

Jóvenes universitarios y conflicto intercultural

Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

PAOLA ORTELLI* | STEFANO CLAUDIO SARTORELLO**

En este artículo se analizan los conflictos interculturales que viven jóvenes universitarios indígenas y mestizos que estudian en dos instituciones públicas de educación superior ubicadas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas, México): la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Indígena (LGAI) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Luego de analizar el marco global en el que se crean estos programas educativos, y de contextualizar el marco social —la ciudad multicultural de San Cristóbal de Las Casas— se identifican tres ámbitos en los que se manifiesta el conflicto intercultural entre estos jóvenes universitarios: el académico, el de los programas compensatorios de discriminación positiva y el de las relaciones interpersonales.

Palabras clave

Educación superior

Programas universitarios interculturales

Estudiantes indígenas

Estudiantes mestizos

Conflictos interculturales

Recepción: 4 de mayo de 2011 | Aceptación: 16 de junio de 2011

* Maestra en Antropología social, profesora-investigadora de tiempo completo de la LGAI-UNACH y coordinadora del Programa Institucional de Tutorías, responsable del cuerpo académico “Etnia, Estado y desarrollo”. Líneas de investigación: identidades, procesos políticos y conflicto. Publicaciones recientes: (2010), “Dall’Università Statale di Milano all’Universidad Autónoma de Chiapas. Scoperta e riscoperta dell’universo indígeno fra studi antropologici e impegno per la promozione all’autosviluppo”, en Benzoni-González (coords.), *Milano e il Messico. Dimensioni e figure di un incontro a distanza dal Rinascimento alla globalizzazione*, Milano, Jaca Book, pp. 277-300; (2010 en coautoría con E. Cruz y L. Rodríguez), “Transición entre fronteras: de la exigencia de los derechos al desarrollo propio”, *Anuario de estudios indígenas: migraciones, ciudades y cambio cultural*, núm. XIV, pp. 373-395. CE: paorte@yahoo.com

** Maestro en Antropología social, profesor-investigador de tiempo completo de la UNICH y coordinador del Programa Institucional de Tutorías, integrante del cuerpo académico “Patrimonio, territorio y desarrollo en la frontera sur de México”. Líneas de investigación: educación, interculturalidad, metodologías colaborativas. Publicaciones recientes: (2010), “Ser para hacer: el proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas”, *REDHES. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año II, núm. 3, pp. 21-48; (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. CE: stepol_2000@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En este artículo se analizan críticamente los conflictos interculturales que viven las y los jóvenes universitarios indígenas y mestizos que estudian en dos instituciones públicas de educación superior ubicadas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas): la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Indígena (LGAI-UNACH) y la UNICH, un programa educativo, y una institución de educación superior que surgen a comienzos del siglo XXI como parte de las políticas multiculturales implementadas por el gobierno mexicano en el campo educativo, en respuesta al resurgimiento de la cuestión indígena detonado por el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994. Los autores reflexionan sobre estos conflictos a partir de sus experiencias como docentes universitarios y como responsables de los programas de tutorías de estas instituciones, ventanas privilegiadas para observar las problemáticas que los jóvenes viven al interrelacionarse en entornos sociales y educativos multiculturales caracterizados por conflictos interculturales implícitos y explícitos. En efecto, analizando los entornos sociales y educativos —la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y las dos universidades en cuestión— donde interactúan jóvenes “coletos”,¹ mestizos e indígenas, los autores del presente artículo consideramos relevante enfatizar el “conflicto intercultural” (Bertely, 2009; Gasché, 2008) que caracteriza las relaciones entre la sociedad y la cultura nacional-mestiza, y las sociedades y culturas indígenas. Este conflicto se concreta en relaciones objetivas y subjetivas de dominación-sumisión que resultan clave para comprender las relaciones interculturales entre jóvenes universitarios de culturas diferentes. En particular, retomando a Gasché (2008), consideramos

que las relaciones de dominación-sumisión entre sociedad nacional-mestiza y sociedades indígenas imprimen a las relaciones interculturales entre jóvenes universitarios indígenas y mestizos condiciones económicas, sociales y educativas asimétricas (dominación-sumisión objetiva) que, además, se refuerzan por disposiciones, actitudes y valores desiguales pero complementarios, que se reiteran y refuerzan diariamente a través de sus conductas rutinarias (dominación/sumisión subjetiva): “En efecto, 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).

EL CONTEXTO SOCIAL: LA CIUDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

El contexto en donde se insertan las dos instituciones educativas de nivel superior que estamos analizando en este artículo es una ciudad multicultural: San Cristóbal de Las Casas, centro de una región indígena que, desde sus orígenes, se ha caracterizado por su “sorprendente diversidad” (Viqueira, 2007: 49). Desde su nacimiento en 1528, las relaciones entre españoles e indígenas eran de estricta separación étnica y esto se reflejaba, a nivel físico y territorial, en lo que Aubry ha denominado “ciudad dual” (Aubry, 2008: 31); a partir del siglo XVIII San Cristóbal de Las Casas se convierte en una “ciudad criolla” (Aubry, 2008: 49) y sus fronteras étnicas se vuelven permeables, originando una ciudad poli-étnica (Paniagua, 2005). A partir de 1970, San Cristóbal entra a un proceso de rápido crecimiento demográfico que la encamina hacia su progresiva etnización,² modificando de manera radical las dinámicas interétnicas

1 Los coletos son los habitantes mestizos de San Cristóbal de Las Casas.

2 Se habla de una población de 32 mil 838 habitantes en 1970 que en 2002 alcanzó la cifra de 112 mil 442 habitantes, 98.81 por ciento de los cuales se concentra en el valle donde se ubica la ciudad. El censo de 2005 señala una población de 166 mil 460 habitantes en un espacio cada vez más reducido, y el último censo de 2010 registra 185 mil 917 habitantes.

