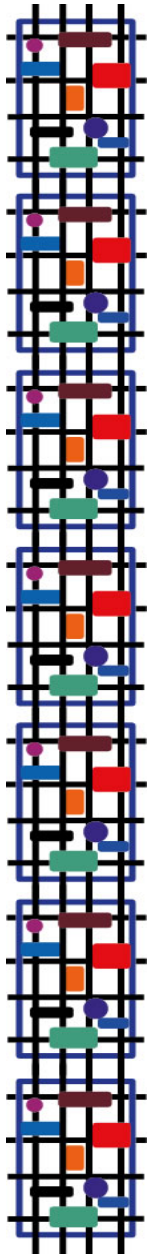


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



ECOLOGÍAS DE OPOSICIÓN Y RESISTENCIA ANTE LAS
POSTURAS IDEOLÓGICAS RACISTAS DOCENTES
DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Estudios Regionales

PRESENTA

María Alejandra Marcelín Alvarado

DIRECTORA DE TESIS

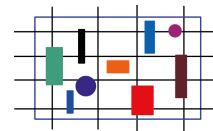
Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

CO-DIRECTOR DE TESIS

Dr. Javier Collado-Ruano

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

MARZO, 2019.



Doctorado en
Estudios
Regionales

Esta investigación fue realizada gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número 723286, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
10 de diciembre de 2018
Oficio No. TDER/367/18

C. María Alejandra Marcelín Alvarado

Promoción: **Octava**

Matrícula: **PS249**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Ecologías de oposición y resistencia ante las posturas ideológicas racistas docentes desde la transdisciplinariedad.

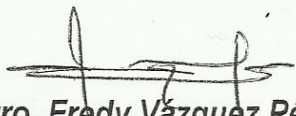
Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

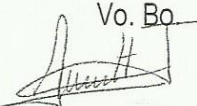
Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


Mtro. Fredy Vázquez Pérez

Director de la Facultad de
Humanidades Campus VI



Vo. Bo. 
Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez

Coordinadora del Doctorado en
Estudios Regionales



Dedicatorias

A mi amado padre Alfredo

Estás de vuelta a casa, *papi*. A cada instante veo dulces manifestaciones de tu amor y te siento, allí, sonriendo y extendiendo tus brazos, como siempre, para nosotros.

A mi madre y amiga Amparo

Por su tierna y amorosa sonrisa que me reconforta en difíciles momentos y me enseña a agradecer a la vida por los milagros experimentados.

A mi compañero Paul Eduardo

Por significar la más hermosa de las causalidades en mi vida, por su inquebrantable fe en mí y cuidado amoroso.

A mi hermano Sergio Iván y sobrino Liam Mateo

Por regalarme sus tiernas sonrisas y cálidos abrazos. La llegada de ambos ha significado el gran regalo de la vida.

A mi abuelita Juani

Tu canto sigue aquí, *abu*.

Agradecimientos

A la Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos por su valioso acompañamiento en el sinuoso camino de la investigación que iniciamos juntas hace tres años. Por significar un ejemplo de dedicación y calidez humana.

Al Dr. Javier Collado Ruano quien, con su amistad, ejemplo congruente y humildad epistémica, me permitió experimentar otros mundos posibles.

A todo el profesorado y personal administrativo del Programa de Doctorado en Estudios Regionales. De forma especial a los doctores Nancy Leticia Hernández Reyes, Rosario Chávez Moguel, Apolinar Oliva Velas, Fernando Lara Piña, Leticia Pons Bonals, Karla Jeanette Chacón Reynosa y Rosana Santiago García, por sus invaluable orientaciones e incondicional apoyo.

Al personal docente que amablemente compartió sus testimonios. Valoro su confianza, entusiasmo y firme convicción de que juntos podemos transformar nuestro mundo en un mundo mejor para todos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. TRANSDISCIPLINARIEDAD Y PENSAMIENTO ECOLÓGICO: APERTURA EPISTEMOLÓGICA PARA EL ABORDAJE DEL PROBLEMA REGIONAL	24
1.1 Prolegómenos a los estudios regionales	25
1.2 Los abordajes (multi, pluri, inter)disciplinares y la actitud transdisciplinar del investigador	41
1.3 La demarcación territorial	55
1.4 Devenir histórico de los pueblos originarios y su condición socioeconómica y política actual.....	59
1.4.1 Antecedentes históricos de los pueblos originarios en México y en la región Altos de Chiapas	61
1.4.2 Indicadores económicos que caracterizan a la región Altos de Chiapas	81
1.4.3 Información estadística de matrícula y personal docente de la UNACH y de la UNICH: instituciones públicas de educación superior	94
1.4.4 Los derechos educativos de las personas de pueblos originarios	99
1.4.4.1 Políticas públicas internacionales para la inclusión educativa de la diversidad cultural	99
1.4.4.2 Políticas públicas para la inclusión educativa de la diversidad cultural en México.....	105
1.4.4.3 Políticas públicas para la inclusión educativa de la diversidad cultural en el estado de Chiapas.....	108
1.4.4.4 Políticas públicas para la inclusión educativa de la diversidad cultural en la región Altos: los casos de la UNACH y la UNICH	109
1.4.4.4.1 El modelo educativo humanista de la UNACH.....	110
1.4.4.4.2 El modelo intercultural de la UNICH	116
1.4.4.5. Una crítica a la noción de interculturalidad	119
CAPÍTULO 2. EN Y ENTRE DISCIPLINAS ACADÉMICAS: PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA DEVELAR LA LÓGICA MONOCULTURAL DOCENTE	124
2.1 Posicionamiento epistemológico transdisciplinar	125
2.2 La noción de espacio vivido	127
2.3 La teoría de las representaciones sociales.....	129
2.3.1 La ideología como noción subyacente a la Representación (cognición) social.....	138
2.3.2 Categorías analíticas de la TRS: significados, valoraciones, acciones	143
2.3.2.1 Significados.....	143
2.3.2.2 Valoraciones	144

2.3.2.3 Acciones.....	147
2.4 Hacia una conceptualización: la actuación académica	149
2.5 El método del análisis crítico del discurso: un medio para develar las representaciones sociales.....	152
2.5.1 Premisas filosóficas básicas del análisis del discurso	152
2.5.2 El análisis crítico del discurso (ACD): el modelo triádico sociocognitivo de van Dijk	155
2.5.3 El esquema y el cuadro ideológico de grupos	161
2.5.3.1 Diseño metodológico.....	164
2.5.3.2 Participantes	169
2.5.3.3 Recolección de datos	175
2.5.3.3.1 La observación	176
2.5.3.3.2 La entrevista	176
2.5.3.4 Selección del corpus.....	177
2.5.4 Procesamiento de datos.....	178
2.6 Consideraciones éticas	178
CAPÍTULO 3. MÁS ALLÁ DE LAS DICOTOMÍAS: LA DEVELACIÓN DE LAS AUSENCIAS EN LA LÓGICA MONOCULTURAL DOCENTE	179
3.1 La adscripción del sujeto discursivo a un grupo ideológico ...	183
3.1.1 Nosotros “pueblos originarios”	184
3.1.2 Nosotros “no pueblos originarios”	193
3.2 Énfasis en nuestros aspectos positivos	199
3.2.1 La autoimagen y sus significaciones positivas.....	199
3.2.2 La autoimagen y sus valoraciones positivas	231
3.2.3 Acciones frente a la autoimagen positiva de un “nosotros”	252
3.3 Supresión de sus aspectos positivos	264
3.3.1 Supresión de significaciones positivas de la imagen del Otro .	264
3.3.2 Supresión de valoraciones positivas de la imagen del Otro.....	275
3.3.3 Acciones basadas en la supresión de aspectos positivos de la imagen del Otro	278
3.4 Énfasis en sus aspectos negativos.....	281
3.4.1 Significaciones negativas de la imagen del Otro	281
3.4.2 Valoraciones negativas de la imagen del Otro	306
3.4.3 Acciones basadas en aspectos negativos de la imagen del Otro	311
3.5 Supresión de nuestros aspectos negativos	314
3.5.1 Supresión de significaciones negativas de nosotros.....	314
3.5.2 Supresión de valoraciones negativas de nosotros	322
3.5.3 Acciones basadas en la supresión de aspectos negativos de nosotros.....	323
3.6 Impresiones positivas respecto a la imagen del Otro.....	324
3.7 Impresiones negativas respecto a la autoimagen.....	331
Conclusiones.....	338
Referencias	362

Anexo 1. INSTRUMENTOS	392
Anexo 2. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS	395

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Esquema 1. Caracterización del concepto de ideología	139
Esquema 2. Principios básicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD)	157
Esquema 3. Significaciones, valoraciones y acciones más frecuentemente asociadas al concepto de estudiante de pueblos originarios.....	336
Figura 1. Sociología de las ausencias	31
Figura 2. Las Ecologías.....	37
Figura 3. Rutas paradigmáticas seleccionadas para describir y explicar el problema de investigación	39
Figura 4. Disciplinariedad o mono-disciplina	43
Figura 5. Multidisciplinariedad.....	43
Figura 6. Pluridisciplinariedad.....	44
Figura 7. Interdisciplinariedad	44
Figura 8. Transdisciplinariedad	52
Figura 9. La representación social (RS).....	135
Figura 10. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (pensamiento ecológico)	343
Figura 11. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de los reconocimientos).....	346
Figura 12. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de los saberes)	347
Figura 13. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de las temporalidades).....	348
Figura 14. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de las productividades).....	349
Figura 15. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de las transescalas)	350
Figura 16. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de “los esfuerzos”)	351

Figura 17. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (mestizo abigarrado)...	352
Figura 18. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (transculturalidad y transhumanismo)	355
Figura 19. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (desarrollo regenerativo)	359
Figura 20. Flor de la Vida	360
Figura 21. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (educación basada en el pensamiento complejo).....	361
Tabla 1. Cambios paradigmáticos en el campo de los estudios regionales	29
Tabla 2. Postulados básicos de la física clásica y la física cuántica	50
Tabla 3. PIB y PIB <i>per cápita</i> de México y del estado Chiapas (pesos a precios constantes de 2008)	83
Tabla 4. Marco del Índice de Progreso Social (IPS) a nivel de componentes.....	85
Tabla 5. Nivel de Ruralidad (NR) y de urbanidad (NU)	87
Tabla 6. Habitantes del municipio de San Cristóbal de Las Casas. 1990, 2000 y 2010	88
Tabla 7. Aproximación respecto a las actividades en las que se especializan las localidades de más de 2500 personas	89
Tabla 8. Tasa de desempleo en los municipios que conforman la región Altos. Año 2010.....	91
Tabla 9. Coeficiente de GINI. 1990, 2000 y 2010	92
Tabla 10. Población de 5 y más años por municipio y su distribución porcentual según lugar de residencia.....	93
Tabla 11. Estudiantes matriculados en la UNACH, Campus III. Periodo seleccionado de julio a diciembre de 2016.....	96
Tabla 12. Docentes que laboran en la UNACH, Campus III. Periodo seleccionado de julio a diciembre de 2016.....	97
Tabla 13. Esquema ideológico de los grupos sociales: <i>nosotros</i> (profesores originarios), <i>ellos</i> (profesores no originarios).....	166
Tabla 14. Esquema ideológico de los grupos sociales: <i>nosotros</i> (profesores no originarios), <i>ellos</i> (profesores originarios).....	167
Tabla 15. Codificación (docentes de la UNACH)	170

Tabla 16. Codificación (docentes de la UNICH).....	172
Tabla 17. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	175
Tabla 18. Adscripción discursiva del personal docente.....	197
Tabla 19. Rasgos que los docentes identifican en los estudiantes de pueblos originarios.....	230
Tabla 20. Subalternización de la representación social de la población estudiantil universitaria	261
Tabla 21. Rasgos de identificación “objetivos” atribuidos a la población estudiantil y las alternativas para su modificación	263
Tabla 22. Actuación académica docente respecto a la representación social del estudiante de pueblos originarios.....	280
Tabla 23. Las categorías gramaticales variables/no variables de las lenguas tsotsil y español	317
Tabla 24. Estrategias lingüísticas comúnmente utilizadas	335
Tabla 25. Las ausencias o no existencias en la lógica monocultural del personal docente y sus ecologías	344
Mapa 1. Región Altos tsotsil tseltal de Chiapas, México	58

INTRODUCCIÓN

“soy responsable de las persecuciones que yo sufro. ¡Pero sólo yo!
Mis ‘allegados’ o ‘mi pueblo’ son ya los otros, y, para ellos,
reclamo justicia” (Lévinas, 2000, p. 83).

Nacida en la ciudad de Tapachula, Chiapas, migré a Oxford, Mississippi, Estados Unidos, para estudiar el doceavo grado, lo que es equivalente al tercer año de preparatoria en México. Ahí tuve la oportunidad de convivir con estadounidenses autorreferidos “blancos” —en su mayoría de origen europeo—, con los autodenominados “negros” descendientes africanos, así como con jóvenes migrantes de China, Tailandia, Japón, Ghana y México.

Las expresiones de racismo y exclusión eran manifiestas entre los grupos de “blancos” y “negros”. La explicación de este hecho radica en la historia de su territorio: la captura, la esclavización y el traslado de personas de África subsahariana a América para trabajar en las colonias europeas durante la época de la conquista.

Por otra parte, las expresiones de violencia, entre los grupos de “blancos” y “negros” y la población estudiantil migrante, eran diferentes. Los y las jóvenes más competentes comunicacionalmente hablando iniciaron el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (L2) —comúnmente llamada artificial—¹ a corta edad. Algunos crecieron en un contexto hogareño bilingüe. Otros fueron

¹ La segunda lengua es la forma de comunicación oficial dentro de un estado o sociedad. La lengua extranjera, por otra parte, sirve como medio de comunicación en otros países (von Gleich, 1993).

enviados a instituciones educativas especializadas o previamente vivieron cortos periodos en otras regiones anglohablantes. Caso contrario, las personas migrantes que, de acuerdo con sus narraciones, no vivieron esas experiencias, mostraron dificultades de interacción verbal con el personal docente y la población estudiantil. La invisibilización era la manifestación violenta de los grupos dominantes hacia quienes mostraban dificultades en el dominio de la lengua inglesa.

Un año después migré a la capital del estado de Puebla, México, para iniciar mis estudios de nivel universitario y de posgrado. Ahí tuve la oportunidad de convivir con compañeros, amigos y profesores que provenían de otras regiones urbanas y de comunidades rurales del país. Estos últimos representaban un porcentaje mínimo de la población estudiantil y generalmente eran excluidos. Otros, migrantes de Europa, centro y Sudamérica, eran comúnmente hipervisibilizados e hipervalorados.

Una vez egresada de la universidad, durante cinco años laboré como docente de nivel básico, medio y superior en instituciones privadas y públicas en la ciudad de Puebla. La lengua materna/primera lengua (L1) de la población estudiantil era el español. Las manifestaciones inclusivas y excluyentes, por tanto, no eran detonadas por dificultades en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua/lengua artificial — tal y como observé durante mi experiencia previa—, sino, más bien, por la condición socio-económica, las dificultades en el aprendizaje y los problemas de conducta de las personas. Cabe señalar que, al igual que el dominio/no dominio de una lengua, estas categorizaciones son un mecanismo específico de control que cumple con el propósito de representar a las personas como vulnerables, inadaptadas y/o problemáticas.

Tiempo después, por motivos personales migré a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, México, ciudad predominantemente mestiza. Durante dos años laboré como docente en la

licenciatura en Pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En el turno matutino atendí a estudiantes mestizos. En el turno vespertino, por otra parte, aunque muy pocos, estaban matriculados algunos estudiantes que comentaban provenir de *pueblos originarios*. Cabe señalar que nunca escuché a ninguna de estas personas autorreferirse *indígena*; sin embargo, el personal docente empleaba este término para ubicarlos y nombrarlos.

Los discursos locales que ahí se producen y que giran en torno a la imagen de la población estudiantil proveniente de pueblos originarios los identifican como personas que hablan poco, tímidas, introvertidas, con un acento diferente y con dificultades en la comprensión de textos orales y escritos en español. Según sus argumentos, esto se debe a que el español —lengua en la que se imparten las asignaturas y en la que están escritos la mayoría de los textos académicos— era su segunda lengua. Explican que, debido a esta condición, no corrigen los errores de redacción en los trabajos escritos como lo hacen con las producciones de *los otros y las otras estudiantes*. Estas opiniones, sin duda alguna, atraen valoraciones connotadas negativamente, así como acciones marcadas por la exclusión y el racismo.

De acuerdo con las observaciones, el personal docente, basado en sus subjetividades, a este sector estudiantil le atribuía —me atrevo a incluirme como parte ellos— rasgos de identidad “objetivos” tanto de tipo físico como de personalidad y, a partir de estos, les nombrábamos indígenas. Dicha categorización, indudablemente, elude el reconocimiento de la configuración de las identidades a partir de las diferentes culturas o subculturas (organización social del sentido, esquemas o representaciones sociales) a las que pertenece o en las que participa un actor social en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2007).

Otra cuestión interesante es que, pese a los discursos políticamente correctos y socialmente establecidos sobre el respeto a la cosmovisión del

Otro, generalmente se asume a la diversidad cultural como una dificultad de tipo académico en el ejercicio de la práctica docente. También existe una imagen naturalizada del indígena oprimido, herido, perezoso y subalimentado. Por tales motivos, el personal docente emplea herramientas, técnicas y estrategias pedagógicas para *integrar* e *incluir* a los estudiantes de los pueblos originarios o a cualquier otra persona incluida en la categoría de problema de conducta, problema de aprendizaje y/o problema económico. Es así como la práctica docente se alía de forma intencional pero acrítica con las expectativas enajenadoras, deshumanizantes, unificadoras y opresoras del “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2013, p. 42). Este nuevo patrón de poder reafirma el Norte simbólico (grupos sociales hegemónicos, cosmovisiones y prácticas sociales dominantes) como centro geopolítico e invisibiliza las luchas de clase, de género, étnico-raciales, epistémicas (Santos, 2010; Wallerstein 2006; Porto-Gonçalves y De Araújo Quental, 2012) o cualquier otra protesta organizada por sectores de la población subalternizada.

Sin duda alguna, estas vivencias en otras regiones de México y en el extranjero me permitieron reconocer que las realidades de los habitantes y, en particular, de la población estudiantil, son diferentes dependiendo del contexto social, político, económico e histórico en el que se circunscriben. También comprendí que estas experiencias estaban marcadas por las luchas de poder basadas en las oposiciones binarias del imaginario social: humano/subhumano, válido/inválido, aceptado/rechazado, rico/pobre, hábil/inhábil, productivo/improductivo, negro/blanco, retrógrada/civilizado, rápido/lento, hombre/mujer, femenino/masculino, bueno/malo, humano/naturaleza...

En 2017, ingresé como estudiante en el programa de Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la UNACH que maneja una perspectiva transdisciplinaria en la que la región aparece como eje transversal que permite comprender, explicar y proponer alternativas de solución a los

problemas que caracterizan la sociedad actual (UNACH, 2008). Así pues, a partir de las observaciones antes mencionadas se inició el proceso de investigación con el propósito general de develar las representaciones sociales (de aquí en adelante, RS) del personal docente y la lógica monocultural subyacente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”. En consecuencia, los objetivos específicos se limitaron a:

- Identificar los significados configurados y la lógica monocultural del personal docente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”.
- Identificar las valoraciones instauradas en la lógica monocultural del personal docente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”.
- Analizar las repercusiones que, de acuerdo con las opiniones del personal docente, dichas significaciones y valoraciones tienen sobre la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”.

Desde esta perspectiva al docente se le asigna la función de constructor de la realidad social de las personas que experimentan situaciones de desventaja, de marginación y de rezago social, enfáticamente, en materia educativa (CDI, 2006; INEGI, 2016).

Cabe mencionar que, en esta investigación, el discurso es colocado como el elemento fundamental en la construcción de la imagen o de las RS. A través del análisis de las producciones discursivas del personal docente, adscrito al grupo mestizo (también llamado despectivamente *jkaxlan*²), pueblos originarios y “extranjero”, se detectan los recursos

² Desde la visión tsotsil, el *jkaxlan* significa el *otro*, malo y perverso, no indígena, poseedor de una cultura y lengua diferente, un extranjero que está en territorio ajeno. En Chiapas y Guatemala también se le nombra *ladino* (Ruiz, 2006). De acuerdo con información recuperada durante el trabajo de campo, los pueblos zoques de Chiapas hacen referencia a las personas que viven en las ciudades como *kirawa*.

lingüísticos empleados y los procesos de inclusión y exclusión en el contexto escolar, a partir de la detección de las “ausencias” o “no existencias” en la lógica monocultural docente. En otras palabras, se devela la representación del Otro/sí mismo, sus cosmovisiones y prácticas sociales consideradas como: ignorantes/sabias, retrasadas/modernas, inferiores/superiores, locales o particulares/globales, improductivas o estériles/productivas o fértiles... (Santos, 2010).

Esta lógica monocultural —racionalidad dominante en términos de Giroux (2008)— encuentra sus orígenes en el colonialismo y la colonialidad (Restrepo y Rojas, 2010; Mignolo, 2013 y Maldonado Torres, 2007). En lugar de la noción de colonialidad que alude a un estado o ente abstracto, Rivera (Rivera y Santos, 2015) emplea el concepto de “colonialismo interno”³ (e internalizado) que hace referencia a un *activo* que se incrusta en las subjetividades. Por tanto, las prácticas de equidad social requieren de un proceso de descolonización, entendido, de acuerdo con Fanon (1983), como el cambio en el orden del mundo, resultado del sacudimiento natural o de un entendimiento amigable. En este sentido, la descolonización es un proceso de *transformación* de las personas a partir del reconocimiento de la situación colonial como el origen de la reproducción de las prácticas discursivas violentas.

Únicamente de esta forma puede darse una *nueva racionalidad* (Giroux, 2008), una ampliación simbólica (ecológica) de los saberes, de las prácticas, de los agentes y *más allá* de estos elementos. En otras palabras, surge el reconocimiento de la copresencia de varias civilizaciones humanas y ecosistemas. Dicho cambio epistemológico individual y colectivo posibilita la creación de diálogos fundados “sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida sobre una sola y misma Tierra” (Anes et al., 1994, p. 127).

³ Rivera retoma el concepto analítico de “colonialismo interno”, inicialmente propuesto por González Casanova (2009).

Así pues, la investigación se posiciona bajo el paradigma transdisciplinar. Las perspectivas teórico-metodológicas seleccionadas para la interpretación de los datos son la Teoría de las RS (TRS) y el Análisis crítico del discurso (ACD). El esquema de los grupos ideológicos propuesto por van Dijk se retoma para el análisis de la información obtenida del personal docente pueblos originarios, mestizo y extranjero. Esta esquematización evidencia el énfasis/supresión de los aspectos positivos/negativos que cada grupo ideológico hace sobre sí mismo y sobre los otros.

Ahora bien, uno de los factores de análisis durante el proceso de investigación fue el acto de nombrar a los y las jóvenes adscritas al grupo pueblo originario. Para determinar el sustantivo más apropiado para hacerles referencia en el trabajo de investigación fue imprescindible analizar los discursos docentes, los textos que abordan los temas del colonialismo y la colonialidad y las formas objetivadas e interiorizadas de la cultura (Bourdieu y Passeron, 2009; Giménez, 2007). A partir de esto se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los nombres *tsotsil*, *tseltal*, *zoque* y *chol*, entre otros, no fueron asignados por los mismos hablantes, estos fueron impuestos por las culturas dominantes. *Batsil ants wineketik*⁴ (hombres *tseltal*), *bats'il ants wineketik* (hombres *tsotsil*), *O' de püt* (*zoque*), *lakty'añ ch'ol* (*chol*)... son los nombres que emplean para referirse a su lengua materna.
- El concepto indígena fue empleado por los españoles⁵ para nombrar a aquellos sobre quienes ejercían su poder (Mignolo, 2013 y Santos,

⁴ *Ants*, s. mujer y *wineketik*, s. hombre, varón

⁵ De aquí en adelante, cuando se hace referencia a los españoles, se alude a la cultura resultante de las invasiones y la colonización de celtas, iberos fenicios, griegos, cartagineses, romanos y visigodos. También, al producto de constantes enfrentamientos entre judíos, musulmanes (clanes árabes, beréberes...) y cristianos. Los Reinos cristianos de Castilla y de Aragón se unieron a través del enlace matrimonial de los soberanos Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón. Los Reyes Católicos expulsaron a los judíos de sus reinos y, años más tarde, a los musulmanes. Fueron ellos quienes apoyaron el proyecto de expedición del cartógrafo Cristóbal Colón, hecho que impulsó la colonización de las

2010); por tanto, su uso es el recordatorio constante de la conquista a la que fueron sometidos.

- El término “pueblos originarios” se ha difundido por su empleo en los estudios culturales ya que se considera una forma políticamente correcta para referirse a las comunidades indígenas; en otras palabras, se trata de una manera eufémica de nombrarlos que enmascara violencia. Parafraseando a Semo (2017), el uso de dicha noción requiere una importante reforma conceptual: 1) dificulta su sustantivación, a menos que se hable de “originarios” —o, más bien, de “los y las originarias” — y obligue al lenguaje a recurrir a los nombres que las culturas se dan a sí mismas y 2) destituye el concepto indígena en la estructura de lo que mueve las latencias raciales de la sociedad.
- La noción *etnia* o *etnicidad* son eufemismos cultos que sustituyen la noción de raza que asigna y describe “propiedades objetivas” de identidad. Sin embargo, como es bien sabido, estas no son más que representaciones mentales atribuidas por los grupos hegemónicos a las minorías con el propósito de perpetuar su dominio y de establecer divisiones en el mundo social (Bourdieu, 1985). Al respecto cabe destacar que dichas élites, si bien se perciben como “blancas”, nunca se perciben como “etnia” (Moya, 2009).
- El concepto de tribu o pueblos “primitivos” (este último empleado comúnmente durante el siglo XIX) es utilizado por los antropólogos para hacer referencia a los pueblos pequeños (en términos de población y área ocupada) que comparten costumbres, hablan un idioma común y, en algunos casos, reconocen una estructura política común (Wallerstein, 2006).

El uso de cualquiera de estas nociones eurocéntricas tiende a reproducir una representación sesgada y estereotipada de las minorías.

“indias occidentales” —más tarde, América y América Latina (*Abya Yala*)— por varias potencias europeas (Mingote y Tarazona, 1888).

Retomando las ideas de Bourdieu y Passeron (2009), es posible decir que el olvido de la génesis que se expresa en la ilusión del “siempre-así”, ha conducido a eternizar y, más tarde, a “naturalizar” el uso de estas expresiones que surgieron a partir de hechos históricos violentos. Bajo este supuesto resulta más conveniente nombrarlos como ellos mismos se nombran; sin embargo, cabe aclarar que no existe unanimidad en sus respuestas. Conforme a Pérez y Mugny (1985), dicha unanimidad interna de los miembros, la consistencia y la organización representaría el inicio de un cambio profundo que transferiría “el poder” para generar un conflicto en el campo social, en el que la posición minoritaria puede presentarse como una alternativa, la cual hay que tener en cuenta. En este sentido, la impresión de certeza puede lograrse mediante el empleo de un tono de voz fuerte y convencido, giros lingüísticos afirmativos o una intensidad particular al expresar una afirmación.

Tomando prestadas las palabras de Mugny y Papastamou (1986), es posible decir que esta estrategia obliga de cierta manera a los interlocutores (el grupo mayoritario o hegemónico) a tomar en serio las respuestas de los pueblos originarios, a revisar sus criterios de juicio predominantes hasta ese momento y a convencer a los demás de la pertinencia de la respuesta. Así pues, la causa fundamental de cambio es, sin duda alguna, la imagen proyectada de sí mismo. Por tanto, el contenido de las proposiciones sólo tiene impacto a través de las RS que haya logrado movilizar.

Una vez aclarado este punto se advierte que dichas nociones deben ser empleadas con cautela debido a su fuerte carga histórica e ideológica. Para los objetivos de la investigación, se ha decidido nombrarlos pueblos originarios y/o tseltales, tsotsiles, zoques, choles... En este sentido, nombrarlos de esta forma se justifica siendo que el trabajo de investigación ha sido redactado en español y será puesto a disposición de los grupos culturales dominantes, portadores de la marca colonial indeleble de la occidentalización. La identidad abigarrada mestiza o *ch'ixi* (el o la indígena

manchada de blanco) es una potencial aliada en una lucha política descolonizadora. La identidad mestiza no debe reconocerse como producto nuevo (híbrido o *chhixi*), resultado de la mezcla de los dos diferentes: indígena y europeo. Es la coexistencia de múltiples diferencias culturales. Dicho de otro modo, no se funden los rasgos de sus ancestros en una mezcla armónica, por el contrario, se contraponen y se complementan; se forma un *tejido* en la *frontera* misma de los polos antagónicos. Existe, pues, el conocimiento y aceptación de la parte indígena que se conjuga con su opuesto: “lo blanco” (Rivera, 2015).

En virtud de ello, las prácticas descolonizadoras se fundamentan en la lógica del tercero incluido, en el pensamiento complejo: una persona “es y no es a la vez” indígena, blanco, mestizo, afrodescendiente, mujer, hombre, homosexual... Dicho *salto cuántico* rompe con la visión tradicional cartesiana-newtoniana dicotómica de la realidad.⁶ Por otra parte, más importante aún es el hecho de que los resultados también pueden ser consultados por el personal docente y la población estudiantil, miembros del grupo minoritario.

La presente investigación se circunscribe en la región de Los Altos tsotsil-tseltal del estado de Chiapas, México, constituida predominantemente por pueblos originarios. Las personas informantes laboran en dos instituciones educativas públicas de nivel superior ubicadas en la denominada capital de dicha región, la ciudad de San Cristóbal de las Casas: la UNACH y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). La primera maneja un enfoque humanista y, la segunda, uno intercultural.

En cuanto a la estructura de la investigación, el trabajo fue dividido en tres capítulos. En el primero se conceptualiza la noción región, se da a

⁶ El escritor Melchizedek (1998) concluye que, en casi cada situación, existe una trinidad. Para blanco y negro, gris; para caliente y frío, tibio; para arriba y abajo, en medio; para masculino y femenino, hijo; para el Sol y la Tierra, masculino y femenino... El tiempo está constituido por tres componentes: pasado, presente y futuro; la materia está formada de tres partículas básicas: protones, neutrones y electrones; existen tres colores primarios desde los cuales son creados los tres colores secundarios...

conocer tanto el proceso de evolución y los cambios epistemológicos y paradigmáticos de la investigación regional, así como el proceso de regionalización adoptado. También se justifica la adscripción del trabajo al campo de los estudios regionales, bajo una perspectiva epistemológica transdisciplinaria.

Posteriormente, se contextualiza la región administrativa Altos tsotsil-tseltal en Chiapas. También se presenta información respecto al personal docente y población estudiantil matriculada en las instituciones universitarias públicas de la región antes mencionadas. Para ello se acude a: 1) la consulta de documentos que develan la historia regional en la que los pueblos originarios interpretan un papel central, 2) la revisión de indicadores económicos ⁷ que describen la situación de rezago y marginación social que experimentan y 3) el análisis de informes internacionales, nacionales, estatales y regionales que dan a conocer los acuerdos, leyes o reformas que ponen énfasis en el tratamiento de “problemas” relacionados con el derecho a la educación superior de los pueblos originarios. En este apartado se incorporan conceptos centrales extraídos de la teoría regional.

En el segundo capítulo, se describe el posicionamiento epistemológico, teórico-metodológico e instrumental para asumir y estudiar el discurso. Se relata el proceso de recogida, selección del *corpus* y análisis de los datos. También se presentan las consideraciones éticas que permiten dar validez científica a la investigación y resguardar la información buscando mantener la confidencialidad de los informantes.

En el tercer y último capítulo, se develan las estrategias lingüísticas empleadas por los sujetos discursivos, así como los fenómenos sociopolíticos de inclusión y exclusión marcados por su adscripción al

⁷ Cabe señalar que la presente investigación, en congruencia con los planteamientos de la ecofeminista Shiva (1998), considera que la noción de desarrollo occidentalizada percibe los intereses particulares de los ricos en el Norte como los intereses de toda la humanidad. En palabras de Moya (2009), el concepto de desarrollo no se sujeta al marco de las nociones de bienestar común, especialmente de aquellos sectores sociales, incluidos los pueblos originarios, ubicados en los peores rangos de pobreza y exclusión.

grupo ideológico mestizo, pueblo originario o “extranjero”. Para lograr dicho objetivo se triangula la información proveniente de las transcripciones de entrevistas grabadas en audio, las notas de campo que registraron las observaciones y la bibliografía disponible. Se develarán las “ausencias” o “no existencias” en los discursos y, por tanto, la aplicación de la dicotomía apropiación/violencia en el territorio colonial.

A partir del análisis de los resultados y las reflexiones hechas, es posible afirmar que la naturalización del racismo lingüístico sufrido e infligido por dichos grupos ideológicos es producto del colonialismo, la colonialidad (colonialismo interno) y sus efectos: el capitalismo, el patriarcado y el cristianismo. Ambos elementos han provocado la “homogeneización” del mundo y el “epistemicidio”; en otras palabras, la destrucción de los saberes, del arte, la creatividad y espiritualidad de los pueblos ancestrales mediante la imposición de un nuevo patrón de poder eurocéntrico.

Cabe aclarar que la investigación no pretende “romantizar” o “idealizar” la imagen de este sector de la población sino, más bien, reflexionar sobre el origen de las RS excluyentes. Este es el punto de partida de un proceso de de-construcción epistémico individual y colectivo que, sin duda alguna, implosionaría en las estructuras coloniales del poder y garantizaría el respeto por el “espíritu del Otro”.

En términos deleuzianos (Deleuze y Guattari, 2002) es posible decir que el presente trabajo hace rizoma, no raíz; es decir, propone la conexión de los eslabones semióticos —en este sentido, se habla de la posibilidad de diálogo entre dos semiósferas (Lotman, 1996): las personas mestizas y los pueblos originarios—. Así pues, se cuestiona la hegemonía del significante y queda en entredicho. Al mismo tiempo, los Otros saberes, temporalidades, productividades, escalas y reconocimientos, recuperan su libertad. Para lograr dicho propósito se utiliza las nociones de descolonialidad desarrollada originalmente por el filósofo puertorriqueño Maldonado Torres (2007), transdisciplinariedad, ecología e

interculturalidad como “correctores cerebrales” para deshacer los dualismos que no hemos querido o podido deshacer (Deleuze y Guattari, 2002).

Se espera que los resultados que se obtengan en esta investigación sirvan como marco de referencia para que las instituciones educativas y los actores involucrados (especialmente aquellos localizados en la región Altos tsotsil-tseltal) (re)diseñen e implementen políticas, programas, proyectos, estrategias y técnicas con perspectiva humanista (transhistórica) y/o intercultural crítica. También que sean utilizados por los investigadores que tengan interés en retomar esta misma línea de estudio o derivar otras afines.

CAPÍTULO 1. TRANSDISCIPLINARIEDAD Y PENSAMIENTO ECOLÓGICO: APERTURA EPISTEMOLÓGICA PARA EL ABORDAJE DEL PROBLEMA REGIONAL

“el pensamiento es limitado, está condicionado por el conocimiento, el cual nunca es completo, bajo ninguna circunstancia. De modo que cuando uno se da cuenta de eso, el pensamiento ocupa el lugar que le corresponde, entonces, en el ámbito psicológico no se forma una imagen de sí mismo o de nada. Ve los hechos tal como son” (Respuesta de Krishnamurti a Levin) (Levin, 2000, p. 182).

El propósito fundamental del presente capítulo es dar a conocer las diferentes perspectivas en cuanto a la conceptualización de región, la evolución de la investigación regional y el proceso de regionalización. Se busca destacar la importancia de los estudios regionales vistos como medio para atender los problemas que enfrenta la sociedad contemporánea y, en particular, determinados grupos sociales. Finalmente, se justifica el trabajo transdisciplinario como medio para abordar la problemática regional. Esto posibilita un análisis contextual mucho más completo, así como el diálogo entre los referentes teóricos, metodológicos y técnicas de investigación provenientes de diferentes campos disciplinarios y los saberes subyacentes en las diferentes categorías identitarias, en este caso en particular, en los pueblos originarios.

Una vez abordados estos puntos será posible justificar la adscripción del presente trabajo al campo de los estudios regionales.

1.1 Prolegómenos a los estudios regionales

El concepto de región y, por tanto, los modos de regionalización han sido definidos y redefinidos por investigadores del área de las ciencias sociales. Alzugaray (2009), Rózga (2011), Bair y Gereffi (2003), Palacios (1983), Giddens (1995), Ramírez (2007) y Bourdieu (1985), entre otros, desarrollaron propuestas desde su campo disciplinar para la delimitación de las regiones. Sin duda alguna cada conceptualización propuesta “está sujeta al planteamiento teórico general del investigador, al problema específico que trata de resolver y, por consiguiente, a la actitud metodológica adoptada” (Fábregas, 1992 citado en Tomé, 2008, p. 122).

En términos generales, “la palabra ‘región’ proviene del verbo latino *regio*, y también de *rego*, que significa ‘dirigir, guiar, conducir, gobernar’, y se aproxima al significado del verbo castellano ‘regir’. También está directamente relacionado con conceptos como ‘límite’, ‘frontera’, ‘barrio’ y ‘dirección” (Torres, 2010, p. 1).

La historia nos demuestra que en cada territorio surgieron eventos de conquista, lucha y reivindicación que determinaron los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos actuales. En otras palabras, la historia de un territorio, en gran medida, determinó la forma en que los actores configuran, perciben, transforman y representan su realidad. Bajo este planteamiento cabe decir que una región puede delimitarse en función de los agentes y los procesos sociales homogéneos acontecidos en determinado territorio y momento. En consecuencia, los territorios se diferencian por los procesos sociales que acontecen en su interior.

No existe una definición unívoca. El matiz de significación y, por tanto, las rutas generales a seguir para marcar las fronteras o límites de una región son determinadas por la disciplina de procedencia de quien investiga. Así pues, los historiadores, geógrafos, sociólogos, psicólogos, comunicólogos, filósofos, escritores y economistas, por mencionar algunos

ejemplos, emplean el concepto de región en sentidos radicalmente diferentes.

Se ha llegado a postular un buen número de “tipos” de región que en rigor responden a los objetivos e intereses particulares de quienes los han propuesto, según la disciplina desde la cual se haga la formulación. Así podemos observar que, para un geógrafo, una región puede ser desde un subcontinente, una cierta zona en el polo sur, o hasta el distrito industrial de una ciudad. En cambio, para un planificador regional, el término sólo se aplicaba a áreas mayores que una ciudad dentro de un ámbito nacional (Palacios, 1983, p. 4).

Todas estas orientaciones son válidas. El estudio de las fases evolutivas de la investigación regional devela el predominio de algunos campos del saber y la elección de diferentes rutas de regionalización.

El análisis regional remonta sus inicios en la geografía; su objetivo era estudiar la corteza terrestre y establecer diferenciaciones a partir de los elementos biofísicos. Esta primera etapa en la evolución de la investigación regional alude al paradigma científico pre-moderno (Sagan, 2006). Sin embargo, la naturaleza (o territorio) y la sociedad no pueden ser estudiadas de manera independiente ya que, sin duda alguna, la actividad humana impacta al medio natural (Ramírez y López, 2015) Así pues, en una segunda etapa surgió una nueva ciencia: la *ciencia regional*, paradigma científico moderno positivista/neopositivista (Sagan, 2006). Su interés reducido en la singularidad es sustituido por la uniformidad y estandarización del desarrollo de los mundos económicos; el papel de la geografía era débil (Sagan, 2006). Este nuevo enfoque científico buscaba describir, explicar y analizar las causas del desequilibrio regional. Benko (1984) la define como:

La intersección de la ciencia económica, la geografía, la sociología, la ciencia política y la antropología. Su principal objeto de estudio es la intervención humana en el territorio (...) presenta un carácter de ciencia de síntesis: a partir de los datos analíticos suministrados por diferentes especialistas, es posible deducir, de la suma de casos particulares que la región ofrece, algunas leyes fundamentales que rigen la distribución de las actividades (Benko, 1984, p. 739).

Evidentemente, la ciencia regional mantiene sus debates teórico-metodológicos en la economía y, a partir de esta disciplina, busca aproximarse a otras (Benko, 1984). Respecto al papel preponderante que se le otorgaba a la geografía en un inicio, este planteamiento evidencia un cambio paradigmático.⁸ Dicho cambio, desde la perspectiva moriana, es entendido como la nueva instauración de “las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone los discursos y/o las teorías, organiza la organización de los mismos y genera la generación o la regeneración” (Morin, 1999, p. 9).

Finalmente, en una tercera etapa de la evolución de la investigación regional surgió el paradigma científico posestructuralista/posmoderno que re-valoraba la diversidad cultural del mundo con un rol significativo de los factores sociales y culturales (Sagan, 2006). Guba y Lincoln (1994), por su parte, denominan paradigmas posmodernos a todos aquellos que son diferentes al paradigma moderno-positivista: la teoría crítica, el constructivismo y el participativo posmoderno. Estos pertenecen a la primera transición paradigmática posmoderna en el campo de los estudios regionales (Pons, 2017).

Recientemente, también se incorporaron al campo de los estudios regionales los paradigmas posmoderno oposicional, poscolonial y descolonial (autonombrado “un paradigma otro”). El primero, representado por Santos (2012).⁹ El segundo, entre otros, por Said (2002). El paradigma descolonial —independiente a la tradición poscolonial, posestructuralista y a la teoría crítica latinoamericana (Restrepo y Rojas, 2010)— es encabezado, entre otros, por Dussel (1974), Maldonado Torres (2007), Restrepo y Rojas (2010), Walsh (2010), Grosfoguel (2013), Mignolo (2013),

⁸ Los filósofos Kuhn (2004), Popper (2011), Feyerabend (1997), Lakatos y Musgrave (1975), Morin (2010), y los epistemólogos Piaget y García (1987), entre otros, ofrecieron explicaciones respecto a los criterios que la ciencia aplica para comprender, explicar y proponer soluciones a ciertos problemas surgidos en la realidad.

⁹ Para autores como Grosfoguel (s/f), Santos es considerado un sociólogo descolonial, sin embargo, para fines explicativos y dada la importancia de sus aportaciones teóricas, se le ha diferenciado de las otras posturas.

Quijano (2000 y 2014), Rivera (2015) y Segato (2016). Es una red de investigadores donde hay personas que no se comunican con otras y hay fuertes diferencias entre ellas. Por mencionar algunos ejemplos, Quijano (2014) y Rivera (Rivera y Santos, 2015) adoptan una postura radical-anarquizante respecto al Estado; creen que es posible eliminarlo. Rivera (Centro Experimental Oído Salvaje, 2012) y Grosfoguel (2013) critican a los investigadores que ignoran e invisibilizan a los pensadores indígenas y afros que décadas o siglos antes discutieron el tema de la descolonialidad, entre otros, mencionan a Quijano. Grosfoguel (2013) critica la forma en que Mignolo (2013) reduce la localización social a una localización geográfica, negando así la posibilidad de que personas “blancas” o “europeas” generen teoría crítica, o que “indígenas” o “negros” reproduzcan el patrón de poder eurocéntrico. Segato (2016), por su parte, afirma “que, lejos de ser residual, minoritaria y marginal, la cuestión de género es la piedra angular y eje de gravedad del edificio de todos los poderes” (p. 15 y 16). Estas posturas epistemológicas integran la segunda etapa de transición en el campo de los estudios regionales (véase tabla 1).

Es preciso señalar que “con excepción del positivismo, [estos] (...) paradigmas (...) están todavía en etapas formativas; no se han alcanzado acuerdos finales ni siquiera entre sus proponentes sobre las definiciones, significados o implicaciones” (Guba y Lincoln, 1994, p. 109), e incluso, para algunos autores las aportaciones de teóricos como Moscovici, Foucault, Morin y Castells aún no logran ser encasilladas en alguno de estos paradigmas (Pons y Hernández, 2012).

Tabla 1. Cambios paradigmáticos en el campo de los estudios regionales

Cambios paradigmáticos en el campo de los estudios regionales						
Cuestiones	Paradigmas modernos (positivista/neopositivista)	Paradigmas posmodernos				
		Primera transición		Segunda transición		
	Ciencia regional	Sociocrítico	Construccionista	Participativo		Poscolonial
Posmoderno				Posmoderno oposicional		
Qué se valora del conocimiento	Conocimiento proposicional sobre el mundo.	Conocimiento proposicional, transaccional, instrumentalmente válido como medio para la emancipación social.	Conocimiento práctico acerca de cómo prosperar con un equilibrio de autonomía cooperación y jerarquía en una cultura.	Idea distinta del progreso. La mecánica del progreso es sustituida por la axiología de los cuidados. Se pone en práctica en relación con las alternativas posibles. Reconoce valores de culturas locales.	Humanización, en contra de los valores genocidas del capitalismo. Reconoce valores de pueblos originarios. Contra la colonización.	
Representantes	J. Boudeville F. Perroux W. Isard A. Marshall G. Benko	M. Porter S. Boisier J. Arocena A. Barquero Vázquez	S. Sassen J. Lyotard J. Derrida M. Foucault J. Lacan	B. de Sousa Santos	E. Said C. Mariátegui H. Bhabha G. Spivak	S. Castro-Gómez C. Walsh N. Maldonado Torres E. Restrepo W. Mignolo F. Fanon Reinaga S. Rivera Cusicanqui R. Grosfoguel E. Dussel A. Quijano P. González Casanova R. L. Segato

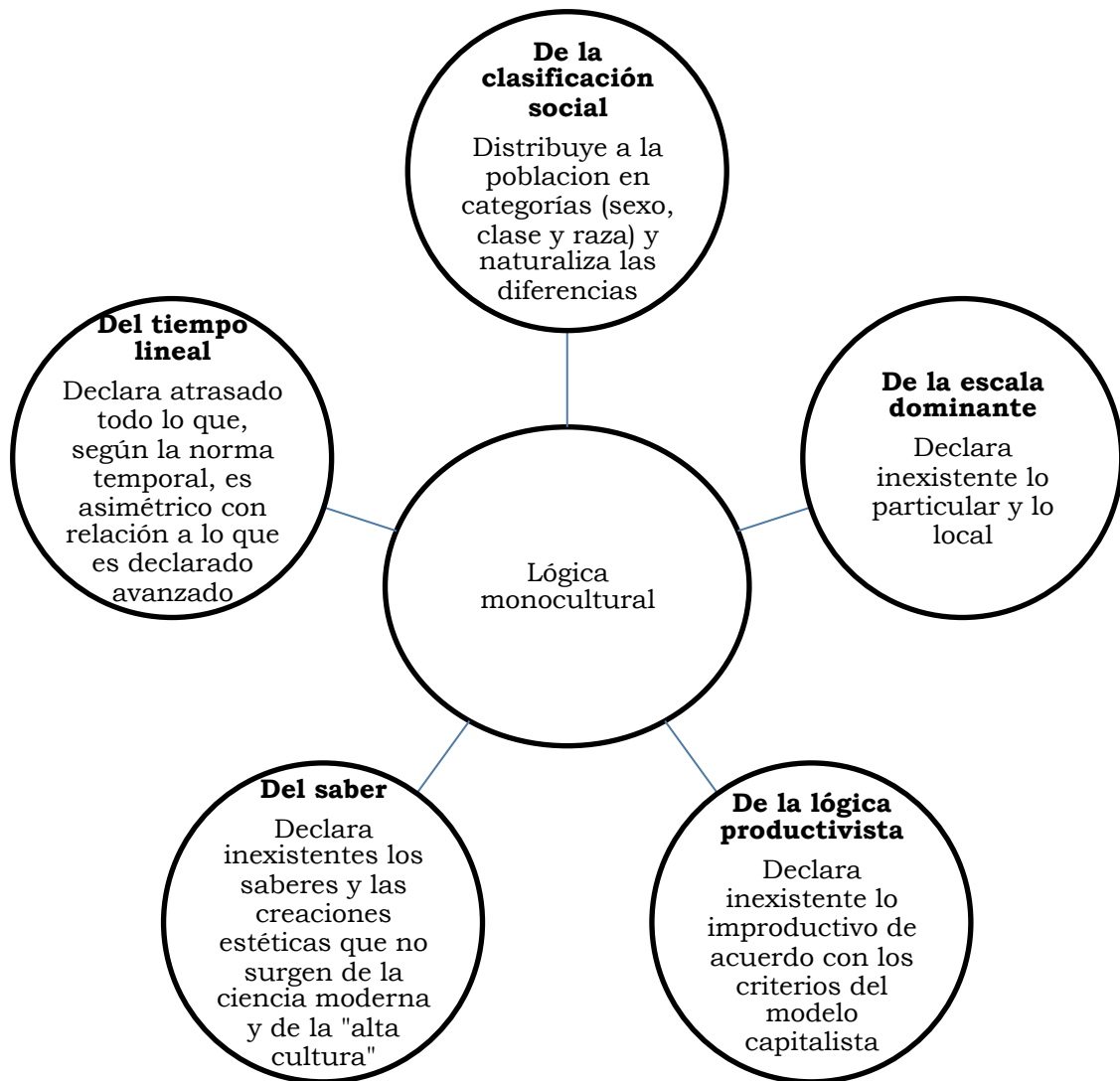
Fuente: Elaboración propia a partir de Pons, 2017.

Puede decirse que Santos (2007 y 2010) critica la forma en que se abordan los objetos de estudio en el paradigma positivista, entre otros postulados, rechaza: 1) la distinción entre sujeto-objeto y naturaleza-

sociedad/cultura, 2) la reducción de la complejidad del mundo a leyes universales formuladas matemáticamente, 3) la concepción de la realidad dominada por un mecanismo determinista, 4) la verdad como representación transparente de realidad y 5) la distinción entre conocimiento científico y otras formas de conocimientos. Esta forma de analizar y explicar un fenómeno fracciona la realidad y desconoce la presencia de las entidades no aprehensibles. Así pues, invisibiliza identidades (los negros, morenos, mujeres, ancianos, migrantes indocumentados, pobres, *homeless*, desempleados) y el estudio de las emociones, el arte, las cosmovisiones, de lo no-visible, lo no-decible lógicamente, lo no-capturable o lo no-comprensible (Grosso, 2017).

Santos (2009, 2010 y 2012) explica que el pensamiento abismal occidentalizado divide el “Sur” y el “Norte global” simbólicos. Se produce, así, la inconmesuralidad e incompatibilidad entre dos mundos. Se hipervisibilizan e hipervaloran las entidades acaecidas en el Norte global — o “zona del ser” (Fanon, 2010)— en detrimento de aquellas surgidas en el Sur —“zona del no-ser”— (Fanon, 2010). En este sentido, el Sur, los actores sociales, saberes y prácticas, son representadas como desechables, invisibles, malas, inapropiadas, improductivas, inteligibles e inútiles. Detecta cinco maneras de producir “ausencias” o “no existencias”, todas estas unidas por la lógica monocutural (véase figura 1):

Figura 1. Sociología de las ausencias



Fuente: Elaboración propia.

La primera lógica se deriva de la *monocultura del saber* y del *rigor del saber*. Declara inexistentes los saberes y las creaciones estéticas que no surgen de la ciencia moderna y de la "alta cultura". El *arte* es representado como "la producción de objetos inefables realizados por sujetos dotados por naturaleza de innata inefabilidad" (Herrero, 2010, p. 142); generalmente, es desvinculado del intelecto y relegado al mundo de lo fácil, lo vulgar y lo popular. Por su parte, las *artesanías*, el *arte popular* o *arte*

menor, generalmente producido por los pueblos originarios, es declarado inferior al arte. Este mismo fenómeno se reproduce cuando se validan las cosmovisiones (ideas sobre la muerte, la vida, el sueño, la Tierra...) y prácticas sociales (servicios de atención a la salud, actividades comerciales y recreativas, producciones intelectuales...) occidentales y, simultáneamente, se invalidan las cosmovisiones y prácticas sociales configuradas por los grupos subalternos. De esta forma, todos los saberes relacionados con “lo femenino”, “la naturaleza”, “los pueblos originarios” y el bienestar común —1) el uso de las plantas medicinales, 2) la visión zoque del inframundo (Reyes, 2008), 3) la creencia de los tsotsiles y tseltales respecto a la existencia de dos clases de alma: la “alojada en el corazón” (en tsotsil: *ch’ulel*) y su coesencia animal (en San Pedro Chenalhó: *wayhel*, en Oxchuc: *lab*, en San Pablo Chalchihuitán: *holomal*, en Chamula y Zinacantán: *chanul*) (Pitarch, 2009)...— son invisibilizados.

La segunda lógica se basa en la *monocultura del tiempo lineal*. Declara atrasado todo lo que, de acuerdo con la norma temporal, es asimétrico con relación a lo que es declarado avanzado, desarrollado, moderno y globalizado. Por ello, se representan como “buenas” y productivas las prácticas sociales con horarios establecidos y rígidos, impuestas por la lógica del mercado. Por el contrario, las prácticas “de contemplación” de la naturaleza, circulares, “femeninas”, espontáneas, no apegadas a los ritmos y tiempos de occidente, son significadas como tradicionales, premodernas, simples, obsoletas y subdesarrolladas.

La tercera lógica se basa en la *monocultura de la clasificación social*. Distribuye a las personas en categorías sociales (raza, lengua, género, edad, religión, clase social...), naturaliza las diferencias y la discriminación. Es así como una persona, según la(s) categoría(s) a la(s) cual(es) se adscribe o la adscriben, es sometida a discriminación social, lingüística, jurídica, política, económica, agraria, sexual, religiosa... Las prácticas violentas suelen manifestarse, sutil o explícitamente, en dos o

más dimensiones; también suelen ser infringidas por dos o más categorías sociales, e incluso, por la propia.

La cuarta lógica de la producción de inexistencia es la *lógica de la escala dominante*. Desconecta o “desafilia”, invisibiliza y violenta las identidades; en este caso en particular, los significados y las prácticas sociales producidas *en y desde* los territorios ancestrales. “El mundo conexionista” (o sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial (Grosfoguel, 2013)) se presenta dividido entre los conectados (los que tienen derechos sociales y se desplazan en ámbitos formales y estables: domicilio fijo, documentos de identidad y crédito, acceso a la información y al dinero, trabajo legal e intelectual...) y los desconectados (los que no tienen derechos sociales y se desplazan en ámbitos informales e inestables: *homeless*, pobres, ancianos, mujeres, migrantes ilegales, personas que pertenecen a redes ilegales o que se dedican a *producir con sus manos* tales como los artesanos y agricultores) (García Canclini, 2005).

Los “conectados” son “flexibles”, no se aferran a la *autenticidad* o *fidelidad* de sí mismo o a un lugar, no se comprometen con un ideal y no se resisten a las presiones o exigencias externas. También priorizan la acumulación de movilidad y multilocalización en lugar de bienes localizados —propiedad de la tierra o de los medios de producción—; se desplazan con facilidad en diferentes contextos espacio-temporales (García Canclini, 2005).

Los “desconectados”, por el contrario, son “rígidos”, manifiestan resistencia hacia el exterior y se comprometen con ideales permanentes, es decir, se representan como incapaces para adaptarse a las variaciones de la moda. Una de las graves consecuencias que sufren estas identidades es sentir insatisfacción por vivir en un mundo de simulacros, artificios y mercancías inconstantes. “El mundo conexionista” exige “aportar algo” que interese, seduzca y que a su vez conecte con “otros mundos”. En este tenor, las personas se ven obligadas a adoptar elementos ajenos a su

mundo; de no ser así, corren el riesgo de ser enviadas al mundo de los pequeños, los ignorantes, los invisibles (García Canclini, 2005).

En virtud de ello, se concluye que son varios los sectores sociales violentados, entre ellos: los pobres y las personas de clase social media y alta que, con horarios extenuantes de trabajo, buscan mantener dicho *status*; los negros o morenos y los blancos que luchan por mantener el pensamiento y sus cuerpos “blanqueados”; los artesanos o agricultores y los intelectuales que se esfuerzan por ser reconocidos y admirados por una comunidad científica; los “malos” y los “buenos” estudiantes que se asimilan a la cultura dominante y acceden, sin resistencia, a ser domesticados; las mujeres, los homosexuales y los hombres que luchan por mantener su virilidad...

Finalmente, la quinta lógica de no existencia es la *lógica productivista*. Cede el monopolio del comercio a un “centro rector” (González Casanova, 2009) que puede ser una ciudad urbana, organización o institución. Este hecho produce relaciones de intercambio desfavorables para el Sur simbólico. En conversaciones informales, las personas de pueblos originarios/comunidades campesinas localizadas en la región Altos y Mezcalapa de Chiapas, informan que, entre otras prácticas que los posicionan en una situación desventaja, se pueden mencionar:

- *Ocultamiento de mercancías, especulaciones y compras prematuras de cosechas*. Los grupos de poder (cultural, económico, social, político e histórico) tienen conocimiento previo respecto al comportamiento del mercado. Como efecto de ello, compran la mercancía a un precio muy bajo, en etapa de producción primaria. Posteriormente, transforman dicha mercancía en un producto final y la venden a un precio más alto.
- *Producción de monocultivos*. Los pueblos originarios/campesinos¹⁰ se dedican al cultivo especializado de una planta, dado que es (o fue, en

¹⁰ Como se observa, la imagen de “indígena” ha sido sustituida por la de “campesino” (Moya, 2009).

algún momento) económicamente rentable. Este hecho atrae, entre otras consecuencias: 1) rechazo de los modelos agrícolas tradicionales de autoconsumo, 2) pérdida de los conocimientos agrícolas tradicionales, 3) graves problemas de sostenibilidad de los recursos naturales —desgaste de los nutrientes del suelo y su erosión, aplicación de insumos como pesticidas y fertilizantes y pérdida irreversible de la diversidad de la vida en la Tierra— y 4) empobrecimiento de los trabajadores “rurales”.

- *Usura y recursos a fondo perdido.* En México, actualmente no existe un monopolio del crédito. Varias entidades financieras —Bancos, Secretaría de Economía— otorgan créditos a los productores; sin embargo, las tasas de interés son muy elevadas. Por otra parte, el Gobierno Federal y las asociaciones gubernamentales —Secretaría de Agricultura, Ganadería Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI)— otorgan recursos a fondo perdido; no obstante, el apoyo económico, de servicios tecnológicos o de maquinaria, beneficia únicamente a un sector productivo y durante el periodo establecido por dichas instancias.
- *Descapitalización.* Los créditos o los monopolios en el mercado desproveen a los pueblos originarios/campesinos de los recursos financieros que les permiten repetir el ciclo de producción.

En resumen, algunas manifestaciones de la lógica monocultural son: 1) la categorización y la exclusión de determinados grupos humanos por ser originarios de un territorio infravalorado o por poseer una lengua o acento diferente (Bourdieu, 1985); 2) los calificativos de pobreza/mediocridad asociados, comúnmente, a las actividades económicas de cultivo y ganadería; 3) el ocultamiento; 4) el uso de nociones “apolíticas” y “bien intencionadas” (Žižek, 1998); 5) la representación de determinadas zonas territoriales como subdesarrolladas

(Escobar, 2002) y 6) la imposición de un grupo de significados y prácticas sociales por medio de la selección, organización y distribución del contenido escolar y de las relaciones sociales a partir de las categorías de clase (Giroux, 2008), raza, género y/o religión.

Así pues, la axiología del progreso y del desarrollo, nociones que han justificado la opresión y la exclusión, debe ser reemplazada por la *axiología del cuidado*. Es necesario tomar en cuenta otras tendencias que den lugar a nuevas constelaciones de significado que permitan la transformación del mundo (Santos, 2010).

Santos (2010 y 2012) propone cinco ecologías que superan las monoculturas y que critican los postulados epistemológicos en los que la razón eurocéntrica, capitalista y patriarcal justifica la organización de la sociedad globalizada (véase figura 2).

Figura 2. Las Ecologías



Fuente: Elaboración propia.

Un pequeño paréntesis: en conversación con Rivera, Santos (Rivera y Santos, 2015) aclara que, cuando hace referencia al diálogo entre saberes, no pensó la ecología de saberes entre opresores y oprimidos, dada la dificultad que implica "salir de uno", de la cosmovisión, las palabras y los conceptos propios. Más bien, propone comprender que existen otras formas de decir las cosas que no son tan distintas en sustancia. Al respecto, Rivera responde que, desde su perspectiva, es necesario poner en diálogo dichas epistemes y enfrentarlas. Sugiere que en un inicio el diálogo

debe ocurrir al interior de los grupos minoritarios y, una vez fortalecidos, estos deben dialogar con las identidades y epistemes hegemónicas.

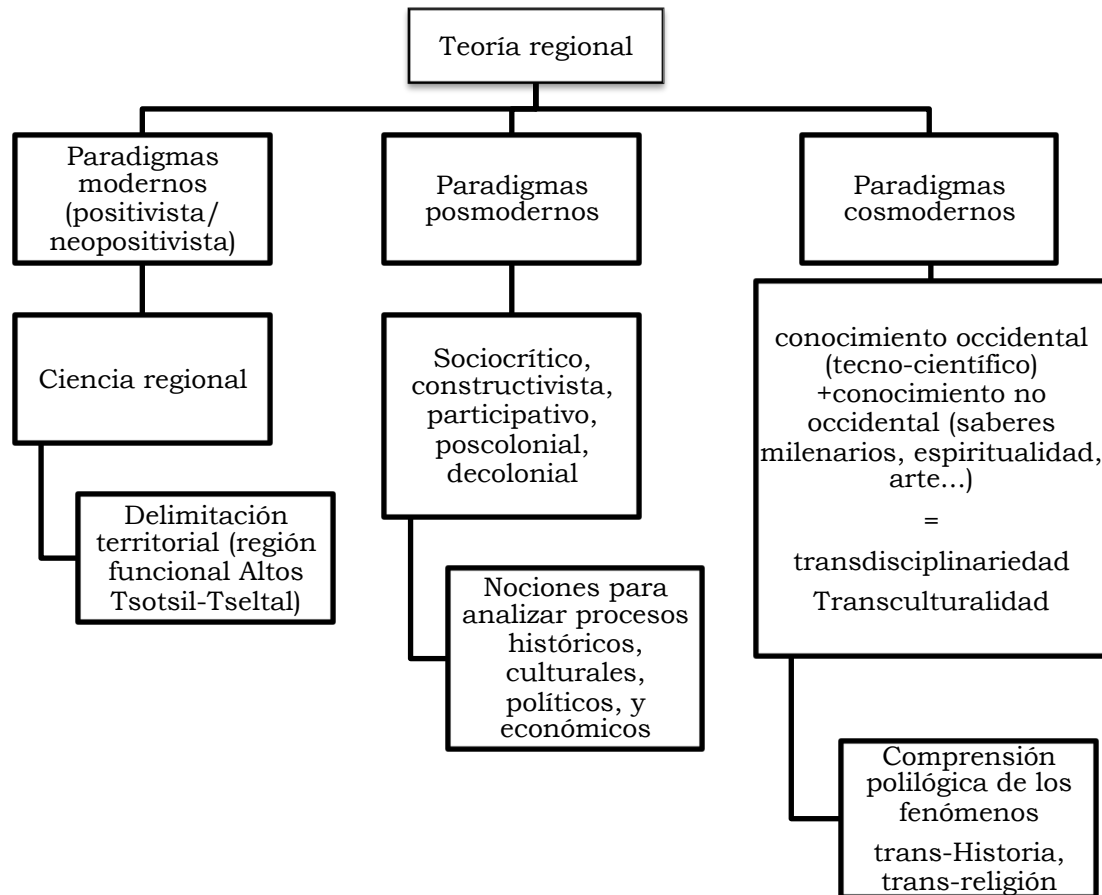
Ahora bien, la presente investigación devela las ausencias o formas de no existencia en el discurso del personal docente, a partir de las categorías de raza, estatus económico o sexo. Al mismo tiempo, se proclama la presencia de modernidades alternativas (Escobar, 2002) y de un pensamiento alternativo de alternativas. Un *pensamiento posabismal* (Santos, 2010). Un proyecto político contra-hegemónico que visibiliza la estructura mítica e imaginaria de la cultura popular (Grosfoguel, 2013).

Una vez explicado esto, sobra decir que la presente investigación adopta una actitud transdisciplinaria que promueve el diálogo entre el conocimiento ancestral milenario (no-científico) de los pueblos originarios... (el arte, su espiritualidad, su creatividad, su emocionalidad...) y los conocimientos occidentales (tecno-científicos). Al respecto, cabe señalar que ambos elementos representan una minúscula parte de *todo* lo que existe; por ende, al hacer referencia a los pueblos originarios, se advierte sobre la existencia otras múltiples cosmovisiones y dimensiones. La apuesta por un pensamiento complejo (Morin, 1990), por la fusión entre epistemes, alude a los *paradigmas cosmodernos* (Collado, 2016b).

En términos kuhnianos (Kuhn, 2004), los paradigmas son inconmensurables, sin embargo, la presente investigación opta por el pensamiento ecológico o el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. De esta forma, los conocimientos, las prácticas... (no-científicas y occidentales o tecno-científicas), deben ser “aglutinadas” y ordenadas de forma coherente de acuerdo con el contexto, ya que únicamente de esta manera es posible aproximarse a la realidad y a su complejidad configurativa. Se adopta, pues, la propuesta moriana (Morin, 1999) que apuesta por “la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones y elecciones contrarias” (p. 52).

Dados los objetivos de la presente investigación, se hizo uso del concepto de región funcional o delimitación territorial extraído del paradigma moderno (positivista/neopositivista) de la ciencia regional. Las nociones fundamentales para la investigación, que permiten analizar los fenómenos económicos, políticos, sociales, culturales e históricos acontecidos en el territorio, encuentran su fundamento en los paradigmas posmodernos —sociocrítico, constructivista, participativo posmoderno, posmoderno oposicional, poscolonial y descolonial (Pons, 2017)— de la teoría regional (véase figura 3).

Figura 3. Rutas paradigmáticas seleccionadas para describir y explicar el problema de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los textos de Guba y Lincoln (1994), Nicolescu (1996), Morin (1999 y 2010), Santos (2009, 2010 y 2012), Collado (2016a y 2016b) y Pons (2017).

La investigación busca develar el espacio vivido de los docentes y, por tanto, los procesos políticos de exclusión e inclusión educativa. Dicha información se vincula con las aportaciones teórico-metodológicas del campo de la psicología, la sociología y la lingüística, disciplinas de donde se extrajeron las nociones de RS y ACD. A partir de este vínculo se adopta el pensamiento ecológico como posicionamiento político que visibiliza y desnaturaliza las prácticas discursivas que violentan la dignidad humana.

Posteriormente, se propone a la interculturalidad, y de forma utópica a la transculturalidad, como una vía “posible para identificar preocupaciones comunes, enfoques complementarios y, por supuesto, también contradicciones intratables” (Santos, 2010, p. 57 y 58). Cabe aclarar que la noción de interculturalidad es tratada a partir del reconocimiento del colonialismo —proceso y aparatos de dominio político-militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador— y sus efectos, la colonialidad del poder (Quijano, 2007), del ser (Maldonado Torres, 2007), sobre la naturaleza (Santos, 2015), del género (Lugones, 2008) —fenómeno histórico complejo que se extiende hasta nuestros días y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de las relaciones de dominación (Restrepo y Rojas, 2010)—. Dichas “colonialidades” detonan los procesos de violencia simbólica —discursiva— actuales.

En este sentido la interculturalidad debe ser interpretada como *traducción intercultural* en términos de Santos (2010), como *interculturalidad crítica* de acuerdo con Walsh (2010 y 2014) o como *descolonización intercultural* según Samanamud (s/f.).

La interculturalidad representa una configuración conceptual, una ruptura epistémica y, por ende, una respuesta social política, ética y epistémica que rompe con el pasado y el presente vividos como realidades

de dominación, explotación y marginación. La interculturalidad parte desde la diferencia colonial y trabaja para trasgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado. Esta lógica no se aísla de los paradigmas o estructuras dominantes, por el contrario, los conoce y, a partir de dicho conocimiento, genera un conocimiento “otro” (no híbrido) que opera afectando (descolonizando) las estructuras y paradigmas dominantes. En otras palabras, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos (tanto sus bases teóricas como experienciales) ancestrales, femeninos y occidentales. En este sentido, la diferencia no es aditiva sino, más bien, constitutiva (Walsh, 2007).

Una vez explicado esto es necesario aclarar el proceso de regionalización funcional y método (análisis del espacio vivido) del presente trabajo.

1.2 Los abordajes (multi, pluri, inter)disciplinares y la actitud transdisciplinar del investigador

El campo de los estudios regionales no está completamente definido ni configurado. Una investigación disciplinar, multi, pluri, inter o transdisciplinar ofrece descripciones, explicaciones y el análisis de un problema de investigación. Dicho objeto de estudio es un proceso natural, social, cultural, económico, político, histórico y/o ideológico diferenciado e interconectado con procesos más amplios o globales. Desde esta perspectiva, es posible decir que los estudios regionales pueden ser abordados desde cualquiera de las dimensiones de la investigación. La decisión dependerá de la formación académica del investigador, de su posicionamiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental, y de la conceptualización de “región” adoptada.

Por citar algunos ejemplos, Perroux (citado en Salguero, 2006) y Boudeville (1969) reflexionaron sobre los principales problemas de su época partiendo de una perspectiva disciplinar, la ciencia económica. Los

antecedentes a este tipo de investigaciones pueden encontrarse en Galileo Galilei, astrónomo y físico italiano que contribuyó a la instauración de un paradigma de la simplicidad durante el siglo XIX. Determinó el posicionamiento disciplinar y los tres postulados fundamentales de la ciencia moderna (la existencia de leyes universales de carácter matemático, el descubrimiento de leyes por la experiencia científica y la reproducibilidad perfecta de los datos experimentales) que prolongaban a un grado supremo, sobre el plano de la razón, la búsqueda de leyes y el orden (Nicolescu, 1996).

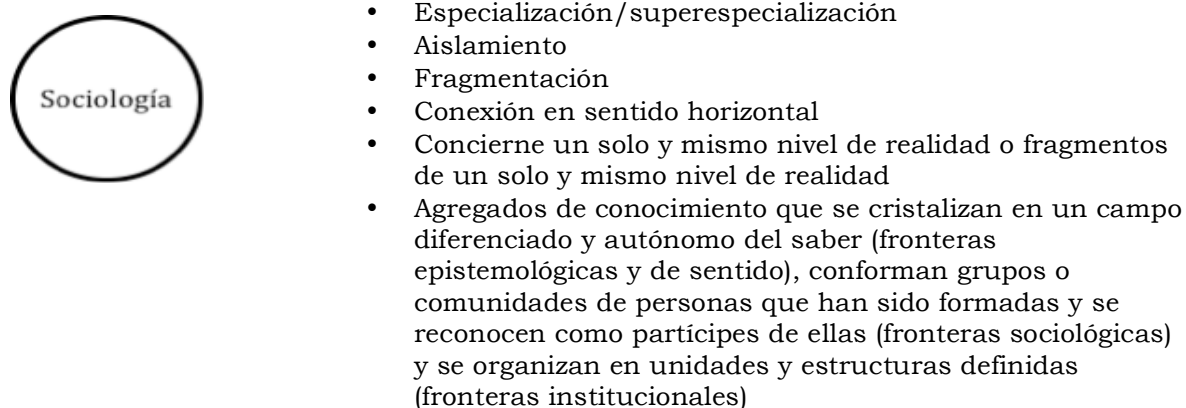
Por otra parte, investigaciones de la filósofa y escritora india Shiva (2005) y de la escritora y científica norteamericana Benyus (1997), son consideradas transdisciplinares. La primera propone la alternativa *Earth democracy* (Democracia de la Tierra) como vía para superar “las desigualdades creadas por el colonialismo” (Shiva, 2005, p. 14). La segunda, por otra parte, sugiere conocer los principios de vida en los cuales se basan los organismos vivos para resolver los problemas; la *biomimesis* propone consultar a estos organismos y tomar prestadas sus ideas (Benyus, 1997).

Varios investigadores centraron sus esfuerzos en determinar el posicionamiento transdisciplinar. Nicolescu (1996) —autor del texto *La transdisciplinariedad: manifiesto* (1996) y miembro del comité de redacción de la *Carta de la transdisciplinariedad* (1994)— estableció los pilares metodológicos de esta postura (los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad). Su propuesta ha sido adoptada como enfoque teórico-metodológico de la presente investigación.

Como se ha comentado, todos los abordajes son válidos, sin embargo, dada la sinergia y la complejidad configurativa y constitutiva de los problemas actuales, deben emerger investigaciones de carácter inter y, es deseable, el transdisciplinar, que aspiren a transformar los cuadros epistémicos paradigmáticos que perpetúan los problemas en cualquiera de

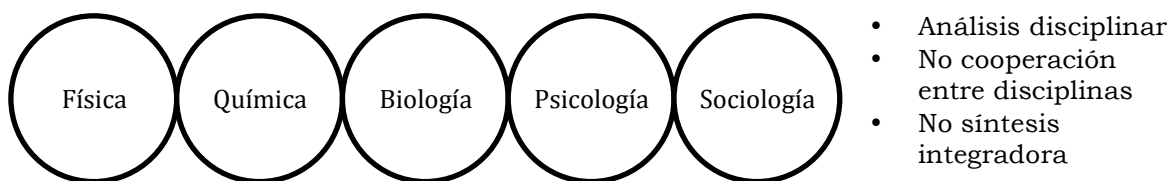
las dimensiones de la vida humana y natural. Para argumentar dicha postura se considera necesario, en un inicio, retomar la caracterización que los teóricos Max-Neef (2004), Morin (2010), Nicolescu (1996) y Uribe y Núñez (2012) proponen del trabajo disciplinario, multi, pluri, inter y transdisciplinario. Cabe señalar que aún no se ha unificado la definición de dichas nociones dado su carácter polisémico y etéreo (Morin, 2010). A continuación, las figuras 4, 5, 6 y 7, esquematizan los abordajes; las disciplinas aquí que se mencionan cumplen con el propósito de ejemplificar.

Figura 4. Disciplinariedad o mono-disciplina



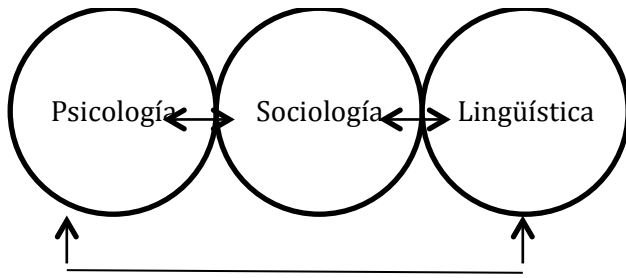
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Multidisciplinariedad



Fuente: Elaboración propia.

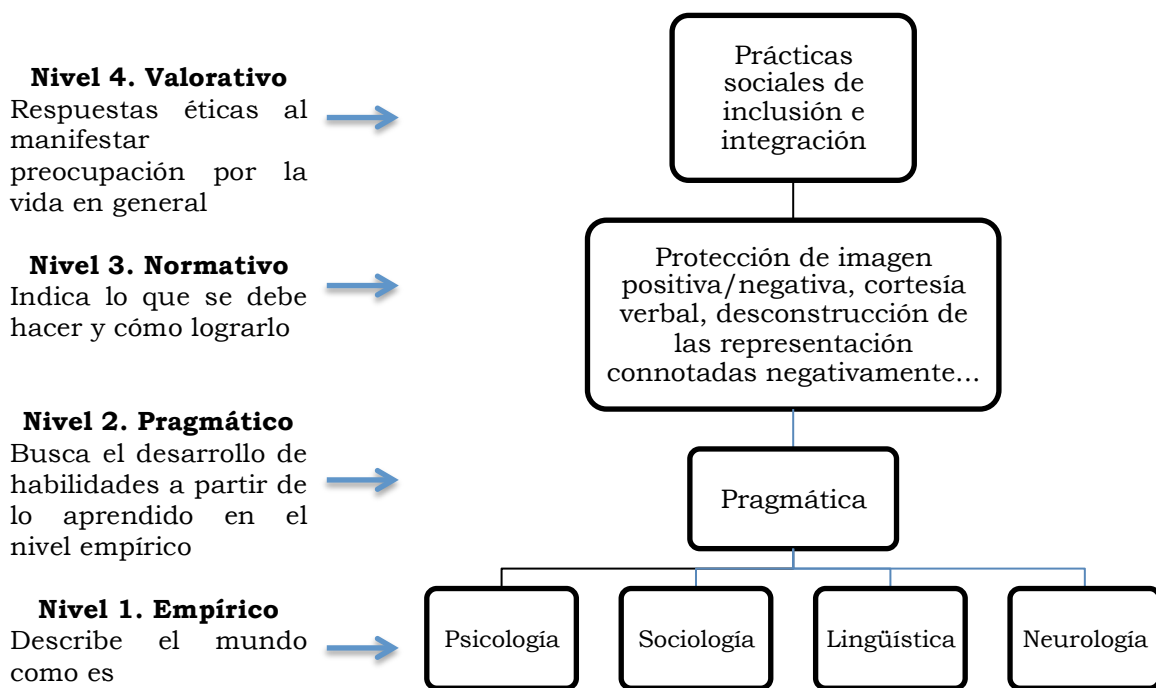
Figura 6. Pluridisciplinariedad



Fuente: Elaboración propia.

- Cooperación entre disciplinas compatibles entre sí, pertenecientes a un mismo nivel jerárquico
- Estudio de un objeto de una sola y misma disciplina por varias disciplinas a la vez
- El estudio de cada una de las disciplinas refuerza el entendimiento de las otras
- Desborda las disciplinas, pero su finalidad permanece inscrita en la investigación disciplinaria

Figura 7. Interdisciplinariedad



- Organización a *dos* niveles jerárquicos
- Coordinación del nivel inferior, desde el superior
- Transferencia de métodos de una disciplina a otra
- Desborda las disciplinas, pero su finalidad permanece también inscrita en la investigación disciplinaria
- Superación de fronteras entre las disciplinas: epistemológicas, sociológicas, institucionales y legales

Fuente: Elaboración propia.

La concepción de interdisciplinariedad no es clara ni unívoca. No resulta claro cómo se abordan los problemas de la interacción entre especialistas de diferentes disciplinas. Tampoco cómo resuelven problemas tales como la comunicación entre ellos, la valoración de los distintos puntos de vista o la autoría de los productos. Algunos temas que aún en la actualidad detonan fuertes discusiones es la posibilidad de que una persona adopte dicha postura o que esta únicamente sea efecto de la colaboración grupal. También se cuestiona si es pertinente el abandono completo de las disciplinas o si se requiere la interacción/cooperación entre ellas (Uribe y Núñez, 2012).

La autoría de la noción transdisciplinariedad es disputada por el físico austriaco Jantsch (1972) y el psicólogo suizo Piaget (1972). El primero la define como el máximo nivel de coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas. El primero, sitúa a la transdisciplinariedad como una hiperdisciplina y, por tanto, cae en el error de excluir el resto de los saberes (ancestrales, femeninos, afros...) y aspectos psíquicos y emocionales que no son producidos en la academia y que, sin embargo, configuran la realidad polilógica. El segundo la define como un sistema total sin fronteras estables entre disciplinas, la evolución de las relaciones interdisciplinarias a una etapa superior.

La transdisciplinariedad ha sido definida y abordada, entre otros investigadores, por Castro Gómez (2007), Gibbons et al. (1997), Nicolescu (1996) y Morin (2010). Gibbons et al. (1997) explican que la transdisciplina, también llamada “modo 2”, es una nueva forma de producción de conocimientos que se desarrolla actualmente en la sociedad. Esta modalidad reconoce que los problemas no pueden ser estudiados ni resueltos a partir de una sola estructura disciplinar, sino que supone una estrecha interacción entre varias disciplinas y/o actores, ya sean instituciones u organizaciones. La producción del conocimiento, vista desde esta perspectiva, está destinada a atender los problemas que vive la sociedad y responde a las necesidades de determinados grupos

sociales. Los resultados de las investigaciones de este tipo buscarán, por tanto, mejorar las condiciones de vida de los actores participantes.

La propuesta de Nicolescu (1996) ha sido adoptada en la presente investigación; está sustentada en tres pilares fundamentales: a) niveles de realidad, b) principio del “tercio incluido” (también llamado por Morin lógica de la inclusión) y c) complejidad. Los niveles de realidad, el primero de los pilares de la transdisciplinariedad, es definido como “un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales” (Nicolescu, 1996, p. 18). Al parecer de Uribe y Núñez (2012), la premisa: “la realidad compleja sí puede ser y no ser al tiempo”, es válida dado que permite visualizar la coexistencia de múltiples realidades, una pluralidad compleja. Dicha propuesta se plantea como oposición a la lógica de la identidad del ser aristoteliana en la que “si un ser es, no puede ser y no ser al tiempo”.

Husserl, entre otros varios los filósofos del siglo XX, especuló en torno a distintos niveles de percepción de la realidad y de realidades multi-dimensionales. Popper y Eccles, por su parte, contribuyeron a la construcción de una teoría filosófica de los tres mundos: de los objetos y estados físicos, de las experiencias subjetivas o estados de conciencia y del mundo cultural producido por el ser humano. Heisenberg introdujo la idea de las tres regiones de realidad: la primera pertenece a la física clásica, la segunda a la física cuántica, la biología y fenómenos psíquicos, y la tercera, a la experiencia religiosa, filosófica y artística (Nicolescu, 1996). Ante dichas propuestas, Max-Neef (2004) asegura que la transdisciplina puede encontrar un terreno fértil para propiciar el diálogo entre ciencia y misticismo.

En cuanto al segundo pilar de la transdisciplinariedad, Nicolescu (1996) explica que los pares contradictorios analizados a través de la lógica clásica sólo reconocen un nivel de realidad. Esta lógica lineal está construida sobre tres axiomas: a) de identidad (A es A); b) de la no contradicción (A no es no-A) y; 3) del tercio excluido (no existe un tercer

término T, que sea simultáneamente A y no-A). Ante este planteamiento se buscó reformular el tercer postulado convirtiéndolo en el axioma del tercio incluido (A, no -A y T), donde los tres términos co-existen en el mismo momento del tiempo. Este concepto permite cruzar las diferentes áreas del conocimiento; es decir, en donde lo que en un nivel único aparece como antagónico entre dos elementos contradictorios, deja de serlo cuando un tercer elemento T vuelve esto, aparentemente antagónico, en una entidad unificada percibida como no-contradictoria. Como se observa, la lógica de T es una lógica de la complejidad e incluso quizá su lógica privilegiada, en la medida en que ella permite atravesar, de una manera coherente, los diferentes campos del conocimiento.

Finalmente, en cuanto al tercer y último pilar de la transdisciplinariedad, Nicolescu (1996) propone una reformulación radical de la organización del conocimiento debido a su creciente *complejidad*. Al respecto, Morin (2003) refiere que esta existe mientras sean inseparables componentes diferentes que constituyen un todo (económico, mitológico, político, sociológico, afectivo...) y haya un tejido interdependiente interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo. Uno de los grandes desafíos es, en consecuencia, “ecologizar” las disciplinas para que el conocimiento progrese, es decir, tomar en cuenta el contexto sociocultural en el que estas nacen, se plantean un problema, se esclerosan y se metamorfosean. Los saberes parcelarios no sirven sino para ser confrontados y, a partir de ello, formar una configuración que permita responder a las demandas, necesidades e interrogantes de la sociedad (Morin, 2010). Así pues, la inteligencia que no sepa otra cosa que separar, rompe la complejidad del mundo en fragmentos desunidos, fracciona problemas y unidimensionaliza lo multidimensional (Morin, 2003).

Bajo la lógica fraccionaria se configuró el nuevo y radical dualismo cartesiano que separa la “razón” y la “naturaleza” —las ideas de “raza” y “mujer” pueden ser concebidas como parte de la “naturaleza”—. Esta es una de las premisas fundantes de la

colonialidad/modernidad/eurocentrada (Quijano, 2014) que justifica la explotación de los pueblos originarios, de las mujeres, de la vida. Al respecto cabe aclarar que la palabra “naturaleza”, noción occidental de “vida”, es un concepto colonial y está inscrito en un proyecto moderno, eurocéntrico, occidental-céntrico, capitalista, patriarcal y cristiano. En otras cosmogonías (los pueblos originarios), dicha palabra no existe; en ellas no existe división entre sujeto y objeto. Por el contrario, el pensamiento hegemónico implica la división entre sujeto y objeto, donde el primero tiene vida, es humano, superior y, el segundo, es inerte e inferior. Así, la naturaleza está inscrita en una lógica de medios-fines de racionalidad occidental que justifica su explotación (Grosfoguel, 2013) y de todas aquellas nociones que se asocian a ella, tales como la mujer, lo femenino, la emoción, los aspectos psíquicos y la unión (Melchizedek, 1998):

la dialéctica consiste en que los logros del individuo en la construcción de su humanidad, al mismo tiempo que se consiguen en la lucha contra la naturaleza, acaban por provocar la afirmación de ésta por vía de una caída regresiva en la animalidad y la barbarie (Santos, 2015, p. 14 y 15).

