, no es un fenómeno que pueda generalizarse sin considerar previamente las características históricas, socioeconómicas y culturales de los contextos y entornos regionales y comunitarios. En este sentido, si bien es cierto que la juventud indígena rural está en procesos de cambio, es en los contextos urbanos donde las características tradicionalmente asociadas con la juventud indígena están cambiando drásticamente.<sup>20</sup> En éstos, las juventudes indígenas adquieren otros atributos, asociándose con nuevos estilos de vida, gustos, formas de vestir y de pensar que “marcan no solo un distanciamiento generacional con respecto a sus padres, sino también un quiebre, un cambio socio-cultural significativo en la forma de transitar hacia la adultez” (Bertely *et al.*, 2013:81).

En su interesante tesis de maestría, Laura Serrano (2012) explica que, para los jóvenes indígenas del barrio periférico de La Hormiga de San Cristóbal, sobre los cuales realizó su investigación, “el estilo [de vida] conformado está mediado por las condiciones de pobreza (social y económica) y exclusión en las que se encuentran, así como por los procesos identitarios realizados a partir de su condición juvenil y étnica” (p. 155). La autora señala que, en el contexto “donde las relaciones entre indios y ladinos se caracterizan históricamente por el abuso y la discriminación hacia los primeros” (p. 156), la condición indígena de estos jóvenes representa una desventaja social que se acentúa dado el espacio físico que ocupan como

habitantes en un barrio periférico considerado como el más peligroso e inseguro de la ciudad. No obstante reconozca que en el espacio urbano siguen imperando formas que remiten a la discriminación y la desigualdad y que estos jóvenes estén sujetos a un estigma generalizado en la ciudad, la autora afirma que:

[...] la vida de estos jóvenes, su presencia en la ciudad y sus estilos representan un cambio significativo frente a estas situaciones negativas. Estos son jóvenes indígenas nacidos en la ciudad que poseen (aunque no lo sepan ni lo hagan válido) el derecho de reclamar las calles como suyas, y de proclamarse parte de la misma. Sin embargo, ello está lejos de realizarse dado que en el espacio urbano aún imperan formas que remiten a la discriminación y la desigualdad (Serrano, 2012:156).

En este sentido es necesario considerar que mientras los estudiantes indígenas de la UNICH que viven en San Cristóbal están de alguna manera familiarizados con el conflicto intercultural que atraviesa la sociedad multicultural y racista donde residen, sus compañeros que proceden de los municipios indígenas ubicados en las áreas rurales del estado (principalmente de los Altos de Chiapas) llegan por primera vez a un entorno urbano caracterizado por el conflicto intercultural al que aludí anteriormente.

Al referirse a los estudiantes indígenas de la UNICH que proceden de municipios y comunidades rurales, Bastiani y Moguel (2011) señalan que “[...] son vistos con ojos discriminatorios cuando son denominados ‘indios bajados del cerro’, tanto por los indígenas como por los mestizos” (p. 43). Estos autores sostienen que los indígenas que proceden de las áreas rurales son discriminados no solo por los universitarios mestizos, son también por los jóvenes indígenas urbanos que tienen más tiempo de vivir en la ciudad y que, de alguna manera, se sienten superiores a ellos. En la investigación que se reporta en este artículo no se ha detectado la presencia de actitudes y prácticas discriminatorias entre indígenas urbanos y rurales que estudian en la UNICH. Nuestros hallazgos muestran, más bien, la existencia de una cierta solidaridad entre estudiantes indígenas que proceden de grupos étnicos y contextos diferentes, misma que se refuerza por la contraposición como grupo ante los estudiantes mestizos.

En este mismo sentido, aunque su estudio no se centre en los estudiantes de la UNICH sino en los jóvenes indígenas urbanos del barrio de

La Hormiga (donde viven muchos de los universitarios indígenas de la UNICH), Serrano (2012) reporta que:

[...] en la experiencia urbana muchos rasgos tradicionales van perdiendo vigencia para la vida de estos jóvenes, por lo que se van abandonando, sin que esto signifique que renuncien a la identidad indígena [...] Los actores de este estudio nunca dejaron de identificarse como indígenas, incluso manifestaron sentirse orgullosos de sus raíces de origen, y aunque no participen de algunos rasgos que socialmente los identifica como indígenas –como el lenguaje–, dignifican y reactivan su identidad étnica amoldándose a los espacios y a los nuevos referentes identitarios que la ciudad les ofrece (Serrano, 2012:159).

Los hallazgos de Serrano parecieran abonar a la idea de la existencia de una especie de solidaridad interétnica entre jóvenes indígenas urbanos y rurales; sin embargo, lo anterior no implica que, como destacan Bastiani y Moguel (2011), en la universidad existan actitudes y prácticas discriminatorias entre indígenas de diferentes grupos étnicos o entre estudiantes indígenas urbanos y rurales. No cabe duda de que se trata de procesos complejos que no son auto-excluyentes y que ameritan ser analizados con mayor profundidad en futuras investigaciones que permitan acercarse a una comprensión más profunda de las múltiples e interconectadas causas que contribuyen a la persistencia de prácticas discriminatorias entre las y los jóvenes universitarios de la UNICH.

Veamos lo que al respecto señalan dos de los jóvenes que colaboraron en el proyecto de investigación que mencioné al inicio de este escrito:

La vida universitaria para muchos es lo mejor porque se tienen nuevas experiencias, pero para otros no es de su agrado puesto que cambian su forma de vivir, salen de su comunidad y se van a la ciudad donde sufren de discriminación por su forma de hablar y de vestir. [...] Ingresar a la universidad exige otros aprendizajes, que van más allá de lo académico y lo institucional, y no por eso son menos importantes: crear lazos afectivos con nuevos compañeros, familiarizarse con una nueva ciudad, usar transportes que no existen en su lugar de origen [...] aprender a convivir con otros (Fernanda).

Salir de un entorno familiar y comunitario conocido y confortable representa un gran reto para los jóvenes que proceden de las localidades rurales e indí-

genas del estado de Chiapas, quienes se enfrentan al reto de re-socializarse en un contexto ajeno en el que no cuentan con los referentes simbólicos y culturales a los que estaban acostumbrados en sus lugares de origen.

Otra joven colaboradora del proyecto, originaria de San Juan Chamula, profundiza a este respecto y explica:

[...] me es difícil lograr mantener una conversación con ellos [los jóvenes urbanos] cuando no conozco nada del tema que ellos están tratando [...] jamás he visto lo que hay en la ciudad, y para llegar a entenderlos debería de salir, gastar, consumir y hacer todo lo que las personas urbanas desempeñan. Yo no puedo hablar de músicas y géneros, no puedo platicar sobre antros, cumpleaños o más, porque por donde yo soy no existe todo eso [...] No es lo mismo platicar con alguien que sea de algún pueblo o paraje [...] mientras que a los mestizos solo los puedes escuchar [...] porque los temas de los que suelen hablar son distintos a los nuestros, el contexto que ocupan es otro (Andrea).

Corroborando estas reflexiones, en su interesante estudio sobre consumos y gustos musicales de los estudiantes de la UNICH, Tipa y Zebadúa (2014) se refieren a la frontera cultural que experimentan los jóvenes que provienen de comunidades alejadas y que llegan a vivir en San Cristóbal. Los autores destacan que: “La llegada y la vida en la ciudad en estos casos presentan un mundo culturalmente diferente, reflejándose en el consumo de la música cuando los jóvenes dicen que no conocían la música hasta que llegaron a la ciudad” (Tipa y Zebadúa, 2014:124).

Ahora bien, adaptarse a un ambiente diferente no resulta complicado solamente para los jóvenes que proceden de contextos rurales e indígenas, sino también para aquellos que no estaban acostumbrados a que el factor étnico fuera un elemento tan relevante en las relaciones sociales:

Por el hecho de haber crecido en una ciudad en la que no se practica ningún tipo de lengua originaria, más que el español, aprendí a hablar, entender y vivir en español. Es así que llego concibiendo el mundo desde el español, y me enfrento a una situación totalmente distinta a la que estaba acostumbrada. Al pasar el tiempo comencé a observar que me sentía extraña, cuando ellos [los jóvenes indígenas] hablaban y no les entendía nada y fue entonces que noté que me advertían y percibían distinta, que para ellos yo era rara, no hablaba

más que español, no sabía cómo se vivía en comunidad, les parecía raro que alguien los saludara y les platicara (Laura).