y los equilibrios entre los grupos étnicos que en ella convivían.³ Con el crecimiento demográfico crecen también las exigencias de la población: casa, servicios urbanos, trabajo y educación. Surgen muchas colonias en la periferia de la ciudad: colonias interétnicas habitadas por población tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal, mam; una variedad de grupos étnicos que convierten a San Cristóbal en un mosaico de culturas, valores, religiones y afiliaciones políticas. El panorama se complejiza si consideramos que este crecimiento demográfico, y el paralelo surgimiento de un sujeto indígena urbano politizado, organizado y alfabetizado (Hvostoff, 2000 y 2004)⁴ no han ido acompañados por un cambio en los imaginarios que los diferentes actores urbanos⁵ tienen sobre el indígena. Aunque los procesos de cambio demográfico antes descritos han modificado de manera sustancial los equilibrios y las relaciones de fuerza entre los diferentes grupos étnicos de la ciudad agregando nuevos actores como, por ejemplo, los mestizos procedentes de otros estados y los extranjeros, europeos y americanos, cabe mencionar que sigue persistiendo una situación de conflicto intercultural. Ésta se fundamenta en las imágenes estereotipadas que cada grupo tiene hacia el otro, mismas que nos remiten a esa “visión mutuamente deshumanizadora” de la que habla Rus (2000: 490). La imagen estereotipada del “indio-indito” (Hvostoff, 2000) analfabeto, monolingüe, machista, desnutrido, ignorante, retrasado, sucio, alcohólico y sin futuro, se contrapone así a la del “auténtico coleto” rico, de ascendencia española, que es dueño de la

ciudad (Hvostoff, 2004). A pesar de no tener correspondencia con la realidad, dichas imágenes se siguen reproduciendo y determinan las relaciones interétnicas dicotomizadas entre mestizos, coletos e indígenas en la ciudad, mostrando **cómo la misma categoría de indígena** —categoría colonial homogénea cuyo fin es remarcar las diferencias entre dominador y dominado (Bonfil, 1995)—, sigue siendo un referente para la mayoría de la población coleta y mestiza en general. Lo anterior nos lleva a coincidir con Paniagua (2005), quien atribuye al desfase entre lo imaginario y la realidad, la causa del conflicto interétnico que hasta la fecha persiste en la ciudad: la identidad en negativo del ladino, 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). Es así que se genera un desfase entre “...la realidad del indio urbano y la imagen mental de que su condición sólo puede ser rural” (Paniagua, 2005: 163).

Ahora bien, las y los jóvenes universitarios indígenas de la UNICH y la LGAI-UNACH son testigos y protagonistas de este conflicto intercultural cuando, al insertarse en los espacios educativos de nivel superior y/o al buscar un trabajo, sienten la necesidad de negar su origen étnico, so pena de no ser contratados o ser discriminados por los demás compañeros y maestros. La integración a la ciudad todavía

3 De acuerdo con un estudio de Rus-Vigil (2007) el proceso migratorio que determina la explosión demográfica de la ciudad se lleva a cabo en tres momentos: 1) la ola migratoria de los años setenta, causada por la persecución religiosa en los municipios indígenas aledaños; 2) la que empieza en 1982 con la crisis económica y se complica por los desastres naturales, como la erupción del volcán Chichonal -marzo 1982- y las catástrofes sociales y políticas como la llegada a Chiapas de más de 12,000 guatemaltecos exiliados por los horrores de la guerra entre 1982 y 1984 (De Vos, 2002); 3) la tercera ola migratoria empieza en 1989 con el colapso del precio internacional del café y culmina con la insurrección zapatista de 1994.

4 La autora habla de los factores que, a partir de 1994, han influido en el cambio de la representación pública del indígena mexicano (de indio-indito a indio-sujeto) dentro de los medios de comunicación, mismos que, conjugados con los procesos de migración y urbanización del sujeto indígena, han llevado a un cambio en las relaciones entre los dos grupos tradicionalmente antagónicos en la ciudad: indios y coletos (Hvostoff, 2000 y 2004).

5 No nos referimos sólo a los denominados coletos, sino también a aquellos mestizos procedentes de otros estados de la república y extranjeros que siguen viendo al indígena como ignorante, atrasado y folklórico.

implica, para la mayoría de ellos, el abandono y la negación de su identidad étnica. Es así que el conflicto intercultural se traslada a los espacios universitarios, impulsado y favorecido por las políticas educativas multiculturales promovidas por el Estado mexicano.

EL MACRO-CONTEXTO: MULTICULTURALISMO, DERECHO A LA DIFERENCIA E INTERCULTURALIDAD

Con el objetivo de profundizar en el marco político a partir del cual se crean la institución de educación superior (UNICH) y el programa educativo (LGAI-UNACH) a los que nos estaremos refiriendo, resulta relevante analizar el contexto global en el que se inscriben las políticas multi e interculturales en el ámbito educativo. Briones (2002) destaca que éstas forman parte de procesos más amplios los cuales, desde los años setenta del siglo XX, vienen instalando su hegemonía en torno a la legitimidad de las políticas de acción afirmativa y discriminación positiva en América Latina promoviendo, en particular, el derecho a una educación pertinente y respetuosa de la diversidad sociocultural y lingüística. Paralelamente a la producción y adopción de convenios y declaraciones internacionales relativos a los derechos de los pueblos indígenas a la educación,⁶ a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, los Estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando a sus naciones como países multi-pluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural (Küper, 1997 y 1999; López, 1996). Gros señala que, a lo largo de la última década del siglo XX, al interior de un contexto internacional caracterizado por la aceleración del proceso de globalización bajo la hegemonía

neoliberal, se asiste a “una internacionalización de la cuestión indígena” y a “una preocupación creciente por la ‘diversidad cultural’ en un mundo marcado por la presencia masiva de un complejo cultural e industrial cuyos efectos homogeneizantes afectan la particularidad de las culturas nacionales y locales” (Gros, cit. en Reina, 2000: 177). En ese marco, el reconocimiento legal de los derechos colectivos para las poblaciones indígenas, entre ellos la promoción de una educación intercultural bilingüe, formaría parte de un neoindigenismo de Estado que no puede entenderse fuera de la coyuntura internacional en la que se encuentran involucrados todos los países latinoamericanos y que se caracteriza por la interacción entre tres procesos: a) la aceleración del proceso de globalización; b) la aceptación por parte de los gobiernos de políticas neoliberales; y c) la adhesión mayoritaria de la población a los imperativos democráticos y, por lo tanto, a una necesidad de “democratizar la democracia” (Gros, cit. en Reina, 2000). En este contexto, el hecho de que antes de haber implementado las políticas pertinentes, los gobiernos latinoamericanos hayan adoptado un discurso intercultural, inclusive reconociendo en sus constituciones su multipluriculturalidad, levanta la sospecha de que la interculturalidad represente una estrategia para aparecer como políticamente correctos ante los organismos internacionales y los grupos de presión internos y, de esa manera, lograr un consenso políticamente útil. Lejos de construir nuevas relaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera entonces que estamos en presencia de un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad. De acuerdo con esta hipótesis, el uso recurrente del término interculturalidad en los discursos públicos surtiría el efecto de transformarlo en mero eslogan, en figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna

⁶ Desde el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, hasta la recién aprobada Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas.

realidad. Al respecto, Zizek (2001) sostiene que el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora las diferencias mientras que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos. En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, impulsando un nuevo modelo de dominación cultural que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista. La interculturalidad pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal se volvería, de esa forma, un concepto estratégico que sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, tratando de esconder el peso y la importancia que tienen la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones entre Estado y pueblos indígenas en América Latina.

Es este el macro-contexto en que se crean la UNICH y LGAI-UNACH. Sin embargo, restando la tipología sugerida por Mato (2009), cabe destacar que estas dos instituciones presentan una diferencia importante, ya que en el caso de la UNICH se trata de una institución que surge con la finalidad de “atender demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas de América Latina” (Mato, 2009:10), mientras que la LGAI-UNACH es un programa que, aunque surge con la finalidad de formar profesionales que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de estas comunidades, se enmarca en una institución, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), que no tiene este propósito general, lo que, en perspectiva futura, representa una limitación para el desarrollo y consolidación del enfoque intercultural.

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

La UNICH se creó en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas el 1 de diciembre de 2004, a través de un decreto del Congreso del Estado de Chiapas. En sus documentos fundacionales se enfatiza su misión de “formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad chiapaneca”, que habrá de proveer a los estudiantes de una formación integral “basada en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social” y promover “el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales” (Fábregas, 2009: 251). La UNICH forma parte de las acciones realizadas para introducir el modelo intercultural en el sistema educativo mexicano por parte de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, creada bajo la coordinación de Sylvia Schmelkes en el año 2001. Como señalamos anteriormente, resulta interesante destacar **cómo la introducción de una educación intercultural que reconociera y valorara los conocimientos de las culturas originarias de México** —planteamiento que tiene sus raíces en el pensamiento de antropólogos críticos como Bonfil (1987) y que recobró relevancia social y política a raíz del levantamiento armado del EZLN— fue impulsado por parte de un gobierno de la nueva derecha neoliberal mexicana,⁷ lo que parecía validar nuestra idea de que la interculturalidad en México se inscribe en el marco de las políticas neo-indigenistas funcionales al modelo social y económico neoliberal (Briones, 2002; Gros, cit. en Reina, 2000; Zizek, 2001). La fundación de la UNICH causó expectativas y sorpresas en diversos sectores sociales locales, generó **una amplia discusión entre grupos académicos de la entidad e intelectuales**

⁷ Nos referimos al PAN (Partido Acción Nacional), que ganó las elecciones presidenciales en el año 2000.

indígenas, y mostró la persistencia de actitudes racistas y discriminatorias en la sociedad chiapaneca. En particular, desde la oligarquía conservadora y racista, se tendió 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 ignorminiosa al respecto. ¡Que los indios acudan a las universidades públicas!, se concluía” (Fábregas, 2009: 273).

Fueron los intelectuales indígenas, apoyados por antropólogos comprometidos con las sociedades y culturas indígenas de Chiapas, quienes plantearon que lo intercultural no era sinónimo de indígena sino que, más bien, podía usarse en un planteamiento de reconfiguración de las relaciones entre Estado nacional y pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, el concepto de interculturalidad se consideraba más bien como un sustituto del concepto de aculturación que apunta a promover, en lugar de la uniformización sociocultural, la generación de condiciones de equidad entre culturas diferentes por medio de un modelo educativo que “no sólo permite y admite, sino que alienta la formación académica de estudiantes procedentes de los mundos indígenas y mestizos” (Fábregas 2009: 274). Como resultado de esta reflexión crítica se planteó que la universidad intercultural

...no era una institución exclusiva para indígenas, sino que admitía a todo tipo de estudiantes, sin discriminar a nadie. Sin embargo, se enfatizó que el modelo intercultural de educación preveía el uso de las lenguas originales en el aula, así como su

enseñanza y enriquecimiento. ...la integración de saberes y la inclusión en los esquemas universitarios de las visiones del mundo de los pueblos de Chiapas (Fábregas, 2009: 256).

Los datos de la matrícula del ciclo escolar enero-junio 2011, que incluyen a los estudiantes de la sede de San Cristóbal de Las Casas y de las tres unidades académicas multidisciplinarias de Oxchuc, Las Margaritas y Yajalón (creadas en el año de 2009), reportan un total de 1 mil 350 estudiantes (673 mujeres y 677 hombres), de los cuales 695 (374 mujeres y 321 hombres) son madre-lengua en español que no hablan una lengua indígena, 348 (160 mujeres y 188 hombres) son hablantes de la lengua tseltal, 170 (74 mujeres y 96 hombres) de tsotsil, 61 (16 mujeres y 45 hombres) de tojolabal, 54 (35 mujeres y 19 hombres) de ch'ol y 20 (13 mujeres y 7 hombres) de zoque.⁸

En las páginas siguientes analizaremos los contrastes entre jóvenes universitarios indígenas y mestizos que conviven e interactúan en un espacio universitario intercultural que les permite “experimentar con un mundo nuevo donde las relaciones transcurren ‘al revés’” (Fábregas, 2009: 274). Una universidad en donde, en lugar de denigrar a las culturas indígenas y a sus lenguas, se enfatiza su valor; en vez de rechazar las cosmovisiones que los jóvenes indígenas escucharon de sus padres y de sus abuelos, se tratan de comprender y analizar como visiones alternativas de la vida y como sistemas de pensamiento que merecen ser conocidos y difundidos y, finalmente, a diferencia de lo experimentado durante los años de escolarización primaria, secundaria y media superior, no se prohíbe hablar en las lenguas originarias, sino que se alienta su uso y desarrollo.