La humanización, en palabras de Santos (2015), se conquista obedeciendo a la *natura naturans* y mandando sobre la *natura naturata*; dicha dialéctica positiva hace posible a los humanos usar la naturaleza para su beneficio —la naturaleza que manda obedeciendo—, con la conciencia de que los límites del uso no son determinados unilateralmente por ellos sino por la naturaleza que obedece mandado. Caso contrario, la parcialización de saberes se entiende como el uso que conduce al abuso, el uso indiscriminado, el uso que reduce la naturaleza a la *natura naturata*, el uso que niega o no entiende la espiritualidad de la naturaleza y las formas como se manifiesta. Así, el regreso dialéctico de la animalidad no es otra cosa que la deshumanización de los humanos al amputar su vínculo con la *natura naturans*.

Parafraseando a Max-Neef (2004), la complejidad en términos morianos se trata del desarrollo de un tipo de pensamiento discursivo capaz de hacer retroalimentaciones entre términos y conceptos simultáneamente complementarios y antagónicos. Es decir, busca no separar estos polos opuestos surgidos en las relaciones que se dan en la Naturaleza y en la vida en sociedad, siendo su argumento que la naturaleza humana no puede funcionar a través de relaciones monopolares:

[los] humanos —el humano es una abstracción inerte— y la naturaleza son parte de un continuum cósmico, diferentes pero convergentes constelaciones de materialidad y espiritualidad, entidades vivientes con ciclos vitales que se producen y florecen en la medida que se complementan (Santos, 2015, s/p.).

Los esquemas cognitivos deben de atravesar las disciplinas al punto de provocar, en algunas ocasiones, dificultades en ellas (Morin, 2010). Para Nicolescu (1996) este hecho devendría en un *big bang* disciplinario, en la pulverización de la pirámide que ubica a una determinada disciplina científica o no científica como piedra angular de todas las otras disciplinas.

En este sentido, cabe explicar que las investigaciones fundadas en los planteamientos de la física clásica conciben un solo nivel de realidad y, por tanto, prevalece el interés por el estudio de los mecanismos de las leyes naturales mesofísicas. Esta perspectiva reduccionista, sin duda alguna, prescinde del estudio de aspectos tales como las emociones, la espiritualidad y las artes. Es necesario reconocer que este tipo de investigaciones propiciaron la generación de conocimientos científicos invaluable. Sin embargo, al parecer de Galeffi (2018), el entrenamiento disciplinario, el *corpus* cerrado de doctrinas autónomas e independientes, están al servicio de un sistema ecológicamente insostenible que produce y reproduce la distribución inequitativa de la riqueza entre el denominado Norte global y el Sur.

No obstante, dada la complejidad y sinergia de la Madre Tierra, *Pacha-Mama* (noción empleada por los indígenas de las Américas para referirse a la fuerza o energía de vida cósmica, con inteligencia, no humana, a la diversidad dentro de la unicidad o la unicidad dentro de la diversidad (Grosfoguel, 2013)), *jme'tik balumil* o *ch'ul balumil* (“Sagrada Tierra” en tsotsil) o *jme'tik lum* (“Sagrada Tierra” en tseltal), comenzó a proyectarse una nueva epistemología, una nueva forma de concebir y explicar la realidad. Fue así como la física cuántica generó conocimientos a la luz de un pensamiento integrador, ecologizado, complejo, polilógico, recursivo e inter-retro-activo. Dicho cambio de paradigma, según Galeffi (2018), es una emergencia de la condición planetaria/contemporánea humana; la sostenibilidad poliética (ética ambiental, social, mental, cibernética) y poliecológica son, por tanto, las únicas vías para operar con complejidad en un momento global (véase tabla 2).

Tabla 2. Postulados básicos de la física clásica y la física cuántica

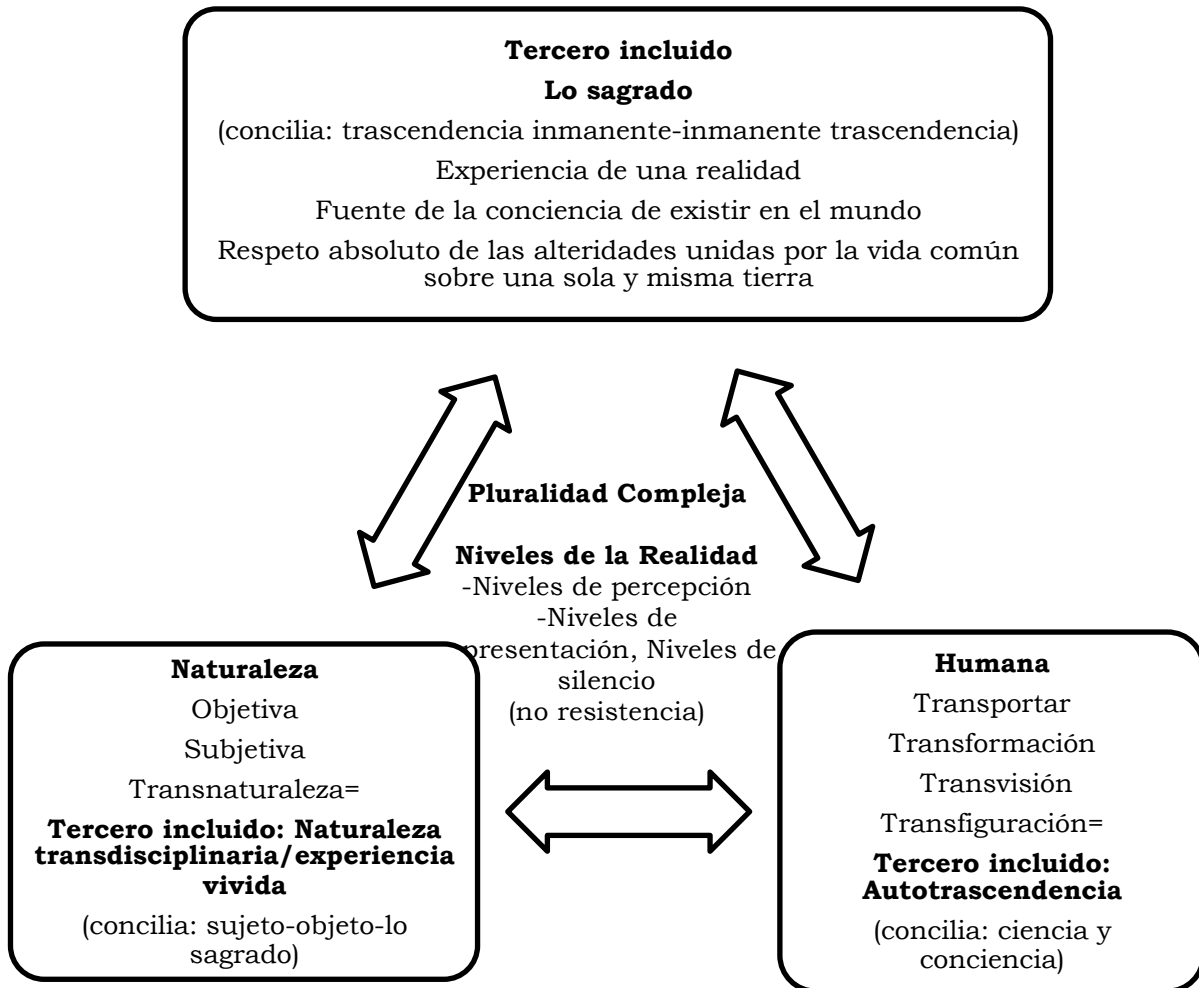
Postulados			
Física clásica		Física cuántica	
Simplicidad	Fragmentación de saberes	Complejidad	Conciencia visionaria, transpersonal y planetaria
Continuidad	Fenómeno físico comprendido por un encadenamiento continuo de causas y de efectos	Discontinuidad	Entre dos puntos no hay nada, ni objetos, ni átomos, ni moléculas, ni partículas
Causalidad local	Afectación en un punto que impacta en los elementos que interactúan localmente; a través de cadenas causales dicha afectación se transfiere a otros elementos que se extienden al universo entero	Causalidad global	Concierne el sistema en todas las entidades físicas, en su conjunto
Separabilidad	Relación entre dos objetos se extingue gradualmente si permanecen alejados	No separabilidad	Interacción entre las entidades cuánticas, cualquiera sea su alejamiento.

	e interactúan cada vez menos		
Determinismo	Imponiendo ciertas condiciones iniciales físicas y sociales bien determinadas, puede predecirse de una manera infalible el porvenir de la humanidad	Indeterminism o constitutivo, fundamental e irreductible	Fenómenos no prefijados por las circunstancias o condiciones en que se producen
Objetividad	Transformación del sujeto en objeto	Trans-subjetividad	Representa lo que <i>está</i> entre, <i>a través</i> y <i>más allá</i> de toda subjetividad

Fuente: Elaboración propia a partir de Nicolescu (1996).

El pensamiento cuántico extiende su acción a través de varios niveles de Realidad; el paso de un nivel a otro de la Realidad implica una ruptura de las leyes y ruptura de los conceptos fundamentales (Max Neef, 2004). Dicha unidad de los niveles de Realidad y la “zona de no resistencia” al diálogo entre saberes o experiencias, definen la transdisciplinariedad (véase figura 8).

Figura 8. Transdisciplinariedad



- Unidad del conocimiento
- Lo que *está* a la vez entre las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina
- Estructura discontinua de los niveles de la Realidad determina la estructura discontinua del espacio transdisciplinario
- Dinámica engendrada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez

Fuente: Elaboración propia a partir de Nicolescu (1996).

Como se ha comentado, es necesario tomar en cuenta los fenómenos propios de una sociedad dinámica y globalizada, entre otros, los procesos migratorios por razones económicas o culturales, los movimientos comerciales, los problemas económicos, las transformaciones evolutivas de

las identidades culturales, la discriminación, la marginación y los problemas ecológicos. Estos fenómenos, sin duda alguna, influyen sobre la calidad de vida de los habitantes de determinada región; esta es la razón por la que no puede pasarse por alto la importancia que tiene el trabajo transdisciplinario.

En la actualidad abundan pruebas que evidencian el surgimiento de este nuevo modo y su amplia difusión, muestra de ello es la aparición de programas de estudio de nivel posgrado centrados en este tipo de abordaje, en México, tal es el caso del Doctorado en estudios regionales (DER) por la Universidad de Guadalajara (UAG), el DER con énfasis en América del norte por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y el Doctorado en historia y estudios regionales (DHER) por la Universidad Veracruzana (UV).

El Programa de DER de la UNACH maneja esta perspectiva transdisciplinaria en la que la región aparece como eje transversal que permite comprender, explicar y proponer alternativas de solución a los problemas que caracterizan a la sociedad actual (UNACH, 2008).

El presente trabajo implica emprender un análisis del racismo lingüístico a la luz de la lógica del tercero excluido y, por tanto, del posicionamiento paradigmático transdisciplinar. Nicolescu (1996, p. 58) explica que

La comprensión del mundo cuántico [visión holística y compleja del mundo, opuesta a la perspectiva fragmentada de la física clásica] pasa por una experiencia vivida que, fundada sobre la teoría y la experiencia científica, integra el saber a nuestro propio ser, haciéndonos descubrir en nosotros mismos un nuevo nivel de percepción.

Así pues, en la presente investigación, la experiencia docente (el espacio vivido) devela las ausencias y no existencias instauradas en la lógica monocultural y, al mismo tiempo, cuestiona el pensamiento fragmentario que imposibilita el reconocimiento de una realidad multirreferencial configurada por la diversidad de saberes, temporalidades, reconocimientos, escalas, productividades... Este ejercicio, sin duda alguna, permitiría la re-existencia y el re-surgimiento de las alteridades

subalternas (los pueblos originarios y afro, las mujeres, las personas discapacitadas, los migrantes ilegales, los pobres), sus cosmovisiones, espiritualidades y arte.

Ahora bien, siguiendo esta forma de comprensión del problema de investigación, en un inicio se recurrió al estudio de la historia y de la condición presente de los pueblos originarios de la región Altos que, sin dudar, es verdaderamente el origen del futuro. Para lograr dicho objetivo se consultó planes, programas, tratados, acuerdos, entre otros documentos, para develar la situación social, económica y política en el contexto “glocal”. Posteriormente, se recolectó y analizó la información a través del empleo de referentes teórico-metodológicos extraídos de la TRS y del ACD, por tanto, se recurrió a los campos disciplinares de la psicología, la sociología y la lingüística. Este ejercicio permitió develar los procesos de exclusión e inclusión hacia el propio grupo ideológico y los Otros, a fin de conocer el espacio vivido del personal docente.

Finalmente, se reflexionó sobre el empleo de la noción de interculturalidad vista como un posicionamiento político que apuesta por la deconstrucción, la reconstitución y la construcción de “lo común”. Para Walsh (2010) y Tubino (2005) habría de hablarse de Interculturalidad crítica, para Samanamud (s/f.) de la descolonización intercultural de la educación y para Santos (2010) de *traducción intercultural*. En cualquier caso, todos ellos piensan a la interculturalidad más allá de una relación entre culturas y de la búsqueda por la igualdad que elude las relaciones de micro-poder configuradas en la historia y reproducidas hasta nuestros días, error frecuente cometido por Schmelkes (2013). Por el contrario, se centran en visibilizar todas las aristas del problema, en complejizarlo y proponer, ante la presencia inminente del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia (Walsh, 2014), la de-construcción de un pensamiento fragmentado (Santos, 2010, 2012; Nicolescu, 1996 y Morin, 1999), colonizado (Samanamud, s/f. y Walsh, 2010) y deshumanizante (Fanon, 1983 y Santos, 2015). Cabe señalar que la Transculturalidad

(Nicolescu, 1996) es la utopía y aspiración de la interculturalidad que, de acuerdo con Núñez-Madrado (2015), permitiría comunicarnos y generar un verdadero diálogo creativo con la naturaleza y entre los seres humanos. De este modo, la disputa es política y epistemológica; desde ahí, con fuerza, se cuestiona a la hegemonía cultural y política imperante (López, 2009).

Esta forma de pensamiento hace referencia a un *Estar Bien Colectivo* o el Buen Vivir (en tsotsil y tseltal: *lekil koxlejal*, en zoque: *wäpä ijtkuy*, en quichua: *sumac kawsay*, en aymara: *sumac qamaña*) que implica una cuestión integral entre la espiritualidad, el territorio y la identidad. Es una forma de pensar con el Otro, de tener una política de solidaridad *versus* el Buen Vivir institucionalizado dentro del aparato de poder presentado desde arriba como un proyecto individual, capitalista, patriarcal, colonizador (Walsh, 2017). Así pues, el buen vivir colectivo debe enmarcarse, forzosamente, en el ámbito de los derechos colectivos e individuales y los derechos interculturales, desde los parámetros de calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes (Moya, 2009).

1.3 La demarcación territorial

Inicialmente se recurrió a la consulta de los postulados teóricos extraídos de la tradición positivista/neopositivista de la Ciencia regional; entre otros autores, se consultaron los trabajos de los economistas franceses Perroux (citado en Salguero, 2006) y Boudeville (1969). El primero acuñó el concepto “polos de desarrollo” (*the growth pole*) para explicar los efectos positivos o negativos que puede provocar la presencia de una nueva industria en una determinada región (citado en Salguero, 2006). De acuerdo con sus argumentos “el crecimiento económico no aparece en todos los lugares al mismo tiempo: surge de un determinado punto geográfico, para después difundirse a través de diferentes canales de intensidad variable” (Salguero, 2006, p. 13). En otras palabras, la

concentración de la riqueza en determinados puntos de un territorio implica el estancamiento económico en otros.

A partir de la teoría de los polos de desarrollo de Perroux (citado en Salguero, 2006), Boudeville (1969) definió tres tipos genéricos de región, aún en nuestros días empleados para delimitar funcionalmente las investigaciones de corte regional. Palacios (1983) explica:

- *La región homogénea* es una unidad territorial definida por la agrupación de variables con características similares, ya sean, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas e, incluso, climatológicas. Desde el punto de vista económico, una región de este tipo se concibe como un “todo” capaz de desarrollarse o declinar de manera uniforme.
- *La región polarizada (o nodal)* hace referencia a las unidades territoriales interdependientes que interactúan alrededor de un centro de gravedad o polo central. Desde esta perspectiva, entre otras posibilidades, una región es delimitada a partir de los flujos migratorios, comerciales o de información; se identifican sus centros de gravedad y sus periferias dependientes. No es posible establecer límites precisos.
- *La región administrativa (plan o programa)* es aquella que se define en función de criterios y objetivos específicos de política (educativa, económica, de salud o ambiental) para alcanzar el máximo de eficiencia en la implementación de programas y estrategias. Su delimitación es arbitraria y, por tanto, generalmente busca coherencia administrativa o congruencia entre el área a considerar y la estructura institucional disponible para llevar a cabo los planes.

Según reflexiona Palacios (1983, s/p), las tres rutas de regionalización responden

a fines específicos, los tres comparten la característica común de corresponder a secciones territoriales diferenciadas en virtud de algún elemento o condición que se cumple en su interior. Es decir, áreas

cuya identidad está determinada por algún factor o criterio único que les confiere cierto grado de homogeneidad suficiente que pueda distinguirse de otras áreas del continuo geográfico.

Cabe aclarar que el fenómeno globalizador ha favorecido la dinamización de los procesos que se dan en el mundo material y simbólico. También ha beneficiado a un núcleo reducido de actores sociales (los más poderosos) en detrimento de las culturas “diferentes” y menos “conectadas” (García Canclini, 2005) al sistema globalizado-capitalista. Las identidades culturales se han ido metamorfoseando y/o erosionando debido a la puesta en marcha de los mecanismos de represión y las manifestaciones de reivindicación de las identidades culturales. Resulta interesante, pues, analizar los procesos sociales e históricos que han generado dichos fenómenos. En este sentido, Palacios (1983, s/p) explica que

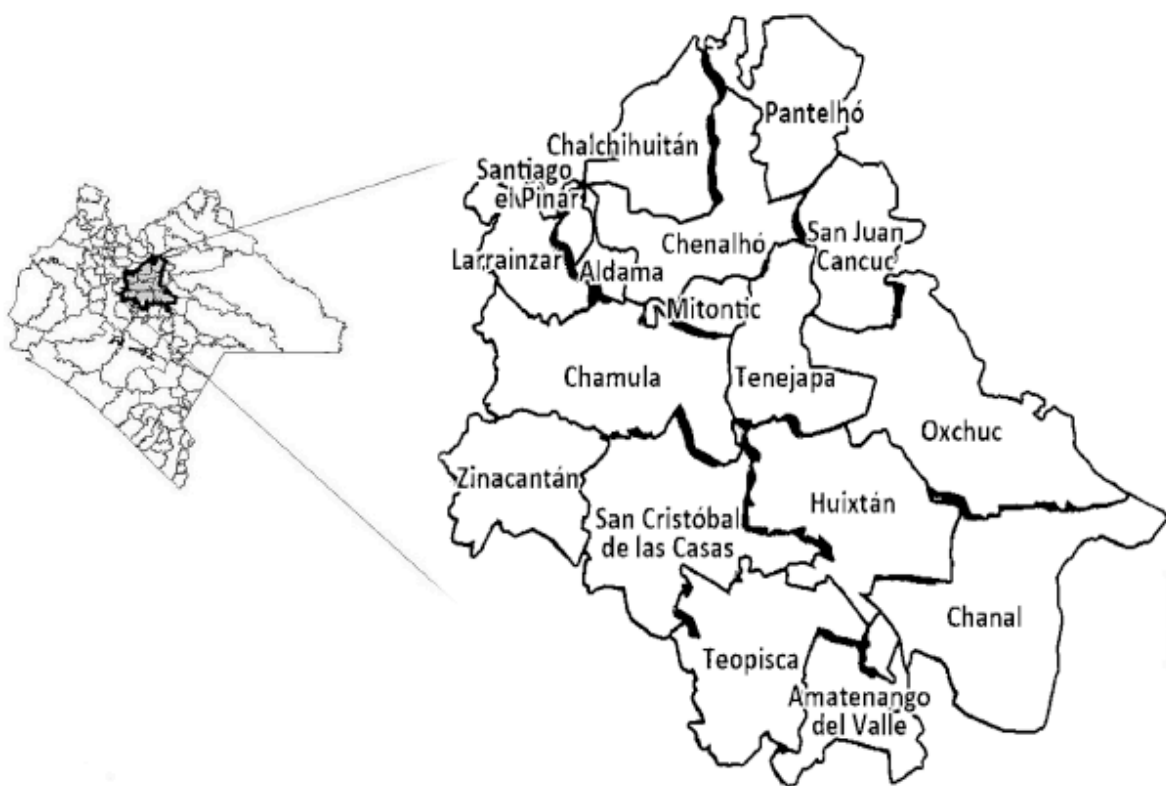
las diferentes partes de un territorio pueden diferenciarse en función exclusivamente de factores naturales o geográficos, o con arreglo a determinaciones sociales: una región tiene sentido y existencia sólo cuando en ella se asienta un conglomerado humano que es el que le otorga forma y extensión.

Dada la dificultad para acotar un espacio/tiempo, la presente investigación fue delimitada funcionalmente por una región administrativa (plan o programa): la zona Altos tsotsil tseltal del estado de Chiapas, México. Parece necesario aclarar que las regiones administrativas del estado de Chiapas fueron divididas de acuerdo con la concentración de los grupos etnolingüísticos y su historia común diferenciada (véase mapa 1). Referente a dicha división, Rivera (Rivera y Santos, 2015) comenta que el Estado circunscribe *lo étnico* a una noción territorial. Esta *visión masculina* permite pensar en lo étnico como un espacio circunscrito por fronteras; las fronteras contra otros invitan a la guerra contra los otros.

La región Altos de Chiapas, México, es habitada predominantemente por tseltales y tsotsiles (CDI, 2016) y participó activamente durante el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con el propósito de

evidenciar la situación de rezago absoluto y la falta de consideración de los pueblos y comunidades indígenas como ciudadanos mexicanos (Grasa, 2015). Con certeza, dicha problemática evidenció la crisis multifacética del sistema neoliberal, lo que dio apertura a re-valorización de los aportes políticos, epistémicos, teóricos y éticos, de vida, (Leyva, 2015) de los pueblos originarios.

Mapa 1. Región Altos tsotsil tseltal de Chiapas, México



Fuente: Elaboración propia.

En dicha región administrativa se han seleccionado dos instituciones públicas descentralizadas del gobierno del Estado: la UNICH y la UNACH. Fueron fundadas en los años 2004 y 1975, respectivamente, bajo políticas educativas que buscan responder a las necesidades de la población que habita la región de Los Altos y zonas aledañas.

La UNACH, Campus III, ubicado en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas —integrada por las Facultades de Derecho y de Ciencias sociales (en ella se ofrecen las carreras de antropología social, historia, sociología y economía) y por la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena (por sus siglas, EGAI)—, es un polo de atracción para los jóvenes de pueblos originarios que buscan estudiar una carrera profesional. La elección de la carrera de estos jóvenes depende, en la mayoría de los casos, de la cercanía de la universidad a sus comunidades de origen, es decir, se da por razones económicas más que por la afinidad a un campo de estudio (Pons y Olvera, 2012).

La UNICH, por su parte, también se encuentra localizada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas; esta institución trabaja con una perspectiva intercultural y atiende a un alto porcentaje de estudiantes provenientes de pueblos originarios.

Así pues, una vez delimitado el territorio, se decodificó el entorno en el cual se enmarca la acción territorial y, para ello, fue necesario analizar, entre otros aspectos abordados por la teoría regional posmoderna: la experiencia del colonialismo y la modernidad/colonialidad, la imposición de los saberes hegemónicos y la configuración de la identidad (Giménez, 2007 y Boisier, 2009) de los pueblos originarios en la región.

1.4 Devenir histórico de los pueblos originarios y su condición socioeconómica y política actual

La noción de espacio hace referencia a las dimensiones tiempo y lugar en donde existe un objeto; el espacio, por tanto, no puede ser concebido como algo distinto de lo corpóreo real. El ser humano —y sus procesos sociales— y la naturaleza —o territorio— representan la realidad tangible conocida; estos elementos se encuentran estrechamente relacionados ya que es el humano quien transforma su medio físico y lo adapta para satisfacer sus necesidades (Palacios, 1983). Bajo esta premisa es posible

afirmar que los procesos sociales ocurren de forma diferenciada en los territorios.

Una vez explicado esto, en un primer momento se narran los antecedentes históricos de los pueblos originarios en México; posteriormente los eventos que marcaron la historia de la zona Altos tsotsil-tseltal del estado de Chiapas. Conflictos sociales ¹¹ como la Conquista española, la Independencia, la Revolución mexicana y el movimiento zapatista han contribuido en la configuración de los discursos públicos que circulan en la actualidad y que, en la mayoría de las ocasiones, de forma implícita o explícita promueven prácticas discriminatorias o raciales.

En un segundo momento se caracteriza el territorio de la zona Altos tsotsil-tseltal. Se presentan los indicadores económicos y demográficos a escala nacional, estatal y regional que han sido propuestos por organismos internacionales y nacionales del sistema mundo moderno/colonial para medir los resultados o efectos de los programas, planes, proyectos y estrategias de desarrollo *único*.

En un tercer momento se darán a conocer las políticas educativas internacionales, nacionales, estatales y regionales que focalizan su atención en la cuestión de los “derechos educativos de los indígenas”.

Finalmente, se fundamenta la elección de las unidades académicas de la UNACH y la UNICH, ubicadas en la región administrativa Altos tsotsil-tseltal, en el municipio de San Cristóbal de Las Casas, en el estado de Chiapas, México.

¹¹ “Los conflictos sociales (...) afectan la identidad personal, el tiempo y el espacio en la vida cotidiana; la motivación y los patrones culturales de la acción individual. Los conflictos revelan un cambio mayor en la estructura de los sistemas complejos y nuevas contradicciones afectan su lógica fundamental. Por un lado, los sistemas altamente diferenciados producen cada vez más recursos y los distribuyen para la individualización, para la autorrealización, para una construcción autónoma de las identidades personas y colectivas. Por otro lado, estos sistemas necesitan cada vez más de la integración. Tienen que extender su control sobre los mismos recursos fundamentales que permiten su funcionamiento, si quieren sobrevivir” (Melucci, 1999, p. 69).

1.4.1 Antecedentes históricos de los pueblos originarios en México y en la región Altos de Chiapas

Los discursos públicos que giran en torno a la imagen de los pueblos originarios, vistos como una construcción socio-histórica, fueron un fenómeno muy poco estudiado por los investigadores sociales hasta hace unas décadas atrás. Su importancia radica en que estos discursos generan cierto tipo de acción social que, en muchas ocasiones, tienen que ver con prácticas excluyentes y racistas. Por consiguiente, es necesario narrar los eventos que marcaron la historia de los pueblos originarios que se asentaron en el espacio territorial Altos tsotsil-tseltal del estado de Chiapas; entre otros, la Conquista española, la Independencia de México, la Revolución mexicana y el movimiento zapatista. Estos acontecimientos influyeron en gran medida sobre los desplazamientos migratorios, así como en las actividades económicas y las oportunidades de acceso a los servicios públicos que los pueblos originarios tienen actualmente (Rus, 1995; Álvarez, 2012).

De conformidad con este planteamiento, Rivera (1984) expresaría la concepción andina respecto al tiempo: “mirar hacia atrás es también ir hacia delante” (en aymara: “*ñawpax manpun*”), según la cual, el pasado y el futuro están contenidos en el presente. De tal manera que una mirada hacia atrás (la mirada de la historia) acompaña un proyecto que se define hacia delante: *otro posible futuro social*.

Como es bien sabido, la historia de los pueblos originarios en nuestro país dio inicio hace miles de años cuando los primeros grupos humanos provenientes de Asia y del norte de América llegaron al territorio de lo que hoy es México. Estos grupos hablaban diferentes lenguas y vivían de la caza y la recolección; sin embargo, al momento de distribuirse en los diversos ecosistemas existentes en el país, las diferencias entre estos grupos crecieron, cada uno adaptó su forma de vida y su cultura a sus particulares condiciones medioambientales (CDI, 2008). En opinión de Bonfil (1990, p. 74): “Un primer factor de la diversidad cultural es el

territorio. La variedad de geografías, sin ser determinante absoluta de las diferencias culturales, subyace sin duda en muchas características que distinguen la manera de vivir de cada región del país.”

Los pueblos del sur, o también llamados mesoamericanos, comenzaron a cultivar plantas y los ubicados en las regiones del norte o áridoamericanos, mientras tanto, siguieron dependiendo principalmente de la caza y la recolección. La escasez de lluvias en Aridoamérica hacía mucho más difícil cultivar; por tal motivo, estos pueblos tuvieron que desarrollar tecnologías y formas de conocimiento muy complejas que les permitieran aprovechar lo más posible el agua y los alimentos. El estilo de vida en estos pueblos los obligaba a moverse continuamente y a desarrollar sentimientos de libertad y de autonomía personal. En Aridoamérica, por tanto, imperaron formas de organización igualitaria y no surgieron gobiernos centralizados (CDI, 2008).

Contrario a lo ocurrido en Aridoamérica, en Mesoamérica surgieron los primeros gobiernos centralizados encargados de cobrar tributos a las comunidades agricultoras a cambio de darles protección religiosa, política y militar. De esta forma, surgió la distinción social entre las comunidades agricultoras —que por cierto eran mayoría— y las élites encargadas del gobierno, de la guerra y, por supuesto, de la religión. A partir de ese momento dio inicio una lucha por el poder para el control de quienes cultivaban las tierras. Cabe señalar la existencia de otra área llamada Oasisamérica ubicada en la parte norte y suroeste de Estados Unidos; en ese territorio, la lluvia y la tierra favorecían la práctica de la agricultura y, consecuentemente, las formas de gobierno y supervivencia parecidas a las de Mesoamérica (CDI, 2008).

Así surgió la distinción entre tres grandes áreas geográfico-culturales de los pueblos indígenas: al sur, Mesoamérica y, al norte, Aridoamérica y Oasisamérica que, aunque muy diferentes en cuanto a sus estilos de vida, se mantenían en constante comunicación; los intercambios culturales y comerciales se hicieron presentes. Como es posible observar, un factor —

aunque no determinante— de la diversidad cultural fue y sigue siendo el territorio. Bonfil (1990, p. 74) plantea que:

La diversidad y el contraste de nichos ecológicos con recursos naturales diferentes ha sido el marco permanente de la configuración cultural de México; pero su importancia concreta no ha sido siempre la misma, porque la naturaleza adquiere significado y se transforma en recurso para el hombre, sólo a través de la cultura, y ésta varía en el transcurso de la historia.

Sobre la diversidad y riqueza cultural del México actual, Navarrete (2004, p. 39) sostiene que:

antes de la llegada de los españoles, lo que hoy es México era un complejo, rico y cambiante mosaico cultural y étnico, en el que varios cientos, sino es que miles de diferentes grupos humanos convivían, se hacían la guerra, comerciaban, peregrinaban e intercambiaban ideas e identidades. Por lo que mucho de la pluralidad étnica del México actual proviene de esa riqueza cultural prehispánica.

En este sentido, es necesario precisar que dicho encuentro entre diferentes culturas, universos y bienes culturales, implica, forzosamente, convergencias/divergencias, encuentros/desencuentros, polarizaciones y conflictos. También que las relaciones étnicas y culturales no se fundan exclusivamente en la concepción dicotómica indígena-mestizo; el proceso de interculturación (voluntaria o socio-histórica) implica mezclas raciales, pero también las transformaciones/reconfiguraciones culturales, híbridas o *abigarradas*, de las identidades en contacto.

Centurias después, surgió un hecho llamado por algunos historiadores “la Conquista española” (Álvarez, 2012) —también llamada época del colonialismo—. Fue definido como “un proceso y aparato de dominio político-militar que se despliega [...] para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15). Este acontecimiento influyó en gran medida en la diferencia colonial en el mundo moderno/colonial. Las “Indias occidentales”, más tarde América o América Latina (*Abya Yala*), fueron *doblemente* constitutivas de la modernidad a través de su diferencia

colonial. En primer lugar, por el “descubrimiento” de América en el siglo XVI por las primeras potencias europeas (España y Portugal) y, en segundo lugar, por la colonización de Asia y África por parte de las potencias del norte europeo (Francia, Inglaterra y Alemania), a comienzos del siglo XIX. Fue así como, durante el periodo en que la India comenzó a ser colonizada por Inglaterra y el norte de África por Francia, las Américas asistieron a un largo periodo de descolonización (Mignolo, 2013). A propósito de descolonizar el pensamiento sobre el “descubrimiento” de América, investigaciones comprueban que los Vikingos fueron los primeros aventureros en llegar a ese territorio alrededor del año 1000 d. C. (Morales, 2003). Sin embargo, en este trabajo no se profundiza al respecto debido a que el impacto histórico de la conquista española fue mayor.

Dada la conquista, Estados Unidos se constituyó a sí misma como una nación independiente con relación a un imperio en ascenso (Gran Bretaña); los países latinoamericanos como México, Argentina, Colombia, Perú y Ecuador, obtuvieron su independencia de dos imperios en decadencia (España y Portugal). A diferencia de estos países, Estados Unidos tenía una perspectiva clara acerca de su “destino manifiesto” y un proyecto acerca de su futuro poder imperial. De esta forma se explica cómo Estados Unidos pasó de ocupar una posición subalterna en el orden mundial a comienzos del siglo XIX a convertirse en una fuerza imperial a lo largo del siglo XX (Mignolo, 2013). Sobre decir que, ante dicho destino manifiesto, el mundo paneuropeo, durante el siglo XIX, se opuso tanto cultural como políticamente dado su estado de “civilización” y tecnología (Wallerstein, 2006). Usando las palabras de Quijano (2014), es posible decir que las experiencias de poder antes descritas son distintas entre sí y respecto de la colonialidad del poder, sin embargo, son comunes experiencias de colonización.

La conquista española se dio en todas las dimensiones de la vida de los pueblos indígenas; podemos hablar de una conquista geográfica, cuyo representante era Cristóbal Colón; una conquista militar cuyo narrador

era Bernal Díaz del Castillo; una conquista política iniciada por Hernán Cortés; una conquista espiritual con un gran número de cronistas, en su mayoría frailes —entre ellos franciscanos, dominicos, agustinos—, y un poco más tarde jesuitas, y una conquista administrativa, cuyo principal representante fue Alonso de Zorita, tal vez junto con Fray Juan de Torquemada (Korsbaek y Sámano-Rentería, 2007).

Para Colombres (2004), los pueblos indígenas sufrieron el exterminio y una deculturación compulsiva. No obstante, la cultura dominante no salió indemne de semejante choque. Así nació una cultura mestiza, que *amalgama* sangres y cosmovisiones catalizando una *nueva realidad*, otro tipo social. Es preciso decir que la expresión “amalgama” —o híbrido—, empleada por Colombres (2004), se válida en tanto se habla de la *pérdida* de la cultura propia para adaptarse a otra. Desde esta perspectiva, las personas son concebidas como entes pasivos, estériles, sin energía, sin sustancia, sin vida, determinados, colonizados... No hace referencia a una identidad mestiza abigarrada, descolonizadora, que “es y no es a la vez”, producto de conflictos y convergencias.

Como era de esperarse, la conquista y la colonización generaron formas de “decir fuera de lugar”. La relación que la población indígena sentía hacia el lugar de su decir y que se había estado articulando a lo largo de los siglos se quebró: su decir pasó a ser un “decir fuera de lugar” en su relación con los colonizadores y se convirtió también en un “fuera de lugar” con respecto a sus propias comunidades cuando comprendieron que los elementos extranjeros se habían introducido en su propio espacio. Simultáneamente, para los españoles su enunciación estaba “fuera de lugar” en el sentido de que ellos se sentían extraños y extranjeros con respecto a la cosmovisión de las poblaciones amerindias (Mignolo, 2013).

Bonfil (1990) comenta que a partir de la implantación del régimen colonial el espacio fue dividido en dos polos irreductibles y opuestos. En la ciudad se asentaron quienes representaban el poder colonial; el campo, por el contrario, era el espacio ocupado por el indio o colonizado. Esta

separación *indo-rural* y *urbano-español* permitió la persistencia de dos formas de organización social muy diferentes. Esta identificación respaldada por el dominio que ejerce el México urbano sobre el México rural (sociedad marginal que vive en los “cinturones de la miseria”) permanece hasta el día de hoy, incluso, se han multiplicado y agudizado los conflictos. De esta forma se trazó la *Gran Frontera* que divide el mundo entre el norte y el sur geopolíticos (Segato, 2014). Se produjo una distancia entre los monolingües que defienden su cultura y su organización social y la sociedad dominante y los bilingües biculturales (Colombres, 2004).

Parafraseando a Bonfil (1995), la negación de las culturas populares —o cultura indígena— tiene su origen en la división cultural que forma parte de toda situación colonial. La sociedad colonizadora afirma su superioridad racial, cultural, tecnológica y religiosa y justifica, a partir de esa afirmación dogmática, el dominio al que somete a los pueblos colonizados. La relación social de dominación/explotación están fundadas sobre el eje “raza/género/etnicidad” (Quijano, 2014). Así pues, las supuestas estructuras biológicas —características fenotípicas— diferenciadas entre los grupos humanos, que evidentemente no tienen ningún tipo de referencia con la realidad, se constituyeron en el más perdurable y eficaz instrumento de dominación social *universal*. También se convirtieron en el criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder (Coronado, 2014).

Evidentemente, en la época de la conquista los españoles no pretendieron exterminar a los indígenas, ni mucho menos integrarlos a los grupos de españoles establecidos en México, sino, más bien, buscaron administrar las posesiones coloniales de aquel tiempo (Mignolo, 2013). Al respecto Bilbao (1988, pp. 138 y 139) comenta que:

Todos los ejemplos que la historia nos presenta de invasiones de razas y conquistas son, puede decirse, uniformes en cuanto al resultado. La raza invasora que triunfa, se instala, se apodera y divide la tierra, y ella

y sus descendientes se constituyen en soberanos (...). En ese fenómeno hay, puede decirse, una identificación entre el conquistador y la tierra conquistada. En la colonización española, en particular, sucede que la raza dominante gobierna, administra, explota, no como si fuere cosa propia o la misma patria, sino como cosa ajena que puede perder y de la que es necesario sacar el kilo (...). Más la América no fue considerada como una agregación de territorios sino como una explotación (...). Existía una profunda diferencia entre el español de nacimiento y el americano, aunque descendiente de españoles.

Por su parte, Mariátegui (1991), uno de los críticos de los crímenes y explotaciones llevadas a cabo por el colonialismo español en las áreas con densas poblaciones indígenas tales como Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y México, refiere:

Las naciones de Hispanoamérica se movieron, todas ellas, en la misma dirección. La solidaridad de su destino histórico no es una ilusión creada por la literatura proamericana. Estas naciones tienen una relación de hermandad no sólo en su retórica sino también en sus historias. Funcionan a partir de una matriz común: la conquista española, que destruyó las culturas indígenas y las formaciones sociales autóctonas e impuso un patrón homogéneo en el aspecto étnico, político y moral de Hispanoamérica (Mariátegui, 1991, p. 360).

Así pues, “el problema del indio en México y en el resto del subcontinente poco difieren en sus premisas, todas ellas fincadas en la dependencia colonial” (Aguirre, 1973, p. 7). Bajo este argumento es posible negar la existencia de un pensamiento propio hispanoamericano.

En México, el impacto de la conquista fue diferente en cada región y para cada pueblo. En la zona territorial de lo que hoy en día es el estado de Chiapas, los indígenas, disminuidos en número, hombres, mujeres y niños dejaron sus fértiles tierras para emigrar a regiones inaccesibles, donde no pudieran ser alcanzados por el odio de quienes explotaban sus tierras (Álvarez, 2012). La conquista española significó el encuentro de dos semiósferas, de dos “grandes sistemas” o universos semióticos (Lotman, 1996). Tomadas prestadas las palabras de Bourdieu (2000) podríamos decir que los indígenas no sólo compartían entre ellos un mismo espacio simbólico/social sino también geográfico, ambos espacios muy alejados

respecto de sus conquistadores. Este hecho fue un episodio decisivo de la historia que configuró lo que es hoy en día la nación mexicana y, en particular, el estado de Chiapas. Desde ese entonces los indígenas han habitado zonas intrincadas y han vivido en situaciones de desventaja social, económica, política y cultural (Álvarez, 2012).

Durante la Independencia de México (1810-1821) los indígenas buscaron liberarse de los tributos que les imponía el régimen colonial, por este motivo se sumaron a la lucha por los derechos de los mexicanos. No obstante, la búsqueda por la igualdad implicaba homogeneidad entre los pobladores, todos deberían de hablar una misma lengua y practicar una misma religión: todos deberían de estar integrados en una misma cultura. A partir de ese momento se diseñaron políticas *etnocidas* que marcaron la historia de la población indígena. Fue así como surgieron dos fenómenos de manera simultánea. Por una parte, debido a la presencia de estas políticas etnocidas, gran porcentaje de personas originarias de comunidades predominantemente indígenas y hablantes de una lengua indígena dejaron de autoadscribirse como tales. Por otro lado, la aparición reciente de los movimientos de reivindicación social ha provocado que los indígenas declaren *orgullosamente* su identidad. Zebadúa (2011) comenta que se presencia el auge de movimientos sociales que, a través de prácticas y discursos localizados, niegan la homogeneización cultural y usan la identidad como respuesta de resistencia y contestación hacia el estado de las cosas.

Según narraciones del catedrático e investigador Rus (1995), un siglo posterior al movimiento de Independencia, durante el periodo comprendido entre 1914 y 1920, surgió una disputa por el control de la zona Altos de Chiapas entre el ejército carrancista y las bandas de terratenientes locales contra-revolucionarios. Este hecho marcó la historia de la región. Los indígenas no participaron en dicho suceso, contrario a ello fueron excluidos y maltratados por ambas partes. A pesar de las esporádicas ventajas obtenidas por las comunidades indígenas a través de las alianzas

establecidas con alguno de los grupos combatientes; esta época es recordada con amargura por los pueblos originarios de Los Altos.

Poco tiempo después, a finales de la década de 1930 hasta los primeros años de la década de 1940, los indígenas recibieron los “beneficios del México nuevo”, entre otros: la reforma agraria, la aparición de los sindicatos y el final del régimen de peonaje y de contratación por deuda. A pesar de que se afirma que esta época reivindicó a los indígenas y les otorgó nuevos derechos algunos analistas develan que se trataba de una forma más “sutil” de dominación (Rus, 1995). Para aplicar sus reformas, los cardenistas¹² y sus sucesores se involucraron con las comunidades indígenas, sustituyeron a sus líderes y reorganizaron sus gobiernos (Rus, 2012). Las luchas agrarias impulsadas por las comunidades indígenas fueron concebidas —ideológicamente— como luchas campesinas; fue así como el concepto de campesino se impuso sobre el de indígena. De esta forma, se explican los procesos de desindianización y de ciudadanización que argumentan que el campesino, en tanto ciudadano, tiene el derecho legítimo de convertirse en propietario de la tierra. Este hecho propició la expansión del mercado de tierras y, consecuentemente, las comunidades que subsistían en las sedes civilizatorias indígenas, perdieron sus tierras colectivas (Moya, 2009).

En comunidades indígenas como la de Los Altos de Chiapas, con sus propias tradiciones de organización política y social ligadas a creencias religiosas locales, los cambios que introdujeron los cardenistas implicaban ajustes políticos e ideológicos. A causa de esto, hacia mediados de la década de 1950, lo que los antropólogos habían descrito como municipios “cerrados” o “completos”, se convirtieron en “comunidades revolucionarias institucionales” subordinadas por el poder (Rus, 1995, 2012).

¹² Concepto que hace referencia a las personas que participaron en el movimiento político dirigido por el entonces presidente del gobierno, Lázaro Cárdenas del Río. Dicho fenómeno aconteció en México, entre 1934 y 1940.

Eran 14 municipios los que conformaban esta región socioeconómica. Los pobladores eran hablantes de tsotsil o tseltal —la mayor parte de las personas eran monolingües—; se tenía un gobierno civil propio —sus funcionarios eran seleccionados por grupos “casi secretos” de ancianos, también sus líderes religiosos y de los ciclos de fiestas—. Se portaba una vestimenta tradicional que los distinguía de los otros municipios. Esta era la “apariencia” estable de las comunidades, sin embargo, un análisis más profundo de los procesos sociales de la zona indicaba que, bajo la superficie, estas comunidades también eran reservas de fuerza de trabajo a los que la finca otorgaba un cierto grado de autonomía interna a cambio de su estabilidad como fuente de trabajadores. Dicha autonomía era aparente ya que los líderes de las comunidades de Los Altos eran ancianos poderosos, comprometidos con el partido político oficial, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Darse cuenta de este hecho fue un gran avance que la oposición de origen dentro de esas comunidades logró hacer (Rus 2012).

El principal problema experimentado por los indígenas que habitaban la zona Altos del estado de Chiapas, desde antes de la Revolución de 1910 hasta mediados de la década de 1930, era la falta de tierras fértiles, mismas que les habían sido arrebatadas a mediados del siglo XIX. Esta situación obligó a los indígenas tsotsiles y tseltales a buscar empleo como trabajadores temporales en las tierras bajas de Chiapas. Así, como todos los años, a mediados de la década de 1920, un aproximado de 20,000 indígenas de la región aledaña a San Cristóbal de Las Casas, la ciudad más importante de Los Altos, se encaminaban hacia los cafetales de las montañas ubicadas en la parte sureste y costa de Chiapas. Esta situación era sostenida por el Estado a través de los secretarios municipales (Rus, 1995).

Los empleados temporales viajaban durante ocho días aproximadamente para ir a sus centros de trabajo. Esto implicaba gastos

tanto de alimentación como para solicitar permiso de “pasar la noche” hacinados en algún patio trasero. Eran mal pagados (durante ese periodo el salario mínimo vigente era de 1.30, los trabajadores temporales de Los Altos recibían de 30 a 50 centavos por jornada laboral diaria). Vivían bajo situaciones deplorables y no volvían a sus hogares sino meses después de haber contraído grandes deudas por los adelantos salariales recibidos. Sin embargo, por difíciles que pudieran parecer estas condiciones eran preferibles a las que padecían los habitantes de la región norte de los Altos (Rus, 1995).

Si bien, quienes más aportaron al desarrollo de la cafecultura del Soconusco fueron los migrantes indígenas de Los Altos de Chiapas, en la década de 1970 la migración de esta población comenzó a ser sustituida por la de trabajadores provenientes del altiplano guatemalteco (Villafuerte y García, 2014).

Como se comentó, el principal factor que detonó la migración interna en el estado fue el problema agrario. De acuerdo con Villafuerte y García (2014), pese a que muchos jornaleros migraron a la zona soconusco, otros tantos buscaron la posibilidad de conseguir tierras en otras regiones del estado. De este modo, desde mediados de la década de 1960 se inició un proceso de migración espontánea con la intención de colonizar la Selva Lacandona.

A partir de estos hechos surgió un fenómeno de polarización económica y social: mientras que algunos grupos poblacionales reducidos en número disponían de suficientes recursos económicos, otros no. Los datos que Villafuerte y García (2014) toman en cuenta para explicar los movimientos migratorios y el agravamiento de los conflictos por la tierra son: la composición de la población por edades, la distribución de las tierras y el uso del suelo. Así, el número de la población menor a 30 años en 1970 había aumentado significativamente respecto a las cifras de mediados del siglo XX. Este dato nos da una idea sobre la enorme presión social ejercida sobre el uso de las tierras. También explican que, pese a

que la mayor parte de las hectáreas censadas en esa época pertenecían a ejidos y comunidades, la tierra por habitante disminuía considerablemente; no ocurría de la misma forma en el sector privado donde unos pocos eran propietarios de grandes extensiones territoriales. Finalmente, en cuanto al uso del suelo se refiere, afirman que poco más del 25% de las tierras censadas eran ocupadas por la actividad ganadera bovina tanto en el sector ejidal como privado; esto explica por qué aún en nuestros días prevalece una población rural económicamente activa dedicada mayormente a las actividades primarias.

Desde el siglo XIX, los grupos liberales buscaron que el país se desarrollara bajo el régimen capitalista; su adopción significaba que los ciudadanos debían ser propietarios individuales de la tierra. Sin embargo, los pueblos originarios no podían cumplir con estas condiciones ya que tenían un sistema económico diferente basado en la propiedad comunitaria de la tierra y no buscaban enriquecerse. De esta forma los gobiernos liberales empezaron a desconocer a las comunidades indígenas y les negaron su derecho de propiedad (CDI, 2008). El periodista Carreño Carlón (1995, p. 23) reflexiona que:

el Estado mexicano se propone unificar culturalmente a la nación sobre la base de una idea de la modernidad que recoge el principio de igualdad jurídica entre los individuos, plantea un modelo de democracia que da por real esa igualdad formal y hace objeto de comercio la base territorial garantizada por la Colonia a los pueblos originarios y a sus culturas.

Evidentemente este hecho incomodó a los indígenas. Cuando el camino de la negociación con el gobierno no rindió frutos organizaron protestas y rebeliones armadas.

Las políticas “etnocidas” (la reforma agraria que provocó el despojo e invasión de las tierras comunales, por ejemplo) de los gobiernos lograron disminuir a la población indígena; el número de mestizos aumentó mucho más rápidamente, siendo que miles de indígenas comenzaron a autoadscribirse como no-indígenas. El español inundó el léxico, la

morfología y la sintaxis de las lenguas nativas (Colombres, 2004), cambiaron sus vestimentas y su lugar de residencia. A través de estas políticas gubernamentales se les obligó a transmutar/erosionar su identidad cultural. Este fenómeno es llamado “desindianización” por Bonfil (1990, p. 80):

La ausencia de una identidad étnica india es un elemento de significación mucho más profunda, porque revela que se ha roto el mecanismo de identificación que permitiría delimitar un “nosotros” vinculado a un patrimonio cultural que se consideraba propio y exclusivo (...). Para algunos autores, este cambio es resultado de la aculturación, del contacto estrecho con otra sociedad que posee una cultura distinta; para otros corresponde a un proceso histórico ineludible que lleva a la transformación de una situación de casta en una de clase social; en el mismo sentido, algunos más quieren ver el cambio como un signo de la proletarianización, también inevitable. Yo prefiero hablar de etnocidio y desindianización (...) la desindianización se cumple cuando ideológicamente la población deja de considerarse india, aun cuando en su forma de vida lo siga siendo.

Boisier (2009) refiere que los elementos que configuran la identidad regional son las creencias, la continuidad histórica, la identidad activa, el espacio geográfico particular y el sentido de pertenencia. Dichos elementos que identifican a las personas provenientes de pueblos originarios se desgastan gradualmente, la identidad transmuta y finalmente se “pierde”; de esta forma se identifican y cohesionan con otro grupo social. Son los pueblos originarios quienes, por lo general, se asimilan a las culturas dominantes, a la categoría étnica mestiza. Estos cambios significativos son generados por diversos y complejos factores externos a las culturas originales de los indígenas (el impacto de los medios masivos de comunicación, el consumo cultural de bienes, servicio e imaginarios, el fenómeno social de la migración...), como consecuencia de los actuales contextos globales. En la contemporaneidad, las identidades de pueblos originarios se han *desterritorializado*; se construyen y manifiestan en redes simbólicas *más allá* del territorio geográfico y de todos aquellos atributos asociados a él: la organización, la tradición y las costumbres. Particularmente, el sector de los jóvenes entra y sale de los límites

comunitarios, recorre distintas fronteras, negocia sus propias prácticas entre ellos mismos y con la comunidad en general y se adscribe indistintamente a patrones culturales que son relevantes en el momento de la apropiación. Por ejemplo, ese sector comúnmente es atraído por los bienes culturales y de moda (la vestimenta y la música pop, reguetón y rock) y presenta comportamientos individualistas (Zebadúa, 2011).

Después de haber expuesto la participación de los pueblos originarios en el proceso de configuración histórica de la nación mexicana, me centraré en explicar las causas que provocaron las tres principales oleadas migratorias de la zona Altos de Chiapas y, de manera específica, el aumento en el número de habitantes indígenas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Esta ciudad ha enfrentado cambios en la organización económica, demográfica, política y social debido a la llegada de migrantes de otros municipios de la región. Tres sucesos promovieron estos desplazamientos. Durante la segunda mitad de la década de 1970 ocurrió la primera oleada migratoria. Los habitantes de San Cristóbal (a quienes se les llamaba “ladinos”) permitieron el acceso a la ciudad a los indígenas conversos protestantes; estos se asentaron en la periferia urbana y eran vistos como refugiados por la persecución religiosa. Los ladinos creyeron que su estadía en la ciudad sería breve y que acabarían por regresar a sus comunidades de origen; contra las expectativas, los migrantes se asentaron permanentemente. Los nuevos pobladores modificaron algunos aspectos de sus estructuras civiles y religiosas, sin embargo, aún permanecía reconocible su identidad indígena. Eran reservados, sus vidas ordenadas y discretas; la presencia de ellos complacía a los ladinos por tratarse de sirvientes complacientes, corteses y honestos (Rus, 2009).

La segunda ola de migración dio inicio con la crisis económica de 1982. Miles de varones indígenas evadieron los efectos de la primera crisis agrícola y lograron mantener a sus familias en sus comunidades de origen. Para ello se vieron en la necesidad de ir a trabajar en construcciones y en

lugares alejados. Como esta crisis se agravó llegó el momento en que muchos se quedaron sin trabajo. Para entonces los indígenas protestantes que emigraron en la primera ola ya habían dejado los trabajos más despreciados y se convirtieron en dueños de sus propios negocios. Los migrantes de la segunda ola se asentaron en las colonias fundadas por sus predecesores y se hicieron protestantes cuando llegaron a vivir a esa zona. Es preciso puntualizar que durante la primera ola de migración involuntaria por persecución no habían sido “expulsados” de sus comunidades (Rus, 2009).

Finalmente, la tercera ola de migrantes comenzó con el desplome del mercado internacional del café en 1989 y se aceleró a partir de movimiento zapatista de 1994 (Rus, 2009). En palabras de Tipa (2018), este último acontecimiento histórico atrajo la atención de extranjeros y mexicanos y convirtió a la ciudad de San Cristóbal de las Casas en un lugar verdaderamente cosmopolita. Los migrantes de la tercera ola eran refugiados de las condiciones económicas y de la violencia. Los indígenas que abandonaron el campo para vivir en la ciudad durante este periodo, en general, solían estar menos preparados para la vida urbana que sus antecesores. Así pues, pobres, monolingües y violentados, se mudaron a San Cristóbal de Las Casas, una ciudad que ya estaba saturada por gente indígena con la que tenían que competir por los trabajos y que estaba habitada por ladinos cada vez más molestos por su presencia (Rus, 2009).

Como se ha comentado hasta el momento, a lo largo de la historia de México han surgido movimientos políticos y sociales con el propósito de mejorar la calidad de vida de los habitantes. Algunas zonas del país lograron mejores condiciones de vida; Chiapas, por el contrario, siguió enfrentando situaciones de marginación y abandono donde la población indígena era el sector más afectado. Empero, llegó el momento en que gran parte de la población indígena decidió demandar históricamente las condiciones de equidad y justicia que durante mucho tiempo les fueron negadas. Fue así como dio inicio el movimiento del EZLN (Álvarez, 2012).

La situación de rezago y marginación no era nueva para el pueblo indígena, sin embargo, dos hechos detonaron el movimiento zapatista: 1) la crisis de la unidad básica de la organización social indígena y, por tanto, el control del Estado y 2) el notable deterioro económico y político desde mediados de la década de 1970 hasta principios de 1980 (Rus, 1995). Así pues, no abogaron por la toma de poder sino, más bien, por el cambio del mundo, empezando por el suyo propio (Leyva, 2015). Grosso (2017, p. 191) comenta que:

el “mandar obedeciendo” [expresión del “buen gobierno” de los zapatistas] repone la “cuestión del gobierno en relación al poder constituyente desde abajo” (...). Esto puede entenderse, o bien como “presión” sobre el gobierno representativo moderno, o bien como la gesta de otra formación política (los corchetes son míos).

Grasa (2015) explica que la significación política del EZLN no se encuentra en su fuerza militar o en su ideario, sino, más bien, en su capacidad de poner en el centro de la agenda nacional dos temas que desafían al Gobierno y obligan la toma de postura de los diversos actores sociales y políticos. El primero, la situación de rezago absoluto y de falta de Estado de Derecho con raíces seculares en Chiapas. El segundo, la falta de consideración real de los pueblos y comunidades indígenas como ciudadanos mexicanos: “son marginales a la política, no tienen política, son objetos políticos, parte de la política de los que sí la tienen. No son sujetos políticos en la información, ni en la conciencia, ni en la organización, ni en la acción”, reflexiona González Casanova (2009, p. 102). No se les concede un tratamiento igualitario y digno; con el propósito de corregir su debilitada posición de partida, exigían que se les considere protagonistas de políticas y actuaciones de acción positiva. Se entiende que la lucha por el reconocimiento y provisión de los derechos colectivos es indispensable para la provisión y el goce de los derechos individuales (Grasa, 2015).

En la madrugada del 1 de enero de 1994, un grupo de indígenas autodenominados EZLN se levantó en armas en contra del gobierno federal

y tomó las cabeceras municipales de San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán y Chanal. Llamó a derrocar al entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari, a quien calificó de ilegítimo y lo señaló cabeza de una dictadura monopolizada por el partido en el poder. También pidió a los poderes Legislativo y Judicial que unieran esfuerzos para restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación *deponiendo al dictador*. Este hecho aconteció justo el día en que entró en vigor el TLCAN, que vinculaba a México con los Estados Unidos y Canadá (Álvarez, 2012; EZLN, 1994).

Podemos concluir que este movimiento social es significado como:

- *Movilización*: detona luchas simbólicas de carácter intelectual y filosófico que surgen como resultado de la acción colectiva de un conjunto de organizaciones, investigadores y poblaciones.
- *Insurrección*: cuestiona la lógica epistémica basada en la modernidad eurocentrada y homogeneizante que justifica, a través del “sentido común” o RS, los actos (discursivos) violentos.
- *Agitación epistémica*: permite que las identidades en conflicto reconozcan que el campo social es constitutivo y constituyente de la razón colonial. Así, por medio del reconocimiento de la historia común y de las convergencias entre cosmovisiones, es posible que surja el “quiebre” o “fractura” de la estructura colonizadora y de sus metarrelatos. Este hecho deviene en “apertura epistémica”. Las personas pueden reconocer en el “otro” aspectos constitutivos de su propia identidad y, viceversa, en sí mismos, elementos que configuran al otro.
- *Práctica rizomática*: produce, metafóricamente hablando, “nudos”, “entrenudos”, “nuevos brotes”, “raíces”..., y *aprehende* las multiplicidades.

Una vez explicados estos fenómenos es posible comprender los procesos migratorios internos de carácter estacional de la población originaria de Los Altos de Chiapas a las zonas Central, Soconusco y Selva Lacandona. Cabe señalar que de acuerdo con el *Fideicomiso de La Selva Lacandona (1977)*, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Larráinzar, Mitontic y Toepisca eran los municipios de Los Altos con mayor tasa de expulsión de población.

Durante las últimas tres décadas, San Cristóbal de Las Casas se ha convertido en la capital de *facto* de Los Altos tsotsiles-tseltales. No obstante, cabe señalar que a medida que más miembros de las comunidades, educados, bilingües y ambiciosos dejan sus hogares para desplazarse a esa zona, sus municipios y sus parajes rurales más pequeños corren el riesgo de perder los sectores más dinámicos de su población. Actualmente, muchos de los pequeños municipios alejados de las zonas urbanas se han convertido en refugios para los ancianos, para los enfermos y para las madres que se han quedado al cuidado de sus hijos mientras los hombres migran en busca de mejores oportunidades de trabajo (Rus, 2012).

Múltiples fueron los intentos que el gobierno federal, estatal y los mismos indígenas hicieron para llegar a un acuerdo para la paz y para superar las situaciones de inequidad experimentadas por el pueblo chiapaneco y, en particular, por los pueblos originarios.

Muchos han sido los ensayistas e historiadores dedicados al análisis de los eventos ocurridos alrededor de la población indígena en México y, en particular, en Chiapas. Algunos se han dado a la tarea de criticar detallada y ampliamente el movimiento zapatista, la acción del clero en San Cristóbal de Las Casas y a quienes participaron en la creación de la imagen de un Chiapas que distaba mucho de la realidad. Entre otros autores, se pueden mencionar a De la Grange y Rico (1998) quienes, en *Marcos: la genial impostura*, critican la debilidad del Estado, los arreglos fraudulentos, las acciones poco pensadas, el poder otorgado al Obispo

Samuel Ruiz —en su intento por conseguir el premio Nobel de la Paz— y el papel protagónico de Rafael Guillén, subcomandante Marcos quien, a su parecer, era un político mexicano violento y fanfarrón.

Legorreta (2015), en el libro *Religión, política y guerrilla en Las Cañadas de la Selva Lacandona*, cuestiona dos elementos centrales: la inevitabilidad del levantamiento y la existencia de dos únicas fuerzas políticas en la región: el PRI (Gobierno) y el EZLN. Viqueira (1999), por otra parte, en su obra *Los peligros del Chiapas imaginario* explica que la opinión pública sobre los problemas económicos, políticos, sociales y religiosos en Chiapas no son más que el producto de un discurso reproducido de manera acrítica.

En este sentido, idealizar las formas de convivencia social y el autogobierno en las comunidades indígenas sin haber analizado críticamente el contexto socio-histórico, impedirá la creación de propuestas para mejorar la calidad de vida de ese sector poblacional en México y, en particular, en Chiapas. Al respecto Viqueira comenta (1999, s/p):

Seguramente uno de los puntos que encierra más riesgos para los indígenas de Chiapas es la aprobación de los “usos y costumbres” como medio de elegir a las autoridades políticas. La idealización —que es una forma de desconocimiento— de la realidad política de los indígenas ha conducido a la teoría de que ellos cuentan con un sistema de gobierno de origen prehispánico que garantiza la resolución de conflictos, la armonía, la justicia y la igualdad en la comunidad, a partir de los principios no sólo diferentes, sino incluso superiores e incompatibles con los de la democracia occidental. Por tanto, basta con dejar que los indígenas se rijan por sus propias reglas sin intervención alguna del resto de la sociedad para que todos los conflictos internos encuentren solución. Parece increíble que a estas alturas todavía sea necesario recordar que la conquista y colonización españolas supusieron una profunda ruptura en la vida de los pueblos mesoamericanos, en general, y de Chiapas en particular (...) No está de más señalar que en la región de Los Altos, los sujetos colectivos indígenas sobre los que se pretende legislar (chamulas, zinacantecos, cancuqueros, tumbaltecos, etcétera) son una creación de dicha política colonial. De igual forma, muchos de los “usos y costumbres” derivan directamente de las instituciones que fueron impuestas por los españoles (...) Las formas de organización social y política de los pueblos indios no son por lo tanto prácticas inmemoriales, que habrían

logrado conservarse puras desde los tiempos prehispánicos hasta nuestros días, sino que son el resultado de una compleja dialéctica entre las instituciones impuestas primero por la Corona española y luego por los gobiernos nacionales, y la respuesta creativa de los propios indígenas ante las cambiantes situaciones históricas por las que han atravesado y que los han transformado.

Bajo este argumento, se hace necesario develar los discursos que idealizan las formas de gobierno y el estilo de vida de las comunidades indígenas. La violencia ejercida hacia las mujeres y las razones culturales que impiden la migración de los jóvenes a las ciudades en donde se localizan la mayoría de los centros de estudio superior, devienen, precisamente, de los usos y costumbres de los pueblos originarios.

Por otra parte, develar los discursos también permite comprender que las historias locales del sistema mundo moderno/colonial se articulan por los imaginarios contruidos a partir de las diferencias con respecto al liderazgo hegemónico o la dominación abierta y directa (Mignolo, 2013). En términos de Escobar (2002) es posible decir que una estrategia de dominación es el hecho de representar determinadas zonas territoriales como subdesarrolladas, tal es el caso de América Latina, México y, particularmente, la zona de Los Altos, Chiapas.

Por tanto, explica Escobar (2002), es necesario cuestionar las fronteras para concluir que la modernidad fue siempre múltiple. En contraposición con su planteamiento diremos que la modernidad no debe buscar la hibridez entre sus elementos constitutivos; por el contrario, implica el reconocimiento de la yuxtaposición de los múltiples contrarios, una constante conflictividad y convergencia. También comenta que la modernidad es el resultado del encuentro entre culturas desde el comienzo. Hay muchas modernidades y es necesario abrirles espacios a esas modernidades, no únicamente a las grandes, sino a las pequeñas modernidades de las comunidades étnicas e indígenas con el propósito de dar apertura a un mundo plural. Este planteamiento permite conceder

importancia a la defensa de esos lugares, de esas culturas y de las prácticas de la diferencia (Escobar, 2002).

Asimismo, Santos (2015) comenta que la diversidad del mundo es infinita e incluye modos distintos de ser, sentir, pensar y actuar. Dicha inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo es desperdiciada porque las teorías y los conceptos desarrollados en el Norte global no identifican dichas alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por tanto, explica, no se necesitan alternativas, sino, más bien, un *pensamiento alternativo de alternativas*.

1.4.2 Indicadores económicos que caracterizan a la región Altos de Chiapas

Para lograr los propósitos de la investigación, se eligió delimitar funcionalmente como región administrativa a la zona Altos tsotsil-tseltal del estado de Chiapas, México. Esta región está habitada en su mayoría por pueblos originarios¹³ que, para continuar con sus estudios de nivel universitario, migran a la capital regional, la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

En este apartado, se presentan los indicadores de corte socioeconómico propuestos por organismos internacionales y nacionales que “caracterizan” a la región. Cabe aclarar que, desde el abordaje de la presente investigación, el *desarrollo* regional es entendido como la causa de catástrofes sociales, económicas y ecológicas (Shiva, 1998). Está basado en la teoría de estadios que presupone que las unidades individuales (sociedades nacionales) se desarrollan de la misma manera, pero a un

¹³ El rasgo que permite identificar a la población indígena y que ha permanecido constante durante casi un siglo en los registros estadísticos de la población mexicana ha sido el de la calidad de hablante de alguna lengua indígena en personas de 5 años de edad y más. A partir de 1990, también se registra a la población de 0 a 4 años que habita en hogares cuyo jefe(a) o cónyuge habla alguna lengua indígena. A partir del año 2000, por primera ocasión, se registra a la población que no es hablante de una lengua indígena, dijo pertenecer a algún grupo indígena (CDI, 2016).

ritmo distinto. De esta forma, se acredita la idea de que los “menos desarrollados” deben ser guiados por los “más desarrollados” hacia una forma de acción mimética que les promete hallar una mejor calidad de vida y una estructura de gobierno más liberal (Wallerstein, 2006). El desarrollo es, pues: “el término clave de un discurso político asociado a un elusivo proyecto de desconcentración y redistribución relativas del control del capital industrial, en la nueva geografía que se configuraba en el capitalismo colonial-moderno global” (Quijano, 2014, p. 20 y 21).

Como se ve a continuación, bajo esta lógica, los indicadores económicos cumplen con la función de representar a los pueblos originarios como entidades subalternas. No visibiliza las múltiples formas y ritmos de desarrollo y, por ende, no reconoce las distintas realidades alternativas.

Una forma de describir la condición económica del país y del estado es observar el comportamiento del PIB en términos absolutos y per cápita. El PIB es un indicador que representa el valor de los bienes y servicios finales generados por un país/estado durante un periodo específico;¹⁴ el PIB per cápita, por su parte, da cuenta de lo que le correspondería a cada habitante si dicha riqueza se distribuyera equitativamente. Así pues, estos indicadores dan una aproximación del bienestar material de la población del estado de Chiapas y, por tanto, de las posibilidades que los habitantes tienen para acceder a las instituciones educativas de nivel superior. También pueden evidenciar la capacidad gubernamental para realizar inversiones en materia educativa (véase tabla 3).

¹⁴ En México, el PIB y PIB *per cápita* se miden trimestralmente por el INEGI y se reportan también series de datos agrupados de forma anual.

Tabla 3. PIB y PIB *per cápita* de México y del estado Chiapas (pesos a precios constantes de 2008) 2010 y 2015

País/estado	PIB por año, 2010 (millones de pesos)	PIB <i>per cápita</i> anual, 2010	PIB por año, 2015 (millones de pesos)	PIB <i>per cápita</i> anual, 2015
México	11,965,979	113,559.67	13,743,338	122,676.57
Chiapas	220,649	44,996	227,598	43,329

Fuente: Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG, 2015)

Así pues, durante el año 2010 un habitante en el estado de Chiapas percibía en promedio 3,749.66 pesos mensuales y, en 2015, un aproximado de 3,610.75 pesos.

En 2015, Chiapas, junto con otros estados como Oaxaca y Guerrero, obtuvieron, a nivel nacional, las cifras de PIB *per cápita* anual más bajas con 43,329 pesos, 53,282 pesos y 55,139 pesos, respectivamente. Por otro lado, el estado de Campeche y la Cd. de México obtuvieron las cifras de PIB *per cápita* anual más altas con 628,027 pesos y 261,171 pesos, respectivamente (CEIEG, 2015). Estos datos nos dan una idea sobre la disparidad en términos de niveles de vida entre las entidades del país.

Stiglitz y Sen, ambos premios Nobel de Economía, junto con el economista francés Fitoussi (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2015), publicaron un informe con el propósito de enunciar los límites del PIB como indicador de los resultados económicos y del progreso social. Plantearon las siguientes consideraciones:

- El desarrollo económico justifica la degradación del medio ambiente y la pérdida de la diversidad en la Tierra.
- Las políticas son diseñadas a partir de mediciones del desarrollo falseadas (las mediciones no visibilizan los costos ambientales de la lógica de producción capitalista); en consecuencia, dichas políticas suelen ser ineficientes.

- El PIB es una herramienta inadaptada para evaluar el *bienestar* a lo largo del tiempo, en particular, en sus dimensiones económica, medio ambiental y social, algunos de cuyos aspectos se suelen designar con el término de *sustentabilidad*.
- El PIB y el PIB *per cápita* pueden no proporcionar una evaluación adecuada de la situación de la mayoría de la población (la acentuación de la desigualdad a pesar del aumento del ingreso promedio).
- La reexaminación de los problemas relativos a la medición sugiere centrarse más en la medición del *bienestar* de la población —restituido en un contexto de *sustentabilidad*— que en la medición de la producción económica.

Como se advierte, no se invalidan las mediciones del PIB y de la producción. Por el contrario, se propone la elaboración de un sistema estadístico que complete dichas mediciones de la actividad mercantil con datos relativos al bienestar —*plural*— de las personas y mediciones de la sustentabilidad. Stiglitz, Sen y Fitoussi (2015) proponen considerar las siguientes dimensiones:

- Las condiciones de vida materiales (ingreso, consumo y riqueza)
- La salud
- La educación
- Las actividades personales (trabajo)
- La participación en la vida política y gobernanza
- Los lazos y relaciones sociales
- El medio ambiente (estado presente y porvenir)
- La inseguridad, tanto económica como física

Luego, como resultado de los debates subsiguientes, se fue formando un consenso para medir el *progreso social*, en esta ocasión, independiente de las dimensiones económicas de la vida de los países. Porter, Stern y Green (2017, p. 3) definen dicho concepto como:

la capacidad de una sociedad de satisfacer las necesidades humanas fundamentales de sus ciudadanos, de establecer cimientos que permitan mejorar y mantener la calidad de vida de sus ciudadanos y comunidades, y de crear las condiciones para que todos los individuos alcancen su pleno potencial.

Aparentemente, el progreso social es el resultado de apreciaciones individuales y consensos intersubjetivos, no obstante, este indicador permite dar cuenta de una realidad compleja de carácter multidimensional. Considera las siguientes dimensiones (véase tabla 4):

Tabla 4. Marco del Índice de Progreso Social (IPS) a nivel de componentes

Necesidades humanas básicas	Fundamentos del Bienestar	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • Nutrición y cuidados médicos básicos • Agua y saneamiento • Vivienda • Seguridad personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a conocimientos básicos • Acceso a información y comunicaciones • Salud y bienestar • Calidad medioambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos personales • Libertad personal y de elección • Tolerancia e inclusión • Acceso a educación superior.

Fuente: Porter, Stern y Green (2017, p. 3).

El IPS 2017, agrupó en seis grupos o niveles, un total de 128 países, del más alto al más bajo en progreso social. México se ubicó, con un puntaje de 71.93, en el lugar 48, con un progreso social medio-alto (Porter, Stern y Green, 2017).

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) informa que, durante el año 2014, en Chiapas, el 76.2% de la población se encontraba en situación de pobreza. De ellos, el 31.8% en pobreza extrema.¹⁵ Durante los años 2000 y 2005, Chiapas fue el estado con el índice más alto de *rezago social*¹⁶ en el país; en 2010 y 2015 se posicionó en el tercer lugar a nivel nacional con uno de los índices más

¹⁵ La población en pobreza tiene al menos una carencia social (educación, salud, seguridad social, vivienda, servicios básicos, alimentación) y un ingreso menor al valor de la línea de bienestar (urbano: 2,542.13 o rural: 1,614.65). La población en pobreza extrema tiene un ingreso inferior al valor de la línea de bienestar mínima y además tiene tres o más carencias sociales (CONEVAL, 2015).

¹⁶ El Índice de Rezago Social es una medida ponderada que resume cuatro indicadores de carencias sociales (educación, acceso a servicios de salud, calidad de vivienda, servicios básicos en la vivienda y los activos en el hogar) (CONEVAL, 2015).

altos por debajo de Oaxaca y Guerrero. Es importante puntualizar que las localidades con los más altos índices de rezago social son aquellas pobladas en su mayoría por indígenas (CONEVAL, 2016).

El Índice de Desarrollo Humano para los Pueblos Indígenas (IDH-PI) en Chiapas es de 0.6097 y para la población no indígena (IDH-PNI) de 0.6957; en ambos casos es muy bajo. La diferencia absoluta en IDH es de 0.8060. Estas cifras ubican a la población indígena en una doble desventaja: su residencia dentro de una entidad de bajo desarrollo humano y con mayores rezagos de desarrollo entre los indígenas; esta situación se agrava aún más para las mujeres. En 2010, San Cristóbal de Las Casas reportaba el más alto IDH. Chamula, por el contrario, el más bajo IDH en la región Altos. Cabe señalar que, en Chiapas, así como en el resto de las entidades federativas del país, la mayor pérdida de desarrollo humano atribuible a la desigualdad se concentra en las dimensiones de salud y educación (PNUD, 2010).

La población indígena en Chiapas habita predominantemente en las regiones Norte, Frontera Sur, Selva Lacandona y Los Altos tsotsil-tseltal (CDI, 2006). Esta última región reporta uno de los más altos niveles de rezago social para los pueblos y comunidades indígenas en el país (PNUD, 2010). Está integrada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, San Andrés Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de Las Casas, Teopisca, Tenejapa, Zinacantán, San Juan Cancúc y Santiago el Pinar. Se ubica en la parte central del estado y concentra principalmente a los grupos etnolingüísticos tseltal y tsotsil (CDI, 2016).

Todos los municipios que integran esta región son considerados urbanos; sin embargo, comparando los porcentajes de urbanidad/ruralidad, San Cristóbal de Las Casas es el municipio con el mayor número de localidades urbanas. Caso contrario, Chalchihuitán, Huixtán, San Andrés Larráinzar, Mitontic, Aldama y Santiago el Pinar, se caracterizan por registrar el mayor porcentaje de población en localidades

rurales. En México, de acuerdo con el INEGI (2016), la población urbana habita en localidades de más de 2,500 habitantes. La población rural, por otra parte, habita en localidades con no más de 2,500 habitantes (véase tabla 5).

**Tabla 5. Nivel de Ruralidad (NR) y de urbanidad (NU)
Año 2010**

Municipio	Pob total	NU%	NR%
Amatenango	8,728	53,40	46,59
Chalchihuitán	14,027	0	100
Chamula	76,941	4,32	95,67
Chanal	10,817	64,78	35,21
Chenalhó	36,111	8,70	91,29
Huixtán	21,507	0	100
San Andrés Larráinzar	20,349	0	100
Mitontic	11,157	0	100
Oxchuc	43,350	23,98	76,01
Pantelhó	20,589	33,45	66,54
San Cristóbal de Las Casas	185,917	84,99	15,001
Tenejapa	40,268	0,06	99,93
Teopisca	37,607	50,58	49,41
Zinacantán	36,489	42,56	57,43
San Juan Cancúc	29,016	21,80	78,19
Aldama	5,072	0	100
Santiago el Pinar	3,245	0	100

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda del Sistema de Integración Territorial, ITER (INEGI, 2010).

El número de habitantes que tiene una población determina si esta es rural o urbana. Al respecto cabe decir que el incremento poblacional en San Cristóbal de Las Casas —municipio con mayor número de habitantes y, por tanto, con mayor NU— tuvo lugar en épocas recientes y puede ser consecuencia de tres sucesos históricos que provocaron grandes oleadas migratorias: 1) la persecución religiosa de los indígenas durante la segunda mitad de la década de 1970; 2) la crisis económica de 1982 y 3) el desplome del mercado internacional del café en 1989. El desplazamiento migratorio se aceleró a partir del movimiento zapatista de 1994 (Rus, 2009). Fue así como habitantes de varias zonas de la región Altos se desplazaron a la capital de *facto* en busca de protección y de mejores

oportunidades de vida. El aumento poblacional de 1990 a 2010 es significativo (véase tabla 6).

Tabla 6. Habitantes del municipio de San Cristóbal de Las Casas. 1990, 2000 y 2010

Año	1990	2000	2010
Población total	89,335	132,421	185,917

Fuente: INEGI (2010).

La tasa global de crecimiento de 1990 al 2010 en San Cristóbal de Las Casas fue de un 108.112 por ciento; la tasa promedio anual fue de 3.7325.

La densidad poblacional en los estados/municipios/localidades se relaciona, aunque de manera no determinista, con el tipo de actividad económica a la que se dedica la Población Económicamente Activa (PEA). La PEA representa a la fuerza laboral. Este segmento de la población se compone de las personas que ofrecen sus servicios laborales, independientemente de su situación laboral, es decir, si sus servicios son utilizados o si buscan que lo usen. Una persona que no tiene trabajo, pero tampoco lo busca activamente, no forma parte de la PEA, sino de la PEI o, también llamada, PNEA (INEGI, 2012).

Las actividades primarias como la agricultura, la ganadería y la pesca (sector 1) tienden a tener mayor presencia en los municipios predominantemente rurales. Por otra parte, las actividades secundarias de minería y extracción de petróleo y gas o manufactureras (sector 2) y las actividades terciarias o servicios (sector 3) son más frecuentes en los municipios predominantemente urbanos (véase tabla 7).

Tabla 7. Aproximación respecto a las actividades en las que se especializan las localidades de más de 2500 personas

Año 2010

Municipio	Localidad	PEA		
		Primario	Secundario	Terciario
Amatenango	Amatenango	58.15138282	39.44687045	2.401746725
Chamula	Chamula	38.49315068	19.45205479	42.05479452
Chanal	Chanal	95.27503526	1.410437236	3.314527504
Chenalhó	Chenalhó	48.69565217	16.8115942	34.49275362
Oxchuc	Oxchuc	35.11586453	7.486631016	57.39750446
	Yoshib	98.0288097	0	1.971190296
SCLC	SCLC	2.465346293	21.77154133	75.76311238
Tenejapa	Kotolte	98.32089552	0.932835821	0.746268657
Teopisca	Teopisca	43.47826087	21.46549103	35.0562481
	Nuevo León	93.47133758	2.229299363	4.299363057
	Zinacantán	64.93011436	11.05463787	24.01524778
Zinacantán	Nachig	47.75413712	29.07801418	23.1678487
	Navenchauc	46.28528975	14.19019316	39.52451709
	Pasté	67.89699571	24.20600858	7.896995708
	San Juan	San Juan		
Cancuc	Cancuc	97.23958333	1.09375	1.666666667
Pantelhó	Pantelhó	58.81987578	9.813664596	31.36645963
	EN	62.15135822	13.77768898	24.07095281
	S	27.17347444	11.26679641	21.95961086
	UE	89.32483266	25.04448539	46.03056367

Jerarquía

7 I y II o I y III

8 II y III

9 I

10 Ninguna

Jerarquía

7 Ninguna

8 loc 6 y 17 / loc 10 y 12

9 loc 8, 11, 13, 15

10 loc 9, 14, 16, 18, 19, 20 y 21

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda del Sistema de Integración Territorial, ITER (INEGI, 2010).

Como se observa, la mayoría de las localidades que integran la región Altos se especializan en actividades primarias que por ser tareas

eminentemente extractivas se distinguen por su poco valor agregado. Únicamente dos localidades se especializan en actividades secundarias y dos más en actividades terciarias; tareas con alto valor agregado. En ninguna de las localidades existe diversificación en sus actividades. Esto es un indicador de bajo desarrollo económico en la región.

Por otra parte, el aumento de la densidad de la población también es un posible indicador de más y mejores oportunidades de empleo. Sin embargo, San Cristóbal de Las Casas con 2.50% registra uno de los porcentajes más altos de desempleo en la región. Este hecho puede deberse a la presencia de un alto porcentaje de personas indígenas (32.81% del total de la población)¹⁷ en el municipio quienes generalmente se emplean en trabajos esporádicos u ocasionales. Mitontic y Zinacantán también registraron altos porcentajes de desempleo con un 3.72% y 2.52%, respectivamente. El problema reside en que la población sin remuneración económica no tiene la posibilidad de adquirir bienes y servicios indispensables para la vida y en que quienes sí perciben remuneración obtienen bajos ingresos siendo estos menores a dos salarios mínimos (2 SM).

Por otra parte, Chanal con 0.07% y Aldama (un municipio predominantemente rural) con 0.09%, obtuvieron los menores porcentajes de desempleo; esto puede deberse a que las actividades económicas primarias en estos municipios representan un alto porcentaje de PEA. Estas cifras no indican altas tasas de desempleo en la entidad ni en las localidades que conforman la región Altos; sin embargo, el problema reside en la presencia de trabajo sin remuneración en unidades campesinas (véase tabla 8).

¹⁷ Los municipios con los más bajos porcentajes de población indígena en la región son Teopisca con 38.37% y Amatenango del Valle con 69.18%. El resto de los municipios oscilan entre el 83.89 y el 93.67% de población indígena (Gobierno del Estado de Chiapas, 2014).

**Tabla 8. Tasa de desempleo en los municipios que conforman la región Altos.
Año 2010**

Municipio	Población		Tasa de desempleo	%
	desocupada	Económicamente Activa		
Amatenango	51	3271	0.0155	1.5591
Chalchihuitán	43	3751	0.0114	1.1463
Chamula	548	25029	0.0218	2.1894
Chanal	2	2715	0.0007	0.0736
Chenalhó	123	11049	0.0111	1.1132
Huixtán	84	6751	0.0124	1.2442
Larraínzar	40	5323	0.0075	0.7514
Mitontic	61	1639	0.0372	3.7217
Oxchuc	90	11605	0.0077	0.7755
Pantelhó	102	5161	0.0197	1.9763
SCLC	1863	74452	0.0250	2.5022
Tenejapa	76	11616	0.0065	0.6542
Teopisca	284	12131	0.0234	2.3411
Zinacantán	255	10101	0.0252	2.5245
San Juan Cancúc	59	6955	0.0084	0.8483
Aldama	1	1071	0.0009	0.0933
Santiago	4	679	0.0058	0.5891
CHIAPAS	38312	1645564	0.0232	2.3281

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda del Sistema de Integración Territorial, ITER (INEGI, 2010).