Luego de reflexionar acerca de las características socioculturales de la población estudiantil de la UNICH, a continuación centraré mis reflexiones sobre las relaciones interétnicas y los conflictos que estos jóvenes viven en los espacios universitarios. Lo anterior a partir de los hallazgos resultantes del proyecto de investigación colaborativa al que aludí en la introducción.

### **Convivencia y conflicto intercultural en la UNICH**

Como señalé en los párrafos anteriores, el hecho de proceder de culturas y entornos distintos, en los que los códigos culturales y de comunicación son diferentes con respecto de los que se manejan en el contexto urbano en el que se sitúa la UNICH, dificulta la comunicación y la convivencia entre universitarios, en particular entre jóvenes indígenas rurales y mestizos urbanos. Lo anterior se traduce en una fuerte desventaja para los primeros quienes, a pesar de encontrarse en una universidad intercultural en la que se supone que hay respeto e interés para las culturas originarias, sufren las consecuencias de las asimetrías valorativas existentes entre las culturas mestiza urbana dominante y las indígenas históricamente dominadas, padeciendo las relaciones de dominación-sumisión (Gasché, 2008) que suelen generarse en la interacción cultural entre indígenas y mestizos en el contexto urbano de San Cristóbal.

La siguiente reflexión de una joven colaboradora tsotsil es un ejemplo de los cambios socioculturales e identitarios que ella sufrió al salir de su comunidad y de las adaptaciones que tuvo que realizar para ambientarse a la vida urbana y estudiar en la UNICH:

[...] desde el momento en que nosotros salimos [...] desde aquel instante que tenemos contacto con el exterior nos damos cuenta de dónde somos, que la gente de afuera es diferente y que tienen pocas o ninguna similitud con nosotros [...] La mayoría de los estudiantes que pertenecen a alguna etnia, aparte de que no traen sus trajes que son como nuestros uniformes que nos hace ser reconocidos en cuanto nos topamos con los otros que no pertenecen a nuestra origen. [...] Ahora los saludos ya han cambiado, ahora los que vienen de un pueblo se tuvieron que adaptar ante la cultura dominante mestiza. Los saludos se cambiaron, si antes no celebraban cumpleaños, al momento de llegar en

la ciudad se tenían que celebrar porque resultó ser tan importante. Ahora los regalos tienen que estar dentro de alguna caja o en una bolsa adornada. Si tu amiga es una mestiza tendrás que adaptarte (Andrea).

Para las y los jóvenes indígenas que llegan a estudiar a San Cristóbal, haber nacido y vivido en un medio rural e indígena radicalmente diferente al contexto urbano y mestizo y caracterizado por otras normas y valores sociales representa un gran obstáculo para la construcción de relaciones interculturales libres de conflicto. No obstante el discurso institucional que pinta a la UNICH como una universidad intercultural en la que existen respeto, tolerancia y aprecio hacia la diversidad étnica, el racismo y la discriminación incrustados en la sociedad sancristobalense siguen representando un fuerte obstáculo para la convivencia intercultural.<sup>21</sup> Estos problemas son muy difíciles de superar para los jóvenes universitarios indígenas, gran parte de los cuales se enfrenta a este conflicto tratando de ocultar sus rasgos identitarios y de asumir una identidad mestiza y urbana:

Todos aquellos estudiantes que pertenecen a una etnia en la ciudad cambian. Nadie regresa igual a su pueblo. [...] regresan con la idea de que existe el folclor, que la ropa normal de donde viene ya solamente la portan cuando tienen alguna exposición para sacar diez, para impresionar a una persona. [...] ¿Cuándo realmente se le da valor a la identidad propia de donde somos cada uno? ¿Estaremos representando nuestro pueblo al disfrazarnos de otros al llegar en la ciudad, cambiando nuestra forma de vestir, nuestra forma de expresar, nuestra forma de peinar y demás? (Andrea).

Nuestra joven colaboradora demuestra haber desarrollado una reflexión muy profunda sobre los cambios identitarios que los jóvenes indígenas viven en la UNICH. Estos cambios generan lo que Gasché (2008) define como un comportamiento ambivalente que los conduce a asumir estilos de vida distintos de los originarios y también a negar rasgos socioculturales e identitarios propios. En palabras de este autor:

Por ocurrir en un contexto de dominación discriminatoria, el aprendizaje del universo socio-cultural mestizo, nacional, no significa un enriquecimiento y una ampliación del universo indígena originario [...] sino una sustitución de valores que se sobreponen y reprimen lo que el alumno [...] ha adquirido de su

cultura comunal de origen. Llegando a la institución en la que se formará [...] carga consigo esta ambivalencia arraigada en cierto apego afectivo a su medio familiar, que se le representa como algo que ha quedado atrás, en su niñez, pero que no tiene valor en el presente y en la perspectiva de sus aspiraciones orientadas hacia valores y un modo de vida urbanos (Gasché, 2008:287).

Los cambios identitarios que experimentan los universitarios indígenas determinan comportamientos culturalmente ambivalentes también hacia sus comunidades y familias de procedencia.<sup>22</sup> En palabras de una de nuestras colaboradoras:

Cada vez que [los estudiantes] salen a realizar su vinculación, suelo escuchar muy seguido que tal lugar, que tal pueblo, que si tales habitantes ya están perdiendo su cultura, que ya no practican tal ritual, etc. Los alumnos de la universidad [...] dicen que es necesario rescatar. [...] muchos de los egresados [...] vuelven a repetir que es importante rescatar pero, ¿qué realmente han hecho ellos? [...] ¿Estarán rescatando su propia cultura cuando llegan con sus paisanos y le dicen: nuestras raíces ya se están perdiendo? [...] Mientras que ellos llegan ante su pueblo vestidos de otra ropa, ¿cómo rescatar entonces nuestras raíces si los jóvenes de ahora llegan ante los demás como obligándolos a que se conserven, mientras que ellos se vuelvan un sujeto modificador y tienen el objetivo de convertir a sus paisanos? ¿Cómo rescatar a la raíz si nunca hablamos en alguna lengua originaria estando en la escuela? [...] La mayoría de los estudiantes [indígenas] dentro del salón, hasta donde he visto son muy contados los que participan, que le dan a conocer sus ideas a los compañeros, mientras que el resto se mezclan y desaparecen entre la multitud. Entonces, ¿cómo tomar esta parte social? (Andrea).<sup>23</sup>

A pesar de lo que plantea su modelo educativo, las relaciones interculturales que se generan entre jóvenes indígenas y mestizos en la UNICH no se inspiran en los criterios de respeto, tolerancia y horizontalidad, sino que reflejan la persistencia del conflicto intercultural estructural que ha caracterizado históricamente las relaciones entre indígenas y mestizos en San Cristóbal.

Otro elemento que dificulta establecer relaciones más justas y equitativas entre los universitarios indígenas y mestizos depende del hecho de que, con excepción de las clases de lengua originaria y de las materias del

eje de vinculación comunitaria, sobre las cuales abundaré más adelante, en todas las demás materias los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la evaluación de los mismos, se realizan únicamente en español, utilizando libros y materiales didácticos en la lengua dominante. Además, como explican Bastiani y Moguel (2011:39), “los planes y programas de estudio fueron elaborados de manera muy convencional y la perspectiva constructivista de conocimiento intercultural quedó totalmente al margen”. Solamente en ocasiones, y dependiendo de las actitudes de los docentes, así como de su conocimiento de las lenguas y culturas indígenas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se recurre a palabras y/o conceptos expresados en las lenguas originarias habladas en Chiapas, como es el caso del término en lengua tseltal *lekil kuxlejal*<sup>24</sup> que, en mi experiencia como docente de Desarrollo sustentable, ha sido de gran utilidad para referirme a las concepciones indígenas relacionadas con el *buen vivir* como paradigma alternativo al desarrollo capitalista (Sartorello *et al.*, 2012).