8 Estos jóvenes están repartidos entre los cuatro programas educativos que se imparten en la UNICH, a saber: Comunicación intercultural (216 estudiantes: 109 mujeres y 107 hombres), Turismo alternativo (312 estudiantes: 163 mujeres y 149 hombres), Lengua y cultura (443 estudiantes: 225 mujeres y 218 hombres) y Desarrollo sustentable (379 estudiantes: 176 mujeres y 203 hombres). Fuente: Universidad Intercultural de Chiapas, Secretaría Académica, Distribución de la matrícula por carrera, lengua originaria y género, abril de 2011.

La Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena (LGAI-UNACH)

Desde su creación en agosto de 2005, la LGAI-UNACH surge frente a la necesidad, impulsada por el movimiento zapatista, de implementar proyectos alternativos dirigidos a la población indígena del estado, tradicionalmente excluida de las políticas educativas. El proyecto fue promovido y apoyado por una comisión canadiense perteneciente al Colegio Indio Federado de Saskatchewan (SIFC), el cual planteó la idea de crear una licenciatura en “estudios indígenas” con la intención de que se convirtiera, a la par que el Colegio, en un espacio de integración del conocimiento indígena no reconocido por las instituciones educativas occidentales. Si bien la idea original del SIFC consistía en

brindar a los jóvenes indígenas un espacio de aprendizaje de los valores colectivos de la sabiduría, el respeto, la humildad, el compartir, la armonía, belleza, fuerza y espiritualidad, lenguas y valores como la integración del papel de los ancianos quienes son los que enseñan a respetar las creencias y los valores de todas las naciones (<http://www.firstnationsuniversity.ca>)

a la hora de insertarse en las dinámicas institucionales de la UNACH el programa se topó con las exigencias de un sistema educativo de corte occidental, quedando plasmado un currículo más interdisciplinario que intercultural. Asimismo, se suscitaron

posturas encontradas, que persisten hasta la fecha, en torno a la pertinencia del proyecto.⁹ Es así que la LGAI se creó apuntándose

como un espacio donde los estudiantes obtienen una formación intercultural e interdisciplinaria que les permite desempeñarse como actores de sus propias comunidades, estudiar, interpretar, definir y participar en los procesos de desarrollo, aprovechando los recursos propios de su cultura e identidad, los recursos físicos y humanos, la estructura de las instituciones, las actividades económicas y los conocimientos técnicos existentes entre los grupos étnicos.¹⁰

Hoy en día, a cinco años de su creación, este debate aún está vigente, sobre todo a partir de los cambios acelerados que se viven en las regiones indígenas del estado y su impacto en las configuraciones identitarias de las y los jóvenes universitarios. Una muestra de ello son los cambios en las características socioculturales de los estudiantes matriculados que, si en la primera generación¹¹ eran en su mayoría jóvenes que se auto-adscribían a un grupo indígena y que procedían de municipios indígenas de Los Altos, actualmente son principalmente jóvenes urbanos, hijos o nietos de migrantes indígenas o mestizos, que han pasado por un proceso de pérdida de la identidad étnica a causa de la situación de discriminación y racismo que vivieron en la ciudad de San Cristóbal. Aun así, los datos recientes¹² hablan de un buen porcentaje

9 Por un lado, hay quien discute la pertinencia de una licenciatura de este tipo en un contexto en el que se piensa que las instituciones de educación superior deben cumplir fundamentalmente con la tarea de formar a los jóvenes de acuerdo a ciertos tipos de competencias que les permitan insertarse en el mundo económico contemporáneo; por el otro, hay quienes pensamos que la revaloración de la identidad étnica, así como el rescate de los valores y visiones indígenas, son igualmente importantes en un contexto en el que las relaciones interétnicas siguen siendo caracterizadas por la discriminación y el racismo.

10 Plan de estudios de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena aprobado por el H. Consejo Universitario en la 1ra Sesión Ordinaria, celebrada el 20 de junio de 2005, Colección Planes de Estudio núm. 5, edición 2006.

11 De 16 egresados de la primera generación, 10 se declaran hablantes de una lengua indígena, 6 proceden de localidades de los municipios de los Altos, de éstos 3 son hijos de migrantes de segunda o tercera generación; entre ellos sólo una habla una lengua indígena y 3 son mestizos.

12 De un total de 62 estudiantes inscritos en el programa, poco más de la mitad son hablantes de una lengua indígena (56.45 por ciento), con una preponderancia de hablantes de tseltal (30.64 por ciento) y tsotsil (14.52 por ciento). Es importante mencionar que 61.29 por ciento de los estudiantes son mujeres.

de estudiantes (56 por ciento) que se declara indígena con base en el criterio lingüístico. Este criterio, sin embargo, nos parece insuficiente para definir las identidades étnicas en un contexto de migración, donde se registra una pérdida de la lengua originaria. Más allá de la lengua, es interesante observar cómo, a lo largo de la permanencia en el programa educativo, los estudiantes asumen una actitud positiva hacia su origen étnico y muchos de los no hablantes, descendientes de familias que migraron a la ciudad, terminan asumiéndose como indígenas y buscan reencontrar las raíces étnicas perdidas.¹³

CONFLICTO INTERCULTURAL ENTRE JÓVENES UNIVERSITARIOS

En las dos universidades el espacio áulico es compartido entre estudiantes indígenas y mestizos procedentes de varios estados de la República o de la misma ciudad, además de algunos extranjeros que llegan a través de los programas de intercambio académico. Ahora bien, lo que nos interesa analizar aquí son las relaciones entre jóvenes indígenas y mestizos, que, como expusimos anteriormente, retoman el conflicto intercultural del contexto urbano sancristobalense en el que se ubican las dos instituciones educativas. En este sentido nos preguntamos: ¿cuáles son los ámbitos en que se manifiesta el conflicto intercultural entre jóvenes indígenas y mestizos en las dos universidades en cuestión? Comparando los dos casos de estudio hemos identificado los

siguientes tres ámbitos: el académico; el de los programas compensatorios de discriminación positiva; y el de las relaciones interpersonales.