El alto NR en el municipio de San Cristóbal de Las Casas y la manufactura como su actividad económica principal pueden ser indicadores de una mejor calidad de vida para los pobladores. Sin embargo, el alto porcentaje de desempleo —con respecto a los otros municipios que conforman la región Altos— indica una distribución de la riqueza desigual. Los pobladores indígenas son el sector más vulnerable por esta situación. Los resultados muestran que, en general, en la región Altos no ha existido un alto índice de desigualdad durante el periodo 1990-2010, sin embargo, se evidencia una condición generalizada de pobreza (véase tabla 9).

Tabla 9. Coeficiente de GINI. 1990, 2000 y 2010

Periodo	1990	2000	2010
Amatenango del Valle	0.367	0.365	0.322
Chalchihuitán	0.359	0.366	0.311
Chamula	0.365	0.356	0.316
Chanal	0.371	0.378	0.314
Chenalhó	0.368	0.39	0.333
Huixtán	0.37	0.388	0.324
Larrainzar	0.404	0.313	0.315
Mitontic	0.354	0.397	0.312
Oxchuc	0.368	0.368	0.333
Pantelhó	0.378	0.403	0.339
SCLC	0.501	0.562	0.484
Tenejapa	0.36	0.347	0.301
Teopisca	0.4	0.442	0.394
Zinacantán	0.359	0.333	0.317
San Juan Cancú	0.348	0.379	0.310
Aldama	0.349	0.358	0.301
Santiago el Pinar	0.43	0.285	0.313

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda del Sistema de Integración Territorial, ITER (INEGI, 2010).

Algunas limitaciones evidentes del Índice de GINI son: 1) únicamente mide el ingreso anual de las personas, no la desigualdad en el consumo, es decir, la in/satisfacción de necesidades básicas, 2) la medición del ingreso no toma en cuenta las variables generacional, étnico-racial, lengua y género, 3) una sociedad puede ser más desigual que otra, sin embargo, las personas pueden percibir más ingresos en la primera que en la segunda, 4) no indica los factores causales de la desigualdad ni sus consecuencias, 5) no demuestra las diferencias en cuanto a las condiciones de vida de los países; únicamente compara los niveles de ingreso entre ellos y 6) no mide el bienestar *más allá* del ingreso de las personas.

Como se ha comentado hasta aquí, el estado de Chiapas se caracteriza por un alto porcentaje de población indígena, por sus altos niveles de rezago y pobreza y bajo IDH. Ante esta situación se infiere que sus habitantes, en particular los indígenas por ser el sector poblacional más vulnerable, migran con frecuencia en busca de mejores oportunidades de vida. Sin embargo, la tasa de emigración indígena es una de las más bajas y notoriamente más baja que su contraparte no indígena. Los

municipios más rezagados y aquellos con mayor desarrollo humano tienen una intensidad migratoria menor que en los municipios que reportan un IDH de nivel medio. Con base en estos resultados, se concluye que la pobreza en sí misma no está asociada de forma determinante con la migración; es el diferencial del ingreso entre dos regiones lo que explica más sólidamente el flujo migratorio (PNUD, 2010) (véase tabla 10).

Tabla 10. Población de 5 y más años por municipio y su distribución porcentual según lugar de residencia
Periodo seleccionado de marzo de 2010 a 15 de marzo de 2015

Municipio	Total	Lugar de residencia en marzo de 2010 (porcentaje)				
		En la misma entidad	En otra entidad		No especificado	
	Total	En el mismo municipio	En otro municipio	No esp.	o país	
Aldama	99.05	99.95	0.05	0.00	0.00	0.95
Amatenango del Valle	99.61	98.84	1.16	0.00	0.08	0.31
Chalchihuitán	99.33	99.92	0.08	0.00	0.04	0.63
Chamula	99.34	99.65	0.34	0.01	0.18	0.47
Chanal	99.35	99.71	0.29	0.00	0.08	0.57
Chenalhó	99.26	99.64	0.35	0.01	0.15	0.59
Huixtán	99.72	99.22	0.78	0.00	0.15	0.12
Larráinzar	99.57	99.66	0.33	0.02	0.05	0.38
Mitontic	99.54	99.96	0.04	0.00	0.05	0.41
Oxchuc	99.28	99.45	0.55	0.00	0.10	0.62
Pantelhó	99.11	99.75	0.24	0.01	0.02	0.87
SCLC	98.10	97.08	2.88	0.03	1.43	0.47
San Juan Cancúc	99.54	99.86	0.13	0.01	0.08	0.38
Santiago el Pinar	99.49	99.84	0.16	0.00	0.00	0.51
Tenejapa	99.14	99.78	0.21	0.01	0.25	0.62
Teopisca	99.20	98.12	1.85	0.03	0.33	0.46
Zinacantán	99.19	99.73	0.26	0.01	0.04	0.76

Fuente: INEGI (2016).

San Cristóbal, Teopisca y Amatenango de Valle registran los más altos porcentajes de emigración y, al mismo tiempo, los más altos NU y los más bajos porcentajes de población indígena en la región (Gobierno del Estado de Chiapas, 2014). Con base en estos resultados, es posible inferir que son los indígenas quienes con menor frecuencia emigran. Esto nos da una idea

sobre el número reducido de indígenas que asisten a instituciones de educación superior localizadas en su mayoría en las zonas urbanas.

1.4.3 Información estadística de matrícula y personal docente de la UNACH y de la UNICH: instituciones públicas de educación superior

Chiapas es uno de los estados con mayor rezago social en el país. En materia educativa se informa que el 14.84% de la población de 15 años o más es analfabeta. El 6.90% de la población de 6 a 14 años no asiste a la escuela y el 53.25% de la población de 15 años y más tiene educación básica incompleta (CONEVAL, 2016).

Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2016), el sector indígena representa 32.7% de la población total en Chiapas; de 15 años de edad y más, el 25.9% de ellos son analfabetas; el 23.6% no cuentan con instrucción escolar; el 41.0% han concluido educación primaria y el 20.2% educación secundaria. Estas cifras varían si se da la posibilidad a los encuestados de autoadscribirse como indígenas. En este caso, el 36.1% pertenece a este grupo poblacional; de 15 años de edad y más, el 29.2% es analfabeta; el 18.2% no cuenta con instrucción escolar; el 63.7% ha concluido educación primaria y el 10.9% educación secundaria. Las cifras de estos jóvenes matriculados en instituciones de nivel superior son aún más desalentadoras (Schmelkes, 2013).

Los indígenas que desean estudiar el nivel de educación superior deben migrar a las ciudades en donde se ubican la mayoría de las universidades; no obstante, el factor económico —y por qué no decir, cultural— en muchos casos imposibilita el traslado de estos estudiantes. En este sentido, Pons y Olvera (2012) comentan que, generalmente, la población indígena en el estado no elige estudiar una carrera por su afinidad con las áreas de conocimiento o los contenidos sino, más bien,

por la ubicación de la escuela, eligiendo aquella que se encuentra cercana a su municipio de origen.

La UNICH y la UNACH son dos instituciones educativas públicas que se localizan en la cabecera regional, en el municipio de San Cristóbal de Las Casas. La primera, fundada en el año 2004, trabaja con base en el modelo educativo intercultural; atiende a jóvenes hablantes de las lenguas tsotsil, tseltal, chol, mame, zoque, tojolabal, entre otros (SEP, 2009). La UNACH, por su parte, es la universidad más antigua en el estado y la que ofrece mayor cobertura educativa en el nivel superior; su modelo educativo está fundamentado en una filosofía humanista (Ordóñez, 2003) y sus objetivos institucionales declaran promover el respeto por la diversidad (UNACH, 2015). Los porcentajes de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de pueblos originarios son más reducidos en este sitio respecto a los de la UNICH.

Más del 50% de los estudiantes matriculados en la UNACH, Campus III, provienen de alguno de los municipios que conforman la región de Los Altos; muchos de ellos son de San Cristóbal de Las Casas, Tenejapa y Huixtán. El Campus III de la UNACH está conformado por la EGAI, y por la Facultad de derecho y de ciencias sociales (integrada por las licenciaturas de sociología, antropología social, economía e historia). De acuerdo con los registros estadísticos proporcionados por la autoridad responsable del Área de control escolar, los estudiantes indígenas matriculados (considerados así por hablar una lengua indígena y/o por ser originarios de un municipio prominentemente indígena),¹⁸ se distribuyen de la siguiente forma (véase tabla 11):

¹⁸ No se identifica y censa de manera certera aquellos estudiantes que se autoadscriben como indígenas.

Tabla 11. Estudiantes matriculados en la UNACH, Campus III. Periodo seleccionado de julio a diciembre de 2016

Facultades y Escuela (licenciaturas)	Total estudiantes	Estudiantes provenientes de pueblos originarios	Estudiantes provenientes de la región administrativa Altos tsotsil-tseltal
Escuela de gestión y autodesarrollo indígena -Licenciatura de Gestión y Autodesarrollo Indígena (LGAI)	44	27	26 estudiantes
Facultad de ciencias Sociales -Licenciatura en Economía	295	137	96 estudiantes
-Licenciatura en Sociología	158	46	33 estudiantes
-Licenciatura en Antropología social	57	20	8 estudiantes
-Licenciatura en Historia	57	31	15 estudiantes
Facultad de derecho -Licenciatura en derecho	1207	53	25 estudiantes

Fuente: Esta información estadística fue solicitada al Departamento de Control Escolar de las Facultades y la Escuela que integran el Campus III de la UNACH.

Como se observa, la población indígena se concentra en la LGAI. Esto probablemente se deba a que este programa busca promover el desarrollo de las comunidades indígenas atendiendo la demanda de educación superior de estas y preparando a los alumnos para que implementen proyectos de desarrollo en las comunidades. Este planteamiento de manera implícita supone la existencia de *tipos* de instituciones especiales para cada tipo de grupo social (Pons y Cabrera, s/f).

La facultad de ciencias sociales, por su parte, ofrece facilidades para el ingreso; su matrícula se negocia semestralmente y los movimientos estudiantiles presionan para que se amplíe. Aunado a esto, el pago semestral en esta Facultad es menor de acuerdo con un convenio pactado entre las autoridades universitarias y los estudiantes. Finalmente, el número reducido de estudiantes de pueblos originarios matriculados en la

facultad de derecho puede deberse a su gran demanda, a los exámenes de ingreso que aplica y al límite de 80 estudiantes en su matrícula anual (Pons y Cabrera, s/f).

Por otra parte, el número de docentes indígenas y mestizos de Tiempo Completo (TC) y por Asignatura (PA) que trabajan en el Campus III, es el siguiente (véase tabla 12):

Tabla 12. Docentes que laboran en la UNACH, Campus III. Periodo seleccionado de julio a diciembre de 2016

Facultades/Escuela	Docentes indígenas	Docentes ladinos	5 o menos 5 experiencia	6 o más años experiencia
Escuela de gestión y autodesarrollo indígena	4	8	7	5
Facultad de ciencias sociales	4	135	No especificado	
Facultad de derecho	1	61	25	37

Fuente: Esta información estadística fue solicitada al Departamento de Secretaría académica de las Facultades y la Escuela que integran el Campus III de la UNACH.

Como se puede observar, el porcentaje de profesores de pueblos originarios que labora en ese Campus de la UNACH también es reducido.

En cuanto a la UNICH se refiere, sus unidades académicas se localizan en las regiones Altos tsotsil-tseltal (Oxchuc y San Cristóbal de Las Casas), Meseta comiteca tojolabal (Las Margaritas) y Tulijá tseltal ch'ol (Yajalón y Valle de Tulijá). En la ciudad de San Cristóbal, región Altos tsotsil-tseltal, se encuentran inscritos más de la mitad del total de estudiantes de la UNICH. En el semestre enero-junio de 2015, la UNICH en San Cristóbal de Las Casas contaba con 1,088 estudiantes; de ellos el 39% eran hablantes nativos del castellano y el 61% eran hablantes de uno de los idiomas regionales de Chiapas (de acuerdo con el PIDE (UNICH, 2013), en el 2012, 32% era hablantes de tseltal, 13% hablantes de tsotsil, 8% hablantes de ch'ol, 7% hablantes de tojolabal y 1% hablantes de zoque, mixteco, zapoteco, kanjobal, maya y chuj). El 49% de la matrícula estaba conformada por mujeres y el 51% por hombres. En ese entonces, la sede

principal ofreció cinco carreras de licenciatura y el porcentaje de inscritos fue el siguiente: medicina con enfoque intercultural (18%), turismo alternativo (15%), desarrollo sustentable (18%), comunicación intercultural (14%) y lengua y cultura (35%) (Tipa, 2018).

La comunidad académica, por su parte, está integrada por 32 PTC (11 con grado de doctorado y 21 con grado de maestría), 125 profesores de asignatura (PA) y 30 técnicos académicos. Aun cuando el indicador recomendado relación alumno-PTC es de 25/1, en la UNICH este es de 52/1 (UNICH, 2013).

Se solicitó por escrito al departamento de Secretaría académica el acceso a la información respecto a la lengua, el lugar de origen y residencia de los estudiantes matriculados. También se solicitó información respecto a la experiencia laboral del personal docente de la UNICH, unidad académica de San Cristóbal de Las Casas. En ambos casos el acceso fue negado.

Una vez presentada la información estadística es posible enfatizar sobre algunos puntos. El primero, se devela el estado de marginación y rezago social y económico en el que viven los pueblos originarios en México, situación que se ve agravada en Chiapas. El segundo, siendo la región de Los Altos una de las más afectadas en el país por esta situación, es emergente tomar medidas que permitan asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema educativo de nivel superior a los jóvenes de pueblos originarios. En esta ocasión el personal docente es considerado agente de cambio de la realidad social. El tercero, que el incremento de la matrícula y el número de egresados que provienen de pueblos originarios o de las ciudades, no implica, forzosamente, su ingreso al campo laboral ya que esto depende de la situación política, económica, social y cultural del territorio. Sin embargo, es de suma importancia erradicar las prácticas sociales discriminatorias y fomentar el trato equitativo, esto implica hacer valer el derecho de todo ser humano a las mismas oportunidades y a un trato justo.

1.4.4 Los derechos educativos de las personas de pueblos originarios

En este apartado, se enuncian las políticas públicas que abordan el tópico de los derechos educativos de los jóvenes de pueblos originarios que fueron diseñadas en contextos internacionales y que han sido adaptadas por el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y dos instituciones ubicadas en la región de Los Altos: la UNACH y la UNICH.

1.4.4.1 Políticas públicas internacionales para la inclusión educativa de la diversidad cultural

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y las agencias especializadas con las que mantiene acuerdos negociados tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), centran sus esfuerzos en defender los derechos de los pueblos originarios y con frecuencia enfatizan sobre la importancia que tiene el derecho a la educación para el goce pleno de los demás derechos humanos.

Se redactaron, entre otros documentos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (UN, 1948) y los dos Pactos Internacionales —el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976)—, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (UN, 1969), los Convenios 107 y 169 de la OIT (OIT, 1957 y 1989), el Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998), la iniciativa Educación Para Todos (EPT) (UNESCO, 2000) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UN, 2007).

Las Naciones Unidas (UN, 1948) expresan la necesidad de promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades humanas, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social,

posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Por consiguiente, toda persona tiene derecho a educación gratuita —al menos en lo concerniente a la instrucción elemental—. El nivel técnico y profesional también debe generalizarse. El acceso a los estudios superiores debe ser igual para todos, sin embargo, este dependerá de los méritos propios. A partir de esta declaración se llevaron a cabo otras convenciones, en donde se definió el criterio de identidad indígena y la noción de *discriminación racial*. Por otra parte, también se diseñaron políticas y, por tanto, proyectos, programas y estrategias para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de los pueblos originarios; muchos de estos tratan el tema de inclusión y equidad en contextos educativos.

La *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación Racial* (UN, 1969) define a la “discriminación racial” como la distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje, origen nacional o étnico; tiene por objeto o resultado invalidar o desaprobar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en cualquier dimensión de la vida pública. Definida esta noción, los Estados Miembro se comprometieron a tomar medidas inmediatas y eficaces para combatir los prejuicios que conducen a la discriminación racial, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información.

El *Convenio 107 de la OIT sobre poblaciones indígenas y tribuales* (OIT, 1957) fue el primer instrumento internacional que enunció los derechos de los indígenas y las obligaciones que adquieren los Estados Miembro. Este convenio se aplica a quienes integran poblaciones tribuales o semitribuales en los países independientes.¹⁹ Cabe enfatizar que este

¹⁹ Las poblaciones tribuales están conformadas por descendientes de poblaciones que habitaban en el país —o en una región geográfica a la que pertenecía el país— en la época de la conquista española; también a quienes viven más de acuerdo con las instituciones sociales, económicas y culturales de dicha época que con las instituciones de la nación a la que pertenecen. Los grupos y personas semitribuales están próximas a perder sus

convenio los caracteriza como “menos avanzados” y promueve de manera sutil los criterios de integracionismo y segregacionismo.

A diferencia del Convenio 107, su sucesor, el *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (OIT, 1989) explica que la *conciencia de la identidad* indígena o tribal se considera un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del convenio. Preconiza el criterio de inclusión e igualdad y emplea con frecuencia los atenuadores (*softeners*) como recursos metadiscursivos, entre otros se enuncia: “siempre que sea viable” y “cuando sea posible”. Los artículos relacionados con el tema de los derechos educativos son (OIT, 1957):²⁰

- Artículo 26: sugiere tomar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos, en iguales condiciones que el resto de la comunidad nacional.
- Artículo 27: establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos con el propósito de responder a sus necesidades particulares; deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales. También sugiere que la autoridad competente se asegure de formar a los miembros de estos pueblos y de que sean ellos quienes participen en la formulación y ejecución de los programas educativos, con miras a transferir progresivamente a estos pueblos la responsabilidad de la realización de los programas cuando haya lugar.
- Artículo 28: insiste en que siempre que sea viable, debe enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua comúnmente hablada por el grupo de

características tribales pero aún no están integrados en la colectividad nacional (OIT, 1957).

²⁰ También ver artículos 21, 22 y 29 del Convenio 169 de la OIT (OIT, 1989).

pertenencia. También sugiere tomar medidas adecuadas para que estos pueblos tengan la oportunidad de dominar la lengua nacional u oficial; también deberán de adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos y promover el desarrollo y práctica de las mismas.

La *Declaración de los derechos lingüísticos* (Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1998) parte de la idea de que la situación de cada lengua es resultado de la confluencia y de la interacción de multiplicidad de factores: político-jurídicos, ideológicos e históricos, demográficos y territoriales, económicos y sociales, culturales, lingüísticos y sociolingüísticos, interlingüísticos y subjetivos. En la actualidad existe una tendencia unificadora de la mayoría de los estados a reducir la diversidad, es decir, a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico; esto se debe al proceso de mundialización de la economía y, por ende, al individualismo competitivo. Por ello, este convenio busca afirmar, entre otros derechos, el ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; el uso de la lengua en contextos públicos y privados; el relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen y, al igual que el Convenio 169 de la OIT (OIT, 1989), el mantenimiento y desarrollo de la propia cultura y el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura.

Por otra parte, la iniciativa *Educación para todos* (EPT) (UNESCO, 2000) es un compromiso mundial que busca dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Primer Foro Mundial sobre la Educación llevado a cabo en Dakar, Senegal, en abril del año 2000, 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT. En el Marco de Acción de Dakar se le asignó a la UNESCO la tarea de coordinar la acción de los gobiernos, organismos de desarrollo, el sector privado y la sociedad civil en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas

(FPNU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés, UNICEF) y el Banco Mundial. Se definieron seis objetivos que debieron alcanzarse antes del 2015, entre otros, se sugiere ampliar y mejorar la atención integral y la educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. También se exhorta a velar porque todos los niños —en particular aquellos en situación difícil y los que pertenecen a minorías étnicas— tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita y de buena calidad. La inclusión es el principio rector de dicha iniciativa. Se fijó el año 2015 como fecha límite para alcanzar estas metas.

El Segundo Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015) fue celebrado en la República de Corea y organizado por la UNESCO, en colaboración con UNICEF, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el PNUD, la ONU-Mujeres y la Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR). Dicha convención tenía por objetivos: 1) examinar los avances, los problemas, los desafíos encontrados y las enseñanzas extraídas en la EPT, celebrada quince años antes, 2) galvanizar a la comunidad de la educación en torno a una visión común de educación 2030 y 3) definir estrategias para aplicar la agenda de la Educación 2030 en los planos mundial, regional y local.

Por su parte, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (UN, 2007) en el artículo 1 estipula que los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al goce pleno de todos los derechos humanos y libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la *Declaración de los derechos humanos* (UN, 1948) y las normas internacionales de derechos humanos. En el artículo 14 una vez más se señala que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar que los sistemas e instituciones docentes impartan educación en sus propios idiomas en congruencia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. También refiere que los

indígenas —en particular los niños— tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación; por tanto, los Estados deben adoptar medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas —incluidos aquellos que viven fuera de sus comunidades— tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Evidentemente la comunidad internacional reconoce el estado de marginación, exclusión y rezago social al que ha sido sometido los grupos indígenas. También evidencian su preocupación ante los efectos negativos que el fenómeno de la globalización ha provocado sobre los pueblos originarios, en gran medida y retomando las ideas de Sen (2007), debido a fallas en el diseño e implementación de las políticas públicas por parte de los gobiernos nacionales. Este fenómeno es conocido como “colonialismo interno”, según los planteamientos de González Casanova (2009): los bloques de poder de los Estados dependientes (los gobiernos federales) y las sociedades extremadamente desiguales (divididas en clase, razas, géneros...) y “dualistas” (rico/pobre, moreno/blanco, hombre/mujer) se añaden a las clases dominantes disciplinadas por los Fondos, bancos y gobiernos centrales antes mencionados.

Como se ha podido observar, en un inicio estas políticas buscaban asimilar o exterminar a la población indígena, sin embargo, revoluciones sociales a favor de estos pueblos pronto comenzaron a hacerse notar y a reclamar un trato igualitario, el respeto a sus derechos humanos y a sus prácticas culturales. A partir de estas exigencias se reformularon políticas incluyentes, sin embargo, dicha inclusión no favorece los procesos reflexivos en torno al trauma provocado por la “herida colonial”. Por el contrario, parten del “aquí y ahora”, de la naturalización y normalización de la violencia y de un sentimiento que connota “compasión” por los pueblos originarios.

Retomando las ideas de Palacios (1983) y Álvarez (2015), se puede concluir que los gobiernos nacionales deben adaptar a la realidad actual —nacional, estatal y regional— el marco jurídico diseñado por organismos internacionales. Deben tomar en cuenta sus características geográficas, culturales, sociales, económicas y políticas para la construcción de sus propios acuerdos. Únicamente de esa forma será posible cambiar dicha realidad.

1.4.4.2 Políticas públicas para la inclusión educativa de la diversidad cultural en México

A partir de los lineamientos establecidos por las organizaciones internacionales, en las reformas constitucionales se evidencian dos cambios que obligan a la transformación del estado y de la sociedad (Rojas, 2015):

- La prohibición a cualquier forma de discriminación que se traduce en el imperativo de poner en práctica políticas y acciones que cambien de fondo la conformación de la sociedad, a partir del respeto a ser diferentes
- El derecho al desarrollo económico y social de los indígenas; el Estado, los Gobiernos y Congresos de los estados deben emitir las normas que permitan ejercer, de manera práctica, los derechos consagrados en la Carta Magna, a partir de las particularidades de cada entidad. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017) estipula: “El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales (...), criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico”

Estos cambios se hacen evidentes mediante estrategias propuestas en el *Plan nacional de desarrollo 2013-2018* (Gobierno de la República, 2013) —documento rector del poder Ejecutivo Federal en el que se precisan los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades del actual gobierno— que establece tres estrategias transversales de observancia para todas las dependencias y organismos: Democratizar la productividad, Gobierno cercano y moderno y Perspectiva de género. También decreta cinco metas nacionales: México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad global.

La meta México incluyente plantea, entre otros objetivos: garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales para toda la población, transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente y promover un entorno adecuado para el desarrollo de una vida digna. La meta México con educación de calidad, por su parte, busca promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. Las metas planteadas por el Gobierno buscan fomentar los valores cívicos, elevar la calidad de la enseñanza y promover la ciencia, la tecnología y la innovación sin excluir a ningún ciudadano por razones de discapacidad, origen étnico, edad o sexo (Gobierno de la República, 2013). El *Plan nacional de desarrollo 2013-2018* (Gobierno de la República, 2013) impulsa un federalismo articulado que parte de la convicción de que la fortaleza de la nación proviene de sus regiones, estados y municipios.

A partir de la meta Educación de calidad, durante el presente sexenio la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) plantea seis objetivos en materia educativa: 1) asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población; 2) fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México; 3) asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad

educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa; 4) fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral; 5) promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral e 6) impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

También cabe mencionar la presencia de dos organismos descentralizados de la administración pública federal que buscan proteger los derechos de los pueblos originarios: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) —antes, Instituto Nacional Indigenista—. El primero convoca a preservar las lenguas indígenas que se hablan en el país y el segundo es una institución orientadora de las políticas públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas. Este promueve el respeto a sus culturas y el ejercicio de sus derechos. Algunos programas diseñados por la CDI son, entre otros, el de Derechos Indígenas y el de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI).

Como se evidenciará más adelante, pese a los esfuerzos de los organismos internacionales y del Gobierno Federal aún prevalecen enormes desigualdades. Chiapas es una de las entidades mexicanas más afectadas por la inequidad educativa, esta situación se agrava en educación superior.

Al parecer de Rojas (2015), para dar solución a las problemáticas existentes que impiden el desarrollo económico y social de los pueblos originarios es necesario comprender que:

Es una cuestión de leyes, de concepción cultural, de un proyecto económico, un problema de las relaciones de la sociedad con los indígenas y, en ocasiones, entre los propios indígenas; es también una cuestión sin duda política y de políticas públicas. Es, por tanto, un asunto que sigue requiriendo una respuesta de Estado (p. 123).

Es un problema complejo que exige de manera simultánea la intervención tanto de la sociedad en general como del gobierno nacional, estatal y de los pueblos originarios. Aunado a esto es necesario tomar en cuenta que el diseño de las políticas públicas en materia educativa requiere del análisis detallado del espacio en el que circunscribe una institución.

1.4.4.3 Políticas públicas para la inclusión educativa de la diversidad cultural en el estado de Chiapas

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en 1994, se levantó en armas y exigió al Gobierno Federal y estatal atender las demandas de la población indígena que durante muchos años se había encontrado en situaciones de rezago y marginación social. Así pues, a partir de este evento se pactaron acuerdos, leyes y convenios entre las comunidades indígenas y el Gobierno.

Los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* (1996) expresan los compromisos y propuestas conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se comprometieron a impulsar, entre otros, asegurar la educación y la capacitación de los indígenas y aprovechar y respetar sus saberes tradicionales. La *Ley de derechos y cultura indígenas del estado de Chiapas* (CNDH, 1999), por su parte, estipula, en el artículo 44, que la educación en los niveles preescolar, primaria y secundaria que se imparta en las comunidades indígenas debe ser bilingüe e intercultural; dicha ley no manifiesta el derecho a acceder al nivel educativo superior.

El *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018* (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013), eje 2: *Familia chiapaneca*, apartado 2.3 *Educación de calidad*, informa que los indicadores de educación superior en el estado de Chiapas se encuentran por debajo de la media nacional y que este problema se agrava porque aún no se consolida el sistema de educación superior abierta y a distancia. Para atender esta problemática, en su objetivo 2.3.6 establece la necesidad de elevar la calidad en la educación

superior en el estado y propone como estrategias impulsar otras modalidades y ampliar la oferta educativa en las diferentes regiones. Por su parte, la *Secretaría para el desarrollo sustentable de los pueblos indígenas* (SEDESPI, 2014), mediante el *Programa especial para el desarrollo sustentable de los pueblos indígenas 2013-2018*, —documento elaborado a partir del PED (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013)— define las acciones orientadas a garantizar el ejercicio y la aplicación del derecho educativo de los pueblos y comunidades indígenas; una vez más se prioriza la atención del nivel básico.

Estas políticas públicas estatales deben ser cuestionadas y expuestas públicamente con el propósito de visibilizar los discursos colonizantes; una vez hecho esto, pueden ser adaptadas por las instituciones de nivel superior a partir de un diagnóstico apropiado. Para ello se debe dimensionar el tiempo que requieren para el cumplimiento de los objetivos, la localización física de la universidad, la infraestructura disponible, la edad, condición económica y social de quienes solicitan el servicio y el contenido de los programas y planes de estudio “descolonizantes”. También se hace necesario un proceso de evaluación permanente que permita detectar problemas durante la implementación de los proyectos.

1.4.4.4 Políticas públicas para la inclusión educativa de la diversidad cultural en la región Altos: los casos de la UNACH y la UNICH

Una vez presentadas las políticas educativas configuradas en contextos globales, se mencionan los acuerdos, los convenios y las declaraciones consultadas por dos instituciones educativas de nivel superior ubicadas en la denominada capital de la región Altos, la ciudad de San Cristóbal de las Casas, para el diseño de sus políticas internas. A partir de dicha revisión se analizará la pertinencia de dichas políticas al contexto regional y la forma en que se aborda la interculturalidad y el

humanismo, visibilizando la reproducción de violencia hacia los pueblos minoritarios.

1.4.4.4.1 El modelo educativo humanista de la UNACH

La UNACH (2015) es la más antigua en el estado y se rige bajo los principios universales que norman el desarrollo de las instituciones públicas de educación superior; entre otros, de libertad, justicia, pluralidad, tolerancia y equidad. Fue fundada en 1975 bajo una política descentralizadora surgida a partir del movimiento estudiantil de 1968. Cabe aclarar que su apertura respondió a la demanda de sectores económicos medios y altos. En ese tiempo la atención a la comunidad indígena no fue contemplada por el proyecto universitario sobre todo porque en las localidades en las que estas personas se asentaban no se había generado aún la infraestructura escolar requerida. A partir del movimiento zapatista de 1994 este problema se ha ido atendiendo gradualmente (Pons y Cabrera, s/f).

La UNACH planea que su misión es:

[formar] de manera integral a profesionales *competentes, críticos, éticos, con conciencia ciudadana y ambiental*. La UNACH genera, divulga y aplica el conocimiento *científico, tecnológico y humanístico*; difunde la *cultura y el arte*, promueve el deporte y extiende sus servicios, vinculada con la sociedad en entornos locales, nacionales e internacionales; con personal calificado y programas educativos pertinentes y de calidad, para contribuir al *desarrollo sustentable*, al bienestar social, la cultura de paz, la democracia, la equidad y los derechos humanos (las cursivas son mías) (UNACH, 2015, p. 60).

El *Proyecto académico* que rige la práctica educativa de la UNACH durante el periodo 2014-2018 (UNACH, 2015) reconoce la presencia del fenómeno globalizador y algunos de los resultados de la dinámica de este proceso, entre otros, las crisis financieras, la pobreza y la exclusión, la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como herramientas empleadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y las políticas de comparación y evaluación

educativa en nivel superior. Por tanto, la *Internacionalización*, la *Calidad educativa*, la *Responsabilidad social* y la *Gestión universitaria* son considerados principios que rigen el desarrollo de la universidad, su mejoramiento y aseguramiento (UNACH, 2015).

Cabe aclarar que ninguna de las cuatro dimensiones de análisis contempladas por el marco de actuación de la presente administración enfatiza sobre la importancia que tiene el desarrollo de planes, programas y proyectos orientados a la formación universitaria de jóvenes provenientes de pueblos originarios, personas discapacitadas, con problemas de aprendizaje y económicos... Incluso, la categoría de género se menciona de manera lacónica.

De acuerdo con las dimensiones de análisis es necesario atender urgentemente las siguientes necesidades (UNACH, 2015):

- *Calidad educativa*: 1) promover el dominio de una segunda lengua en los profesores; 2) asesorar a los docentes sobre la aplicación del *Modelo educativo basado en competencias*; 3) rediseñar y actualizar el currículo de los planes de estudio vigentes y 4) contar con información sistematizada sobre las trayectorias escolares que permita contar con datos oportunos y pertinentes sobre las tasas de ingreso, abandono, rezago, reprobación, rendimiento y titulación.
- *Responsabilidad social*: 1) crear instrumentos de seguimiento y evaluación de las acciones que se desarrollan en las instancias que conforman la función de extensión y vinculación encargadas de enfrentar a los estudiantes a diversas problemáticas sociales y de promover el *emprendimiento* y la *empleabilidad para incorporarlos rápidamente al mercado laboral* y 2) crear espacios sociales de convivencia en el respeto de las diferencias en donde los principios de no discriminación y equidad sean común denominador de la actuación universitaria.

- *Internacionalización*: mejorar los procesos orientados al aprendizaje de una segunda lengua.
- *Gestión universitaria*: satisfacer de manera sustancial la demanda y necesidad de espacios debido a la *ampliación de oferta* y aumento de la matrícula.

“Competencias es un concepto económico que se ha convertido en el principal modelo pedagógico”,²¹ declaran Moreno y Soto (2005, p. 73). En oposición, Tobón (2005) explica que las competencias son un *enfoque* (únicamente se focaliza en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación) para la educación y no un modelo pedagógico. No es una representación ideal de todo el proceso educativo; en otras palabras, no determina cómo debe ser el proceso instructivo y desarrollador, la concepción curricular y didáctica, así como el tipo de estrategias didácticas a implementar. Un enfoque basado en competencias desde el pensamiento complejo (transdisciplinar), en tanto, propone tres ejes competenciales que superan la perspectiva reduccionista laboral y económica: 1) laboral-empresarial, 2) integración sociocultural y 3) autorrealización. Dicho de otra forma, se preconiza la formación de personas eficaces, solidarias en el encuentro con los demás y gestoras de su propio proyecto *ético* de vida.

²¹ La filosofía griega contribuyó en la formación del enfoque de competencias, asimismo, las aportaciones (inter)(multi)disciplinares relacionadas con el campo de la educación; entre otras: la lingüística (Chomsky, 1978), la psicología conductual (Skinner, 1994), la psicología cultural (Vygotsky, 1981), la psicología genética (Piaget, 1972) y la psicología cognitiva (Gardner, 1987 y Goleman, 2002). Según Moreno y Soto (2005), el concepto de competencias se popularizó durante la revolución industrial, en 1736. En 1991, el Banco Mundial (en cooperación con la OMS, la UNESCO y el Fondo Monetario Internacional (FMI)), propuso e implantó este enfoque de forma exitosa. Desafortunadamente, se priorizó el desarrollo de competencias laborales, instrumentales y cognitivas, en detrimento del desarrollo de competencias espirituales, emocionales y afectivas. Esta decisión se debió, muy probablemente, a que estos elementos son el *contrasentido* de los principios de eficacia, eficiencia y calidad del proyecto histórico del capital. En palabras de Segato (2016) se dice que “el investimento en los vínculos como forma de felicidad blinda los lazos de reciprocidad y el arraigo comunal y torna a los sujetos menos vulnerables al magnetismo de las cosas” (p. 30).

Tobón (2005) reconoce que las causas y tratamiento de los problemas implicados en la formación de competencias son de tipo polidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global y planetario. No obstante, en consonancia con los planteamientos de Collado, Madroñero y Álvarez (2018) podríamos afirmar que su propuesta no logra visibilizar, otras muchas perspectivas epistémicas complementarias que rebasan la función de una concepción mecanicista de lo múltiple. El reconocimiento de las dimensiones ontológica, ética, estética, científica, místicas y saberes ancestrales (teologías, religiones, intuiciones, emociones, pasiones y sentimientos), política y pedagógica, indudablemente, corresponde a una política de transformación *inmanente y trascendente* del conocimiento, que incentiva las ciencias de la educación del *buen vivir*. Obviamente, esta nueva forma de significar el proceso educativo conlleva la “desconstrucción de las estructuras cognitivas de aprehensión del ser y el mundo de la vida, que provoca, además de una hermenéutica de alteridad, una fenomenología del aprendizaje diferente” (Collado, Madroñero y Álvarez, 2018, p. 632).

Dicho esto, queda claro que el Proyecto académico de la UNACH (2015) atentaría contra la epistemología transdisciplinar que comprende la complejidad de la realidad de forma polilógica, mientras:

- Divulgue y aplique el conocimiento “disciplinar” o especializado, “científico-tecnológico” y “humanista” (carente de humanismo en tanto invisibilice e invalide las identidades, saberes, inteligencias, cosmovisiones, espiritualidades, artes... múltiples).
- Difunda “el arte” (como criterio único de calidad estética) y “la cultura” (como criterio único de verdad).

Otro punto importante a tener en cuenta es que el Proyecto académico de la UNACH (2015) se configuró con base en la revisión de informes, tratados y convenios establecidos por los bloques de poder

(Fondos, bancos, gobierno nacional y estatal) (Casanova, 2009) que, como se dijo, intencional y sutilmente, se rehúsan a que la educación formal “libere” y potencie todas las dimensiones de la condición humana.

Así pues, el proyecto académico (UNACH, 2015) retoma recomendaciones elaboradas a través de acuerdos conjuntos en el marco de conferencias mundiales, cita entre otras: el *Documento de posición sobre la educación después de 2015* (UNESCO, 2015); *las cátedras UNESCO del año 2014*; el Informe sobre *Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2014-TIC en los Sistemas Educativos de América Latina* (UNESCO, 2014); la declaración emitida en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (UNESCO, 2009) y la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998). Estos documentos tratan el tema de inclusión y equidad de manera superficial. La declaración de la UNESCO (1998), sin embargo, enfatiza sobre la necesidad de promover el principio de igualdad en el acceso a la educación superior; sugiere facilitar la apertura a los miembros de algunos grupos específicos: pueblos indígenas, minorías culturales y lingüísticas y/o grupos desfavorecidos en el “orden del mundo”. Propone que se contribuya a comprender, interpretar, preservar, reforzar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Sin embargo, no se expresan acciones específicas para el logro de estos objetivos.

En el *Proyecto académico* (UNACH, 2015), también, se consulta políticas nacionales como el *Plan nacional de desarrollo* (Gobierno de la República, 2013). Presta primordial atención en la meta México con educación de calidad. De la misma forma retoma los seis objetivos estipulados por la SEP (2013) en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en congruencia con la meta nacional antes mencionada. Empero, una vez más, aunque se hace mención sobre la importancia de dar cobertura educativa y cumplir con los objetivos de equidad e inclusión,

no se hace referencia explícita a la comunidad indígena, los discapacitados, las personas con problemas de aprendizaje...

La UNACH tiene presencia en 13 de las 15 regiones socioeconómicas del estado. El Campus localizado en San Cristóbal de Las Casas fue creado para atender a los jóvenes originarios de la zona de Los Altos y sitios aledaños. Ahí asisten estudiantes no indígenas e indígenas. Este Campus está integrado por las Facultades de Derecho y Ciencias sociales, así como por la EGAI.

La misión de la facultad de derecho es formar profesionales competitivos, capaces de enfrentar los retos de un *modelo globalizador*, formados de manera integral, aptos para la *especialización* y el *trabajo colegiado*. La misión de la facultad de ciencias sociales es ser una dependencia que forme profesionistas con calidad, propositivos, críticos, con conciencia histórica y compromiso social; también busca atender la diversidad sociocultural en un marco de ética, libertad, solidaridad y equidad. El objetivo general del programa de la EGAI es, por su parte, ofrecer una oportunidad de educación superior a la población indígena en México, particularmente, en el sureste mexicano. El programa educativo de la EGAI fue diseñado bajo una perspectiva multidisciplinaria e intercultural; aun cuando tiene un componente teórico, otorga mayor importancia al trabajo de campo que busca vincular de manera directa a los estudiantes de las comunidades indígenas (UNACH, 2017).

A diferencia de los objetivos institucionales planteados por las dos Facultades del Campus, la EGAI fue creada para ofrecer cobertura educativa a los estudiantes indígenas. A partir de esta idea se visibiliza una marcada diferenciación social: existen programas educativos diseñados para atender las necesidades de los jóvenes indígenas y otros para atender los requerimientos de los mestizos (Pons y Cabrera, s/f). A este problema se agrega el hecho de que la elección de una carrera profesional en los jóvenes indígenas depende, en muchas ocasiones, de la cercanía de la universidad a sus comunidades de origen debido a razones

culturales o económicas (Pons y Olvera, 2012). También es preciso comentar que la facultad de derecho expresa, de forma manifiesta, que promueve especialización del conocimiento y, por tanto, la fragmentación de una realidad multidimensional.

1.4.4.4.2 El modelo intercultural de la UNICH

Las situaciones de exclusión en la historia académica de los jóvenes de escasos recursos (particularmente aquellos provenientes de pueblos originarios) ha provocado, entre otras consecuencias, inequidad, rezago y marginación social. Por tal motivo, uno de los propósitos fundamentales de la UNICH es otorgarles mayores posibilidades de acceso, permanencia y egreso al sistema educativo superior (UNICH, 2013). Así que nos dimos a la tarea de mencionar algunos “puntos ciegos” de las políticas institucionales en lo referente al tema de la interculturalidad.

El *Programa institucional de desarrollo (PIDE) 2013-2024* (UNICH, 2013) de dicha universidad requirió de la consulta de la meta Educación de calidad propuesta en el Plan nacional de desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013), así como del tema 2.3 Educación de calidad, política pública 2.3.6 Educación superior del Plan estatal de desarrollo Chiapas 2013-2018 (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013). A partir de estas políticas públicas en materia educativa, la UNICH (2013) propuso cuatro ejes de desarrollo y sus estrategias correspondientes: a) impartir educación superior intercultural de calidad (desarrollo de programas educativos pertinentes a los requerimientos de la región y estado), b) dar atención integral al estudiante (fortalecimiento de programas de salud, culturales y deportivos, así como de apoyo económico), c) garantizar el desarrollo institucional (consolidación de la cobertura de los servicios) y d) proporcionar servicios eficientes y eficaces (atención oportuna a la comunidad estudiantil). Como se puede observar, uno de los ejes enfatiza sobre la necesidad de adaptar los programas

educativos y diversificar la oferta educativa de acuerdo con las necesidades de la población, tanto a nivel estatal como regional. Para lograr dicho propósito, el currículo debe vincular los saberes de los pueblos originarios y aquellos llamados científicos/tecnológicos. En este punto se observan dos problemáticas:

La primera que aspirar a la interculturalidad requiere, además de una comprensión en un nivel conceptual y de los discursos bien intencionados, de una *disposición* detonada a partir de cuestionamientos profundos que tienen que ver con la forma en que los seres humanos nos construimos, nos percibimos y actuamos frente a los otros. Expresado de otra manera, implica la deconstrucción y la re-co-construcción de los esquemas y representaciones mentales que imposibilitan la creación de una nueva realidad. Este punto será abordado con mayor precisión en el siguiente apartado.

La segunda que en el contexto educativo también es urgente superar el modelo pedagógico que opera bajo políticas asimilacionistas. En este sentido es necesario combatir la identificación colectiva de que la educación intercultural y bilingüe está destinada exclusivamente para personas provenientes de pueblos originarios (Schmelkes, 2013). El fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas obvia la existencia de otros grupos socioculturales marcados por categorías como las de clase, género, edad o lengua (Díaz Ordaz, Lara y Marcelín, 2017). La UNICH comete en dicha falta. Centra la atención educativa en la población indígena y enuncia de manera breve la necesidad de impulsar proyectos de desarrollo con el propósito de atender la equidad de género (UNICH, 2013).

La tercera que, al observar, preferentemente, a las situaciones de pobreza por sobre los procesos que las provocan, las políticas sociales, generalmente, se diseñan para paliar algunos de los efectos de la desigualdad y la opresión pero no para evitarlos operando, por ejemplo, a nivel del respeto a la igualdad esencial, a nivel del incremento de la

libertad, a nivel del perfeccionamiento del ejercicio de la autonomía de la voluntad y, por ende, a nivel, de la distribución equitativa, tanto de bienes (Vasilachis, 2007, p. 17) como de servicios.

En México, operan diez universidades que trabajan bajo una perspectiva intercultural, siete de ellas fueron creadas directamente a instancias de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (Schmelkes, s/f), una de ellas es la UNICH. Este centro universitario surgió en 2004 y comenzó a funcionar en 2005 (Rodríguez, 2015). Se define como:

una Institución de Educación Superior, pública y descentralizada del Gobierno del Estado, que sobre la base del modelo educativo intercultural forma profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad, a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida (UNICH, 2013, p. 27).

Las unidades académicas de la UNICH se localizan en las regiones Altos tsotsil-tseltal (en la ciudad densamente indígena de San Cristóbal de Las Casas y en Oxchuc), Meseta comiteca tojolabal (Las Margaritas) y Tulijá tseltal ch'ol, (Yajalón y Valle de Tulijá). En un principio se ofrecían cuatro carreras: 1) comunicación intercultural, 2) lengua y cultura, 3) turismo alternativo y 4) desarrollo sustentable. En el año 2013 se abrieron dos licenciaturas más: derecho intercultural (esta no se ofrece en la UNICH de San Cristóbal de Las Casas) y medicina intercultural (Rodríguez, 2015), hoy en día llamada médico cirujano (con enfoque intercultural).

La UNICH (2013) enfatiza sobre la forma desigual en la que han avanzado las prácticas de evaluación y de acreditación en los diferentes subsistemas:

- Las universidades públicas estatales, las universidades públicas federales y las universidades tecnológicas registran entre 90 y 93% de la matrícula evaluable en programas de buena calidad.

- Las universidades públicas estatales de apoyo solidario, los institutos tecnológicos y las universidades politécnicas registran entre 50 y 65% de la matrícula evaluable en programas de buena calidad.
- Entre el 20 y 35% de la matrícula evaluable de las universidades interculturales, las escuelas normales y las instituciones particulares cursa programas reconocidos por su buena calidad.

De hecho, aclara, la inversión promedio por estudiante de las universidades interculturales oscila entre los \$16, 000.00 pesos, mientras que en promedio en las Universidades públicas estatales es de \$47,000.00 pesos, esto implica una política diferenciada de carácter discriminatorio, que impide el ejercicio pleno del derecho a la educación de los jóvenes de comunidades rurales y pueblos originarios (UNICH, 2013).

1.4.4.5. Una crítica a la noción de interculturalidad

La interculturalidad, según Walsh (2010), puede ser vista desde tres diferentes perspectivas: 1) relacional, 2) funcional y 3) intercultural crítica. La primera hace referencia, de forma básica y general, al contacto e intercambio entre culturas que puede darse en condiciones de desigualdad o igualdad. Obvia la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se llevan a cabo dichas relaciones. También encubre las estructuras de la sociedad que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

La segunda tiene como objetivo la inclusión de “los diferentes” al interior de la estructura social establecida, es decir, del sistema neo-liberal existente. El diálogo, la convivencia y la tolerancia se convierten en una nueva estrategia de dominación que apunta al control del conflicto y la conservación de la estabilidad social con la intención de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos, marginados, humillados, olvidados, vilipendiados y explotados. También invisibiliza las

causas de la asimetría y no cuestiona las reglas del juego. Las políticas públicas, los planes, los programas y los proyectos, que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de una región e introducen políticas específicas para los pueblos originarios, cumplen con esta lógica multicultural de capitalismo transnacional. En este sentido, Žižek (1998, p. 157) comenta que “el racismo posmoderno contemporáneo es el síntoma del capitalismo tardío multiculturalista, y echa luz sobre la contradicción propia del proyecto ideológico liberal-democrático”. La interculturalidad parece estar dirigida a los Otros, a los nombrados “diferentes”, “los indígenas”, “los discapacitados”, “los débiles”, “los no-civilizados”, “los atrasados”, eludiendo así la co-responsabilidad del problema.

Agregaríamos que, por el contrario, también puede darse el caso que no se incorporen como sujetos de la política a los no-indígenas (mestizos). En dicho caso se promovería una estrategia de tipo monocultural o indigenista que, si bien valoraría a los pueblos originarios y su cultura, también generaría la desaparición del carácter relacional de la dinámica intercultural. En este tenor, las políticas públicas estarían lejos de ser interculturales dado que únicamente buscarían incorporar la cultura como una variable de eficiencia y desempeño (Bello, 2009).

Ahora bien, para introducir la tercera perspectiva es necesario comprender que el sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial (Grosfoguel, 2013) es controlado por una hegemonía ideológica y política que ha generado una historia de exclusiones, infravaloraciones y estigmatizaciones de las identidades (Yañez, 2010), entre otras, “pueblos originarios”, “mujer”, “estudiante”, “de la región Altos”. A ellos, a los desheredados no se les mata o somete “manifiestamente” porque dicho tratamiento sería un crimen, se opta más bien, por animalizarlos y por deshumanizarlos (Fanon, 1983).

Así pues, la tercera perspectiva, la interculturalidad crítica de acuerdo con Walsh (2010) y Tubino (2005), la descolonización intercultural de la

educación para Samanamud (s/f.) o la traducción intercultural para Santos (2010), no parten del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es otras palabras, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y *matriz* colonial de poder racializado y jerarquizado, donde los blancos y los “blanqueados” se ubican en la cima y los pueblos originarios en los peldaños inferiores: “más blanco significa “mejor” y (más) negro o (más) indígena significa “peor” sea cual sea el ámbito y el tiempo de experiencia” (van Dijk, 2003b, p. 111).

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye *desde la gente* —como demanda de los grupos subalternos—, situación que implica la transformación de la estructura social y la construcción de una nueva forma de ser, estar, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir (Walsh, 2010).

En este sentido, tanto las instituciones educativas como los educadores deben asumir un rol fundamental para generar conciencia y ciudadanía. En otras palabras, generar procesos de empoderamiento y autonomía en las sociedades locales que permitan a las poblaciones la capacidad de apropiarse y cuidar sus territorios, de fortalecer sus procesos identitarios e imaginar horizontes de futuros sustentables para sus sociedades. Por otra parte, también deben recuperar la conciencia y el conocimiento que tienen los pueblos ancestrales sobre el respeto y el cuidado que merecen los elementos de la naturaleza y los seres humanos. Para lograr dichos propósitos se requiere el desarrollo de formas sustentables de vida (Núñez-Madrado, 2015).

Sin embargo, aclara Walsh (2015), dicha apropiación de los saberes ancestrales y, por ende, de sus territorios (los saberes ancestrales descansan *en* y están arraigados *a* los territorios) no debe ser entendida como “bien de uso”, sino como algo constitutivo, inseparable de la existencia y vida misma de los pueblos originarios. En este sentido, al parecer de Rivadeneira (SENESCYT, 2014), las comunidades, los pueblos y

nacionalidades indígenas se empoderan como los legítimos poseedores de los conocimientos tradicionales y, por tanto, tienen la potestad de decidir qué hacer con sus conocimientos y de autorizar a las personas que desean utilizar estos saberes. Por tal motivo, se establece como obligatorio el consentimiento previo, libre e informado y un contrato de repartición justa y equitativa de los beneficios monetarios y no monetarios. Estas herramientas de protección evitan la pérdida acelerada de los conocimientos y establecen un régimen de sanciones sobre el uso indebido por personas externas a las comunidades.

En consecuencia, la interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “Otro” como distinto, el proceso de activo reconocimiento de su legitimidad como distinto y la “afirmación de sí mismo” (Bello, 2009 y Moya, 2009). Puede ser interpretada como: “la relación entre culturas en conflicto” que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Así pues, la “conurrencia” cultural, además de ser vista como un epifenómeno de la ideología, tiene que ser analizada como la existencia de contradicciones entre las personas portadoras de las culturas insertas en una estructura de poder, a su vez definida por las relaciones de clase y opresión cultural (Moya, 2009). En este sentido, es posible hablar de una “inter-epistemología”. Contrario a las perspectivas relacional y funcional de la interculturalidad, la postura crítica exige la transformación de la estructura sociohistórica; es decir, concibe una construcción alternativa de organización, sociedad, gobierno y educación (Walsh, 2007).

Una de las primeras obligaciones o tareas de un pueblo es la de “ser” y para “ser” es necesario apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de la cosmovisión, de las relaciones con el entorno, de los valores y de la lengua. Dichos elementos deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión. La ruptura de estas condiciones desventajosas (explotación, exclusión, marginación económica

y social) da lugar a un nuevo enfoque de la “governabilidad”, la democracia y la participación social (Moya, 2009).

Esta conciencia más elaborada atrae una ética entendida como *relación fundamental* entre un yo y un Otro (Lévinas, 2002). Utilizando las palabras de Moraes (2007) diríamos que se trata de una ética ecológica centrada en la diversidad, pautada en la responsabilidad y en la solidaridad. La transculturalidad es, pues, una aspiración de la interculturalidad y una utopía que “muestra que los seres humanos son también idénticos desde el punto de vista espiritual, más allá de la inmensa diferencia entre las culturas” (Nicolescu, 1996, p. 90).

CAPÍTULO 2. EN Y ENTRE DISCIPLINAS ACADÉMICAS: PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA DEVELAR LA LÓGICA MONOCULTURAL DOCENTE

“¡Haced rizoma y no raíz!” (Deleuze y Guattari, 2002)

El propósito del presente capítulo es dar a conocer el posicionamiento epistemológico y la estrategia teórico-metodológica que se adopta para el estudio de las RS de los docentes sobre la actuación académica de los estudiantes universitarios de pueblos originarios, desde la perspectiva del ACD.

En consecuencia, en un primer momento se justifica la elección del posicionamiento teórico de las RS y se conceptualiza la noción de RS. También se explica a la ideología como noción subyacente a las RS y se presentan las categorías analíticas extraídas de este enfoque teórico-metodológico (significaciones, valoraciones y acciones).

En un segundo momento, se conceptualiza la noción de actuación académica, dado que se busca develar la imagen que los docentes han configurado sobre los pueblos originarios en el contexto educativo de nivel universitario. En un inicio, se había optado por hacer referencia al desempeño o al rendimiento académico; sin embargo, ambas nociones aluden, en la mayoría de los casos, a las certificaciones escolares. Es por este motivo que muchas investigaciones de corte cuantitativo pretenden calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio que, sin duda alguna, desvían el propósito de esta investigación.

En un tercer momento, se presentan las premisas filosóficas que sustentan el ACD y se justifica la elección del enfoque teórico-metodológico sociocognitivo propuesto por van Dijk (1999, 2003a, 2005) como medio idóneo para develar las RS de los docentes sobre la actuación académica de los estudiantes universitarios. Enseguida, se expone el esquema y el cuadro ideológico de grupos que sirvió de guía para la categorización de los datos empíricos.

Finalmente, se presenta el diseño metodológico, los instrumentos, el proceso para la recolección y selección de los datos que conformaron el *corpus*²² de análisis y se explica el proceso que se siguió para el tratamiento de los datos.

2.1 Posicionamiento epistemológico transdisciplinar

Los métodos de investigación en ciencias sociales suelen ser cuantitativos y cualitativos. La perspectiva metodológica de este trabajo privilegia la aproximación cualitativa, sin excluir el contrapeso ofrecido por el uso de instrumentos cuantitativos (Jodelet, 2000). El principal propósito de esta actividad sistemática es la comprensión en profundidad de los fenómenos sociales y educativos, la transformación de estas prácticas y escenarios, la toma de decisiones y, por supuesto, el descubrimiento y desarrollo de un *corpus* de conocimiento (Sandín, 2003). Una vez explicado esto, cabe aclarar que la investigación cualitativa no implica la presencia o ausencia de datos numéricos, al respecto Erickson (1977, p. 58) comenta:

Las diferencias entre los enfoques no se encuentran en la presencia o ausencia de cuantificación *per se* (si se piensa en la cuantificación simplemente como un medio de resumir información), sino en los supuestos subyacentes del método y la prueba. (...) lo que es esencial

²² Tomando prestadas las palabras de Pardo (1999, p. 92): “para los [estudios críticos del discurso] ECD, el corpus procede de las formas naturales del uso de la lengua o del código implicado. En este sentido, el discurso que se aspira a explorar con el propósito de construir conocimiento procede de la situación comunicativa *in situ*. Este principio básico permite al investigador abordar el uso real de la lengua con todas sus implicaciones sociocognitivas y culturales, que garantizan explorar los fenómenos de la realidad discursiva en su complejidad.”

para la investigación cualitativa o naturalista no es que evite el uso de datos de frecuencia, sino que su principal preocupación es decidir qué tiene sentido contar con definiciones de la calidad de las cosas de la vida social.

El investigador debe pues, reflexionar y decidir sobre qué tiene sentido analizar cuantitativa o cualitativamente.

Considerando los objetivos de la investigación cualitativa se ha elegido llevarla a cabo a partir del paradigma —actitud— *transdisciplinar* que valida y promueve el diálogo entre los saberes producidos en la academia y por los pueblos ancestrales. Como se ha observado durante el proceso de investigación, tanto las luchas sociales (probablemente, a excepción del movimiento zapatista de 1994) como la situación de exclusión política y rezago económico y social han sido invisibilizadas por las clases dominantes. Esto se debe a que los pueblos originarios forman parte de un sector que lleva a cabo prácticas sociales descritas como no válidas o como improductivas para el pensamiento eurocentrado. Esta cartografía, tanto legal como epistemológica, sirvió como método de regionalización. En otras palabras, el reconocimiento de las prácticas sociales inclusivas/exclusivas o del imaginario de lo humano/subhumano, válido/inválido, aceptado/rechazado, fétido/fragante, civilizado/bárbaro, moderno/subdesarrollado, o cualquier otra oposición binaria, permite delimitar un espacio simbólico e incluso físico.

La investigación cualitativa y el posicionamiento transdisciplinar requieren, forzosamente, de la intervención de diversos enfoques teórico-epistemológicos e incluye múltiples métodos y técnicas de investigación. De acuerdo con Tarrés (2001, p. 398), la creación y justificación de estrategias metodológicas

se basa en el supuesto elemental a todas luces de que existe una realidad de la que el investigador pretende dar cuenta. La metodología se presenta entonces como una vía de acceso que óptimamente garantizaría cierto nivel de aproximación a dicha realidad. Sin embargo, cuando esta realidad se sumerge en las aguas del lenguaje, es decir, cuando sólo puede entenderse dentro de un “hervidero de

significantes”, por usar la expresión de Habermas, las preocupaciones metódicas (...) consistirían principalmente en establecer las operaciones discursivas que nos permitan trabajar sobre determinado discurso.

Bajo este argumento se ha optado por la Teoría de las representaciones sociales (TRS) y el ACD como enfoques teórico-metodológicos idóneos para develar el espacio vivido (mundo simbólico) de los docentes; se extraerán y se analizarán las nociones provenientes de ambos posicionamientos de acuerdo con los propósitos de la investigación.

2.2 La noción de espacio vivido

Paralelamente al desarrollo de la denominada geografía humanística, surge a mediados de la década de los setenta el concepto de espacio vivido a cargo del geógrafo francés Frémont (1974). Las ideas de este autor significaron en su momento un cambio de paradigma en el campo de la geografía clásica, ya que el concepto de espacio hacía referencia a factores biofísicos de la realidad material, mientras que las primeras nociones de la denominada *espace vécu* (espacio vivido en francés) tenían que ver con aspectos más complejos y en íntima relación con las percepciones subjetivas de los individuos.

El espacio no era, para los humanistas, un espacio abstracto, frío, vacío de significado, algo así como una simple red de relaciones topológicas casi geométricas. (...) El espacio era, más bien, un hervidero de lugares «vividos», llenos de significado para el ser humano (Nogué, 1989, p. 68).

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que son las subjetividades individuales y colectivas las que le impregnan un significado y una intencionalidad al espacio físico. Expresado de otra manera, el concepto de espacio vivido nos permite analizar la manera en cómo los individuos perciben y significan su propio espacio a partir de valores culturales que culminan evidentemente en un sentido de pertenencia y apropiación.

Citando a Lerma (2013, p. 226),²³ “[el] objetivo de este enfoque es dar cuenta de cómo la gente, fuera de la teorización, vive el espacio con el cuerpo, cómo lo siente, lo nombra, lo significa, se lo apropia”.

La reproducción del espacio se lleva a cabo a través de estas interacciones que gestan los individuos diariamente. Este proceso que acabamos de mencionar es lo que algunos autores en el tema denominan *espacio de convivencia*, es decir, es donde las personas se encuentran constantemente reproduciendo un conjunto de símbolos y relaciones de afecto; por ejemplo, las relaciones familiares dentro de un hogar (casa), los centros de trabajo como oficinas o incluso parcelas agrícolas, centros educativos como las universidades, centros hospitalarios, etcétera.

Para Lindón (2006), el concepto de espacio vivido tomó otro rumbo con las aportaciones de Chevalier. Este autor consideraba que el espacio vivido cobraba importancia al incluir el análisis de las representaciones de los individuos sobre el mundo, en consecuencia, el pensamiento individual y colectivo de las personas sería ahora el centro de la discusión de la nueva geografía humana como se establece en la siguiente cita:

La propuesta del espacio vivido no se limita a reconocer lugares frecuentados, definir itinerarios, situar al hombre-habitante en su cuadro familiar de existencia [...] sino focalizar la mirada en la relación con las representaciones [...], es decir superar el espacio extensión (o espacio-soporte) para abordar la noción de representación (imagen) del espacio, planteando una nueva pregunta: ¿cómo ven los hombres el espacio? [...] El espacio vivido es reivindicado como un espacio cargado de valores (Chevalier, 1974 citado en Lindón, 2006, p. 382).

El concepto de espacio vivido contempla una perspectiva dual al incluir en el análisis los aspectos materiales (entorno físico-natural) e inmateriales (subjectividades individuales y colectivos) que enmarcan la realidad. Al ser un concepto eminentemente holístico, requiere por tanto

²³ En el texto de Lerma (2013) identificamos cinco puntos importantes que son característicos del concepto de espacio vivido: 1) proviene de la geografía humanística, 2) hace uso del método fenomenológico, 3) hace referencia a la relación entre espacio físico y las percepciones de los individuos, 4) existe una preferencia hacia la escala local y, por último, 5) los propios individuos construyen socialmente su propio lugar.

de una dimensión temporal ya que las distintas esferas en que se llevan a cabo las relaciones sociales han cambiado y lo seguirán haciendo con el paso del tiempo.

Una vez explicado lo anterior queda claro que la presente investigación se centra en el estudio del espacio vivido del personal docente, a través del análisis de los discursos emitidos desde su adscripción a un grupo ideológico. En otras palabras, devela la forma en que las personas significan, sienten y actúan en el territorio circunscrito. Desde esta perspectiva, se les asigna la función de agentes constituidos por y constituyentes de la realidad. Para lograr dicho objetivo se ha elegido a la TRS y al ACD como vías fructíferas para la detección de los esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción de la “cultura interiorizada” (Giménez, 2007).

2.3 La teoría de las representaciones sociales

La TRS tiene un carácter interdisciplinario ya que ofrece explicaciones a problemas planteados por disciplinas cercanas, entre otras, la ciencia política, las ciencias de la educación y de la salud. Esta noción ofrece los aportes de una psicología “social” que evita cometer los errores y tener las limitaciones de los modelos individualistas hasta hace poco dominantes en la psicología social (Jodelet, 2000).

Entre otras posibilidades que puede ofrecer la TRS a aquellas disciplinas interesadas en el estudio de los fenómenos educativos está develar la cultura escolar y los mecanismos de exclusión producidos en la realidad de la escuela. Su propósito fundamental es favorecer los procesos de concientización que permiten *deconstruir* aquellas representaciones que promueven injusticias y discriminaciones al interior de estos contextos (Prado de Souza, 2000). Por este motivo se ha elegido a la TRS como un medio para acercarse a la realidad que se estudia.

Muchos han sido los trabajos que influenciaron la propuesta de Moscovici, psicólogo social rumano que acuñó la noción de RS; entre otros: la teoría pansexualista de Sigmund Freud (1856-1939); el estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas desde una perspectiva no behaviorista de Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939); los estudios sobre el carácter dinámico de las relaciones humanas y las formas de socialización producto de la interacción social de Georg Simmel (1858-1918); el estudio crítico del concepto de conciencia colectiva y representaciones colectivas de Émile Durkheim (1858-1917); la fenomenología de Edmund Husserl (1859-1938); el sistema de memoria dual de Henri Bergson (1859-1941); las teorías del interaccionismo simbólico de George Herbert Mead (1863-1931), y los estudios sobre la representación del mundo en los niños de Jean Piaget (1896-1980).

En su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici (1979) comentó que tanto la tradición *behaviorista* como la presencia de una filosofía positivista impedían el desarrollo de la psicología social. La primera se limitaba a estudiar al individuo, al pequeño grupo o a las relaciones informales y, la segunda, únicamente daba importancia a las predicciones verificables a través de la experiencia y los fenómenos que eran directamente observables. De acuerdo con sus argumentos y ante estas dificultades, la noción de representación constituía nuevas líneas de estudio de los problemas y conceptos de la filosofía que subyacen al trabajo científico.

Moscovici (1979) explica que una RS²⁴ es una organización de imágenes y de lenguaje ya que recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes: el propósito de todas las representaciones es hacer que algo desconocido, o el desconocimiento en sí mismo, sea

²⁴ Retomando las ideas de Farr (1986) e Ibáñez (1988), es posible decir que no es posible hablar de representaciones colectivas, sino más bien de RS. En la mayor parte de las sociedades modernas, las representaciones son más dinámicas, cambian constantemente y no están tan compartidas (Farr, 1986).

familiar (Moscovici, 2000). Así pues, las RS cuentan con una doble función, por una parte, como ya se ha dicho, la de hacer que lo extraño resulte familiar y, por otra, que lo invisible sea perceptible (Farr, 1986). Respecto a esta última función, Raiter (2002) comenta que la mente no almacena cada cosa que *percibe* a través de los cinco sentidos, sino que, a partir de los estímulos, construye una imagen “prototípica”, de tal forma que en cada nueva interacción con el exterior califica cada fenómeno observado —por comparación con la imagen mental preexistente.

Bajo esta idea, se dice que las RS siempre tienen dos facetas, mismas que son interdependientes como las dos caras de una hoja de papel: la faceta icónica y la simbólica; puede reducirse a la fórmula *Representación=ícono/imagen y símbolo/significado*: lo que expresa a cada imagen en una idea y a cada idea en una imagen. Se dice que el lenguaje en sí mismo, cuando transmite representaciones, se ubica a medio camino entre lo que se denomina el lenguaje de la observación y el lenguaje de la lógica; el primero, expresa hechos puros, si tales cosas existen y, el segundo, símbolos abstractos (Moscovici, 2000).

Los dos componentes de las RS son lo social y lo individual. El conocimiento es generado por la diada *Alter-Ego* (Otro yo) y captado como una relación triádica entre el mundo social (definida como *Alter*), la persona (definida como el *Ego*) y el *objeto: Alter-Ego-Objeto*. Es decir, en la interacción sujeto-objeto no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos también llamados *Alter* que, además de relacionarse estrechamente entre ellos, guardan íntima relación con el objeto social (Moscovici, 1991).

Bajo la idea del esquema triádico como creador del conocimiento, Marková (2003) centró sus esfuerzos en el estudio de esta relación dialógica. Así pues, explicó que hay, al menos, dos características adicionales de la interdependencia —dialogicidad— entre la persona y el mundo social que hay que señalar. En primer lugar, la dialicalidad y la subjetividad dialógica no se refieren al *Ego* y *Alter* como nociones

abstractas o esquemáticas, sino con sus manifestaciones concretas (el yo frente a Otro yo, el yo frente al grupo, el grupo frente a otro grupo, el yo frente a la cultura, etc.). En cada caso, un componente de la diada es interdependiente con el otro. En segundo lugar, la subjetividad dialógica no es reductible al *Ego* frente a *Alter* en el sentido de que el *Ego* “asuma el papel del otro” o que el *Ego* sea únicamente un actor de esa relación interdependiente. En cambio, se concibe en términos de múltiples RS simbólicas que el *Ego* toma en relación con el *Alter* y viceversa.

Con respecto al último punto, cabe hacer dos precisiones. La primera, que algunas representaciones deben ser necesariamente compartidas mientras que otras pueden ser totalmente individuales. Las representaciones que deben ser socialmente compartidas son las que dan cohesión a la comunidad, de modo que sin ellas la comunidad como tal no existiría (Raiter, 2002). La segunda, que no todo grupo dispone de una RS de determinado objeto, por el contrario, puede darse el caso de que únicamente disponga de un conjunto de opiniones o valoraciones acerca de ese objeto. Esto no supone necesariamente la existencia de una RS. Por tanto, esta idea nos indica que no todos los grupos o categorías sociales tienen que participar en una RS que les sea propia (Ibáñez, 1988).

Las personas al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto, de manera similar a como lo hacen con su entorno natural y físico (Marková, 1996). Las RS emitidas por los grupos de poder se van transmitiendo de generación en generación. Las nuevas generaciones perciben como preexistentes a su aparición en el mundo, objetos y conceptos, que otros hicieron que existieran y que no existían con anterioridad a su propia aparición del mundo (Raiter, 2002). Así pues, el entorno social simbólico existe para las personas como su realidad *ontológica*, como algo que únicamente se cuestiona bajo circunstancias concretas. La fuerza de estas realidades ontológicas reside en la falta de conciencia que tienen los individuos de su existencia, de la *historia de la humanidad*. Así pues, el estatus ontológico del entorno social simbólico

perpetúa mediante las actividades habituales y automáticas de reciclaje y re-reproducción de las personas. Estos procesos de pensamiento son llamados no conscientes, habituales o automatizados (Marková, 1996).

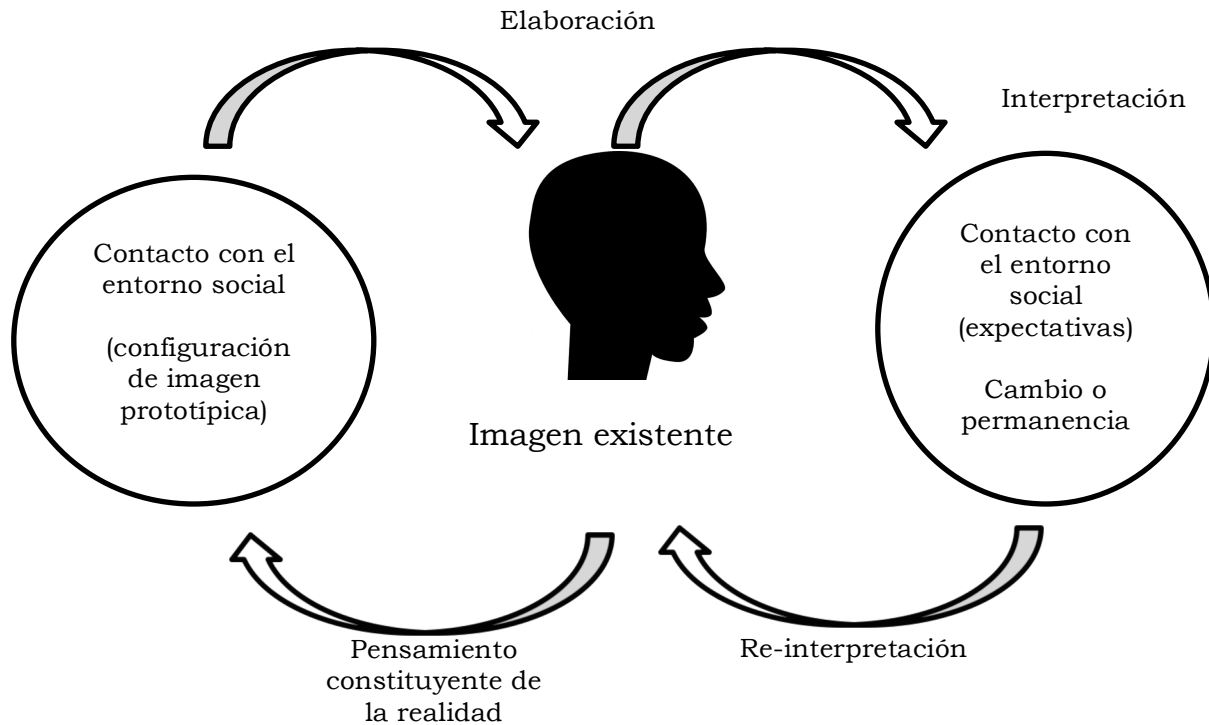
En otro orden de ideas, los individuos también cumplen con la función de *agentes* ya que tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento ya no reproducen y reciclan su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no sólo reproducen sus realidades ontológicas, sino que se comprometen en procesos epistemológicos y, como resultado de ello, pueden cambiar sus realidades ontológicas si actúan sobre ellas; estos procesos de pensamiento son llamados conscientes (o reflexivos). Por tanto, las dimensiones ontológicas y epistemológicas de los fenómenos socio-culturales simbólicos también son mutuamente interdependientes (Marková, 1996). En consecuencia, las representaciones son descritas como dinámicas; son constituidas por la realidad y, a su vez, dicha realidad las constituye. Desde esta perspectiva queda desechado el planteamiento durkheimiano respecto al carácter preestablecido, impuesto y estático de las representaciones.

De tal modo, las RS pueden sufrir lentas transformaciones detonadas por conflictos y resistencias muy poderosas en el campo social. De esta forma, se explica que las luchas por el poder (que, de acuerdo con Bourdieu (1985), no son más que luchas entre representaciones o imágenes mentales) entre los grupos hegemónicos —también llamadas élites simbólicas por van Dijk (2009), clases dirigentes por Fanon (1983) o etnocracias por Stavenhagen (Moya, 2009)— y los grupos dominados pueden alterar las representaciones hasta convertirlas en otras distintas (Jodelet, 2000). Es así como a lo largo de la historia de los seres humanos siempre tuvieron y transmitieron representaciones, pero estas han cambiado, no son permanentes (Raiter, 2002).

En términos de González Casanova (2009), diríamos que el problema del indígena, del pobre, de la mujer... no debe ser entendido, exclusivamente, como un fenómeno internacional (la colonización de México por las potencias extranjeras). A saber, los conflictos y resistencias lideradas por héroes nacionales (la Independencia nacional, la Revolución mexicana, la reforma agraria, el movimiento zapatista, los actuales movimientos feministas...) ha ocultado al coloniaje interno. Somos colonizadores y colonizados y nuestro escape “físico” y cultural (los desplazamientos de las zonas rurales a urbanas, el dominio de las lenguas hegemónicas, el uso de vestimenta “occidental”, el derecho al voto de la mujer y su incorporación al mercado laboral...) no acaba con el colonialismo interno. La movilización de las RS y, su efecto, la transformación en el orden del mundo y requiere del conocimiento de la historia de vida en la Tierra (civilizaciones humanas y ecosistemas) y el desarrollo de la *conciencia coevolutiva*.

Ahora bien, si se dice que las representaciones son un sistema de interpretación de la realidad, resulta lógico afirmar que estas determinan las anticipaciones y las expectativas configuradas en torno a la actuación de las personas. También es posible decir que rigen las acciones y las relaciones de las personas con su entorno físico y social. En otras palabras, determinan las prácticas sociales o las *posiciones* tomadas dentro de la estructura social (Abric, 2001). En resumen, las RS (“modelos de”) son parte de un entorno social *simbólico* en el que viven las personas; simultáneamente, este entorno es re-construido a través de las acciones de los individuos (“modelos para”) (Geertz, 1992), sobre todo por medio del lenguaje (véase figura 9).

Figura 9. La representación social (RS)



Fuente: Elaboración propia.

Los seres humanos tienen diferentes intereses (al menos en una sociedad dividida en clases, en "razas" y géneros) y los deseos, ambiciones, sentimientos de necesidad, etc. condicionan la construcción de imágenes y la percepción (Raiter, 2002). Los grupos de poder les atribuyen a las minorías criterios de distinción de identidad objetivos, tales como: la lengua, el acento, el dialecto, los monumentos, las personalidades míticas, las bebidas y elementos gastronómicos, los objetos festivos o costumbristas, los símbolos religiosos y danzas étnicas o regionales (Giménez, 2007 y Bourdieu, 1985). Dicho de otro modo, estos grupos determinan los discursos que se configuran, se reproducen y circulan (Foucault, 1992) respecto a la idea que los demás deben de hacerse de dichas propiedades y de sus portadores (Bourdieu, 1985). Este discurso discriminatorio, evidentemente, tiene como propósito fundamental "justificar el rechazo, la separación, la negación, el aislamiento del 'otro'

mediante el recurso de mostrar las características que lo diferencian de ‘nosotros’” (Vasilachis, 2007, p. 18).

Billing (1986) añade que comprender el propio medio implica clasificar por categorías a las personas y los objetos que uno ve. Dichas categorización es la configuración de una amalgama de identidades (y sus atributos) que se da en un individuo (persona nacionalizada, sexuada, “en-generada”, “en-generacionada”...) (Yañez, 2010). Así pues, en lugar de tratar a cada persona o a cada objeto como algo absolutamente único, por comodidad se les considera como ejemplos de una categoría(s) conocida(s) de gentes o de objetos. El proceso de categorización (es decir, el hecho de clasificar los estímulos en una categoría) puede, en ciertas circunstancias, provocar distorsiones parecidas a las distorsiones operadas por los autoritarios que piensan mediante *clichés*. El hecho de que exista una etiqueta que sirva para categorizar a las personas y para clasificarlas en diferentes grupos (blanco/mestizo/indígena/negro, hombre/mujer/homosexual/inválido/discapacitado/sobredotado/rico/pobre/artista/artesano/campesino/intelectual) puede afectar a la percepción de los individuos clasificados en tales grupos. Generalmente el observador tenderá a exagerar la semejanza entre los miembros de cada grupo de personas indígenas, mestizas, blancas o negras. Simultáneamente destacará las diferencias entre dichos grupos (Billing, 1986). En consecuencia, se hace explícito que la imposición de significados y, por tanto, el control de la mente de las personas conlleva, necesariamente, prácticas sociales (Giroux, 2008 y van Dijk, 2003a) marcadas por el racismo, el sexismo, la xenofobia y la aporofobia.

En definitiva, puede decirse que los grupos de poder, a través de su discurso, dominan el tiempo y el espacio, se desplazan sin dificultades en ambas dimensiones. Mientras tanto, las minorías son constreñidas por el discurso en el tiempo y en el espacio, su campo de acción es restringido. En este sentido, retomando a Blommaert (2001), diríamos que la capacidad de los hablantes para leer, hablar o escribir en varios lenguajes

(competencias discursivas) les permite o impide movilizar recursos específicos para actuar en situaciones específicas en la sociedad. Las deficiencias están determinadas por el desigual acceso a recursos o habilidades comunicativas. De acuerdo con lo referido por Ibáñez (2004), las ideologías son comunicadas porque el lenguaje está afuera; esto permite que los otros accedan a él, igual que nosotros. El lenguaje también es utilizado para construir desde dentro de nosotros los enunciados que emitimos hacia los demás. Así, quien controla la mente (ideología) de las personas, controla el discurso público y, por ende, las prácticas sociales (van dijk, 2003a).

Retomando la idea de Castro-Gómez y Restrepo (2008), queda claro, entonces, que la tecnología del poder configura las identidades y, por tanto, las representaciones que ejercen el control en forma de corporal política (control sobre los cuerpos), noo-política (control sobre el deseo y las emociones de los individuos), bio-política (control sobre las poblaciones), geo-política (control sobre la riqueza de las naciones) o en cualquiera de las posibles combinaciones de esas cuatro tecnologías de poder. Es decir, las identidades y sus propiedades objetivas controlan todos los aspectos de la vida humana.

Dado que esta forma de distinción hace referencia a los símbolos objetivados de la cultura (a las prácticas rituales y objetos), fácilmente se accede a la documentación y a la observación etnográfica. Por tal motivo, esta suele ser la distinción más estudiada. Sin embargo, existen “formas simbólicas” y estructuras mentales interiorizadas de la cultura. Dicha definición considera a la cultura preferentemente desde la perspectiva de los sujetos y no de las cosas. La cultura es actuada y vivida desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas (Giménez, 2007).

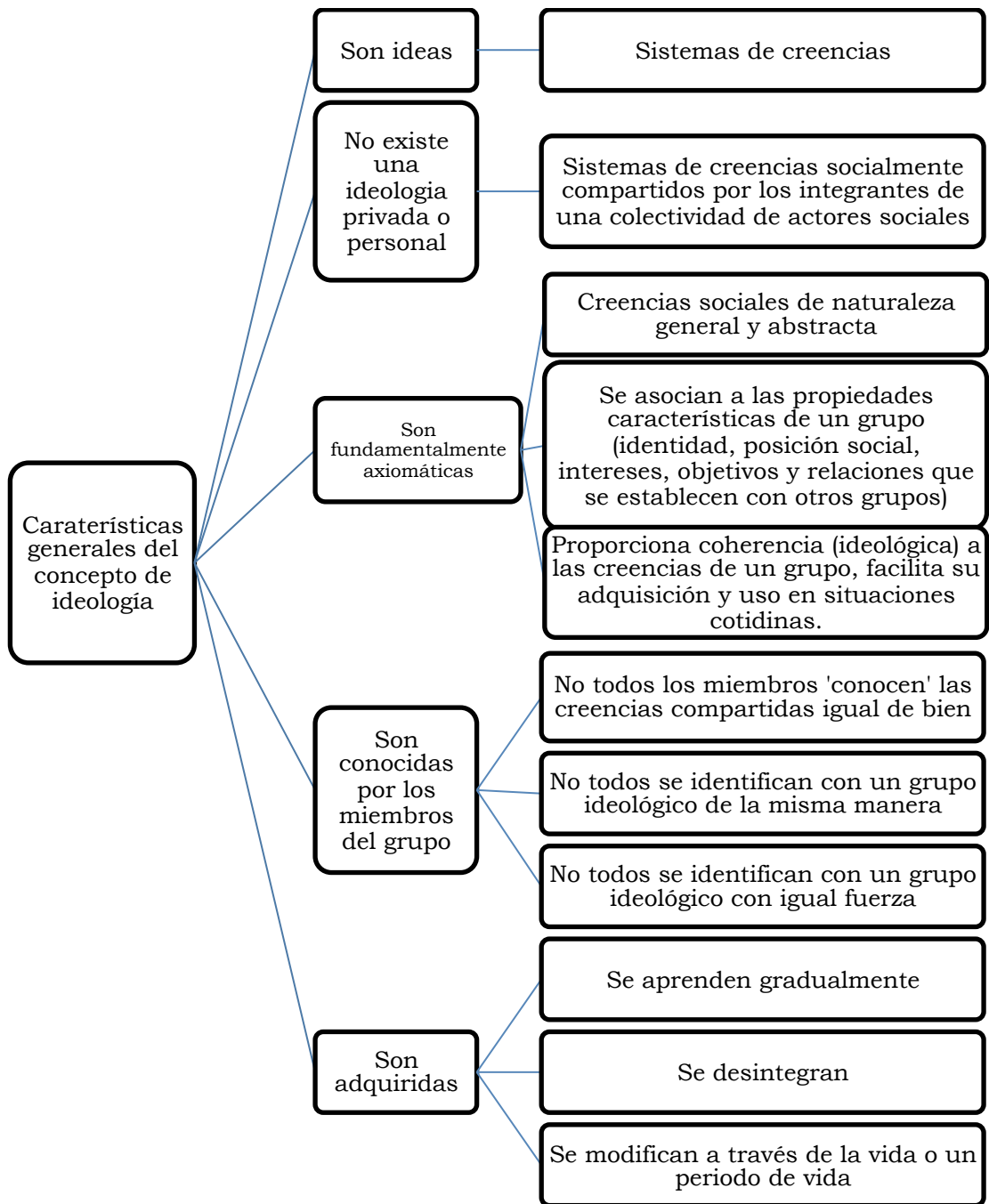
Una vez explicado esto, queda claro que la presente investigación se centra en el análisis de las formas simbólicas *internalizadas* de la cultura con el propósito de detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción (Giménez, 2007). Dichos esquemas develan los

procesos sociopolíticos de inclusión y exclusión entre los miembros de grupos ideológicos distintos.

2.3.1 La ideología como noción subyacente a la Representación (cognición) social

El concepto de ideología es difuso y ha causado polémica durante muchos años. Uno de los principales estudiosos en el tema, el lingüista van Dijk (2005 y 1997b), da a conocer una serie de características que buscan definir dicha noción (véase esquema 1):

Esquema 1. Caracterización del concepto de ideología



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la configuración de las ideologías, es necesario mencionar que ellas no se inscriben en una realidad objetiva en el sentido de que esta es distorsionada (Ibáñez, 1988). Este postulado no debe ser confundido

por el planteamiento desarrollado por Kant (1978) en su obra *Crítica de la razón pura* en la que sostiene que la realidad no existe “en sí” y que, por tanto, no puede ser conocida. Por el contrario, se trata más bien de que toda propiedad objetiva es “reconstruida” de forma incompleta ya que se encuentra sesgada por los protagonistas sociales —en particular, por las clases de poder— en función de sus intereses particulares, de sus posiciones sociales, de sus experiencias concretas y de sus influencias culturales (Ibáñez, 1988). Por consiguiente, conforme a Reboul (1986), una ideología es partidista en tanto que pertenece a una comunidad limitada, es parcial en sus afirmaciones y polémica frente a otras. Debido a esto, se dice que una ideología siempre se sitúa en un conflicto de ideologías. A la letra se cita:

No es que existan diferentes realidades porque existan diferentes maneras de tratar la misma realidad objetiva, sino que existen diversas realidades porque la propia realidad incorpora en sí misma, y como parte constitutiva de sí misma, una serie de características que provienen de la actividad desarrollada por los individuos en el proceso que les lleva a formar su propia visión de la realidad (Ibáñez, 1988, p. 19).