Esta situación se suma a la mala calidad de la preparación académica básica (expresión oral, lecto-comprensión, redacción, abstracción teórica, razonamiento lógico) que han recibido los jóvenes indígenas que se han formado en las escuelas de nivel medio superior ubicadas en los municipios rurales. Por todo lo anterior, y con raras excepciones, los universitarios indígenas suelen estar en fuerte desventaja con respecto de sus compañeros mestizos en los asuntos académicos, generando una nueva asimetría que refuerza las causas estructurales del conflicto intercultural. Veamos lo que comenta al respecto uno de nuestros colaboradores originario de Zinacantán:

Con mis compañeros siempre trato de mantener una buena comunicación, aunque no todos quieren llevarse bien conmigo [...] Me ha dificultado mantener esa relación porque luego insultan por cualquier cosa. [...] por ser indígena y por falta del dominio perfecto del español, me identifican como ignorante con respecto a las asignaturas. Creen que ellos lo saben todo, que son los mejores del salón y no comparten con los compañeros sus conocimientos. [...] Tengo un compañero que cada vez que redacto un texto me dice que soy pésimo en la redacción, que no tiene sentido lo que redacto. Cuando quiero decir algo no me escucha, nada más me calla en una forma agresiva y eso lo hace frente de todos los compañeros del equipo sin considerar el daño que puede causar en mi persona (Esteban).

Sigamos reflexionando sobre los procesos que favorecen que este conflicto se reproduzca al interior de la misma UNICH. Para ello, retomo las palabras de uno de nuestros colaboradores quien, al analizar las causas de la separación que existe en la universidad intercultural entre indígenas y mestizos, señala que:

[...] las relaciones interculturales de los indígenas con los mestizos y viceversa, se encuentran deterioradas por diferencias, que se traducen como conflicto. Un conflicto cultural es toda fricción de identidades que produce discriminación, exclusión y sumisión. [...] los conflictos están latentes en cada salón en la universidad, principalmente en tres ámbitos: académico; los programas compensatorios de discriminación positiva; las relaciones interpersonales (Alberto).

A partir de sus propias vivencias, Alberto identifica así tres ámbitos en los que se manifiesta el conflicto intercultural entre indígenas y mestizos en la UNICH acerca de los cuales me parece relevante reflexionar a profundidad.

Empezaré mi análisis por el último. Efectivamente, como también he detectado durante mis clases en Lengua y cultura y Desarrollo sustentable, el conflicto intercultural estructural entre universitarios indígenas y mestizos suele reflejarse en la conformación de los equipos de trabajo que, como señalan nuestras colaboradoras en las citas siguientes, generalmente se integran por jóvenes que comparten características socioculturales similares:

[...] cada quien forma su grupo según con quienes comparten la idea, la identidad, la vestimenta, la forma en que dicen las cosas, se integran aquellos chavos que comparten la mayor característica posible (Andrea).

No siempre es posible interactuar y compartir con los compañeros de salón o en los pasillos. La falta de confianza, la incompreensión o el desconocimiento de otra lengua originaria impide la interacción y la convivencia con los demás (Elsi).

Como he observado a lo largo de mi experiencia como docente y tutor, compartir la lengua materna y/o algún rasgo identitario es un factor muy importante que genera cercanía y cohesión entre los jóvenes:

En el caso de las mujeres [indígenas] [...] únicamente se familiarizan con compañeras de la misma comunidad o con hablantes de la misma lengua. La mayoría son desconfiadas hacia las mujeres de ciudad (Elsi).

Dentro de la universidad generalmente los jóvenes indígenas [...] no tienen la suficiente confianza para crear un lazo de amistad [con los mestizos]; por lo general se apartan creando un grupo dentro del aula de jóvenes tojol-ab'ales, solo les gusta trabajar en un mismo equipo. En el salón de clase por lo regular no participan [...] quizá sea por miedo a equivocarse y que sus compañeros se burlen de ellos (Fernanda).

Durante el proyecto de investigación mencionado, quisimos profundizar un poco más acerca de las características que acomunan a los universitarios indígenas y mestizos, y que los llevan a conformar culturas juveniles contrapuestas y en conflicto entre sí. Para ello, propusimos a nuestros colaboradores identificar aquellos *tipos ideales*<sup>25</sup> que, al representar culturas juveniles contrapuestas, participan en la reproducción del conflicto intercultural que se vive en la ciudad de Jovel y en la universidad.

Antes de describirlas, retomo a Feixa (1995), quien señala que las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de las y los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios de intersección de la vida institucional, como es el caso de los salones, pasillo, comedores y demás espacios de interacción presentes en la UNICH.

De su parte, Valenzuela (1997) las entiende como construcciones históricamente definidas y transitorias que son referidas situacionalmente y ubicadas en contextos sociales específicos, en este caso, en el contexto universitario y en el entorno urbano de San Cristóbal. Además, lo que resulta de particular interés para este caso de estudio, Valenzuela (1997) enfatiza la agencia que los propios jóvenes tienen en su conformación. En este sentido, sostengo que el proceso de construcción de las culturas juveniles en la UNICH se desarrolla a partir de las autopercepciones de los propios universitarios quienes, en un entorno social marcado por un profundo conflicto intercultural, participan activamente en la definición de nuevas fronteras identitarias, construyendo “umbrales simbólicos de pertenencia, donde se delimita quién pertenece al grupo y quién queda excluido” (Alpízar y Bernal, 2003:13-14).<sup>26</sup>

Ahora bien, las dos culturas juveniles que emergieron del ejercicio realizado con los jóvenes que participaron en el citado proyecto de investigación fueron los “fresas” y los “indígenas modernos”. Me parece importante señalar una vez más que estas culturas juveniles no deben entenderse como estáticas sino como constructos flexibles que, como bien explican Tipa y Zebadúa (2014:46), si bien son visibles y observables en su accionar en la UNICH, también podrían ser “identidades efímeras e inmediatas”, por lo que es posible que, “pasado algún tiempo, un joven de la UNICH se perciba distinto a como era conocido en la universidad”. Es así que aunque las siguientes descripciones de estos grupos contrapuestos resulten un poco caricaturizadas, me parece que son indicadores de una realidad compleja que se vive cotidianamente en los salones, pasillos, canchas y comedores de la UNICH y que contribuyen a comprender el conflicto intercultural al que me he estado refiriendo.

*Las fresas:*

Las fresas son las que se creen muy especiales dentro de la sociedad. Normalmente son guapas, rubias, se maquillan, se pintan combinando con el color de su piel. La mayoría son mestizas. [...] Son discriminadoras, ya que ellas nada más se juntan con los que tienen sus mismas características. [...] Se visten con ropa de calidad, con colores bien combinados y siempre se arreglan bien. Su origen es mestizo, de buena posición económica o de clase media, lo que les permite tener todo. [...] Llegan a la universidad en carro o los llegan a dejar; se juntan a desayunar en frente del comedor escuchando sus músicas rock y reggaetón. [...] Con los alumnos con los que no se juntan tienen mala actitud o dan señas que no le caen bien en forma de burla. Fuera de salón nada más se juntan por grupitos con los que comparten el mismo gusto.

[...] Son personas en su mayoría presumidas, caprichosas. Bien vestidas, manejan un lenguaje muy distintivo mezclando palabras en español e inglés: *nice, cool, look, my friends* [...] Para ellos, si no perteneces al círculo social eres irreconocible, no existes.

Los fresas se visten siempre con ropa de marca y de moda. La forma en que expresan las palabras las pronuncian cantadito, las manos las mueven mucho y a cada rato porque están acostumbrados, así vienen desde las prepas privadas [...] desayunan en la cafetería donde están las sombrillas [...] con sus amigos

fresas que son semejantes o iguales. [...] No les gustan las personas tímidas [...] con los que no se llevan, siempre se burlan de él o ella, porque tal parece que se sienten que saben más que los demás.

[...] no establecen relaciones con otros grupos ya que los califican de nacos, feos, e incluso indígenas. Tienen un gusto especial por la música y por las redes sociales, pues están todo el tiempo actualizando fotos y enviando mensajes continuamente. [...] Suelen no ser aceptados por la mayoría ya que son calificados por presumidos y poco tolerantes. Comen en la cafetería, alimentos que no engordan ya que la mayoría busca estar en línea y delgados.

**Los indígenas modernos:**

[...] los tsotsiles-tseltales modernos [...] Se caracterizan por hablar una lengua originaria ya sea tsotsil o tseltal y suelen hablarla en ocasiones dentro del salón con quienes tengan más confianza.

No se relacionan con personas que no hablen una lengua y no proceden de una comunidad indígena; suelen ser unidos entre ellos y apoyarse en situaciones que les representen peligro.

[...] No usan su traje tradicional en la escuela, buscan ir vestidos a la moda y ser bien presentables. Las mujeres con maquillaje y los hombres con perfumes de moda.