El conflicto intercultural en el ámbito académico

En lo que atañe al ámbito académico, este conflicto se genera a partir de las ventajas y desventajas académicas de los estudiantes en relación a su filiación étnica y trayectoria educativa. Por ejemplo, en ambas instituciones, aun con excepciones importantes,¹⁴ los estudiantes mestizos gozan de importantes ventajas académicas derivadas de ser madre-lengua en español y de tener una formación escolar más consistente en relación a los requerimientos académicos de las propias universidades. Al respecto, es menester señalar que, aunque las dos instituciones están en proceso de desarrollar modelos educativos interculturales en los que se busca valorizar los conocimientos socioculturales de los pueblos indígenas, estos procesos son aún incipientes y encuentran serios obstáculos institucionales.¹⁵ Asimismo, el español sigue siendo la lengua de enseñanza en ambas instituciones y en prácticamente todas las asignaturas, con la excepción de las materias de lenguas originarias, a las que haremos referencia a continuación. En las entrevistas realizadas a estudiantes de la LGAI pudimos darnos cuenta que, al relatar su trayectoria escolar, todos coinciden en identificar el poco manejo del español como un problema que les ha ocasionado muchas dificultades a lo largo de su vida escolar.¹⁶

13 La mayoría de estos jóvenes se propone hacer su tesis en el municipio de origen, en parte por la facilidad de los contactos, ya que tienen familiares más o menos cercanos que aún viven allá, y en parte también para conocer una historia, muchas veces dolorosa, que en su familia no ha sido transmitida con la idea de que esto favorecería la integración de los jóvenes a la ciudad.

14 Nos referimos a los indígenas sobresalientes y a los mestizos que han tenido una mala trayectoria escolar.

15 Nos referimos a los obstáculos burocráticos para contratar a personal docente sin grado académico pero con experiencia y habilidades culturalmente relevantes como son los tatiikes (ancianos y sabios indígenas), los requerimientos estrictamente académicos impuestos por la SEP a través del Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), y en la formación académica y trayectoria docente de los maestros, quienes nos hemos formado y desarrollado académicamente desde una visión occidental de la enseñanza.

16 “Siempre me costó en el sentido de que, una, eran muy bajas las calificaciones, y otra, porque no comprendía las lecturas, entonces me costaba, leer, comprender lo que decían los maestros, por lo mismo que no hablaba el español, al leer no comprendes y ¿cómo preguntas si no puedes hablar el español?”. Entrevista a Marcos Gómez, alumno de la primera generación titulado en diciembre de 2010. Cabecera municipal de San Andrés Larráinzar, 11 de abril de 2011.

Lejos de ser visto como una riqueza, el manejo de la lengua indígena ha sido para los estudiantes indígenas un lastre a superar, ya que les impide un correcto aprendizaje del español. Esto ha provocado en muchos casos el alejamiento de los jóvenes de su comunidad y su familia a temprana edad, con el propósito de aprender el español y tener una mejor educación en alguna cabecera municipal.¹⁷ Las ventajas académicas a las que nos referimos más arriba determinan que los estudiantes mestizos encuentren más facilidad en realizar las actividades y tareas encomendadas por los docentes y, por lo tanto, obtengan calificaciones más altas, lo que, de alguna manera, provoca un sentimiento de superioridad hacia los compañeros indígenas. Esta situación se refleja, por ejemplo, en la integración espontánea de los grupos de trabajo y de investigación que, con pocas pero significativas excepciones, suelen presentar cierta separación étnica. Esta situación, que además se refleja en algo tan relevante para los estudiantes como son sus calificaciones y promedios, provoca evidentemente resentimientos al interior de los grupos y, en ocasiones, causa conflictos interculturales entre jóvenes pertenecientes a grupos étnicos distintos. Es interesante analizar lo que sucede en el caso opuesto, en el que las ventajas académicas están a favor de los jóvenes indígenas, como en los cursos de lenguas originarias que se imparten en ambas instituciones como materias curriculares obligatorias y en los cursos relacionados con la vinculación comunitaria. En el caso de las lenguas originarias, son los jóvenes universitarios indígenas quienes gozan de una ventaja académica respecto de sus compañeros mestizos ya que, al dominar, por lo menos en el aspecto oral y en distintos niveles y grados, una lengua originaria, pueden revertir, aunque de

manera coyuntural, las relaciones de dominación-sumisión académica que suelen padecer en otras materias. En este caso, son los jóvenes mestizos quienes obtienen bajas calificaciones a las que no están acostumbrados y que, además, perciben como injustas porque, dicen, son el resultado de una competencia desleal por parte de sus compañeros indígenas que, al ser hablantes, alcanzan calificaciones mejores con menor esfuerzo. Algo parecido sucede en aquellas materias que implican el establecimiento y desarrollo de un vínculo con las comunidades indígenas para la realización de proyectos socioculturales, productivos, ambientales, turísticos, etc., y que constituyen uno de los ejes fundamentales de los modelos educativos de ambas instituciones. Los jóvenes que proceden de municipios indígenas y/o que son hijos de migrantes que mantuvieron cierto vínculo con sus comunidades de origen pueden acceder a contactos, redes familiares y/o comunitarias que les facilitan enormemente la realización de las actividades académicas de vinculación comunitaria. En este caso, las ventajas de los jóvenes indígenas son múltiples: algunas están relacionadas con su capacidad de adaptarse a las difíciles condiciones materiales de vida que caracterizan a las comunidades indígenas y rurales chiapaneñas, mismas que representan un gran obstáculo para los estudiantes mestizos acostumbrados a la vida urbana. Otras, probablemente las más relevantes en relación con programas educativos con un marcado enfoque regional en el que se privilegia la formación de gestores comunitarios, se refieren más bien a aspectos sociales, culturales y axiológicos. Nos referimos a los aprendizajes que los jóvenes indígenas han adquirido y desarrollado en los procesos de endoculturación comunitaria, en los que han aprendido valores, estilos