En este sentido, Haidar (1990) explica que la ideología debe ser entendida de dos formas: 1) en sentido restringido, es decir, como “proceso de deformación y de ocultación de la realidad social” (p. 19) y, 2) en sentido amplio, “que se refiere a la forma como los hombres toman conciencia de los conflictos sociales y como concepción del mundo que se materializa en prácticas sociales” (p. 19). Esta última concepción sirve de base a la presente investigación que estudia las ideas de los grupos, independientemente de si estas son consideradas falsas o verdaderas.

Las ideologías de los miembros de los grupos “pueblo originario”, “mestizo” o “extranjero” son analizadas en el sentido de que enmascaran su naturaleza de ideología. Expresado de otra manera, son develados los significados y las valoraciones que justifican la toma de acción y posición frente a los miembros del Otro grupo social con base en “las pruebas”, “los

hechos” y “la ciencia”. De forma simultánea, las ideologías califican de violencia todo lo que las amenaza o las cuestiona. También se arrogan el derecho de regir la vida de las personas y, finalmente, de sacrificarla (Reboul, 1986). Citando van Dijk (1997a), es posible decir que dicho sacrificio, en los micro contextos, se define por las prácticas cotidianas discriminatorias, entre otras, el acceso restringido a recursos sociales, simbólicos o bienes materiales. En contextos macro, por la desigualdad social basada en la categoría de religión, raza (etnia), clase social o género. Como señala Grüner, la crítica de la ideología “apunta, sencillamente, a mostrar que las cosas podrían ser de otra manera, y que si son ‘así’ no es por una legalidad natural ni por una ley divina, sino porque hay un poder que así las ha hecho” (Grüner citado en Parra, 2005, p. 75). El poder adquiere multiplicidad de formas (sexismo, racismo, discriminación religiosa...) que no se agotan en las relaciones capitalistas de producción (lucha de clases, lógica de acumulación, la mercancía, la división social del trabajo). En consecuencia, la lucha contrahegemónica debe ser interseccional (Grosfoguel, 2013). Un ejemplo sobre la reducción de los fenómenos de poder a las luchas de clases fue la teorización de Marx (1995) en su obra *El capital: crítica de la economía política*; en ella, se les asignó una importancia periférica a las otras formas de poder.

Ahora bien, una vez aclarado el concepto de ideología es más fácil comprender los puntos de coincidencia entre dicho fenómeno y el de las RS. Según Moscovici (1979), las RS y las ideologías mantienen una relación de *inclusión*. Ibáñez (1988), por su parte, sugiere una conceptualización que concede igual importancia a ambos conceptos; la intervención de tales elementos en la construcción de la realidad social tiene la suficiente entidad.

Ibáñez (1988) explica que las ideologías están vinculadas con tanta fuerza como las RS, con las prácticas, las relaciones y las posiciones sociales de las personas. Por otra parte, las ideologías contribuyen tanto como las RS a orientar la interpretación/construcción de la realidad y a

dirigir las conductas. Las RS son, pues, la *manifestación concreta, particularizada* y, por tanto, *objetivada* de las ideologías que las engendran. En otras palabras, constituyen la forma concreta de manifestación de las ideologías cuando estas se encuentran frente a un determinado objeto social.

Las RS hacen referencia a un objeto en particular y pueden ser asignadas a agentes sociales específicos. Las representaciones no son genéricas ya que son siempre la representación de “algo” para alguien (Abric, 2001); se excluye la existencia de RS socialmente indiferenciadas en cuanto a sus portadores. Por su parte, la ideología tiene un carácter de “generalidad” similar a un *código* interpretativo o a un dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes, afectividades, acciones, etc., sobre objetos específicos. No obstante, este código no está anclado en un objeto en particular, atraviesa todos los objetos. A pesar de que las ideologías puedan quedar referidas a categorías sociales específicas, también pueden tener un estatus de indiferenciación social. Así pues, la ideología es el código que permite la producción de las RS y también es uno de los elementos de causalidad que intervienen en la génesis de las RS. Esta relación de causalidad es circular ya que las RS modifican a la ideología y la ideología contribuye a la formación de las RS (Ibáñez, 1988).

Al respecto, van Dijk (2003) afirma que las ideologías no son socioculturales, y no debe de darse por supuesto que todo el mundo las acepta. Por el contrario, suelen generar diferencias de opinión, conflictos y luchas. De hecho, el mismo “grupo ideológico” se define precisamente porque sus miembros comparten más o menos la misma ideología; evidentemente existen subgrupos con variantes de la ideología general e individuos de un grupo que quizá tengan opiniones propias respecto a algunos temas en concreto.

2.3.2 Categorías analíticas de la TRS: significados, valoraciones, acciones

A lo largo de la historia, un número importante de investigadores ha buscado esclarecer el concepto de RS y delimitar su objeto de estudio. Su dificultad radica, en primer lugar, en que en esta noción confluyen otras de origen sociológico (cultura o ideología) y psicológico (imagen y pensamiento). En segundo lugar, a su composición *polimorfa* ya que recoge e integra toda una serie de conceptos más *operativos* y con un alcance más restringido que el concepto mismo de RS (Ibáñez, 1988). Entre otros conceptos operativos insertos en la noción de representación es posible mencionar a las imágenes, los prejuicios, los estereotipos, las significaciones, las valoraciones/afectos y las acciones. La presente investigación se centrará en la detección de las tres últimas categorías en el discurso docente.

2.3.2.1 Significados

El estudio del lenguaje y sus componentes, entre ellos el significado, ha sido de vital importancia. Saussure (1945), uno de los principales precursores del estructuralismo, propone que el signo lingüístico está conformado por un concepto (o significado) y por una imagen acústica o gráfica (o significante). El primero es de carácter abstracto y, el segundo, es la representación natural de la palabra; es la forma escrita o imagen gráfica, la forma pronunciada y la representación icónica. Ambos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente. Así pues, el significado hace alusión a un *objeto mental*, a una idea; no se habla de una copia de la realidad sino, más bien, de la construcción de dicha realidad.

Saussure (1945) toma como máximas la arbitrariedad y el aspecto inmotivado del signo lingüístico; un significado puede asociarse a cualquier imagen acústica puesto que guarda una independencia con

respecto a ella. Muestra de esto es que han coexistido de manera simultánea una variedad de lenguas en las distintas regiones del mundo y en diferentes tiempos. Todo medio de expresión recibido de una sociedad se haya en principio en un hábito colectivo, en *convención*. En resumen y, en consonancia con Sherzer (2000), la lengua es inmotivada y arbitraria (puramente simbólica en términos semióticos) desde el punto de vista de sus propiedades como sistema formal y abstracto. Al respecto Leroy (1969, p. 86-89) explica que:

La palabra arbitrario no sugiere la idea de que el signo dependa de la libre elección del sujeto parlante, sino que quiere decir que es inmotivado, es decir, arbitrario con relación al significado. Los significados (conceptos) originan un dato que percibimos por nuestros sentidos y por otra parte, los significantes (imágenes fónicas) nos son impuestos por la compulsión social en el seno de una misma comunidad lingüística y forman entre ellos un sistema relacional. La palabra es arbitraria en relación al significado, pero no es arbitraria en relación con el sistema (Leroy, 1969, pp. 86-89).

Asimismo, la lengua es motivada (icónica e indexical en términos semióticos) ya que adquiere significatividad en tanto las personas la emplean en contextos sociales y culturales concretos (Sherzer, 2000). Por tanto, diría van Dijk (2000), los significados del discurso o del lenguaje son contextuales y situados, dependen de la interpretación de los participantes.

2.3.2.2 Valoraciones

El estudio de las valoraciones ha sido abordado por posturas positivas, inconmensurables con el enfoque transdisciplinar. Dos aportaciones fueron desarrolladas por el filósofo y físico alemán, Carnap (1961) y por el filósofo y matemático británico, Russell (1951). El primero, uno de los líderes del Círculo de Viena, reconoció que los juicios de valor se excluían mediante el criterio de *verificabilidad*. Decir que algo es “bueno” o “malo” no es verificable, la observación empírica únicamente revela las cualidades sensibles del objeto. Así pues, llegó a la conclusión de

que los juicios de valor son formas disfrazadas de normas o imperativos. En este mismo sentido, Russell (1951, p. 142) refirió que “Cuando afirmamos que esto o aquello tiene ‘valor’, estamos dando expresión a nuestras propias emociones, no a un hecho que seguiría siendo cierto, aunque nuestros sentimientos personales fueran diferentes.”

En contraposición a estas posturas, diremos que existen dos tipos de creencias: las fácticas o el conocimiento y las evaluativas o las opiniones — la creencia evaluativa es equivalente a lo que Moscovici (1979) llamaría “la manifestación de la actitud”—. Las primeras se dirigen al orden epistémico, se basan en criterios de verdad socialmente reconocidos. Por tanto, una creencia fáctica que para un grupo social es falsa puede ser asumida por otro como verdadera. Así pues, el conocimiento, como tal, es una creencia fáctica, tenga o no valor de verdad, por lo que se dice que alguien sabe algo si colectivamente se piensa que lo que él cree es verdadero. Las segundas, por otra parte, están en el orden de lo moral y regulativo de la sociedad, en tanto que se basan en el sistema axiológico de la comunidad. Estas creencias regulan a los grupos humanos y les indican formas de valoración en términos de “lo bueno” o “lo malo”, “lo correcto” o “lo incorrecto”, “lo bello” o “lo feo” (Pardo, 1999), “lo femenino y emocional” o “lo masculino, racional y dominante” (Melchizedek, 1998). Es, pues, la disposición más o menos favorable que una persona tiene hacia el objeto de la representación (Moscovici, 1979). En otras palabras, el valor es la atracción o la repulsión *aprendida* que siente una persona hacia el significado de un símbolo (Rose, 1971).

Cabe aclarar que, para Charaudeau (2011), las emociones se inscriben en un marco de racionalidad ya que contienen en sí mismas una orientación hacia un objeto del cual toman su propiedad de *intencionalidad*. Esto se debe a que las emociones se manifiestan en una persona en función de alguna cosa que ella se imagina que las emociones pueden denominarse intencionales. Así pues, una emoción está vinculada a la representación de un objeto hacia el cual se dirige el sujeto. Tanto los

estados intencionales intelectuales y emocionales son a la vez exógenos — se reenvían a un objeto exterior hacia el cual están orientados— y endógenos —son imaginados por el sujeto mismo que, de manera reflexiva, se representa este objeto.

Al respecto, Pardo (1999) comenta que los sistemas de valores se jerarquizan como sistemas más o menos autónomos y propios en cada grupo o cultura y, en la medida en que son saber regulador de acción social, son los pilares del *orden moral* de las sociedades. Así pues, es posible decir que los sistemas de valores no varían mucho entre los grupos de una cultura, de tal manera que, unos valores pueden o no aparecer en un grupo o pueden jerarquizarse de manera particular. Los valores están organizados a partir de las dimensiones fundamentales de las experiencias de la vida diaria, de la acción social y de la organización de los grupos, comunidades o sociedades. Por tanto, al reconstruir la imagen del mundo personal y social de los sujetos aparecen dimensiones orientadoras para lograr la definición de los sistemas axiológicos; estos son connotados de forma positiva o negativa (Pardo, 1999):

- **Mente:** inteligencia/torpeza
- **Carácter:** paciente/impaciente
- **Cuerpo físico:** saludable/enfermizo
- **Interacción:** tolerancia, cooperación/intolerancia
- **Acción:** resolución, rapidez/lentitud
- **Naturaleza:** belleza/fealdad
- **Sociedad:** democracia/dictadura

Según lo dicho, es posible inferir que los valores seleccionados y apropiados por los grupos pueblos originarios, mestizo y extranjero son los valores básicos —instaurados en la lógica absolutista y monocultural—, es decir, puntos de *referencia* para la definición de su identidad (la pertinencia a un grupo social dado que comparten una misma historia,

cosmovisión, lengua, género, clase social...) y evaluación propia en términos de sus actividades, objetivos y metas (los recursos políticos, económicos y culturales con los que cuentan, la posición en la que se ubican dentro de la estructura social y con respecto a otras personas...).

De forma simultánea, los valores sirven para identificar y evaluar las metas e interacciones de los miembros de los otros grupos. En ambos casos, la identificación y valoración determina la actuación de las personas (Pardo, 1999 y van Dijk, 2005). Es decir, su adscripción, la forma en que evalúan la propia imagen y la de los miembros de otros grupos, conlleva intolerancia religiosa, prácticas racistas, misóginas, clasistas, xenofóbicas..., explícitas o encubiertas, inter o intragrupalas. En este sentido, los valores “positivos” de una cultura dotan a los grupos hegemónicos de los recursos para su legitimación, más allá de sus actividades. A su vez, dicha legitimación sirve como medio para el cumplimiento de su función social.

2.3.2.3 Acciones

Las personas responden a su medio en términos del significado y del valor que adquiere un símbolo (Rose, 1971). Van Dijk (2011) hace referencia a Hanks quien define al discurso como una forma de la práctica de *participación en el mundo* que, sin duda alguna, requiere que los usuarios del lenguaje confronten sobre la marcha los rasgos emergentes de una situación.

No es posible concebir la existencia de prácticas discursivas independientemente de las prácticas sociales; a su vez, las prácticas sociales no tienen lugar alguno sin la existencia de las prácticas discursivas. Los textos hablados o escritos, es decir, los discursos, generan prácticas sociales (religiosas, políticas, educativas, culturales, científicas y económicas) entre las personas; al hablar o al escribir se llevan a cabo actos tales como solicitar, juzgar, oponer, defender, acusar, suplicar,

prometer, felicitar, afirmar o negar. Se habla entonces de un *hacer cosas con las palabras*: “*decir algo es hacer algo*” (Austin, 1955, p. 10). Toda práctica supone un tipo de actividad social que a su vez se caracteriza por particulares formas de usar el lenguaje (Bajtín, 2003).

Desde esta perspectiva del estudio del discurso, no basta con describir los “códigos” del lenguaje —análisis textual—, consiste más bien en el análisis del “uso efectivo” del código lingüístico; el manejo de las estrategias, herramientas y habilidades discursivas para la obtención de determinados fines.

Para Fairclough (1992), el discurso es un modo de acción, una forma en que las personas pueden actuar sobre el mundo y especialmente sobre el otro, como un modo de representación. Bajo esta premisa, es posible explicar por qué los discursos racistas ya sean explícitos o encubiertos generan cierto tipo de práctica social de exclusión, discriminación y/o marginación. Asimismo, permite comprender cómo estas prácticas sociales han sido justificadas y naturalizadas a través de los discursos racistas que se configuran, reproducen y circulan en el espacio público.

Van Leeuwen (2002), por su parte, argumenta que los discursos, además de tratarse de una forma de acción como se ha comentado hasta el momento, también construyen determinadas representaciones de las prácticas sociales, como una forma de conocimiento, como las cosas que la gente dice sobre las prácticas sociales. Se cita:

Hay dos tipos de relación entre discursos y prácticas sociales. El discurso es en sí mismo (parte de) la práctica social, los discursos como una forma de acción, como algo que las personas hacen o hacen entre sí. Y hay un discurso en el sentido foucaultiano, el discurso como una forma de representar la(s) práctica(s) social(es), como una forma de conocimiento, como las cosas que las personas dicen sobre la(s) práctica(s) social(es) (Leeuwen, 2002, p. 166).

Una vez explicado esto, cabe aclarar que la presente investigación cuestiona sobre las repercusiones que, de acuerdo con las perspectivas docentes, las significaciones y las valoraciones tienen sobre la actuación

académica de los estudiantes de pueblos originarios de nivel universitario. Es decir, no se corroborará si los docentes violentan o no, o si incluyen o excluyen a estos estudiantes en su práctica académica. La investigación se limitará al análisis de sus discursos.

2.4 Hacia una conceptualización: la actuación académica

El concepto de actuación (en inglés, *performance*), propuesto por Goffman (1959), fue retomado en la presente investigación dado su vínculo con las nociones de imagen positiva e imagen negativa recuperadas de Brown y Levinson (1987).

Utilizando como referencia a Goffman (1959), diríamos que la actuación alude a toda actividad de una persona (estudiante de pueblos originarios o mestizo) que tiene lugar durante un periodo señalado (formación académica universitaria) por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores (el interlocutor o el docente y el público o la población escolar en general) y ejerce una cierta influencia sobre ellos (la configuración de una imagen).

Bajo este argumento resulta conveniente asignar el nombre de “fachada” (*front*) a la parte de la actuación del estudiante que funciona regularmente de un modo *general* y *prefijado*, con el propósito de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación, en este caso en particular, los docentes. Por tanto, la fachada es la denotación expresiva de tipo corriente empleada *intencional* o *inconscientemente* por dicho estudiante durante su actuación.

Parafraseando a Goffman (1959), los elementos constitutivos de la fachada son, en primer lugar, el “medio” (*setting*) que incluye los elementos propios del trasfondo escénico —la escuela—, que proporcionan el escenario y utilería —infraestructura, mobiliario y otros actuantes, tales como el personal docente, administrativo y alumnado— para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él. En términos

geográficos, el medio tiende a permanecer fijo, de manera que los que usan un medio determinado como parte de su actuación comienzan a actuar hasta haber llegado a la escuela, y deben terminar su actuación cuando abandonan ese espacio. Se puede tomar el término “*medio*” para hacer referencia a las partes escénicas de la dotación expresiva.

Por otra parte, la noción de “*fachada personal*” se emplea para indicar aquellos elementos de la dotación que se identifican íntimamente con el actuante mismo y que, por tanto, lo siguen a donde va; entre otros elementos se pueden enunciar: el vestido, el sexo, la edad, las pautas del lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y las características raciales. Este último elemento es relativamente fijo y durante un periodo de tiempo no varía de una situación a otra. En cambio, algunos de estos vehículos de signos, tales como la expresión facial y los gestos corporales, son relativamente móviles o transitorios y pueden variar durante una actuación de un momento a otro.

En segundo lugar, resulta conveniente dividir los estímulos que componen la fachada personal en “*apariencia*” (*appearance*) y en “*modales*” (*manner*). La primera incluye aquellos estímulos que funcionan en el momento en que se informa al docente acerca del estatus social del estudiante. Estos estímulos también informan acerca del estado ritual temporario del individuo; en otras palabras, si se ocupa en ese momento de alguna actividad escolar o de trabajo o el momento en que se ubica dentro de su ciclo vital. Los segundos, por otra parte, incluyen aquellos estímulos que funcionan en el momento en que se advierte acerca del rol de interacción que el o la estudiante esperará desempeñar en la situación de que se acerca, en este caso en particular, su rol como estudiante en el sistema escolar universitario. En el trato informal, los docentes pueden observar modales arrogantes y agresivos que pueden dar la impresión de que el estudiante espera ser el que inicie una interacción verbal o incluso conductual y dirigir su curso. Los modales humildes y gentiles, por el

contrario, pueden dar la impresión al docente de que el estudiante espera seguir la dirección de otros o que puede ser inducido a hacerlo.

Se espera una coherencia confirmatoria entre el medio, la apariencia y los modales; por tanto, se infiere que las diferencias de *status social* entre el personal docente-población estudiantil, se expresen, en cierta medida, por medio de diferencias congruentes en las indicaciones que se hacen del rol de interacción esperado.

Sin embargo, dada la realidad polilógica, cabe la posibilidad de que el medio, la apariencia y los modales puedan contradecirse. En otros términos, que, en el contexto escolar, la población estudiantil de pueblos originarios muestre una apariencia y modales (imagen en *strictu sensu*) diferentes a los esperados, de acuerdo con los prototipos o estereotipos manejables, parciales o injustamente negativos (Hirt y McCrea, 2002) pre-establecidos respecto a su imagen. En este último caso, su efecto inmediato sería el desconcierto y un rotundo interés por parte del docente.

Dicho lo anterior, es posible concluir que la “fachada” posee un carácter abstracto y general; por tanto, en lugar de tener que mantener una pauta diferente de expectativa y tratamiento responsivo para cada estudiante de pueblos originarios y actuación ligeramente distintos, puede colocar la situación en una amplia categoría en torno de la cual le es fácil movilizar su experiencia pasada y su pensamiento estereotípico. De esta forma, los observadores no necesitan más que estar familiarizados con un reducido y fácilmente manejable vocabulario propio de las fachadas y saber cómo responder ante estas, a fin de orientarse en una amplia variedad de situaciones. Es así como se explica que el personal docente, pese a no tener contacto previo con la población estudiantil proveniente de pueblos originarios, ha configurado una imagen respecto a ellos congruente con un cierto tipo de acción.

Además, resulta necesario aclarar que una fachada social determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una

significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre. La fachada se convierte en una “representación colectiva” y en una realidad empírica por derecho propio.

Cuando un estudiante de pueblos originarios adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular. Sea que su adquisición del rol haya sido motivada primariamente por el deseo de representar la tarea dada o por el de mantener la fachada correspondiente, descubrirá que debe cumplir con ambos cometidos. Además, si dicho estudiante adopta una tarea que no solo es nueva, sino que no está bien establecida en la sociedad, o si intenta cambiar el enfoque de la tarea, resulta probable que descubra que ya existen varias fachadas bien establecidas, entre las cuales debe elegir. De este modo, cuando una tarea recibe una nueva fachada, rara vez encontramos que esta última es, en sí misma, nueva.

2.5 El método del análisis crítico del discurso: un medio para develar las representaciones sociales

2.5.1 Premisas filosóficas básicas del análisis del discurso

No existe consenso respecto a la definición de discurso y su análisis, es por este motivo que diferentes perspectivas ofrecen sus propias propuestas. En términos generales, el discurso es entendido como una forma particular de hablar o entender el mundo o, al menos, un aspecto del mismo (Phillips y Jorgensen, 2002).

Para Phillips y Jorgensen (2002), existen tres diferentes formas de abordar el análisis del discurso dentro del extenso campo del construccionismo social: la teoría del discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, el ACD y la psicología discursiva. Los tres enfoques comparten algunos puntos de partida, entre otros: 1) la idea de que nuestras formas de hablar no reflejan neutralmente nuestro mundo, las

identidades y las relaciones sociales, sino, más bien, juegan un papel activo en la creación y el cambio de estas, 2) la finalidad de llevar a cabo investigación crítica, es decir, de analizar las relaciones de poder en la sociedad para formular propuestas de cambio social y 3) la base en que se sustenta la corriente crítica del análisis del discurso son cuatro importantes premisas filosóficas en torno a la *identidad* y el *lenguaje*, estas son:

- *Un enfoque crítico contra el conocimiento dado por sentado.* De acuerdo con esta idea:

Nuestro conocimiento del mundo no debe ser tratado como una verdad objetiva. La realidad solo es accesible para nosotros a través de categorías, por lo que nuestros conocimientos y representaciones del mundo no son reflejos de la realidad "allá afuera", sino que son productos de nuestras formas de categorizar el mundo o, en términos analíticos discursivos, productos del discurso (Phillips y Jorgensen, 2002, p. 5).

En otras palabras, mediante el lenguaje los seres humanos creamos representaciones de la realidad. Esto no significa que la realidad no exista en sí misma, sino, más bien, que debemos considerar que la forma en que nosotros conocemos el mundo no es la única. Los significados y las valoraciones de la realidad se adquieren, construyen y reproducen a través del discurso; esto permite pensar en la posibilidad de que la realidad puede ser construida y, por tanto, descrita de múltiples formas.

- *La especificidad histórica y cultural.* Conforme a Gergen (1985, citado en Phillips y Jorgensen, 2002), somos fundamentalmente seres históricos y culturales; nuestros puntos de vista y conocimiento sobre el mundo son 'producto de intercambios históricos entre las personas'. Phillips y Jorgensen (2002) comentan al respecto que, en consecuencia, las formas en las que entendemos y representamos el mundo son histórica y culturalmente específicas y contingentes: nuestra visión del mundo y nuestras identidades pueden ser diferentes y pueden cambiar a lo largo

del tiempo. La idea de que todo conocimiento es contingente se funda en una postura *antifundacionalista*, opuesta a la perspectiva *fundacionalista* que cree que el conocimiento puede ser conectado a tierra sobre una base sólida.

- *El discurso es una forma de acción social* que desempeña, en parte, una función en la reproducción del mundo social —incluyendo el conocimiento, las identidades y las relaciones sociales— y, por tanto, en el mantenimiento de patrones sociales específicos. Esta perspectiva es *anti-esencialista*: el mundo social es construido social y discursivamente, implica que su carácter no es pre-dado y pre-determinado por condicionantes externos, es decir, las personas no poseen un conjunto de características o esencias fijas y auténticas.
- *Vínculo entre el conocimiento y los procesos sociales*. Las formas de entender el mundo son creadas y mantenidas a través de los procesos sociales. El conocimiento es creado a través de la interacción social, en ella nosotros construimos verdades comunes o aquellas creencias que asumimos como verdaderas o falsas.
- *Vínculo entre el conocimiento y la acción social*. Las distintas visiones o comprensiones del mundo conducen a diferentes formas de acción social; algunas de estas formas son concebidas como naturales y otras, mientras tanto, como impensables. Por este motivo, la construcción social del conocimiento y la verdad tienen importantes consecuencias sociales.

Una vez explicado esto, cabe aclarar que las premisas filosóficas y teóricas de cada perspectiva son distintas; poseen una forma particular de entender el discurso social, la práctica y la crítica, lo que les permite a esas perspectivas adoptar diferentes objetivos, métodos y enfoques empíricos (Phillips y Jorgensen, 2002).

2.5.2 El análisis crítico del discurso (ACD): el modelo triádico sociocognitivo de van Dijk

Van Dijk (1999) explica que, en términos generales, el ACD es un tipo de investigación analítica sobre el discurso. Este enfoque teórico-metodológico toma explícitamente partido y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social. Sin embargo, precisa Magalhaes (2005), dicha resistencia no se limita a la forma en que el discurso es influenciado por las estructuras sociales o las afectaciones sociales que pueden provocar las estructuras del discurso. Más bien, los análisis del ACD son críticos en el sentido de que establecen prioridades, se centran en problemas sociales reales, denuncian estrategias (en ocasiones ocultas) de las élites poderosas y proporcionan instrumentos para la resistencia (Magalhaes, 2005). En otras palabras, el ACD devela

las ideologías, así como las formas y los procesos sociales de circulación simbólica del poder en el mundo social, a partir del reconocimiento del carácter consensuado de los discursos, de las diferencias discursivas y de sus usos tapizados por los ejercicios de poder (Pardo, 2013, p. 68).

Como se explicó, las RS y, por tanto, las ideologías son partidistas en tanto que pertenecen a una comunidad limitada (Reboul, 1986) y son configuradas con base en intereses particulares (Ibáñez, 1988). Por consiguiente, los grupos hegemónicos son quienes, en la mayoría de los casos, controlan de manera explícita o encubierta los discursos públicos y, por ello, las prácticas sociales (discursivas) (Blommaert, 2001). Bajo esta idea queda claro que toda emisión discursiva es intencional y que el empleo de los recursos lingüísticos es, por sí mismo, un acto violento. En este tenor, el estudio de dichos recursos permite que quien comete violencia reconozca su ejercicio y que quienes la sufren reivindiquen su derecho a ser protegidos y defendidos respecto a ella (Vasilachis, 2007). Dicha práctica social del investigador, en términos de Giménez (2007) y Santos (2009, 2010, 2012), hace frente a las fuerzas que ejercen su poder

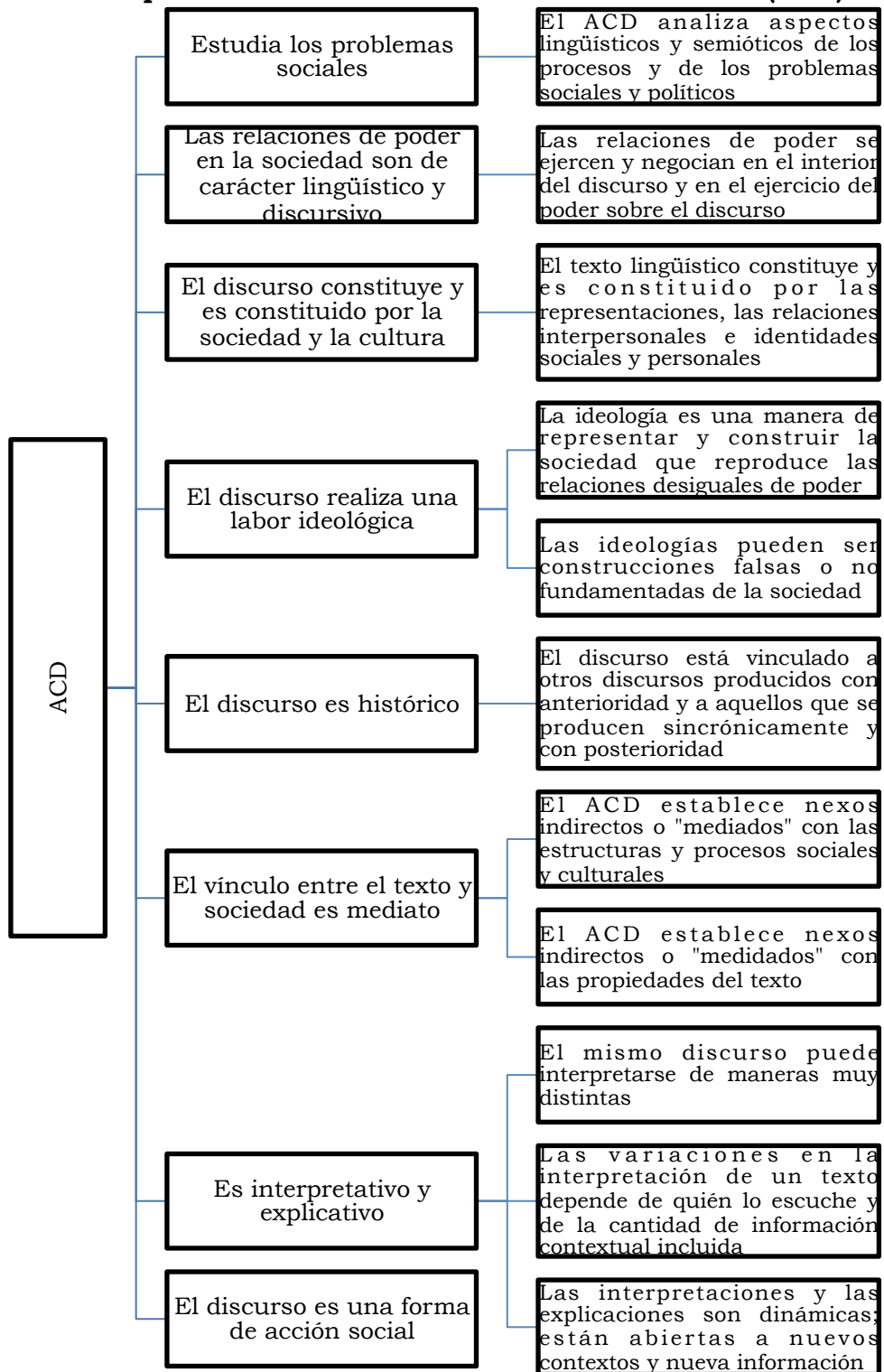
justificado a partir de la lógica capitalista, patriarcal y del sistema de dominación racial.

Una vez explicado esto, el ACD puede entenderse como una reacción contra los paradigmas formales comúnmente denominados “asociales” o “acríticos” (van Dijk, 1999); entre otros: la lingüística estructural representada por Saussure (1945) y la lingüística generativa chomskiana (Chomsky, 1978). Meyer (2003, p. 36) refiere que el ACD “sigue un enfoque diferente y crítico frente a los problemas, ya que se esfuerza por hacer explícitas las relaciones de poder que con frecuencia se hallan ocultas, y por consiguiente, se afana en extraer resultados que tengan alguna relevancia práctica.”

Los enfoques teórico-metodológicos actuales del ACD son diversos y válidos, dependiendo de los propósitos de la investigación. Entre otros, van Dijk (1997b) explica que los procesos sociocognitivos son los responsables de controlar las realizaciones discursivas. La lingüística sistémico-funcional de Halliday (2017) afirma que los textos cuentan simultáneamente con funciones ideacionales, interpersonales y textuales, por tanto, representan simultáneamente aspectos del mundo mental, del mundo social y del mundo físico. Las partes de los textos están conectadas coherente y cohesivamente, a su vez, los textos están conectados a las situaciones contextuales. Wodak (2003) es la máxima exponente del método histórico discursivo.

En todos estos casos, las investigaciones críticas se apegan a los principios básicos expuestos por Fairclough y Wodak (2000) (véase esquema 2):

Esquema 2. Principios básicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD)



Fuente: Elaboración propia.

Las obras de van Dijk (1997a), en su mayoría, se dedican al estudio de la reproducción de los prejuicios étnicos y el racismo mediante el análisis discursivo. Sus trabajos más recientes se han centrado en el estudio de cuestiones relativas al abuso de poder y la reproducción de la desigualdad a través de la ideología (van Dijk, 2006). El análisis de la práctica discursiva permite estudiar la reproducción de la ideología y la forma en que esta controla y modela el discurso (van Dijk, 2003a).

Su enfoque ha sido considerado fundamental para los propósitos de la investigación por dos motivos: 1) establece un vínculo entre las dimensiones de discurso-cognición-sociedad y 2) conecta la dimensión social (macro) y la dimensión discursiva (micro), a través de la representación social y personal (cognición). En este sentido, se puede explicar cómo las ideologías, las RS y, por tanto, los discursos que se reproducen actualmente, fueron afectados por el tiempo, el lugar y ciertas circunstancias bajo las que sucedieron (Blommaert, 2001): “La significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado” (Doise, 1992 citado en Abric, 2001, p. 14 y 15). Así pues, para la presente investigación, considera el colonialismo y la colonialidad como eventos y procesos que permitieron la imposición de prácticas sociales (discursivas) basadas en la lógica monocultural.

El modelo triádico conceptual propuesto por van Dijk considera las dimensiones: discurso, cognición y sociedad, y las define como:

El texto, el habla, la interacción verbal, el uso del lenguaje y la comunicación se estudian conjuntamente bajo el concepto de ‘discurso’. Los aspectos mentales de las ideologías, como la naturaleza de las ideas o las creencias, sus relaciones con las opiniones y el conocimiento y el estatus como representaciones socialmente compartidas, se cubren bajo el concepto de ‘cognición’. Los aspectos históricos, sociales, políticos y culturales de las ideologías, su naturaleza basada en el grupo y especialmente su papel en la reproducción o la resistencia al dominio se examinan bajo el amplio concepto de ‘sociedad’ (van Dijk, 2003a, p. 18).

Para enfatizar las diversas interrelaciones (discurso-cognición, discurso-sociedad...), estos conceptos pueden verse como si representaran los tres vértices de un triángulo. En su base se ubican el discurso y la sociedad, ligados entre sí por la forma que toma el discurso en situaciones sociales, a saber, como interacción social. En otras palabras, va desde la microestructura del habla y del texto tomados como interacción social, hasta la contextualización social y las funciones del uso lingüístico, lo que implica también a los participantes en el discurso como actores sociales y los contextos, las localizaciones y estructuras sociales (van Dijk, 1997a).

La cognición —personal y social—, por su parte, implica el conjunto de conocimientos, actitudes, ideologías, normas y valores socialmente compartidos que estructuran las RS básicas de un grupo (Pardo, 2013). La cognición social alude a la manera como las personas dan cuenta de los Otros y de sí mismas; se centra en la comprensión que tienen las personas de la vida cotidiana (mundo social) (Fiske y Taylor, 1984). Dicha noción aparece como la cima del triángulo y cumple con la función de supervisar, regular y actuar como mediadora (*interface*) entre la sociedad y el discurso (van Dijk, 1997a). La relación cognición-discurso trata de explicar cómo la cognición, planteada en términos de modelos mentales, se expresa en el significado del discurso. Es por ello que todo lo que expresa el hablante por medio del texto o el habla implica, forzosamente, el procesamiento de estructuras discursivas y la construcción estratégica de representaciones semánticas, que se encuentran almacenadas en la memoria episódica para la producción y comprensión del discurso. Las propiedades estructurales del discurso están monitoreadas y explicadas por cogniciones subyacentes de los usuarios del lenguaje (Aguillón, 2013).

Respecto a la relación cognición-sociedad, la cognición solo puede ser totalmente comprendida en términos de sus funciones sociales para los actores como miembros de un grupo en situaciones sociales. La cognición es algo social como también lo son las actuaciones de la gente y los pensamientos; en otras palabras, los conocimientos que la persona tiene

constituyen esquemas sociales que resultan del compartir con los otros miembros de grupos sociales (Aguillón, 2013).

La cognición permite que se configuren representaciones mentales que posibilitan la interacción de los individuos en función de sus características microestructurales de contacto intersubjetivo y de las estructuras globales, societales y, por ende, políticas. Lo destacable de la unión entre cognición y sociedad forma el *contexto* relevante del discurso; esto impone la adopción de la noción de *modelos contextuales* como criterio para desentrañar los acontecimientos comunicativos. El contexto local o inmediato se relaciona con la memoria episódica y la reconstrucción sociocognitiva del acto comunicativo, así como con las estructuras globales de las construcciones socioculturales y políticas que se encuentran organizadas en las RS y mentales de una comunidad. Por tanto, es posible decir que los modelos contextuales tienen igual importancia como la cognición social en la explicación del sentido que porta el discurso (Pardo, 2013).

Como se ha hecho evidente, el discurso y la sociedad no pueden estar relacionados, empírica o teóricamente, sin actividades, procesos o representaciones mentales. Si una investigación elide la presencia del aspecto cognitivo está condenada a especular con vaguedad sobre cómo las estructuras sociales afectan al discurso y viceversa, sobre cuáles son las funciones culturales y sociales del discurso (entre otras, la de poner en acto, instituir, legitimar, confirmar y/o cuestionar las estructuras sociales) (van Dijk, 1997b y Fairclough y Wodak, 2000). Bajo esta idea queda claro por qué muchos estudios sobre lingüística crítica y ACD que no reconocen la presencia de la cognición, no logran dar cuenta de estos fenómenos (Fairclough y Wodak, 2000).

Definitivamente, los tres elementos del esquema se encuentran estrechamente interconectados, por tal motivo, se le asigna un carácter dinámico y activo al modelo, a la letra se cita:

Es imposible explicar la estructura del texto y la interacción en ausencia de un enfoque cognitivo. Igualmente, dar cuenta de la cognición sin comprender que el conocimiento y otras creencias se adquieren y utilizan en el discurso y los contextos sociales (van Dijk, 2003a, p. 52).

Ahora bien, la lucha entre ideologías —representaciones sociales y discursos— y, por tanto, de poderes, presupone la existencia de, al menos, dos grupos ideológicos. La presente investigación se centra en las producciones discursivas de tres grupos ideológicos: mestizos, pueblos originarios y extranjero. Este ejercicio, evidentemente, develará la configuración de significados, valoraciones y acciones connotadas negativa/positivamente entre dichos grupos; esta categorización fue extraída de la TRS. A estas categorías subyacen las subcategorías: pertinencia, actividades, objetivos, valores y relaciones con los otros grupos. Estas, por otra parte, fueron extraídas del ACD, desde la perspectiva sociocognitiva. En el siguiente apartado se explicará el vínculo establecido entre ambos enfoques teórico-metodológicos, así como el procedimiento que se llevará a cabo para develar los discursos excluyentes e inclusivos.

2.5.3 El esquema y el cuadro ideológico de grupos

Ahora bien, sobre la base de las maneras como las ideologías organizan actitudes sociales, y en vista de sus funciones sociales (van Dijk, 2005), van Dijk (1997b) propuso un esquema ideológico general que organiza la información esencial sobre las dimensiones sociales que autodefinen y caracterizan la identidad de un grupo: pertinencia, actividades, objetivos, valores y relaciones con los otros grupos. Ellas funcionan como patrón organizativo de un número de creencias básicas, y disponen de interrogantes que se asocian generalmente a la identidad de los miembros de un grupo y a sus ideologías. Por tanto, se hace referencia a las opiniones que los miembros del grupo tienen sobre sí mismos y los

Otros, al igual que sobre su posición en la sociedad. Así pues, la estructura de las ideologías como esquema de grupo se representa con las siguientes categorías (van Dijk, 2005 y Aguillón, 2013):

- Pertenencia (¿quiénes son? ¿qué aspecto tienen?/¿quiénes somos? ¿qué aspecto tenemos?). Esta categoría se define por características más o menos permanentes como género, raza, etnia, clase, edad, religión, lenguaje u origen.
- Actividades (¿qué hacen?/¿qué hacemos?). Enfatiza sobre los objetivos o propósitos de las actividades que desempeñan los miembros del grupo tales como informar, buscar la verdad, educar o preservar.
- Objetivos (¿por qué hacen esto?/¿por qué hacemos esto?). Enfatiza la forma en que los grupos y sus miembros quieren verse a sí mismos o quieren ser vistos y evaluados mediante las estrategias discursivas.
- Valores/normas (¿cuáles son sus valores más importantes?/¿cuáles son *nuestros* valores más importantes?). Trata de responder al conjunto de normas y valores en los cuales se afianzan los miembros de grupos para ejecutar sus actividades y propósitos. En esta categoría son cruciales los significados que *Nosotros* como grupo considera bueno o malo, correcto o incorrecto y lo que el cumplimiento de sus acciones trata de respetar o alcanzar. Caso contrario, los oponentes o enemigos (Otros), constituyen el grupo que viola las normas y generalmente aparecen descritos como intolerantes, ineficientes, antidemocráticos y poco inteligentes.
- Posición y relaciones de grupo (¿dónde se ubican?, ¿cuál es su posición social?/¿dónde nos ubicamos?, ¿cuál es nuestra posición social?). Tratan de ubicar a los miembros de grupos de acuerdo con la posición de clase que ocupan en la sociedad. Además de definir lo que se conoce como intereses de grupo, estas categorías y sus contenidos reflejan una construcción ideológica autoservida, una autoimagen del grupo y sus relaciones con los demás.

- Recursos de poder (¿con cuáles recursos cuentan?/¿con cuáles recursos contamos?). Definen el acceso que tienen los miembros de los grupos en la producción del discurso como élite o grupo social excluido.

Franzoi (2007, p. 15) comenta que “una ideología es un conjunto de creencias y valores sostenidos por los miembros de un grupo social, el cual explica su cultura tanto para sí mismos como para otros grupos”. Tomando en consideración los planteamientos de Lotman (1996, p. 42), es necesario aclarar que la interacción de las culturas requiere, forzosamente, pensar que el “texto ‘ajeno’ es necesario para el desarrollo creador del ‘propio’ o (lo que es lo mismo) el contacto con otro ‘yo’ constituye una condición necesaria del desarrollo creador de “mi” conciencia.” La disminución de la comunicatividad entre los grupos ideológicos fundada en las relaciones de poder, genera, indudablemente, una enfermedad social: la desigualdad.

Como se ha comentado, el análisis ideológico dispone de una estrategia general de autopresentación positiva y presentación negativa conocida como el cuadro ideológico; esta es aplicable a todas las estructuras discursivas y dispone de múltiples procedimientos para poner o quitar énfasis a los significados. Se representa en cuatro principios básicos (van Dijk, 2003a y 2005):

- Poner énfasis en *Nuestros* aspectos positivos
- Poner énfasis en *Sus* aspectos negativos
- Quitar énfasis a *Nuestros* aspectos negativos
- Quitar énfasis a *Sus* aspectos positivos

Cabe aclarar que no todas las colectividades sociales son grupos ideológicos, por tanto, es necesario satisfacer varios criterios sociales sobre la durabilidad, la continuidad, las prácticas sociales, los intereses, las relaciones con otros grupos, entre otros, incluyendo también la base fundamental de identificación de grupo: un *sentimiento de pertinencia* que

se expresa típicamente por el pronombre *Nosotros* (van Dijk, 2005). Para la investigación, por tanto, los grupos sociales se han definido por el criterio de *adscripción* indígena-mestizo-extranjero; así pues, no se tratan de *comunidades* (lingüísticas) *culturales*, sino más bien, de *grupos* que tienen ideologías relacionadas con sus objetivos, valores, posiciones, recursos e intereses respecto a otros grupos (van Dijk, 2005).

2.5.3.1 Diseño metodológico

Como se mencionó al inicio del capítulo, la investigación se posiciona bajo el paradigma transdisciplinar y, para justificarlo, se recurre a las nociones de descolonialidad, ecología e interculturalidad. Las perspectivas teórico-metodológicas seleccionadas para la interpretación de los datos son la TRS y el ACD. Las técnicas de investigación fueron elegidas de acuerdo con los propósitos de la investigación, el tipo de población y algunos aspectos circunstanciales, tales como el tiempo disponible de los docentes. La información obtenida a través de la aplicación de las técnicas de entrevista semiestructurada y de observación fue triangulada con la información teórica disponible.

El ACD requiere un *continuum* entre los datos empíricos recolectados a través de diferentes técnicas y su análisis. Entre el proceso general de la investigación y la interpretación crítica (Pardo, 1999). Con base en la consulta de rutas metodológicas adoptadas por los teóricos, se diseñó el propio proceso para el alcance de los objetivos de la investigación:

- Se reconoció un problema de desigualdad regional.
- Se recolectaron los datos. Una vez reconocido el fenómeno sociocultural se aproximó al *corpus* con la aplicación de las técnicas de observación, de entrevistas semiestructuradas conformadas por seis preguntas para detonar el discurso. También se recurrió a la investigación documental. La observación y el guión de entrevista giraban en torno a identificar las significaciones, valoraciones y acciones de los docentes sobre la

actuación académica de la población estudiantil de pueblos originarios. Estas categorías analíticas fueron extraídas a partir de la TRS.

- Se transcribieron los datos recolectados a través de las notas de campo y de grabaciones de audio a un formato de *Word*.
- Se analizó y clasificó la información utilizando el esquema ideológico de grupos propuesto por el enfoque sociocognitivo del ACD. Se formaron dos grupos ideológicos, uno definido bajo el criterio de adscripción “originario” y, el otro, bajo el criterio de adscripción “no originario” (en esta categoría se incluyen los docentes mestizos y el docente europeo). Como se ha comentado, por cada uno de los grupos ideológicos se delimitaron categorías analíticas extraídas a partir de la TRS: significados, valoraciones y acciones; cada una de estas implican ciertas subcategorías de la estructura de las ideologías y disponen de interrogantes que se asocian generalmente a la identidad de los miembros de un grupo y a sus ideologías. El análisis de las estrategias discursivas empleadas comúnmente por los profesores permite develar el fenómeno sociopolítico de inclusión y/o exclusión (véase tablas 12 y 13. Estas estrategias son de orden conceptual y procedimental. Conceptual porque corresponden a una operación de intencionalidad que prevé una escogencia entre varias posibilidades discursivas relacionadas con la forma de influenciar al interlocutor. Procedimental porque ese proceso de influencia está regulado por un juego de “maximización” de los posibles beneficios y de “minimización” de los costos que ponen en juego las personas que participan en el acto de comunicación. En este sentido, pueden ser considerados estables como categorías lingüísticas inscritas en la lengua, pero inestables en el discurso, es decir, en cuanto a su significación y a los efectos que pueden producir ya que son polivalentes y polidiscursivos (Charaudeau, 2012).
- Se analizó la estructura semántica, sintáctica, léxica del discurso. Asimismo, se identificaron las estructuras no verbales (la presencia de

gestos despectivos o apreciativos) que acentúan los significados negativos/positivos sobre los otros/ellos mismos (véase tablas 13 y 14).

Tabla 13. Esquema ideológico de los grupos sociales: nosotros (profesores originarios), ellos (profesores no originarios)

Grupos ideológicos	Categorías analíticas de la TRS	Categorías de la estructura de las ideologías	Preguntas	Fenómeno socio político
Poner énfasis en nuestros aspectos positivos NOSOTROS (profesores originarios)	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a nuestro grupo?	I N C L U S I Ó N / E X C L U S I Ó N
			¿quién puede ser admitido en nuestro grupo?	
	Valoraciones	Normas /valores	¿cómo deberíamos hacer esto?	
			Recursos	
		Posición y relaciones de grupo	¿dónde estamos situados?	
			¿cuáles son nuestras relaciones con otros grupos?	
	Acciones	Actividad	¿qué hacemos?	
		Objetivos	¿por qué hacemos esto?	
Poner énfasis en sus aspectos negativos ELLOS (profesores no originarios)	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a su grupo?	
			¿quién puede ser admitido en su grupo?	
	Valoraciones	Normas /valores	¿cómo deberían hacer esto?	
			Recursos	¿qué tienen/no tienen?
		Posición y relaciones de grupo	¿dónde están situados?	
			¿cuáles son sus relaciones con otros grupos?	
	Acciones	Actividad	¿qué hacen?	
		Objetivos	¿por qué hacen esto?	
Quitar énfasis en	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a nuestro grupo?	I N

			¿quién puede ser admitido en nuestro grupo?
	Valoraciones	Normas/ valores	¿cómo deberíamos hacer esto?
		Recursos	¿qué tenemos/no tenemos?
		Posición y relaciones de grupo	¿dónde estamos situados?
	¿cuáles son nuestras relaciones con otros grupos?		
	Acciones	Actividad	¿qué hacemos?
Objetivos		¿por qué hacemos esto?	
<p>Quitar énfasis en sus aspectos positivos</p> <p>ELLOS (profesores no originarios)</p>	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a su grupo?
			¿quién puede ser admitido en su grupo?
	Valoraciones	Normas /valores	¿cómo deberían hacer esto?
		Recursos	¿qué tienen/no tienen?
		Posición y relaciones de grupo	¿dónde están situados?
	¿cuáles son sus relaciones con otros grupos?		
	Acciones	Actividad	¿qué hacen?
		Objetivos	¿por qué hacen esto?

Fuente: Elaboración propia a partir de van Dijk (1999, 2003 y 2005).

Tabla 14. Esquema ideológico de los grupos sociales: nosotros (profesores no originarios), ellos (profesores originarios)

Grupos ideológicos	Categorías analíticas de la TRS	Categorías de la estructura de las ideologías	Preguntas	Fenómeno socio político
Poner énfasis en nuestros aspectos positivos	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a nuestro grupo?	I N C
			¿quién puede ser admitido en nuestro grupo?	
NOSOTROS	Valoraciones	Normas	¿cómo deberíamos hacer	

(profesores no originarios)		/valores	esto?	L U S I Ó N / E X C L U S I Ó N
		Recursos	¿qué tenemos/no tenemos?	
		Posición y relaciones de grupo	¿dónde estamos situados?	
			¿cuáles son nuestras relaciones con otros grupos?	
	Acciones	Actividad	¿qué hacemos?	
Objetivos		¿por qué hacemos esto?		
Poner énfasis sus aspectos negativos ELLOS (profesores indígenas)	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a su grupo?	C L U S I Ó N
			¿quién puede ser admitido en su grupo?	
	Valoraciones	Normas /valores	¿cómo deberían hacer esto?	
		Recursos	¿qué tienen/no tienen?	
		Posición y relaciones de grupo	¿dónde están situados?	
			¿cuáles son sus relaciones con otros grupos?	
	Acciones	Actividad	¿qué hacen?	
		Objetivos	¿por qué hacen esto?	

Quitar énfasis en nuestros aspectos negativos NOSOTROS (profesores no originarios)	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a nuestro grupo?	I N C L U S I Ó N / E X
			¿quién puede ser admitido en nuestro grupo?	
	Valoraciones	Normas/ valores	¿cómo deberíamos hacer esto?	
		Recursos	¿qué tenemos/no tenemos?	
		Posición y relaciones de grupo	¿dónde estamos situados?	
			¿cuáles son nuestras relaciones con otros grupos?	
	Acciones	Actividad	¿qué hacemos?	
		Objetivos	¿por qué hacemos esto?	

Quitar énfasis en sus aspectos positivos ELLOS (profesores indígenas)	Significados	Pertinencia	¿quién pertenece a su grupo?	C	
			¿quién puede ser admitido en su grupo?		L
	Valoraciones	Normas /valores	¿cómo deberían hacer esto?	S	
			¿qué tienen/no tienen?		I
			¿dónde están situados?		Ó
			¿cuáles son sus relaciones con otros grupos?		N
	Acciones	Actividad	¿qué hacen?		
			Objetivos		¿por qué hacen esto?

Fuente: Elaboración propia a partir de van Dijk (1999, 2003 y 2005).

2.5.3.2 Participantes

Los criterios de selección de los participantes son su *experiencia laboral* de 5 o menos de 5 años y de 6 o más años como docentes en las licenciaturas que se ofrecen en el Campus III de la UNACH y en la UNICH, así como su origen o autoadscripción *pueblos originarios/no pueblos originarios*. En la UNACH se seleccionaron dos docentes en cada una de las Facultades y en la Escuela, uno autoadscrito como originario y el otro como no originario; de forma indistinta uno de ellos tiene 5 o menos de 5 años y, el otro, 6 o más años de experiencia laboral.

A continuación, se presentan los datos generales de cada uno de los participantes a quienes se les otorgó un código para ser citados en futuras referencias a lo largo del análisis de la investigación. Se utilizaron las consonantes D=Derecho, CS=Ciencias sociales, E=EGAI para identificar la facultad/escuela donde los docentes laboran. Se agregó O=*Originario* o NO=*No Originario* para hacer referencia a su origen o autoadscripción étnica. Finalmente se colocaron los signos (-) y (+) para indicar 5 o menos de 5 años de experiencia laboral y 6 o más años de experiencia laboral, respectivamente. Los nombres de los participantes han sido cambiados para proteger su identidad (véase tabla 15).

Tabla 15. Codificación (docentes de la UNACH)

1. DNO- Marzo de 2017					
Nombre	Sofía				
Edad	29 años	Género	Femenino	Lengua	Español
Lugar de procedencia	San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México	
Experiencia laboral	2 años 6 meses	Facultad /escuela donde labora		Derecho	

2. DO+ Marzo de 2017					
Nombre	Mario				
Edad	37 años	Género	Masculino	Lengua	Tsotsil
Lugar de procedencia	San Juan Chamula, Chiapas, México	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México	
Experiencia laboral	5 años	Facultad/escuela donde labora		Derecho	

3. ENO- Marzo, 2017					
Nombre	Pamela				
Edad	37 años	Género	Femenino	Lengua	Español
Lugar de procedencia	Tapachula, Chiapas, México	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México	
Experiencia laboral	1 año	Facultad /escuela donde labora		EGAI (también ha trabajado en la facultad de derecho durante 2 años y medio)	

4. EO+ Marzo, 2017					
Nombre	Lucas				
Edad	42	Género	Masculino	Lengua	Tsotsil
Lugar de procedencia	Mitontic, Chiapas, México	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México	
Experiencia laboral	12 años	Facultad /escuela donde labora		EGAI	

5. CSNO+ Marzo, 2017					
Nombre	Braulio				
Edad		Género	Masculino	Lengua	Italiano
Lugar de procedencia	Italia	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México	
Experiencia laboral	14 años	Facultad /escuela donde labora		Ciencias sociales	

6. CSO- Mayo, 2017					
Nombre	Antonio				
Edad		Género	Masculino	Lengua	tsotsil
Lugar de procedencia	San Juan Chamula, Chiapas, México	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México/ San Juan Chamula, Chiapas, México	
Experiencia laboral	1 año	Facultad /escuela donde labora		Ciencias sociales Licenciado en antropología. Maestro en Estudios culturales.	

Fuente: Información proporcionada por los entrevistados

Por otra parte, en tres ocasiones se solicitó información a la Secretaría académica de la UNICH, respecto a la matrícula y personal docente. No fue posible tener acceso a ella, debido a los cambios de personal en la administración. Durante las visitas al centro educativo busqué establecer conversaciones con los docentes que ahí laboran con el propósito de obtener orientación respecto a los departamentos que cuentan con estos datos. Platicando con ellos me proporcionaron los nombres de profesores que cumplían con los criterios de selección y que probablemente accederían a ser entrevistados; así pues, los contacté por medio de las redes sociales o por llamadas telefónicas.

Los docentes que conforman el Centro de revitalización de estudios de las lenguas (CREL) son los que imparten las asignaturas de lenguas originarias maya y zoque (única lengua mixe-zoqueana, no mayense, hablada en Chiapas), español e inglés a los estudiantes matriculados en

Lugar de procedencia	Oxchuc, Chiapas, México	Lugar de residencia	San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
Experiencia laboral	6 años y medio	Facultad /escuela donde labora	Imparte la asignatura de lengua tseltal. Atiende a estudiantes de todas las licenciaturas y a un grupo de Medicina

2. L0+ Octubre, 2017 (Lic. en economía)					
Nombre	Ángel				
Edad	33	Género	Masculino	Lengua	Cho'ol
Lugar de procedencia	Ranchería la Sombra Chico, Tumbalá, Chiapas, México	Lugar de residencia	San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México		
Experiencia laboral	8 años	Facultad /escuela donde labora	Imparte la asignatura de lengua cho'ol. Atiende a estudiantes de todas las licenciaturas Lengua y Cultura		

3. C0+ Agosto, 2017 (Lic. en Historia. Mtro. en estudios culturales)					
Nombre	Arturo				
Edad	35	Género	Masculino	Lengua	tsotsil
Lugar de procedencia	San Juan Chamula, Chiapas, México	Lugar de residencia	San Cristóbal de Las Casas, México		
Experiencia laboral	8 años	Facultad /escuela donde labora	Imparte la asignatura de lengua tsotsil. Atiende a estudiantes de todas las licenciaturas Comunicación intercultural		

4. LNO- Octubre, 2017 (Lic. en ciencias de la comunicación. Mtra. en Estudios culturales)					
---	--	--	--	--	--

Nombre	Juana				
Edad	33	Género	Femenino	Lengua	Español
Lugar de procedencia	Puerto de Salina Cruz, Oaxaca	Lugar de residencia		Actualmente: 3 años y medio en Chiapa de Corzo, Chiapas/ Anteriormente 14 años en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	
Experiencia laboral	5 años	Facultad /escuela donde labora		Comunicación intercultural (2011) Desarrollo sustentable (2011) Lengua y cultura (2015, 2016)	

5. MNO- Enero, 2018 (Químico farmacobiólogo. Especialista en microbiología médica e inmunología médica y farmacología)					
Nombre	Samuel				
Edad	37	Género	Masculino	Lengua	Español
Lugar de procedencia	Estado de Morelos	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las casas	
Experiencia laboral	5 años carrera de medicina (2013-2017 término de contrato laboral)	Facultad /escuela donde labora		Carrera de medicina	

6. CNO- Enero, 2018 (Lic. en comunicación. Mtra. en estudios culturales)					
Nombre	Rosana				
Edad	28	Género	Femenino	Lengua	Español
Lugar de procedencia	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Lugar de residencia		San Cristóbal de Las casas	
Experiencia laboral	2 años y medio	Facultad /escuela donde labora		Carrera de comunicación intercultural, desarrollo sustentable y Lengua y cultura	

2.5.3.3 Recolección de datos

Se trabajaron dos tipos de datos: teóricos y empíricos. La recolección de los primeros buscó presentar información teórico-conceptual y algunas reflexiones vinculadas con el objeto de investigación elaboradas por los principales analistas de las RS y de los ECD. Estos conocimientos previos fueron usados como referentes teóricos para generar nueva información. Por otra parte, el procedimiento para el trabajo de los datos empíricos es descrito en el siguiente apartado.

De acuerdo con Tusón (1991), el aula puede ser vista como un *microcosmos* o, en palabras de Cazden (1988), como una *cultura en miniatura*. En este espacio se crean y se recrean hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad a la que pertenece la escuela. El aula posee normas de comportamiento propias, en ella se *valora* positiva o negativamente cierto tipo de actitudes y de acciones de los actores (docentes y estudiantes); también es vista como un escenario en el que se presenta una serie de papeles más o menos predeterminados y negociables, desempeñados a través del uso de la palabra (Nussbaum y Tusón, 1996).

La información más importante para el cumplimiento de los propósitos de la investigación se obtuvo gracias al trabajo de campo, se utilizaron dos técnicas cualitativas para la obtención del corpus empírico (véase tabla 17):

Tabla 17. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Técnica	Instrumento
Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo
Entrevista individual semiestructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Guion de preguntas

Fuente: Elaboración propia.

Previo a la aplicación de las técnicas se explicó a los participantes el objetivo fundamental del trabajo de investigación, el tratamiento que se

daría a la información obtenida y la necesidad de tener registros de audio; también se garantizó la preservación del anonimato y la confidencialidad. La información obtenida se trianguló con la teoría disponible.

2.5.3.3.1 La observación

Se eligió a la observación como técnica de obtención de datos, con la elección de un instrumento: las notas campo. Marshall y Rossman (1989, p. 79) definen la observación como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”. Esta técnica suele ser de utilidad para los investigadores ya que les permite revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinar quién con quién interactúa y verificar cuánto tiempo se invierte en esas actividades (Schmuck, 1997).

La toma de notas de campo sirve como instrumento para el registro de actitudes, acciones y acontecimientos relevantes en el contexto escolar; en ellas también se incluye información obtenida a partir de la experiencia de la investigadora. Los datos obtenidos a partir de la técnica de observación requieren, necesariamente, de los aportes convergentes de otras perspectivas, en este caso en particular, de la entrevista y la revisión teórica (véase anexo 1).

2.5.3.3.2 La entrevista

La entrevista cualitativa permite recopilar información de manera detallada a través de lo que “oralmente” comparte el entrevistado con el investigador respecto de un tema o evento específico; en este sentido, permite acceder a la parte *mental* y *vital* de las personas a través de las cuales se descubre su cotidianidad y las relaciones sociales que establecen (López y Deslauriers, 2011 y Vargas, 2012).

A partir de las primeras observaciones en el contexto escolar y de las preguntas y objetivos de investigación planteados, se construyó un guión

de preguntas abiertas; se obtuvieron registros de audio de estas entrevistas semiestructuradas.

Cabe señalar que se optó por la aplicación de entrevistas para la recolección de datos siendo que esta técnica permite generar discursos orales que por su naturaleza son espontáneos. Moya y Albentosa (2007) y Briz (2001) explican que el texto oral manifiesta con mayor frecuencia un léxico coloquial que trasgrede la gramática; es dinámico, cooperativo y, en el caso de la conversación cotidiana, la toma de turno no es predeterminada. En el texto oral también existe una mayor complejidad sintáctica (varias cláusulas coordinadas por oración, oraciones inacabadas) y poca densidad léxica (abstracto, denso y compacto, existe escasa o nula presencia de sustantivación). En este modo de verbalización, el contexto de comunicación regula y marca de algún modo las conductas lingüísticas y extralingüísticas de los hablantes, ellos suelen esforzarse en acomodar en mayor o menor grado sus actos diarios de comunicación a la situación precisa en que tienen lugar.

Así pues, las entrevistas recurren a la modalidad de uso coloquial oral que suele distinguirse por tener una mayor relación de proximidad, un mayor saber compartido, mayor cotidianidad, menor grado de planificación y mayor finalidad interpersonal, contrario a lo que podría esperarse con las realizaciones discursivas coloquial escrito, formal oral y formal escrito (Briz, 2001) (véase anexo 1).

2.5.3.4 Selección del corpus

El *corpus* de análisis gira en torno de las *representaciones sociales* (docente como agente participante), respecto de un determinado grupo social (el estudiante universitario pueblo originario-mestizo) y acerca de un particular fenómeno (su actuación académica).

El *corpus* de textos se obtuvo a través del registro sistemático de las notas de campo y de las entrevistas individuales semiestructuradas.

2.5.4 Procesamiento de datos

En esta fase se transcribió la información obtenida, sin importar su fuente de origen. Posteriormente se clasificaron —diseccionaron— las unidades básicas de análisis —los segmentos gramaticales, ya sean palabras, frases o párrafos— de acuerdo con las categorías pre-establecidas a partir de la construcción de los objetivos, de las preguntas de investigación y de la guía de preguntas de la entrevista semiestructurada y de las notas de campo: las significaciones, las valoraciones y las repercusiones, y sus subcategorías. Finalmente, se analizaron los datos en perspectiva cualitativa con el propósito de develar, a través del análisis discursivo, los usos y abusos de poder.

2.6 Consideraciones éticas

La validez de la investigación se garantizará a través de: 1) la presencia prolongada en el campo; 2) el intercambio de opiniones con otros investigadores que se han especializado en los temas de transdisciplinariedad, ecologías, interculturalidad y análisis lingüístico; 3) la triangulación de los resultados a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos y técnicas de recolección de datos y 4) la comprobación de resultados con los participantes.

Cabe señalar que durante el proceso de investigación se buscó la congruencia entre los planos epistemológico, teórico, metodológico y técnico-instrumental; también se expuso de manera precisa y completa las características del contexto y el sentir de quienes participan.

Debido al compromiso de confidencialidad con los participantes, se cambiaron los nombres con el propósito de proteger su identidad; el resto de la información presentada es verdadera (lugar de origen, lugar de residencia, lengua, sexo y años de experiencia laboral).

CAPÍTULO 3. MÁS ALLÁ DE LAS DICOTOMÍAS: LA DEVELACIÓN DE LAS AUSENCIAS EN LA LÓGICA MONOCULTURAL DOCENTE

*“Si quieres ser jibaro, debes sostener la lanza y hacer muchos discursos”
Consejo de un shuar de Bomboiza a Mons. Costamagna (ca. 1895)
(Juncosa, 2005, p. 9)*

En este capítulo se presenta el análisis del *corpus*. Fue dividido en siete apartados. En el primero, se adscribe a los sujetos discursivos como miembros de los grupos ideológicos pueblo originario, mestizo, extranjero. Los dos últimos han sido nombrados también “no originarios”. En los siguientes cuatro apartados se analizan los discursos con base en las categorías supresión/énfasis en los aspectos (significaciones, valoraciones, acciones) positivos/negativos de nosotros/ellos.

En el sexto apartado, se exponen las impresiones positivas respecto a la imagen del grupo ideológico opuesto. En este caso, docentes no originarios/originarios emiten significaciones y valoraciones connotadas positivamente respecto al grupo ideológico opuesto, no originarios/originarios. Finalmente, en el séptimo y último apartado, se exponen las impresiones negativas respecto a la autoimagen. Cabe señalar que estas dos categorías no fueron consideradas previamente en el diseño metodológico.

Los niveles de respuesta representativo, evaluativo y comportamental establecen diferenciaciones entre los grupos, la diferenciación introducida en uno de estos tres niveles lleva como consecuencia una diferenciación

homóloga en los otros niveles (Pérez y Mugny, 1985). Retomando el esquema de los grupos ideológicos de van Dijk, es posible decir que a estos niveles les corresponden subcategorías: membresía, actividades, metas, valores y normas, posición, relaciones de grupo y recursos. Estas hacen explícita la circulación de ideologías grupales o sociales que dan cuenta de las identidades (Pardo, 1999) *intra* y *extragrupal*es (Pérez y Mugny, 1985), también llamadas *endo* y *exogrupal*es (van Dijk, 2009) o *identidades internamente definidas* e *identidades externamente imputadas* o *identidades públicas* (Giménez, 2007).

En otras palabras, un individuo siempre comparte su pertenencia a categorías sociales y se distingue de los otros por esas mismas pertenencias. Es así como, a partir de la acentuación de las semejanzas y las diferencias (Pérez y Mugny, 1985), el personal docente de pueblos originarios, mestizo y extranjero se orientan en su universo social.

Al respecto cabe señalar que la imagen de un ser humano se compone de dos factores complementarios: a) la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a ser reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad y b) la imagen negativa o el deseo que cada individuo tiene de que sus actos no sean impedidos. La protección de estas formas de imagen da lugar a la cortesía positiva y negativa, respectivamente (Brown y Levinson, 1987).

El concepto de cortesía (*courtoisie*) alude a una manera de ser, a un saber comportarse frente a los Otros, con delicadeza, elegancia y gracia; de este modo, está ligado a la escogencia que hacen las personas hablantes frente a su(s) interlocutor(es), de acuerdo con las situaciones (Charaudeau, 2012). Los interactantes, al situarse en el discurso, emplean estrategias lingüístico-discursivas tanto para configurar una imagen de sí mismos y de los otros como para evitar el conflicto que no sería más que la sanción a la violación de la imagen propia y del Otro (Haverkate, 1994). Así pues, habrá una cortesía verbal positiva que busca mitigar los actos verbales que resulten amenazantes para la imagen positiva y, por otra parte, una

cortesía verbal negativa que preserve la imagen negativa de los actos verbales que la amenacen (Brown y Levinson, 1987):

Un aspecto central de nuestro modelo es una noción muy abstracta de "cara" que consiste en dos tipos específicos de deseo ('face-wants') atribuidos por los interactuantes entre sí: el deseo de no verse obstaculizado en las propias acciones (cara negativa), y el deseo (en algunos aspectos) ser aprobado (cara positiva) (Brown y Levinson, 1987, p. 13).

Si decimos que un discurso es cortés es porque el interlocutor interpreta que no queremos limitar su acción o despreciarle o agredir su imagen pública. Al mismo tiempo, este acto comunicativo devela nuestra propia necesidad de preservar la imagen positiva y negativa propia.

La presente investigación decidió retomar los conceptos de imagen positiva y negativa planteados por Brown y Levinson (1987). La propuesta de Goffman (1967) —autor a partir del cual derivaron la noción de "face"— emplea los conceptos de "imagen" y "territorio del yo" en un sentido similar. El primero alude a la imagen positiva como la imagen propia, consecuentemente positiva, o "personalidad" (esencialmente incluye el deseo de que esta imagen propia sea apreciada y aceptada) que demandan los y las interactantes. El segundo hace referencia a la demanda básica de territorios, es decir, reclama libertad de acción y de imposición (Brown y Levinson, 1987).

Sin duda alguna, esta terminología es más clara y precisa ya que la "face" o imagen se ajusta más a la idea generalizada que se tiene sobre la apariencia "física" de una persona y su reconocimiento —prestigio—. La noción de territorio, por su parte, alude más bien, a los deseos de libertad de acción de una persona. Sin embargo, dichos conceptos no evidencian con facilidad una relación de complementariedad entre sí, tal y como ocurre con los conceptos de imagen positiva y negativa de Brown y Levinson (1987).

Ahora bien, la construcción identitaria depende de la atribución de identidad por parte del Otro. Simultáneamente, depende de la disposición

del Yo. En otras palabras, las personas tienen a su disposición estrategias para influir en la visión que el Otro tiene sobre ellas; al mismo tiempo, estas personas contribuyen con sus actos de atribución de las identidades a la del Otro (Zimmerman, 2003). A este fenómeno cabe agregar que los enunciados producidos por una persona implican, forzosamente, la apropiación de las voces o enunciados (presentes y pasados) de Otros. Dicho encuentro dialógico también presupone la presencia de otro en un sentido más amplio, entre los enunciados y el lenguaje social. Cada enunciado refleja y reconstruye los lenguajes sociales que conllevan ideologías vinculadas generalmente con determinados grupos sociales, formas de significar, de valorar y de actuar frente al mundo (Bajtin, 2003). En este sentido, es posible decir que en la construcción identitaria participan el Yo, el Otro y las voces de los Otros; estas últimas pueden ser expresadas a través de los espacios virtuales, las reglas jurídicas y las creencias religiosas. Un dato interesante es que las redes sociales, que conceden el anonimato, son espacios propicios para que las personas configuren identidades *alternativas* que transgreden la norma en el mundo en línea. Mientras tanto, en otros espacios virtuales menos anónimos (*Facebook*, por ejemplo), de forma implícita demandan identidades (“muestran” su adscripción a determinados grupos virtuales, el consumo de determinados bienes y servicios...) (Zhao, Grasmuck y Martin, 2008).

No obstante, agrega Giménez (2007), la identidad de las personas siempre implica una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación (autoidentidad) y asignación de identidad (exoidentidad). Resulta evidente, entonces, la existencia de discrepancias/desfases entre las identidades internamente definidas y las identidades externamente imputadas o identidades públicas. Dichas variaciones también se justifican si se considera que la identidad es algo cultural y que ha sido creada o construida históricamente (Zimmerman, 2003), a partir de la lucha por el poder y el resguardo de los intereses de unos cuantos. La presente investigación se centra en develar cómo las personas de pueblos

originarios y mestizos viven y perciben su propia situación y cómo proponen modificarla; cómo se ven a sí mismas y a aquellos con los que interactúan, cómo definen las acciones de estos y cómo interpretan el mundo que las rodea. Más importante aún resulta el hecho de identificar cómo sus formas de conocer trazan los límites de las nociones y de los conceptos con los que se aproximan a los Otros imponiéndoles, como es habitual, la libre manifestación de su total identidad (Vasilachis, 2003 y 2007).

3.1 La adscripción del sujeto discursivo a un grupo ideológico

Los interactantes al situarse en un lugar del interdiscurso construyen una imagen de sí mismos y de los Otros; uno de los recursos lingüísticos que utilizan para dicha construcción es la enunciación.

La enunciación es poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización (...) es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta (...). Debe considerársela como hecho del locutor, que toma la lengua por instrumento y en los caracteres lingüísticos que marcan esta relación (Benveniste, 1999, p. 83).

En el momento de transmitir un mensaje, quien enuncia se apodera del aparato formal de la lengua (Benveniste, 1999) y lo utiliza con una intencionalidad. Así, el hablante, mediante este acto de apropiación, construye una imagen —o imágenes, dependiendo de los propósitos de la interacción— de sí mismo y de los Otros. En este sentido, su acto comunicativo tendrá la intención de persuadir, interpelar o apelar: “La lengua es por tanto un instrumento esencial de acción” (Von Gleich, 1993, p. 9).

Citando a Orlandi (2012), la comunicación nunca se da entre dos sujetos físicos, sino, más bien, entre las imágenes que las relaciones interdiscursivas proyectan de los sujetos involucrados; son estas

proyecciones las que permiten pasar de las situaciones empíricas —los lugares de los sujetos— a las posiciones de los sujetos en el discurso.

Así pues, partir del análisis de la estrategia discursiva de referencia se visibiliza quiénes se nombran y de qué manera se nombran. En este apartado se presentan algunos fragmentos de las entrevistas para identificar los pronombres personales, adjetivos posesivos átonos y tónicos y verbos en diferentes tiempos gramaticales que indican en qué posición se ubican los sujetos dentro del discurso. En otras palabras, este análisis permite identificar la adscripción del sujeto discursivo a un grupo ideológico; de esta forma se pueden detectar los fenómenos sociopolíticos de inclusión y exclusión en el contexto escolar.

3.1.1 Nosotros “pueblos originarios”

Develar quiénes se nombran y de qué manera lo hacen requiere, evidentemente, del análisis de las formas pronominales. Al parecer de van Dijk (2000):

Entre otros varios rasgos de la sintaxis, los pronombres son quizá la categoría gramatical más conocida de la expresión y manipulación de las relaciones sociales, el estatus y el poder (...) La pertenencia al propio grupo, el distanciamiento y menosprecio de los otros, la polarización inte-grupal, la cortesía, la formalidad y la intimidad y muchas otras funciones sociales pueden señalarse mediante la variación pronominal. (...) la polarización de los grupos y la lucha social están, así, específicamente expresadas en el conocido par pronominal Nosotros y Ellos (van Dijk, 2000, p. 256).

El empleo de los pronombres *yo* y *tú* designan al locutor y al alocutario en tanto personas discursivas. Ambos pronombres siempre están en contacto —“*yo* habla a *tú*”—, se implican necesariamente y de ellos dependen otros pronombres personales (nosotros/vosotros; me/te/nos/os; mí/ti), posesivos (mío/tuyo/nuestro/vuestro), adjetivos posesivos (mi, tu) y algunos tiempos verbales —entre otros, presente, pretérito perfecto y futuro— (Bitonte y Grigüelo, 2011). Así pues, los pronombres adquieren suma importancia en el análisis de la estructura

sintáctica de los enunciados producidos de manera individual y/o colectiva. El par pronominal compuesto por la primera y la tercera persona del plural, *Nosotros* y *Ellos*, respectivamente, permite comprender las representaciones colectivas de identidad que un grupo ha configurado sobre sí mismo y sobre los Otros.

A continuación, se analizan las formas pronominales incluidas en los discursos pronunciados por las personas informantes de la UNACH y de la UNICH que hablan una lengua indígena/español y que provienen de un pueblo originario/ambiente ciudadano. Se parte de estos dos “rasgos de identificación objetivos” ya que son los que generalmente utilizan las personas para adscribirse o adscribir al Otro dentro de un grupo social. Pese a ello, cabe la posibilidad que se identifiquen objetivamente con estos rasgos, pero que no se adscriban ideológicamente al grupo “pueblos originarios”, “mestizo” o “extranjero”.

La docente mestiza, que labora en la facultad de derecho en la UNACH (DNO-, marzo, 2017), comentó que el único docente autoadscrito indígena en la facultad hace tiempo atrás aspiró como estudiante de la licenciatura en derecho, también enfatizó que los directivos le negaron el acceso. Por ello, tuvo que migrar a la ciudad de Puebla, Puebla, donde ingresó como estudiante en la Universidad Iberoamericana en dicha carrera. Allí también fue sujeto de discriminación por parte de los profesores que eran “*muy condescendientes con él, no le exigían (...) como lo hacían con el resto de sus compañeros*” (DNO-, marzo, 2017); este hecho, desde su perspectiva, se debía a su condición indígena. Informa que con frecuencia dicho docente comenta su inconformidad ante el trato que recibió durante el año que fue aspirante.

El docente autoadscrito al grupo pueblo originario, que labora en la facultad de derecho en la UNACH (DO+, marzo, 2017), comentó que, en efecto, estudió los niveles de licenciatura y maestría en la Universidad Iberoamericana, pero en el estado de México. Asimismo, mencionó algunos cargos políticos que ha ocupado, entre otros, como secretario del estado,

subprocurador, subsecretario de gobierno y consejero electoral del estado, así como funciones dentro del sistema de cargos en su comunidad. La respuesta que se obtuvo, cuando se le cuestionó sobre los aspectos generales que permiten identificar a los y las jóvenes de pueblos originarios, fue:

yo soy un maestro con esa perspectiva bilingüe o intercultural puesto que yo vengo de un pueblo que se llama San Juan Chamula, un pueblo que todavía conserva su lengua, conserva su tradición como un pueblo originario y parte de mi historia académica pues me he formado fuera del estado (DO+, marzo, 2017).

En este caso en particular, la utilización del pronombre *yo* le permitió al docente indígena “modificar el alcance de su generalización y contrastarla con una emisión más aseverativa con respecto a su propia experiencia, sentimientos, etcétera” (Lavandera, 1984, p. 119). El uso de este pronombre denota compromiso y lo emplea para responsabilizarse del contenido de su enunciado: “*yo soy un maestro con esa perspectiva bilingüe o intercultural*”. Posteriormente agrega la conjunción causal “*puesto que*” para sugerir que el ser originario de un pueblo predominantemente indígena implica, necesariamente, trabajar bajo una perspectiva bilingüe o intercultural; de esta forma se adscribe al grupo ideológico pueblos originarios. Finalmente agrega la conjunción “*y*” para añadir una nueva idea: “*parte de mi historia académica pues me he formado fuera del estado*”.

Así pues, en un primer momento habló sobre su lugar de origen, sin embargo, aclaró que no fue en ese sitio en donde inició sus estudios profesionales. Manifestó enfáticamente: “*estuve haciendo mi licenciatura en la Universidad Iberoamericana, en “la Ibero”, y luego me fui de intercambio unos meses a España, luego me fui a Torreón, después hice mi maestría en derechos humanos en la misma Ibero de México*” (DO+, marzo, 2017). Cabe señalar que, pese a que se adscribe ideológicamente al grupo “pueblos originarios”, el énfasis de su discurso lo ubica simbólicamente por encima de quienes integran dicho grupo y los mestizos.

Como se puede observar, el docente (DO+, marzo, 2017) incluye en la noción de educación intercultural a la categoría etnia y excluye otras tales como género, edad o lengua; este sesgo privilegia las problemáticas que atañen a los pueblos originarios y excluye otras que surgen en contextos diferentes a la educación formal (Díaz Ordaz, Lara y Marcelín, 2017). Por otra parte, su discurso sugiere que los profesores que no provienen de pueblos originarios no cuentan con los antecedentes y la experiencia necesaria para trabajar con un esquema curricular basado en el modelo intercultural. De acuerdo con su opinión, provenir de un pueblo originario, aunado a las experiencias académicas, le permiten desempeñar mejor su función como docente de educación intercultural.

Otro docente (CSO-, mayo, 2017), autoadscrito a un pueblo originario, durante el periodo 2014-2015 fue suplente en la facultad de lenguas de la UNACH ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Es preciso aclarar que en esta se concentran los docentes que imparten las asignaturas de las lenguas tseltal, tsotsil, zoque, entre otras, de ahí se desplazan a las facultades del mismo Campus III que requieren de sus servicios. El docente impartió la asignatura de lengua tsotsil, su lengua materna. Proviene de la comunidad de Chilimjoveltic, municipio de San Juan Chamula, lugar donde se encuentra adscrito y presta sus servicios. Refiere que durante los fines de semana vive en esa comunidad, pero por motivos laborales en la semana radica en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, ahí trabaja como docente en la UNICH. También se traslada a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en donde actualmente cubre un contrato temporal en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

El docente informa que durante el tiempo que laboró en la facultad de ciencias sociales en la UNACH en la licenciatura en antropología social tenían alumnos adscritos mestizos y pueblos originarios, por lo general los grupos de clase estaban integrados por seis o siete personas, aproximadamente.

En entrevista con el docente se le preguntó sobre las características que generalizaban a los estudiantes indígenas, respondió: “Yo creo que hay algo muy importante ahí que tiene que ver, pienso, pienso, y eso opino, que tiene que ver con la situación social que uno llega a estudiar, ¿no? Entonces, tuve alumnos que son indígenas...” (CSO-, mayo, 2017). En este caso, el docente empleó las modalizaciones (*softeners*) “yo creo que” y “pienso, pienso, y eso opino” —en primera persona, en tiempo presente— con la intención de atenuar su juicio. Expresó que una de las características que pueden generalizarse en los estudiantes indígenas es “la situación social que uno llega a estudiar”; empleó el pronombre indeterminado “uno” para hacer referencia al “yo” que habla y logró el efecto de mitigar la fuerza ilocutiva del valor veritativo de su enunciado, recurrió a la generalización donde el docente es un miembro más que forma parte de un colectivo a través del cual justifica su posición (Calsamiglia y Tusón, 1999). También de esta forma se adscribió como miembro del grupo social “pueblos originarios”.

Según su experiencia, la situación social —hace referencia, en particular, a la situación económica— de los estudiantes indígenas es diferente a la de los estudiantes mestizos. Posteriormente agregó el operador pragmático “¿no?”, esta fórmula busca apelar a la entrevistadora con el propósito de que adopte sus creencias. Este operador pragmático también cumple con la función de conclusión de una idea. Evidentemente su discurso emite significaciones, valoraciones y permite visibilizar formas de acción con connotaciones positivas respecto a la imagen de los y las estudiantes de pueblos originarios; este es otro indicador de que se adscribe como miembro de este grupo ideológico.

Como se verá durante el análisis discursivo, en ambos casos (CSO-, DO+) se pronunciaron los pronombres personales “yo”, “nosotros” (yo+otros) y “nos”; el pronombre posesivo “nuestro/a”, así como las conjugaciones de los verbos regulares en primera persona del singular, en

tiempo presente (entre otros, entendemos, vemos, tenemos, estamos) y pasado (nacimos, venimos —en forma pretérita, vinimos—).

Caso diferente fue el de uno de los profesores autoadscrito indígena con mayor experiencia laboral en la EGAI (EO+, marzo, 2017) que utilizó la tercera persona del singular —*él*— durante la entrevista para nombrar a los y las estudiantes de pueblos originarios, así como otros pronombres similares (ellos/lo(s)/le(s)) y verbos regulares en tercera persona del singular, en distintos tiempos gramaticales, en modo indicativo.