Su conducta en la escuela es distinta de la que tienen en su comunidad... Casi todos cuentan con celulares de alto costo. Les gusta escuchar música de moda y de bandas [...] Suelen relacionarse solamente entre sí [...] establecen relaciones de amistad y noviazgo entre ellos.

Cuando enfrentan una dificultad suelen unirse, siguen lo que un líder les diga, no discuten ni critican lo establecido.

Hablan de su comunidad como algo ideal y califican la ciudad como un lugar poco deseable. [...]

Tienen un carácter fuerte a la hora de establecer acuerdos, buscan que sean cumplidos de una forma inflexible.

No suelen andar solos, siempre están acompañados, se solidarizan entre ellos.

Ven a los diferentes como competencia y buscan ser mejores llegando más temprano o haciendo alusión a sus logros de una manera visible.

Observemos cómo nuestros jóvenes colaboradores, quienes participan más o menos directamente de estas tensiones y conflictos entre culturas juveniles contrapuestas, utilizan los términos de “mestizo” y de “indígena” para hacer referencia a las características principales de los integrantes de estos dos grupos.<sup>27</sup> De esta manera, exacerbaban el sentido racial de cada grupo, poniendo de manifiesto la existencia de sentimientos de menosprecio hacia el otro, mismos que generan prácticas de exclusión hacia aquellos que son considerados diferentes. Tanto los “fresas” como los “indígenas modernos”, en cuanto culturas juveniles contrapuestas, muestran así una marcada tendencia a cerrar sus fronteras hacia quienes no comparten su procedencia étnica, lenguajes, gustos y estilos. Esta tendencia también es señalada en el estudio realizado con jóvenes de la UNICH por parte de Típa y Zebadúa (2014:122), quienes señalan que “los miembros de los grupos socializan solo con otros miembros del mismo grupo y no están abiertos a otras influencias y formas culturales”.

Complementando de manera importante estas reflexiones, nuestros jóvenes colaboradores también hacen referencia a la extracción socioeconómica que diferencia “fresas” e “indígenas modernos”, mostrando claramente cómo, además del factor étnico, también la clase social juega un papel importante en delimitar las fronteras de acceso a cada una de estas culturas juveniles en la universidad.

Pasemos ahora a reflexionar sobre los otros dos ámbitos en los que, según el análisis del joven colaborador mencionado, se desarrolla el conflicto intercultural en la UNICH: los programas compensatorios y de discriminación positiva y las clases de lengua originaria. En relación con el primero, una de nuestras colaboradoras señala:

Otro factor que incide y propicia los conflictos son las becas. Los hablantes de una lengua originaria suelen tener acceso a infinidad de becas [...] mientras que quienes hablan español tienen más restringidas estas oportunidades, aunque tengan buen promedio e incluso más alto que los hablantes; esta situación genera conflictos entre hablantes y no hablantes (Laura).

Efectivamente, como pude comprobar cuando desempeñé el cargo de coordinador del Programa Institucional de Tutorías de la UNICH, los universitarios indígenas gozan de muchas ventajas en relación con sus compañeros mestizos para conseguir una beca. Por un lado, solamente

por ser hablantes de una lengua originaria tienen el acceso exclusivo a las becas que otorgan la Secretaría de Pueblos Indios, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y el Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígena, así como a las ofertadas por fundaciones y asociaciones civiles nacionales e internacionales. Pero eso no es todo ya que el principal requisito previsto por las convocatorias del Pronabes –institución que otorga la mayor cantidad de becas para estudios universitarios– es el nivel socioeconómico de las familias de los solicitantes. En este caso, los jóvenes indígenas resultan aventajados porque en las cartas que les expiden las autoridades comunitarias para comprobar los ingresos familiares resulta que sus padres son campesinos que producen para el autoconsumo y que no cuentan con ingresos monetarios, lo que no pasa en el caso de sus compañeros mestizos que viven en localidades urbanas, cuyo padre, a pesar de no contar con altos ingresos económicos, en muchos casos perciben un salario que, por mínimo que sea, no se compara con la ausencia de ingresos formales de un campesino.

Como señala nuestra joven colaboradora en la cita que reporté antes, esta situación es percibida como una injusticia por parte de los universitarios no indígenas quienes, por un lado, son en su gran mayoría pertenecientes a familias urbanas pobres y, por el otro, saben muy bien que varios de sus compañeros indígenas pertenecen a familias de maestros, comerciantes, agricultores o ganaderos con un estatus socioeconómico más alto que el de muchos jóvenes urbanos.

Esta desafortunada guerra entre pobres para el acceso a los bajos (730 pesos mensuales en el caso de las becas de Pronabes, casi el doble en el caso de las demás becas) pero fundamentales recursos económicos, es otra de las causas que complica las relaciones entre universitarios indígenas y mestizos en la UNICH y que incrementan las tensiones de por sí existentes que están a la base del conflicto intercultural al que me he estado refiriendo. Pareciera que, en este caso, la acción afirmativa contribuye a exacerbar el conflicto entre universitarios mestizos pertenecientes a los sectores más pobres y sus compañeros indígenas.

Otro ámbito en el que este conflicto se alimenta tiene que ver con algunas características del modelo educativo intercultural que opera en la UNICH. Veamos lo que sucede en el caso de la enseñanza de las lenguas indígenas.

Aunque el modelo educativo de las universidades interculturales elaborado por la CGEIB-SEP (Casillas y Santini, 2006) sugiere que las lenguas

originarias sean co-curriculares pero no obligatorias, en la UNICH se tomó la decisión de que todos los estudiantes tengan obligatoriamente que cursar una lengua originaria por un mínimo de seis semestres, escogiendo entre tsotsil, tseltal, ch'ol, tojolabal y zoque. Además, se decidió juntar en los mismos salones a los que ya hablan una lengua indígena con los que solo dominan el español. Se trata de una decisión política y académicamente interesante que, en mi consideración, tendría la potencialidad de fomentar procesos de inter-aprendizaje entre universitarios indígenas y mestizos que podrían contribuir a mejorar las relaciones interculturales entre estos dos grupos y a fomentar procesos de convivencia más armónicos. Sin embargo, esta iniciativa necesitaría ser acompañada por una propuesta metodológica coherente para la enseñanza de las lenguas originarias, así como de estrategias didácticas que fomenten el inter-aprendizaje y la colaboración entre jóvenes, además de maestros formados y capacitados en la enseñanza de las lenguas originarias como primera y como segunda lenguas, lo que no parece haberse logrado hasta la fecha.<sup>28</sup>

En ausencia de lo anterior, las clases de lengua originaria se convierten en un espacio donde, salvo raras excepciones, los no indígenas sufren la discriminación académica que sus compañeros hablantes padecen en las demás materias, todas enseñadas en español. Ahora bien, aunque desde una perspectiva dantesca, esta “ley del contrapaso”<sup>29</sup> pueda sonar un poco cínica pero también divertida, no cabe duda de que, en un contexto en el cual el conflicto intercultural está de por sí latente, puede contribuir a exacerbar los ánimos. De hecho, en sus escritos, nuestros jóvenes colaboradores destacaron las grandes dificultades que los monolingües en español encuentran en las clases de lengua originaria:

Al principio del semestre me vi en la dificultad de no ser hablante de tsotsil y la universidad eso buscaba, rescatar una lengua [...] En el caso de las lenguas originarias son los jóvenes universitarios indígenas quienes gozan de una ventaja académica con respecto de sus compañeros mestizos. En este caso, son los jóvenes mestizos quienes sufren de las bajas calificaciones a la que no están acostumbrados y que, además, perciben como injustas (Alberto).

Estas consideraciones encuentran eco en las de otra colaboradora quien, al hablar del desempeño académico de los universitarios tojolabales de la UNICH, argumenta que:

El único espacio donde se puede observar el desenvolvimiento que ellos poseen, es en la clase de tojol-ab`al [...] ya que se identifican con ésta, y además existe un poco más de confianza con el profesor ya que también pertenece a la cultura tojol-ab`al. En esta clase los alumnos hablan en su lengua originaria, además de compartir con los no hablantes sus tradiciones y costumbres que se tienen en sus comunidades. Siendo estos jóvenes quienes llevan el control y en algunas ocasiones se sienten superiores a los no hablantes del tojol-ab`al (Fernanda).

Otra joven recupera su propia experiencia –negativa– en las clases de lengua originaria y destaca que:

Uno de los factores que propician conflictos son los talleres de lengua originaria [...] Se genera un ambiente de competencia, al haber en algunas ocasiones preferencia por los hablantes a la hora de promediar y evaluar (Laura).