17 En el caso de Marcos, a los 9 años fue enviado por sus padres en un principio a un albergue bilingüe y después a una casa particular de la cabecera municipal de Bochil, precisamente con la finalidad de que aprendiera a hablar el español. Si los 16 años de lejanía de la familia y la comunidad para Marcos no han significado la pérdida de sus raíces, ya que actualmente trabaja en la tesorería del ayuntamiento municipal de San Andrés Larráinzar, su municipio de origen, en otros casos dicho alejamiento se ha traducido en una pérdida de la lengua originaria y una negación de la identidad étnica.

de conducta y códigos de lenguaje, así como formas culturalmente propias de relacionarse con las autoridades, habilidades de gestión y manejo de información, que les permiten moverse con mayor facilidad en entornos comunitarios e indígenas. Con las excepciones a las que haremos referencia más abajo, estas ventajas suelen determinar que los estudiantes indígenas se rehúsen a aceptar a compañeros mestizos en sus grupos para realizar trabajos de investigación en campo y que, por lo regular, se integren grupos intra-étnicos compuestos por jóvenes procedentes de una misma región y/o hablantes de una misma lengua. También se observaron casos en los que se conformaron grupos inter-étnicos de estudiantes indígenas procedentes de diferentes regiones y grupos étnicos en los que, de todos modos, los mestizos fueron excluidos, reforzando una situación de segregación étnica y fomentando el conflicto intercultural. A pesar de ello, sin embargo, vale la pena señalar que, en ocasiones, se organizan grupos interétnicos de trabajo comunitario en los que participan tanto jóvenes indígenas como mestizos. Es importante destacar **cómo, en estos grupos**, las diferentes habilidades y ventajas académicas de los jóvenes indígenas y mestizos se complementan y se integran, logrando un beneficio común que va más allá de las diferencias étnicas y del conflicto intercultural. En estos casos, todavía minoritarios, las ventajas y desventajas académicas relacionadas con la procedencia étnica de los estudiantes y con sus trayectorias educativas no generan conflicto sino más bien inter-aprendizajes y colaboración intercultural.

El conflicto intercultural en el ámbito de los programas compensatorios

Pasemos ahora a analizar el segundo ámbito en el que se observa conflicto entre jóvenes universitarios indígenas y mestizos: el de los programas compensatorios de discriminación positiva como son, particularmente, las becas del Programa Nacional de Becas

(PRONABES) y, muy importantes en Chiapas, las de la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI). En el caso de la LGAI recientemente llegaron también (desde enero 2010) los apoyos brindados por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI).

Tanto el PRONABES como las becas de la SEPI ofertan cantidades de dinero muy bajas que solamente contribuyen a solventar uno o dos de los diferentes gastos que tienen que enfrentar los jóvenes universitarios (transporte, alimentación, fotocopias y materiales educativos, renta de cuartos, etc.) y no les permiten prescindir del dinero que ganan en los empleos no calificados y mal pagados que suelen conseguir como meseros, recamareros, empleados de tiendas, colaboradores domésticos, entre otros. A pesar de ello, y debido a la situación económica precaria de gran parte de las familias chiapanecas, se trata evidentemente de programas de apoyo económico muy relevantes para los jóvenes ya que, indígenas o mestizos, la gran mayoría de ellos procede de familias numerosas y de escasos recursos para las que no es fácil apoyar los estudios universitarios de sus hijos. Ahora bien, políticas compensatorias y de discriminación positiva como éstas, que ponen a competir a los jóvenes por algo que les resulta tan necesario como es el dinero para seguir estudiando, están generando otro peligroso espacio de confrontación y de conflicto intercultural entre estudiantes mestizos e indígenas ya que estos últimos, por razones que explicaremos a continuación, suelen tener muchas más probabilidades de conseguir una beca. Obviamente es el caso de las becas de la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI), entre cuyos requisitos está hablar una lengua originaria y contar con una carta de respaldo por parte de las autoridades de una comunidad indígena del estado. Estos requisitos constituyen candidatos específicamente pensados para discriminar positivamente a los estudiantes indígenas y provocan quejas y resentimientos por parte de varios jóvenes mestizos que proceden de familias urbanas o

rurales cuyos ingresos monetarios no les permiten apoyar económicamente los estudios universitarios de sus hijos. Asimismo, aquellos estudiantes que son hijos de migrantes de segunda o tercera generación y que han perdido sus vínculos con las comunidades de origen y ya no hablan sus lenguas originarias, tampoco terminan siendo beneficiados ya que, a pesar de sentirse y reivindicarse como indígenas, no cumplen con los requisitos para demostrarlo. Diferente es la situación de las becas de PRONABES, las cuales no privilegian abiertamente a los jóvenes indígenas pero finalmente, por lo menos en el caso de la UNICH, terminan beneficiándolos igualmente a costa de los estudiantes mestizos. Eso se debe a que, entre los documentos que se requieren para concursar estas becas, uno de los más importantes es el que certifica la procedencia del estudiante de una familia cuyo ingreso sea igual o menor a tres salarios mínimos vigentes en el estado. Ahora bien, este requisito representa un fuerte límite para los estudiantes de familias mestizas urbanas que, a pesar de contar con ingresos familiares ligeramente más altos de los indicados en la convocatoria de becas, al vivir en una ciudad, tienen gastos mucho más elevados que las familias rurales e indígenas, las cuales generalmente viven de una economía agrícola de subsistencia en la que el dinero no es tan importante y necesario como suele serlo en el contexto urbano. Estas situaciones determinan que, a pesar de ser tan pobres como sus compañeros indígenas, varios estudiantes mestizos son discriminados en la obtención de las becas de PRONABES las cuales, en los hechos, benefician prevalentemente a sus compañeros indígenas. Es así que el acceso a las becas se convierte en factor que agrava el conflicto intercultural entre los estudiantes indígenas y mestizos de nuestras universidades, quienes se quejan abiertamente de que “sólo hay becas para los indígenas”.