Ante la pregunta cuáles son las características que se generalizan en los estudiantes indígenas, el docente respondió:

Bueno, en la convocatoria que se abre a nivel UNACH, uno de los parámetros por decirlo así, es el idioma o lugar de procedencia, ¿no?, no usamos otro parámetro para tipificar a la población estudiantil, que sea indígena o no indígena (EO+, marzo, 2017).

En este caso, se emplea el marcador discursivo de inicio de turno “*bueno*” que también cumple con la función de atenuar su discurso oral-informal (Briz, 2001). Después, atribuye la responsabilidad de su afirmación a la UNACH al explicar que uno de los parámetros que establece esta institución para distinguir a un estudiante indígena de uno mestizo es su idioma y lugar de procedencia. Posteriormente, emplea el operador pragmático “*¿no?*” con el fin de verificar si la entrevistadora también está de acuerdo con su afirmación. Agrega el verbo “*usar*” en modo indicativo, en tiempo presente, primera persona del plural: “*usamos*”. De esta forma se adscribe como miembro de la institución educativa de referencia, no como integrante del grupo social indígena o mestizo. Se refiere al estudiante indígena y mestizo nombrándolo como “*él*”, en tercera persona del singular.

En repetidas ocasiones durante su discurso argumentó que debido a que los estudiantes de pueblos originarios reciben cursos en español que no es su lengua materna, algunas veces los resultados obtenidos no eran tan favorables; dicha afirmación cumple con la función de reforzar la

imagen positiva del estudiante de pueblos originarios. Esta postura del entrevistado connota su adscripción al grupo social indígena.

Cuando se entrevistó al personal docente de la UNACH, de forma unificada ellos hacían referencia a sí mismos y a las personas que pertenecían a su grupo ideológico como “indígenas”. El personal de la UNACH, por su parte, utilizaba el sustantivo “pueblos originarios”, comunidad “x” o tseltal, tsotsil o chol, para hacer referencia a su grupo de adscripción.

Durante el primer encuentro personal con la docente Francisca (MO+, octubre, 2017), se le preguntó su adscripción al grupo social mestizo o indígena, ella mostró incomodidad respondiendo que no le “gustaba” la idea de nombrarse o nombrarles indígenas. Días después, durante la entrevista, uno de los temas de conversación fundamentales fue, precisamente, la forma en que ella denominaba a quienes comúnmente se hacen llamar o se les llama “indígenas”. Comentó que ella prefería utilizar las expresiones tsotsil, tseltal, cho’ol o zoque, según sea el caso, para hacer referencia a la lengua materna; también considera conveniente referirse o autorreferirse como proveniente de “x” comunidad o de un pueblo originario. Desde su perspectiva, el uso de las expresiones indígena e indio connotan una fuerte carga ideológica que de manera sutil alude a la situación de opresión y marginación que dio inicio con la conquista española y que, sin duda alguna, prevalece en la actualidad.

A lo largo de su discurso hizo referencia a los y las estudiantes a partir del pronombre en tercera persona del singular (ellos), de los pronombres que desempeñan la función de complemento directo en singular (lo, la) y en plural (los, las) e indirecto en singular (le) y en plural (les). Asimismo, empleó adjetivos posesivos en tercera persona del singular (su) y del plural (sus): *“Primero es la lengua, ¿no?, la lengua que en este caso su primera lengua no ha sido el español sino el tseltal, el tsotsil, el chol, en el caso de San Cristóbal tenemos más estudiantes tseltales y tsotsiles”* (MO+, octubre, 2017).

El uso de la tercera persona—noción empleada por la tradición gramatical—, llamada por Benveniste (1999) la *no-persona* y por Calsamiglia y Tusón (1999) como la *persona ausente*, permite al hablante distanciarse de las implicaciones semánticas y valorativas de su discurso y evita su adscripción explícita al grupo ideológico de los pueblos originarios. Posteriormente, comenta: “*aquí en la ciudad saludamos de una manera diferente, ¿no?, con ellos por lo regular siempre dan la mano, aunque ya también están adaptando otra forma de saludo*” (MO+, octubre, 2017). Como se observa, no hace referencia a sí misma como mestiza sino como parte del grupo de “los de la ciudad” o de “los que viven en San Cristóbal”. Su respuesta hizo necesario averiguar de qué otra forma les nombra a estos “chicos de la ciudad” a lo que respondió:

Yo iba a decirte “los chicos mestizos” pero no solo encontramos en la ciudad a chicos mestizos, también hay chicos que tienen padres de pueblos originarios y que estos ya se consideran de la ciudad, entonces por eso evité desde un principio decir eso porque en realidad en la ciudad ya, o sea, hay muchos chicos que sus padres hablan el tseltal o el tsotsil, ¿no?, pero que al entrar en la universidad y les preguntan de dónde son originarios ellos dicen “yo nací aquí en San Cristóbal, ¿no?, aunque mis padres son de alguna comunidad tseltal o tsotsil”, ¿no?, entonces desde ahí creo que ellos también hacen esa diferencia y lo van diciendo conforme uno los va tratando, ¿no? (MO+, octubre, 2017).

No obstante, más adelante emplea el adjetivo posesivo átono en segunda persona del singular (tu) y en plural (tus) que indica que un sustantivo, ya sea objeto o persona, es propiedad de alguien: “*pero para los chicos de pueblos originarios, cincuenta pesos, pagar tu pasaje para irte a tu comunidad pues es muy caro y que ese dinero lo puedes ahorrar para tus copias, ¿no?, entonces yo creo que también no tienen como esas posibilidades*” (MO+, octubre, 2017). En este caso en particular, los adjetivos posesivos “tu” y “tus” indican cuáles son las cosas adquiridas (Porto Dapena, 1986) por los estudiantes de pueblos originarios; de igual manera pueden ser interpretados como recursos gramaticales que le permiten al sujeto discursivo incluirse, aunque de manera sutil e implícita,

como parte del grupo de personas poseedoras. Puede verse en la utilización de dichos adjetivos posesivos una posible equivalencia con la pronominalización “uno” que generaliza y diluye al sujeto en su discurso. Por otra parte, el pronombre “lo” que desempeña la función de complemento directo y la conjugación del verbo “poder” en segunda persona del singular: “*puedes*”, también permiten al sujeto discursivo su inclusión como miembro del colectivo pueblos originarios.

Posteriormente, agrega la cláusula “*yo creo*” con la finalidad de atenuar la fuerza ilocutiva del enunciado y evitar que ninguno de los interlocutores vea amenazada su imagen negativa (Brown y Levinson, 1987). De acuerdo con Haverkate (1994), esta estrategia es empleada por el hablante cuando no está convencido de que el interlocutor adopte su punto de vista. Posteriormente, cuando hace referencia a las escasas posibilidades económicas de los estudiantes de pueblos originarios, una vez más vuelve a enunciarles a partir de la tercera persona del plural.

Como se observa, esta, entre otras afirmaciones que se mencionarán más adelante, buscan proteger la imagen positiva y negativa de los estudiantes de pueblos originarios. Aunado a ello, el llanto —forma de paralenguaje o espectro de señales vocales que acompañan el habla y que hace referencia a “cómo se dice algo” (Bermeosolo, 2007)—, puede ser interpretado como una expresión de involucramiento emocional que le permite a la persona entrevistada sentirse parte de una común unidad (Giménez, 2007). Dicho símbolo de sufrimiento y/o empatía, fue detonado cuando narró los problemas económicos experimentados por estos jóvenes. Una vez finalizada la entrevista, comentó que de forma insoslayable las preguntas le hicieron recordar el trato discriminatorio al que fue sometida por algunos profesores durante su formación profesional y la situación de pobreza y marginación que padecen estos estudiantes; su emisión oral nuevamente fue acompañada del llanto. El discurso emotivo buscó incidir en la interlocutora, es decir, pretendió afectar su emoción, sus

sentimientos y sus afectos (*pathos*), con el fin de seducirla y persuadirla (Charaudeau, 2012, p. 22).

Se evidencia un nivel conflictual de identificación alto cuando se acerca o adopta la posición minoritaria y sus características debido a que, a menudo, son connotadas de forma negativa e implican un costo social. De esta forma se explica que la docente no adopte la posición minoritaria a un nivel manifiesto (Pérez y Mugny, 1985). Tomando como referencia las investigaciones realizadas por Belli, Alvarado e Íñiguez-Rueda (2016) y recordando que la docente manifiesta llanto cuando narra su propia experiencia, es posible decir que el factor emocional ha influido sobremanera para que busque identificarse de una forma diferente y pertenecer a otro sitio.

Por su parte, el docente LO+ (octubre, 2017) emplea la primera persona del plural: “nosotros”, y la primera persona del singular: “yo”. De esta forma el sujeto discursivo se adscribe explícitamente al grupo ideológico de los pueblos originarios: “*bueno, nosotros, digo nosotros porque yo también vengo de un pueblo originario*” (LO+, octubre, 2017).

Finalmente, el docente CO+ (agosto, 2017) hace referencia a los estudiantes de pueblos originarios a partir de la tercera persona del singular y del plural; de esta forma no se adscribe de manera explícita a dicho grupo ideológico: “*cuando llegan por primera ocasión vienen con cierto miedo, cierto temor* (CO+, agosto, 2017). Sin embargo, de forma insistente, su discurso busca configurar una representación constituida por significaciones, valoraciones y acciones connotadas positivamente.

3.1.2 Nosotros “no pueblos originarios”

Las docentes de la UNACH, hablantes del español, oriundas de las ciudades de San Cristóbal de las Casas y de Tapachula, Chiapas (DNO-, ENO-, respectivamente), por su parte, hicieron uso de la tercera persona

del singular (él) y del plural (ellos) y sus derivados para referirse a los estudiantes indígenas.

Cuando se le cuestionó a la docente, que labora en la facultad de derecho de la UNACH, respecto a las características que generalizan a los estudiantes provenientes de pueblos originarios, respondió: “*Se detectan principalmente por el acento*” y “*para mí la fisonomía no es una característica que distinga como tal, el hecho de que se vistan como todos hace que pasen realmente por desapercibidos*” (DNO-, marzo, 2017). Manifiesta que el desuso de la vestimenta tradicional de los y las jóvenes estudiantes en la facultad de derecho significa una “*pérdida de valor*” (DNO-, marzo, 2017). Seguido de esto, comenta: “*otra de las formas en las que puedo detectar que son indígenas es porque de mi parte tengo la costumbre de siempre preguntar al inicio de semestre de dónde vienen*” (DNO-, marzo, 2017). Por su parte, la docente que labora en la EGAI, autorreferida como activista-feminista, comentó: “*Una es la timidez, se apartan, el temor de expresar su identidad, yo creo que en LGAI no sucede eso, pero aquí [en la facultad de derecho], después de mucho tiempo me entero que son hablantes de lengua indígena*” (ENO-, marzo, 2017). También explica que en la EGAI se identifican a los y las estudiantes de pueblos originarios “*solamente por el dato de la vestimenta*” (ENO-, marzo, 2017).

Como se observa, en el segundo caso (ENO-, marzo, 2017) se introduce la modalización “*yo creo*” con la intención de establecer distancia con el discurso. De esta forma, la docente no se compromete con la verdad de su aseveración que, en otras palabras, consiste en la idea de que en la facultad de derecho los estudiantes indígenas son tímidos, se apartan y tienen temor de expresar su identidad, contrario a lo que ocurre en la EGAI.

Ante la misma pregunta, un docente europeo con 14 años de experiencia laboral en la facultad de ciencias sociales de la UNACH, respondió: “*yo, primeramente, observo, digamos, características positivas en el sentido de que son respetuosos*” (CSNO+, marzo, 2017).

En estos casos se alude a la tercera persona de singular, se emplean los verbos regulares en tiempo presente, en modo indicativo: “*se detectan*”, “*pasen*”, “*vienen*” (DNO-, marzo, 2017), “*se apartan*” (ENO-, marzo, 2017), “*son*” (CSNO+, marzo, 2017). Al respecto es necesario comentar que la posición de no-persona (Benveniste, 1999) corresponde a las entidades que se presentan como no susceptibles de asumir un enunciado o que, en otras palabras, no pueden hacerse cargo de un acto de enunciación. Entre esta posición y las del enunciador y co-enunciador, la relación es de “ruptura” siendo que la no-persona no se encuentra en un mismo plano (Maingueneau, 2004). Así pues, la no-persona puede hacer referencia a una persona, objeto o animal y, para ser enunciada, no requiere forzosamente de su presencia durante el acto discursivo.

Ahora bien, los discursos emitidos por los docentes de la UNICH, que hablan español y que provienen de las ciudades de Zacatepec, Morelos, Puerto de Salina Cruz, Oaxaca y Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, también enunciaron a los estudiantes de pueblos originarios a partir de la tercera persona del singular y del plural.

El docente MNO- (enero, 2018) es originario de Zacatepec, Morelos. Laboró en la UNICH y participó en el diseño del plan de estudio de la licenciatura de Medicina en el año 2013. Inicia la entrevista explicando los niveles de atención en materia de salud. El primer nivel de atención hace referencia a los trabajos en las comunidades que involucran, entre otras actividades, las campañas de vacunación y de planificación familiar. El segundo alude a la atención de problemas que no pueden ser abordados desde un primer nivel; especialistas tales como ginecólogos y traumatólogos atienden dichos problemas. El tercero requiere de personal instruido en subespecialidades, entre otras, otorrino pediatra, cirujano pediatra y cardiólogo pediatra; estas atienden problemas que en un segundo nivel no pueden ser consultados. Una vez explicado esto comenta que:

la UNICH fue pensada de esa manera, crear, formar, no crear, formar chicos y chicas que en su comunidad o en las comunidades ya eran, ya eran, son reconocidos como promotores de salud, como una figura, como una figura de intervención en sus comunidades y ellos al formarse como médicos podrían contribuir muchísimo en ser el puente de primer nivel de atención a un segundo nivel de atención que es un problemón de la salud en México, ¿no? (MNO-, enero, 2018).

Como se observa, enuncia a los estudiantes de pueblos originarios a partir del pronombre en tercera persona del plural (ellos) y los verbos conjugados en tercera persona del plural en tiempo pasado (eran), presente (son) y del condicional de poder (podrían).

Por su parte, la docente de la UNICH, oriunda de la ciudad del Puerto de Salina Cruz, Oaxaca, laboró durante cinco años como profesora en las licenciaturas de lengua y cultura, comunicación intercultural y desarrollo sustentable. Su contrato laboral terminó en el año 2016. Cuando se le cuestionó sobre las características, los hábitos y valores que se generalizaban en los estudiantes de pueblos originarios, respondió:

qué características, su idioma, una de las características es que, por ser hablantes, la mayoría de los estudiantes en escuelas interculturales y normales, podemos encontrar a alumnos que no están frente a grupo en la cuestión de normales en curso ordinario, que son muy unidos por su cultura, por sus tradiciones y por el dialecto, por la lengua que ellos hablan, del lugar de donde ellos proceden, los valores, que son diferentes (LNO-, octubre, 2017).

Empleó el pronombre personal en tercera persona del plural: ellos, y conjugó los verbos en tercera persona del plural: “son”, “hablan” y “proceden”. Se definió a sí misma como mestiza o *cashlana* (*jkaxlan*): “entonces, ellos como que esta huella la continúan rompiendo, como que aún hay esa huella de colonización que les pesa y nos pesa a quienes, pues, somos mestizos, somos cashlanes que no hablamos su dialecto” (LNO-, octubre, 2017). La frase: “Nos pesa”, se acompaña con una subida en el tono de la voz en relación con la línea tonal del final de su intervención previa. Dicha frase se convierte en una interesante figura retórica para expresar el dolor, la carga y la culpa que generó en los descendientes de

españoles e indígenas, la herida colonial. El atenuador discursivo “*pues*”, seguido de una pausa breve, retrasó la comunicación de su discurso.

Finalmente, la docente originaria de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, refiere que tiene dos años y medio de experiencia laboral en la UNICH; ha impartido asignaturas en las carreras de desarrollo sustentable, lengua y cultura y comunicación intercultural. Al igual que los discursos pronunciados por los docentes que provienen de alguna zona urbana y hablantes de español, emplea los pronombres: “*el*” y “*ellos*”, pronombres posesivos y conjugaciones verbales en tercera persona: “*eh, noto que por el mismo contexto del que vienen o la manera en que han sido formados socialmente, se prestan más a ver cosas que de pronto en la ciudad pasamos por desapercibidos*” (CNO-, enero, 2018). Esta idea, sin duda alguna, marca una diferencia entre el grupo social de ellos: los pueblos originarios, y nosotros: los de “*la ciudad*”. También expresó:

nos referimos a ellos como, a ellos, a ellas y a sí mismos como, eh, personas de comunidad o originarios de tal lugar y la lengua, por ejemplo, quienes son hablantes, la mayoría son hablantes, aunque no todos, lengua, así tal cual, o hay veces que idioma, pero no, por lo regular es decir lengua (CNO-, enero, 2018).

El análisis del uso de los pronombres personales, adjetivos posesivos y conjugaciones verbales en diferentes tiempos gramaticales, indican en qué posición se ubican los sujetos dentro del discurso. Los resultados se sintetizan en la tabla 18:

Tabla 18. Adscripción discursiva del personal docente

Personal docente						
Adscripción discursiva	UNACH			UNICH		
	Código (*)	primera persona singular o plural	tercera persona singular o plural	Código (*)	primera persona singular o plural	tercera persona singular o plural
No originarios	DNO-		X	MNO-		X
	ENO-		X	LNO-		X

	CSNO+		X	CNO-		X
Originarios	EO+		X	CO+		X
	CSO-	X		LO+	X	
	DO+	X		MO+		X

Fuente: Elaboración propia.

(*) código de identificación docente.

Como se observa, las personas informantes EO+ de la UNACH y CO+, MO+ de la UNICH no emplean formas pronominales en primera persona del singular o del plural. Sin embargo, se adscriben al grupo ideológico pueblos originarios cuando configuran una representación constituida por significaciones y valoraciones connotadas positivamente respecto a los estudiantes provenientes de comunidades o hablantes de lenguas originarias.

El personal docente nombra como mestizas a las personas que provienen de zonas urbanas y/o hablan español. Sin embargo, a excepción de LNO- (octubre, 2017) que se autonombra mestiza o *cashlana*, el resto se refiere a sí mismo como “de la ciudad”. Dicho fenómeno puede ser interpretado de dos formas. La primera, el término mestizo está sujeto a constantes cuestionamientos teóricos y prácticos. Según Barañano, et. al. (2007), el mestizaje es una *ideología* que caracteriza a algunos grupos humanos que se autodefinen mestizos, frente a otros considerados “puros” u “homogéneos” racialmente (en este caso en particular, la raza europea-blanca). De acuerdo con la idea de mestizaje, el mestizo se forma a partir de dos o más razas; en este sentido, todos los seres humanos somos mestizos. Por su parte, las ciencias biológicas demuestran, fehacientemente, que no existen razas y que sólo hay una única raza humana (Barañano, et. al., 2007). En este entendido, la idea de mestizaje es un instrumento de control político que justifica las despectivas vituperaciones de la “raza superior”. No existe una identidad propia del mestizo. Los términos: indígena, mestizo, blanco, negro, etnia y otros, relativos al tema de entidad contienen una impresión semántica y, por

tanto, es probable que las personas entrevistadas manifiesten altos niveles de conflictividad al adscribirse a dicho grupo.

La segunda, dado que el término mestizo/mestizaje connota la idea de “impureza” racial y que nombrarse mestizo sugiere que una persona tiene una parte *indígena en su ser*, es posible que sienta vergüenza, temor o duda de adscribirse a dicho grupo. Bajo este supuesto, es probable que niegue vínculos de consanguinidad o de afinidad con *lo indígena*.

De nueva cuenta cabe señalar que en el caso del personal docente entrevistado de la UNICH existe un discurso prácticamente unificado respecto al acto de nombrar; de manera consensuada parece haberse establecido que la noción de pueblos originarios es políticamente correcta. En el caso del personal docente entrevistado de la UNACH, por otra parte, el sustantivo “indígena” es utilizado de forma habitual en el discurso para identificarles o autoidentificarse.

Una vez hecho el análisis de la estrategia discursiva de referencia se procede a detectar las significaciones, las valoraciones y las acciones de los docentes sobre su propio grupo de afiliación o el grupo de los Otros.

3.2 Énfasis en nuestros aspectos positivos

3.2.1 La autoimagen y sus significaciones positivas

Los individuos aseguran su identidad social y la convierten en positiva a través de una “competición social”; este sesgo a favor del propio grupo indudablemente asegura una positividad de esa identidad (Pérez y Mugny, 1985). En el mismo sentido, Martin (1991) comenta que los individuos intentan alcanzar el mayor grado de autoestima posible y esto lo consiguen disponiendo de una identidad social positiva, hecho que demanda al sujeto implicarse en comparaciones sociales con otros grupos en las que su propio grupo es percibido más favorablemente. Así pues, se

produce una discriminación entre grupos en donde se evidencia una sobreestimación del intergrupo.

Cuando ocurre el proceso de categorización social, los individuos no consideran a los otros o a sí mismos como individuos únicos sino, más bien, como encarnaciones de los atributos de su grupo; este proceso de despersonalización de los otros se encuentra acompañado por el de despersonalización de sí mismo. Por tanto, la autocategorización transforma la concepción de sí mismo y genera un sentimiento de pertenencia y de identificación grupal; también modifica la forma en que un individuo siente, percibe, piensa y se comporta conforme al prototipo grupal (Hogg y Reid, 2006). En este sentido, la categorización y la autocategorización pueden ser vistas como elementos constitutivos y constituyentes de la realidad social.

Dicho lo anterior, queda claro que, si una persona se identifica como miembro un grupo, sus significaciones (que no son más que aquellas ideas o conceptos que ha configurado sobre la forma de sentir, pensar y actuar de las personas) tenderán a proteger la imagen positiva y negativa de sí mismo y, por tanto, de aquellos que pertenecen a su grupo social.

El docente CSO- (mayo, 2017) que labora en la UNACH utilizó en su discurso la categoría gramatical “yo” indígena. Explicó que las características que identifican a los y las estudiantes de pueblos originarios son la lengua y la cosmovisión; destaca la importancia de este último rasgo:

Bueno, yo creo que por una parte tiene que ver la concepción del mundo, o la cosmovisión, entonces, generalmente, y esto está inmerso en la forma de ser del indígena, cómo nos educan, cómo nos dicen, cuál es nuestro bagaje cultural. Bueno, me tocó ver alumnos que son un poquito más, digamos, no sé si se puede decir, bueno, primer elemento de la diferencia es que hablan la lengua, dos es la cosmovisión, tres podría ser como la actitud, ¿no?, actitud y responsabilidad ante asumir ciertas cosas y también la comunicación (CSO-, mayo, 2017).

En este caso, el hablante emplea el marcador discursivo de inicio de turno y de atenuación propio del discurso: “bueno”. Posteriormente, utilizó

la modalización “*yo creo que*” —primera persona del singular, en tiempo presente— con la finalidad de atenuar su juicio: “*una parte tiene que ver con la concepción del mundo, o la cosmovisión, entonces, generalmente, y esto está inmerso en la forma de ser del indígena, cómo nos educan, cómo nos dicen, cuál es nuestro bagaje cultural*” (CSO-, mayo, 2017). Como se evidencia, el docente hace uso del pronombre personal “*nos*” y del pronombre posesivo “*nuestro*”, inclusivo al grupo ideológico indígena.

Posteriormente, refiere: “*Bueno, me tocó ver alumnos que son un poquito más, digamos, no sé si se puede decir, bueno*”. Emplea consecutivamente recursos de atenuación pragmática:

- El marcador discursivo “*bueno*” cumple con el propósito de atenuar la fuerza enunciado.
- El adjetivo “*poquito*” tiene la función de mitigar el efecto que producen los adjetivos calificativos con connotaciones negativas que describen a la población estudiantil —no se sabe a ciencia cierta si su enunciado buscaba significar a aquellos adscritos a su grupo ideológico o al grupo de los Otros nombrados mestizos—, como se observa, no los citó.
- El operador pragmático “*digamos*” cumple con un doble propósito: retardar la emisión de su juicio de valor y disminuir la fuerza ilocucionaria de su juicio.
- La atenuación pragmática por modificaciones al margen “*no sé si se puede decir*” manifiesta una actitud de modestia hacia la entrevistadora, da a entender que no se responsabiliza de modo incondicional de la verdad de su enunciado y ofrece a la interlocutora la posibilidad de discrepar sin dañar la relación social establecida con ella.
- Finalmente, irrumpe la secuencia de ideas de su discurso e introduce nuevamente el marcador “*bueno*” con la intención de volver a retardar la emisión de su enunciado.

Seguido de esto explica: “*primer elemento de la diferencia es que hablan la lengua, dos es la cosmovisión, tres podría ser como la actitud, ¿no?, actitud y responsabilidad ante asumir ciertas cosas y también la comunicación*” (CSO-, mayo, 2017). Así pues, empleó los marcadores de orden “primer”, “dos” y “tres” que funcionan como atenuadores de la aserción, al mismo tiempo estructuran el discurso con el propósito de facilitar su comprensión. También usó el operador pragmático “¿no?” para solicitar a la entrevistadora el acuerdo con su afirmación. Evidentemente, según su opinión, la lengua, la cosmovisión, la actitud y la responsabilidad son rasgos *positivos* que identifican a la población indígena.

En este caso, el sujeto discursivo es poco asertivo. En su intento por no dañar la imagen positiva y negativa de los y las estudiantes de pueblos originarios y de sí mismo se distancia de su discurso, se escuda en las generalizaciones en donde se apoya de *otro* que es él mismo y de muchos como él. La fuerza ilocutiva, por tanto, se encuentra en un colectivo. Así pues, desde ese espacio en donde se invisibiliza emite afirmaciones que son debilitadas por el uso frecuente de atenuadores. Bajo este argumento es posible decir que existe un exceso de cortesía estratégica negativa.

Por otra parte, el docente que labora en la facultad de derecho de la UNACH y que en su discurso se enunció como “yo indígena”, explicó que, de acuerdo con el convenio 169 de la OIT, la conciencia de la identidad tribal o indígena se considera un criterio fundamental para determinar quiénes pertenecen a este grupo de la población. Aclara estar en disconformidad con dicha propuesta, siendo que alguien se puede identificar como indígena pese a que no vive de acuerdo con las costumbres de una comunidad (lengua, actividades de cooperación). También se puede dar el caso de que aun viviendo de conformidad con las costumbres de la comunidad la persona no se asuma como indígena. Por tal motivo, explica que desde esta postura “*eres indígena a conveniencia*”. Así pues, suele “*preguntar quiénes se consideran, independientemente de que hablen o no hablen una lengua, entonces, muchos se asumen como tal*”

(DO+, marzo, 2017). Pareciera ser que las personas adscritas a un pueblo originario han creado la posibilidad de *salir y entrar* de su condición “indígena” cuantas veces les convenga o crean que es necesario hacerlo. Simultáneamente configuran y reconfiguran los criterios de identificación indígena.

No obstante, según el entrevistado, la cosmovisión es, indudablemente, un elemento diferenciador:

Entonces qué es lo que determina una persona que sea indígena o que no sea indígena, yo creo que aparte de la lengua, aparte de la vestimenta, aparte de lo que así se conoce en términos objetivos externos, pues yo creo que lo que determina es la cosmovisión, la manera de ver y de entender el mundo (...) a mi juicio es en la cotidianidad, es en la cosmovisión, en la manera de ser y de entender y de hacer la vida (DO+, marzo, 2017).

Enunció la lengua, la vestimenta y, primordialmente, la cosmovisión, como elementos diferenciadores entre ambos grupos poblacionales. Para afirmar dicha idea introdujo, inicialmente, la modalización “*yo creo que*” — primera persona en tiempo presente— con el fin de atenuar el juicio que viene: “*aparte de la lengua, aparte de la vestimenta, aparte de lo que así se conoce en términos objetivos externos, pues yo creo que lo que determina es la cosmovisión, la manera de ver y de entender el mundo*”. Nuevamente introdujo el conector “*pues*” y el atenuador “*yo creo que*”; el primero le sirvió para ganar tiempo para emitir su juicio y, el segundo, para disminuir la fuerza ilocutiva de su afirmación. Posteriormente reiteró esa idea: “*a mi juicio es en la cotidianidad, es en la cosmovisión, en la manera de ser y de entender y de hacer la vida*”; utilizó la atenuante “*a mi juicio*” con el propósito de disminuir el valor veritativo de su enunciado. Nuevamente, los rasgos de identidad de los pueblos originarios son enunciados como positivos.

Por otra parte, como quedó señalado en apartados anteriores, el docente autoadscrito a un pueblo originario que labora en EGAI (EO+, marzo, 2017) explicó que en la convocatoria de admisión de la UNACH se

identifica a la matrícula estudiantil indígena por “el idioma” y por el lugar de origen. Su discurso buscó proteger la imagen positiva y negativa de los y las estudiantes de pueblos originarios argumentando, de forma reiterada, que una condición bilingüe explica las dificultades en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con su argumento, dichos problemas se deben “no tanto [a] las cuestiones étnicas sino más bien [a] los retos del idioma, ¿no?” (EO+, marzo, 2017).

Ahora bien, los docentes provenientes de pueblos originarios que laboran en la UNICH tienen más de cinco años de experiencia. Algunos utilizan la primera y la tercera persona singular y plural para hacer referencia a los estudiantes adscritos a su grupo social. Otros, en cambio, se adscriben cuando salvaguardan la imagen positiva y negativa de estos jóvenes.

La docente MO+ (octubre, 2017) de la UNICH enunció a los estudiantes de pueblos originarios a partir del singular arbitrario y de la tercera persona del plural. Se declaró miembro del grupo de “*los de la ciudad*” o de “*los de San Cristóbal*”. No se adscribió explícitamente mestiza, tseltal o de pueblos originarios; sin embargo, cabe recordar que previo a la aplicación de la entrevista comentó que ella provenía de una comunidad o pueblo originario llamado Oxchuc.

Considerando que la profesora refiere provenir de una comunidad y analizando las implicaciones emocionales de su enunciación, es posible decir que su discurso manifiesta significaciones connotadas positivamente respecto a las actitudes asumidas por los jóvenes de pueblos originarios y sus formas de saludo. Asimismo, manifiesta disconformidad y enojo ante el estado de marginación social, de pobreza y violencia experimentado por ellos. Describió los sacrificios y las dificultades que enfrentan, así como las ventajas, el bienestar y las facilidades otorgadas a sus victimarios, también llamados por la docente “*los de la ciudad*” o mestizos; para lograr dicho propósito comunicativo empleó la victimización como estrategia lingüística (Molero de Cabeza y Cabeza, 2007). Como se verá más adelante, emitió

significaciones y valoraciones connotadas negativamente respecto a la inhabilidad en el uso de las tecnologías, para comprender/interpretar textos escritos en español y para bailar los géneros de salsa, bachata o cumbia.

La docente MO+ (octubre, 2017) explica que una de las características que se generaliza en los estudiantes de pueblos originarios es “su” lengua y enfáticamente comentó:

y lo otro es que tienen una manera de pensar diferente, una manera distinta de cómo relacionarse en el espacio educativo, dentro del salón, con el profesor, hay como más respeto, tal vez, o una diferenciación de trato, entre estudiante, más bien, del estudiante hacia el profesor y que no es necesario que le digas “soy profesor”, con el simple hecho de que estés frente al aula, o sea, sin la necesidad de recalcarles o estarles diciendo “yo soy el profesor” ellos, como de antemano saben que eres el profesor y hay como esta forma de dirigirse “profe” o “maestra” o “profesora”, ¿no? y.. igual muchos por su forma de cómo, de saludar, o sea, aquí en la ciudad saludamos de una manera diferente, ¿no?, con ellos por lo regular siempre dan la mano aunque ya también están adaptando otra forma de saludo (MO+, octubre 2017).

Los adjetivos calificativos “*diferente*” y “*distinto*” son empleados para enfatizar que los comportamientos y las actitudes de los estudiantes de pueblos originarios y mestizos no son iguales. Utiliza el atenuador “*como*” para disminuir la fuerza ilocutiva de su enunciado; posteriormente agrega el adverbio comparativo “*más*” y el sustantivo “*respeto*”, de esta forma les compara con aquellos denominados mestizos y les atribuye significaciones con connotaciones positivas. Con el objetivo de que la interlocutora adopte su punto de vista como propio, recurre a la estrategia de ejemplificación.

Comenta que estos jóvenes se dirigen a ella empleando los sustantivos apelativos femeninos: “*profe*”, “*maestra*” o “*profesora*”; categóricamente les connota de manera positiva; sin embargo, su uso sugiere que de forma sutil e implícita solicita y vitorea la sujeción y el dominio aceptado tácitamente por parte de los estudiantes de pueblos originarios.

Otro ejemplo que menciona alude a las formas de saludo; de acuerdo con su opinión, generalmente los alumnos de la UNICH que provienen de comunidades “*dan la mano*”. En una conversación informal posterior a la entrevista refirió que, en la ciudad, el beso es una manera de saludar a los estudiantes, compañeros o amistades; en los pueblos originarios, por otra parte, se exige estrechar las manos. Así pues, explica que teme tomar decisiones equivocadas respecto a la forma de saludar a los estudiantes siendo que algunos mantienen las costumbres de sus comunidades y otros han adoptado aquellas de los ciudadanos. A través de los recursos lingüísticos de intensificación (énfasis semántico) y ejemplificación logró satisfacer sus propias necesidades de “*face*” y de los estudiantes de pueblos originarios.

Como se comentó, emite significados con connotaciones positivas respecto a las carencias económicas y la ingesta alimentaria deficiente de las personas jóvenes de los pueblos originarios. Se les han considerado significaciones connotadas positivamente, ya que configurar una imagen de subalternidad le permitió: 1) poner énfasis en las dificultades que experimentan dichos jóvenes detonadas por su condición socioeconómica y 2) obtener beneficios para ellos a partir de la configuración de la imagen del indígena víctima, pobre y subalimentado. Sin embargo, esta forma de representarles evidencia violencia sutil. Evidentemente dicha connotación es apoyada por razones afecto-emocionales.

Este apartado devela su sentido de identidad y de pertenencia al grupo “pueblos originarios”:

En el caso de los chicos de las comunidades sí me ha tocado que solo viven o traen en este caso pozol, pozol y tortilla o tostada para toda la semana o para dos semanas y que a veces no viajan para ahorrarse el pasaje, ¿no? Entonces uno puede pensar, un chico de la ciudad puede pensar que cincuenta pesos es barato, o es algo muy económico, ¿no? (MO+, octubre, 2017).

La expresión “*sí me ha tocado*” anticipa la narración de su propia experiencia. Utiliza el pronombre en tercera persona del plural para

referirse a los estudiantes de pueblos originarios y conjuga los verbos: vivir, traer y viajar; dicha estrategia táctica sirve para distanciarse tanto emocional como experiencialmente del contenido de su mensaje. Posteriormente, utiliza “*uno*” como recurso de atenuación que desfocaliza el yo del hablante (Puga, 2014) y la conjugación verbal “*puede*” para disminuir la responsabilidad del valor de verdad de su enunciado: “*uno puede pensar, un chico de la ciudad puede pensar que cincuenta pesos es barato, o es algo muy económico*”. Como se observa, dicha afirmación la asocia una vez más al grupo de “*los de la ciudad*” beneficiado económicamente. Termina su enunciado agregando el modalizador pragmático “*¿no?*” que exige un acuerdo con la entrevistadora.

Enseguida sostiene: “*pero para los chicos de pueblos originarios, cincuenta pesos, pagar tu pasaje para irte a tu comunidad pues es muy caro y que ese dinero lo puedes ahorrar para tus copias, ¿no?*” (MO+, octubre, 2017). Introduce “*pero*” que es una estructura concesiva (Briz, 2003) que abre una intervención que informa sobre una realidad diferente experimentada por estos jóvenes universitarios. Agrega las frases en singular arbitrario “para despersonalizar la situación y crear afiliación” (Móccero, 2003, p. 350): “*tu pasaje*”, “*tu comunidad*”, “*lo puedes*” y “*tus copias*”; de esta forma se incluye como miembro del grupo de los pueblos originarios.

Continúa explicando:

entonces yo creo que también no tienen como esas posibilidades hasta de sacar copias, de sacar copias, de comprarse un libro, eh, muchas veces los veo vestir nada más con una camisa en temporada de frío, ¿no? mientras que los chicos de la ciudad pues llegan bien abrigados, ¿no?, con botas para el agua, en ese caso sí hay como mucha diferencia (MO+, octubre, 2017).

Agrega el atenuador “*yo creo*” que, de acuerdo con Briz (2003), forma parte o es en sí mismo un movimiento que expresa incertidumbre y/o que finge ignorancia. Seguido de esto, nuevamente vuelve a utilizar la tercera persona del plural para hacer referencia a los jóvenes de pueblos

originarios. Explica: “no tienen como esas posibilidades”, utiliza el operador pragmático “como” e introduce un argumento con litote, en lugar de “están imposibilitados”; ambas reacciones cumplen con la función de atenuar la fuerza ilocutiva de su enunciación y de configurar una imagen con connotaciones positivas respecto a los pueblos originarios. Finalmente comenta: “en ese caso sí hay como mucha diferencia”; introduce el atenuador “como” y simultáneamente enfatiza la idea de que ambos grupos poblacionales tienen diferentes posibilidades económicas.

en el caso de los chicos de medicina en cuanto a hábitos de alimentación, digamos, creo que, no sé si decir que se alimentan mejor, pero al menos comen tres veces al día, ¿no?, o sea, los chicos en este caso de medicina que son más mestizos, la mayoría son mestizos, siempre los ves consumiendo ya sea sabritas, galletas, están con su lunch, aunque no sean comidas completamente sanas pero consumen algo MO+ (octubre, 2017).

Utiliza los atenuadores “digamos”, “creo que” y “no sé”, para eludir su responsabilidad sobre su enunciación. Contrario a lo que expresa el docente MNO- (enero, 2018), las personas mestizas son las mayores consumidoras de bebidas y alimentos elaborados por empresas nacionales o multinacionales. Este movimiento discursivo le permitió configurar una imagen del indígena víctima y del mestizo victimario.

También narró la experiencia de una estudiante, víctima del abuso de poder de un docente mestizo de la UNICH. Utilizó la cita indirecta para reproducir el texto oral de la víctima, no de manera literal, sino con movimientos discursivos que aseguran que la interlocutora sea convencida del valor veritativo del enunciado.

El caso de un estudiante, como qué sería, y que sea de un pueblo originario... está el caso de una chica fue, bueno a ella le di clases hace como tres años, creo, tres años, terminó el semestre y yo me fui a estudiar y no dejé, no dejé de trabajar, ¿no?, tenía unas cuantas horas, entonces, por unos meses no la vi y ya después me buscó pero ya había pasado por un proceso tal vez fuerte y me comentó, bueno, me buscó para comentarme que se iba a dar de baja porque tenía problemas con un docente, ¿no?, con un docente, que ella se había embarazado de ese docente, y que ya no podía seguir más por ese motivo y como había como abortado, un proceso muy fuerte para ella, entonces dijo “me voy a dar

de baja” y se dio de baja, y ya no siguió, ya no siguió estudiando y todavía la veo pero ya fuera de la escuela. No regresó, ella se casó y está aquí en la ciudad (MO+, octubre, 2017).

Su intención comunicativa fue delatar los abusos que sufre el indígena, particularmente, la mujer, por parte del hombre-mestizo.

El docente CO+ (agosto, 2017) de la UNICH utiliza el pronombre “ellos” y sus formas derivadas, para referirse a los estudiantes adscritos a su grupo social de pertenencia. Desde su punto de vista, la UNICH busca el reconocimiento de la cultura de los pueblos originarios, en particular, habla de la importancia de preservar la lengua. Para lograr dicho propósito comenta que es necesario promover actitudes de respeto por parte de “los estudiantes de zona urbana” y la autovaloración cultural manifiesta de quienes provienen de comunidades:

Ajá, pues sería, aquí adentro de la universidad, pues los valores serían que traería, justamente, el conocimiento de la lengua, el conocimiento de algunos aspectos culturales, aunque cabe señalar que cuando llegan por primera ocasión vienen con cierto miedo, cierto temor, de ponerlos en práctica, en el caso de la lengua, pero ya en el proceso, digamos, que se va platicando, porque esta es una universidad intercultural, ¿no?, entonces sí los comparten, ¿no?, se empiezan a compartir, a valorar, lo que son los elementos, valores culturales, como el respeto, ¿no?, el respeto en esta cuestión de la, respeto a la diversidad, por ejemplo, ¿no?, y entonces creo que también los estudiantes de alguna manera van asumiendo esa parte de que al llegar a la universidad es un lugar donde se tiene que estudiar la lengua, ¿no?, estudiar la lengua, estudiar la lengua, la cultura, y también relacionarse, ahora sí, poniendo en práctica esta cuestión de la interculturalidad, como todo es un grupo pues revuelto, no es una cuestión de que solo es un grupo que viene de comunidades sino que está revuelto con estudiantes de zona urbana (CO+, agosto, 2017).

El docente comenta que los rasgos que identifican a los estudiantes de pueblos originarios son “el conocimiento de algunos aspectos culturales” y de manera enfática y particular, la lengua. Posteriormente agrega el nexa “aunque” para formar una oración concesiva que admite una circunstancia: “cabe señalar que cuando llegan por primera ocasión vienen con cierto miedo, cierto temor”. El adjetivo indefinido “cierto”, equivale a “algo de” y es precedido por los nombres incontables “miedo” y “temor”. En

este caso, ambos sustantivos ubican a los estudiantes en un estado de indefensión que, según explica, puede ser contrarrestado mediante el fomento del respeto hacia los hablantes y su cultura en una universidad intercultural. Por tanto, la responsabilidad de que los hablantes expresen las ya mencionadas emociones negativas es atribuida de forma latente a quienes habitan en la “zona urbana”.

Esta misma idea se repite en varios apartados de su discurso:

de alguna manera aquí en la universidad empiezan a tener como que, de algún modo una autoestima o un grado de reconocimiento hacia de donde vienen porque dentro de los objetivos de la universidad es fortalecer los conocimientos de los pueblos originarios, entonces de algún modo los alumnos sí llegan a tener como un cierto, pues no sé, como un protagonismo dentro del grupo, una, sí se ve pues justamente este cambio, esta transformación o esa reivindicación, ¿no?, en mi experiencia como docente me he dado cuenta en eso y también los alumnos empiezan a, también algunos a reconocer de lo que han perdido, lo que están perdiendo, ¿no?, tal vez, igual, tal vez solo en este momento, en su tiempo universitario puede ser que los cambien una vez que lleguen a la cuestión laboral, depende de dónde se ubiquen pero sí hay un momento de reconocimiento y de los valores culturales que hay en la comunidad porque también lo ponen en práctica en cuestiones en algunas actividades de clase, ¿no?, en algunas exposiciones, por ejemplo, la gastronomía, los trajes, depende de qué carrera están, ¿no?, entonces de alguna manera lo empiezan a exponer y a dar a conocer en esa, pues, eh, justamente en ese tiempo se ve este cambio, esta transformación dentro, obviamente, de la universidad (CO+, agosto, 2017).

Las significaciones configuradas por el entrevistado en torno a la imagen de la UNICH y del modelo educativo intercultural son connotadas positivamente. Comenta: “*aquí en la universidad [los estudiantes de pueblos originarios] empiezan a tener*”; el verbo empezar, conjugado en tercera persona del plural, sugiere la adquisición de algo que antes no se tenía en otros espacios y en otros tiempos, en este caso, estima y reconocimiento por la propia cultura. Así, agrega los atenuadores: “*como que*”, “*de algún modo*” —que generalmente equivale a: “por alguna razón no especificada”— y un grado. Seguido de esto añade las frases: “*una autoestima*” y “*un grado de reconocimiento*”.

Posteriormente introduce las formas “*de algún modo*”, “*un cierto*”, “*no sé*” y “*como un*” que logran un efecto atenuador del carácter asertivo de su afirmación: “*los alumnos (...) sí llegan a tener un protagonismo dentro del grupo*”. De esta manera, no amenaza la imagen positiva de los estudiantes mestizos (o adscritos a Otro grupo social) y refuerza la imagen positiva propia y de los estudiantes de pueblos originarios.

Comenta que el contexto educativo intercultural es un espacio que promueve la “*transformación*”, la “*reivindicación*” y el “*reconocimiento*” de la propia cultura de los pueblos originarios. De acuerdo con su opinión, dichos cambios ocurren en mayor o menor medida dependiendo de la licenciatura en la que está matriculada la población estudiantil. También comenta que los cambios pueden verse interrumpidos una vez que ingresen al campo laboral. Desde su perspectiva, la universidad intercultural es concebida como un espacio que reivindica y protege a los pueblos originarios de los Otros, los grupos de poder, los mestizos.

El uso de la lengua y, por tanto, los hablantes, son significados positivamente:

El hábito un poco del uso de la lengua, ¿no?, que van combinando entre el español, hay veces que los compañeros hablantes ahí están hablando dentro del salón o afuera del salón o también cuando les place hablar en español igual están hablando, ¿no?, entonces sí creo que es una de las universidades bien marcadas en donde sí se oye las lenguas que se hablan y que se enseñan acá en la universidad (CO+, agosto, 2017).

Ajá, bueno, las características serían, el lenguaje, obviamente, porque, principalmente lo que comento, el lenguaje, parte subjetiva, digamos, entonces, como le decía hace un rato, ellos se comunican en dos idiomas, ¿no?, y lo hacen en el contexto áulico y también dentro del espacio de la universidad, ¿no?, hablan en español y hablan en tsotsil o en tseltal, cual sea su caso de lo que se enseña acá (CO+, agosto, 2017).

En el primer párrafo se introduce el atenuador: “*un poco*” y, en el segundo: “*digamos*”, para disminuir la fuerza ilocutiva de su enunciación que se resume en: “*los estudiantes de pueblos originarios hablan en su lengua y ‘cuando les place’ pueden hablar en español*” y “*los estudiantes se*

comunican en dos idiomas". Evidentemente dichas frases connotan presunción y/o vanidad que encarna discriminación hacia los grupos sociales no hablantes de tsotsil, tseltal, chol o zoque. Finalmente, una vez más destaca la idea de que en la UNICH se favorece la práctica de la lengua materna.

El docente CO+ (agosto, 2017) considera que los estudiantes de pueblos originarios deben de comunicarse a través de su lengua materna y vestir con los trajes tradicionales; estos son rasgos que les identifican y que les deberían de seguir identificando. En este sentido, más adelante se dará a conocer la emisión de su crítica, entre otros temas, respecto a: 1) el contenido curricular de la carrera de medicina, 2) los actos discriminatorios del personal docente hacia los estudiantes de pueblos originarios dadas las dificultades que enfrentan para interpretar y comprender textos académicos y 3) la prohibición latente del uso de la lengua y la vestimenta de las comunidades. Según refiere, las otras carreras que se ofertan en la UNICH, a diferencia de medicina, buscan preservar los valores culturales de los pueblos originarios.

Ahora bien, cuando se le cuestionó respecto a los rasgos que diferencian a las personas mestizas y de pueblos originarios, respondió: *"y la otra característica pues sería, cuál sería, lo más identificado sería eso, la cuestión de la participación, bueno"* (CO+, agosto, 2017). Las frases *"pues sería"*, *"cuál sería"* y *"lo más identificado sería eso"* fueron empleadas para retardar la emisión de su respuesta. En un inicio explica que un elemento diferenciador entre los grupos poblacionales mestizos-pueblos originarios es *"la participación"*; posteriormente emplea el marcador discursivo de atenuación propio del discurso espontáneo cara a cara *"bueno"* (Montecino, 2004, p. 22) y de esa forma logra rectificar su respuesta:

hasta yo en donde he dado creo que van dando lo mismo porque como hay una participación similar, ahí como que ya se empieza a revolver, como que no se logra distinguir, la característica más marcada es esa, creo que es eso de la cuestión de la lengua, las actitudes porque aquí

todos conviven, bueno, no he escuchado casos hasta el momento donde haya un choque, ¿no?, donde haya un choque (CO+, agosto, 2017).

La primera persona del singular, “yo”, responsabiliza al hablante del contenido de su enunciado e impone su punto de vista a la interlocutora a través de su experiencia. Emitió predicados cognitivos doxásticos que dejan ver que no están completamente seguro de que el contenido de su creencia corresponda a un estado de cosas real; por esta razón las expresiones doxásticas pueden emitirse para suministrar efectos mitigadores (Haverkate, 1994). En este caso, utilizó las cláusulas: “*creo que*”, “*como*”, “*como que*” y “*bueno*”. Se evidencia un exceso de cortesía estratégica negativa. Teniendo en cuenta a Briz (2003), la mayor o menor presencia de atenuantes en una conversación es proporcional al grado de desacuerdo que exista en la misma; sin embargo, el estudio de esta actividad atenuadora, así como su frecuencia, ha de tener en cuenta las variedades situacionales (saberes compartidos por los interlocutores) y socioculturales (edad, género, nivel sociocultural, etc.).

En este caso en particular, se evidencia una imperante necesidad de persuadir a la entrevistadora que no existen diferencias en cuanto al nivel de participación y las actitudes entre estudiantes de pueblos originarios y de quienes previamente nombró “los de la ciudad”. Insistió en que la diferencia más evidente entre ambos grupos es el uso de la lengua. Una vez más comentó que la universidad intercultural es un espacio en donde “*todos conviven*”. La frase: “*no he escuchado casos hasta el momento donde haya un choque, ¿no?, donde haya un choque*” omite el pronombre personal “yo”. Cabe recordar que: “el pronombre expresado es una forma enfática, y debe entenderse como una categoría enfocada, que se contrapone o discrimina en relación a otra que integra el contexto discurso de un modo explícito o implícito” (Luján, 1999, p. 1312). En el mismo sentido, Alarcos (1978, p. 151) comenta que: “los pronombres no añaden más que la expresión del ‘énfasis o relieve’”.

Retomando los planteamientos de van Dijk (2009), es posible decir que el contexto cumple con un papel fundamental. El rol social del docente que labora en una institución educativa con perspectiva intercultural (dominio social), configura y determina su discurso.

Comenta “*otra cuestión también creo que la situación económica porque de alguna manera todos los que vienen de comunidades hay una situación de desventaja económica, ¿no?*” (CO+, agosto, 2017). Agrega los movimientos “*creo que*” y “*de alguna manera*” para que se produzca el acuerdo con la entrevistadora. También incluye una forma generalizadora (Briz, 2003): “*todos los que vienen de comunidades*”, esto convierte su enunciado en una opinión atenuada ya que no hace referencia a una persona en específico.

Finalmente, el docente LO+ (octubre, 2017) comenta:

siempre hay algo que nos identifica, que nos caracteriza, uno de ellos es la lengua que diría que es la parte principal en una persona, lo otro sería la vestimenta, ese es uno de ellos, y lo otro, los rasgos físicos, ¿no?, o sea, somos muy diferentes personas que venimos de la comunidad a personas que siempre han estado en una zona urbana, podríamos decir (LO+, octubre, 2017).

Emplea la primera persona del plural, la forma átona “*nos*” y el verbo conjugado “*somos*”, así se adscribe ideológicamente al grupo de los pueblos originarios. A su juicio, la lengua, la vestimenta y los rasgos físicos les identifican. Utiliza el adverbio “*muy*” y el adjetivo calificativo “*diferentes*” para poner énfasis en este último. Declara que suele ser complicado distinguir a las personas de pueblos originarios y “los de la ciudad”:

puede ser confuso también porque hay personas o padres de familia que vienen de una comunidad, pero ya radican en la ciudad y personas que ya nacieron acá en la ciudad y están aquí de alguna manera, este, en la parte de sus rasgos físicos, permanecen, ¿no? (LO+, octubre, 2017).

Refiere que sea cual sea el caso, hijos de padres migrantes o nacidos en la ciudad, los rasgos físicos son características que les identifica. Utiliza la muletilla “*este*” para retardar la emisión de su enunciado: “*en la parte de*

sus rasgos físicos, permanecen”; finalmente agrega el operador pragmático, “¿no?”, para solicitar aprobación y apoyo por parte de la entrevistadora. Cabe aclarar que la clasificación de los grupos sociales por sus rasgos fenotípicos o estructuras biológicas es uno de los instrumentos más perdurables y eficaces de dominación social (Coronado, 2014) que ha sido impuesto por los grupos de poder y aceptado y reproducido por los grupos dominados.

Por otra parte, también comenta: “*resulta que los que venimos de una comunidad indígena, resulta que allá en la comunidad somos muy participativos, hacemos esto, platicamos, estamos en reuniones, pero cuando venimos en otro contexto como que hay cierta desconfianza, ¿no?*” (LO+, octubre, 2017). Desde su punto de vista, otro rasgo que les identifica es el nivel de participación y de confianza que suele ser mayor dentro de las comunidades respecto a otros contextos. Por tanto, emite significaciones connotadas positivamente respecto a su actuación dentro de las comunidades, no así en la ciudad.

Su discurso refleja el conflicto y la lucha por el poder entre los saberes producidos, por un lado, a partir de los intereses del capitalismo, de la occidentalización y del proyecto liberal (Walsh, 2009) y, por el otro, a partir de la cosmovisión de los pueblos originarios, sus saberes, espiritualidad y arte. En otras palabras, evidencia el conflicto entre dos semiosis (Lotman, 1996) que conviven en un mismo espacio-tiempo:

entonces yo creo que ese tal vez nos puede dar una pauta, ¿no?, quizás, o sea, como las dos culturas, podría ser, yo tengo otra cultura, este es de otra cultura, como que en un primer momento no logramos empatar, quizá no sé si logro explicar bien, pero a lo mejor es lo que yo puedo visualizar (LO+, octubre, 2017).

“Yo creo”, “como”, “yo puedo”, “tal vez”, “quizá(s)”, “podría ser” y “a lo mejor” son marcadores de modalidad epistémica que expresan inseguridad, incertidumbre o duda. En este caso, tienen “un valor atenuador porque el hablante da a entender que no desea imponer su criterio bruscamente ya

que neutraliza su juicio y rehúsa la responsabilidad sobre su verdad/falsedad” (Landone, 2009, p. 319).

A partir del análisis lingüístico, es posible decir que los docentes de pueblos originarios LO+ y CO+ de la UNICH tienen dificultades en los niveles superficiales del manejo del discurso (vacilaciones, pausas y reformulaciones) cuando se nombran a sí mismos y describen su imagen.

Los docentes mestizos, por su parte, también emitieron discursos con el propósito de proteger su propia imagen. Se representaron como figuras que contribuyen a proveer a los estudiantes de pueblos originarios de recursos (becas alimenticias, bienes materiales), habilidades y protección emocional y afectiva. De acuerdo con sus opiniones, su labor aumenta la posibilidad de permanencia y egreso del nivel de licenciatura en los estudiantes universitarios de pueblos originarios.

La docente DNO- (marzo, 2017) de la UNACH comenta:

Bueno, por citar un ejemplo el día de hoy un alumno leyó del libro y aun leyendo del libro las palabras estaban mal pronunciadas lo cual noté que no es la lengua materna, que tiene otra lengua materna y de mi parte pongo mucha atención en que no vaya a haber un sentimiento de rechazo por parte de los demás compañeros o risas por la mala pronunciación (DNO-, marzo, 2017).

Manifiesta que es ella quien pone “*mucha atención*” para evitar un “*sentimiento de rechazo por parte de los demás compañeros o risas por la mala pronunciación*”. Se representa como la persona encargada de proteger a quienes forman parte del grupo vulnerable indígena. La docente, en su intento por proteger su imagen propia, refiere que:

La única diferencia es que probablemente que un alumno que se detecte que no sea de alguna comunidad indígena, si hay algún un error al hablar sí se le corrige y, generalmente, cuando uno detecta que no es la lengua materna como profesora sí me abstengo de corregir la mala pronunciación (DNO-, marzo, 2017).

Otro ejemplo que cita para configurar una autoimagen constituida por significaciones connotadas positivamente es que se abstiene “*de corregir la mala pronunciación*” de estos estudiantes, les trata de forma diferente. Este

acto aparentemente bien intencionado es una forma sutil de violentar la imagen del Otro. Cabe recordar que la docente MO+ (octubre, 2017) advierte que este acto puede ser interpretado como falta de “*interés*” por atender las “*deficiencias*” de los estudiantes de pueblos originarios.

Se muestra empática ante las “*oportunidades*” de vida “*diferentes*” de los jóvenes de pueblos originarios. Sin embargo, su acto lingüístico permite predecir tratos diferenciados y, por tanto, discriminatorios: “*Yo creo que sí porque cuando uno ve que el alumno es indígena finalmente reconoce que las oportunidades que tuvo de estudios fueron diferentes*” (DNO-, marzo, 2017).

Sin embargo, insistentemente asevera que, en el contexto áulico, el trato que reciben las personas de pueblos originarios y los nombrados mestizos es el mismo: “*todos los compañeros respetan, cuando los mismos compañeros detectan que su lenguaje o que su idioma materno es distinto al español y respetan, sí respetan, entonces el trato es totalmente el mismo*” (DNO-). El acto discursivo reafirma la idea de que dichas personas son subestimadas y sobreprotegidas tanto por el personal docente como por el resto de la población estudiantil. La frase permite interpretar que los estudiantes hablantes de español que comenten errores en la pronunciación no son respetados, son burlados o rechazados. Cabe señalar que más adelante comenta que ella siempre debe “*poner atención*” para que no se evidencien sentimientos de rechazo o risas ante las dificultades en la pronunciación en español de los y las jóvenes de pueblos originarios, por parte de la población estudiantil mestiza.

La docente ENO- (marzo, 2017) autorreferida feminista (marzo, 2017) narra una experiencia con una estudiante de pueblos originarios. Se autoatribuye los cambios actitudinales de esta joven.

ahorita con Ana, ¿no?, que te digo empezó no solo tímida sino con conductas que superan la timidez, como eso que te digo que no miraba para arriba y todo y ahorita ya la veo más propositiva, en un principio no hacía sus tareas y ahorita ya está entregando sus tareas, sí he visto un avance en ella y en los demás pero tiene que ver con que no tengo prejuicio y yo veo que algo que les ayuda mucho y los reivindica frente a sus compañeros cashlanes, vamos a llamarles así es que cuando yo los

felicito por hacer el esfuerzo de entender un texto que no está en su idioma, ellos, siento que tienen una satisfacción y hace que se esfuercen más (ENO-, marzo, 2017).

La expresión “he visto”, del pretérito perfecto indicativo, expresa un hecho que acaba de verificar, o que en alguna época indeterminada verificó (Bermeosolo, 2007). Las siguientes frases protegen su autoimagen positiva y negativa: 1) “no tengo prejuicio”, 2) “les ayuda mucho y los reivindica”, 3) “yo los felicito por hacer el esfuerzo de entender un texto que no está en su idioma” y 4) “ellos, siento que tienen una satisfacción y hace que se esfuercen más”. Se representa como una persona que los felicita, les ayuda y les reivindica. Al parecer de la entrevistada, gracias a estas acciones los estudiantes se “autoexigen más” (ENO-, marzo, 2017). Evidentemente, su discurso no cumple con la máxima de modestia (*maxim of modesty*) que consiste en minimizar la expresión de auto-alabanza y maximizar la expresión de la auto-crítica (Leech, 1983). Referente a las conductas de timidez, humildad, ocultamiento, apocamiento, confusión, distracción y autodenigración que, de acuerdo con el personal docente, son manifestadas por los estudiantes indígenas, Grosso (2017) explica que en situaciones límite son un recurso para “salir de paso” o para pasar desapercibidos al hacerse “poca cosa” (hacerse “champi”).²⁵ Esto les permite disfrazar sus propias acciones bajo una máscara de ingenuidad e inocuidad.

El docente adscrito al grupo ideológico europeo (CSNO+) expresa su afinidad al grupo de pueblos originarios. Asesoró proyectos de tesis de jóvenes que provienen de zonas rurales y, según expresa, dichas experiencias fueron positivas. Sin embargo, los éxitos obtenidos, de acuerdo con su narración, han sido invisibilizados por las autoridades educativas.

²⁵ Expresión mesopotámica que sirve para hacer referencia a un escarabajo negro parduzco que, en situaciones de riesgo, se hace el muerto (Grosso, 2017).

cuando estaban haciendo la tesis conmigo fueron prácticamente maltratados aquí en la facultad, porque fueron maltratados, y yo lo sé porque seguí la tesis y teníamos problemas y yo no le encuentro otra explicación, por ser indígenas. Y por qué después de haber conseguido resultados tan evidentes y tan importantes y que deberían ser difundidos, por qué no se hizo, por qué la facultad tuvo esa actitud de ignorar, qué es lo que puede pasar en estos casos, porque son indígenas y, otra, porque soy extranjero y yo era el que asesoraba, las dos cosas, probablemente, movieron a lo mismo, yo creo básicamente porque era indígena (CSNO+, marzo, 2017).

La población estudiantil de pueblos originarios y él, adscrito al grupo ideológico extranjero, se alían, aparentemente, porque se significan como ajenos al contexto. Incluso, comenta: *“no tengo muchas relaciones a nivel académico con la planta docente”* (CSNO+, marzo, 2017). Durante las observaciones fue posible reconocer que se limita a entablar relaciones estrictamente laborales con el resto del profesorado.

Expresa que el personal docente de nivel universitario muchas veces debe de intervenir para superar las deficiencias académicas de los estudiantes de pueblos originarios:

aprecian también mucho el esfuerzo que uno hace para enfrentar estas lagunas que te decía, ¿no?, y no sólo las lagunas, también para luego empezar un trabajo, digamos, nivel universitario, pero obviamente con esas lagunas de base que hay muchas veces hay que entrarle a ellas (CSNO+, marzo, 2017).

De esta forma configura una imagen positiva respecto a sí mismo; en este caso, *“uno”*, se presenta como atenuador que le sirve para incluirse como parte del colectivo que ayuda a la población estudiantil de pueblos originarios.

El docente MNO- (enero, 2018) enfatiza que uno de los principales errores de los programas interculturales es considerar a la categoría de etnia como única y eludir otras que también son importantes, al respecto comenta:

Entonces esos fueron las correcciones que tanto CIFRHS como COMAEM que son los colegios, las escuelas de medicina en el país hicieron estas recomendaciones para, o sea, tampoco podía cerrar la brecha de decir, exclusivamente tiene que ser indígena, ¿no?, pues, este, entonces cómo

los chavos que no tienen una oportunidad de ingresar a una escuela con ese carácter de intercultural no va a tener competencia a nivel nacional, menos a nivel internacional entonces por eso se dio esa, ese giro, ¿no?, de poder aceptar a chicos independientemente de si provenían o no de esas regiones indígenas, ¿no?, que se esperaba que la mayoría fuera así, ¿no?, e incluso hay chicos que son de Nuevo León, son egresados de la, de la preparatoria de Monterrey que aprendieron tsotsil como carácter para el ingreso y sí llevaron tsotsil y están aquí estudiantes, gente de Oaxaca, de la Ciudad de México, de Puebla, entonces hay muchos chicos que no son de la zona Altos de Chiapas pero sí provienen de otros estados por la inquietud de ingresar a una carrera como ella, ¿no? (MNO, enero, 2018).

De esta forma el docente buscó proteger su imagen positiva y negativa; también justificó las modificaciones curriculares que se hicieron para incluir a estudiantes no adscritos a un pueblo originario. Un requisito para el ingreso a la carrera de medicina es el dominio de una lengua originaria.

Manifiesta que intentó, insistentemente, que los y las estudiantes le llamaran por su nombre o utilizando el pronombre de la segunda persona del singular: “tú”. Dicha estrategia, de acuerdo con su opinión, diluye las barreras comunicacionales verbales que interfieren en el proceso de aprendizaje. Pareciera ser que, en efecto, su intención es posicionarse, simbólica y socialmente, en el mismo nivel jerárquico social que la población estudiantil. Explicita su deseo de desconstruir la estructura legitimada por la autoridad escolar. Sin embargo, resulta evidente que el acto de aprender procede al acto de enseñar. Tomando prestadas las palabras de Galeffi (2018) podemos plantear que dicha concepción mantiene el énfasis en la enseñanza de “estar-allí” el aprendizaje, siempre dependiente del profesor y de lo que enseña. En este sentido, es posible decir que se ha configurado una autorrepresentación del docente como figura poderosa detentadora del poder.

Evidentemente, su enunciación busca proteger su imagen positiva y negativa; le hace ver como una persona que incluye en su discurso y dinámica escolar a hombres y mujeres, a estudiantes provenientes de pueblos originarios y no originarios.

otra de las cosas que sí me fue un poco difícil es que, como te dije al principio, trátame de tú, no me trates de usted, esa parte, ¿no?, para mí que me dijera Sergio, uff, o sea, estuve casi cinco años ahí, diez semestres y fue muy, muy difícil para los chicos y las chicas intentar que me trataran de tú, ¿no?, e incluso tuve algunos detalles con algunos compañeros médicos, ¿no?, que no te traten de tú porque pierdes autoridad, no, no, no, es que ver el autoritarismo dentro de un salón de clase es lo peor que puedes hacer, ¿no?, porque si tú te pones una bata y te impones como soy el catedrático que lo sabe todo, estás perdido pues, ¿no?, porque no es la manera de transmitir tú, los pocos conocimientos que tú tienes, entonces yo digo que el tratarse de igual, de Sergio, los chicos, fíjate que logré muchísima confianza con ellos (MNO-, enero, 2018).

Atenta contra la imagen del personal docente que aprueba que los estudiantes les nombren utilizando el pronombre de la segunda persona del singular: *usted* —vuesasté, vuesa Merced, vuestra Merced (Del Castillo, 1982)—. Según Calsamiglia y Tusón (1999), el uso de esta fórmula es una marca de “distinción”. Dicho tratamiento pronominal cumple con la función de tratar a las personas con formalidad y distancia. Continuó explicando: *“yo les decía, sabes que, a mí díganme Sergio, no soy Maestro, no enseño ninguna religión, ninguna religión ni nada, no soy profe, no enseño futbol”* (MNO-, enero, 2018). Utiliza la ejemplificación y la comparación entre dos sustantivos —maestro-religión, profe (apócope de profesor)-futbol— que, de acuerdo con su discurso, comúnmente se utilizan de manera errónea dados sus matices de significación.

También expresó disconformidad ante el uso de los adjetivos posesivos: “mío”, “mía”, “mi”, “tu” y “su”. Una vez más lucha por proteger su imagen positiva y negativa. Se representa como una persona que intenta erradicar de su práctica escolar, a través de las modificaciones en la estructura gramatical del lenguaje, la exclusión de los grupos minoritarios. Su lenguaje es inclusivo de género; incorpora a las mujeres y a los hombres en su discurso cuando hace referencia a *“los y las chicas”*, *“las personas”*, *“el estudiante o la estudiante”*. Sin embargo, como se verá más adelante, las expresiones de racismo y discriminación en su discurso son sutiles.

este, no soy su maestro, no soy su maestro porque ninguna persona es posesión de nadie, ni son mis alumnos porque no son posesión mía, ninguna persona puede comprar a otra, ni tampoco van a ser sus pacientes, no, no, son personas que ustedes van a atender desde ese punto de vista, tampoco es mi clase porque no compro las clases, no me las regalan, no son mías, es la clase, es la cátedra, es este, son los chicos, son las chicas, son los alumnos, las alumnas, etcétera, entonces ese tipo, adoptar ese tipo de, adoptar ese tipo de vocabulario, esa manera de tratarnos como que creaba mucho ruido en los chicos, muchísimo ruido, como alguien que tenía que decirle doctor, no se sentía bien decirle “Sergio”, ¡ah!, eso les hacía mucho ruido, ¿no?, y les costó muchísimo, muchísimo pero lo logré, lo logré, y me sirvió muchísimo porque yo les decía ahora ya no me digan oye maestro, oye, no, no, no, dime Sergio no le entiendo a tal, tal cosa, por favor explícame como si se lo explicaras a un cuate, oye, esto, esto, te estoy diciendo no te entendí nada, ah, perfecto, mira es así y así, así, ah, va, perfecto, va, adelante, este, cambiar, cambiar ese lenguaje, ¿no?, entonces siento que sí, sí dejé un precedente ahí en la forma de expresarme, ¿no?, de tratar el chico, la chica, desde ese punto de vista (MNO-, enero, 2018).

La frase: “creaba mucho ruido en los chicos, muchísimo ruido (...) eso les hacía mucho ruido, ¿no?, y les costó muchísimo, muchísimo”, busca que la interlocutora asuma que la población estudiantil y el personal docente marcan una distancia simbólica entre sí a través de las prácticas discursivas. Refiere que dichas prácticas se han naturalizado y que erradicarlas es difícil. Sin embargo, agrega: “pero lo logré, lo logré”, para explicar que se esforzó para modificarlas.

Asimismo, se opone a la reproducción de la imagen estigmatizada que las personas de pueblos originarios han configurado respecto a la carrera de medicina y los estudiantes inscritos en ella.

creen que estudiar medicina es, este, es algo que únicamente los, la gente muy, muy súper, muy superior intelectualmente y académicamente lo puede realizar o implica un estatus extremadamente inalcanzable para personas, este, que no son, que no son indígenas, ¿no? (MNO-, enero, 2018).

Pese a ello, en repetidas ocasiones refuerza la idea de que la carrera de medicina solicita tiempo y esfuerzo sobremanera por parte de la población estudiantil. En otras palabras, replica la idea que, de acuerdo con su opinión, ha desmotivado a los jóvenes de pueblos originarios a

solicitar su ingreso dicha carrera. Para lograr ese propósito utiliza la hipérbole y la repetición. También protege la imagen positiva y negativa de los y las estudiantes que no provienen de pueblos originarios. Simultáneamente, atenta contra la imagen del grupo ideológico opuesto.

y los chicos, este, que no provienen de pueblos originarios dicen, “oye, sabes qué, tenemos un semestre muy, muy, muy apretado, muy apretado con una semana muy apretada para cumplir el, este, el, la cátedra curricular con su semana ya programada”, ellos dicen, “yo no tengo ningún problema si todos se van de vacaciones yo vengo a clase con tal de sacar ese tema, no, y, son las co...ese punto de vista, hijole, nos metió mucho ruido, ¿no?” (...) otros chicos decían “yo no quiero perder ni una hora de clase, ¿no?” (MNO-, enero, 2018).

Como se ve en el apartado 3.4 *Énfasis en sus aspectos negativos*, el docente critica la forma en que los estudiantes de pueblos originarios nombran las reacciones fisiológicas humanas de desmayo y taquicardia/arritmia cardiaca. Su discurso constituido por la hegemonía del pensamiento occidental, rechaza el uso de las nociones utilizadas por los pueblos originarios por considerar que no cumplen con los dogmas de la ciencia oficial. También muestra desacuerdo cuando los estudiantes le solicitan permiso para ausentarse de clases con el propósito de asistir a sus comunidades para cumplir con sus costumbres.

Comentó que una de alternativas que propuso al cuerpo académico para facilitar la estancia y el egreso de los estudiantes de pueblos originarios del nivel universitario es proporcionarles becas alimenticias. De esta forma, se representa a sí mismo y al resto del personal docente como los responsables de proporcionar ayuda a este sector poblacional.

Mira, principalmente, este, lejos de, lejos de señalar, porque mucha gente los señala, siempre traté de buscar alterativas, una de las alternativas era proponer al cuerpo académico, en las reuniones académicas, que la mayoría de los, la mayoría de las becas, que son muy poquitas y muy limitadas, fueran extendidas que se crearan mayores becas, pero no solo becas de manutención sino becas alimenticias (MNO-, enero, 2018).

Posteriormente, agrega la frase: “creo, creo que le quitaríamos muchas aflicciones y muchos problemas a los chicos, ¿no?”. Incluye el atenuador

“creo” con el propósito de disminuir la fuerza ilocutiva de su enunciado. Utiliza la conjugación en primera persona del plural (nosotros, nosotras) del condicional del verbo quitar: “*quitaríamos*”. De esta forma logra representarse a sí mismo y al personal docente como los “salvadores” de la población estudiantil proveniente de pueblos originarios. Esta misma idea la repite en varios momentos: “*nosotros como académicos vayamos, este, quitándole esos criterios, esos pesos a los chicos, a las chicas tendremos un mejor rendimiento académico, ¿no?*” (MNO-, enero, 2018). También comentó: “*entonces yo dije que crear el mayor número de becas con mayor recurso esas becas y con mayor disponibilidad quitaríamos esa preocupación a los estudiantes y a las chicas de estos pueblos originarios implicaría un mayor rendimiento*” (MNO-, enero, 2018).

En un inicio explicó que las becas deben de ser otorgadas a los estudiantes de pueblos originarios, sin embargo, más adelante aclara que este beneficio debe ser percibido tanto por estos jóvenes como por los mestizos:

como te decía, estas becas, estas becas tienen que ser ofertadas tanto a chicos con carácter indígena como los que no lo son, y quienes logren esta beca pues tendrán una gran fortaleza impresionante porque se dejarán de preocupar de la alimentación, de la casa, de la ropa, de lo que ya hablamos y dedicarse exclusivamente a la formación de la práctica médica (MNO-, enero, 2018).

Ahora bien, ante sus comentarios sobre las dificultades económicas que enfrentan los estudiantes, se le cuestionó si creía necesario adoptar una actitud diferente respecto a ellos, respondió:

No, no, fíjate, porque si tú tomas una actitud diferente porque es un chavo de pueblos originarios o un chavo que es mestizo, tú estás formando, este, tú estás delimitando, estás haciendo racismo, haciendo racismo en términos estrictos, ¿no?, porque desde tu concepción occidental tú estás creyendo, creyendo, que ellos ya tendrían una limitante para comprender algo, ¿no?, entonces, eh, no, no creo (MNO-, enero, 2018).

De forma contundente manifiesta que un trato diferenciado entre estudiantes de pueblos originarios y mestizos genera racismo y

segregación. Por tanto, aclara que la demanda debe ser la misma para ambos grupos sociales y que el nivel de exigencia de la UNICH debe equipararse al de cualquier otra institución de educación superior en el país. Precisa que el personal docente debe de “*identificar las limitaciones*” de la población estudiantil mestiza y de pueblos originarios y “*presentar soluciones*”:

Más que consideraciones se deberían de tomar medidas, ¿no?, medidas, antes de iniciar una carrera, antes de tomar la decisión de estudiar medicina, yo digo que se debe tomar medidas, medidas ofertadas tanto a chavos carácter de indígena como de no carácter indígena, y quienes la cumplan y quienes la quieran o puedan ser candidatos a ellas y lo logren, adelante, va a ser una situación plena, (...) entonces yo digo de delimitar o hacer una separación, no, no, no, no es la vía, no es la vía y no se ha hecho y no se pensó así, se discutió mucho ese tema, yo lo digo y también lo dij.. lo mencionamos y lo abordamos en las reuniones con autoridades de rectoría y gente de gobernación que estuvo alguna vez en algunas reuniones, los chicos de medicina en la UNICH se les va a exigir y se le exigirá como se le exige a un estudiante en una carrera de medicina a nivel nacional, en cualquier parte del país, con esa exigencia, ¿no?, con esa exigencia, por qué, porque si no desde el principio yo lo estoy como, estoy haciendo una separación de que, un chico con esa característica no va a poder aprender fisiología, no, no, no, eso lo puede aprender cualquier persona sin ningún problema, lo que sí estamos obligados los catedráticos es a presentar opciones y a presentar soluciones de algunas problemáticas que se presentan en estos chicos, ¿no?, sean de carácter indígena o no de carácter indígena, eso sí, estamos obligados los catedráticos a identificar cuáles son las limitaciones (MNO-, enero, 2018).

Se resiste a aceptar manifestaciones de discriminación arbitraria; sin embargo, desde el momento en que una persona configura su sistema de creencias, estas producen un inevitable efecto separatista. El docente adscrito al grupo ideológico mestizo busca *seguridad* en sus creencias particulares y, como efecto de ello, se siente separado de los otros, llamados pueblos originarios. Se puede inferir, entonces, que, aunque predique “fraternidad”, sus creencias organizadas se basan en la separación (Krishnamurti, 1979).

Por su parte, la docente CNO- (enero, 2018) refiere: “*Bueno, otra acción que hemos hecho, que nace en lo académico, nace en un tema*

académico”. Emplea el marcador discursivo de inicio de turno y de atenuación propio del discurso: “bueno”. Hace uso del verbo “haber”, en tiempo presente, en primera persona del plural: “hemos”, para aclarar que los estudiantes participaron en dicha actividad.

Comenta a partir de la lectura de un texto escrito por Boaventura, surgió la idea de recolectar ropa con el propósito de entregarla a la “gente que necesita”, a las personas en situación de “pobreza”, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

entonces, en una de tantas clases estábamos viendo, precisamente, el tema de la Epistemología del Sur de, con Boaventura y entonces decíamos, bueno, es que parte de los preceptos que dice es que actualmente hay muchas preguntas importantes pero tenemos respuestas débiles en cuanto a nuestra situación actual, entonces salió en los temas, qué está pasando, no nos vayamos lejos, San Cristóbal, aquí vivimos, aquí estudiamos, qué pasa, entonces, salió el tema del, bueno, hay gente que necesita y que nosotros pasamos, cómo podemos pasar por la vida viendo tanta pobreza y que se nos haga algo tan natural, entonces de ahí nace, de un tema académico nace, dijimos, pues vamos a hacer algo bien chiquito y que pareciera insignificante pero que para alguna persona pues le abrigó algunas horas aunque sea, hicimos la colecta y se fue a entregar de los dos grupos de comunicación intercultural, entonces, eso para mí también ha significado mucho, ¿no? (CNO-, enero, 2018).

Una vez más se configura una imagen de subordinación y de indefensión de las personas “pobres”. Este acto de violencia promueve injusticia y por medio de ella se somete a unos respecto de Otros a estigmatizaciones, categorizaciones, definiciones, conceptualizaciones y estereotipos incuestionables (Vasilachis, 2007). La docente se representa a sí misma y a los estudiantes que participaron en la actividad como los “proveedores de ayuda”. En este enunciado se representa a ella —figura de autoridad— y estos estudiantes como personas que se ubican en un estrato social superior a quienes nombran “pobres”. Por tanto, la docente se ubica en la parte superior de la pirámide, los estudiantes de pueblos originarios en la parte media y las personas pobres en la base piramidal.

Es importante enfatizar que la idea de recolectar ropa surgió del planteamiento de Boaventura respecto a la existencia de “*preguntas importantes*” y “*soluciones débiles*”. Dicha actividad, sin embargo, parece ser una solución débil ante el problema de re-producción de la discriminación y la marginación social. La frase “*vamos a hacer algo bien chiquito y que pareciera insignificante*” cumple con el propósito de disminuir el impacto ilocutivo de su enunciado.

Posteriormente, agrega que otra de las actividades que considera parte de las experiencias positivas que ha tenido con los estudiantes de pueblos originarios es haber participado en un *rally*. Emplea conjugaciones en tercera persona del plural del verbo ganar: “*ganamos*”, para indicar que ella y los estudiantes forman parte del colectivo.

este, bueno, con el mismo, uno de los dos grupos que te comenté de la colecta participamos en un rally que hicieron, que hicieron mis otros grupos a los que les di clase de turismo alternativo que fue el semestre pasado y ganamos el rally, ¿no?, pero, bueno, también fue un trabajo en equipo, umm, yo diría que eso hasta el momento, ¿no? (CNO-, enero, 2018).

También considera una experiencia positiva el haber participado en la construcción de los productos presentados por los estudiantes, al término del semestre.

tal vez por el poco tiempo, pero, eso y los proyectos integradores en general yo creo que se han entregado y me han dejado pues muy contenta porque sí he visto, son niños, en realidad son, y digo niños entre comillas, 19, 18 años y te están entregando proyectos integradores en donde se vinculan con la comunidad, donde se preocupan por la comunidad, entonces eso es resultado del trabajo grupal de los maestros y eso a mí me tiene muy satisfecha también (CNO-, enero, 2018).

Hace referencia a los estudiantes de pueblos originarios como “*niños*”, sustantivo que, a juicio de la docente MO+ (octubre, 2017), es interpretado por quienes se adscriben a un pueblo originario como una expresión de violencia que intenta minimizarlos o invisibilizarlos. Sin embargo, la docente CNO+ (enero, 2018) parece utilizarlo para hacer referencia a la edad de los estudiantes. En cualquiera de los dos casos, son expresiones

que violentan la imagen del Otro considerado más débil, más pequeño o inferior. Desde su punto de vista, los logros obtenidos por los y las estudiantes en la entrega de los trabajos integradores se debe a la labor del personal docente; de esta forma minimiza el esfuerzo del alumnado.

Finalmente, la docente LNO- (octubre, 2017), activista, locutora de radio y televisión, sostiene:

Créeme que hay, yo lo viví en la UNACH, en la universidad, en la facultad de humanidades, yo viví discriminación por parte de un maestro que nos daba mercadotecnia, que es muy conocido, creo que no es necesario que yo diga su nombre, pero es el maestro que por más tiempo ha dado las materias de relaciones públicas, de mercadotecnia y él nos discriminaba, nuestro salón la mayoría era de mujeres y, este, y nosotros aparte de la discriminación, la violencia de género que ejercía hacia nosotras. Yo sí tuve el valor de acusarlo, en ese tiempo era directora [nombre], en ese tiempo yo sí hice un documento dirigido también al gobernador, en ese tiempo creo que no era maestro de base aún, no había hecho el examen de oposición, yo eso realmente no lo sabía, hasta que, te cuento esto porque sí influye, o sea, sí hay académicos que discriminan (LNO-, octubre, 2017).

Se representa a sí misma como una persona que se revela ante las injusticias, en particular, ante el acoso que las mujeres sufren en contextos escolares. Empleó el pronombre personal: “yo”, en las frases: “yo lo viví”, “yo diga su nombre”, “yo sí tuve el valor de acusarlo”, “yo sí hice un documento” y “yo eso realmente no lo sabía”. De esta forma se responsabiliza del contenido de su enunciado, enfatiza algunas ideas e impone su punto de vista a la interlocutora.

Narró que en el año 2015 conoció a una joven de un pueblo originario que fue trasladada de la sede de Oxchuc a San Cristóbal de Las Casas: “ella sufría acoso sexual por parte de sus compañeros indígenas, la esperaban en un terreno baldío para que sacaran sus miembros y se lo enseñaran, ella estudiante indígena, y sus compañeros indígenas” (LNO+, octubre, 2017). Enseguida afirma:

creo que fue una de las experiencias más negativas enterarme después de que yo la tuve, con razón era tan introvertida, porque ahí yo ya hubiera hablando con ella, no sé si la escuela le haya dado apoyo, pero yo la hubiera apoyado de otra manera también (LNO-, octubre, 2017).

De nueva cuenta utiliza el pronombre personal: “yo”, para enfatizar las ideas: “*hubiera hablado con ella*” y la “*hubiera apoyado*”. La frase se reduce a la fórmula: primera persona de singular + imperfecto de subjuntivo del verbo “haber” (hubiera) + participio pasado (terminación: ado/ido). Dicha conjugación se utiliza para expresar acciones que pudieron haber tenido lugar en el pasado, pero bajo otras circunstancias.

Los discursos de LNO- (octubre, 2017) de la UNICH y CSNO+ (marzo, 2017) de la UNACH contienen marcadores lingüísticos (atenuadores y enfatizadores) con el propósito de proteger la imagen de los y las jóvenes provenientes de pueblos originarios. Dichos marcadores también son utilizados para emitir críticas respecto al trato discriminatorio que han sufrido estas personas por parte de quienes usufructúan el poder.

Ahora bien, en cuanto a los rasgos que identifican a los estudiantes de pueblos originarios, los docentes enunciaron la lengua, el acento, la pronunciación, el lugar de donde provienen, la cosmovisión, los rasgos de personalidad y culturales, el aspecto físico y la vestimenta. Como se verá más adelante, también se citaron las carencias económicas y dificultades en el uso de las TIC. Mencionaron más de una de estas características, sin embargo, pusieron énfasis en aquella que consideraron más importante (véase tabla 19).

Tabla 19. Rasgos que los docentes identifican en los estudiantes de pueblos originarios

Rasgos de identificación	Personal docente														
	UNACH							UNICH							
	Código(*)	Lengua, acento, pronunciación	Lugar de procedencia	Cosmovisión	Rasgos de la personalidad	Rasgos físicos, vestimenta	Carencias económicas	Dificultades en el uso de las TIC	Código (*)	Lengua, acento, pronunciación	Lugar de procedencia	Cosmovisión	Rasgos de la personalidad	Rasgos físicos, vestimenta	Carencias económicas
No originarios	DNO-	X						MNO-			X			X	
	ENO-				X			LNO-			X				
	CSNO+				X			CNO-				X			X
Originarios	EO+	X						CO+	X						
	CSO-			X			X	LO+				X	X		
	DO+			X				MO+			X			X	

Fuente: Elaboración propia.