Otro espacio curricular en el que el modelo educativo intercultural de la UNICH tiene la potencialidad de revertir las asimetrías académicas que existen entre universitarios indígenas y mestizos son las asignaturas del eje de vinculación comunitaria que, como señalé anteriormente, se imparten en cada uno de los ocho semestres de todas las carreras. En ellas, los estudiantes tienen que conformar equipos de trabajo para desarrollar proyectos de investigación acción participativa en comunidades indígenas y rurales de las regiones de influencia de la UNICH. Al conversar sobre estos cursos en reuniones de academia, varios colegas de las licenciaturas de Desarrollo sustentable y Turismo alternativos nos hemos percatado de que, a diferencia de lo que suele suceder en las demás asignaturas, las y los universitarios indígenas son muy cotizados a la hora de conformar los equipos de vinculación. Estos jóvenes que, a causa de sus bajas competencias académicas, no suelen ser fácilmente aceptados en los grupos de estudios por sus compañeros mestizos, son muy solicitados a la hora de integrar los equipos de vinculación, sobre todo cuando son originarios de una comunidad indígena rural y, además, son buenos hablantes de su lengua materna. Lo anterior les permite re-posicionarse académica y personalmente al interior del salón, adquiriendo un nuevo estatus que anteriormente no tenían y ofreciéndoles nuevas oportunidades de negociación con sus compañeros no indígenas.

Es así que las y los jóvenes universitarios indígenas encuentran en el modelo educativo intercultural que se implementa en la UNICH dos im-

portantes espacios para afirmarse académicamente a partir de sus competencias lingüísticas y culturales originarias, derivadas justamente de su ser indígenas. Tanto en las clases de lengua originaria como en las actividades de vinculación comunitaria, los universitarios indígenas que proceden del contexto rural capitalizan sus conocimientos sociales, territoriales, culturales y lingüísticos, aprovechando sus redes familiares y comunitarias para tener un acceso más fácil a las comunidades y contar con un importante apoyo local para la realización de las actividades académicas y de vinculación (diagnósticos, planeación y ejecución de proyectos productivos, socioculturales, educativos, etcétera). De esa forma, los universitarios indígenas, generalmente despreciados académicamente por sus limitadas competencias escolares tradicionales, adquieren prestigio en relación con sus compañeros mestizos, quienes, además de no hablar las lenguas originarias, en muy raras ocasiones conocen las comunidades y regiones indígenas que rodean la ciudad de San Cristóbal y menos cuentan con las redes sociales necesarias para realizar actividades de investigación o intervención.

Pareciera entonces que, gracias a la existencia de estos dos espacios curriculares en el modelo educativo que está utilizando en la UNICH (las clases de lengua originaria y el eje de vinculación comunitaria), se podrían compensar las asimetrías académicas que suelen padecer los universitarios indígenas. Aunque de una forma un poco dantesca que, como hemos visto en el caso de las lenguas originarias, institucionaliza una especie de ley universitaria del contrapeso, de esta manera se les otorga a los jóvenes indígenas un prestigio académico a partir de sus características socioculturales y lingüísticas.

En el caso de las clases de lengua originaria, pareciera que esta situación no se ha podido aprovechar para mejorar las relaciones interculturales entre universitarios indígenas y mestizos sino que, a causa de la falta de maestros bien capacitados, de materiales didácticos y de estrategias pedagógicas adecuadas, estas materias están contribuyendo a agravar el conflicto intercultural existente. Lo anterior no está del todo claro en el caso de las asignaturas del eje de vinculación comunitaria, en las que, aunque haga falta realizar un seguimiento más puntual que permita contar con evidencias más consistentes y establecer generalizaciones, pareciera que los universitarios indígenas y mestizos han encontrado una forma bastante pragmática de integrar más armónicamente sus respectivas fortalezas académicas, sin ocasionar nuevos conflictos.<sup>30</sup>

Ahora bien, en mi consideración, sería deseable que estos dos espacios curriculares se aprovecharan institucionalmente para tratar de limitar el conflicto intercultural entre universitarios indígenas y mestizos de la UNICH y fomentar una convivencia más armónica sustentada en la generación de inter-aprendizajes recíprocamente útiles para ambos grupos. Lo anterior dependería de la adopción de metodologías de enseñanza y aprendizajes y enfoques pedagógicos más pertinentes (en particular en lo que se refiere a las clases de lengua originaria); también sería importante que estas medidas compensatorias fueran acompañadas por un proceso de análisis crítico y reflexivo, promovido desde la misma UNICH, a través del cual se analizaran y de-construyeran las condiciones histórico-sociales que originan el conflicto intercultural incrustado en el contexto local y en la propia universidad.

#### **A manera de conclusión**

En este texto se han enfatizado las dificultades y obstáculos que las y los jóvenes universitarios indígenas y mestizos encuentran para convivir armónicamente al interior de la UNICH y que son un reflejo del conflicto intercultural que caracteriza el contexto local de la sociedad multicultural y racista de San Cristóbal de Las Casas. Como he mostrado en este artículo, a pesar de la retórica institucional y de la promoción a nivel discursivo de los valores de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad, la universidad intercultural no es inmune a las tensiones interétnicas y al conflicto intercultural estructural que caracterizan el entorno mayor en el que se inserta. Como bien señala Gasché (2008), este conflicto intercultural deriva de las grandes asimetrías políticas, sociales y económicas que existen entre la cultura urbano-mestiza dominante y las culturas rurales e indígenas históricamente dominadas. Las difíciles y conflictivas relaciones interculturales entre universitarios indígenas y mestizos se dan así en entornos local y universitario fuertemente marcados por relaciones de dominación-sumisión entre la sociedad y la cultura nacional mestiza y las sociedades y culturas indígenas. El encuentro o, mejor dicho, el choque, entre estos mundos tan cercanos geográficamente pero tan lejanos culturalmente es un factor decisivo para la generación de continuos y persistentes conflictos interculturales entre estos jóvenes.

Es en este contexto donde el modelo educativo intercultural que se ha implementado en la UNICH tiene la potencialidad de contribuir a generar

algunos cambios en pro de una mejor convivencia entre jóvenes indígenas y mestizos. Como he mostrado, las clases de lengua originaria y las materias del eje de vinculación comunitaria constituyen dos espacios curriculares que podrían aprovecharse en este sentido. Lo anterior, por supuesto, no permitiría solucionar todos los problemas derivados de las condiciones estructurales que determinan el conflicto intercultural al que hice referencia en este escrito, pero representarían un paso importante en esta dirección. Sin pretender presentar una receta para resolver este conflicto, junto con Gasché considero que sería conveniente que en la UNICH se promovieran procesos de análisis y reflexión crítica sobre las implicaciones políticas, epistémicas y pedagógicas de la interculturalidad, algunas de las cuales he abordado de forma específica en otro escrito (Sartorello, 2016). En este sentido, en lugar de promover a nivel institucional el discurso hipócrita del respeto y de la tolerancia considero que, además de reflexionar este tema de forma transversal a lo largo de los diferentes semestres de cada carrera, sería importante generar foros de discusión y proyectos de investigación acción participativa para reflexionar junto con los estudiantes acerca de las causas estructurales que originan el conflicto intercultural entre mestizos e indígenas. En particular, en mi opinión, en vez de asumir a nivel institucional una visión angelical<sup>31</sup> de la interculturalidad (Gasché, 2008) que trata de ocultar los impactos negativos del racismo y de las relaciones de dominación-sumisión entre la cultura mestiza y urbana dominante y las culturas rurales e indígenas, sería deseable formar a las y los universitarios y formarnos a nosotros mismos (directivos, administrativos, docentes y tutores) para enfrentar de manera activa este conflicto, analizando y comprendiendo a profundidad sus raíces históricas, así como sus consecuencias y manifestaciones actuales en la sociedad regional y local y, por supuesto, al interior de la UNICH.