Asimismo, es interesante el caso del Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas (PAEI) de la Asociación Nacional de Universi-

sidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que opera en la LGAI-UNACH desde enero de 2010 y otorga becas para estudiantes indígenas de acuerdo al criterio lingüístico y la auto-adscripción a un grupo étnico. El PAEI está provocando la molestia de los estudiantes mestizos que han manifestado abiertamente su inconformidad por sentirse discriminados, pero también de estudiantes indígenas que se sintieron humillados al ser objeto de atenciones especiales. Un estudiante, al hablar del tema, exclamó: “Siempre nos tratan con paternalismo!”. Es importante mencionar que, si bien reconocemos la importancia de las acciones afirmativas o de discriminación positiva como estrategias para equilibrar la situación de asimetría socio-económica entre la sociedad mestiza y los grupos indígenas, consideramos que éstas cumplen con una “función analgésica” Tubino (2002), ya que representan estrategias emergentes y de corto plazo que no resuelven la desigualdad y las asimetrías estructurales. En este sentido, coincidimos con dicho autor en reconocer que uno de los límites del multiculturalismo y de las políticas y acciones de discriminación positiva es que no favorecen el empoderamiento y la autonomía sino que se limitan a proteger, de forma paternalista, las culturas percibidas como vulnerables. Además, observamos cómo dichas políticas, lejos de facilitar mejores relaciones interculturales, aumentan la conflictividad social y la xenofobia, agudizando el conflicto intercultural.

El conflicto intercultural en el ámbito de las relaciones interpersonales

Finalmente, un tercer ámbito que hemos identificado en relación con el conflicto intercultural entre universitarios indígenas y mestizos es el de las relaciones interpersonales y de género. Como hemos señalado al referirnos a la integración de los grupos para realizar trabajos de investigación en campo, las relaciones interpersonales entre nuestros estudiantes están marcadas por el conflicto

intercultural. Esto se aprecia claramente al observar la disposición espacial de los jóvenes en los salones de clase, donde es común ver una separación entre indígenas y mestizos, así como al analizar los equipos que los estudiantes crean de forma espontánea para realizar trabajos grupales y/o tareas, ya que éstos muestran una tendencia a la homogeneidad étnica. Aun con importantes excepciones, las relaciones interpersonales entre estudiantes mestizos e indígenas están marcadas por actitudes recíprocamente discriminatorias y, cuando se logra generar un aparente diálogo intercultural, éste se desarrolla en un trasfondo paternalista que esconde visiones racistas y discriminatorias hacia el otro.¹⁸ Lo que se quiere resaltar es cómo en la práctica académica, más allá del discurso multi-interculturalista de inclusión y respeto a la diversidad, existen condiciones reales de asimetría e inequidad que difícilmente se pueden resolver a partir de los mecanismos institucionales existentes. El hecho de que las relaciones interpersonales entre los jóvenes universitarios sean condicionadas por factores de identificación étnica y por estilos culturalmente diferenciados de socialización se muestra de manera emblemática en el campo de las relaciones de género, en particular entre estudiantes mestizas y estudiantes indígenas. Al respecto, es menester señalar que, al interior de un contexto social y universitario marcado por relaciones interculturales conflictivas

que determinan que los estudiantes suelan juntarse en grupos étnicamente homogéneos, hemos observado casos interesantes en los que estudiantes mestizas desarrollan relaciones de amistad y/o breves noviazgos con jóvenes indígenas que conocen en su salón o por medio de redes sociales tan difundidas como Facebook o Twitter. En las observaciones realizadas nos dimos cuenta de cómo los diferentes estilos culturales de socialización y, sobre todo, los diferentes imaginarios culturales sobre el género femenino y masculino, representan otro factor de tensión y conflicto intercultural.¹⁹

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En el presente artículo nos propusimos analizar las relaciones interculturales entre jóvenes universitarios indígenas y no-indígenas que estudian en dos instituciones con enfoque intercultural: la UNICH y la LGAI-UNACH. Para ello, hicimos hincapié en el “conflicto intercultural” (Gasché, 2008; Bertely, 2009) que caracteriza las relaciones entre la sociedad y cultura nacional-mestiza y las sociedades y culturas indígenas, y que se refleja en el contexto universitario en tres ámbitos: el académico, el de los programas compensatorios de discriminación positiva y el de las relaciones interpersonales. También mostramos cómo los modelos educativos de las dos instituciones en algunos casos revierten las relaciones

18 En agosto 2010 en un grupo de la LGAI los representantes de grupo solicitaron un curso de lectura y redacción a la Coordinación del Programa de Tutorías, ya que decían que todo el grupo lo necesitaba. Al empezar el curso hubo poca participación y los estudiantes mostraron poco interés en las actividades, en las que participaron de manera intermitente a lo largo de dos días. Al preguntar una explicación, una de las representantes contestó “No es para nosotros, lo organizamos para ayudar a nuestros compañeros que tienen dificultades de redacción”, mostrando una actitud sumamente paternalista y arrogante.

19 En un grupo de estudiantes de la LGAI, tanto los hombres como las mujeres manifestaron expresamente tener problemas de relación con el otro sexo, confirmando lo que se veía a simple vista entrando al salón de clase: las mujeres sentadas en un extremo del salón y los hombres en el extremo opuesto. Los problemas, al parecer, surgieron a raíz de una ruptura de la relación amorosa entre un joven mestizo y una joven indígena, y el consecuente maltrato verbal del que fue objeto, públicamente, la joven, con el resultado de que el conflicto se trasladara al salón de clase. La estudiante, ofendida por las burlas discriminatorias hacia su condición étnica y de género, buscó y logró el apoyo de sus compañeras, tanto mestizas como indígenas, lo que provocó que la situación de conflicto intercultural de carácter personal se trasladara al aula interfiriendo en las actividades académicas. Actualmente los dos grupos se enfrentan en una competencia negativa en la que los grupos compiten a través de las calificaciones que reciben o de las actividades en las que participan que, lejos de percibirse como un instrumento de aprendizaje, se han convertido en trofeos que se ganan para demostrar la superioridad de género frente al sexo opuesto.

de dominación-sumisión a favor de los estudiantes indígenas, con la consecuencia de crear nuevos obstáculos para el diálogo intercultural.