(*) código de identificación docente

Predomina la identificación de la población estudiantil por sus rasgos de personalidad, por el uso de una lengua originaria (se les caracteriza por tener una pronunciación y acento “diferentes”) y por su forma peculiar de concebir el mundo. Se evidencia la representación del “indígena” subalimentado y con deficiencias escolares.

Existe una imagen generalizada del docente como figura de autoridad y como persona que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes MNO-, CNO-, LNO- (no originarios) y MO+ (originario) de la UNICH y DNO-, ENO- (no originarios) y DO+ (originario) de la UNACH protegen su autoimagen y se representan como proveedores de ayuda de las personas provenientes de pueblos originarios.

3.2.2 La autoimagen y sus valoraciones positivas

La emisión de significaciones implica, necesariamente, la atribución de valoraciones hacia objetos, personas o eventos. Por medio de la estrategia discursiva de predicación se identificó la manera en que se etiquetaron a sí mismos los sujetos de los grupos ideológicos, en este caso, apreciativa/positivamente, por medio de instrumentos de análisis como las atribuciones estereotípicas y valorativas de rasgos positivos, tanto en predicados explícitos como implícitos (Wodak, 2003).

Los docentes de pueblos originarios destacaron rasgos de pertenencia de su grupo ideológico y estos atraían valoraciones con connotaciones positivas. En el caso del docente de derecho de la UNACH, las significaciones y, por tanto, las valoraciones positivas, fueron atribuidas a los y las estudiantes de pueblos originarios y, enfáticamente, a los docentes que pertenecían a su grupo social de afiliación: *“Con esa perspectiva [bilingüe o intercultural] que uno trae y las experiencias laborales que uno ha desempeñado, eso permite que la enseñanza del derecho sea más ad hoc a la realidad que se exige en las instituciones”* (DO+, marzo, 2017).

En este caso, el docente recurre al uso de “uno” como “recurso de atenuación que desfocaliza el yo del hablante” (Puga, 2014). De esta forma, se interpreta que el docente es un miembro más de un colectivo indefinido a través del cual justifica su toma de posición y disminuye la responsabilidad del valor veritativo de su enunciado. Hace referencia de manera indirecta que él es un docente que trabaja a partir de una perspectiva bilingüe o intercultural lo que permite que *“la enseñanza del derecho sea más ad hoc a la realidad que se exige en las instituciones”*; de forma intencional pero sutil excluye a los docentes que no pertenecen a los pueblos originarios.

Prosigue, además, diciendo:

las experiencias académicas dentro de las aulas enriquece un poco en el sentido de que cuando combinas experiencia, combinas contextos

sociales, culturales y combinas la teoría y la filosofía del derecho, entonces la intención siempre se da como algo pragmático todo lo que se enseña porque una teoría con los alumnos de nivel de licenciatura nada más verter o dar a conocer las distintas corrientes filosóficas pues no ayudaría mucho a los alumnos sino, más bien, acá es enseñarles cómo aplicar, cómo defender, qué recursos legales se cuenta para que los derechos humanos o el área de derecho sea defendible (DO+, marzo, 2017).

Utilizó el mitigador “poco” con el propósito de atenuar la fuerza ilocucionaria de su afirmación que busca construir una imagen positiva del personal docente de pueblos originarios. Según Haverkate (1994), este mitigador es característico del lenguaje conversacional en muchas lenguas, incluida el español. Así pues, expresa el docente, la experiencia de vida en los pueblos originarios constituye gran ventaja para el análisis de la teoría relacionada con los derechos indígenas abordada por el personal docente en su práctica educativa. Esto, en resumidas cuentas, significa que él, como docente de pueblos originarios, tiene esta posibilidad. Caso contrario, los y las profesoras mestizas, por no provenir de pueblos originarios, carecen de la experiencia necesaria para impartir asignaturas relacionadas con el derecho indígena, por tanto, los excluye y los discrimina. Esta idea se ve nuevamente reforzada en las siguientes afirmaciones:

Entonces pues eso un poco la pequeña ventaja que uno tiene porque puede ser doctor, posdoctor pero si no sabe enseñar, muchos alumnos reflejan su actitud y reflejan sus comentarios y dicen “no pues no, preferimos que sigamos con tal maestro porque nos enseña cuestiones lógicas y pragmáticas” (DO+, marzo, 2017).

Emplea el mitigador “poco” y el adjetivo calificativo “pequeña” con el propósito de disminuir la fuerza ilocucionaria de su afirmación. Explica que un docente puede tener el grado de doctorado o posdoctorado y no “[saber] enseñar”. Únicamente el personal docente que ha tenido la experiencia de vida en comunidad está posibilitado para dar a conocer información útil a los estudiantes. La expresión “tal maestro” le sirvió para designar a una persona indefinida a la que la población estudiantil

adjudica juicios y valores positivos. Esta estrategia de cortesía verbal evita la emisión de un enunciado que de forma manifiesta expresa un juicio de valor con connotación positiva sobre su autoimagen: *“preferimos con tal maestro porque nos enseña cuestiones lógicas y pragmáticas”*.

La idea de que el personal docente mestizo no ha crecido dentro del ambiente comunitario, no habla una lengua y no posee la cosmovisión de los pueblos originarios es reiterativa. Argumenta que, por tanto, no puede ajustar su labor académica al modelo pedagógico apoyado en la interculturalidad. El mayor logro que puede obtener un o una profesora mestiza es que la población estudiantil *“por lo menos (...) [aprenda] cuestiones básicas y que [comprenda] un poco la filosofía de los pueblos indígenas”* (DO+ marzo, 2017). La locución adverbial de cantidad: “por lo menos”, equivale a “como mínimo”. La frase: “un poco”, hace referencia al escaso nivel en la comprensión que la población estudiantil mestiza puede tener respecto a la visión del mundo de los pueblos originarios.

En los siguientes enunciados alude, de acuerdo con su opinión, a la imagen que los estudiantes de pueblos originarios y mestizos han configurado sobre él; evidentemente, esta connota autovaloraciones positivas.

ha habido jóvenes y no indígenas también, que por la manera quizás de enseñar y la preparación dicen “pues quiero ser tu discípulo, maestro”, “permítame acompañarlo”, “permítame que me induzcas al camino porque lo admiramos, lo respetamos”, “se ve que usted trae buena preparación”, entonces igual los induzco: “lean esto, lean aquello”, los induzco, para disciplina, disciplina, y eso ha ayudado a que uno tenga presencia en los alumnos” (DO+, marzo, 2017).

Casi toda la población estudiantil de la facultad de derecho, me atrevo a decir, tienen buenos recuerdos, que fueron mis alumnos porque son mis alumnos y algunos pelean para que yo sea su maestro en los próximos semestres que vienen y eso es para mí, que no lo debo de decir porque eso es también arrogancia y no lo debo de decir porque es también un poco de mi parte, vanidad, porque eso se debe reflejar y se debe comentar nomás entre estudiantes, no yo (DO+, marzo, 2017).

La cita indirecta fue la estrategia que le sirvió para referir el discurso de los Otros —sus estudiantes— y para convencer a la interlocutora de la veracidad de su discurso. Cabe señalar que en ambos casos el docente se diferencia tanto del grupo ideológico mestizo como de los pueblos originarios; se ubicó en un *estatus* superior respecto a ambos grupos sociales. Generalmente este privilegio es adquirido por los miembros de los grupos dominantes (Doise, 1985). Sin embargo, en este caso, la distancia simbólica establecida entre *yo* docente indígena y *ellos* indígenas/*ellos* mestizos puede interpretarse como una imperiosa necesidad de proteger la imagen de los pueblos originarios, pero, al mismo tiempo, de que se le reconozca como superior.

Desde su perspectiva, el docente es quien guía al estudiante en el “camino”, en la escuela. Es una figura de autoridad. Es merecedor de admiración y respeto. Es quien induce y somete a disciplina. Su discurso evidencia falta de modestia lo que se traduce en un acto lingüístico descortés.

Seguido de este enunciado, añade:

aquella persona que conoce y sabe cómo es la realidad de los pueblos porque también habrán maestros que dan esa materia pero si no tiene la experiencia, la vida en comunidad, prácticamente se van con pura teoría y entonces es ahí donde a veces pierde sentido la enseñanza o pierde importancia sobre el tema (DO+, marzo, 2017).

En este caso, emplea el pronombre “*aquella*” que denota distancia simbólica entre el sujeto del que se habla, el docente entrevistado y la entrevistadora; permite la emisión de un juicio que de forma implícita se expresa a favor de los docentes provenientes de pueblos originarios y, por ende, a favor de él mismo. Como se puede observar, nuevamente se enfatiza la idea de que los docentes mestizos no tienen la experiencia de vida en comunidad originaria y carecen de recursos, habilidades o conocimientos para el abordaje de contenidos temáticos relacionados con el derecho indígena.

Como se ha demostrado hasta el momento, los enunciados expresan significaciones y valoraciones con connotaciones positivas sobre su propia actuación docente. Mediante el análisis estructural del discurso se visibiliza la violencia sutil ejercida hacia el grupo ideológico mestizo, sin embargo, el siguiente enunciado contiene una fuerte carga ideológica:

ha ayudado a que todos los maestros igual me respeten, ha ayudado también de alguna manera que uno no es cualquier maestro-profesor de una facultad y creo que eso es lo que importa, que llegues a generar con los alumnos, que llegues a generar con los mismos maestros, que eres creativo y eres profesional en lo que haces (...) Uno no es, insisto, no es como cualquier maestro. Yo creo que en nuestra condición indígena uno demuestra eso y eres, digamos, “chingón” frente a los demás, eso ya es una ventaja y no importa tu origen y no importa de dónde vengas o que hables la lengua, al contrario, es un orgullo (DO+, marzo, 2017).

En este caso, la palabra “*todos*” nos permite medir o ponderar la cantidad de docentes que cumplen con la aseveración “*ha ayudado a que me respeten*”. Posteriormente introduce el pronombre indefinido “*uno*” para disuadirse en su discurso, se utiliza en lugar del pronombre personal “*yo*”. Continúa explicando que “*no es cualquier maestro-profesor de una facultad*”; más adelante reitera la afirmación “*uno no es, insisto, no es como cualquier maestro*”. En este caso, “*cualquier*”, forma apocopada de “*cualquiera*”, es un adjetivo indefinido utilizado en sentido despectivo hacia los docentes mestizos, esto se afirma en el enunciado: “*Yo creo que en nuestra condición indígena uno demuestra eso y eres, digamos, ‘chingón’ frente a los demás, eso ya es una ventaja y no importa de dónde vengas o que hables la lengua, al contrario, es un orgullo*”. El operador pragmático “*digamos*” fue empleado para retardar la emisión del adjetivo “*chingón*”, comúnmente empleado para expresar que (Grimes, 1971):

- Una persona es lista, capaz de todo y en cualquier sentido
- Una persona es buena y tiene mucho valor
- Un individuo es rico, importante, tiene gran poder, prestigio o influencia

García Jolly (2010) refiere que, si este término es aplicado para sí mismo, puede significar presunción o violencia. El estudio de las implicaciones del adjetivo chingón y del verbo chingar, requiere la consulta del detallado análisis elaborado por Paz (2003, p. 335):

La pluralidad de significaciones [atribuidas a este verbo] no impide que la idea de agresión en todos sus grados, desde el simple de incomodar, picar, zaherir, hasta el de violar, desagarrar y matar se presente siempre como significado último. El verbo denota violencia, salir de sí mismo y penetrar por la fuerza en otro. Y también, herir, rasgar, violar cuerpos, almas, objetos, destruir.

Según Paz (2003), este verbo se emplea para describir la amarga y resentida satisfacción de quien violenta —“el chingón”, el docente indígena—, en este caso en particular, a los profesores mestizos, “los chingados”, “los demás”. Dicha expresión puede ser consecuencia de la humillación, agresión o perjuicio ejercido sobre él —y sobre quienes refiere como parte del colectivo “nosotros”— y la manifestación de su triunfo obtenido.

Este tipo de actos comunicativos descorteses, llamados insultos, explícitamente no quieren considerar los deseos de imagen del Otro, al contrario, quieren denigrarla o deteriorarla; este tipo de actos son teóricamente importantes porque nos demuestran que la cortesía no es una constante social sino una opción entre otras (Zimmerman, 2003). No cumple con la máxima de modestia (*maxim of modesty*) ya que expresa auto-alabanza en demasía (Leech, 1983).

Además de configurar una imagen sobre sí mismo, también busca que los estudiantes de pueblos originarios configuren una imagen sobre ellos y que actúen de tal forma que se distingan de los Otros referidos como mestizos:

Yo siempre he dicho, acá no se sientan mal ni tampoco reflejen alguna personalidad que no son porque ustedes tienen la obligación de demostrar lo contrario, que sean mejores, que sean sociables, que sean líderes, porque para ejercer la abogacía uno tiene que demostrar capacidad, liderazgo, profesionalismo y, por supuesto, dominio del tema. Entonces de esa manera estoy también como despertando y ya se

lanzan, esa es también un poco la labor que uno hace (DO+, marzo, 2017).

Comenta que *ellos* indígenas deben “*ser mejores*” con respecto a los estudiantes mestizos y para lograrlo deben desarrollar habilidades tales como sociabilidad, liderazgo, profesionalismo y dominio del tema; esta afirmación supone que los estudiantes indígenas adolecen de dichas habilidades.

Otro aspecto que resalta en el discurso del profesor DO+ (marzo, 2017) es la enunciación de los adjetivos calificativos que son propiamente, rasgos estereotípicos y atribuciones valorativas que se atribuyen a los estudiantes de pueblos originarios. Dichos atributos caracterológicos tienen un significado individual y relacional (Giménez, 2007); en este caso en particular el docente hace referencia a aquellos de tipo relacional: callados, reservados, tímidos, introvertidos, no tienen amigos:

Yo creo que a todos los jóvenes indígenas nos pasa que somos más reservados, un poco más con cierta timidez, ¿no?, por el mismo ambiente en que uno se desenvuelve, si es la primera vez que salen de su comunidad. Entonces lo ves como alguien más callado, alguien más introvertido, o alguien que nomás llega a clase y no tiene muchos amigos (DO+, marzo, 2017).

La atenuación está marcada por la modalización “*yo creo que*”, en primera persona de tiempo presente. El docente se enuncia como parte del grupo poblacional indígena al utilizar el pronombre personal “*nos*” y el verbo “*ser*” en modo indicativo, en tiempo presente, en primera persona del plural: “*somos*”, para enunciar rasgos de la personalidad que se/les atribuye. También empleó la atenuante “*uno*” que cumple con la función de incluir al entrevistado como parte del colectivo “*nosotros*” indígenas.

Posteriormente, empleó el operador pragmático “*¿no?*” con el propósito de solicitar a la entrevistadora la aprobación de su afirmación. Refiere: “*entonces lo ves como alguien más callado, alguien más introvertido, o alguien que nomás llega a clase y no tiene muchos amigos*”, en este caso emplea el verbo “*ver*” en tiempo presente, en modo indicativo, en segunda

persona del singular: “ves”, enuncia a “tú” con el propósito de atenuar el impacto ilocutivo de su discurso. Como se observa, la alternancia entre “yo”, “uno” y “tú” puede ser interpretada como un juego que enmascara al sujeto discursivo; marca distancia entre él y el compromiso del valor de verdad de su enunciado.

Por su parte, el docente que laboró en la facultad de ciencias sociales en la UNACH también emitió valoraciones positivas respecto a los estudiantes indígenas:

Hay una cierta constancia en clase, una constancia en participación, en actividades. Casi no fallaban los alumnos hablantes de lenguas indígenas (...) Pero a los hablantes de lenguas indígenas como que se motivan mucho sobre estudiar su lengua, conocer su lengua, que ya habla, en este caso ya habla, lo único que necesitan es saber cómo escribirlo (CSO-, mayo, 2017).

En este caso, su respuesta comienza con un enunciado aclarativo atenuado por la reiteración del verbo haber —obligativo despersonalizado—: “hay”. Continúa explicando que los estudiantes indígenas demuestran: “una cierta constancia en clase, una constancia en participación, en actividades”. Posteriormente emplea el intensificador léxico cuantificador “casi”. Esta palabra compromete no solo la intensidad de la frase que nos dice que los alumnos “casi no fallaban” en cuanto a su asistencia a clases y entrega de trabajos, sino también con la idea de que los estudiantes “fallan un poco” o que “en ocasiones fallaban”.

Continúa explicando: “Pero a los hablantes de lenguas indígenas como que se motivan mucho sobre estudiar su lengua, conocer su lengua, que ya habla, en este caso ya habla, lo único que necesitan saber es cómo escribirlo”. El atenuador “como que” le ayuda al hablante a plantear un juicio positivo a favor de los estudiantes de pueblos originarios; sin embargo, cabe recordar que este es usado comúnmente para emitir juicios negativos o cuestionamientos respecto a un sujeto/objeto. En la parte final de su discurso emplea la expresión “lo único” para atenuar la emisión de un juicio de valor negativo que parte de la idea de que los estudiantes

indígenas enfrentan dificultades para producir textos escritos y que, por tanto, dicha habilidad debe ser desarrollada. Es evidente la insistencia del entrevistado sobre el dominio oral que tienen los estudiantes indígenas sobre su lengua materna.

Posteriormente, refiere: *“Entonces tienen una cierta motivación, de hecho, los chicos que hablaban lengua indígena son los que terminaron bien, y los que entraron para probar (...).”* El sustantivo “los chicos” [indígenas], cumple con el objetivo de generalizar la afirmación de que todos ellos lograron concluir el curso de manera satisfactoria; fue así como agregó el adverbio de modo “bien” para emitir un juicio de valor positivo respecto al desempeño académico de los estudiantes indígenas. Como se puede observar, el docente comparó algunas características que poseen los grupos sociales mestizo y pueblos originarios. Después de describir positivamente a su grupo de afiliación introdujo enunciados que describieron y valoraron negativamente al grupo social mestizo: *“y los que entraron para probar [mestizos]”*.

El docente continuó explicando: *“no sé si podría ser como las condiciones sociales, económicas que te hace que te impulsa a hacer mejor las cosas”* (CSO-, mayo, 2017). Los operadores pragmáticos “no sé” y “como” cumplen con la función de atenuar sus emisiones con la finalidad de lograr la aceptación de sus argumentos por parte de la entrevistadora. También tienen el propósito de no dañar la imagen positiva y negativa de los estudiantes mestizos. El adverbio en grado comparativo “mejor” cumple con la función de comparar al grupo social mestizo e indígena, concediéndole una valoración positiva a este último.

Como se comentó en el apartado previo, para el docente (CSO-, mayo, 2017), la cosmovisión es un elemento que en definitiva permite diferenciar a los estudiantes mestizos de los provenientes de pueblos originarios. Ante esta respuesta fue imprescindible cuestionarle sobre cuál es la cosmovisión de los pueblos indígenas, a lo que respondió:

Tenemos dos posibilidades de viajar, uno lo que ya tenemos, en este caso como nuestra lengua, como nuestro bagaje cultural y, otro, lo que estamos aprendiendo. Podría decir que, desde el entorno natural, ahí es la diferencia, una parte de eso. Por ejemplo, los cerros, las montañas, las sillas, las cosas, los objetos, todo tiene espíritu, todo tiene alma, todo es un ser vivo. Por lo tanto, hay un concepto que se llama ch'ujleläl,²⁶ todo tiene ch'ujleläl, todo nuestro entorno lo vemos que es un sujeto, no hay un objeto-sujeto, sujeto-objeto. Entonces eso nos cambia la visión, entonces cuando llegamos aquí, objeto-sujeto, “puedo patear la silla” o “puedo romper la ventana”, lo que quiera yo hacer porque son objetos, pero en la lengua tsotsil no, la silla, la mesa están hechos por el hombre, fue moldeado por el hombre, por lo tanto, tiene la energía también de nosotros. Entonces esa parte no la veo aquí en la ciudad. Otra, nuestro sol, nuestro padre, nuestro dios, nos da la vida, hay que rezarlo, hay que orarlo, hay que hincar en la madrugada, a medio día, al atardecer, pedir el bien para la vida. Viene uno a la ciudad y “es un sol”, “es un astro”, “da la vuelta y ya”, “hay eclipse”. También vemos en los árboles, nosotros el cerro lo vemos que tiene cabeza, tiene panza, tiene boca, los árboles tienen ojo, tienen mano, tienen pie, tienen panza, tienen bigote. En mundo occidental no se ve eso, se ve un árbol, rama, hojas, frutas (CSO-, mayo, 2017).

Acude a la ejemplificación como estrategia para convencer a la entrevistadora de su argumento. La mitigación se hace presente por medio del conector “*por ejemplo*”, de esta forma logra disminuir la fuerza ilocutiva al no imponer su experiencia a la entrevistadora; como se evidencia, busca justificar su argumentación. Contrapone las formas de significación del mundo de los mestizos y de los indígenas y su argumento está impregnado de valoraciones negativas respecto a la forma en que los mestizos significan, valoran y actúan sobre su entorno; esto se puede apreciar en afirmaciones como: “*entonces esa parte no la veo aquí en la ciudad*” y “*en el mundo occidental no se ve eso*”.

En este sentido, es necesario revisar la hipótesis de Sapir-Whorf (Gleich, 1993) que afirma que las lenguas estructuralmente diferentes —en este caso en particular, el español y las lenguas originarias (entre otras, tsotsil/tseltal/chol/zoque)—, construyen diferentes formas de significar y, por tanto, de valorar el mundo. Retomando las ideas de Von Gleich (1993), es posible decir que la población estudiantil que nació en comunidades

²⁶ Significado “alma” en el idioma tsotsil.

hablantes de español y lenguas originarias estructuran su mundo cotidiano de manera diferente. Dicho fenómeno ocurre por el hecho de haber nacido dentro de culturas diferentes y haber aprendido las respectivas lenguas, tomando esta estructuración diferente (el uso del artículo y el género, las ideas abstractas como libertad, justicia, y los objetos concretos) como algo natural. Cada lengua percibe de una manera específica momentos del mundo empírico aparentemente relevantes para una comunidad lingüística. Por tanto, es posible decir que los procesos de exclusión y marginación dependen del desconocimiento de la Otra lengua y cultura, en otras palabras, a la fase de concientización y cultura alcanzada por los grupos humanos. En consecuencia, es posible afirmar que el acto discursivo reivindica la imagen de los pueblos originarios y reclama el reconocimiento de sus cosmovisiones y valores propios enraizados en los territorios, claramente diferenciados de la ciudad.

El docente (CSO-, mayo, 2017) expresa valoraciones positivas hacia su grupo de pertenencia siendo que, según argumenta, son ellos quienes han tenido la disponibilidad de conocer las ciudades, sus estilos de vida y cosmovisión:

Yo creo que es lo que hace falta el mundo en la ciudad, dar un pasito para conocer las comunidades, mientras nosotros que venimos de comunidades ya dimos ese gran paso. Ya entendemos también la concepción de la ciudad, por lo tanto, entendemos la concepción del mundo de donde venimos, de donde nacimos. Entonces, este paso ya estamos dando aquí, estamos abriendo la posibilidad para que den un paso hacia el mundo de las comunidades indígenas (CSO-, mayo, 2017).

El diminutivo “*pasito*” modifica el significado de la palabra “paso” para dar un matiz de poco esfuerzo o poca importancia. Caso contrario, afirma que quienes vienen de comunidades ya dieron ese “*gran*” paso; dicha apócope de “grande” cumple con la función de destacar las valoraciones positivas sobre el grupo indígena siendo que ellos deciden migrar a la ciudad para continuar con sus estudios universitarios.

También describe las emociones que experimenta cuando imparte la asignatura de lengua tsotsil a estudiantes bilingües:

Generalmente cuando tengo estudiantes indígenas, hablantes de lengua tsotsil o indígenas de otra lengua siento que hay una conexión más profunda, en mí, en mi raíz porque ahí puedo explayarme, puedo decir, puedo argumentar porque ya me entienden. Puedo “nadar” en la profundidad, me aviento, me tiro porque sé que no habrá dificultad. Me emociono mucho (CSO-, mayo, 2017).

La expresión de las emociones es el garante de la cohesión social que le permite a una persona construir un sentimiento de pertenencia a un grupo (Charaudeau, 2011). En este caso, empleó la metáfora como recurso intensificador estilístico para expresar emoción cuando imparte la asignatura de lengua originaria a estudiantes indígenas: “*hay una conexión más profunda, en mí, en mi ‘raíz’*”, “*puedo ‘nadar’ en la profundidad, me aviento, me tiro*”. La metáfora cumplió con el propósito de precisar su formulación y de destacar la idea de que se siente cómodo e involucrado emocionalmente cuando imparte la asignatura de lengua tsotsil a estudiantes que provienen de pueblos originarios.

Por su parte, el docente EO+ (marzo, 2017) comenta: “*a lo mejor los estudiantes indígenas son más reservados, no son extrovertidos*”, sin embargo, inmediatamente después introduce la oración: “*esa es una característica general, por decirlo así, y de otras cosas, pues, no creo*” (EO+, marzo, 2017). Esta última oración atenúa el impacto de su discurso y desfocaliza la atención puesta en los rasgos de la personalidad que pudieran denotar valoraciones negativas.

Ahora bien, tanto en este caso (EO+) como de los docentes DO+ y CSO-, se mencionan atribuciones estereotipadas de rasgos (Martín Rojo, 2003) como “reservado”, “tímido”, “callado”, “introvertido” o “no extrovertido” y “no tiene muchos amigos”. Estas atraen valoraciones con connotaciones positivas: son concebidas como valores sociales o como consecuencia del estado de marginación social y exclusión experimentado por los pueblos originarios e infringido por los mestizos. Como se verá más

adelante, el personal docente perteneciente al grupo ideológico mestizo expresa estas mismas atribuciones estereotipadas, pero de rasgos y valoraciones negativas.

Como se ha visibilizado hasta el momento, generalmente, las significaciones positivas a favor del grupo ideológico de los y las docentes de pueblos originarios son seguidas por emisiones que connotan valoraciones negativas hacia el grupo mestizo.

Por su parte, el docente CO+ (agosto, 2017) de la UNICH emitió significaciones con connotaciones negativas respecto al “miedo” que, según refiere, los estudiantes de pueblos originarios experimentan cuando migran a la ciudad para continuar sus estudios universitarios. Sin embargo, cuando se le interrogó sobre la diferencia entre el miedo experimentado por los estudiantes llamados mestizos y de pueblos originarios, emitió una valoración connotada positivamente para estos últimos quienes, según afirma, se esfuerzan sobremanera para adaptarse a un nuevo contexto social:

en cambio ellos no vienen de una comunidad donde solo conviven con los elementos de la naturaleza, su familia y su comunidad pero llegar en una ciudad de rentar y de estar solo, también en un inicio no dominan al cien el español, es el miedo (...) mientras en la comunidad no, allá en lugar de ir en combi o en transporte público van caminando, ¿no?, sí y entonces aquí no, aquí hay que transportarse, hay que rentar, o sea, implica varias cosas, ¿no?, sí, y obviamente interviene en todo esto la cuestión económica, se entremezcla, digamos, ese miedo, ¿no?, entonces, eh, eso sería, bueno, noto la diferencia, el miedo, ¿no?, sí (CO+, agosto, 2017).

Utiliza conjugaciones verbales en tercera persona del plural para hacer referencia a los estudiantes de pueblos originarios y describe su experiencia de tal forma que destaca las dificultades económicas y de adaptación que experimentan en la ciudad. Las expresiones “*en cambio ellos*” y “*mientras que en la comunidad no*” cumplen con la función de establecer comparaciones entre las vivencias de los estudiantes de las comunidades y de la ciudad.

Comentó la experiencia que ha tenido con estudiantes de pueblos originarios; estas son valorizadas de forma positiva siempre y cuando busquen preservar su lengua materna y “mejorar” la escritura y la pronunciación: *“Claro, claro, sí, pues, en este caso, es una experiencia de un alumno que viene de Larráinzar, obviamente hablo de mi materia porque eso es lo que... la enseñanza de las lenguas, los alumnos, porque ahí empezamos a reflexionar”* (CO+, agosto, 2017). Inicialmente utiliza la tercera persona del singular para informar al interlocutor que está dando a conocer la experiencia de uno de sus estudiantes: *“este alumno pues ha estado muy atento”* (CO+, agosto, 2017). Seguido de esto emplea la primera persona del singular; en este caso pareciera ser que el juego pronominal y el uso de la narración con citas directas cumple con la intención de enfatizar los problemas que, a su juicio, los estudiantes enfrentan cuando emiten textos orales y escritos en su lengua: *“yo cuando llegué a la universidad yo no sabía escribir, no sabía hablar, empieza a reconocer de que mi propia lengua ya ni lo hablo al cien, o sea, combino, mezclo con el español”*. Posteriormente, siguió utilizando la tercera persona del singular durante la narración:

y entonces se preocupó a mejorar su lenguaje, a mejorar su escritura y después este alumno hizo su servicio social, también le llamó la atención de cómo ayudar a sus compañeros a enseñarle la lengua, ya estuvo dando clases igual, entonces es un alumno que se preparó en términos de la lengua, en tratar de usar bien, también, o sea, de perfeccionar su propia lengua, entonces también, y el conocimiento, le interesa mucho aprender, la curiosidad de conocerse su propia cultura, su propia lengua y de investigar, hace su propia investigación, le llama mucho la atención pero ya el estudiarse a sí mismo de donde es (CO+, agosto, 2017).

Los posibles propósitos comunicativos por el que se empleó la forma pronominal “él” y “yo” pueden ser los siguientes:

- El idiolecto, la estructura léxica, gramatical, fonética y los giros peculiares —los cambios del estilo directo (yo) al estilo indirecto (él)— están condicionados por su entorno social y cultural.

- El empleo de la primera persona del singular funciona como un modo de relatar su propia experiencia (descripción de las dificultades de desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura y la pérdida u olvido de la lengua materna por el desuso) y la utilización de la tercera persona del singular como una estrategia para distanciarse de su afirmación —mención de los aspectos que define como indicadores de “mejoría” en el dominio de su lengua materna: entre otros, interés por corregir sus errores de escritura, la enseñanza de su propia lengua y asumir el rol de profesor.

Acto seguido, su enunciación devela valoraciones connotadas positivamente respecto a quienes continuaron sus estudios universitarios y mostraron interés por la investigación referente a su cultura, en particular sobre su lengua. Desde luego, estas opiniones están acompañadas de valoraciones connotadas de forma negativa respecto a quienes no ingresaron al sistema educativo superior y que, como consecuencia, no se interesaron en el estudio de su lengua:

y pues ahorita es comunicólogo, o sea, trabaja en la radio y también hace, critica también a los locutores, por ejemplo, hay locutores hablante de la lengua pero que no llegaron a la universidad y no les importa cómo hablan, entonces trata de escucharlo, “eso está mal, yo trato de, voy a tratar de hacer un problema distinto”, hasta el momento no he escuchado qué tan distinto es, pero sí esa intención lo está llevando hasta en los medios en su lengua transmite (CO+, agosto, 2017).

entonces sí, comunicólogo, pero sigue trabajando justamente sobre la lengua y sobre la cultura, ¿no?, entonces es un dato, una experiencia interesante de este alumno (CO+, agosto, 2017).

creo que el resultado más visible, lo que le mencionaba, uno de los alumnos que es Emilio y estudió comunicación y está desempeñándose en eso, ¿no?, y no solo lo hace por trabajo, también lo hace con el corazón y de convicción, o sea, tiene una visión y creo que justamente eso se me hace un caso interesante (CO+, agosto, 2017).

El docente narra la experiencia de uno de sus estudiantes quien, según refiere, critica el discurso de los locutores de radio que hablan en su

lengua materna. Utiliza la cita de estilo indirecto: *“eso está mal, yo trato de, voy a tratar de hacer un problema distinto”*. Las conjugaciones del verbo “tratar” en futuro próximo: *“voy a tratar”*, y en presente simple: *“trato de”*, denotan el intento, el deseo o la aspiración de hacer algo; no se habla de un hecho realizado o concluido de manera exitosa. Posteriormente agrega: *“hasta el momento no he escuchado qué tan distinto es, pero sí esa intención lo está llevando hasta en los medios en su lengua transmite”*. Nuevamente narra la experiencia del estudiante utilizando la tercera persona del singular; esta frase demuestra que el docente sostiene el valor veritativo de su enunciado. También expresa valoraciones connotadas positivamente respecto al interés que demuestra por la danza tradicional. Utiliza las cláusulas *“creo que”* y *“me parece”* para indicar que no está seguro sobre la veracidad de su enunciado: *“y también se ha metido y tanto le interesa la lengua que se ha metido en la danza, en la danza, investigar la danza tradicional y creo que metió una propuesta, es becario del FONCA,²⁷ me parece”*.

También da a conocer otra experiencia que define como positiva porque los estudiantes de pueblos originarios prefieren hablar en su lengua materna. Representa a la universidad como un espacio de reivindicación. Utiliza los pronombres en primera y en tercera persona del plural en su narración. También emplea la cita indirecta para convencer a la entrevistadora del valor veritativo de su enunciado; de acuerdo con Pardo (2013), esta se estructura como un discurso análogo al que fue pronunciado por el actor discursivo y en ella se espera que subyaga el significado original. En este caso en particular, la entonación de la voz es la expresión que marca la introducción de la cita indirecta:

y otro es de manera grupal, por ejemplo vienen alumnos que vienen de Huixtán y se empiezan a reconocer algunos, “es que yo no, yo no, los de Huixtán reconocemos de que hay palabras que hemos interiorizado la palabra en español, o sea, que ya no lo manejamos pero al llegar aquí a la universidad y encontrar otros pueblos lo tienen como nombrar tal

²⁷ FONCA: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

objeto o tal palabra en la propia lengua”, entonces, tal vez es un proceso como que de, ahí sí de revitalización de la lengua, pero sí, eso se me hace una experiencia interesante que comentan los alumnos (CO+, agosto, 2017).

Ahora bien, la docente MO+ (octubre, 2017) compara los hábitos de alimentación entre los grupos pueblos originarios-ciudad. Como se observa más adelante, emitió opiniones que tácitamente atentan contra la imagen positiva y negativa de la población estudiantil mestiza. Seguido de esto, su discurso denota valoraciones connotadas positivamente respecto a la actuación (trabajar y estudiar de manera simultánea y padecer hambre y frío) de los y las jóvenes de pueblos originarios que enfrentan dificultades económicas:

En el caso de los chicos de las comunidades sí me ha tocado que solo viven o traen en este caso pozol, pozol y tortilla o tostada para toda la semana o para dos semanas y que a veces no viajan para ahorrarse el pasaje, ¿no? (MO+, octubre, 2017).

Emplea la expresión “sí me ha tocado” con la intención de poner énfasis en su propia experiencia. El maíz (y sus derivados: pozol, tortillas y tostada) constituye un artefacto cultural que transversalmente une y atraviesa los conceptos de clase, etnia y raza; dicha cualidad lo convierte en un símbolo de identidad nacional anteriormente considerado sagrado. El origen mitológico del maíz se encuentra en el componente indígena que ahora conforma el mestizaje y la nación mexicana (López, Sovilla, y Martínez, s/f). Retomando a Santos (2009, 2010, 2012), es posible decir que aquello que representa el norte global, “lo mestizo” y su racionalidad monocultural, infravalora lo que simboliza el Sur, el imaginario de lo subhumano, de “lo indígena”. Por tanto, dado que el maíz se vincula simbólicamente a lo indígena, también es posible aducir que es significado y valorado negativamente. Cabe señalar que, aunque la docente no conoce las motivaciones culturales y económicas²⁸ de los estudiantes para

²⁸ Al parecer de Bourdieu y Passeron (2009) y Bourdieu (2002), la distinción es uno de los estímulos de la acumulación del capital tanto en su forma física como simbólica

consumir los productos de maíz, ella afirma que se debe a razones económicas. Más adelante se expondrá las atribuciones positivas que otorga a los productos del Norte global: las galletas y las sabritas.

Utiliza la repetición como recurso retórico para dar mayor fuerza a una idea: las dificultades económicas experimentadas por los estudiantes provenientes de los pueblos originarios: “*qué emociones, creo que desde que hablo de ellos, no sé, es como doloroso, ¿no? [llanto], sí, [pausa larga] es como emociones y siempre están, ¿no?*” (MO+, octubre, 2017). Emplea las expresiones modalizadoras: “*creo que*”, “*no sé*” y “*como*”, para disminuir la fuerza ilocutiva de su discurso y/o retardar la emisión del mismo. Evidentemente, el llanto es un indicador de afiliación y empatía con el grupo ideológico de los pueblos originarios. Otra estrategia que empleó para argumentar es exponer un ejemplo que valide o fortalezca su proposición:

sobre todo, cuando no tienen mucho qué comer o apenas les alcanza para sobrevivir durante la semana o, por ejemplo, la mayoría de estos chicos se dedican a trabajar, entonces dedican casi más tiempo al trabajo para sobrevivir que a la escuela, ¿no?, y entonces el poco tiempo que les queda para estudiar no es suficiente para rendir en la escuela, y entonces, eh, pues es preocupante, ¿no? (MO+, octubre, 2017).

Continúa explicando: “*pero sí, uno es eso y lo otro es el ver que, si no tienen que comer, entonces hay estudiantes que me llevan hasta pozol, ¿no?, como agradecimiento del apoyo que se les da*” (MO+, octubre, 2017).

Los adverbios: mucho, apenas, casi y suficiente, son utilizados para enfatizar sobre *cantidades* que develan y enfatizan el estado de marginación social y económica experimentada por los estudiantes de pueblos originarios: “*no tienen mucho qué comer*” —también utiliza esta litote con efecto atenuador en lugar de: tienen poco—, “*apenas les alcanza*”, “*dedican casi más tiempo al trabajo*”, “*no es suficiente para rendir*

(conocimientos y relaciones). Así pues, la necesidad de la distinción se manifiesta, entre otras formas, en la clasificación de los productos por parte de clases media y alta (que como bien se sabe, esta última cuenta con un alto poder constitutivo y acumulativo de cosas y actividades) de consumidores.

en la escuela”. Una vez presentados los ejemplos, concluye su enunciación con una frase que busca persuadir a la interlocutora sobre la gravedad de dicha situación: “*pues es preocupante*”, y el operador pragmático “¿no?” que solicita aprobación. Estos recursos fueron empleados para hacer énfasis en el esfuerzo que implica para los estudiantes de pueblos originarios asistir a clases debido a la imperiosa necesidad de trabajar.

Continúa explicando:

entonces los de la ciudad cuentan con tabletas, con una computadora, mínimo, con celulares quizá de cinco mil, tres mil, cinco mil, para arriba, ¿no?, mientras que los chicos de la ciudad sí tienen un celular de trescientos pesos que nada más les sirven para comunicarse de vez en cuando (MO+, octubre, 2017).

Una vez aclarado que para ella resulta preocupante la situación de pobreza experimentada por estos jóvenes, afirma que algunos docentes mestizos y de pueblos originarios les discriminan. Ambos hechos le llevan a decir: *entonces, pues digo, desde ahí hay como un sentimiento, pero tampoco me pongo como a llorar frente al estudiante, ¿no?, porque al final de cuentas mi trabajo también como docente es, en este caso, asesorar a los chicos (MO+, octubre, 2017)*. Así pues, comenta que dichas situaciones producen “*como un sentimiento*” donde “*como*” actúa como un atenuador discursivo. Posteriormente agrega la conjunción adversativa de tipo restrictiva “*pero*” (del latín *per hoc* que significa por esto, por tanto), de esta forma el segundo enunciado limita y restringe el alcance semántico del primero (Maričić y Durié, 2011): “*desde ahí hay como un sentimiento, pero tampoco me pongo como a llorar*”. Aclara que, pese a sus sentimientos, ella evita demostrarlos frente a los y las estudiantes.

Por su parte, el docente LO+ (octubre, 2017) refiere que los estudiantes de pueblos originarios y él mismo enfrentan dificultades en cuanto al dominio del español por su condición bilingüe y que el temor es una característica que identifica a la población estudiantil de nuevo ingreso en la UNICH. Para proteger la imagen positiva y negativa de los y las estudiantes de pueblos originarios, dichas afirmaciones requirieron del

empleo de numerosos atenuadores pragmáticos. Sin embargo, la mayoría de sus enunciados transgredieron y menoscabaron la imagen de su endogrupo y mostró favoritismo por el exogrupo cuando empleó las frases. Incluso, como se verá más adelante, en cuanto a sus acciones se refiere, también denota desinterés o desánimo por proporcionarles “ayuda”:

eh, y una de las que sí se puede diferenciar es un poquito, tal vez, un poquito, la manera de ser, en los primeros semestres como que traemos como un cierto, un cierto limitancia, un cierto, como no sé cómo describirlo, como que no somos tan abierto, como si tuviésemos miedo, ¿no?, por decir de alguna manera (LO+, octubre, 2017).

pero que al final de cuenta yo creo que en el proceso de la preparación académica que tienen los chicos poco a poco se empiezan a incluir, a incluir, a tener amigos, a socializarse, ese es una, lo otro también me he encontrado con personas que vienen desde mi región, desde luego que no manejan con claridad el castellano y creo que ese es un poco tal vez lo que diferencia de un joven o de una joven que viene de una comunidad, es muy marcado de alguna manera, en el grupo, la poca participación también, pero quiero hacer la aclaración que ese es un poco en el comienzo, ya en la trayectoria de su vida académica van superando esos, que podrían llamarse como un obstáculo también, entonces yo creo que esa es una de las cosas que te puedo comentar (LO+, octubre, 2017).

Cuando pronuncia las frases: “desde luego que no manejan con claridad el castellano” y “la poca participación”, no agrega atenuadores discursivos; en este sentido indica total acuerdo con lo que se expresa. Por otra parte, la noción de “obstáculo” funciona como metáfora que alude a las dificultades en el uso de la lengua español y la “poca participación” de la población estudiantil; de no ser superado dicho obstáculo es probable la autodeserción o la expulsión del sistema educativo.

Ahora bien, por su parte, el personal docente CNO- (enero, 2018) y MNO- (enero, 2018) manifiestan significaciones connotadas positivamente respecto a su autoimagen; se representan como “los salvadores” o “los proveedores de ayuda” de las personas de pueblos originarios. Estas, evidentemente, atraerán valoraciones positivas respecto a sí mismos y los otros que conforman su grupo ideológico mestizo.

Cabe destacar que la docente LNO- (octubre, 2017), por el contrario, buscó salvaguardar la imagen positiva y negativa de los estudiantes de pueblos originarios en detrimento de la propia y de quienes conforman el grupo social mestizo. Las significaciones y valoraciones sobre sí misma connotadas positivamente fueron emitidas cuando hizo referencia a las protestas en que ha participado y su capacidad para defender o apoyar a víctimas de la violencia, en particular, las mujeres.

De igual forma, las docentes mestizas de la UNACH manifiestan significaciones connotadas positivamente respecto a su autoimagen; se representan como proveedoras de ayuda o como protectoras de la población estudiantil proveniente de pueblos originarios. La docente DNO- expresó: *“de mi parte pongo mucha atención en que no vaya a haber un sentimiento de rechazo por parte de los demás compañeros o risas por la mala pronunciación”* (marzo, 2017). Como se comentó en el apartado anterior, esta declaración se opone a aquella citada previamente en la que refería que los y las jóvenes mestizas “respetan, sí respetan” a las personas de pueblos originarios cuando pronuncian incorrectamente en español. Se revela su intento por proteger la imagen positiva y negativa y los y las mestizas, enfáticamente, salvaguarda su propia imagen.

cuando noto que un alumno es indígena sí me crea un sentimiento de reconocer que hacen un mayor esfuerzo por hablar una lengua diferente, por estudiar, por prepararse y sí se ve un mayor interés en los alumnos indígenas que en un alumno que no es indígena, porque además muchos de los alumnos que son indígenas en ocasiones también trabajan para poder sostenerse su vivienda que es en un lugar diferente al de donde nacieron y por su situación económica hay mucho de ellos que también trabajan, entonces sí, uno como docente reconoce que es un esfuerzo mayor y cuando uno ve los resultados incluso crea un sentimiento de satisfacción (DNO-, marzo, 2017).

Aunque pareciera tratarse de un texto argumentativo que expresa opiniones y valoraciones positivas, la lectura entre líneas permite deducir que los sobreprotege y victimiza. También indica que la docente se asigna la facultad de valorar el esfuerzo de la población estudiantil, tomando

como referencia el número carencias materiales y la intensidad de las afectaciones emocionales experimentadas durante la formación académica. La palabra “*mayor*” se empleó con valor comparativo, es decir, con el significado de que el esfuerzo de los pueblos originarios excede en intensidad con respecto al grupo mestizo.

La docente ENO- explicó: “*yo los felicito por hacer el esfuerzo de entender un texto que no está en su idioma, ellos siento que tienen una satisfacción y hace que se esfuercen más*” (marzo, 2017). Sin duda alguna, dichas significaciones atraen autovaloraciones connotadas positivamente.

El docente extranjero CSNO+, por su parte, aliado al grupo de pueblos originarios, emite valoraciones positivas respecto a sí mismo y los y las estudiantes que conforman dicho grupo. Narra experiencias positivas que ha tenido como docente y tutor de tesis de estos jóvenes. Sin embargo, también reconoce que existen “*dificultades de base*” que, en algunas ocasiones, influyen de forma negativa en el rendimiento académico.

3.2.3 Acciones frente a la autoimagen positiva de un “nosotros”

Las significaciones y, por tanto, las valoraciones con connotaciones positivas configuradas en torno a la imagen de los estudiantes —y por qué no decir, del personal docente— provenientes de pueblos originarios implica, forzosamente, la toma de acción frente a ellos. Es así como estas están marcadas por los fenómenos sociopolíticos de inclusión (actitudes empáticas) y exclusión (actitudes de rechazo), manifiesta o implícita. A continuación, se develan los actos discursivos que generan procesos de inclusión hacia el propio grupo ideológico.

El docente tsotsil que laboró en la facultad de ciencias sociales de la UNACH (CSO-, mayo, 2017) configuró significaciones y valoraciones con connotaciones positivas respecto a los estudiantes que pertenecen a su grupo. Una vez explicado esto es posible deducir que actúa y justifica su actuación en congruencia con dichas estructuras elaboradas:

Entonces me he preguntado si les ayudan a sus papás o no y me han dicho que no, “estoy haciendo el esfuerzo yo solo, estoy trabajando, estudiando, estudiando, trabajando”. Entonces a veces los hablantes de lenguas indígenas llegan un poco tarde, “profe, llegué tarde, es que mi trabajo es esto”. Entonces lo comprendo porque lo pasé como estudiante también (CSO-, mayo, 2017).

En un inicio explica que en ocasiones los y las jóvenes de pueblos originarios deben trabajar para sostener su estancia en la ciudad mientras realizan sus estudios universitarios; este enunciado es una justificación que precede al hecho de decir que “a veces” llegan “un poco tarde”. Ambos intensificadores léxicos evidentemente se emplearon con el propósito de disminuir la fuerza ilocucionaria de la afirmación que califica negativamente la conducta de los estudiantes provenientes de pueblos originarios, también buscan reforzar su imagen positiva (Brown y Levinson, 1987). El docente explica que cuando este hecho acontece es comprendido por él siendo que su experiencia como estudiante fue similar. En el momento en que focaliza su atención en los estudiantes indígenas y justifica su actuación, no sanciona las conductas desaprobadas institucionalmente tales como las faltas de asistencia o los retardos para acceder al aula. Al mismo tiempo excluye a los otros referidos mestizos.

Por su parte, el docente de pueblos originarios que labora en la facultad de derecho (DO+) narra su actuación frente a los estudiantes indígenas que solicitan su apoyo y que han configurado una imagen basada en significaciones y valoraciones positivas sobre él. De esta forma, busca que la interlocutora también adopte dicha imagen:

se acercan, “maestro, tengo problema con otro maestro que no lo entiendo, y tampoco entiendo el libro, ayúdame, ¿no?”. Entonces ya les voy dando “tips” o les estoy explicando para que entiendan de qué se trata el tema y por qué piensa así el autor o “ve por este lado o léete este otro libro” (DO+, marzo, 2017).

afortunadamente veo que sí, sí me hacen caso, por eso me respetan, por eso me buscan muchas veces, muchos alumnos vienen acá, “maestro, ¿podemos entrar a su oficina?”, “sí, cómo no”, “tengo un tema que me interesa, pero no lo entiendo bien, quiero hacer una tesis, un trabajo de

eso”, “perfecto, ya lo platicamos, diez minutos, quince minutos, “has esto, has aquello” (DO+, marzo, 2017).

Como se visibiliza, el docente hace explícita la relación empática que establece con los estudiantes provenientes de pueblos originarios. Sin embargo, se posiciona en un *estatus* superior con respecto a ellos y a los mestizos, sean profesores o alumnos. De esta forma se pueden deducir la presencia de actitudes de rechazo hacia los miembros de ambos grupos ideológicos.

Por su parte, el docente EO+, insistentemente, busca diluir las características que diferencian a un estudiante de pueblos originarios de uno mestizo. Explica que la población estudiantil en general “*no valora mucho estar en educación superior*” (EO+, marzo, 2017). También emite críticas respecto a la forma en que se evalúa a ambos grupos poblacionales: “*yo creo que va mucho más allá que si son indígenas o no, en términos educativos*” (EO+, marzo, 2017).

Cuando se le cuestionó respecto a sus reacciones (sentimientos o actitudes) detonadas ante la actuación académica de los estudiantes indígenas, respondió:

Pues ninguno, porque son estudiantes, en mi caso no, a lo mejor no observamos detalladamente las acciones, simplemente uno va y presenta las clases, uno intenta tener una relación de intercambio de conocimientos entre ellos, entre alumno-docente, docente-alumno y creo que de ahí no pasamos (marzo, 2017).

Se concluye entonces que su emisión discursiva tiene el propósito de comunicar que impone una distancia simbólica y física entre él y la población estudiantil indígena/mestiza; utiliza el pronombre posesivo “mi” para indicar una relación de pertenencia (Porto Dapena, 1986) entre el poseedor y su experiencia: “*en mi caso, no*”. Posteriormente empleó el atenuador: “uno”, y la conjugación del verbo “observar” en primera persona del plural: “observamos”. Esto para incluirse como parte del colectivo “nosotros docentes”. También agregó las cláusulas atenuantes: “*a lo mejor*” y “*creo que*”. La frase: “*pues ninguno, porque son estudiantes*”

indica que él se ubica como miembro del colectivo “docentes” y que, por tanto, se autorrepresenta como una figura de autoridad. Al mismo tiempo configura una imagen del estudiante como figura subalterna.

Asegura que sus opiniones respecto a la población estudiantil no influyen sobre su actuación académica:

No influyen para nada porque esta opinión que yo le estoy dando no se los digo a los alumnos porque tampoco me lo preguntan, yo le estoy expresando esto porque usted me lo está preguntando y a lo mejor lo comento en otros escenarios, pero no a los alumnos (EO+, marzo, 2017).

Aunque protege la imagen positiva y negativa de los estudiantes de pueblos originarios, en detrimento de los mestizos, se evidencian conductas excluyentes hacia ambos grupos poblacionales.

El docente LO+ de la UNICH, quien ha emitido significaciones y valoraciones negativas (véase apartado 3.7 *Impresiones negativas respecto a la autoimagen*) respecto a la imagen de los estudiantes de pueblos originarios, explica su toma de acción:

En mi caso, yo los trato de ayudar, yo los trato de ayudar en el sentido de que, pues, en primer lugar, que se dé la confianza, ¿no?, la confianza de poder dialogar y que también ellos se dejen de ayudar, ¿no?, y entonces yo lo que hago primeramente es un diagnóstico y para ver por dónde, este, por dónde puedo encajar para ayudarlo en este sentido. Si está a mi alcance, este, pues prácticamente, este, lo atiendo, ¿no?, si no, sugiero algunos elementos que le pueden ayudar en el transcurso (LO+, octubre, 2017).

Utiliza la primera persona del singular “yo” con el propósito de asumir la responsabilidad de su enunciado: “yo los trato de ayudar”; empleó la figura retórica de reduplicación de dicha frase en un intento por autoproteger su imagen (Albelda, et. al., 2014, p. 18). La frase “en el sentido de que, pues, en primer lugar” fue usada para retardar la emisión de su discurso. Posteriormente cede la responsabilidad de su progreso académico a la población estudiantil indígena y deja ver que en ocasiones eluden la ayuda que los profesores les ofrecen: “que también ellos se dejen ayudar, ¿no?”.

De acuerdo con lo referido, inicialmente explora las dificultades que enfrentan los estudiantes de pueblos originarios para después detectar las posibles alternativas de solución, sin embargo, aclara: “*si está a mi alcance, este, pues prácticamente, este, lo atiendo, ¿no?*” (LO+, octubre, 2017). Se observa el uso de muletillas que evidencian inseguridad ante el compromiso de su enunciado y/o un intento por retardar la emisión de su discurso. Prosiguió diciendo: “*si no, sugiero algunos elementos que le pueden ayudar en el transcurso*”; en ambos casos se omite el pronombre personal “yo” que, evidentemente, da mayor énfasis a la fuerza ilocutiva del enunciado y concede responsabilidad al entrevistado. Se evidencia pues, una falta de interés por atender las dificultades académicas de la población estudiantil.

La docente MO+ (octubre, 2017) explica:

porque al final de cuentas mi trabajo también como docente es, en este caso, asesorar a los chicos y cuando puedo, pues, sí les dedico tiempo muchas veces para apoyarles en hacer un trabajo y muchos de ellos dicen “pues a mí me cuesta redactar, profe, me cuesta redactar en español”, entonces y yo les digo “dime en tseltal qué quieres decir, en este caso qué quieres decir cuando escribes todo esto” y ellos dicen “esto”, ah bueno, entonces así vamos como trabajando (MO+, octubre, 2017).

Refiere que, pese a los sentimientos que genera en ella la situación de pobreza experimentada por lo jóvenes de pueblos originarios, cumple con su función académica: “*cuando puedo, pues, sí les dedico tiempo muchas veces para apoyarles en hacer un trabajo*”. En este caso el conector “pues” se utilizó para disminuir la fuerza ilocutiva de su enunciado e introducir, de cierta forma, duda ante dicha frase. Un recurso de ayuda que emplea es servir como traductora de los estudiantes de pueblos originarios; de esta forma, según argumenta, facilita su proceso de aprendizaje. Protege la imagen positiva y negativa de los y las estudiantes de pueblos originarios; a través de su narración configura una imagen de víctima de la pobreza, la marginación y la exclusión. Dicha imagen, sin duda alguna, detona acciones marcadas por la sobreprotección de estos estudiantes:

Entonces me ha tocado también platicar con estudiantes, o sea, la mayoría son de pueblos originarios y son con quienes me acerco más, ¿no?, porque veo como las necesidades y quizá algunas carencias en cuanto a su desempeño (MO+, octubre, 2017).

Finalmente, el docente CO+ expresa que la población estudiantil de pueblos originarios enfrenta problemas económicos, sienten “miedo” y, como consecuencia, evitan participar en el aula y hacer uso de su lengua materna. Ante estos hechos, comenta: *“los motivo a que participen porque estamos en un contexto y además en un tiempo en donde sí tenemos que también hablar, dialogar”* (CO+, agosto, 2017). Esta frase presupone que en contextos determinados y durante algún tiempo en la historia los pueblos originarios no hablaron o no dialogaron; ya sea porque no pudieron o no quisieron hacerlo. En dos ocasiones más explica que acude a la motivación para promover la permanencia y el egreso de los estudiantes. Ante la desventaja económica que estos experimentan, argumenta:

ahí pues en mi caso ya no hay más que hacer más que seguir motivando de que logren su profesión de alguna manera, eso le permite, permite ampliar más, tener más oportunidades de buscar un empleo o de generar ideas de qué hacer en su comunidad porque la escuela eso es lo que permite, justamente, ampliar más, la visión de qué hacer” (CO+, agosto, 2017).

Esta frase concibe a la pobreza como parte inminente de la vida de los pueblos originarios, también connota resignación y la idea de que, pese a las limitaciones económicas, la población estudiantil debe buscar la forma de egresar del nivel universitario para mejorar la calidad de vida propia y de sus comunidades. De su declaración se arguye que los territorios habitados por los pueblos originarios son representados como espacios subdesarrollados, marginados y explotados. Con el fin de atemperar esta situación, los y las jóvenes deben generar nuevas ideas configuradas en los centros académicos. Dichos conocimientos científicos, verdaderos y objetivos permitirían resolver las problemáticas internas. Se plantea, entonces, que los saberes configurados al interior de las comunidades resultan insuficientes e inválidos para generar propuestas de intervención.

Continúa explicando: “*hay cosas que solo se le platica, se motiva*” (CO+, agosto, 2017). La configuración de una imagen de víctima de la pobreza y la marginación detona conductas de sobreprotección.

Ahora bien, los docentes mestizos manifiestan formas de actuación detonadas a partir de la configuración de la autoimagen —o la imagen de quienes pertenecen a su grupo social— significada y valorada positivamente.

El docente mestizo MNO- de la UNICH comenta que tanto las personas de pueblos originarios como los mestizos “*no están acostumbrados a trabajar bajo una presión*” (enero, 2018) y “[*tienen*] *deficiencias graves, graves de lectura*” (enero, 2018). No obstante, hace énfasis en que los primeros enfrentan mayores dificultades para la comprensión de los textos académicos escritos en español y dificultades para el empleo de tecnicismos médicos. Su discurso, por tanto, somete a los estudiantes de pueblos originarios a una doble subalternización. Se deducen actitudes excluyentes hacia los estudiantes mestizos y, más evidentes aún, hacia las personas de pueblos originarios.

La docente CNO- de la UNICH, de forma sutil, otorga al personal docente (y particularmente a sí misma) la responsabilidad y la autoridad para tomar decisiones dentro del aula. Por mencionar un ejemplo, expresa la idea de que la escuela está metafóricamente conceptualizada por la imagen de “un camino” que el estudiante debe de seguir siempre supervisado, asesorado, guiado, motivado, por un docente, por “*el que sabe*”, por el que “*marca la pauta en todo*”. Esta idea presupone que el estudiante es el que “no sabe” y el que no dirige su propio proceso de aprendizaje

yo creo que el docente marca la pauta en todo, no es el que hace toda la chamba, no, es un trabajo 50 y 50, alumno, maestro, lo vamos a trabajar así, ese es el camino y lo vamos a moldear de esta forma (CNO-, enero, 2018).

El docente es el que sabe y la actitud que yo he tenido es lo que ha repercutido a que, pues, hayamos tenido hasta el momento resultados

que me han dejado satisfecha, nunca del todo, pero satisfecha hasta el momento (CNO-, enero, 2018).

Desde su perspectiva, el logro de los objetivos planteados inicialmente por el docente depende de su trabajo y, en particular, de su actitud.

En el apartado 3.4 *Énfasis en sus aspectos negativos*, la docente sostiene que los estudiantes de pueblos originarios refieren no tener acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, por tanto, a redes sociales como *facebook*. También que son ellos quienes enfrentan mayores dificultades en la lectura y comprensión de textos en español. De esta forma, de nueva cuenta se les somete a una doble subalternización.

Por su parte, la docente DNO- de la UNACH explicó que suele poner atención en que los compañeros mestizos no demuestren “*un sentimiento de rechazo (...) o risas por la mala pronunciación*” (DNO-, marzo, 2017). También comentó que se abstiene “*de corregir la mala pronunciación*” (DNO-, marzo, 2017). De esta forma busca representarse como la imagen protectora de la población estudiantil de pueblos originarios. Cuando se le cuestionó sobre el impacto que produce su opinión en la actuación académica de estos alumnos, respondió:

Desconozco porque no sé si le importe o no al indígena, es más, si ni el que no es indígena trato de no involucrarme mucho con la opinión porque generalmente el alumno luego te dice “el maestro no sabe” o “el maestro no me enseña bien”. Al menos en la facultad todos los alumnos se quejan entonces trato de no averiguar si les importa o no el desempeño, o sea, yo doy mi clase porque finalmente mi objetivo es dar una buena clase prepararme y sé que, aunque ahorita su opinión no sea favorable y sé que el día de mañana que salgan al campo laboral si les servirá lo que les enseñé, entonces no me importa su opinión (DNO-, marzo, 2017).

La frase: “*es más, si ni el que no es indígena*”, devela la subalternización de la identidad de los pueblos originarios; puede ser traducida como: “si no me importa la opinión del mestizo, menos me ha de importar la opinión del indígena”. Es posible deducir un trato violento y

sutil hacia ambos grupos ideológicos, de forma acentuada hacia los y las estudiantes provenientes de pueblos originarios.

La docente ENO- de la UNACH les percibe como personas que se autoexcluyen y sienten “*temor a ser rechazados*” (marzo, 2017) y a “*que se burlen de que pronuncien alguna palabra*” (marzo, 2017). Por consiguiente, se representa como una persona que ayuda y protege a los estudiantes de pueblos originarios. Se pueden deducir actitudes de rechazo y al mismo tiempo de sobreprotección; esta última no es más que una expresión sutil de violencia detonada a partir de la representación del alumno indígena indefenso.

Las estrategias lingüísticas empleadas por los docentes, LNO- (octubre, 2017) de la UNICH y CSNO+ (marzo, 2017) de la UNACH, buscan proteger la imagen positiva y negativa de los estudiantes de pueblos originarios, en detrimento de la imagen de los mestizos. Cabe aclarar que ambos también buscan autoproteger su imagen.

En este apartado se expusieron las emisiones discursivas que pusieron énfasis en los aspectos positivos de la autoimagen y la imagen de quienes pertenecen al grupo ideológico de adscripción. Cabe destacar que existe una representación generalizada del docente como “guía”, “supervisor”, “protector” o “sabio”. De forma simultánea, se evidencia la representación del estudiante “subalterno”, “guiado”, “supervisado”, “protegido” o “no sabedor”. En otras palabras, los docentes sobrevaloran su propia actuación y se representan como figuras de autoridad ante la población estudiantil mestiza/pueblos originarios.

Así, la población mestiza se representa como figura subalterna por el rol que se le asigna: ser estudiante. La población estudiantil indígena es sometida a una doble subalternización: ser alumno y ser indígena. De acuerdo con las narraciones de los y las docentes, en la práctica académica, las estudiantes de pueblos originarios son sometidas a una triple subalternización: ser estudiante, ser indígena y ser mujer (véase tabla 20).

Tabla 20. Subalternización de la representación social de la población estudiantil universitaria

La subalternización en la clasificación cultural				
Representación	Categorías			
	Rol	Clase social	Raza (rasgos fenotípicos)/Etnia indígena (rasgos culturales)	Género
Población estudiantil (hombres)	X			
Población estudiantil pobre (hombres)	X	X	X	
Población estudiantil de pueblos originarios (hombres)	X	X	X	
Población estudiantil femenina, homosexual, bisexual, transexual, intersexual.. de pueblos originarios	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Según lo referido por el docente LO+, *lo indígena* está determinado por las diferencias fenotípicas, es decir, por la expresión externa de las diferencias “raciales” de las personas: la forma y el color del cabello, los ojos, la forma y el tamaño de la nariz, la forma de la cara, el tamaño del cráneo o el color de la piel, para nombrar sólo las más frecuentes. Este último rasgo es definido como la marca “racial” diferencial más significativa, por ser más visible, entre los dominantes/superiores/“europeos” o “raza blanca”, y los dominados/inferiores/“no europeos” o “razas de color”. La escalera de gradación entre el “blanco de la raza blanca” y cada uno de los otros “colores de la piel”, fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social racial (Quijano, 2007).

Dicho esto, queda claro que el personal docente reconoce la existencia de indígenas negros, indígenas blancos, indígenas morenos, mestizos negros, mestizos morenos, mestizos bancos... Dicha forma de significar descentra la identificación del indígena según los rasgos fenotípicos que, como se comentó, justifican la producción de la categoría de “raza”. Por el

contrario, se privilegia la cultura, el espíritu, la ideología, la consciencia y los sentimientos, como rasgos que definen la pertenencia al mundo indígena.

Sin embargo, aún prevalecen rasgos de identificación tales como la lengua (el matiz de la pronunciación), el lugar de origen, la vestimenta que portan, los problemas económicos que enfrentan y los rasgos de personalidad. En virtud de ello, queda implícito que la categoría “indígena” está basada en la categoría “clase social” antes que en la de “raza”. En términos bourdianos (Bourdieu, 1985) diríamos que la atribución de esos rasgos de identificación “objetivos” visibilizan las luchas por el monopolio respecto al poder de hacer ver, hacer creer, hacer conocer y reconocer, tanto a los grupos dominados como dominantes, los principios de división del mundo social. En este caso en particular, la imposición una división al conjunto del grupo “pueblos originarios”/“indígenas”, constituyen el sentido y el consenso sobre dicho sentido, especialmente respecto a la identidad y la unidad. Sin lugar a dudas, este hecho configura la realidad de dicho grupo, es decir, su identidad y unidad.

Por ende, la persona que viste con ropa tradicional, tiene un fuerte acento “indígena”, es pobre e introvertido, se le caracteriza como indígena. La persona vestida con ropa occidental, de habla “educada” y “cultura”, de estatus económico medio-alto y extrovertida, se le caracteriza como mestiza. Así: “no obstante, cualquier rasgo físico/racial que una persona exhiba, su “raza”, su etnicidad se definirá según su conocimiento, su inteligencia, su semejanza con la cultura dominante” (Grabner-Coronel, p. 301). En este sentido, Reinaga (citado en Cruz, 2013) diría que el indígena es explotado como clase y como raza, de ambas formas.

También es necesario agregar que la categoría “género”, a partir del sexo, es la más antigua en la historia social (Quijano, 2007). Por tanto, se ratifica la idea de que el sexo (atributo biológico diferencial) mujer, o los géneros (*habitus*) que trascienden el marco binario hombre-mujer (homosexual, bisexual, transexual, intersexual...) son subjetividades

(Lamas, 2000) que, agregadas a la identificación “pueblos originarios”/“indígena”, se convierte en una doble condena. Así pues, dado que pensar en términos de “ellos” y de “nosotros” atrae como consecuencia favorecer/proteger a “los nuestros” y descalificar/rechazar a “los otros”, Ibáñez (2004) comenta que una forma de romper esta propensión consiste en cruzar las categorías de pertenencia: multiplicar las circunstancias en las que una parte de los que antes formaban el “nosotros” pasen a ser vistos como “ellos”, y viceversa. Se trata pues de movilizar constantemente las fronteras trazadas por las pertenencias grupales.

Ahora bien, se reconocen rasgos de identificación “objetivos” atribuidos a los y las estudiantes de pueblos originarios. El personal docente propone alternativas de solución para modificar dichos rasgos significados y valorados negativamente (véase tabla 21):

Tabla 21. Rasgos de identificación “objetivos” atribuidos a la población estudiantil y las alternativas para su modificación

¿Qué rasgos de identificación atribuyen a la población estudiantil de pueblos originarios?	¿Cómo se pueden modificar dichos rasgos para que sean significados y valorados de forma positiva?
Habilidad escrita y oral de la lengua (pronunciación, acento) español	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción docente
Cosmovisión	<ul style="list-style-type: none"> • Mestizos: Adaptar la cosmovisión “indígena” a la cosmovisión occidental hegemónica • Pueblos originarios: Aceptar la existencia de la cosmovisión de los pueblos originarios en el mundo occidental(*)
Rasgos de la personalidad (callados, introvertidos, poco participativos, tienen pocos amigos)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación docente • Protección docente
Rasgos físicos Vestimenta	<ul style="list-style-type: none"> • No se pueden cambiar • No se debe cambiar
Carencias económicas (los estudiantes padecen hambre y frío)	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de becas alimenticias
Poca/nula habilidad en el uso de las TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Es un hecho • No se puede cambiar

Fuente: Elaboración propia.

(*) No se expresa la idea de co-existencia de dos cosmovisiones, más bien, se evidencia la imperiosa necesidad de dar apertura “forzada” a la cosmovisión de los pueblos originarios. Dicho reclamo se hace de forma muy atenuada a través del empleo excesivo de mitigadores pragmáticos (CSO-, CO+ y MO+) o muy explícita a través de actos de habla descorteses (DO+).

Como se observa, la arbitraria cultura académica de las clases dominantes recurre a la violencia simbólica para desvalorizar las Otras identidades, sus formas de representación, sus lenguas, valores, emocionalidades, temporalidades, productividades y territorios. El personal docente se significa como la autoridad pedagógica que, a través de formas sutiles de dominación (la motivación permanente, el apoyo emocional y económico, la instrucción) reproduce en el contexto escolar, la imposición de una arbitrariedad cultural que contribuye a la reproducción de la diferencia estructural entre la distribución del capital cultural y económico (Bourdieu y Passeron, 2009; Santos 2012).

3.3 Supresión de sus aspectos positivos

3.3.1 Supresión de significaciones positivas de la imagen del Otro

El personal docente describe a los estudiantes que pertenecen a su grupo ideológico de tal manera que enfatizan sus rasgos positivos; de forma simultánea el discurso suprime información positiva con respecto a los miembros que conforman el Otro grupo.

Se solicitó a la docente mestiza que labora en la facultad de derecho la enunciación de los rasgos que generalizan a un estudiante de pueblos originarios y respondió: “*la mayoría de los estudiantes indígenas suelen ser introvertidos*” (DNO-, marzo, 2017), a este enunciado le sigue la conjunción adversativa “*pero*” (DNO-, marzo, 2017) y una oración adversativa que corrige o restringe a la primera oración:

hay casos excepcionales, tengo, por ejemplo, bueno, tuve un alumno de Tenejapa que ahorita se encuentra cursando el octavo semestre de la licenciatura en derecho que es el más inteligente de su salón. No tiene acento indígena, dice que reside en Tenejapa, que viaja diario y es el

alumno que tiene diez de promedio en todas las materias, entonces, hábitos como tales, pues, en algunos es que son un poco introvertidos, nada más, no hay muchas diferencias (DNO-, marzo, 2017).

El enunciado puede ser traducido de la siguiente forma: la introversión es una característica que se generaliza en los estudiantes indígenas, pero pueden darse algunas excepciones en donde destaquen por “su inteligencia” y por sus logros académicos. En otras palabras, para la docente, la introversión es un rasgo de personalidad que se asocia a la deficiencia escolar. Ahora bien, en el caso de éxito que ella narra, pone énfasis en que el estudiante de pueblos originarios “*no tiene acento indígena*” siendo que el criterio de identificación “*acento indígena*” es asociado por ella con el de deficiencia en el rendimiento académico y el rasgo de introversión. Una vez dicho esto, en su enunciación emplea las expresiones “*poco*”, “*nada más*” y “*no hay muchas*” con el propósito de atenuar la idea de que existen diferencias abismales entre los rasgos que identifican a los mestizos y pueblos originarios. De manera particular, atenúa la idea de que estos últimos se distinguen por el marcado rasgo de introversión. Como se observó, con mayor facilidad la docente recordó variables, eventos negativos o incómodos que “definen” la imagen de los estudiantes de pueblos originarios y, por ende, supone que dichas variables o hechos ocurrieron con mayor frecuencia que la real. De forma simultánea y contradictoria, cuando la docente observa la conducta atípica de un alumno, lo sobreestima y lo recuerda con mayor facilidad por su distintividad (Hirt y McCrea, 2002).

Evidentemente, los recursos lingüísticos son empleados con el propósito de disminuir la fuerza ilocutiva de las afirmaciones que pueden contribuir a la configuración de una representación connotada positivamente respecto a los alumnos indígenas.

La docente que labora en la EGAI identifica rasgos de identidad de los estudiantes indígenas de manera similar:

Yo diría que es la timidez, digamos, palabras de poco uso, eso por una parte y, por la otra, también no pasa con todos pero sí como que se exigen más, yo creo que cabalga entre las dos, o tratan de disuadirse en el sentido de que nadie los vea como indígenas o tratan de destacar mucho intelectualmente cumpliendo con trabajos y todo para que no sean estigmatizados, pienso yo, como el indígena flojo, el indígena que no cumple, el indígena que no entiende, entonces se esfuerzan mucho y es ese tipo de estudiante que finalmente termina, yo siento así como confesándote que es indígena y ya cuando tú muestras como cierto respeto, o no como un desprecio, ellos ya muestran como el orgullo de pertenecer a su cultura, eso es lo que yo veo (ENO-, marzo, 2017).

La hablante deja ver que no está enteramente segura de que el contenido de su creencia corresponde a un estado de cosas real. Es así como, ubicada en un estado epistémico —convencida de la verdad de su proposición (Haverkate, 1994)—, atenúa la fuerza del contenido de su emisión. Para lograr dicho propósito incluye cláusulas del tipo: “yo veo”, “yo siento” y “pienso yo”, cuando expone los estereotipos que comúnmente se utilizan para describir a los estudiantes de pueblos originarios: “tímido”, “flojo”, “no cumple”, “no entiende”. Estos predicados doxásticos cumplen con el propósito de mitigar la fuerza asertiva de su enunciado. Cuando la docente explica que una de las características que identifican a los estudiantes es el empleo de “palabras de poco uso” hace alusión a las lenguas étnicas. De esta forma se evidencia la lógica monocultural de la clasificación social que invisibiliza y/o desvaloriza las identidades indígenas y sus lenguas.

De acuerdo con su opinión, los estudiantes pueden ya sea invisibilizarse o destacar académicamente; cuando hace referencia a esta última posibilidad refiere: “*como que se exigen más*”. En este caso, el atenuador “*como que*” se utiliza para disminuir la fuerza ilocutiva del enunciado que describe la actuación escolar de los estudiantes de manera positiva. En este tenor, los prejuicios configurados respecto a los estudiantes de pueblos originarios resultaron incompatibles con la nueva información obtenida a partir de las experiencias académicas con jóvenes destacados. Una forma en que la docente buscó superar dicha

inconsistencia radicó en justificar por qué el estudiante se comportó de esa manera; la respuesta que obtuvo fue: “para que no sean estigmatizados” (ENO-, marzo, 2017). Al explicar de esta forma la conducta, elimina la inconsistencia entre ella y su impresión. Cabe la posibilidad que la docente haya hecho un mayor esfuerzo por reinterpretar la conducta y codificarla en su memoria (Hirt y McCrea, 2002).

Finaliza su emisión introduciendo en varias ocasiones el atenuador “como”: “*como confesándote que es indígena*”, “*muestran como el orgullo de*” y “*muestras como cierto respeto, o no como un desprecio*”. En ese último caso, la entrevistada empleó la litote como atenuador morfosintáctico para evitar el uso de expresiones que implican cercanía o afecto hacia los estudiantes; su afirmación puede ser traducida a “*muestras respeto y aprecio*”. Así pues, según su opinión, los estudiantes indígenas destacan académicamente como una forma de oposición, resistencia y rechazo ante la representación que los Otros —referidos mestizos— configuraron y reprodujeron respecto a ellos: el indígena flojo, que no cumple, que no entiende...

En ocasiones los discursos parecen ser bien intencionados con el propósito de destacar rasgos que significan de forma positiva la actuación académica de los estudiantes de pueblos originarios; sin embargo, el análisis de las estrategias lingüísticas devela expresiones sutiles de exclusión:

En la Escuela de gestión y desarrollo indígena, yo lo que veo es una dificultad en la comprensión del idioma español, sin embargo, yo los admiro mucho porque hacen un gran esfuerzo, por ejemplo, los estudiantes que no son bilingües les digo “¿leyeron?” No, que sí leímos, pero no entendimos”, les digo a los que son bilingües “¿leyeron?” Y te digo, se autoexigen más y “¿leyeron?” “¿captaron algunas ideas, aunque no se comprende bien el texto?” Y yo creo que esa es como la gran diferencia, que al ser bilingües tienen una doble exigencia que el otro que no (ENO-, marzo, 2017).

La docente compara la actuación de los estudiantes no bilingües y bilingües matriculados en la EGAI: los primeros leen los textos en español,

pero no comprenden su contenido, a diferencia de los segundos que leen los textos y se someten a “*una doble exigencia*” para poder comprenderlos. En su discurso expresa la pregunta que plantea a los estudiantes bilingües: “*¿captaron algunas ideas, aunque no se comprende bien el texto?*”. El adjetivo indefinido “*algunas*” expresa la cantidad de ideas de forma imprecisa y da por hecho que no comprenden la totalidad del contenido del texto. Por otra parte, la conjunción o nexo concesivo “*aunque*” indica que los alumnos tienen dificultad para comprender los textos pero que, sin embargo, esta acción no se ve completamente impedida. Este análisis permite comprender que, en opinión de la docente, los estudiantes indígenas enfrentan problemas en la comprensión y lectura de textos académicos pese a la autoexigencia a la que se someten.

El docente europeo (CSNO+) explicó que los rasgos de personalidad son definitorios en los estudiantes indígenas. Por otra parte, la lengua es un rasgo secundario:

Ah, bueno, si hablamos de conductas, valores y hábitos yo primeramente observo, digamos, características positivas en el sentido de que son respetuosos, difícilmente hay situaciones de falta de respeto en el salón, de desorden, tienden a ser más puntuales, más precisos, tal vez no tan participativos en el grupo porque normalmente lo que se crea en el grupo normalmente es cierta división precisamente entre el grupo que proviene de comunidades y los que no, los que son de aquí de la ciudad o de otras ciudades. Entonces sí, los rasgos en ese aspecto son esos, ¿no?, muchachas, muchachos que son como muy respetuosos, tienden también a interesarse más en los temas que se tratan y muestran como una fuerza de voluntad que está por encima del promedio que se observa dentro del salón, lo cual no significa luego que los resultados siempre sean de acuerdo, porque hay otros factores que, no sé, a lo mejor los vamos a mencionar ahora (CSNO+, marzo, 2017).

En este caso el docente inició su discurso con la interjección “*ah*” que denota un intento por centrarse en el tema sobre el cual se le cuestiona; seguido de esto hace uso del “*nosotros*” inclusivo con el fin de atenuar la fuerza ilocutiva de su enunciado, adjudicando de responsabilidad a un “*yo*” más “*otros*”. Posteriormente hizo uso del pronombre personal “*yo*” en donde adquiere la responsabilidad y el compromiso con sus afirmaciones,

sin embargo, inmediatamente después emplea el operador pragmático “*digamos*” para retardar la emisión de su juicio de valor y disminuir el nivel de responsabilidad de su aseveración.

Observa “*características positivas en el sentido de que*”, en este caso precisa que las características positivas que observa se deben, particularmente, a rasgos de la personalidad de los estudiantes indígenas: “*son respetuosos, difícilmente hay situaciones de falta de respeto en el salón, de desorden, tienden a ser más puntuales, más precisos*”. No obstante, en la parte final de su discurso destaca que a pesar de que estas características los distinguen “*no significa luego que los resultados siempre sean de acuerdo porque hay otros factores que, no sé, a lo mejor los vamos a mencionar ahora*”. En este caso, cuando hizo alusión a los resultados se refería a aquellos relacionados con el desempeño académico de los estudiantes. La afirmación “*no sé*” actuó como atenuador pragmático con el propósito de disminuir el grado de asertividad de su afirmación, este recurso lingüístico también fue utilizado para dar por concluida su respuesta y evitar enunciar aquellos factores que provocan que algunos estudiantes no obtengan los resultados académicos esperados.

Enseguida explica: “*tal vez no tan participativos en el grupo*”; el adverbio modalizador “*tal vez*” tiene como propósito proteger la imagen positiva de sí mismo y la imagen positiva y negativa de los estudiantes indígenas. Precisa que el hecho de que estos jóvenes no sean tan participativos en el grupo se debe a que “*normalmente lo que se crea en el grupo normalmente es cierta división precisamente entre el grupo que proviene de comunidades y los que no, los que son de aquí de la ciudad o de otras ciudades*”. Mediante esta afirmación el docente sostiene que los habitantes de la ciudad de San Cristóbal no son indígenas y que quienes provienen de comunidades aledañas sí pertenecen a este grupo poblacional.

Posteriormente, afirma que ellos son: “*muchachas, muchachos que son como muy respetuosos, tienden a interesarse más en los temas que se tratan*”

y muestran como una fuerza de voluntad por encima del promedio”. El uso frecuente del mitigador “como” disminuye la fuerza ilocutiva de las aseveraciones destinadas a configurar una imagen positiva respecto a los estudiantes indígenas. Cabe señalar que el docente empleó el recurso verbal de repetición gramatical que consiste en la recurrencia de un elemento lingüístico dentro de un texto (Echazarreta y García, s/f), en este caso, del adjetivo “*respetuoso*”; de esta forma logra enfatizar ese rasgo positivo de identificación en los estudiantes indígenas en detrimento de aquellos vinculados a su desempeño académico.

Cabe destacar que, en términos generales, el docente CSNO+ emite significaciones y valoraciones connotadas positivamente respecto a la actuación académica de los estudiantes de pueblos originarios; se alía con ellos en oposición al grupo hegemónico mestizo.

El docente de medicina de la UNICH expresa que, a diferencia de los jóvenes mestizos:

los chicos de pueblos originarios ven como la práctica médica más inclinada a lo humanitario que a lo material y eso es lo que se debe enfatizar y lo que se debe homogeneizar en la carrera, ¿no?, principalmente el punto de vista humano, servicio humano más que material (MNO-, marzo, 2017).

En su enunciado se puede observar un intento por representar a los estudiantes de pueblos originarios como personas “humanas” y “serviciales”; aspectos connotados positivamente. También busca destacar las aportaciones que han hecho al campo de la medicina a partir de la creación de glosarios de términos médicos en las lenguas originarias.

Umm, no, fíjate, no, en mi experiencia, no, no, al contrario, no, no, no, al contrario, los chicos de pueblos originarios han contribuido muchísimo porque se establecieron glosarios para determinar, pasar al tsotsil y al tseltal y tojolabal el vocabulario médico clínico, ¿no?, sí como cuerpo humano, las enfermedades, las bacterias, los parásitos, entonces, no, al contrario, ellos, ellos y ellas se han denotado como una fortaleza impresionante en la carrera de medicina (MNO-, marzo, 2017).

En un inicio su enunciación protege la imagen positiva y negativa de los estudiantes de pueblos originarios, conforme a su experiencia, son ellos quienes cuentan con ventajas en el trabajo de primer nivel porque conocen el territorio, los elementos que lo conforman y sus procesos:

son las personas que conocen los comisarios ejidales, los representantes de la junta ejidal, los líderes comunitarios, se conocen las brechas, conocen las alturas sobre nivel del mar en la que se trabaja, son los que conocen dónde se toma agua en un pozo, de una captación pluvial, de un río, una laguna, no sé, si hay agua entubada o no hay agua entubada, cuál es la historia, qué siembran, qué no siembran, entonces, no, no, no, son una fortaleza impresionante, ¿no?, una fortaleza impresionante para el trabajo de primer nivel como fue creada la carrera, para el trabajo de primer nivel (MNO-, enero, 2018).

Sin embargo, más adelante aclara que dichos saberes son insuficientes para ejercer el trabajo interhospitalario: “no así para una vida hospitalaria, eh, no, ahí ambiente hospitalario, esa era también la aportación de los catedráticos que teníamos qué hacer, ¿no?, hacerle ver a ellos que la vida interhospitalaria es difícil, es dura, tiene que ser cuidadosa” (MNO-, enero, 2018). Esta frase presupone que los estudiantes de pueblos originarios no cuentan con habilidades y conocimientos para llevar a cabo las actividades interhospitalarias. También que son los docentes quienes “les hacen ver” dicha realidad. Este planteamiento sugiere la imposición de la racionalidad dominante y el sometimiento de los estudiantes de pueblos originarios a dicha racionalidad; el docente infunde miedo e inseguridad para lograr dicho propósito:

entonces los chicos mestizos tenían más alcance, ¿no?, tienen más alcance porque han tenido de una forma u otra algún contacto en su carrera técnica, en la preparatoria, algún contacto de un ambiente hospitalario, pero eso es en la práctica clínica ya en un segundo nivel (MNO-, enero, 2018).