No cabe duda de que, a la par de este reposicionamiento político, tendría que promoverse también un replanteamiento epistémico que incidiera en las formas hegemónicas de generar conocimientos vigentes en la universidad. Se necesitaría promover un cambio radical en las metodologías tradicionales de organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de la universidad, incorporando nuevos estilos de enseñanza más dialógicos y participativos. Los testimonios de nuestros jóvenes colaboradores muestran la apremiante necesidad de desarrollar propuestas metodológicas que propicien el inter-aprendizaje y la colaboración entre estudiantes no

solo en las clases de lengua originaria sino en todas las asignaturas de los planes de estudio de las diferentes carreras. Esperar que estos procesos se generen de forma espontánea por iniciativa de algún docente o de los propios estudiantes es utópico y contrasta con la realidad que se vive actualmente al interior de la UNICH. Aunque a lo largo de mi trayectoria laboral he conocido casos en que los universitarios indígenas y mestizos han logrado aprovechar sus respectivas habilidades y fortalezas académicas para apoyarse recíprocamente (ver nota 30), se trata de experiencias aisladas que difícilmente pueden generalizarse sin atender las raíces del conflicto intercultural al que he estado aludiendo.

Me parece congruente con las características de la investigación que sustenta este texto cerrar mi análisis retomando nuevamente las palabras que una joven colaboradora tsotsil nos compartió en su texto publicado en el libro que sistematiza el proceso de investigación colaborativa que estuvimos facilitando Tania Cruz y yo (Sartorello y Cruz Salazar, 2013). Esta joven universitaria tsotsil, que en ese entonces estaba en cuarto semestre de la carrera de Turismo alternativo, nos compartió una reflexión muy interesante que, de cierta manera, es una muestra del proceso de concientización que desarrolló también gracias a su participación en el proyecto. Al mirar críticamente sus andares por los caminos de la interculturalidad, Andrea nos lanza un mensaje esperanzador:

No es que me quiera cerrar con mi pequeño mundo, también siempre tuve el deseo de conocer algo más afuera de donde yo soy. [...] Cerrarse a nuestro pequeño mundo no es bueno, pero tampoco olvidarse de dónde venimos. Es necesario hacer una buena combinación de las dos percepciones. [...] A lo mejor mis compañeros nunca están sintiendo que al salir de sus casas están alejándose de su identidad al igual que yo [...] en mi caso, existe esa parte de que no sé realizar todas las cosas que hacen mis familiares o que ya las estoy olvidando. Tampoco sé hacer lo que realizan en las ciudades. Estoy en el medio, donde no logro construir bien en ninguna de las dos partes. [...] Sin embargo, sé de dónde vengo, quién soy y a dónde quiero llegar. Por eso mi mundo no puede tener toda la razón, porque falta mucho por descubrir lo que hay en las afueras (Andrea).

La reflexión de Andrea muestra que, sin menoscabo de la importancia de los factores estructurales e institucionales que, como ya señalé, intervienen

en la configuración de las relaciones interculturales que se desarrollan en la universidad, es necesario enfatizar el papel activo de los propios jóvenes como agentes sociales capaces de negociar con las estructuras e instituciones en las que están insertos y de construir sus propios caminos. Como mencionan Tipa y Zebadúa (2014), las y los jóvenes de la UNICH:

[...] están creando estrategias propias que, a partir de las identidades, hibridaciones y movi­lidades, surgen como unas juventudes que están en constante apropiación de sus contextos y los reciclan, los resignifican y los presentan como parte de sus adscripciones y sus planeamientos culturales desde la innovación y las inclusiones (p. 122).

Es así que, además que con su propia formación, Andrea no parece estar comprometida con la interculturalidad utópica y angelical que le vendieron al inscribirse a la UNICH, sino con una crítica y reflexiva que le permita seguir imaginándose como mujer, tsotsil y mexicana a la vez y, a partir de estas múltiples e interconectadas identidades, construir un futuro mejor para sí misma y sus demás compañeros universitarios, así como para su comunidad y la sociedad nacional en su conjunto.

## Notas

<sup>1</sup> Después de colaborar por dos años (entre 2005 y 2007) en el proceso de diseño de los programas académicos de la UNICH, en calidad de asesor de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en agosto de 2007 empecé a trabajar como profesor de asignatura en la licenciatura en Lengua y cultura. A partir de enero de 2010 hasta agosto de 2013, fui profesor de tiempo completo de la carrera de Desarrollo sustentable. Entre enero de 2010 y agosto de 2011, desempeñé el cargo de Coordinador General del Programa Institucional de Tutorías.

<sup>2</sup> Andrea Díaz Méndez de la carrera de Turismo alternativo, Laura del Rosario Pérez González de Desarrollo sustentable, María Fernanda López Pinto de Comunicación intercultural y Alberto de Jesús Ruiz López también de Desarrollo sustentable).

<sup>3</sup> Es menester señalar que, en el proyecto de investigación mencionado, se adoptó una meto-

dología etnográfica colaborativa inspirada en los planteamientos de Luke Erik Lassiter (2005), quien destaca la importancia de la definición de los llamados “sujetos de estudio” y de su papel en el proceso investigativo. En particular, el autor concibe a los llamados *consultants* (consultores) no como meros informantes, sino en cuanto co-intelectuales, y sugiere considerarlos como *colaboradores*, enfatizando de esta manera su agencia y su papel activo y reflexivo al interior del proceso.

<sup>4</sup> De esta manera, los coordinadores del proyecto quisimos, por un lado, empoderar a nuestros jóvenes colaboradores pero, por el otro, tratamos de que la muestra de estudiantes seleccionada surgiera de los propios universitarios y que, de esta manera, no fuera influida por nuestros supuestos y prenociones.

<sup>5</sup> Feixa (1990), Valenzuela (1997) y Alpizar y Bernal (2003) critican aquellas perspectivas androcéntricas que se refieren a *los* jóvenes y que,

de esa forma, invisibilizan las especificidades y diversidades de las condiciones de vida de las mujeres jóvenes, reproduciendo las condiciones de desigualdad genérica de las que son objeto.

<sup>6</sup> Me parece importante precisar la diferencia entre estos dos términos. Sin pretender abundar sobre un tema que traté en otro texto (Sartorello, 2009), retomaré a Schmelkes (2013) cuando explica que el concepto multicultural es meramente descriptivo: “Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas, pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación, y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. En efecto, es posible ser multiculturales y racistas. De hecho, lo somos. Por eso acudimos a la noción de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere a la relación entre las culturas y la califica. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros” (Schmelkes, 2013:5).

<sup>7</sup> A las cuatro carreras con las que inició la oferta educativa de la UNICH (Lengua y cultura, Comunicación intercultural, Desarrollo sustentable y Turismo alternativo) recientemente (2014) se han añadido la de Medicina intercultural y la de Derecho intercultural.

<sup>8</sup> En dichas unidades no operan todos los programas educativos que existen en la sede central, sino generalmente dos o máximo tres de ellos.

<sup>9</sup> De 32 mil 838 habitantes en 1970 la ciudad alcanza en 2002 la cantidad de 112 mil 442 habitantes. El Censo del INEGI de 2005 señala una población de 166 mil 460 habitantes y el Censo de 2010 registra una población de 185 mil 917 habitantes.

<sup>10</sup> De acuerdo con un estudio de Rus y Vigil (2007), el proceso migratorio que provocó la explosión demográfica de la ciudad se desarrolló en tres fases: 1) La ola migratoria de los años setenta, causada por la persecución religiosa

en los municipios indígenas aledaños. 2) La migración, que empezó en 1982 con la crisis económica nacional y que en Chiapas se intensificó con la erupción del volcán Chichonal en marzo 1982 y con la llegada de más de 12 mil guatemaltecos (De Vos, 2002). 3) Una tercera ola que inició en 1989 con el colapso del precio internacional del café y que se aceleró a partir de 1994, como consecuencia del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

<sup>11</sup> “Coletos” es el nombre colectivo con el que se identifican las personas que nacieron en San Cristóbal, lo que también incluye a los que han nacido de padres indígenas que migraron a la ciudad pero que, como reflejo del racismo introyectado y de la ambivalencia sociocultural que padecen los indígenas en los escenarios urbanos, ocultan su identidad étnica, aunque sigan hablando o, por lo menos, entendiendo una lengua originaria y reproduzcan prácticas culturales propias de las comunidades indígenas de procedencia. Es importante señalar que un sector de los coletos – entre los cuales las familias más adineradas de la ciudad– se asume como *auténticos coletos*, considerándose a sí mismos como los pobladores originarios de la ciudad, descendientes de los antiguos colonizadores españoles y dueños de la ciudad. A pesar de ser el resultado de los procesos de mestizaje que, a partir del siglo XVI, han caracterizado la historia de la ciudad, todavía en la actualidad la identidad colectiva de los auténticos coletos se define en fuerte contraposición a la de los indígenas y se caracteriza por un sentimiento de superioridad que desemboca en actitudes y comportamientos fuertemente racistas.