Las reflexiones realizadas nos permiten plantear algunas orientaciones para el diseño de políticas públicas interculturales. Al respecto, consideramos que se requiere implementar acciones que, más allá de cumplir con una “función analgésica” (Tubino 2002)—como es el caso de las medidas de discriminación positiva analizadas en el artículo— promuevan una real participación de los integrantes de los pueblos indígenas en su diseño y ejecución. De esa manera, no sólo se dejarían a un lado políticas paternalistas que fomentan el conflicto intercultural, sino que se sentarían las bases para que los espacios políticos, sociales y educativos se conviertan en arenas de construcción, diálogo y negociación entre saberes, visiones, sujetos y grupos culturalmente diferentes. En la misma dirección, consideramos prioritario que las instituciones de educación superior impulsen la formación de sujetos autónomos, con voluntad y capacidad para mediar y construir un diálogo intercultural constructivo. Enfatizamos sobre el aspecto voluntario de este diálogo ya que, en la mayoría de los casos y por condiciones históricas y estructurales, éste se da únicamente por necesidad, lo cual lo reduce a ser

meramente coyuntural y estratégico, con el resultado de impedir la construcción de relaciones interculturales más equitativas. De esa manera, los programas educativos con enfoque intercultural se pueden convertir en importantes laboratorios para la búsqueda y construcción de inter-aprendizajes y diálogos interculturales centrados en el respeto y la valoración de las diferencias. Para que esto sea posible, sin embargo, nos parece fundamental asegurar que el diseño de los programas educativos de estas instituciones considere los saberes culturalmente situados de los pueblos indígenas en un plano de igualdad respecto de los conocimientos escolares convencionales. En este sentido, resulta necesario desarrollar nuevas líneas de investigación que abonen a la construcción de enfoques teóricos y metodológicos que permitan generar estos inter-aprendizajes y diálogos constructivos entre los conocimientos escolares convencionales y los saberes locales y culturalmente propios de los pueblos indígenas. Las reflexiones alrededor de la colonialidad del saber (Mignolo, 2005; Quijano, 2000; Lander, 2000; De Sousa, 2005) y la búsqueda de nuevas epistemologías en el campo educativo sustentadas en las diferentes cosmovisiones de los pueblos indígenas (Gasché, 2008; Bertely, 2009; Walsh, 2002) representan un paso importante en esta dirección.

REFERENCIAS

- AUBRY, A. (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.
- BERTELY Busquets, M. (coord.) (2009), *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, México, UNEM/ECIDEA/CIESAS-Papeles de la Casa Chata/IIAP/OEI/Ediciones Alcatraz.
- BONFIL Batalla, G. (1987), *Méjico profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- BONFIL Batalla, G. (1995), “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, en *Obras escogidas*, tomo I, INAH, pp. 337-357.
- BRIONES, C., (2002), “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 381-417.

- DE SOUSA Santos, B. (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta.
- DE VOS, J. (2002), *Una tierra para sembrar sueños*, México, CIESAS/Fondo de Cultura Económica.
- FÁBREGAS Puig, A. (2009), "Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México", en Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 251-278.
- GASCHÉ, J. (2008), "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en M. Bertely, J. Gashé y R. Podestá (coords.) (2008), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ediciones Abya Yala, pp. 367-397.
- HVOSTOFF, S. (2000), "¿Del indio-indito al indígena-sujeto? La evolución de la agenda indígena de 1970 a 1994", en *Anuario de Estudios Indígenas*, vol. VIII, pp. 57-82.
- HVOSTOFF, S. (2004), "Indios y coletos: por una relectura de las relaciones interétnicas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas", en Maya Lorena Pérez Ruiz (coord.), *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas*, México, INAH, pp. 297-320.
- KÜPER, W. (1997), "La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos", en *Pueblos indígenas y Educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, pp. 3-16.
- KÜPER, W. (1999), "Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos", en R. Moya (ed.), *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*, Quito, Ed. Abya-Yala/PEB GTZ, pp. 77-83.
- LANDER, E. (2000) (comp.), *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, UNESCO-CLACSO.
- LOPEZ, Luis Enrique (1996), "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación", en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp. 23-82.
- MATO, D. (2009) (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MIGNOLO, W. (2005), "Cambiando las éticas y políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial", *Tabula Rasa*, núm. 3, enero-diciembre, pp. 47-72.
- PANIAGUA Mijangos, J. (2005), "Indios y ladinos en una ciudad multicultural", en *Anuario de Estudios Indígenas*, vol. X, San Cristóbal de Las Casas, UNACH-Instituto de Estudios Indígenas, pp. 145-171.
- QUIJANO, A. (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en E. Lander (comp.), *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, UNESCO-CLACSO, pp. 201-246.
- REINA, Leticia (2000), *Los retos de la etnicidad en los Estados-naciones del siglo XXI*, México, CIESAS/INI.
- RUS, J. (2000), "Don Tacho, el enganchador. Una memoria de relaciones interétnicas en los Altos de Chiapas", en *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, San Cristóbal de las Casas, CESMECA, pp. 477-490.
- RUS, J. y D. Vigil (2007), "Rapid Urbanization and Migrant Indigenous Youth in San Cristóbal, Chiapas, México", en John Hagedorn (coord.), *Gangs in the Global City*, Urbana, University of Illinois Press, pp. 152-183.
- TUBINO, F. (2002), "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva", en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 51-75.
- VIQUEIRA, Juan Pedro (2007), "Historia crítica de los barrios de Ciudad Real", en D. Camacho, A. Lomelí y P. Hernández (coords.) (2007), *La ciudad de San Cristóbal de Las Casas a sus 476 años. Una mirada desde las ciencias sociales*, Tuxtla Gutiérrez, CONECULTA Chiapas, pp. 29-59.
- WALSH, C. (2002), "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 115-142.
- ZIZEK, Slavoj (2001), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en F. Jameon y S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-188.