El uso de las metáforas: “alcance”, “carrera” y “contacto”, en términos de Lakoff y Johnson (1980), implica procesos de pensamiento humano metafórico. Las metáforas son expresiones lingüísticas posibles porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona. Así pues, el concepto

de “alcance” hace referencia a la idea de que “algo hay que alcanzar”: una meta, terminar la carrera. La noción de “carrera”, por su parte, alude a la idea de “desplazarse” de un lugar inicial (ingreso a la universidad) a uno final (egreso de la universidad), en un tiempo determinado. El concepto de “contacto” implica proximidad o cercanía a “objetos”, “personas”, “experiencias” o “situaciones” valoradas “útiles” o “productivas”.

Posteriormente su enunciación busca, de nueva cuenta, emitir significaciones connotadas positivamente respecto a la imagen de los estudiantes de pueblos originarios:

el ser de un pueblo originario en la carrera de medicina era un plus, era un plus que no cualquiera podíamos presumir, ¿no?, (risas) ya me hubiese gustado haber conocido toda la zona Altos, dominar muy bien el tsotsil y además hablar español y te exigen hablar inglés, leer artículos en inglés y luego entender la nomenclatura médica, ¡uff!, no, no, impresionante, ¿no?, no, provenir de un pueblo originario, ¡híjole!, un plus, es un plus en la carrera de medicina, ¿no?, tiene muchas ventajas, tiene muchas ventajas que tú, que normalmente los mestizos no comprenderíamos tan fácilmente, ¿no? (MNO-, enero, 2018).

La modulación, el tono de la voz, las risas, así como el uso de interjecciones que expresan sorpresa (¡uff!, ¡híjole!), cumplen con el propósito de enfatizar la fuerza ilocutiva de su enunciación y de mostrar su admiración ante las capacidades de los estudiantes de pueblos originarios.

Los docentes MNO- y CNO- de la UNICH, quitan énfasis a los logros obtenidos por los estudiantes de pueblos originarios cuando atribuyen a su labor académica, la causa del éxito de la población estudiantil. El primero refiere: “creo, creo que le quitaríamos muchas aflicciones”, “nosotros como académicos vayamos, este, quitándole esos criterios, esos pesos a los chicos” (MNO-, enero, 2018). La segunda comenta: “el docente es el que sabe” (CNO-, enero, 2018). También narra una experiencia positiva con sus estudiantes de pueblos originarios; en un inicio tiene problemas para recordar una experiencia en la UNICH, no así con jóvenes de la UNACH:

he tenido muchos alumnos de la UNACH, ahí sí podría, de la UNICH, sí, sí, sí, bueno, hay una chica que, no, no, no fue por mí pero me gustaría compartirlo, el semestre pasado por ahí de septiembre participó en un concurso estatal de oratoria y ganó el tercer lugar, ¿no?, esa chica le he dado clases y le hicimos el cartel que está allá afuera, si quieres ahorita te lo muestro y no, fue su iniciativa, totalmente, pero luego de eso, como hablábamos de cuestiones de género y de feminismo también en la clase pues se acercaba a mí, ¿no?, pues, entonces, “maestra, quiero ir al que hacen a nivel nacional que es en el senado”, es ir y hacer una propuesta legislativa al final no fue, pero sí sentí que, interpreto que a partir de las clases y de los temas y de esta empatía que siempre sentimos, ella se acercó de “maestra ayúdeme a checar qué hacemos, al menos qué tema elegimos”, ah, sí, al final, te digo, no fue, pero bueno, eso es una, algo muy pequeño que yo me llevo (CNO-, enero, 2018).

La frase: “no fue por mí”, cumple con el propósito de atribuir el éxito de la participación de la estudiante a otro miembro del personal docente. Posteriormente agregó: “no, fue su iniciativa, totalmente, pero luego de eso, como hablábamos de cuestiones de género y de feminismo también en la clase pues se acercaba a mí”. De esta forma de nueva cuenta busca proteger su autoimagen y resta importancia al logro individual de la estudiante.

Un fenómeno interesante es que la docente mestiza LNO- de la UNICH, por el contrario, enfatiza significaciones positivas respecto a la imagen de las personas adscritas al grupo ideológico pueblos originarios y, al mismo tiempo, enfatiza significaciones negativas respecto a la imagen del endogrupo. Asimismo, los docentes LO+ y MO+ de la UNICH enfatizan las significaciones y valoraciones positivas del grupo ideológico mestizo. Simultáneamente, enfatizan las significaciones y valoraciones negativas respecto a la imagen del endogrupo.

El docente CO+, por su parte, quita énfasis en los aspectos positivos de la actuación académica de la población estudiantil mestiza cuando refiere que esta enfrenta menos retos con respecto a las personas provenientes de pueblos originarios:

los de la cuestión urbana o mestiza pues tal vez porque no están con sus amigos, tal vez están lejos de su familia, pero están en su ambiente, en

su ambiente urbano, nada más, lo mismo, ¿no?, tomar colectivo, tomar, no sé, el ambiente de la ciudad lo conoce (CO+, agosto, 2017).

Ahora bien, los docentes indígenas de la UNACH también emitieron discursos que develan significaciones que suprimen información positiva respecto a los Otros nombrados mestizos.

Digamos que no aprenden a comunicar totalmente, pero por lo menos genera un interés o respeto hacia la cosmovisión indígena y ya no van a decir, “por qué así, por qué hacen acá” y ya hay una conciencia, “no pues sí, es lo que piensan ellos, es lo que ven ellos (CSO-, mayo, 2017).

Claramente se atenta contra la imagen positiva de los estudiantes mestizos y para lograr dicho propósito el hablante emplea tanto estrategias de intensificación de la cortesía como de atenuación. El atenuador “digamos” fue utilizado para disminuir la fuerza ilocutiva de su enunciado. Posteriormente introduce la litote “*no aprenden a comunicar totalmente*” que se traduce a la idea de que, en cierto grado, aprendieron a comunicarse. También se incluye la expresión “*por lo menos*”, de esta forma desacredita que los estudiantes logren comunicarse y cede más importancia al interés o respeto que la experiencia de haber cursado la asignatura de lengua tsotsil pudo haber generado en los estudiantes. Esta afirmación devela la imagen que el docente ha construido sobre los estudiantes mestizos como sujetos desinteresados o irrespetuosos hacia la cosmovisión indígena.

El docente DO+ (marzo, 2017) no suprime las significaciones positivas respecto a los docentes y estudiantes del Otro grupo ideológico. Por el contrario, enfatiza las significaciones negativas del Otro y las significaciones positivas que configuran la imagen de sí mismo argumentando que la vida en comunidad y la preparación académica son requisitos esenciales para el trabajo académico desde una perspectiva intercultural.

Finalmente, el docente EO+ (marzo, 2017) quita énfasis a los aspectos positivos de la actuación académica de los estudiantes mestizos cuando

explica que los mejores resultados en las evaluaciones se deben a su condición monolingüe.

3.3.2 Supresión de valoraciones positivas de la imagen del Otro

La construcción de significaciones implica, necesariamente, la emisión de un juicio de valor. Así pues, la supresión de significaciones positivas también atraerá la supresión de valoraciones positivas.

Como se ha explicado, la docente mestiza DNO- identifica a los estudiantes de pueblos originarios como introvertidos, rasgo que asocia a deficiencia en el rendimiento escolar y que implica otros tales como “*guardan silencio*” y “*ponen atención*”, todos ellos denotan un rol pasivo del estudiante. Expresa:

[los estudiantes indígenas] generalmente son respetuosos, ponen atención, guardan silencio en clases (...) un valor podría ser el respeto, el que guarden siempre silencio y ponen atención en clase (DNO-, marzo, 2017).

En este caso, las características de la personalidad enunciadas por la docente se vinculan con las habilidades sociales del alumnado que, de acuerdo con su argumento, contribuyen a/obstruyen, en gran medida, su desarrollo cognitivo. Así pues, los rasgos de identificación atribuidos a los estudiantes indígenas y las acciones que de ellos se derivan (respetuosos, ponen atención, guardan silencio), pudiendo ser considerados elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la docente implican deficiencia en el rendimiento académico y, por tanto, son valorados de forma negativa.

Para los docentes de pueblos originarios estos mismos rasgos son considerados valores culturales (CSO-, mayo, 2017; CSNO+, marzo, 2017 y MO+, octubre, 2017) y son señal de cautela y extrañeza ante la primera experiencia de migrar de su comunidad de origen a la ciudad (DO+, marzo, 2017 y LO+, octubre, 2017).

La docente que labora en la EGAI (ENO-, marzo, 2017), por su parte, da a conocer los rasgos que, desde su perspectiva, en muchas de las ocasiones identifican a los estudiantes provenientes de pueblos originarios como “*introvertidos*” y usuarios de “*palabras de poco uso*”; esta última expresión alude a las lenguas étnicas de una manera eufémica y despectiva, las percibe como ajenas a ella y a su contexto. Expresa: “*como que se exigen más (...) tratan de destacar mucho intelectualmente cumpliendo con trabajos y todo para que no sean estigmatizados*” (ENO-, marzo, 2017). Una vez más se atenúa el énfasis en las valoraciones positivas respecto a la imagen del estudiante indígena atribuyendo sus logros académicos al deseo que tienen por desconstruir la imagen negativa que los mestizos han configurado respecto a ellos.

El docente europeo comenta que los estudiantes de pueblos originarios

tienden también a interesarse más en los temas que se tratan y muestran como una fuerza de voluntad que está por encima del promedio que se observa dentro del salón, lo cual no significa luego que los resultados siempre sean de acuerdo (CSNO+, marzo, 2017).

En este caso, en un primer momento describe y valora positivamente la actuación académica de estos jóvenes. Inmediatamente después precisa que pese a los rasgos de personalidad y el interés que ellos demuestran en cuanto a los contenidos temáticos, en ocasiones los resultados no son los esperados. Este enunciado devela valoraciones negativas respecto a la imagen de “algunos” jóvenes.

Ahora bien, cuando el docente CSO- de la UNACH explica que los estudiantes mestizos “*no aprenden a comunicar totalmente, pero por lo menos genera un interés o respeto hacia la cosmovisión indígena*”, emite un juicio de valor que suprime aspectos positivos en los estudiantes mestizos que aprendieron a comunicarse en tsotsil. Él, al igual que CO+ (agosto, 2017), infravalora los logros alcanzados por la población mestiza dado que, según refiere, esta experimenta “*más ventajas*”, “*más oportunidades*” y

“más facilidades”. Simultáneamente, sobrevalora la actuación académica de los estudiantes originarios por considerarle producto del esfuerzo y sacrificio.

Por su parte, el docente DO+ (marzo, 2017) no suprime las significaciones positivas respecto a la imagen del Otro, sino, más bien, enfatiza las significaciones negativas; las valoraciones configuradas tienden también a intensificar los rasgos negativos que identifican al grupo mestizos, particularmente aquel conformado por el personal docente.

Los docentes LO+ y MO+ de la UNICH enfatizan las significaciones y, por ende, las valoraciones positivas del grupo ideológico mestizo cuando hacen referencia al dominio de la lengua imperante (el español), a sus destrezas sociales y habilidades en el uso de las tecnologías y en el baile de géneros musicales diferentes a la danza tradicional. Sostienen la idea de que dicho “desarrollo”, “progreso” o estado de “civilidad” se debe a las posibilidades económicas y sociales que tienen los miembros del grupo hegemónico. Es así como de una forma sutil suprimen las valoraciones positivas respecto a la actuación académica del grupo ideológico mestizo. Al mismo tiempo, significan y valoran de manera negativa la imagen del endogrupo porque no cuenta con las habilidades y destrezas “válidas” y “útiles”; sin embargo, este hecho lo justifican por el estado de marginación social y económica en la que viven los pueblos originarios.

La docente LNO- (octubre, 2017), por el contrario, enfatiza las significaciones positivas respecto a la imagen del Otro y, de forma simultánea, suprime los rasgos positivos que identifican a quienes pertenecen a su grupo social de adscripción.

El docente EO+ (marzo, 2017) quita énfasis a los aspectos positivos de la actuación académica de los estudiantes mestizos cuando argumenta que los mejores resultados en las evaluaciones se deben a su condición monolingüe. Por tanto, es posible decir que las valoraciones que configura respecto a su actuación académica son connotadas negativamente. Desde esta perspectiva, los resultados de éxito de los estudiantes de pueblos

originarios serán sobrevalorados ya que la comprensión de los textos orales y escritos en español implica un “reto” (EO+, marzo, 2017).

Finalmente, el personal docente MNO- (enero, 2018) y CNO+ (enero, 2018) de la UNICH suprime valoraciones positivas respecto a la imagen del estudiante proveniente de poblaciones indígenas cuando atribuye los éxitos académicos a la ayuda proporcionada por los profesores.

3.3.3 Acciones basadas en la supresión de aspectos positivos de la imagen del Otro

La docente narró la experiencia que tuvo con una estudiante proveniente de un pueblo originario que se distinguía por su timidez, y que, en últimas fechas, ha demostrado cambios positivos que contribuyen, de cierta forma, al mejoramiento de su rendimiento escolar. Dichos cambios son atribuidos a la actuación docente, de esta forma enfatiza su función como agente constructor de la realidad y asigna a la estudiante un rol pasivo:

Ahorita ya la veo [alumna indígena] más propositiva, en un principio no hacía sus tareas, sí he visto un avance en ella y en los demás, pero tiene que ver con que no tengo prejuicio y yo veo que algo que les ayuda mucho y los reivindica frente a sus compañeros cashlanes, vamos a llamarles así, es cuando yo los felicito por hacer el esfuerzo de entender un texto que no está en su idioma, ellos siento que tienen una satisfacción y hace que se esfuercen más (ENO-, marzo, 2017).

“En ella y en los demás”, “les ayuda”, “los reivindica”, “los felicito”; son oraciones con sujeto implícito que permite invisibilizar al sujeto al cual hace referencia. También cumple con la función de atenuar su discurso. Omite el pronombre personal cuando asevera: “he visto un avance en ella”; en este caso, el verbo en modo indicativo, presenta la acción de una manera real, es decir, la hablante la ve como algo objetivo y seguro (Bermeosolo, 2007). También suprime el pronombre cuando emplea la litote: “no tengo prejuicio”, en lugar de: “soy respetuosa” o “soy imparcial”. Por el contrario, explicita el pronombre “yo” cuando refiere: “yo veo que

algo que les ayuda mucho” y “yo los felicito”; así pues, coloca énfasis en dichas ideas.

En resumen, protege su imagen positiva y, por medio el acto discursivo, se atribuye la responsabilidad y el mérito de los logros académicos obtenidos por la población estudiantil. Cabe aclarar que dichos logros se reducen a actividades tales como participar, cumplir con la entrega de tareas o comprender un texto que no está en su idioma. Estas conductas son lo mínimo esperado para acreditar los cursos académicos. Así pues, no alude a logros que implican el reconocimiento de una comunidad originaria y de los Otros, los mestizos. Su actuación “condoléscente” es detonada a partir la configuración de la representación del alumno indígena “flojo” y “reprimido”.

El docente MNO- de la UNICH, a pesar de que rechaza el trato diferencial hacia los estudiantes de pueblos originarios, constantemente hace referencia a las dificultades que estos estudiantes enfrentan; de esa forma logra construir una imagen de indefensión.

porque es diferente exigirle a un chico que viven en San Cristóbal, que vive con sus papás, que tiene, tiene un cuarto, tiene una mesa de estudio, tiene ropa limpia y planchada, tiene alimento disponible, ¿no?, o sea, él o ella ya se quitó esa preocupación, entonces la preocupación es hacer un buen ensayo, hacer un buen estudio, que esto y que lo otro, todo eso le tienes que agregar a los chicos de pueblos originarios que tienen que preocuparse de dónde dormir, cómo transportarse, dónde comer, dónde tener ropa limpia, cómo acceder a alimentación rápida, no sé (MNO-, enero, 2018).

La frase: “es diferente exigirle a un chico que vive en San Cristóbal (...) [que] a los chicos de pueblos originarios”, presupone la idea que la actuación del docente es demarcada por su creencia respecto al sufrimiento y la preocupación experimentada por estos jóvenes cuando migran a las zonas urbanas.

Algunos docentes no explicitan su actuación académica, sin embargo, se puede deducir dicha actuación a través del análisis lingüístico. Como se ha visto, la actuación académica del docente puede estar marcada por la

invisibilización, la sobreprotección o la violencia manifiesta hacia la población estudiantil indígena. Algunos focalizan su discurso en la configuración de la autorrepresentación significada y valorada positivamente. Otros más, aunque dan a conocer algunas dificultades, deficiencias o problemas que enfrentan los estudiantes, enfatizan sus rasgos positivos.

Cabe señalar que la actuación del personal docente puede variar dependiendo de la situación, sin embargo, se exponen las formas comportamentales que con mayor frecuencia refieren adoptar frente a los estudiantes de pueblos originarios (véase tabla 22):

Tabla 22. Actuación académica docente respecto a la representación social del estudiante de pueblos originarios

Docentes	Actuación					
	No corrigen errores	Invisibilizan	Victimizan/ sobreprotegen	Autor-representación como figura de autoridad	Desacreditan	Reconocen deficiencias y valoran logros
DO+		x		x		
DNO-	x			x		
CSO-			x			
CSNO+				x		
EO+		x	x			
ENO-				x		
MO+			x			
MNO-				x	x	
LO+			x		x	
LNO-						x
CO+			x			x
CNO-				x		

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Énfasis en sus aspectos negativos

3.4.1 Significaciones negativas de la imagen del Otro

A determinadas etnias se les atribuyen ciertos significados y, por tanto, valoraciones “negativas” que les permiten diferenciarse de otras agrupaciones sociales. Sin embargo, cabe aclarar que estas etnias no poseen en sí mismas dichos significados y valoraciones. Las imágenes que se configuran respecto a las etnias dependen de la definición de la realidad adoptada por los sujetos en un determinado contexto histórico, social, político, económico y cultural. En muchas ocasiones estas imágenes producen acciones sociales de rechazo, racismo. Es así como dichas percepciones e interpretaciones subjetivas pasan a formar parte de la “realidad objetiva” de los actores sociales (Ibáñez, 1988).

Los rasgos que atribuyen los docentes mestizos a los estudiantes de pueblos originarios de nueva cuenta hacen referencia a las dificultades que enfrentan en el proceso de lecto-escritura:

Bueno, por citar un ejemplo, el día de hoy un alumno leyó del libro y aun leyendo del libro las palabras estaban mal pronunciadas lo cual noté que no es la lengua materna, que tiene otra lengua materna (DNO-, marzo, 2017).

No dominan al cien por ciento el español en la pronunciación, por ejemplo, al dejarles leer. (...) a veces los puedes detectar más o menos con el acento (DNO-, marzo, 2017).

Los que su lengua materna es el tsotsil sí se les distingue un poco ese acento o la dificultad al leer (DNO-, marzo, 2017).

Solamente el acento podría ser porque (...) solamente sería el acento la única característica (DNO-, marzo, 2017).

En el caso del alumno que hoy leyó, no había notado a simple vista, fue hasta hoy que leyó y que vi que su pronunciación fue incorrecta, aun leyendo las palabras las pronunciaba mal pero, fuera de eso, pues tienen la misma capacidad y logran destacar igual o más y, en algunas ocasiones, sí se ve en el examen, por ejemplo en derecho todos los textos jurídicos hay que leer mucho, entonces a veces la comprensión puede ser más difícil en la lectura y en las notas se ve reflejado en un promedio a lo

mejor no excelente, pero sí logran acreditar sus materias (DNO-, marzo, 2017).

Los primeros cuatro enunciados develan la correlación que, desde su punto de vista, existe entre bilingüismo y las dificultades en la pronunciación del español.

En el quinto enunciado, cuando la docente explica: “*no había notado a simple vista*”, hace referencia al lugar de procedencia/lengua del estudiante que lo identifican como indígena. Afirma: “*fue hasta hoy que leyó y que vi que su pronunciación fue incorrecta, aun leyendo las palabras las pronunciaba mal*”; asume que los alumnos de pueblos originarios tienen una pronunciación incorrecta en español. Agrega la conjunción “*pero*” con un valor adversativo que niega la primera afirmación que califica de forma negativa a los estudiantes indígenas y, enseguida, introduce el enunciado: “*fuera de eso, pues tienen la misma capacidad y logran destacar igual o más*”. La palabra “*pues*” subraya un enunciado que se presenta como un comentario nuevo y positivo con respecto al discurso que lo precede y que denota valoraciones negativas. Después explica que la acreditación de un examen de derecho implica, necesariamente, la lectura y comprensión de textos jurídicos, por tanto, siendo que los alumnos indígenas no dominan ambas habilidades “*en las notas se ve reflejado en un promedio a lo mejor no excelente pero sí logran acreditar sus materias*”. La expresión “*a lo mejor*” implica cierto grado de probabilidad. Por otra parte, la litote “*no excelente*” puede ser traducida como “*pésimo*” y, atenuada por la expresión “*a lo mejor*”, como “*deficiente*”. En otras palabras, afirma: “*en las notas se ve reflejado un promedio probablemente deficiente, pero logran acreditar sus materias*”.

Un rasgo que permite identificar a un estudiante de pueblos originarios es, además de su incorrecta pronunciación del español, su lugar de origen en comunidades marginadas:

Tengo varios alumnos que vienen de zonas que ya no son consideradas como tal, indígenas, por ejemplo, de Ocosingo, no de la cabecera

municipal sino de comunidades cercanas, de zonas como Yajalón. Muchas personas también es difícil saber que son indígenas porque vienen de comunidades de Comitán, o sea, de zonas aledañas a Comitán y cuando ellos se presentan dicen que son de Comitán (...) pero, por ejemplo, en comunidades indígenas que no sean de Los Altos de Chiapas ya es muy difícil identificar si vienen de una ascendencia indígena, ya es muy difícil. Ahora, tengo alumnos por ejemplo de Los Altos que sí se presentan como alumnos de Tenejapa o de Chamula, pero es un índice muy bajo (DNO-, marzo, 2017).

En este caso, su lugar de origen se asocia a comunidades aledañas a las cabeceras municipales; quienes refieren provenir de las cabeceras municipales, por tanto, “niegan su origen” (DNO-, marzo, 2017). De esta forma, la docente desecha toda posibilidad de que los estudiantes se adscriban a un grupo. Pareciera, más bien, que la identidad es algo dado y que es determinada por los criterios de clasificación impuestos por los grupos hegemónicos.

Los docentes comentan que estos espacios no cuentan con acceso a las TIC y con personal docente que asista regularmente a impartir clases. Evidentemente los pueblos originarios son representados como subdesarrollados y subalternos; por el contrario, el ambiente citadino es significado positivamente:

Cuando uno ve que el alumno es indígena finalmente reconoce que las oportunidades que tuvo de estudios fueron diferentes porque si estudió en donde nació, en una comunidad, pues los accesos a las TIC no existían, conozco que los maestros a veces no llegan con regularidad a impartir sus clases, la lengua finalmente es diferente (DNO-, marzo, 2017).

Muchos también luego me cuentan, por ejemplo, cómo en las escuelas primarias y secundarias de comunidad donde estaban los maestros no llegaban, habían muchas deficiencias que aquí en la ciudad o en zonas más cercanas, en zonas no indígenas más cercanas probablemente esos problemas son menores (CSNO+, marzo, 2017).

Por su parte, el docente europeo refiere que la inasistencia de los profesores genera problemas en el proceso lecto-escritor en los estudiantes de pueblos originarios y, en consecuencia, lagunas de conocimiento en temas de álgebra elemental. En el nivel educativo superior estas

dificultades en ocasiones provocan que los alumnos no acrediten de manera satisfactoria los cursos:

Los estudiantes que provienen de comunidad tienen evidencias, digamos, lagunas de formación básica, superiores a los demás, entonces, sabes menos de álgebra y tienen problemas derivados también del idioma, tienen una escritura menos correcta, más errores de ortografía, más problemas de construcción de la frase, sintácticos, debido a un bilingüismo, digamos, que no ha sido bien trabajado desde las escuelas (CSNO+, marzo, 2017).

Utiliza los atenuadores: “digamos” y la conjugación del verbo “saber” en segunda persona del singular: “sabes”, con el propósito de atenuar el discurso. Refiere que dichos alumnos tienen lagunas “superiores a los demás” y, por tanto, “saben menos de álgebra”, “tienen una escritura menos correcta”, “tienen (...) más errores de ortografía”, “tienen (...) más problemas de construcción de la frase”. Así pues, los adverbios “más” y “menos” cumplen con la función de diferenciar la actuación académica de ambos grupos sociales y, al mismo tiempo, de significar negativamente la actuación de los estudiantes de pueblos originarios.

Seguido de esto, refiere:

Con algunos estudiantes no se logra, ese como nivel mínimo que uno se pone como objetivo al iniciar el semestre, porque esas dificultades de base, básicamente es por eso, se convierten en obstáculos y no se logra como organizar un trabajo individual con estos muchachos o muchachas cuando se ve que no saben dividir, no saben manejar las fracciones, o sea, no saben hacer cosas básicas y ellos a veces como que no lo quieren mostrar, les da vergüenza tal vez mostrarlo y eso a la larga repercute en un rendimiento académico bajo, con la necesidad a veces de reprobar y eso obviamente esas situaciones suceden también, ¿no? (CSNO+, marzo, 2017).

La metáfora: “de base”, alude a que los estudiantes, al ingresar al nivel universitario deben de tener un cierto dominio de conceptos o habilidades para que los docentes logren cumplir con los propósitos que se plantean al inicio del curso. No obstante, con algunos estudiantes “no se logra” ya que: “no saben dividir” “no saben manejar fracciones”, “no saben hacer cosas básicas”. Puede afirmarse, entonces, que la escuela y el

docente son concebidos como los únicos medios para la construcción de un sujeto sabedor. Esto puede generar incertidumbre en los estudiantes de pueblos originarios al poner de manifiesto que los conocimientos o habilidades solicitadas por el personal académico no corresponden con las suyas, creadas a partir de una cosmovisión distinta. Como efecto de ello, explica: “no lo quieren mostrar, les da vergüenza tal vez mostrarlo”, haciendo referencia a su incapacidad para “hacer cosas”.

También ha puesto en evidencia su representación respecto a la imagen del personal docente mestizo:

Bueno, sabemos que hay mucho racismo y ahora no puedo decirte, digamos, tampoco son actitudes que observé mucho, no puedo decirte “tal docente” pero aquí tenemos casi todos los docentes que son no indígenas y, entonces, me imagino que siendo tan difundido el racismo dentro de la ciudad de San Cristóbal y siento muchos profesores de aquí, estoy seguro que deben de crearse problemas, pero no estoy en eso, no tengo muchas relaciones a nivel académico con la planta docente (CSNO+, marzo, 2017).

Afirma que en la ciudad de San Cristóbal el racismo es una práctica social difundida y, dado que la mayoría del personal académico es mestizo, infiere que también ellos actúan de una forma discriminatoria y excluyente. Utilizó las formas conjugadas de los verbos “saber”, “decir”, “observar”, “tener”, “imaginar”, “sentir” y “estar”, con el propósito de atenuar dicha afirmación. Este movimiento evidencia que el docente ha experimentado, de alguna u otra forma, prácticas racistas al interior de la institución, sin embargo, opta por no explicitarlo. Esta idea se confirma cuando, posteriormente, asegura que el reconocimiento que los estudiantes de pueblos originarios y mestizos reciben ante los éxitos académicos, es diferente.

Estoy seguro que si uno aquí, hijo de una familia de aquí, a lo mejor de un maestro, que hubiese conseguido un resultado de ese nivel, a él lo hubiesen puesto en primer plano, pero ellos por ser de origen indígena tuvieron ese maltrato (CSNO+, marzo, 2017).

Por su parte, las docentes mestizas que laboran en la UNACH destacan rasgos de personalidad que identifican a los estudiantes de pueblos originarios, sin embargo, emplean recursos lingüísticos que enfatizan aspectos negativos:

Yo los veo [estudiantes indígenas] como más apenados de decir de dónde son y más tímidos, con menos nivel de socialización o con un proceso más lento de sociabilización (ENO-, marzo, 2017).

La mayoría de los estudiantes indígenas suelen ser más introvertidos (DNO-, marzo, 2017).

son un poco introvertidos (DNO-, marzo, 2017).

son más reservados, no extrovertidos (DNO-, marzo, 2017).

En el primer caso se emplearon los atenuantes “yo los veo” para disminuir la fuerza ilocucionaria de su afirmación y “como” para plantear su juicio negativo o cuestionamiento en contra de los estudiantes de pueblos originarios. Cuando hace referencia a las habilidades de socialización, inserta el adverbio de cantidad “más” para modificar los adjetivos “apenado” y “lento” y el adverbio “menos” para modificar el término “nivel”. De esta forma la docente busca configurar, de forma sutil, una imagen negativa respecto al estudiante indígena y proteger su imagen positiva. Desde su perspectiva existen ritmos válidos o inválidos, rápidos o lentos, mejores o peores, en donde lo rápido es válido y mejor. Sin embargo, no se especifica qué atributos ha considerado para decir que el nivel de socialización de los estudiantes de pueblos originarios es inválido, menor y más lento. Así pues, dicha atribución se hace a partir de las impresiones personales marcadas por el pensamiento monocultural del tiempo lineal que declara “atrasado” todo lo que, de acuerdo con la norma temporal, es asimétrico con relación a lo que es declarado avanzado (Santos 2009, 2010 y 2012).

En los siguientes tres casos se emplearon atenuadores lingüísticos para proteger la imagen positiva y negativa de los estudiantes indígenas: la

expresión: “suelen”, el adverbio: “poco” y la litote: “no extrovertidos”. Desde esta perspectiva, la “timidez”, “introversión”, “ser más reservado” y “ser más apenado” son atribuciones estereotipadas de rasgos negativos.

El docente de medicina MNO-, como se ha comentado, refiere que la carrera de medicina es estigmatizada por los jóvenes de pueblos originarios; critica el hecho de que se le represente como difícil en extremo. No obstante, su discurso, configura, precisamente, lo que critica:

De forma académica, fijate que en los pueblos originarios hay un, este, hay demasiado estigma principalmente en la carrera de medicina hay mucho estigma de creer que los chicos y las chicas de pueblos originarios no podrían estudiar medicina, ¿no?, como que si, como si siguen y seguirán reconociendo hasta ahora (...) pero, este, primordialmente eso es lo que yo veo con ellos, tienen muy estigmatizado la, la carrera como tal de medicina (MNO-, enero, 2018).

Emite críticas respecto a la situación de desventaja social y cultural en la que ha sido posicionada la mujer en los pueblos originarios: “este, el hecho, solo el hecho, hablo principalmente de las chicas, las chicas, solo el hecho, el hecho, de estudiar una carrera, una licenciatura, para ellos es un logro impresionante, ¿no?” (MNO-, enero, 2018). Un paréntesis, en este punto para recordar que, pese a que el propósito de esta investigación no es confirmar si lo declarado por los docentes es cierto o falso, de forma reiterada expresan la idea de que dentro de los grupos indígenas existen relaciones basadas en jerarquías en donde el hombre domina sobre la mujer. A esta forma de dominación intragrupal estudiada por García Canclini (2005), agrega otras: los que se apropiaron de más tierras sobre los que no y los que tienen relaciones preferenciales con los mestizos/blancos sobre los que no. Respecto a esta última forma de dominación, los informantes comentan que quienes migran a contextos ciudadanos (blaqueados) y se adaptan a él, aseguran su posición y tienden a dominar a quienes se mueven en “espacios” simbólicos o físicos rurales/indígenas.

Asegura que en dichos pueblos a las mujeres no se les brindan las mismas posibilidades (económicas y culturales) que a los hombres para ingresar al sistema educativo. Busca que la interlocutora esté de acuerdo con sus opiniones y, para lograr dicho propósito, alude a su formación como investigadora en temas relacionados con los derechos de los pueblos originarios y los discursos discriminatorios: *“porque tú que más que nadie sabe que la mujer no tiene ni voz ni voto en estos pueblos originarios, principalmente estoy hablando de la zona tsotsil y tseltal de la zona alto de Chiapas”* (MNO-, enero, 2018).

El tono de voz con el que pronuncia su discurso y el contenido léxico-semántico, expresan seguridad en cuanto a la información que proporciona sobre la realidad experimentada al interior de los pueblos originarios, en particular, en la zona Altos tsotsil-tseltal de Chiapas. De esta forma configura una imagen con significaciones connotadas negativamente respecto a las prácticas culturales que discriminan a la mujer:

entonces, ahora imagínate a una chica que está estudiando una licenciatura y que además es médica, cómo una chica, una mujer va a venir a mi comunidad a decirme cómo hacer las cosas, y más que nada determinar la salud y el comportamiento de mi familia, entonces eso implica un reto impresionante y eso también conlleva a que las mujeres, las chicas lo vean como un estigma, ¿no?, es una carrera que nomás los hombres pueden llevar, una carrera que nomás los hombres pueden estudiar, ¿no?, para nosotros es algo así como inalcanzable y cuando ellas logran ingresar, sí tuve muchas chicas, tuve muchas chicas estudiantes, cuando ellas logran ingresar a una carrera como es medicina humana, ¡uff!, eso es un reto impresionante, ¿no? (MNO-, enero, 2018).

Critica las prácticas excluyentes al interior de los contextos escolares, sin embargo, él mismo significa a los estudiantes originarios como personas con “debilidades” y “limitantes”, como el “tendón de Aquiles de la carrera de medicina”. Dichas significaciones expresadas metafóricamente, evidentemente, inciden sobre las prácticas sociales discriminatorias. Comenta que su condición bilingüe dificulta la comprensión de los textos

hablados y escritos en español; esta situación se agrava dado que es necesario aprender la terminología médica “occidental”.

eso estoy hablando como de las visiones y algunos estigmas que ellos tienen, las debilidades y las limitantes que estos chicos y estas chicas tienen y que siguen siendo el tendón de Aquiles de la carrera de medicina es la, este, la lengua, ¿no?, el castellano, o sea, si a los chicos, las chicas que hablan español, que hablan castellano hay muchas limitantes por la terminología médica, ¿no?, y paramédica, clínica, la terminología médica clínica es difícil, es complicada, ahora imagina a una chica, a un chico, que apenas puede conjugar bien el español y pasarlo al inglés...al tsotsil, o al tseltal, es muy, muy, muy complicado, muy complicado (MNO, enero, 2018).

Para convencer a la interlocutora de la veracidad de su enunciación utiliza la ejemplificación como recurso lingüístico. Las risas y la modulación de la voz evidencian un tinte de sarcasmo y picardía en su discurso cuando menciona la forma en que los pueblos originarios nombran la sintomatología clínica, en particular, el desmayo y la arritmia cardiaca. Cabe aclarar que en la cultura en la que se circunscribe la presente investigación, el sarcasmo es una categoría discursiva que es interpretada como un acto de descortesía:

por ponerte un ejemplo, te voy a por un ejemplo muy, muy clásico, y muy clásico, muy clásico y muy citado en las reuniones académicas que teníamos, o que se sigue llevando a cabo, supongamos, para la cosmovisión indígena, el desmayo, para nosotros un desmayo, ¿no?, alguien que pierde el estado de alerta, el estado de conciencia, para ellos es muerte, “no, es que fijate que atendí a una persona, a un paciente y se murió, se murió pero a la hora revivió y ya estaba bien”, cómo que se murió, revivió, a ver, espérame, espérame, desde la cosmovisión occidental, o sea, nadie puede morir y resucitar de volada, no, (risas) (MNO-, enero, 2018).

porque ellos, supongamos, dicen, “sabes qué me duele mi corazón, o sea, (no legible), no sé, en tsotsil (no legible), ¿no?, entonces me duele mi corazón, para nosotros podríamos decir, bueno, el corazón no duele, en terminología clínica el corazón no duele, pero, “no, es que yo lo estoy viendo desde otro punto de vista, lo estoy viendo desde el punto de vista que está afligido”, ¡uh, está afligido! (MNO-, enero, 2018).

Del análisis discursivo se pueden hacer los siguientes comentarios. El primero, en términos bourdianos (Bourdieu, 1985) es posible decir que las

nociones configuradas en los territorios de los pueblos originarios son desechadas por la lengua oficial y el personal docente, al infierno de las expresiones impropias. El segundo, que, conforme a lo expuesto por Grosso (2017), la inteligencia de lo “puesto-ante-la-vista”, el placer cognitivo de “lo visible” y la “obscenidad comercial y del consumo”, han colonizado las mentes de las personas. Dicho de otro modo, las expresiones emitidas por los estudiantes que sutilmente aluden a lo no-tangible, lo no-decible lógicamente o que se contraponen con las formas de consumo y comercialización de la medicina moderna, son desechadas y burladas. El tercero, la comunicación verbal (en este caso en particular, las risas, los gestos y la expresión corporal) contradice el comportamiento verbal, es decir, lo que se dice con palabras en la interacción con otras personas (Kapp, 1980).

La violencia discursiva es más notoria cuando explica que el pensamiento occidental debe entender la cosmovisión indígena y de “establecerla dentro de la nomenclatura, de la terminología médica clínica es muy, muy, muy complicado, muy complicado” (MNO-, enero, 2018). En otras palabras, los conocimientos ancestrales y sus formas de nombrar y describir los padecimientos clínicos se deben modificar para establecer una terminología médica uniforme. Parte de la idea de una co-construcción del conocimiento, sin embargo, se evidencia discriminación hacia los saberes de los pueblos originarios. El empleo de la noción “terminología médica”, forzosamente implica la presencia de una “terminología no médica”, la terminología empleada por los pueblos originarios.

Otro enunciado que pronuncia y que también evidencia la necesidad del discurso occidental de “manejar” —metafóricamente— (verbo equivalente a manipular, gobernar, mandar, dirigir, guiar, administrar) las nociones y las descripciones de los pueblos originarios es el siguiente:

bueno, cómo lo manejamos desde la visión occidental para estipular un cuadro clínico, ¿no?, fatiga o arritmia, no sé, entonces, encontrar,

encontrar esa, ese punto de vista de comunicación es muy, muy complicado, y ese es el reto de la interculturalidad, ¿no?, tratar de encontrar eso (MNO+, enero, 2018).

A pesar de que su discurso apela a la interculturalidad, en ambos casos se evidencian significaciones (y, por tanto, valoraciones) connotadas negativamente respecto a los pueblos originarios y sus saberes.

En otro fragmento de su discurso explica que tanto los estudiantes de pueblos originarios como mestizos tienen problemas de comprensión lectora y, en consecuencia, son evidentes las dificultades que enfrentan cuando exponen los contenidos temáticos.

otra de las deficiencias fundamentales que yo siempre hice énfasis en la carrera es, este, la lectura, hay problema, no sólo los chicos de carácter indígena, también los chicos de carácter mestizo que han estudiado en las preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, de Nuevo León, de San Cristóbal, de Tapachula, de Oaxaca, deficiencias graves, graves de lectura, ¿no?, o sea, son chicos y chicas que está acostumbrados a leer una o dos páginas de un artículo o de un libro y cuando se les pedía hacer un análisis de cincuenta, sesenta páginas de un capítulo, de un libro, no sólo leerla, analizarla y discutirla, o sea, muy, muy limitada la capacidad de síntesis, la capacidad de discusión, la capacidad de lectura, la habilidad de tener lectura de un día a otro, aparte de otras actividades tengo que analizar cincuenta páginas de un capítulo sobre un tema, ¿no?, entonces muy, muy deficiente la lectura, la expresión o sea, exponer un tema, exponer un caso, abordar un tema, muy limitado en la forma de expresión, las presentaciones, en sí el vocabulario muy limitado, muy, muy limitado, muy limitado, este, no hay, este, no hay ese hábito de lectura (...) entonces se ve el ejercicio del estudio como una imposición, como una obligación, se hace pesado, ¿no?, porque no están acostumbrados (MNO+, enero, 2018).

Además de esto, aclara, los estudiantes no están acostumbrados a trabajar bajo presión y/o a someterse a altos niveles de exigencia. Ambas afirmaciones contribuyeron a proteger la imagen positiva de sí mismo. Se autorrepresentó como un docente con una formación académica consolidada a partir de prácticas de autoexigencia. Dicha autorrepresentación, sin duda alguna, conlleva significaciones, valoraciones y acciones marcadas por la discriminación y la marginación hacia la población estudiantil en general.

creo que la mayoría, no solo los chicos indígenas, también los chicos mestizos, todos los chicos que han llegado a mí no están acostumbrados a trabajar bajo una presión, ¿no?, bajo esa exigencia, entonces eso es lo que realmente, fue lo que en la mayoría de los casos observé y denoté, otro de los tendones de Aquiles (MNO-, enero, 2018).

Claramente podemos observar aquí que el locutor se ubica a sí mismo en una posición de autoridad que le confiere la institución a la que está adscrito; se erige como poseedor de un saber o poder, alguien responsable y con poder de decisión (Charaudeau, 1998). La modulación de su voz y la risa frecuente denota sarcasmo y un intento por denostar la imagen del personal docente de la UNICH. Refirió que fue una propuesta suya someter a evaluaciones de cultura general tanto a los estudiantes como a los docentes.

otro de los tendones de Aquiles, no solo de los chicos y de las chicas, también de los maestros, porque es una propuesta también mía, es cultura general (risas), hay poca cultura general, ¿no?, en geografía, en política, en economía, en periodismo, no sé, en lo que tú quieras abordar, ¿no? (MNO-, enero, 2018).

entonces ese fue el objetivo de mis, de mis, de mis atribuciones, hacer preguntas de cultura general, somos muy verdugos los maestros y las maestras con los chicos y chicas porque siempre queremos evaluar cuánto saben, cuánto no saben, qué hacen, cuánto conocen de cultura, pero bueno, evaluémonos también los catedráticos, cuánta cultura general tenemos, ¿no? (risas) (MNO-, enero, 2018).

En este fragmento de su enunciación intenta atenuar la fuerza ilocutiva de su discurso cuando se incluye como parte del colectivo “maestros” y “maestras”. Utilizó la forma imperativa del verbo evaluar: evaluémonos. También conjugó los verbos ser, querer y tener en primera persona del plural: somos, queremos y tenemos.

El docente justifica la ejecución de dicha actividad con fines evaluativos bajo la idea de que la adquisición de conocimientos generales (cultura general) favorece las prácticas sociales interculturales. Una vez más alude al conocimiento de la investigadora para tratar de convencerla

de la veracidad de su discurso. En caso de que se muestre disconforme con su idea, la entrevistadora podría atentar contra su autoimagen:

tú más que nada, tú más que nadie sabes que la interculturalidad no la estudias, la interculturalidad no la llevas en una maestría, un doctorado, primero la desarrollas, ¿no?, en base a tu ejercicio, al estudio continuo, a las múltiples culturas que tú conozcas, ¿no? (MNO-, enero, 2018).

Ahora bien, expresa significaciones connotadas negativamente respecto a las costumbres de los pueblos originarios que, de acuerdo con su opinión, atraen a los estudiantes a las comunidades en momentos en los que se supondría, deben asistir a clases. Para hacer explícitas dichas ideas reproduce las palabras del Otro. Sin embargo, referir un discurso ajeno lleva consigo una serie de implicaciones o limitaciones. En el acto discursivo, cuando se reproducen las palabras del Otro, se teatraliza o escenifica, independientemente de si se reproducen las palabras textualmente: “la literalidad no es más que una ficción discursiva de la reproducción, motivada por la asunción de referencias deícticas por un locutor distinto del locutor-reproductor” (Méndez, 2000, 156). De ahí que el discurso citado no es el discurso del Otro, sino, más bien, es el discurso del propio locutor (Vincent y Dubois, 1997). Este recurso fue utilizado para convencer a la entrevistadora de la veracidad de su enunciación:

hay chicos que decían, yo puedo perder dos semanas de clases sin problema” (MNO-, enero, 2018).

entonces, solo, no, es que yo no puedo faltar porque esa es mi costumbre (MNO-, enero, 2018).

Dentro del ambiente educativo, sí, supongamos, por ejemplo, en el pueblo estoy acostumbrado que en semana santa tengo que suspender una o dos semanas de clase porque así lo implica las costumbres de mi pueblo y tengo que estar allá físicamente (MNO-, enero, 2018).

El discurso representado involucró la enunciación del locutor sobre lo que los estudiantes de pueblos originarios dijeron y sobre lo que el propio locutor dijo en el pasado inmediato o lejano a dichos estudiantes. En este sentido “el narrador puede también referir lo que *él mismo ha dicho*, y no

sólo lo que otro ha dicho” (Camargo, 2004, p. 481): “*a ver, bueno, pues respeto mucho tu costumbre y todo, pero bueno, es vital que vayas, ¿no se va a echar a andar eso si tú no estás?*’, *no pues sí, sí se hace pero yo necesito estar allá*’” (MNO-, enero, 2018).

Lo que se quiere destacar por medio de la ejemplificación, de la reiteración —o anáforas— (*entraban mucho en conflicto, ¿no?, entraban mucho en conflicto con eso, ¿no?, cómo una costumbre tan arraigada, tan impuesta, se podría meter a discusión, meter a discusión (...) eso es un problemón, es un problemón eso*) y de los énfasis fonéticos (*¡uhhh¡*), es la diferencia entre las prácticas sociales ejecutadas por los grupos poblacionales pueblos originarios/mestizos. Dicha diferenciación, sin duda alguna, conlleva prácticas excluyentes.

bueno, ahí cuando ellos entraban, más que nada los chicos de carácter indígena entraban mucho en conflicto, ¿no?, entraban mucho en conflicto con eso, ¿no?, cómo una costumbre tan arraigada, tan impuesta, se podía meter a discusión, meter a discusión, o sea, hójole, cuestionarlo, ¡uhhh¡, eso es un problemón, es un problemón eso, esos son unos de los tantos rasgos que sí se denotaba la diferencia entre un chico de pueblos originarios o un chico con una formación en una, aunque sea en una pequeña ciudad hay mucha diferencia, en esos criterios, en la toma de criterios (MNO-, enero, 2018).

También comenta que los estudiantes de pueblos originarios se asocian de acuerdo con sus grupos de adscripción étnica en un intento por sentirse “seguros” y “un poco más, más tranquilo[s]”. En otras palabras, significa a los estudiantes como personas inseguras y temerosas.

El adverbio modal “obviamente”, repetido en dos ocasiones, apoya el enunciado porque es de certeza; indica: “como todos saben”, “es notorio”, “es conocido” o “es evidente” que los y las chicas no adscritas a un pueblo originario “no, pues, realmente no, no estaba como muy arraigad[a]” dicha práctica. Por tanto, apoya una información y le concede la cualidad de cierto pese a que fue dada a conocer por el docente. Posteriormente agrega los atenuadores “pues” y “como” para retardar la emisión de su discurso y atenuarlo.

Así pues, protege la imagen positiva y negativa de los estudiantes mestizos, en detrimento de la imagen de los jóvenes que provienen de pueblos originarios. Una vez más utiliza la reiteración, los énfasis fonéticos y el discurso representado para convencer a la interlocutora de la veracidad de su enunciación:

el, el chico y la chica de carácter originario siempre, siempre busca a chicos que sean de carácter originario y que vengan de la misma región, o sea, yo soy tsotsil, pero hay unos chicos que hablan, que son tseltal, hijole, ummm, tengo que buscar tsotsiles porque tseltales como que si no, no, no encajan mucho conmigo y, obviamente, obviamente, los chicos que no son de pueblos originarios, no pues, realmente no, no estaba como muy arraigado (MNO-, enero, 2018).

como que si todavía hay una manera como de sentirse seguros, de sentirse seguros, en una ciudad, en una escuela donde aún se les hace muy ajeno, como si buscar un grupo de la misma población de los mismos municipios, me hace sentir un poco más, más tranquilo, ¿no?, eso sí lo denoté (MNO-, enero, 2018).

Finalmente, el docente busca desconstruir, a través de la narración de sus observaciones hechas al interior de la escuela, la estructura conceptual que se tiene respecto a la ingesta dietética y los hábitos nutricionales de los estudiantes de pueblos originarios: “*sin meternos en todo este rollo del romanticismo, de indigenista y todo el rollo, no, no, no, los pueblos originarios hoy en día son los mayores consumidores de coca cola y refresco de cola, gaseosas y producto manufacturado*” (MNO-, enero, 2018).

Una vez más se observa la contraposición entre el contenido del discurso emitido por la docente CO+ (quien manifestó que estos jóvenes únicamente consumen pozol, tortillas y tostadas durante su estancia semanal en la ciudad de San Cristóbal) con respecto de aquel pronunciado por el docente MNO- que explica que son estos estudiantes quienes consumen en mayores cantidades alimentos refinados y procesados.

la mayoría de los chicos de pueblos originarios tienen hábitos alimenticios completamente diferentes a los chicos que no lo son, por ejemplo, recuerdas la carrera de medicina los horarios son mixtos, no hay horarios, tu todos en a la mañana y otros a la tarde, no, no, no, o vas a la has ocho de la mañana, diez de la noche, no sé, o te pueden citar,

más cuando estás en prácticas clínicas, entonces hay muchos diferentes hábitos alimenticios, la mayoría de los chicos de los pueblos originarios, coca cola, galleta por la mañana, este, no sé, sabrita, o sea, mu..muchta comida, este, mucha demanda calórica, demasiada, demasiada procesada, ¿no? (MNO-, enero, 2018).

La oración “los chicos de pueblos originarios tienen hábitos alimenticios completamente diferentes a los chicos que no lo son”, debido a: 1) la “imposición (...) occidental” y 2) no están “acostumbrado[s] a desvelarse, a leer tantos capítulos o de varios libros”. Ambas ideas presuponen que, en primer lugar, los estudiantes mestizos representan el occidente dominante y, en segundo lugar, que estos últimos están acostumbrados a estudiar durante largas jornadas.

También comenta que, de forma equivocada, se cree que la población estudiantil de pueblos originarios consume determinados alimentos: “estudiantes de pueblos originarios, claro, tú pensarías, van a llegar con un tamal o van a llegar, no sé con algunos huevitos de rancho para desayunar, no, no, no” (MNO-, enero, 2018). Como es bien sabido, el tamal es elaborado a partir de productos agrícolas, tales como el maíz, producido, generalmente, en zonas predominantemente rurales. Sin embargo, ambos productos son consumidos tanto en zonas urbanas como rurales. Pese a esto se evidencia la persistente asociación de su producción y consumo, a lo rural, lo agrícola, lo indígena, lo infravalorado, el Sur.

Ahora bien, la docente LNO- emite significaciones ambivalentes respecto a la actuación académica de los estudiantes provenientes de pueblos originarios. Son positivas cuando: 1) menciona que tienen la habilidad para hablar en español y en su lengua originaria y 2) hace referencia a la forma “directa” y “exigente” de dirigirse hacia los docentes. Dichas significaciones también pueden ser connotadas negativamente cuando: 1) explica que se comunican en su lengua originaria aun cuando ella se encuentra frente a ellos (esta acción es interpretada como un acto descortés) y 2) refiere que, ante inconformidades, protestan de forma escrita ante las autoridades académicas.

Contrario a los discursos pronunciados con anterioridad, este los representa como personas hábiles y de temperamento fuerte. Incluso connota inconformidad y confrontación entre los estudiantes y la docente:

son muy directos, los jóvenes indígenas son más directos, incluso que los jóvenes de zona urbana, si hay algo que les molesta te lo van a decir, si no les gustas como maestro no sólo te lo van a decir sino también te van a hacer el documento y lo van a entregar, lo exigen, si hacen el documento y exigen, aunque esté también esta libertad de cátedra pues también uno se defiende, ¿no? (LNO-, octubre, 2017).

se comunican en el salón, estando tú en el salón se comunican en su lengua originaria cuando tú no eres hablante, en mi caso yo no soy hablante activo de una lengua originaria, entonces, pues bien están hablando de cómo estás enseñando, entre ellos en el salón platican en su idioma estando tú enfrente, ¿no? (LNO-, octubre, 2017).

Significa negativamente la actuación académica de los estudiantes en general. Enfatiza en que un aspecto negativo que identifica a los estudiantes de pueblos originarios es que no hablan (intentan o quieren hablar) castellano. Cabe aclarar que cuando hace referencia al uso de una lengua originaria la significa como un “valor” poseído por ellos.

Porque, así como hay estudiantes mestizos e indígenas que les gusta trabajar, pues también lo hay quienes no les gusta trabajar, ¿no?, quienes quieren estar más en campo y la lectura es muy importante (octubre, 2017).

Porque, así como tienen el valor de que pueden escribir y hablar en una lengua originaria, bueno, es importante que también el castellano, hay que leer mucho en castellano (octubre 2017).

Por su parte, la docente CNO- comenta que los estudiantes mestizos mantienen una relación distante con sus profesores: “ah, es mi maestro y voy a pasar con tal calificación, no importa, entrego mi trabajo y se acabó, ¿no?” (CNO-, enero, 2018). Por el contrario, expresa que en el caso de los jóvenes de pueblos originarios “se siente un poco más de necesidad de estar más cerca del otro, de la otra, pero no es que la piensen, vaya, siento que es algo natural como otras características que nosotros, pues, en la ciudad tenemos”. Cuando se le pidió aclarar a qué se refería con necesidad de

estar más cerca del docente, respondió: *“al docente, ajá, cerca, o sea, como conocerlo, pero tampoco llegar a ser amigos, o sea, conocerlo, pero con ese respeto, y ese respeto no es una barrera”* (CNO-, enero, 2018).

Aparentemente, su emisión busca proteger la imagen positiva y negativa de dichos estudiantes, no obstante, más adelante comenta: *“no es una barrera, como de pronto me ha tocado con otros grupos, no de aquí, no”* (CNO-, enero, 2018). Utiliza las litotes: *“no es una barrera”*, en lugar de: *“favorece la comunicación, la relación de afecto, la convivencia...”*, y *“no son de aquí”*, en lugar de: *“son de ‘x’ lugar”*. Esto con el propósito de atenuar la fuerza ilocutiva de su enunciado y salvaguardar la imagen de los estudiantes de la UNICH. Más adelante aclara: *“no es una barrera como decir, ah, ya, tú de allá, yo de acá, no, hay respeto, no somos amigos, hay respeto, no hay barrera y sé que siento la confianza de poder acercarme, ¿no?”* (CNO-, enero, 2018). Identifica barreras simbólicas que los estudiantes de pueblos originarios interponen entre ellos y el personal docente; en otras palabras, no hace referencia a límites físicos, sino, más bien, del tipo emocional/sentimental. El acercamiento al que hace referencia se traduce en interés por conocer al Otro, más no por entablar una relación cercana.

Posteriormente, comenta que: *“entonces eso en lo personal yo he vivido, claro, que he visto otras cosas, pero no más, sino como con otros docentes, pero cada uno lo maneja diferente, ajá”* (CNO-, enero, 2018). En otras palabras, ha sabido de situaciones en las que los estudiantes sí interponen barreras (de algún tipo) entre ellos y los docentes. En la primera parte del enunciado alude a la primera personal pronominal “yo”, enfatiza la idea y se responsabiliza del contenido de su enunciación. En la segunda parte de su enunciado, por el contrario, la forma pronominal se encuentra implícita en la conjugación del verbo “haber” en primera persona del singular: “he”. Así alude a las experiencias de los Otros, protege la imagen positiva propia y de los jóvenes de pueblos originarios.

Otras características que diferencian a los estudiantes mestizos de los pueblos originarios es que estos últimos no se han familiarizado con el uso de las TIC: *“diferencias, ajá, yo creo que una que he encontrado muy grande es por ejemplo en la cuestión de las tecnologías, el uso de las TICS”* (CNO-, enero, 2018). A cada afirmación le sucede otra que aminora el impacto ilocutivo de esta: *“y no es que tenga mayor poder, mayor valor adquisitivo precisamente de la ciudad, no, no, no, porque encontramos también poder adquisitivo fuerte en algunas regiones de comunidad, no, no es precisamente eso”* (CNO-, enero, 2018). El determinante indefinido: *“algunas”*, presupone que varias *“regiones de comunidad”* no cuentan con un *“poder adquisitivo fuerte”*. Seguido de esto, expone:

sino más bien la construcción social, familiar cercana que se ha tenido con relación a las TICS, claro que actualmente ya nadie nos falta el celular, pero mucho más en la ciudad tenemos esta relación casi, casi de una necesidad de estar en el internet por alguna razón, por lo laboral, lo académico o por entretenimiento (CNO-, enero, 2018).

El uso de las TIC, particularmente el uso del internet y del teléfono celular, se vincula a la necesidad de las personas ciudadinas por mantenerse en comunicación por razones laborales, académicas o de entretenimiento. Dicha afirmación, de manera sutil, apunta a que los estudiantes de pueblos originarios no se involucran en dichas actividades.

entonces yo creo que la relación con las TICS es una diferencia muy fuerte, porque por ejemplo me ha tocado hacer comentarios, no y tal “meme”, ¿no?, y algunos sí, pero la mayoría no, ajá, y los memes son de redes sociales, o hagamos un grupo en facebook y ahí nos ponemos de acuerdo, “pero es que casi no visito Facebook”, “pero es que en mi comunidad no hay internet o simplemente no es mi hábito”, entonces creo que ahí radica gran parte de la diferencia porque como seres humanos realmente no, esa sería una grande, ¿no? (CNO-, enero, 2018).

Una vez más, después de emitir significaciones connotadas negativamente respecto a la imagen de los pueblos originarios, en un segundo momento atenúa la fuerza ilocutiva de su enunciación *“porque como seres humanos realmente no”*. El adverbio: *“realmente”*, significa *“en efecto, en verdad, es cierto que...”*, sin embargo, en este caso es usado

como estrategia lingüística de atenuación. Utiliza la cita de estilo indirecto cuya función predominante es contar lo que dijo alguien e indicar la procedencia del conocimiento (Reyes, 1996), con el propósito de convencer a la interlocutora de la veracidad de su enunciación.

Finalmente explica que los estudiantes de pueblos originarios: *“tal vez como un común denominador, la parte de los libros, la parte del hábito lector, creo que es un...”* (CNO-, enero, 2018). La docente empleó la modalización *“creo que”* con la intención de atenuar su juicio. Posteriormente explica: *“no digo que no lea, claro que leen y es una inteligencia, vaya, la siento diferente por su construcción, ¿no?, o sea, no es que no haya inteligencia, la hay, hay mucha habilidad, hay mucha creatividad”* (CNO-, enero, 2018). En un primer momento introduce las litotes: *“no digo que no lea”*, en lugar de: *“leen”*, y *“no es que no haya inteligencia”*, en lugar de: *“hay inteligencia”*. Posteriormente agrega las oraciones en afirmativo: *“claro que leen”* y *“la hay, hay mucha habilidad, mucha creatividad”*. Este acto lingüístico atenúa la fuerza ilocutiva de su discurso y protege la imagen positiva de los estudiantes. No obstante, la conjunción adversativa *“pero”*, con la que inicia el segundo segmento, sirve para rebatir la postura enunciada en el segmento que le precede:

pero sí siento que de pronto el hábito lector no es el mismo, ¿no?, ahí está un poco más abajo, pero tampoco tanto, ¿no?, porque también en ciudad les dices leen diez páginas y a veces leen y a veces leen dos, entonces yo creo que por ahí irían las diferencias (CNO-, enero, 2018).

Inserta la litote: *“no es el mismo”*, en lugar de: *“es diferente”*. También emplea los atenuadores discursivos: *“un poco”*, *“tampoco tanto”* y *“yo creo”*. Así pues, su acto lingüístico, aunque de forma sutil, representa a los estudiantes de pueblos originarios como personas que enfrentan dificultades en el uso de las TIC y deficiencias en el hábito lector.

Por su parte, la docente MO+ significa la conducta del personal docente como negativa dado que, según refiere, no demuestran interés para atender las *“deficiencias”* de los estudiantes y/o no les tratan de igual

forma que a los mestizos. Cuando emite dichas afirmaciones emplea numerosos atenuadores lingüísticos: “digamos”, “no sé”, “como”, “por ejemplo”, “uno”, “dices” y “sabes” —las conjugaciones verbales en segunda persona del singular cumplen con el propósito de eludir la responsabilidad de su emisión discursiva y/o de no atentar contra la imagen positiva del Otro.

la situación y sobre todo ver cuando algunos profesores, digamos, de la misma institución, no sé si decir que no atienden de manera igualitaria o más bien no hay como ese interés o ese compromiso hacia el estudiante por generar como otras habilidades o muchas veces me he topado con estudiantes, por ejemplo, que me entregan su trabajo como para corregir, en este caso redacción, ¿no?, y a veces les pregunto que si ya lo han trabajado o lo han pasado con otros profesores y me dicen “sí”, “y qué le han dicho”, “no, que está muy bien”, entonces dices, uno se pone a pensar, o sea, saben que el estudiante tiene como deficiencias y dices sabes que el profesor anterior lo revisó y que se ha formado y que hasta a veces doctorado, hace investigación y todo eso. Y tú dices pues bueno, o sea, qué está pasando porque la atención, preocupación por parte del docente o porque es de un pueblo originario no hay como ese interés, ¿no? (MO+, octubre, 2017).

Refiere que la invisibilización es uno de los tratamientos más frecuentes que se da a los estudiantes de pueblos originarios. El discurso referido es un recurso utilizado comúnmente por el personal docente entrevistado. En este caso en particular se recurre a la estrategia de autocitación para exponer la representación que los estudiantes de pueblos originarios han configurado respecto a la figura del profesorado. Pese a que se trata de una cita indirecta, es posible decir que en ella está impregnada la propia representación que la entrevistada ha configurado respecto al personal docente. Durante su enunciación no especifica si el discurso hace referencia a aquellos autoadscritos mestizos o a un pueblo originario. Una vez concluida la entrevista aclara que los tratos discriminatorios son ejecutados por ambos grupos poblacionales.

y me dicen, “tal profesor pues nos ofende, nos dice que no somos capaces, que somos unos niños, que estando a estas alturas o en el nivel superior deberíamos ya ser más críticos, ser más esto y lo otro, ¿no?”, “pero él tampoco nos apoya, solo nos llega a hablar de sus publicaciones,

de los congresos que va a tener, ¿no?, de las investigaciones que hace”, entonces, digo, “bueno, si está formado ese docente por qué no apoya a esos estudiantes que tanto lo necesitan, ¿no?”, entonces dicen “realmente no aprendemos”, entonces eso sí, cuando dicen “ese docente sí nos considera como ignorantes, o sea, con todos los comentarios que hacen nos dicen que no sabemos, que no somos capaces, que somos unos niños, que para qué estamos en la universidad, que si no somos capaces pues que nos demos de baja, ¿no?”, y yo les digo, “y ustedes qué piensan”, y hay algunos que dicen, “no pues sí nos molesta pero tampoco les respondemos, ¿no?, y otros me dicen no hacemos caso, no, pero sí nos hace sentir mal” (MO+, octubre, 2017).

El docente CO+ (agosto, 2017) de la UNICH, manifiesta significaciones connotadas negativamente hacia el personal docente y administrativo que diseñó el plan de estudios de la carrera de medicina. Expresó su desacuerdo ante actitudes discriminatorias hacia los estudiantes de pueblos originarios y sus saberes ancestrales. A su parecer, esto provocó que el índice de matriculación de estudiantes de pueblos originarios en dicha carrera disminuyera considerablemente:

Cabe la aclaración que hubo una coordinación de medicina en administraciones anteriores donde justamente catalogaban que a los estudiantes que vienen de comunidades pues no tenían la capacidad de, de, de, pues de estudiar la carrera de medicina porque es una carrera muy estricta, muy cerrada, y prácticamente no lograban entender los alumnos, sí, ahí sí hubo una parte de rechazo por parte de los maestros, los médicos, en este caso, los médicos que no entienden justamente esta cuestión intercultural, que vienen tal vez con esa visión convencional o esta cuestión de la medicina cerrada, ¿no?, pero me doy cuenta que eso ha sufrido una transformación y eso ha dejado una secuela que no hay muchos estudiantes que vienen de comunidades, no es que no haya interesados, por supuesto que los hay pero eso es una política que se implementó en tiempos anteriores que tal vez no sé cómo lo seleccionaron, eso sí, ya no sé, pero sí hubo, digamos, actitudes de docentes en torno, en torno a la situación, digamos, de aprendizaje de los alumnos que vienen de comunidades (CO+, agosto, 2017).

Pronuncia la frase: “y prácticamente no lograban entender los alumnos”. El adverbio “prácticamente”, en este caso, significa “en realidad”. De esta forma sostiene que los estudiantes de pueblos originarios enfrentan dificultades durante el proceso de adquisición de conocimientos.

Pese a que expresa significaciones connotadas negativamente respecto la imagen de los jóvenes adscritos a su propio grupo ideológico, también busca representar a los docentes mestizos como personas “cerradas” y que “no entienden”. De esta forma justifica el bajo índice de matriculación de estudiantes hablantes de una lengua y/o provenientes de comunidades rurales.

Hasta el momento voy iden.. como dos o tres alumnos que vienen de distintos pueblos, uno de ellos de Chamula, de Chenalhó, y no recuerdo de otros pueblos que aún permanecen hasta la fecha y ya los demás pues, obviamente, quedaron en el camino o se desanimaron también por las actitudes mismas de los docentes, obviamente sí ahí fue una actitud muy marcada, y además hubo un coordinador de medicina que sí lo avalaba y que justamente inclusive hablaba mal de la medicina tradicional, ¿no?, o sea, aquí la medicina es la medicina, no se puede hablar de otro tipo de medicina, entonces tenía un argumento muy discriminatorio, muy cerrado, entonces eso también limitó el acceso de más estudiantes, ¿no? (CO+, agosto, 2017).

Con base en los planteamientos de Grosso (2017) y las luchas simbólicas expresadas por los grupos ideológicos, es posible decir que el bilingüismo fuerza a la hegemonía lingüística nacional a que reconozca, de forma condescendiente y resignada, un habla “local”, “residual”, “deficiente” y “provincial”. Empero, la diferencia, la desigualdad y el sentimiento de superioridad subyacen a dicha “aceptación”. Dicho esto, queda claro que, en las instituciones educativas, particularmente aquellas con perspectiva cultural con énfasis en la identificación étnica, este mismo fenómeno se reproduce en otras sémicas de lo indígena, predispuestas a la invisibilidad y la muerte: vestimenta, prácticas médicas, arte manual, espiritualidad...

Para no atentar contra la imagen de aquellos mestizos que actualmente coordinan la licenciatura de medicina, comentó que dichos procesos de exclusión tuvieron lugar durante el proceso de formación de la carrera. Agregó los atenuadores “un poquito” y “tal vez” para atenuar su discurso y configuró una imagen positiva de las autoridades educativas y del personal docente que hoy en día ahí labora. Para lograr dicho propósito

agregó el adverbio comparativo “más”: “*tienen una mentalidad más abierta, más incluyente y respetan*”:

Tal vez estoy hablando un poquito de una etapa del proceso de la creación de la carrera, tal vez en estos tiempos del semestre pasado, porque yo también doy clases de la lengua en tsotsil en licenciatura (...) y, otra, también reuniones docentes con médicos pero actualmente como ha habido cambios veo que profesores, veo que los profesores actuales tienen una mentalidad más abierta, más incluyente y respetan, justamente, y valoran justamente esta cuestión intercultural, entonces tienen que ver, también, como que, bueno, bueno como los maestros no son fijos en medicina, actualmente no puedo hablar en, digamos, como he visto sus actitudes, es algo positivo en términos hacia los estudiantes no hablantes del español o su segunda lengua es el español, ¿no? (CO+, agosto, 2017).

Según su opinión, valorar “*lo intercultural*” implica la apertura a los saberes ancestrales y la inclusión en el aula de los jóvenes de comunidades rurales y/o hablantes de una lengua. Dicha forma de interpretar la interculturalidad implica el reconocimiento de las diferencias y de las desigualdades. En este sentido, de forma implícita se interpreta que dicho reconocimiento no elude las relaciones de poder coloniales y neocoloniales. Sin embargo, su crítica no trasciende el ámbito de la educación y únicamente apela por los pueblos originarios y omite otros sectores vulnerables y excluidos (Moya, 2009).

El docente CSO- refiere que los estudiantes de pueblos originarios ya poseen la habilidad para hablar una lengua originaria. Los estudiantes mestizos, por otra parte, enfrentan dificultades en el proceso de aprendizaje de una lengua originaria:

Un estudiante de lengua indígena que ya sabe hablar ella o él pues viaja rápidamente, todo su bagaje cultural, únicamente lo que hace es reforzar la escritura, mientras, los que están aprendiendo a hablar [mestizos] esa es su dificultad, no logran codificar todo, de repente se estresan en el camino, “es muy difícil”, “no logro aprender” (CSO-, mayo, 2017).

La conceptualización metafórica de la escuela como un “camino” no implica un simple transitar. Más bien, se representa como un pasaje de

dificultades u obstáculos que la población estudiantil debe superar para llegar a la meta: terminar la licenciatura.

Cabe aclarar que el desarrollo de habilidades académicas a las que hace referencia el docente tiene impactos diferentes. Mientras que los estudiantes mestizos deben desarrollar habilidades lingüísticas para acreditar el curso de una lengua originaria, los estudiantes de pueblos originarios deben de desarrollar dichas habilidades para evitar su expulsión del sistema educativo superior. Los mestizos deben sentirse motivados para aprender una lengua originaria. Los pueblos originarios, además de estar motivados, perciben el aprendizaje de la lengua español como una necesidad imperante que le permite desplazarse de los espacios rurales “inválidos” a los espacios urbanos “válidos”. Destaca los rasgos negativos de los estudiantes mestizos y los rasgos positivos de las personas de pueblos originarios.

El docente DO+ (marzo, 2017) emite significaciones negativas respecto a la población estudiantil y el personal docente en general. También expresa su inconformidad ante las expresiones racistas encubiertas del personal docente que motivan el rechazo de la autoidentificación indígena:

Entonces por razones de discriminación no se manifiesta tan abiertamente, pero eso no quiere decir que no haya [jóvenes indígenas]. En la facultad son pocos los jóvenes indígenas que están haciendo su carrera ahí porque también hay discriminación hasta en el ingreso de esta institución (DO+).

Los docentes EO+ (marzo, 2017) y LO+ (octubre, 2017) no han sido referidos en este apartado porque, como ya se ha comentado, el primero centra su discurso en atenuar las significaciones negativas respecto a la actuación académica de la población estudiantil indígena. El segundo, por su parte, emite un discurso no atenuado que expresa significaciones y valoraciones negativas, así como actos excluyentes respecto a los miembros de su propio grupo ideológico.

3.4.2 Valoraciones negativas de la imagen del Otro

Como se ha visibilizado hasta el momento y pese a lo que se pudiera pensar, en muchas ocasiones, los discursos emitidos por los grupos sociales más vulnerables tienden a discriminar, a excluir y, por tanto, a violentar con mayor frecuencia a los grupos sociales dominantes. Sin embargo, los datos empíricos obtenidos por Doise (1985) indican que:

son los grupos de estatus menos elevado o menos seguro quienes se comportan de una forma más discriminatoria ante el otro grupo. Todo parece indicar que estos grupos, al reconocer su status menos favorable, tienden a invertir de manera activa las relaciones dominantes (Doise, 1985, p. 323).

Bajo este argumento se dan a conocer los enunciados que expresan posibles actos discriminatorios, excluyentes y violentos hacia los estudiantes que se identifican con el grupo ideológico mestizo.

En este caso, se empleó intensificadores con el objetivo de destacar la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones que describen de negativamente a los estudiantes mestizos y positivamente a los estudiantes de pueblos originarios:

los que estaban hablando la segunda lengua [mestizos] como que no encuentran el interés o falta un poquito, así como de encontrar. A veces no llegan a clase, “¡ah!, pero es de lengua, a ver si paso” (...) los que entraron para probar, bueno, uno, dos, tres, que sí también pasaron, pero hay otros que ya lo dejaron (...) Entonces veo, mientras otros que no están haciendo ese doble esfuerzo de trabajar y estudiar, bueno, como que lo pasan, como dicen, “light” las clases, “llego, no llego” (CSO-, mayo, 2017).

En su discurso enuncia a los estudiantes hablantes de una segunda lengua (mestizos) a partir de la tercera persona del plural, de esta forma se asume como miembro del grupo ideológico indígena. El enunciado está marcado por los atenuadores “*como que*” y “*como dicen*” que le ayudan a plantear su juicio negativo hacia los estudiantes. Este es reforzado por “*un poquito*” y “*a veces*” en su función de modalizadores. La ejemplificación sirve al docente para, desde la argumentación basada en su experiencia,

tratar de convencer a la interlocutora de que son los estudiantes mestizos quienes no se someten a un doble esfuerzo que implica estudiar y trabajar simultáneamente. El conector “bueno” tiene una función metadiscursiva e indica que el interlocutor está variando la planificación de su discurso, que evidentemente considera inadecuada (Uribe, 2005). Así pues, además de que la atenuación se presenta en formas lingüísticas concretas, la explicación y la justificación son operaciones de por sí atenuadoras (Briz, 2012). Su emisión discursiva evidencia valoraciones connotadas negativamente respecto a la actuación académica de los estudiantes de pueblos originarios.

El docente que labora en la facultad de derecho emite valoraciones positivas con respecto a su grupo ideológico y, enfáticamente, respecto a sí mismo. Estas están acompañadas de valoraciones negativas respecto a los otros referidos mestizos quienes, desde su perspectiva, no cuentan con la experiencia de vida en las comunidades, ni con los conocimientos y las habilidades necesarias para impartir asignaturas relacionadas con el derecho indígena:

porque también habrán maestros [mestizos] que dan esa materia pero si no tiene la experiencia, la vida en comunidad, prácticamente se van con pura teoría y entonces es ahí donde a veces pierde sentido la enseñanza o pierde importancia sobre el tema (DO+, marzo, 2017).

Aun cuando se le cuestionó respecto al impacto que genera en los estudiantes de pueblos originarios las opiniones que el personal docente configura respecto a ellos, de nueva cuenta utiliza su turno de habla para emitir juicios de valor connotados negativamente. La variación de la altura tonal de la voz con que pronuncia el enunciado y su gesticulación denotan cambios transitorios en su situación emocional; se evidencia molestia. En esta oportunidad asegura que “la facultad” o “la institución”, no reconoce su labor; no menciona a ninguna persona o personas en particular:

Cosas negativas por parte de la facultad, pues una cosa negativa es que a pesar de todas las acciones que he hecho y de todos los eventos que he hecho y se ha armado desde la facultad así como las investigaciones y el

diseño curricular del plan de estudio y todo lo demás que he estado en varias, hasta la fecha ni me han reconocido, sigo siendo un profesor interino, un profesor de asignatura sin, digamos, horas determinadas, la parte negativa de la institución que no está valorando todo lo que uno hace, en eso sí estoy... pues mal (DO+, marzo, 2017).

Así como él, MO+ (octubre, 2017) y CO+ (agosto, 2017), manifiestan valoraciones connotadas negativamente respecto a la actitud de desprecio que los docentes mestizos han expresado por los jóvenes indígenas. El docente EO+ (marzo, 2017) centra su discurso en la atenuación de los rasgos que, generalmente, son descritos como negativos por el resto del personal. En contraste con ambas posturas, LO+ (octubre, 2017) configuró valoraciones negativas respecto a su imagen y de quienes integran su grupo ideológico.

El docente europeo, por su parte, narra su experiencia como asesor de tesis de un alumno indígena de la licenciatura en economía en la UNACH; ambos fueron acreedores de un reconocimiento a nivel nacional por su labor investigativa.

Comenta que él y otro de sus asesorados que actualmente estudia en un programa de doctorado en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), también autorreferido indígena, fueron “prácticamente maltratados” por el personal docente y los directivos de la institución:

cuando estaban haciendo la tesis conmigo [Emilio y Alfredo] fueron prácticamente maltratados aquí en la facultad, porque fueron maltratados, y yo lo sé porque seguí la tesis y teníamos problemas y yo no le encuentro otra explicación, por ser indígenas, y por qué después de haber conseguido resultados tan evidentes y tan importantes y que deberían ser difundidos, por qué no se hizo, por qué la facultad tuvo esa actitud de ignorar, qué es lo puede pasar en estos casos, porque son indígenas y otra porque yo soy extranjero y yo era el que asesoraba, las dos cosas probablemente movieron a lo mismo, yo creo, básicamente, porque era indígena” (CSNO+, marzo, 2017).

Evidentemente, el docente no se reconoce como miembro de los grupos poblacionales indígena y mestizo, sin embargo, emite juicios de valor para proteger la imagen positiva de los estudiantes de pueblos originarios que han destacado por su labor académica y, además de esto,

atribuye significaciones y valoraciones negativas al grupo mestizo que les discrimina. Bajo este argumento es posible decir que, desde su punto de vista, tanto él como los estudiantes indígenas se sienten ajenos al contexto en el que se circunscribe la institución. Cuando emite su discurso, la intensidad de su voz denota inconformidad y molestia. No hizo referencia a una persona o personas en particular; diluyó al Otro discriminador como miembro del colectivo: “facultad”.

Continuó narrando las actitudes violentas que los docentes adscritos al grupo ideológico mestizo tuvieron con Elías, uno de sus asesorados de tesis, adscrito indígena, que actualmente estudia en la UAM.

pero recuerdo perfectamente que a la hora de la evaluación de la tesis lo querían reprobar, porque dentro del grupo ellos eran los que más pretendían actitudes, digamos, correctas por parte de los docentes y había varios docentes que no llegaban a dar clases y que de repente, digamos, como son docentes y tienen poder de ponerse a los estudiantes, lo querían obligar como a que se arrodillaran, entre comillas, a que aceptaran las condiciones y ellos no, ellos querían que el docente llegara, que cumpliera y eso creaba enfrentamientos y entonces hubo ese maltrato que te decía, que podía repercutir sobre el trabajo de tesis, al final, afortunadamente así no fue porque luego llegaron a los resultados que te decía (CSNO+, marzo, 2017).

El docente empleó el operador pragmático “*digamos*” con el propósito de atenuar el impacto de su discurso que, manifiestamente, expresa valoraciones negativas respecto a la actuación de los docentes adscritos al grupo ideológico mestizo. También utiliza la metáfora: “*como a que se arrodillaran, entre comillas, a que aceptaran las condiciones*”; se suscita así la impresión de que los docentes mestizos buscaban que los estudiantes provenientes de pueblos originarios, que exigían el cumplimiento cabal de sus obligaciones, “*se sometieran*” a su práctica académica valorada por el entrevistado como negativa. Como se observa, existe una valoración dicotómica entre el bien y el mal, en la que los buenos (indígenas) buscan el cumplimiento cabal de las responsabilidades académicas de los docentes y los malos (mestizos) infringen las normas institucionales y

someten a los estudiantes. La sutil retórica del bien y del mal evoca miedo y rechazo hacia el grupo poblacional mestizo.

porque yo fui a hablar con el director, porque fui y le dije que era una vergüenza que en una facultad como esta no reconociera un logro tan elevado, no, o sea, fue el gobierno nacional quien se lo entregó con el gobernador de Chiapas, quien asistió al evento, el director y todo y luego resulta que la UNACH, la facultad deja totalmente (CSNO+, marzo, 2017).

—Desapercibido

Sí, sí, y esas son cosas que molestan bastante pero bueno (CSNO+, marzo, 2017).

Utilizó el pronombre personal “yo” explícito: “yo fui a hablar con el director”. Citando a Luján (1999), es “una forma enfática, y debe entenderse como una categoría enfocada, que se contrapone o discrimina en relación con otra que integra el contexto discursivo, de un modo explícito o implícito” (p. 1312). Esta forma gramatical permitió dar énfasis a la idea relacionada con la injusticia de las autoridades institucionales que recayó sobre él y su alumno.

Al mismo tiempo que expresa valoraciones negativas respecto a la actuación de los docentes mestizos, también reconoce las dificultades académicas que los estudiantes de pueblos originarios enfrentan cuando acceden al nivel educativo superior:

con algunos estudiantes no se logra, ese como nivel mínimo que uno se pone como objetivo al iniciar el semestre, porque esas dificultades de base, básicamente es por eso, se convierten en obstáculos y no se lograr superar y entonces, claro, imagínate el trabajo en esta universidad no es tan fácil, es difícil como organizar un trabajo individual con estos muchachos o muchachas cuando se ve que no saben dividir, no saben manejar las fracciones, o sea, no saben hacer cosas básicas y ellos a veces como que no lo quieren mostrar, les da vergüenza tal vez mostrarlo y eso a la larga repercute en un rendimiento académico bajo, con la necesidad a veces de reprobado y eso obviamente esas situaciones suceden también, ¿no? (CSNO+, marzo, 2017).

En este caso emplea en repetidas ocasiones el atenuador “como” para disminuir el impacto del discurso que connota valoraciones negativas

respecto a la actuación académica de los estudiantes de pueblos originarios: “como nivel mínimo”, “como organizar un trabajo”, “como que no lo quieren mostrar”. Cuando el docente explica que las “dificultades de base” imposibilitan el logro de los objetivos planteados al inicio del semestre, hace referencia a las lagunas de información generadas por el estado de marginación y rezago social y económico al que son sometidas sus comunidades. Estas metáforas cumplen con el propósito de enfatizar la fuerza ilocutiva de su enunciado. La actuación académica del estudiante universitario indígena se debe, según comenta el docente, al estado de marginación y rezago social al que han sido sometidos por quienes usufructúan el poder, los mestizos.

En términos generales, los docentes no originarios de la UNACH (DNO-, marzo, 2017; ENO-, marzo, 2017) y de la UNICH (MNO-, enero, 2018; CNO-, enero, 2018) emiten valoraciones negativas respecto a la actuación académica de los jóvenes de pueblos originarios; sus representaciones asocian la imagen de estas personas a lo atrasado o no moderno.

La docente LNO- (octubre, 2017), por su parte, construyó valoraciones negativas sobre: 1) la forma “directa” y “exigente” de dirigirse al personal docente y 2) el hecho de tomar ventaja de su condición bilingüe para comunicarse entre sí, de manera intencionada y a sabiendas de que los hablantes de español no pueden comprender su lengua.

3.4.3 Acciones basadas en aspectos negativos de la imagen del Otro

Las significaciones y valoraciones negativas respecto a la imagen de los estudiantes producen formas de actuar que de manera explícita o implícita excluyen, marginan y oprimen. La docente da a conocer información sobre una profesora mestiza que labora en la EGAI y cuyas conductas racistas han provocado que alumnas deserten de la universidad:

Me contaron de una maestra, que ella es de tiempo completo, absolutamente racista, que siempre humillaba sobre todo a las mujeres indígenas y por ella se fueron tres o cuatro estudiantes, de hecho al temazcal que fuimos, era que una estudiante indígena y su hermana también estudiaba ahí pero la hermana se fue, se dio de baja por esa maestra que les decía que no tenían un alto coeficiente intelectual, que no daban el rendimiento, que eran flojos, haraganes y todo esto que hemos construido de forma racista contra los indígenas que sí permeaba y que tuvo como resultado que se dio de baja muchas mujeres indígenas (ENO-, marzo, 2017).

Era a todos, pero a las que decía que las que no tenían remedio eran las mujeres indígenas (ENO-, marzo, 2017).

En su narrativa expone el caso de una docente de la EGAI a quien enuncia a partir de la tercera persona del singular. Emplea la pronominalización “una” para nombrar a alguien indefinido que es distinto a ella y que ejecuta acciones discriminatorias y raciales. Así pues, debido a que la entrevistada no participó en el curso del evento, pierde credibilidad. Usa los adverbios “*absolutamente*” y “*siempre*” que, desde el punto de vista de la gramática discursiva, actúan como operadores intensificadores-argumentativos; de esta forma destaca las acciones discursivas violentas de la docente hacia las estudiantes de pueblos originarios.

Cabe aclarar que cuando menciona los calificativos que describen a los estudiantes indígenas, hace uso del verbo “haber”, en tiempo presente, en primera persona del plural: “hemos”, para hacer alusión a los discursos racistas construidos en torno a su imagen. Su uso puede deberse a la necesidad de la docente de evidenciar que ella, como parte de la población mestiza, ha sido partícipe en la configuración y el mantenimiento de las significaciones y valoraciones negativas sobre la imagen de los pueblos originarios. Su uso también puede ser interpretado como atenuador discursivo. Sostiene que las acciones discriminatorias y racistas en el contexto escolar son causas de deserción.

En el mismo sentido, el docente que labora en la facultad de derecho de la UNACH explica que los bajos índices de matriculación de estudiantes provenientes de pueblos originarios es una consecuencia de los actos

discriminatorios en el contexto escolar. Precisa que para “todos los directores” esta no fue —y no es— una problemática que requiere pronta solución:

Hace dos años yo peleé con todos los directores que han llegado una cuota étnica, es decir, de acuerdo con la población estudiantil que tiene la facultad de derecho que haya por lo menos un diez por ciento que sean estudiantes indígenas, bueno algunos, otros directores lo han tomado bien, otros no también, a otros no les interesa, pero finalmente la intención creo que es lo que cuenta, se logró aperturar, aunque no con esa cuota que se propone. Ahorita hay como cinco o siete que son jóvenes indígenas (DO+, marzo, 2017).