<sup>12</sup> Aunque no se cuenta con datos exactos al respecto, además de los coletos, en San Cristóbal vive un número considerable de población mestiza procedente de otros municipios del estado, así como de otros estados de la república mexicana. Asimismo, a partir de 1994, como consecuencia de la popularidad que la ciudad ha adquirido después del levantamiento zapatista, ha sido poblada por una cantidad importante de extranjeros de diversas nacionalidades que, en su mayoría, se dedica a las actividades del sector turístico y comercial.

<sup>13</sup> El modelo educativo intercultural diseñado por la CGEIB-SEP plantea que las universidades interculturales deberán de promover: “El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado. [...] La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales, sobre la utilidad económica de los saberes. [...] El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas” (Casillas y Santini, 2006:38).

<sup>14</sup> Con la expresión “sistemas de conocimiento, saberes y prácticas culturales indígenas” me refiero a un conjunto articulado de capacidades gestuales, discursivas y mentales culturalmente sustentadas que, como señala Jorge Gasché, “se manifiesta en la praxis diaria de los comuneros de un pueblo” (2008: 394) y que abarca diferentes dimensiones relacionadas con las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que las personas indígenas realizan en sus sociedades como son, por ejemplo, el saber comportarse, el saber producir y el saber dar sentido a la vida y al mundo.

<sup>15</sup> Utilizo intencionalmente las comillas para referirme al mal llamado *conocimiento universal*, término con el que se ha atribuido el carácter de universal a un conjunto de conocimientos, prácticas y saberes propios de las sociedades europeas y occidentales. Con ello, no pretendo afirmar que los conocimientos indígenas no deberían formar parte de los conocimientos universales, sino destacar una asimetría real que es producto de lo que Aníbal Quijano (1999) ha denominado con el concepto de “colonialidad del saber”.

<sup>16</sup> Agradezco a la maestra Eliza Guadalupe Saez Camacho, jefa del Departamento de Servicios Escolares de la UNICH, la información proporcionada.

<sup>17</sup> No es de menor importancia señalar que, desde la fundación de la UNICH, la matrícula estudiantil ha tenido un crecimiento continuo,

pasando de 662 estudiantes en 2005, a mil 388 en 2010, hasta llegar a los mil 729 actuales. No obstante este crecimiento en términos absolutos, a partir del 2010, la matrícula ha crecido de forma más lenta con respecto a los inicios.

<sup>18</sup> Los jóvenes que aspiran a ingresar a la UNICH están conscientes de que si se declaran hablantes de una lengua originaria tendrán mayor oportunidad de acceder a la universidad por lo que varios aspirantes dicen ser hablantes aunque no dominen completamente su lengua materna o solo la entiendan por haberla escuchado en sus casas con sus padres y/o abuelos. Hasta la fecha se carece de una investigación seria y rigurosa que indique en nivel de competencia lingüística de los jóvenes que se declaran hablantes.

<sup>19</sup> Con respecto de estos estudiantes, Bastiani y Moguel (2011:43) destacan que: “Muchos de ellos nacieron en San Cristóbal de Las Casas o fueron llevados a vivir ahí a edades muy tempranas, pero son hijos de indígenas que nacieron en otros municipios de los Altos de Chiapas. Los padres, por la necesidad de integrarse a la sociedad, decidieron no enseñarles a sus hijos su lengua materna y, por lo tanto, cuando éstos se inscriben en la UNICH declaran ser coletos y son contabilizados como mestizos”. Esta reflexión contribuye a reforzar la importancia que tiene el conflicto intercultural estructural que he señalado, mostrando uno de los efectos de la discriminación y el racismo que padecen los indígenas que viven en la ciudad y que los lleva a renunciar a transmitir a sus hijos su lengua originaria para asimilarse cultural y lingüísticamente a la sociedad mestiza.

<sup>20</sup> Es necesario aclarar que en este escrito no pretendo documentar los cambios en los estilos de vida que las juventudes indígenas experimentan en los escenarios urbanos y, en específico, en San Cristóbal de Las Casas. Sobre este tema, se sugiere revisar la tesis de maestría de María Laura Serrano Santos (2012), en la que se analizan los estilos de vida conformados por jóvenes indígenas que viven en el barrio periférico de La Hormiga de esta ciudad. La autora explica que los estilos de vida de estos jóvenes evidencian, por un lado, las carencias y limitaciones que enfrentan; por otro lado, dan cuenta de los intersticios que aprovechan para

crear estrategias de resistencia antes tales obstáculos. En relación con el tema central de este artículo, Serrano argumenta que la condición étnica desempeña un papel importante en sus trayectorias, representando un eje de desigualdad que los coloca en mayor desventaja social, pero también un recurso que aporta elementos para aminorar los embates cotidianos.

<sup>21</sup> Como señalé anteriormente, Bastiani y Moguel (2011) mencionan la existencia de otro tipo de discriminación que se deriva de los desequilibrios de poder intraétnicos entre la mayoría de estudiantes de la UNICH que pertenecen a los grupos mestizos-tseltales y los estudiantes de los demás grupos étnicos presentes en la universidad, lo que ocasiona comportamientos discriminatorios, por un lado, entre mestizos e indígenas y, por el otro, entre indígenas mayoritarios y minoritarios. Aunque no se haya detectado a lo largo de la investigación que se reporta en este texto, este hallazgo representa sin lugar a dudas un elemento importante para ampliar la reflexión sobre el tema de la convivencia y del conflicto intercultural en la UNICH. No obstante, no considero que le reste relevancia a la interpretación que se sostiene en este artículo, sino que más bien la complejiza, mostrando el arraigo de prácticas discriminatorias que obedecen a múltiples factores interconectados entre sí.

<sup>22</sup> Al referirse a los efectos de la ambivalencia cultural, Gasché señala que: “No son raros los casos en que este juicio negativo hacia su propia cultura y vida en la comunidad se expresa explícitamente en discursos despreciadores dirigidos a su padres, familiares y comuneros, en reproches y un rechazo a su manera de pensar y trabajar, discursos que no son más que la expresión acrítica de una supuesta superioridad ganada a través del ejercicio del mimetismo incontrolado e inducido por las instituciones y la sociedad dominantes” (Gasché, 2008:288)

<sup>23</sup> En este sentido, Bastiani y Moguel (2011) señalan que: “Se percibe a los estudiantes indígenas vestidos a la usanza de las bandas de delincuentes ciudadanos; se hacen tatuajes, así como perforaciones en las orejas, labios y nariz, donde se engarzan adornos metálicos y sintéticos que adquieren una connotación de confrontación con el mundo indígena” (p. 47).

<sup>24</sup> *Lekil kuxlejal* es una palabra compuesta en la lengua maya tselal. *Kux* = vivir; *lejal* = buscar; *lekil* = bien. Por lo que *lekil kuxlejal* puede traducirse como: “*buscar vivir bien*”, “*buscar la buena vida*”.

<sup>25</sup> El tipo-ideal es un instrumento conceptual y metodológico creado por Max Weber que se usa en la sociología para aprehender los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales. Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la cantidad de síntesis de fenómenos concretos difusos que se colocan según estos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada. Dicha construcción mental, puramente conceptual, no puede ser encontrada empíricamente en la realidad. El concepto de tipo ideal es así un instrumento para unificar partes de la realidad elegidas contingentemente desde la base del interés particular del investigador y establecido sobre una valoración subjetiva del aspecto determinado, ordenando la realidad mediante la selección de lo que, desde tal perspectiva, se considera como esencial para los fines de la investigación, sin que por ello los mismos rasgos sean en sí esenciales. Fue justamente por medio de esta herramienta heurística que nuestros colaboradores identificaron a los “fresas” y a los “indígenas modernos” como los principales tipos ideales que protagonizaban el conflicto intercultural en la UNICH.

<sup>26</sup> Lo anterior fue importante para construir las herramientas metodológicas de aquellas investigaciones que, como la que sustenta el presente escrito, pretendieron dar voz a los propios jóvenes y hacerlos participar activamente —a través de la construcción de *tipos ideales representativos*— en el proceso de construcción de las categorías interpretativas y de análisis de los hallazgos resultantes.

<sup>27</sup> Aunque no profundizan sobre estos temas, Bastiani y Moguel (2011) contribuyen a reforzar nuestras observaciones cuando comentan lo siguiente: “Cuando un indígena en los corrillos de la UNICH habla acerca de la conducta de algún mestizo se refiere a ellos como: ‘una chava bien fresa de Tuxtla’; ‘un chavo coletito que tiene harta paga’; esa chica bien bonita con piel blanca de Tuxtla” (p. 34).

<sup>28</sup> Bastiani y Moguel (2011) también se refieren a lo anterior cuando describen las políticas erráticas a través de las cuales se han estado contratando a los profesores de tiempo completo en la UNICH, señalando que, desde un inicio, no se han contratado maestros indígenas en grado de asumir la tarea de planificar la enseñanza de las lenguas originarias.

<sup>29</sup> La *ley del contrapaso* (del latín *contra* y *patior*, “sufrir el contrario”) es un principio que regula la condena de los reos mediante el contrario de su culpa o por analogía a ella. Está presente en numerosos textos históricos y literarios de gran influencia religiosa, como la *Divina Comedia* de Dante Alighieri. Todas las figuras presentes en el Infierno y en el Purgatorio son castigadas con esa ley con condenas adecuadas al estilo de vida que tuvieron. Por ejemplo, las almas de los indiferentes, que en Tierra eligieron una vida de inercia y de no participación, son condenadas a una carrera frenética y sin sentido atrás de una insignia.

<sup>30</sup> Sin pretender generalizar las experiencias que observé en los equipos de vinculación que he atendido como docente de la carrera de Desarrollo sustentable, pareciera que las y los estudiantes indígenas son los encargados de aquella parte “práctica” de la vinculación más relacionada con un papel de intermediación social (acceso a la comunidad, relación con informantes clave, negociación con las autoridades, comunicación con los habitantes, etc.), mientras que los mestizos de la parte “teórica” (sistematización de los talleres y experiencias,

elaboración de informes y memorias de vinculación, análisis de datos estadísticos y bases de datos, entre otras).

<sup>31</sup> Al referirse a la visión angelical de la interculturalidad, Gasché explica que: “La hipótesis heurística de la mayoría de los expertos en educación intercultural que se manifiestan en la actualidad por discursos y escritos afirma lo siguiente: Si formamos hoy a los niños indígenas –pero también a los niños de la ciudad, se añade en un segundo tiempo– en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces, mañana, tendremos una sociedad global en la cual cada pueblo diferente será respetado, en la cual cada uno tolerará las particularidades del otro y todos dialogarán en un universo de armonía e igualdad respetuoso de los derechos humanos, pues todos reconocen y aceptan sin distingo discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad. [...] No critico esta hipótesis por ser utópica. [...] La critico por ser una utopía ‘angelical’, es decir, irrealista, pues la visión de la sociedad y del hombre que le subyace es incompleta, deja de lado, en la sociedad intercultural, la relación de dominación/sumisión, y en el hombre, el egoísmo del poder; en una palabra, se olvida el potencial propio de cada persona en sociedad y de toda sociedad que abarca pueblos diversos y clases sociales. [...] Por eso juzgamos ‘angelical’ la utopía de aquellos que quieren anticipar una sociedad ideal en la escuela pensando que luego los alumnos la realizarán en el mundo” (Gasché 2008:287-289).

## Referencias

- Aguirre, Beltrán, Gonzalo (1967). *Regiones de refugio*, Ciudad de México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Alejos, García, José (1999). *Ch'ol / Kaxlan: Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*, Ciudad de México: UNAM.
- Alpizar, Lydia y Marina, Bernal (2003). “La construcción social de las juventudes”, *Última Década*, núm. 19, Centro de Estudios Sociales, Chile, pp. 1-20.
- Aubry, Andrés (2008). *San Cristóbal de Las Casas. Su historia urbana, demográfica y monumental 1528-1990*, San Cristóbal de Las Casas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
- Bastiani Gómez, José y Moguel Viveros, Reyna (2011). “Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas”, *Signos Lingüísticos*, núms. 12/13, pp. 23-56.

- Bertely, María; Gonzalo, Saraví; y Pedro Abrantes (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*, Ciudad de México: CIESAS-UNICEF.
- Casillas, Lourdes y Laura Santini (2006). *Universidades interculturales: modelo educativo*, Ciudad de México: CGEIB-SEP.
- De Vos, Jan (2002). *Una tierra para sembrar sueños*, Ciudad de México: CIESAS-Fondo de Cultura Económica.
- Fábregas Puig, Andrés (2009). “La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas”, en Mato, Daniel (coord.) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Venezuela: IIESALC-Unesco, pp. 339-348.
- Feixa, Carles (1990). “Púberes, efebos, mozos y muchachos: la juventud como construcción cultural”, en varios autores, *Juventud y sociedad: del neolítico al neón*, Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- Feixa, Carles (1995). *El reloj de arena*, Ciudad de México: Causa Joven.
- Feixa, Carles y Yanko, González (2006). “Territorios baldíos: identidades indígenas y rurales en América Latina”, *Papers*, núm. 79, pp.171-193.
- Gasché, Jorge (2008). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura”, en Bertely, Gasché, y Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador: Abya-Yala, pp. 279-365.
- Hvostoff, Sophie (2000). “¿Del indio-indito al indígena-sujeto? La evolución de la agenda indígena de 1970 a 1994”, *Anuario de Estudios Indígenas*, vol. VIII, San Cristóbal de Las Casas: UNACH-Instituto de Estudios Indígenas, pp. 57-82.
- Hvostoff, Sophie (2004). “Indios y coletos: por una re-lectura de las relaciones interétnicas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas”, en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas*, Ciudad de México: INAH, pp. 297-320.
- Lassiter Luke, Erik (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Chicago: University of Chicago Press.
- Leff, Enrique (2004). “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un mundo sustentable”, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 2, núm. 7, Universidad Bolivariana.
- Ortelli, Paola y Stefano, Sartorello (2011). “Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas”, *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXXIII, número especial, pp. 115-128.
- Paniagua Mijangos, Jorge (2005). “Indios y ladinos en una ciudad multicultural”, *Anuario de Estudios Indígenas*, vol. X, Tuxtla Gutiérrez: UNACH, pp. 145-171.
- Pérez Gándara, Sylvia y Marín López, López (2009). *TransformArte. Programa de desarrollo humano y guía metodológica*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Educreando A.C.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, Ciudad de México: INAH.
- Quijano, A. (1999). “La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en S. Castro Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides (eds.),

- Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*, col. Pensar, Santafé de Bogotá: Centro Editorial Javeriano, pp. 3-28.
- Rus, Jan y David, Vigil (2007). "Rapid urbanization and migrant indigenous youth in San Cristobal, Chiapas, Mexico", en John Hagedorn (coord.), *Gangs in the Global City*, Urbana: University of Illinois Press, pp.152-183.
- Saldívar Moreno, Antonio (coord.) (2006). *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: ECOSUR-Casa de la Ciencia.
- Sartorello, Stefano (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-90. Disponible en: [www.rinace.net/rlei/](http://www.rinace.net/rlei/).
- Sartorello, Stefano; Agustín, Ávila y León, Ávila (coords.) (2012). *El buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*, Ciudad de México: UNICH-IESALC-UNESCO.
- Sartorello, Stefano y Tania, Cruz Salazar (coords.) (2013). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. Ciudad de México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas A.C./UNICH/Innovación y Apoyo Educativo A.C./FONDEIB/Ajuntament de Barcelona-UNESCOCAT.
- Sartorello, S. (2016). "Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México", *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio de 2016, pp. 121-143.
- Schmelkes, Sylvia (2013). "Educación para un México intercultural", *Sinéctica*, núm.40, enero-junio, pp. 1-12.
- Serrano Santos, María Laura (2012). *Resistir con estilo. Estilos de vida en jóvenes indígenas de la periferia sancristobalense*, tesis de maestría en Antropología social, Ciudad de México: CIESAS.
- Tipa, Juris y Zebadúa, Carbonell, Juan Pablo (2014). *Juventudes, identidades e interculturalidad: consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- Urteaga, Maritza (2008). "Jóvenes e indios en el México contemporáneo", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, núm. 2, pp. 667-708.
- Valenzuela, José (1997). "Culturas juveniles. Identidades transitorias", *Revista Jóvenes*, vol. 1, núm. 3, cuarta época.

**Artículo recibido:** 19 de enero de 2016

**Dictaminado:** 28 de marzo de 2016

**Segunda versión:** 20 de abril de 2016

**Aceptado:** 21 abril de 2016