Aludiendo a su discurso es posible inferir que sus conductas están marcadas por la idea de que los mestizos, en particular los directivos, son racistas. Así pues, “pelea” con ellos, protesta con el propósito de que se aperturen espacios para que los estudiantes indígenas ingresen al sistema educativo superior. Retomando la emisión discursiva de DNO- (marzo, 2017), es posible decir que el docente actúa de esta forma en un intento por reivindicar y proteger a los suyos, los indígenas.

El discurso emitido por el docente CSO-, por otra parte, permite detectar acciones que de manera sutil expresan discriminación. Para iniciar la narración de su experiencia con estudiantes mestizos agrega la conjunción adversativa: “pero”, de esta forma introduce una contrariedad u oposición:

Pero cuando me encuentro que apenas están hablando tengo que entrar muy cuidadoso, muy atento para que también se vayan sensibilizando poco a poco, entonces ya cuando veo que ya están motivados mis alumnos, cuando veo en sus ojos veo chispas ahí entonces ya empiezo a caminar poco a poco pero generalmente me gusta motivarlos, tanto a los que están aprendiendo y los que ya saben la lengua, entonces son diferentes motivaciones que les doy. Pero sí, motivo mucho a los no hablantes también porque cuando digo la cosmovisión “esto me pasó a mí” y cuento mi experiencia, “no entendía, la matemática no entendía, los números no entendía, pero mira este es el código, esto es lo que deben descubrir, si aprenden esto ya es más fácil aprender los demás (CSO-, mayo, 2017).

La motivación, según expone, debe ser distinta para ambos grupos. Por una parte, incita a los hablantes a *“conservar la cultura, la lengua”* (CSO-, mayo, 2017). Por otra parte, y de acuerdo con la emisión de su enunciado posterior, sensibiliza y narra su propio proceso de adquisición de una segunda lengua con el propósito de *“genera[r] un interés o respeto a la cosmovisión indígena”* (CSO-, mayo, 2017). Así pues, el texto está marcado por la necesidad propia de reivindicarse y reivindicar a los miembros de su grupo ideológico; por tanto, es posible decir que sus acciones están marcadas por la exclusión.

El docente europeo, por su parte, narra casos de estudiantes que provienen de pueblos originarios que han logrado destacar académicamente. También aclara que en algunas ocasiones no se obtienen los resultados esperados. Reconoce que los estudiantes indígenas se sienten ajenos al contexto en el que se circunscribe la institución, *“normalmente lo que se crea en el grupo normalmente es cierta división precisamente entre el grupo que proviene de comunidades y los que no, los que son de aquí de la ciudad o de otras ciudades”* (CSNO+, marzo, 2017). En el mismo sentido, el docente expresa que: *“no tengo muchas relaciones a nivel académico con la planta docente”* (CSNO+, marzo, 2017). Como había explicado, de acuerdo con su opinión, tanto él como los estudiantes indígenas son excluidos por algunos profesores y personal administrativo. De forma simultánea, el docente excluye a los Otros, los mestizos.

3.5 Supresión de nuestros aspectos negativos

3.5.1 Supresión de significaciones negativas de nosotros

Los grupos ideológicos dan a conocer información que los describe de forma negativa y con el propósito de atenuar dicha enunciación emplean diversas estrategias discursivas. El docente CSO- (mayo, 2017) explica:

Mientras que en la ciudad es más abierto todo, se comunican, dicen chistes, se ríen y todo, mientras los que venimos de otras comunidades

generalmente somos un poquito limitados en esa parte. No crea que no podemos hacer chistes, sí, tenemos nuestros modos de chiste también, entonces a veces nos hacen reír en español, pero no entendemos, no codificamos esa información, pues lógico que no vamos a reír. Entonces, como tiene sus maneras, sus formas, el chiste en las comunidades también tiene su ámbito, su espacio. Entonces, mire, yo creo que eso podría ver en esa parte, la lengua, la cosmovisión, esa interacción con los otros, a veces es un poquito complicado tejer también. Pero yo creo que ese no es el punto importante en esa parte, yo creo que es la concepción del mundo (CSO-, mayo, 2017).

Compara las diferencias entre la vida “en la ciudad” y la vida en “las otras comunidades” y para ello utiliza a la focalización como estrategia lingüística para delimitar ambos espacios diferenciados. Narra su experiencia sobre las dificultades que las personas provenientes de pueblos originarios enfrentan al establecer comunicación con los mestizos.

Recurrió a la ejemplificación como recurso discursivo atenuador, así pues, desde la argumentación basada en su experiencia, trató de convencer a la entrevistadora de que la dificultad que enfrentan las personas de pueblos originarios respecto a la comprensión de los chistes pronunciados en español se justifica en tanto que su lengua materna es diferente, comenta: “los que venimos de otras comunidades generalmente somos un poquito limitados en esa parte”. El adverbio “poquito” tiene la función de mitigar el impacto de su enunciación con el propósito de proteger su propia imagen y de la de un nosotros indígenas. Enseguida justifica esta limitación “No crea que no podemos hacer chistes, sí, tenemos nuestros modos de chiste también, entonces a veces nos hacen reír en español, pero no entendemos, no codificamos esa información, pues lógico que no nos vamos a reír”. Finalmente concluye su respuesta aseverando que la cosmovisión es un elemento que, en definitiva, diferencia a los estudiantes de pueblos originarios de los mestizos.

También suprime significaciones negativas configuradas sobre la actuación académica de los estudiantes indígenas y, para lograr dicho propósito, emplea diversos recursos lingüísticos. Explica:

Los que ya estamos un poquito más familiarizados con el español ya no hay un choque cultural muy fuerte pero imagínate los niños que están aprendiendo español sin que sepa todas esas concepciones es un choque dramático, por eso la educación en México, sobre todo en las comunidades indígenas son las rezagadas pero no se encuentra esa parte de la concepción, cómo se está haciendo el vínculo con las concepciones del mundo, entonces, igual como con la lengua, generalmente tenemos muchos detalles en la ortografía, en redacción porque la gramática de la lengua es muy distinta con el español. Primero va el verbo, luego va el adjetivo y, por último, va el sujeto. No el sujeto, verbo y predicado (...) yo todavía tengo esos detalles en la redacción. El género, por ejemplo, no vemos con el español, masculino y femenino, todo es un artículo tanto para femenino como para masculino, es igual (CSO-, mayo, 2017).

Así pues, sostiene que los estudiantes indígenas que migran a la ciudad enfrentan un “*choque cultural*” y, además de esto, problemas en el proceso de lectoescritura derivados de la variación en la estructura gramatical del español y la lengua tsotsil.

En charlas informales con hablantes de lenguas originarias fue posible obtener información respecto a las variaciones gramaticales entre estas y el español. El español está conformado por ocho categorías gramaticales: 1) verbos, 2) sustantivos, 3) adjetivos, 4) pronombres, 5) artículos, 6) adverbios, 7) preposiciones y 8) conjunciones. Las cinco primeras sufren accidentes gramaticales; son palabras *variables* que presentan modificaciones en su forma. Las tres últimas son invariables en tanto no presentan accidentes gramaticales y no admiten cambios en su forma. En cambio, en tsotsil, las categorías gramaticales que presentan accidentes gramaticales son: verbos, sustantivos y pronombres. El resto de los grupos son invariables: adjetivos, artículos, adverbios, preposiciones y conjunciones (véase tabla 23). Al existir inconsistencias entre las estructuras gramaticales de ambas lenguas, podemos inferir que las formas en que estos grupos ideológicos representan el mundo son diferentes (Gleich, 1993). Con el propósito de destacar esta problemática, el docente expone su caso, de esta forma coloca énfasis en la fuerza ilocutiva de su enunciación.

Tabla 23. Las categorías gramaticales variables/no variables de las lenguas tsotsil y español

Categoría Grupo lingüístico	Verbo	Sustantivo	Adjetivo	Pronombre	Artículo	Adverbio	Preposición	Conjunción
Tsotsil	V	V	I	V	I	I	I	I
Español	V	V	V	V	V	I	I	I

*La letra “V” identifica las categorías gramaticales variables y la “I”, las invariables.

Fuente: Elaboración propia.

También comenta que el alto índice de deserción forzada en estudiantes de pueblos originarios, particularmente mujeres, se debe a la insuficiencia de ingresos económicos en las familias. Esta idea encubre la posibilidad de que dicha deserción también puede darse de forma voluntaria, ya sea por el desinterés en la carrera, el gusto y la preferencia por el trabajo remunerado, las creencias culturales acerca del conocimiento tecno-científico, los roles de género asumidos.

Muchos estudiantes se dan de baja por situaciones familiares, por situaciones más familiares, por recursos económicos, entonces siempre veo alumnas, sobre todo mujeres indígenas que se dan de baja, que tienen poca posibilidad y no les ayudan a sus papás, o su mamá, entonces eso es triste en esa parte, se dan de baja y se van a trabajar en casas particulares (CSO-, mayo, 2017).

Por otra parte, cuando al docente de la EGAI se le preguntó sobre las características que distinguen a un estudiante no indígena de un estudiante indígena respondió que

pues a lo mejor incluso el idioma, el español, puede ser porque para la población indígena estudiantil es un segundo idioma. Yo les pongo el ejemplo a los estudiantes, es como si fuesen a Alemania a estudiar y leer libros en alemán, ¿no?, entonces es un reto que ellos presentan como estudiantes indígenas, leer en español, escribir y hacer los trabajos en español como un segundo idioma (EO+, marzo, 2017).

Vuelvo al ejemplo este de que ya sea un mexicano que vaya a estudiar a Alemania o a Rusia, ¿no? y tienen que hablar en alemán o en ruso. Comparado con los estudiantes rusos o alemanes hay una desventaja del mexicano y no estamos hablando de si es indígena o no indígena sino, más bien, de que se enfrenta a otra cultura y a otro idioma y que

tiene que presentar exámenes y trabajos en otro idioma, ese es el reto. No tanto las cuestiones étnicas sino, más bien, los retos del idioma, ¿no? (EO+, marzo, 2017).

De esta forma destaca la idea de que los estudiantes indígenas enfrentan un reto mayor con respecto a los estudiantes mestizos siendo que los cursos se imparten en español. La ejemplificación de un caso sirve al hablante para tratar de convencer a la entrevistadora de la validez de su argumento. Argumentó que los estudiantes indígenas al estudiar en un idioma diferente a su lengua materna *“a lo mejor los resultados se ven en las calificaciones, no al cien por ciento en todos los estudiantes, pero en su mayoría sí porque están estudiando en un idioma que no es el suyo” (EO+, marzo, 2017)*. Se le pidió aclarar a qué se refería con que los resultados se veían reflejados en las calificaciones a lo que respondió:

Bueno, lo que pasa es que como están estudiando en un idioma que no es el suyo, a lo mejor los resultados en sus exámenes o al presentar un ensayo o algún resumen de lectura a lo mejor no obtienen la misma calificación alta que los estudiantes no indígenas” (EO+, marzo, 2017).

La expresión *“a lo mejor”* sirvió para atenuar el impacto ilocutivo de su oración. Continúa explicando que *“no al cien por ciento en todos los estudiantes, pero sí en su mayoría”*. El enunciado fue estructurado de tal forma que no fue necesario agregar ningún adjetivo a las calificaciones que los estudiantes obtienen en los cursos universitarios: “buenas” o “malas”, “deficientes” o “suficientes”. Finalmente, precisa, *“en su mayoría sí porque están estudiando en un idioma que no es el suyo”*; desde su perspectiva, la mayoría de los estudiantes indígenas no obtienen los resultados esperados como consecuencia de su condición bilingüe, de esta forma suprime los rasgos que describen de forma negativa a su grupo ideológico.

El docente CO+ de la UNICH, por su parte, protegió la imagen positiva de los estudiantes de pueblos originarios, en detrimento de la imagen de los docentes y personal administrativo mestizo que labora en la carrera de medicina. No obstante, en este segmento da a conocer información que atenta contra la imagen de dichos estudiantes:

por esta dificultad, digamos, porque es primer semestre o segundo semestre, apenas empiezan en la ciudad y al llegar en la ciudad, tal vez dominan el español, pero es nada más con un fin comunicativo, no dominan al, un porcentaje alto, se podrá decir, entonces, cuando empiezan a ver cuestiones médicas y los docentes empiezan a desesperarse que no logran comprender, eso sí hubo experiencias atrás. Y justamente hubo deserción, hay varios alumnos de desertaron (CO+, agosto, 2017).

La afirmación “*se podrá decir*” —como X lo dice o alguien lo ha dicho— es atribuida a Otro enunciador no identificado. A través de la función atenuante que el condicional da a la afirmación, el locutor relega la responsabilidad de verdad sobre lo que se afirma en Otro enunciador: “*tal vez dominan el español, pero es nada más con un fin comunicativo, no dominan al, un porcentaje alto*”. “*Digamos*” y “*tal vez*”, cumplen con el propósito de atenuar la fuerza ilocutiva de su discurso.

En el siguiente enunciado, también disminuye el énfasis en las significaciones connotadas negativamente respecto a la imagen de los estudiantes de pueblos originarios: “*cuando se acercan, ajá, ajá, perfecto, bueno, lo que me causa mayor sentimiento cuando no participan porque justamente, también hay casos, se da, creo que no en la mayoría, pero obviamente a veces suele ser un poquito menos participativo*” (CO+, agosto, 2017).

Una vez más, se les define como personas que “no participan”. En este caso, dicha oración atrae significaciones connotadas negativamente, sin embargo, el uso de los atenuadores “*poquito*” y “*creo*”, disminuyen la fuerza ilocutiva de su enunciado.

El docente LO+ de la UNICH, a través de la narración de su propia experiencia, ilustró a la entrevistadora acerca de las consecuencias sociales y económicas que atrajo los desplazamientos migratorios de los indígenas a las ciudades aledañas en las que se hablaba español u otra lengua originaria. Dichos tránsitos migratorios fueron consecuencia del movimiento revolucionario zapatista

en la comunidad de donde nosotros éramos nos afectó el movimiento del 94, de tal manera que subimos a vivir en la cabecera municipal pero estaba complicado el asunto porque no podíamos trabajar las parcelitas que tenemos, entonces no nos quedó más opción más que bajar a la ciudad de Yajalón, Chiapas, que es un pueblo grande y sobre todo pues hay mucho, muchos mestizos, por llamarlo de alguna manera, y también población tseltal, yo cuando llego a ese pueblo yo llevaba un obstáculo, que no manejaba bien el castellano, ese es uno, lo otro es que en el salón de clase fue un poco notorio en su momento, porque a la hora de desenvolverse uno en el momento de exponer alguna temática es ahí donde empieza a batallar, a personas que nació del pueblo, manejan bien el castellano, manejan ciertos conceptos ya dentro de su entorno, entonces ya es una ventaja para ellos, entonces en mi caso lo que sucedió en su momento es que tuve que incluirme, buscar amigos, platicar y leer mucho, ¿no?, y de esa manera empecé a superar, porque es una parte, no sé si llamarle un rezago, ¿no?, entonces es una de las cosas que tuve que atender en mi vida, durante mi vida (LO+, octubre, 2017).

La no-habilidad en el dominio de la lengua hegemónica (el “español culto”), urbanocéntrica, y de los conceptos occidentales, es significada como “un obstáculo” o “un rezago” que es necesario “atender” para “superar”. Metafóricamente representa la “vida” de los pueblos originarios en la ciudad como una “batalla”, noción que expresa dolor, lucha, pérdida y desasosiego. En este sentido, diría Guiteras (citado en González Casanova, 1975), los indígenas, antes explotados, despreciados, insultados y acusados de flojos, bandidos y sinvergüenzas, cuando aprenden a expresarse en español y a vestirse “de mestizos”, son tratados de igual a igual por estos últimos. Los respetan y se abstienen de maltratarlos. El recuerdo de su pasado indígena es utilizado para insultarlos.

Es así como a partir de su experiencia justifica las dificultades que los estudiantes de pueblos originarios enfrentan para establecer relaciones sociales y comprender textos orales y escritos en español.

También quiero pues, mencionar, me atrevo a mencionar que supongo que también los alumnos que vienen de una comunidad indígena también pueden tener el mismo problema, entonces ahí se puede hacer una comparación, ¿no?, en el manejo, en el uso del castellano, quizás hay muchas cosas que decir todavía porque llevan una ventaja, ¿no?, sí, eso es lo que podría comentar (LO+, octubre, 2017).

Son varios factores que pueden influir, uno de ellos puede ser la misma lengua o no tener la, la suficiente capacidad para manejar el castellano, un poquito de temor, tal vez, por socializarse, cosa que ya lo mencioné anteriormente, pero también podría ser también, quizás, un poco a la cultura, a la cultura de la comunidad (LO+, octubre, 2017).

Se reitera, una vez más, la idea de que el temor a socializar, percibido en el mundo occidental como un rasgo comportamental negativo, es una característica que define a los indígenas (LO+, octubre, 2017; MO+, octubre, 2017; CO+, agosto, 2017; DO+, marzo, 2017; CSO-, mayo, 2017).

La docente MO+ describe a los estudiantes de pueblos originarios como personas que padecen precariedades económicas y, por ende, alimentarias y de protección. En consecuencia, de acuerdo con su opinión, se ven forzados a trabajar: *“la mayoría de los chicos se dedican a trabajar, entonces dedican más tiempo al trabajo para sobrevivir que a la escuela, ¿no?, y entonces el poco tiempo que les queda para estudiar no es suficiente para rendir en la escuela”* (octubre, 2017). Configura la imagen del indígena retrasado, vituperado o víctima, y de esta forma los exime de responsabilidad en cuanto a su poco hábito lector y habilidades en cuanto al uso de las tecnologías. También asigna un rol fundamental al personal docente, tanto indígena como mestizo, como constructores de la realidad de los estudiantes: *“tal vez no tenga habilidades que uno espera, pero si el docente lo apoya o le proporciona las herramientas, considero yo de que sí puede desarrollar esas habilidades”* (octubre, 2017).

En contraposición con dichas posturas, el docente DO+ (marzo, 2017) se centró en exponer los motivos por los que considera que un docente mestizo no está capacitado para interculturalizar la educación. También destacó las actividades o comportamientos que son significados por él mismo, o que pueden ser significados por los otros, como positivos: la promoción de eventos académicos, el alto nivel de exigencia y el dominio en temas vinculados con el derecho indígena.

3.5.2 Supresión de valoraciones negativas de nosotros

En su discurso, el docente expresa que una de las diferencias cruciales entre los estudiantes mestizos e indígenas son las dificultades económicas que estos últimos enfrentan en el momento en que migran a la ciudad de San Cristóbal para continuar sus estudios universitarios:

Pero sí, ha habido estudiantes indígenas que no le echan ganas, que le vale, pero la mayoría le echan ganas, han sobresalido. Más para mí es como una decepción, una tristeza cuando alumnos que quieren estudiar y no tiene la posibilidad o que sí están luchando por su beca pero no les alcanzan, pero hay personas que también están luchando aunque a penas para vivir pero están ahí, están ahí, “ya quiero salir, ya quiero salir, es que ya no puedo, ya no tengo dinero” pero, “échale ganas, yo pasé también eso” le digo, “no se muere uno” le digo, pues, “échale ganas”, entonces es un orgullo también porque sabes que el alumno le está echando ganas, está haciendo el esfuerzo y está ahí (CSO-, mayo, 2017).

El docente recrea el diálogo que establece con los estudiantes indígenas que expresan la tensión experimentada por problemas económicos. La valoración que emite el docente tiene una connotación positiva siendo que *“la mayoría le echan ganas, han sobresalido (...) está haciendo el esfuerzo y está ahí”*. También hace mención de los sentimientos que experimenta al observar las situaciones de precariedad económica que experimentan: *“decepción”* y *“tristeza”*. Según Charaudeau (2011) es posible decir que debido a que el docente ha configurado una imagen positiva de los estudiantes que pertenecen a su grupo ideológico, sus emociones también están dirigidas a reforzar dicha imagen.

De la misma forma, las emisiones discursivas de los docentes adscritos a los pueblos originarios están impregnadas de un *“matiz de sentimiento”* cuando hacen referencia a las precariedades económicas — *“es como doloroso”* (MO+, octubre, 2017)—; el bajo nivel participativo en las aulas —*“me causa mayor sentimiento”* (CO+, agosto, 2017)— y los casos de alcoholismo y deserción escolar —*“me causó tristeza”* (LO+, octubre, 2017)— en jóvenes adscritos a su mismo grupo ideológico. A

través de estas justificaciones suprimieron el énfasis en los aspectos negativos que describen la actuación académica estudiantil.

El docente DO+ (marzo, 2017) valoró la actuación propia como positiva, en detrimento de la población estudiantil en general y del personal docente mestizo. Finalmente, el docente EO+ suprimió las valoraciones negativas configuradas respecto a la actuación académica de los pueblos originarios, cuando hizo referencia al “doble” esfuerzo que requiere la comprensión de los textos en español.

3.5.3 Acciones basadas en la supresión de aspectos negativos de nosotros

El docente (EO+, marzo, 2017) comenta que los estudiantes bilingües enfrentan el reto de comunicarse de forma oral y escrita en español, ante dicha afirmación se le cuestionó sobre las acciones que deben de ser ejecutadas por los docentes, respondió:

No específicamente una actitud diferente sino, más bien, yo creo que ser más comprensibles, más flexibles en el sentido de que estamos viviendo este reto, tal vez de no medir con los mismos parámetros porque sí hay que estar conscientes de los retos que enfrentan los estudiantes indígenas (EO+, marzo, 2017).

Pese a que el docente explica que no se debe asumir una actitud diferente sí sugiere que los docentes deben ser “*más comprensibles*” y “*más flexibles*”; estas expresiones colocan en una posición de ventaja a los estudiantes de pueblos originarios con respecto a los mestizos.

Dados los matices de significación y valoración impregnados en las emisiones discursivas de los docentes de pueblos originarios, es posible deducir que sus acciones están basadas en la supresión de los aspectos negativos que definen la actuación académica. En este sentido, pueden comportarse de forma discriminatoria visibilizándolos (EO+, marzo, 2017 y DO+, marzo, 2017) o sobreprotegiéndolos/victimizándolos (CSO-, mayo, 2017; LO+, octubre, 2017; MO+, octubre, 2017 y CO+, agosto, 2017).

3.6 Impresiones positivas respecto a la imagen del Otro

El docente europeo hace uso de la tercera persona del singular para hacer referencia a los estudiantes provenientes de los pueblos originarios y los docentes adscritos al grupo ideológico mestizo. Este hecho permitió identificarle como ajeno a ambos grupos y adscribirle, tal y como él declara manifiestamente, al de los extranjeros.

Bueno, la perseverancia, por ejemplo, ¿no?, una fuerza de voluntad como especial que lo caracteriza, es un factor, luego en las relaciones personales, una fuerte, digamos, un marcado respeto para el docente, para el cumplimiento de las tareas que se asignan (CSNO+, marzo, 2017).

Ellos tienen mucho respeto por el trabajo, a mí se me hace muy fácil relacionarme con ese tipo de estudiantes que luego aprecian también mucho el esfuerzo que uno hace para enfrentar estas lagunas que te decía, ¿no?, y no sólo las lagunas, también para luego empezar un trabajo, digamos, nivel universitario, pero obviamente con esas lagunas de base que hay, muchas veces hay que entrarle a ellas y ellos lo aprecian (CSNO+, marzo, 2017).

Previamente se comentó que el discurso del docente expresa significados y valoraciones con connotaciones negativas respecto a “las dificultades de base” de algunos estudiantes. Sin embargo, la narración de sus experiencias como docente y asesor de tesis expresa la construcción de significados y valoraciones con connotaciones positivas sobre la imagen de los estudiantes “respetuosos”, “persever[antes]”, con “fuerza de voluntad”, “con personalidad muy fuerte”, “muy convencido[s]”, con “un nivel muy alto de análisis”, que cumplen con las tareas que se les asignan. Cabe aclarar que cuando enuncia el calificativo “respetuoso” y el sustantivo “fuerza de voluntad”, introduce los atenuadores “como” y “digamos”. También agrega la expresión “¿no?” que solicita la aprobación de su enunciado. Más adelante utiliza el adjetivo “mucho” para enfatizar la idea del respeto que estas personas muestran hacia el profesorado.

Continuó esforzándose por proteger las imágenes positiva y negativa de los estudiantes: “la satisfacción es como mayor en el trabajo con ellos.

Entonces, la verdad las mayores satisfacciones que yo he tenido ha sido con ellos” (CSNO+, marzo, 2017). Empleó la expresión “mayor” con valor comparativo para indicar que su nivel de satisfacción por trabajar con los jóvenes provenientes de pueblos originarios excede en intensidad; aunque no lo manifestó explícitamente, es posible decir que con respecto a los estudiantes mestizos. Posteriormente dio a conocer los casos de Alfredo, Elías y Antonia, tres jóvenes indígenas que han destacado por sus logros académicos. La disminución estratégica de la fuerza ilocutiva se hizo presente por medio del conector “*por ejemplo*” y acudió a la ejemplificación como estrategia para convencer a la entrevistadora de su argumento: “*bueno, al punto que no sé si lo sabes, pero, por ejemplo, hace dos años con un estudiante indígena al cual le dirigí la tesis de licenciatura ganamos un premio nacional de investigación*” (CSNO+, marzo, 2017).

La ausencia del pronombre de la primera persona del plural “nosotros”, previo a la conjugación del verbo “ganar”: “ganamos”, puede interpretarse como un recurso del entrevistado para disminuir el foco de atención sobre su identidad e incluirse como una de las personas acreedoras a un reconocimiento a nivel nacional.

Alfredo, el que ganó el premio nacional de investigación, primer premio nacional de investigación, cosa que aquí nadie, ha pasado totalmente desapercibida, pero fue con la tesis que le dirigí yo y mostrando una actitud de investigador excelente, ¿no?, o sea, imagínate con esas dificultades que había de idioma, llegar a hacer un trabajo que gana el primer premio nacional en finanzas públicas. El reconocimiento nos lo dieron a mí y a Alfredo hace un tiempo (...) esos son logros tangibles con muchachos que son esos dos que te menciono son indígenas (CSNO+, marzo, 2017).

En un inicio empleó la conjugación del verbo “ganar” con pronombre personal implícito, posteriormente utilizó el pronombre personal “yo” explícito que le permitió destacar, una vez más, la idea de que ambos recibieron un premio a nivel nacional: “*fue con la tesis que le dirigí yo*”. Este hecho puede significar que el docente estableció relaciones de alianza e inclusión con el estudiante proveniente de un pueblo originario y de

enfrentamiento y exclusión con los docentes adscritos al grupo ideológico mestizo.

Posteriormente comenta: *Elías (...) está en la UAM, él tiene una personalidad muy fuerte y él está muy convencido y tiene un nivel muy alto de análisis, entonces él como se siente un poco, digamos, por encima (...)* (CSNO+, marzo, 2017).

Ahí está abajo y esta es otra, por ejemplo, de otro estudiante de mamá indígena y papá prácticamente también de comunidad. Una tesis excelente con este muchacho que ahora entró a la UAM y ha terminado la maestría en la UAM y está haciendo el doctorado ahí (CSNO+, marzo, 2017).

El docente refiere que su alumno continuó sus estudios de posgrado en la UAM; evidentemente ha construido significaciones y valoraciones con connotaciones positivas respecto al prestigio y el nivel académico de esta institución localizada en la Ciudad de México. Menciona los adjetivos “fuerte”, “alto” y la forma verbal compuesta “está convencido”, para enfatizar rasgos que distinguen a ese estudiante respecto a otros provenientes de pueblos originarios. Es un hecho que el docente es quien ha construido dichas significaciones respecto a la imagen del estudiante, sin embargo, la utilización de las expresiones: “él tiene”, “él está” y “él (...) se siente”, enfatiza el valor veritativo y cede la responsabilidad del enunciado a su alumno, una tercera persona que en el momento en que emite su discurso no se encuentra presente. Refiere que debido a que el estudiante ha destacado por su rendimiento escolar, se “*siente un poco, digamos, por encima*”. Las expresiones “un poco” y “digamos” cumplen con la función de atenuar la fuerza ilocutiva de su discurso que destaca, a través del uso de la locución prepositiva “por encima”, la idea de superioridad de este sobre el resto de los estudiantes adscritos mestizos o a un pueblo originario.

Finalmente, presenta el caso de una estudiante proveniente de un pueblo originario: “*Antonia, por ejemplo, que se tituló el año pasado,*

también es de mamá de familia indígena y que también ha producido un trabajo excelente” (CSNO+, marzo, 2017).

Cabe aclarar que no denostó las actitudes y conductas de las personas que integran su propio grupo ideológico, los extranjeros. Más bien atentó contra la imagen positiva del grupo hegemónico del contexto en el que se circunscribe la investigación, los mestizos, particularmente, los docentes.

Por otra parte, la docente LNO- (octubre, 2017) de la UNICH asocia la identidad de los pueblos originarios con las formas diferentes de cosmovisión, de vestir, de hablar y de comportarse. También con artefactos tales como “su comal”, “estufas ecológicas” y “el fogón”. Refiere que generalmente consumen alimentos como “un cafecito”, “un tamalito”, “un pancito”. En este caso, el sufijo *-ito* puede expresar pequeñez o también cumple una función aminorativa. Por tanto, en términos generales, los artefactos que utilizan y los alimentos que consumen se asocia a la idea de carencia.

Aun así, emite significaciones y valoraciones positivas respecto a la actuación de los pueblos originarios dentro y fuera de contextos académicos. Inserta pocos atenuadores discursivos cuando se representa a sí misma y a los docentes/estudiantes mestizos como personas “occidentalizadas” y discriminadoras. No incluye atenuadores cuando significa a los estudiantes de pueblos originarios como luchadores sociales y como personas que vigilan por el interés de sus comunidades:

y también cómo los trato que provocan en mí, ganas de superarme porque ellos son un ejemplo, ¿no?, mientras quizás uno, sí también he tenido mis batallas como estudiante y como mestiza, pero ellos tienen un recorrido histórico más que uno que está en ciudad o que viene de familia mestiza (LNO-, octubre, 2017).

En términos de Charaudeau (2012), el adverbio de duda: “*quizá*”, cumple con el propósito de evitar lo “que no conviene”. El pronombre indefinido “uno” lo usa con referencia al Yo que habla, así no hace alusión directa a sí misma, sino que habla en términos generales. En la cultura

mexicana se considera inconveniente expresar de forma directa un rechazo que puede avergonzar al Otro, a sí mismo o a los miembros de su propio grupo ideológico.

Trato de no, no, no discriminar porque creo que nadie se merece eso, pongo mucha atención puesto que aprendes de ellos, lo que mencionaba el elemento de la cosmovisión, mi pensamiento muy occidental y el de ellos no, el de ellos es un pensamiento de comuna, de comunidad, además que este incentivo que mencionaba de ser luchadores sociales, de que han vivido problemas fuertes desde enfermedades en la zona de los Altos aún está (LNO-, octubre, 2017).

Diferencia las cosmovisiones entre las personas mestizas y de pueblos originarios. La primera se distingue por el “pensamiento muy occidental” —en términos de Melchizedek (1998), diríamos que se trata de formas de pensamiento controladas por el cerebro izquierdo, masculino, que divide y separa todo lo que ve y cuyo componente lógico es el más dominante—. La segunda por un “pensamiento de comuna” —formas de pensamiento controladas por el cerebro derecho, femenino, emocional y psíquico que reconoce que todo lo que hay es *unicidad* (Melchizedek, 1998)— y, por tanto, de respeto a quienes integran sus comunidades y a las personas mestizas. También destaca la participación de los pueblos originarios en las “luchas sociales”. La lucha únicamente adquiere validez en función de los sacrificios que implica. En este sentido, el sufrimiento se acepta como natural, es parte inminente de la vida de los pueblos originarios. Dicha expresión metafórica cumple con la función de destacar la fuerza ilocutiva de su enunciado.

El adjetivo calificativo “fuertes” fue empleado para poner énfasis en el enunciado. Así pues, hace referencia a que las situaciones experimentadas por los pueblos originarios han sido por demás “críticas”, “difíciles de resolver”, “agudas”, “complicadas” y “violentas”, lo que permite explicar las actitudes “recias” de los estudiantes y su temperamento fuerte.

Seguido de esto, explica:

el hecho de que vayas a las comunidades y los reconozcan, ellos se dirigen con respeto con las autoridades de la comunidad, de vinculación y que tú te presentes que eres de la UNICH, que eres maestra de la UNICH, pero ver que ellos se dirigen con respeto a pesar de que ya no están en la comunidad pero que se dirigen con un respeto hacia su pueblo, ¿no?, y si no es su pueblo también con respeto (LNO-, octubre, 2017).

Entendemos que, para ella, los comportamientos se configuran en y desde el territorio ancestral. Cuando se desplazan a las zonas rurales, los estudiantes cargan consigo dichas formas comportamentales. El respeto, por ejemplo, es un “valor” que “todavía conservan” (LNO-, octubre, 2017).

Aclara que los valores están siendo cambiados por los pueblos porque se ven implicados en el proceso económico de la globalización. También se ven influenciados por el uso de las tecnologías: “*se están adquiriendo también otros valores, no antivalores, creo que ellos también luchan contra estos antivalores*” (LNO-, octubre, 2017). La frase “están adquiriendo” expresa una acción que aún no ha concluido.

Refiere que los pueblos originarios expresan interés por “ser maestros” o “ser empresarios”.

hay un interés en los estudiantes de los Altos e indígenas de ser maestros, ¿no?, como que es uno de los objetivos, también quienes ya desean ser empresarios porque también la globalización, la tecnología también está ofreciendo, o sea, las ambiciones personales que son válidas pues están cambiando (LNO+, marzo, 2017).

De manera sutil expresa que el cambio generado por la globalización es negativo; el empleo de la litote: “no antivalores”, en lugar de: valores, atenúa dicha afirmación.

También explica:

Dentro de estas diferencias, no competencias sino diferencias, el estudiante indígena incluso es quien más se prepara durante y después de la carrera, para maestrías, doctorado, incluso irse al extranjero y sabe aprovechar y moverse muy bien en CONACYT, también esta oportunidad que tienen de que sus trabajos puedan hacerse libros, ellos buscan, tienen una participación muy importante en agrupaciones sociales,

llámese civiles , sociales, incluso CNTE²⁹, coordinadora y SNTE³⁰ con "s", en la zona altos, tienen un poder de liderazgo también, es algo que con lo cual creo que también han aprendido por las situaciones, las diferencias de un joven mestizo a un indígena también en el contexto en el que ha crecido, se ha desarrollado (LNO-, octubre, 2017).

Refiere que “el poder de liderazgo” que caracteriza a los estudiantes de pueblos originarios es consecuencia de las experiencias previamente descritas por ella como “fuertes”. Esto les “diferencia” de los grupos de mestizos quienes, se deduce, experimentaron situaciones fáciles y, por tanto, no desarrollaron dicha capacidad de liderazgo y de participación.

En su discurso, además de configurar una imagen positiva de los estudiantes, también representa al personal docente (no especifica si se hace referencia a mestizos o indígenas) como personas que discriminan. Esto se debe, según infiere, a que no comprenden que los pueblos originarios interpretan el mundo y se expresan de una manera diferente y “brillante”:

sí hay académicos que piensan que porque es indígena no va a entender, no va a poder realizar un texto, un ensayo, no va a poder hacer consultas, y nos encontramos que ellos tienen una manera, una cosmovisión, una manera de escribir y de desarrollar el ensayo y el texto diferente al estudiante de ciudad, ¿no?, o sea, son brillantes, entonces sí hay académicos que se equivocan (LNO-, octubre, 2017).

Las frases: “sí hay académicos que piensan” y “sí hay académicos que se equivocan”, hace explícita la idea de que no todos actúan de dicha forma. No especifica número o género. El enunciado: “nos encontramos”, omite el pronombre personal “yo” que atenúa el impacto ilocutivo de su enunciación, sin embargo, se incluye como parte del colectivo que ha reconocido diferencias entre las cosmovisiones.

Sin duda alguna, estos discursos representan desvíos de la “normalidad” y pueden ser conceptualizados como resultados atípicos, contradicciones, desajustes, desvíos o *rizomas*. Metafóricamente podemos

²⁹ Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)

³⁰ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

decir que son *intersticios* por donde se escapa el pensamiento colonizado y a través de los cuales se abren espacios que posibilitan la apertura a otros caminos epistémicos.

3.7 Impresiones negativas respecto a la autoimagen

Los docentes MO+ y LO+ muestran afinidad por la situación de marginación y de exclusión experimentada por los pueblos originarios. Sin embargo, ellos reproducen significaciones, valoraciones y acciones discriminatorias y racistas sutiles detonadas por la configuración de una imagen estigmatizada de las y los jóvenes “vejados”, “malnutridos” y “oprimidos”. Cabe señalar que sus discursos son atenuados por el uso de múltiples marcadores lingüísticos. El llanto desdibuja la distancia, pese a ello, el empleo de los pronombres personales y las conjugaciones verbales muestran distancia simbólica docente-estudiante

Ah, que si noto alguna diferencia, tal vez con hábitos, en este caso hablaría sobre los hábitos de estudio, ¿no?, en el caso de los chicos de la ciudad digamos que quizá no tengan como ese hábito de lectura al cien por ciento pero sí hay una diferencia entre cómo manejan o cómo se desempeñan en el aula, o sea, que hay como ese interés de leer, ¿no?, en el caso de los chicos que se consideran de un pueblo originario pues sí les hace falta como mucha, mucha lectura o este acercamiento a diferentes tipos de texto (MO+, octubre, 2017).

Los atenuadores “tal vez”, “quizá” y “como” marcan duda respecto a la veracidad de su enunciado. Así, no está completamente convencida de que los estudiantes de la ciudad formen hábitos lectores o tengan interés por la lectura. Por el contrario, cuando marca las diferencias entre mestizos y pueblos originarios no emplea marcadores lingüísticos. Estructura las frases como una aseveración: “*sí hay una diferencia entre cómo manejan o cómo se desempeñan en el aula*” y “*sí les hace como mucha, mucha, lectura o este acercamiento a diferentes tipos de textos*”. La reiteración de los adverbios “mucho” y “sí”, pusieron énfasis en la frase.

Otra diferencia que destaca es la habilidad en el uso de las tecnologías:

y sobre todo como generar habilidades que tengan que ver con, en este caso, con la tecnología, el uso de la computadora, de algunos programas, por ejemplo, para presentar un trabajo, lo más común que usamos es el power point, ¿no?, entonces los chicos de la ciudad tienen como más desarrollada esa habilidad en el uso y los de pueblos originarios no y ellos mismos también lo manifiestan porque dicen que cuando estuvieron en la comunidad pues no tenían el acceso a... ¿no?, y otro es que carecen de estas herramientas (MO+, octubre, 2017).

El discurso referido hace, precisamente, referencia al acto de enunciación. Permite a la hablante evocar una situación y recrear y reproducir los discursos enunciados por las voces de los otros, los estudiantes de pueblos originarios. Esta estrategia es de utilidad para poner énfasis en una idea y convencer a la interlocutora de la veracidad de su enunciación: “ellos mismos también lo manifiestan porque dicen que cuando estuvieron en la comunidad pues no tenía el acceso a... ¿no?”.

Finalmente, el docente de la UNICH, autoadscrito explícitamente al grupo pueblos originarios, significa y valora negativamente la actuación de las personas que pertenecen a su propio grupo ideológico. Las describe como confiadas y faltistas. También hace referencia a los mejores resultados en las evaluaciones de los estudiantes mestizos

en el caso de los hablantes, hablando específicamente de mi grupo, de los hablantes, se confían mucho, comienzan a faltar, y que no sé qué, qué por acá, pero cuando se da cuenta de su calificación al final es ahí donde se empiezan a quejar que por qué un hablante [mestizo], este, obtiene mejor puntaje, mayor calificación que un hablante (LO+, octubre, 2017).

Uno de los rasgos diferenciadores que detecta es el nivel de responsabilidad académica. Empleó el discurso referido para dar mayor credibilidad a su afirmación:

la diferencia está en la responsabilidad, entonces eso fue lo que les dije en su momento, “mira aquí tienes tantas de falta”, se confían mucho, “y los trabajos me los entregas después, en cambio los compañeros que están acá pues están al día porque están preocupados, quieren

aprender”, ahí está la diferencia, el cumplimiento del objetivo de la asignatura, ¿sí? (LO+, octubre, 2017).

En contraposición con el discurso del docente de la UNACH CSO-, la enunciación de LO+ destaca los rasgos descritos como positivos que describen la actuación académica de los estudiantes mestizos: *“Resulta que los mestizos son los más interesados, resulta que los mestizos son los que de alguna manera, este, le echan ganas, investigan, tratan de pronunciar bien” (LO+, octubre, 2017).*

Finalmente, el docente narra experiencias que significan y valoran de forma negativa la actuación de los estudiantes de pueblos originarios. Su emisión discursiva contribuye a reforzar la imagen de estas personas como desinteresadas y/o renuentes a aprender a pronunciar y escribir la lengua, de acuerdo con las normas léxico-gramaticales establecidas por los propios hablantes.

es una alumna que viene por ese lado de Palenque, Paulina, se llama, es una alumna que siempre tuvo una postura cada vez que tratábamos de desenvolver las clases, de corregir ciertas cosas siempre ella estuvo a la defensiva. En las lenguas originarias, en el 2010, 2011, hubo una estandarización, se normalizó las lenguas originarias y una de ellas es la lengua ch’ol donde yo participé en ese proceso, y siempre lo tomé como biblia para enseñarles a los muchachos, cuál sería la forma correcta de escribirlo, de alguna manera, ¿no?, porque anteriormente venían escribiendo como dios los iluminaba pero ya a partir de este foro, de esta coordinación que hubo con INALI se normalizó las lenguas originarias y este, pues ella siempre estuvo a la defensiva, yo voy a escribir como yo quiera, total, la ley me protege, bueno, pues al final de cuenta se respeta, ¿no?, y después, año y medio después viene a la universidad, charlamos en ese sentido y me dijo, profesor, deme toodos los libros que tenga usted, dice, y quiero aprender, y le digo pero si eres hablante, sí pero el problema está en que presenté la evaluación para ser profesora bilingüe, resulta que, que la parte de la lengua originaria lo reprobé y me dijeron que estoy mal en la escritura, entonces yo le digo, pues, yo siempre insistí en eso, yo he sido también parte en el comité evaluador y entonces sé lo que viene, sé por donde, pero nunca me hiciste caso, le digo, si me arrepiento (LO+, octubre, 2017).

También, al igual que la docente LNO- (octubre, 2017), manifiesta preocupación por los casos de alcoholismo en los estudiantes de pueblos originarios, detonados a partir de la decisión de migrar a las zonas

urbanas. Utiliza la cita indirecta para acentuar la expresión de sus emociones y persuadir a la interlocutora

hay uno que como que sí me causó tristeza porque es un alumno proveniente de Palenque, inclusive, como que a veces cuando me acuerdo de ese muchacho y a veces como que digo yo pues a lo mejor no di bien las instrucciones o puede ayudarlo de otra manera, no me acuerdo de su nombre, este muchacho cuando viene de su tierra natal y se traslada a la ciudad de San Cristóbal resulta que aquí se sintió libre, o sea, no estoy con papá, no estoy con mamá, así que estoy en la libertad de hacer las cosas, ¿no?, el detalle es que cayó en el vicio del alcoholismo, con el vicio del alcoholismo y con el vicio del alcoholismo y la poca, la poca, este, la poca rendimiento en la aparte académica y comenzó a reprobar, este, materias, inclusive materia de lengua también, en el tercer semestre platicué ya de manera muy directa con él, entonces yo le decía pues “qué está pasando, no vienes a clase, faltas semanas”, entonces fue que me ventiló, me dijo lo que realmente estaba pasando, “el problema que siento que yo ya caí en el vicio, me dice, entonces ya siento que caí en el vicio del alcoholismo, me cuesta dejarlo, quiero ser como el joven de antes”, ¿no?, y entonces, al final de cuenta, en el otro semestre ya no lo volví a ver, o sea, supongo que se dio de baja y se fue nuevamente (LO+, octubre, 2017).

La misma idea expresada por los docentes mestizos LNO- (octubre, 2017), MNO- (enero, 2018), ENO- (marzo, 2017), respecto al trato diferenciado y discriminatorio que se le da a la mujer en los pueblos originarios, es reproducida por el docente DO+, quien también manifiesta inconformidad ante esta situación. Argumenta que dichas prácticas sociales atentan contra los derechos humanos

Materia indígena porque es cuando se da más los problemas en ese sentido, que no participa la mujer en la vida pública argumentando que por usos y costumbres no es posible cumplir o complementar esa decisión, y siempre decía que no es cierto. Si los usos y costumbres funcionan como barreras, entonces no tiene razón de ser esos usos y costumbres, más bien, deben prevalecer los derechos humanos que están por encima de los usos y costumbres y no puede ser al revés (DO+, marzo, 2017).

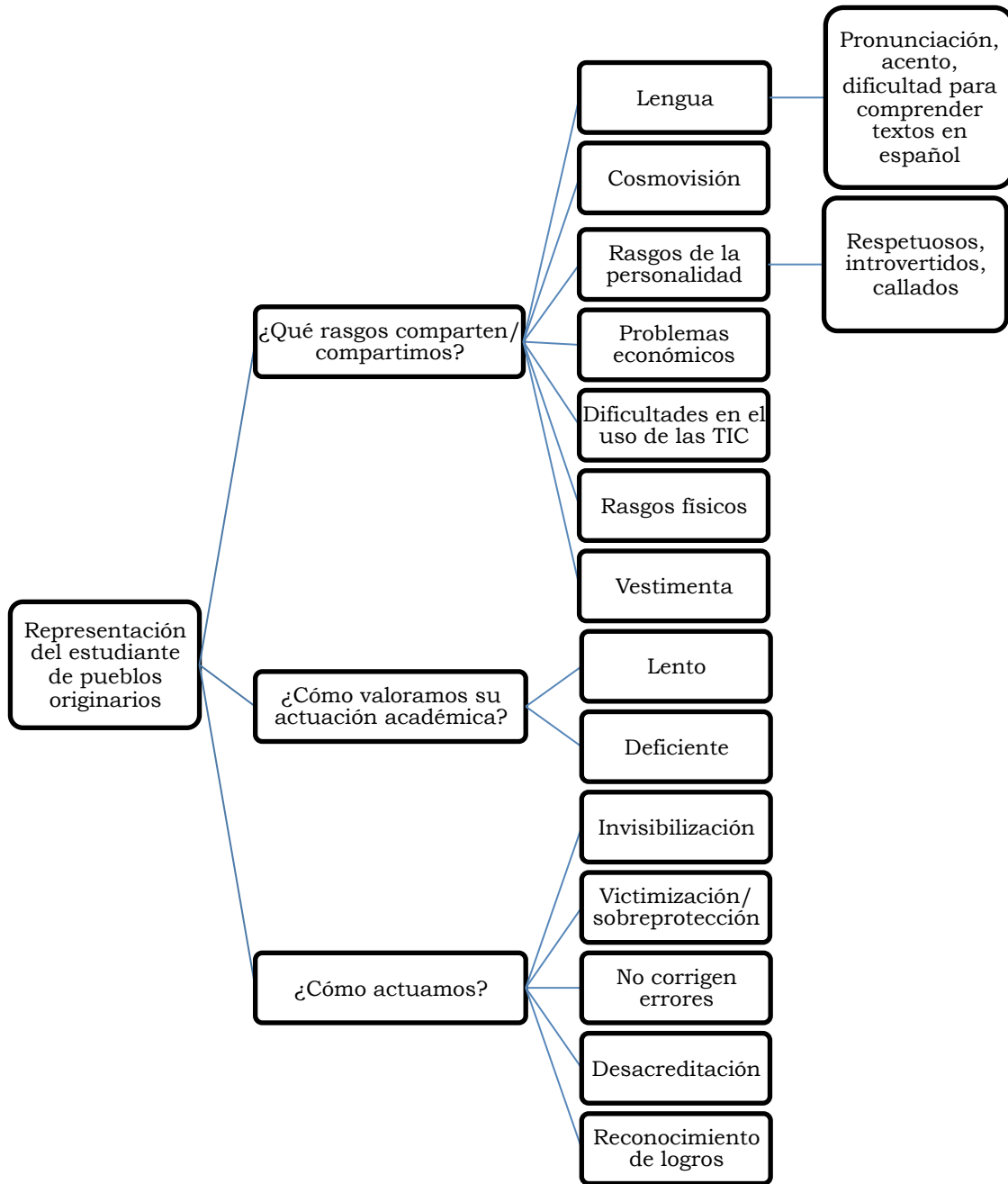
Como resultado del análisis del discurso se obtuvo la siguiente información (véase tabla 24 y esquema 3):

Tabla 24. Estrategias lingüísticas comúnmente utilizadas

Conceptual	Procedimental	
Convencer a la interlocutora	Referencia (quiénes se nombran y de qué manera se nombran)	Uso de las categorías gramaticales:
Autorrepresentarse a sí mismo y a los suyos como personas buenas, capaces, productivas, civilizadas y ágiles.		Pronombre personal Pronombre posesivo Conjugaciones verbales Adjetivos demostrativos
Representar a los Otros como personas malas, incapaces, improductivas, retrasadas y lentas.	Predicación (qué características y prácticas se les confieren a los actores sociales)	Atenuadores/intensificadores: Reiteración Metáfora Ejemplificación Discurso referido Autocitación
Representarse a sí mismo y a los suyos como personas malas (discriminatorias), incapaces, improductivas y lentas	Otro-ellos/Yo-nosotros docente(s)/estudiante(s)/mestizo(s)/originario(s)/extranjero(s)	
Representar a los Otros como personas buenas (solidarias), fuertes, capaces y productivas.	Argumentación (qué argumentos legitiman y justifican los acontecimientos que relatan)	Razonamientos (se soportan en la experiencia reproducida por el interlocutor)

Fuente: Elaboración propia.

Esquema 3. Significaciones, valoraciones y acciones más frecuentemente asociadas al concepto de estudiante de pueblos originarios



Fuente: Elaboración propia.

El esquema muestra las relaciones entre el concepto *estudiante indígena/pueblos originarios* y las unidades léxicas más frecuentemente asociadas a él.

CONCLUSIONES

La cultura de los españoles tiene raíces en las influencias que diferentes pueblos (íberos, celtas, fenicios, griegos, cartagineses, romanos, visigodos...) y conflictos inter e intra-religiosos (judíos, musulmanes y cristianos) dejaron tras su paso por la península ibérica. Después de siglos de luchas, se unificó la religión católica en los reinos de dicho territorio. Los Reyes Católicos, después de conquistar Granada y liberados de luchar contra los musulmanes, financiaron la expedición del cartógrafo y navegante Cristóbal Colón, en busca de un *mundo desconocido* (Mingote y Tarazona, 1888). Este hecho impulsó la colonización de América (*Abya Yala*) por varias potencias europeas y el inicio del proyecto occidental *modernidad/colonialidad*. En un afán por descolonizar el pensamiento, Dussel (DOSSIER, 2016) refiere que Europa, a través de la conquista, es decir, la esclavización de indígenas, la apropiación de territorios y la extracción de plata, pasó de ser subdesarrollada, periférica y “oscura”, a convertirse en una potencia. El mundo árabe, China y la India no contaban con los nuevos recursos que la conquista de América trajo a Europa. De hecho, la decadencia del mundo árabe, generada por la depreciación de su moneda, se explica como consecuencia de la extracción de plata del continente americano, en 1546.

La Santa Inquisición, creada por la Iglesia Católica, se estableció en México en torno a 1571, mediante el Tribunal de la Fe, instaurado por el arzobispo Moya Contreras como inquisidor mayor de la nueva España

(González y González, 2005). Este hecho en particular significó la instauración del fundamentalismo religioso, el formalismo excesivo, las definiciones rígidas y la aceptación de verdades y falsedades absolutas (Nicolescu, 1996) — metarrelatos— que justifican las mayores atrocidades de la humanidad: prácticas genocidas, lingüicidas, etnocidas, epistemicidas y ecocidas. Sin duda alguna, dichas expresiones de violencia se vertebran en torno al error y la ilusión del conocimiento (Morin, 1999); es decir, la reducción de la Realidad a un nivel único, regido por una sola lógica, atenta contra la posibilidad de configurar una sociedad libre, justa y equitativa.

La colonialidad es, pues, la instauración y la reproducción del patrón de poder mundial eurocéntrico basado en una lógica lineal y monocultural. Reduce la realidad polilógica, compleja, recursiva, sostenible, ecológica y multirreferencial, en dos mundos ontológicamente opuestos. El pensamiento abismal divide las identidades, los saberes, las productividades, las escalas, las temporalidades... Algunas están presentes y son válidas, buenas, útiles, productivas y desarrolladas. Otras, por su parte, están olvidadas, son inválidas, malas, inútiles, improductivas y subdesarrolladas.

A partir de los resultados de la investigación, la crítica al sistema hegemónico se funda en los siguientes postulados:

- La historia evidencia la explotación multidimensional experimentada por los pueblos originarios. La desterritorialización, que no es más que el desconocimiento y la negación de sus derechos para vivir en sus comunidades, implicó una pérdida del control espiritual, emocional, creativo y social de los pueblos originarios.
- Los indicadores de desarrollo “único” han generado daños ecológicos (escases de agua y sequía, cambios climáticos, contaminación, extinción de productos culturales como ciertos tipos de maíz, hambruna...), a la salud (intoxicación aguda con pesticidas, obesidad

por falta de actividad física, desnutrición...) y sociales (desigualdad regional desmesurada, desempleo, migración forzada, sexismo, racismo, clasismo, crisis e inseguridad alimentaria, epistemicidios, homicidios, suicidios, guerras, políticas públicas excluyentes...). Así, entre otros, la terciarización de la economía (cada vez más personas optan por ofrecer un servicio y renuncian al sector de producción primaria), la producción de alimentos transgénicos, la evolución del sistema de patentes y el uso de las TIC para conectar (desconectar) regiones, se han representado como “avances tecno-científicos”, benéficos, progresistas y desarrollistas, para justificar su perpetuación. Los indicadores de desarrollo también evidencian los “incesantes” intentos de las políticas públicas por erradicar la pobreza multidimensional y la marginación.

- La interculturalidad funcional crea políticas sociales “universales”, de “formato único”, incluyentes/asimilacionistas. No son transformativas de la relación histórica entre el Estado y los pueblos originarios. Por el contrario, buscan, expresamente, la configuración de una nación homogénea en donde las Otras identidades sean desplazadas y exterminadas. Es decir, las políticas públicas son diseñadas *para* los Otros, no *desde* los Otros (los hombres de pueblos originarios, las mujeres de pueblos originarios, los pueblos originarios protestantes, la clase social marginada afrodescendiente, las personas discapacitadas, las personas homosexuales, los ancianos, los niños...) y sus propios intereses. Es latente el riesgo de interculturalizar funcionalmente y sutiles son sus manifestaciones; por poner un ejemplo: la representación de los intereses generales de los pueblos originarios por parte de la clase burguesa patriarcal (misógina y homofóbica) colonizada/colonizadora indígena. En este sentido, las clases de poder inter e intraétnicas defenderían sus intereses particulares y los grupos subordinados nuevamente tendrían que ser despojados de su capacidad para cuestionar el orden hegemónico.

- La clasificación social, de géneros y de razas buenas/malas, válidas/inválidas, productivas/improductivas, avanzadas/retrasadas, sabedoras/ignorantes, victimarias/víctimas, son producciones mentales colectivas diseñadas de acuerdo con los intereses de los grupos hegemónicos. A partir de ellas, se forman las representaciones individuales que no son más que las expresiones particularizadas de las construcciones sociales. De esta forma, se explica la *materialización* de las ideas en donde los grupos de poder (blancos, masculinos y ricos) excluyen y marginan (los matices más blancos, masculinos y ricos significan “mejor”) y los grupos subalternos (negros/indígenas, femeninos y pobres) son anulados (más negro, más indígena, más femenino y más pobre, significa “peor”). La RS imprime en la memoria individual y colectiva la idea del “siempre ha sido así”. En definitiva, el desconocimiento de la historia de la humanidad es una condena a reproducir los actos (discursivos) violentos.

En resumen, el pensamiento sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial se distingue por: 1) la poca o nula participación de los pueblos originarios, 2) la invisibilización (prácticas de ausencia o no existencia), 3) la búsqueda de una sociedad “civilizada”, “progresista” y “desarrollada” a partir de la idea de buen vivir individual, no colectivo, 4) la inclusión funcional de los grupos minoritarios a la nación, 5) la naturalización de la violencia y 6) la “imposibilidad” de trastocar las relaciones de dominación.

El problema de investigación identificado se vincula con las prácticas discursivas del personal docente de nivel superior. Desde esta perspectiva, se le asigna la función de agente constitutivo y constituyente de la realidad de la población estudiantil (auto)categorizada como “indígena” o “pueblos originarios”. La investigación se circunscribió en la región Altos tsotsil-tseltal del estado de Chiapas, México. Las personas entrevistadas fueron docentes que laboran en dos instituciones que se rigen bajo los modelos

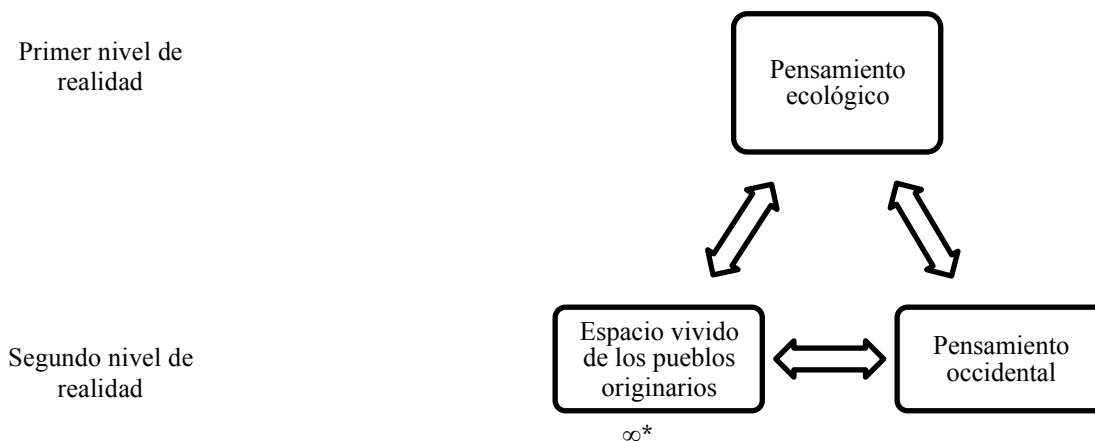
educativos humanista e intercultural: la UNACH y la UNICH, respectivamente.

Ahora bien, la actitud transdisciplinaria, perspectiva epistemológica adoptada en la presente investigación, tiene como propósito vislumbrar la multidimensionalidad e interdependencia entre los niveles de Realidad. Dicho abordaje epistemológico posibilita la re-insurgencia y la re-existencia de lo invisibilizado por la tendencia homogeneizadora moderna occidental. Da apertura a los mundos simbólicos ausentes o no existentes.

A la luz de la lógica del tercero incluido, se ha propuesto la noción de *Ecologías* como la interface entre el pensamiento occidental y el espacio vivido de los pueblos originarios (conocimientos ancestrales, artes, espiritualidades, creatividades...). Es necesario aclarar, que, dada la complejidad de la realidad en la que vivimos, debemos partir de la idea de que los pueblos originarios son una parte ínfima de lo que existe. El conocimiento es conmensurable y abierto (∞); por tanto, al hacer referencia a los pueblos originarios, también se alude a otras cosmovisiones y dimensiones (cognitivas, perceptivas, emocionales, creativas, filosóficas...) experimentadas en la Tierra e, incluso, a otras tantas dimensiones y mundos que casi sobrepasan la capacidad humana para concebirlos (Melchizedek, 1998).

La lógica del tercero incluido trasgrede el pensamiento occidental (clásico) separable, simple, continuo, causal local, determinista y objetivo, y lo transforma en un pensamiento (cuántico) no separable, complejo, discontinuo, causal global, indeterminista y trans-subjetivo (véase figura 10):

Figura 10. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (pensamiento ecológico)



*De aquí en adelante, se escribirá el símbolo de infinito (∞) debajo del recuadro que tiene en él inscrita la frase: “Espacio vivido de los pueblos originarios”. Ello servirá para recordar que, además de este grupo poblacional, simultáneamente muchos otros grupos, dimensiones y mundos, pueden significar lo antagónico y complementario a occidente.

Fuente: Elaboración propia.

El pensamiento ecológico, evidentemente, implica el reconocimiento de varias ecologías. Simultáneamente, el reconocimiento de las ecologías requiere que se identifiquen las no existencias o ausencias en las formas de significar, de sentir y de actuar de las personas. Así pues, a partir del estudio de las emisiones discursivas docentes, fue posible reconocer nueve ausencias o no existencias basadas en la monocultura de: 1) la clasificación social, 2) el saber, 3) el tiempo lineal, 4) la escala dominante, 5) la productividad capitalista, 6) “el sacrificio”, 7) el “mestizo híbrido”, 8) la interculturalidad funcional o relacional y el humanismo (carente de humanismo), 9) el desarrollo insustentable y 10) la educación tradicional (disciplinaria). Las primeras cinco fueron extraídas de la propuesta teórica de Santos (2009 y 2012). Las últimas cuatro, fueron planteadas a partir del análisis teórico y empírico. A cada una de ellas corresponde un pensamiento ecológico de: 1) los reconocimientos, 2) los saberes, 3) las temporalidades, 4) las trans-escalas, 5) las productividades, 6) los

esfuerzos, 7) la identidad *mestiza abigarrada*, 8) la interculturalidad crítica (su ideal, transculturalidad) y el humanismo (su ideal, transhumanismo), 9) el desarrollo regenerativo y 10) la educación basada en el pensamiento complejo (transdisciplinar) (véase tabla 25).

Tabla 25. Las ausencias o no existencias en la lógica monocultural del personal docente y sus ecologías

Ausencia o no existencia	Pensamiento ecológico
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación social • Saber • Tiempo lineal • Escala dominante • Productividad capitalista • Sacrificio • Mestizo híbrido • Interculturalidad funcional o relacional y humanismo (carente de humanismo) • Desarrollo insustentable • Educación tradicional (disciplinar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimientos • Saberes • Temporalidades • Trans-escalas • Productividades • Esfuerzos • Mestizo abigarrado • Interculturalidad crítica (transculturalidad) y humanismo (transhumanismo) • Desarrollo sustentable • Educación basada en el pensamiento complejo (transdisciplinar)

Fuente: Elaboración propia.

La primera, la lógica de la clasificación social se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias. Un dato interesante es que los entrevistados de la UNACH, hablantes de una lengua y nacidos en un pueblo originario, con mayor facilidad se identificaron como “indígenas”. Por el contrario, los docentes de la UNICH optaron por autodenominarse “miembros de un pueblo originario” “tsotsiles/tseltales/ch’oles...” u originarios de “x comunidad”. De acuerdo con el análisis discursivo, en algunos casos, durante el acto de nombrar al Otro “mestizo”, recurrieron a los conceptos: “de la ciudad” y “hablantes de español”.

Los mestizos, por su parte, nombraban a los Otros como “indígenas”, originarios de “x comunidad”, o hablantes de una lengua originaria. En

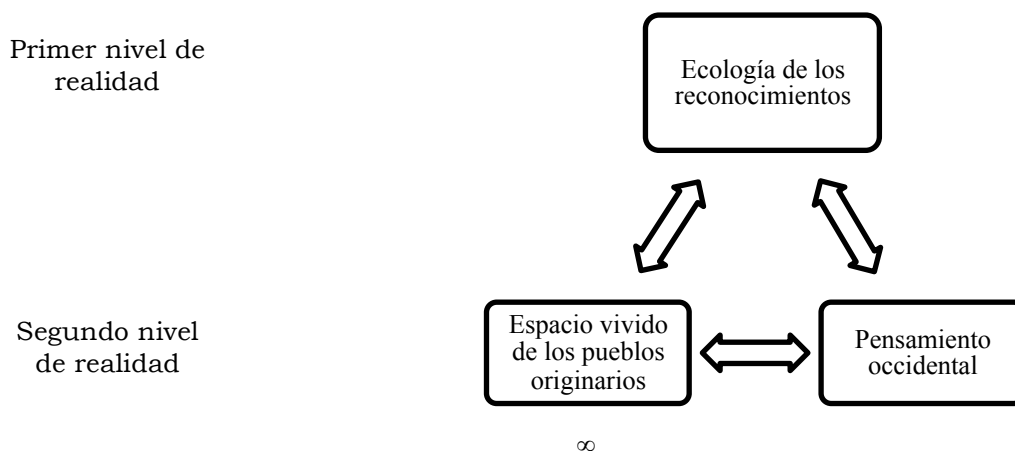
cuanto al acto de autonombrarse se refiere, generalmente emplearon los conceptos “no-hablantes”, “no-indígenas” y “de la ciudad”. No se identificaron como miembros de una etnia. También utilizaron atenuadores discursivos durante el acto de autonombrarse mestizos. Sus emisiones discursivas proyectaron la negación de la “parte indígena”. No se percibieron a sí mismos como seres en los que se yuxtaponen las identidades indígena y europea. Por el contrario, se representaron como Otros, totalmente ajenos a ambas cosmogonías. Sin embargo, siempre estuvieron tendentes a aproximarse al pensamiento “blanqueado”, que impone la idea de que hay gente a la que se debe civilizar, modernizar y desarrollar. En definitiva, no existe unanimidad en la forma de autonombrarse, en el discurso de los grupos ideológicos mestizo/pueblos originarios.

Ser “estudiante” era la categoría más amplia que incluía las subcategorías de clase social: “pobre” y “rico”, raza: “indígena” y “mestiza”, género: “mujer” y “hombre”. Así, “ser estudiante” —mestizo o indígena— significó, para las personas entrevistadas, ser sujeto de violencia. En cuantas más categorías fuera identificado un estudiante, más explícita era la violencia, a saber: estudiante-mestizo, estudiante-mujer, estudiante-pobre, estudiante-pobre-indígena, estudiante-mujer-pobre-indígena. También fue posible detectar que los docentes de pueblos originarios y mestizos eluden las relaciones clasistas entre etnicidades; en consecuencia, generalizan la imagen del indígena pobre.

La lengua, la cosmovisión, la vestimenta, los rasgos de la personalidad (introversión y timidez) y físicos, los problemas económicos y las deficiencias en el uso de las TIC, son rasgos que se atribuyeron a los “indígenas” o “pueblos originarios”. Dicha atribución justifica que el personal docente, a través de su acto discursivo, los invisibilicen y desacrediten.

La ecología de los reconocimientos encara a la colonialidad, al capitalismo y al patriarcado para conceder los mismos derechos a todos los grupos humanos (véase figura 11):

Figura 11. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de los reconocimientos)



Fuente: Elaboración propia.

La segunda lógica deriva de la lógica monocultural del saber; esta evidencia la ausencia o no existencia de los saberes de *raíz ancestral* en el pensamiento sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial. El personal docente de pueblos originarios comenta que la naturaleza, la espiritualidad y los objetos forman una unidad con nosotros (filosofía del *buen vivir*). Dicha cosmovisión evidencia una sensibilidad coevolutiva de unidad, interacción e interdependencia. Además, refiere que la estructura gramatical de su lengua es diferente con respecto al español. Por tanto, se concluye que ambos factores determinan la forma de significar y valorar el mundo.

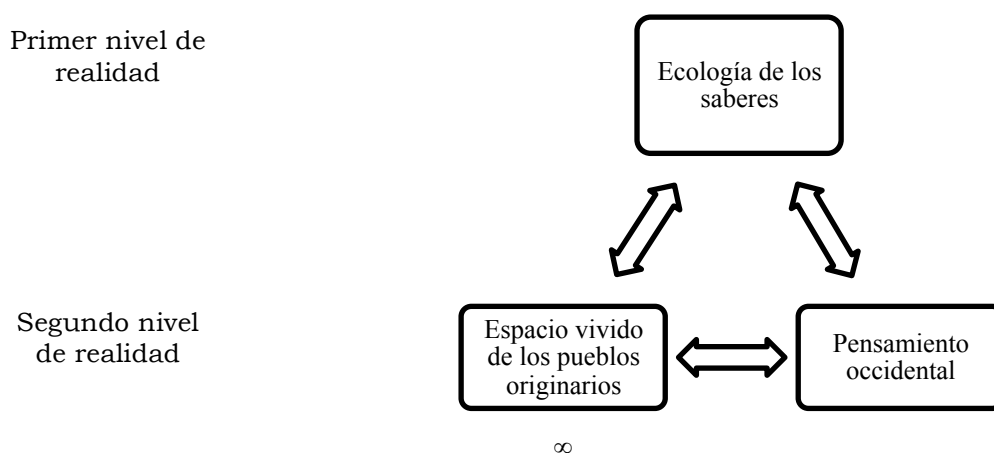
La disputa por el reconocimiento de los saberes de los grupos ideológicos mestizo/pueblos originarios se hizo más evidente cuando se entrevistó al personal docente de la carrera de medicina de la UNICH. El reclamo de los pueblos originarios era que sus prácticas y saberes eran invisibilizados, desacreditados o empobrecidos. El reclamo de los mestizos,

por su parte, aludía a la incapacidad de los pueblos originarios para adaptarse a la ciencia moderna y hacer uso de la terminología médica imperante. En general, el personal docente recurrió a la violencia simbólica para imponer, legitimar y perpetuar, a través de la acción pedagógica, un conjunto de significaciones y valoraciones de raíz occidental.

La ecología de los saberes promueve el diálogo epistemológico entre los saberes ancestrales y los conocimientos tecno-científicos, con el propósito de *generar* formas sustentables de vida o de *regenerar* los ecosistemas.

Podría decirse que las propuestas de Gardner (1987) en torno a la multiplicidad de formas de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista) y de Goleman (2002), respecto a la competencia emocional (autoconocimiento, autocontrol, motivación, reconocimiento de las emociones de los demás y el establecimiento de relaciones) de las personas, son congruentes con la noción de ecología de los saberes (véase figura 12):

Figura 12. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de los saberes)



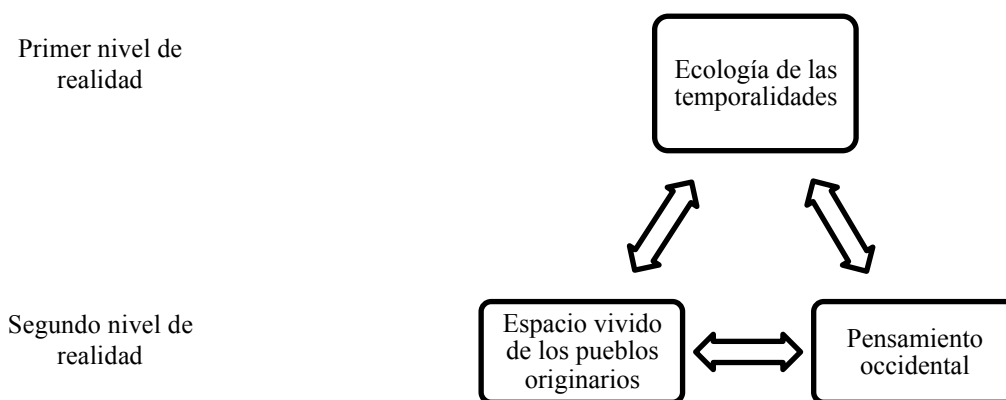
Fuente: elaboración propia.

La tercera lógica basada en la monocultura del tiempo lineal invisibiliza los otros sentidos y tiempos. Los tiempos y los sentidos en que se desplazan los pueblos originarios se consideran obsoletos, retrasados y subdesarrollados. Por el contrario, los que son articulados de acuerdo con los intereses de los grupos de poder son calificados como progresistas, modernos y desarrollados.

Es así como los estudiantes en cuestión fueron calificados como “más lentos” para socializar y sus comunidades como tradicionales y austeras, lo que equivale a premodernas y primitivas. Dichos adjetivos les fueron adjudicados a partir de la identificación de rasgos “objetivos” de personalidad: callados, tímidos, introvertidos, respetuosos... También les fueron asignados por las formas de producción y consumo de los productos agrícolas y de sus derivados, así como por el poco o nulo conocimiento en el manejo de las TIC. En este sentido, se puede interpretar que para “estar presente” en el sistema mundo moderno es necesario hablar, ser extrovertido, e incluso, no mostrar actitudes de respeto, consumir productos manufacturados y ser ágil en el uso de las TIC.

La ecología de las temporalidades da apertura a la temporalidad lineal-occidental y a las otras temporalidades (véase figura 13):

Figura 13. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de las temporalidades)



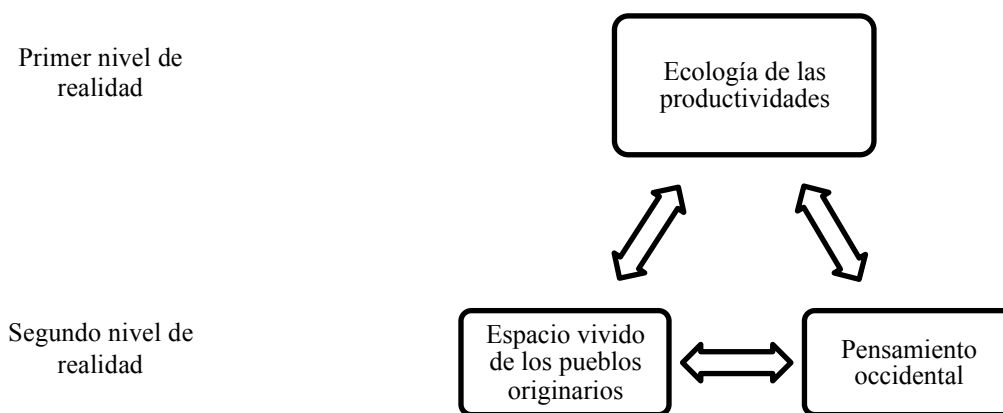
∞

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta lógica basada en la monocultura de los criterios de productividad capitalista (maximización de la productividad y de la utilidad) margina los procesos de producción alternativos basados en redes de confianza y cooperación que, evidentemente, se suelen dar en los pueblos originarios.

La ecología de las productividades recupera y revaloriza las formas de producción alternativas. En otras palabras, reinterpreta la idea del “caos” y la “desregularización” como forma diferente, inteligible y conmensurable de conocimiento que produce formas de acción solidarias (véase figura 14):

Figura 14. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de las productividades)



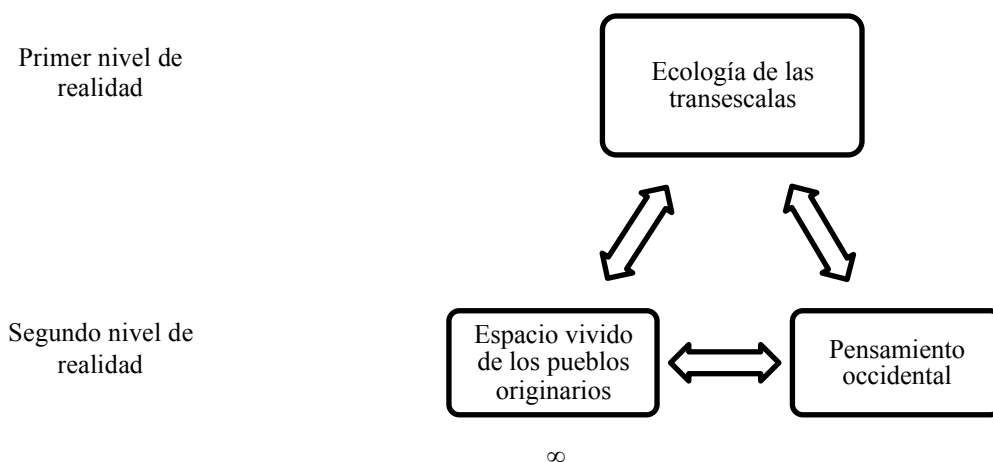
∞

Fuente: Elaboración propia.

La quinta lógica de la escala dominante global-occidental considera irrelevantes las otras escalas posibles. No existe una inter-retro-actividad permanente entre la escala global y la local, y entre estas y las mesoescalas (lo rural). De esta forma, los territorios, las identidades que ahí habitan, sus saberes, productividades, temporalidades y creatividades, escondidas en estos microniveles, también son invisibilizadas.

La ecología de las transescalas, por su parte, interconecta las escalas constitutivas de la Realidad (véase figura 15).

Figura 15. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de las transescalas)



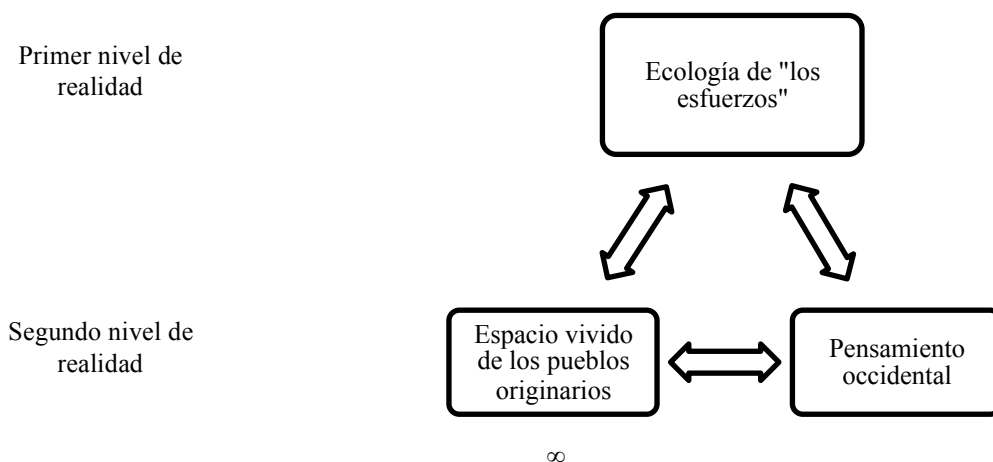
Fuente: Elaboración propia.

Agregado a las monoculturas antes expuestas, el análisis teórico y empírico permitió reconocer la ausencia o no existencia de “los sacrificios”. Los discursos docentes manifiestan que los estudiantes de pueblos originarios presentan dificultades en el análisis de los textos en español. También comentan que estas personas enfrentan condiciones adversas cuando migran a las regiones urbanas en donde se localizan las instituciones educativas; entre otras, enuncian: hambre, frío, desconcierto, inseguridad, temor, discriminación, racismo... En consecuencia, los docentes les atribuyen una imagen de indefensión y los sobreprotegen. Esta representación subalternizada del estudiante: 1) reproduce el estado de marginación y exclusión, 2) excusa las acciones condescendientes y sobreprotectoras del personal docente y 3) justifica las dificultades de aprendizaje. La población estudiantil mestiza, por otra parte, es discriminada por el personal docente de pueblos originarios o mestizo cuando les consideran personas que no padecen, no se sacrifican y no se esfuerzan porque no enfrentan desventajas sociales y económicas.

Un pensamiento ecológico de “los esfuerzos”, si bien reconoce que las situaciones de vida experimentadas por los estudiantes varían, también evidencia los actos que sobreprotegen y subalternizan al Otro: a los sujetos racializados/coloniales, los discapacitados, las mujeres, los movimientos anti-sistémicos, los ancianos, los niños, los homosexuales, los transexuales... (véase figura 16).

La pobreza, vulnerabilidad e indefensión enunciada, (re)presentada e imaginada, ha servido para mantener en dicha posición subalterna a estas personas. Esto, sin duda alguna, implica el mantenimiento de Otros, de unos cuantos, de las clases de poder, de los mestizos y de los géneros dominantes, en una posición política, social, cultural y económica privilegiada.

Figura 16. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (ecología de “los esfuerzos”)

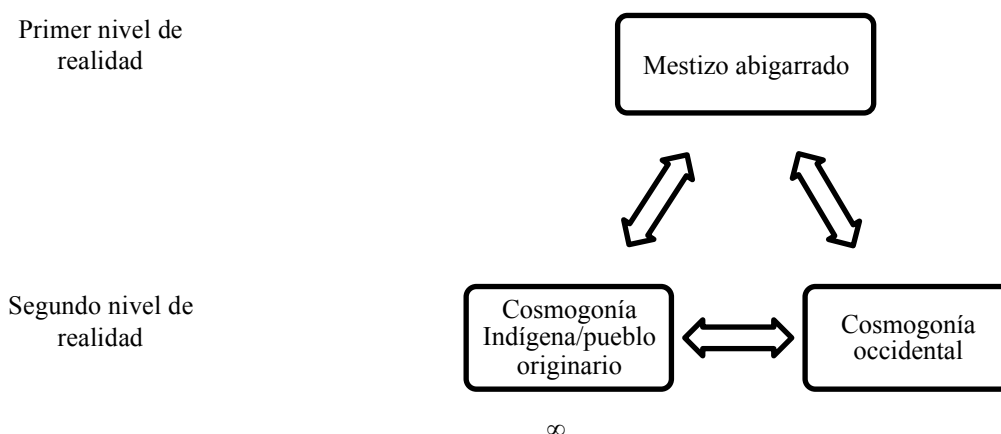


Fuente: Elaboración propia.

Así, el pensamiento complejo, inter-retro-activo y ecológico, descoloniza las representaciones sociales y, por tanto, individuales. Es imprescindible la propia descolonización de la (auto)imagen del indígena, sin embargo, también es necesario destacar la importancia de descolonizar la (auto)imagen del mestizo híbrido, colonizado (por sus propias creencias) y colonizador.

La identidad mestiza abigarrada significa “*el mestizo que es/está y no es/no está a la vez*”, en la lógica del tercero incluido. A partir del reconocimiento del pasado de la humanidad (época de la colonización), reconoce en su *ser* dos partes opuestas: europea e indígena. No fusiona estas identidades y se convierte en un híbrido. Por el contrario, se (re)crea y (re)existe como una identidad configurada a partir de la yuxtaposición de los contrarios. Sin duda, dicha lógica transdisciplinar, se percibe como incoherente para el pensamiento occidental-monocultural, no obstante, significa ese ir *más allá* de las identidades (véase figura 17).

Figura 17. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (mestizo abigarrado)



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, las ecologías también recurren a una interculturalidad crítica (traducción intercultural o descolonización intercultural) como una posibilidad para re-significar, re-valorar y re-accionar en el mundo. El pensamiento posabismal es el rasgo más peculiar y debe ser instaurado bajo los siguientes supuestos:

- Las culturas son relativas y, por ende, la diversidad cultural y la incompletud cultural configuran la realidad compleja.

- La comprensión del mundo es más compleja que la comprensión del sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial.
- El principio de igualdad y el principio de reconocimiento legítimo de las diferencias mantienen una relación dialéctica.

La educación formal institucionalizada enfrenta problemas complejos, dada la complejidad del mundo educativo. Atender dichos problemas requiere de prestar atención a las políticas públicas nacionalistas y paternalistas, los contenidos curriculares, la disponibilidad de las TIC, los problemas de aprendizaje, la violencia sexual, las reformas laborales, los derechos sindicales, las estrategias de evaluación, la sobrepoblación estudiantil por grupo escolar, el racismo estructural, entre otras. Filósofos e investigadores tales como Dussel (1974), Montessori (1982), Bourdieu (1985), Gardner (1987), Goleman (2002), Dewey (2004), Freire (2005), Giroux (2008) y Galeffi (2018) concluyen que la esperanza, la espiritualidad, el misticismo, la creatividad, el arte y la emoción son dimensiones de la condición humana que necesitan ser liberadas y potenciadas. Sin embargo, la cultura dominante desvincula al *ser* de sus experiencias más profundas e íntimas que, indudablemente, son muy distintas a las experiencias sensibles. En este sentido, diría Krishnamurti (citado en Vonnegut, 1975), ser un inadaptado, en una sociedad profundamente enferma, es signo de buena salud.

La escuela del *dogma científico* y la razón cerrada configura estudiantes acrílicos, pasivos, repetitivos, domesticados, hiperespecializados, autómatas y, por supuesto, funcionales. Los capacita para formar parte del personal que reclama el insustentable mercado de trabajo. Dicho de otra forma, desde muy pequeños, los niños y niñas aprenden a dominar contenidos fragmentados y disciplinares, a obedecer intereses ajenos a los suyos, a ser “útiles” y “servir” a la sociedad.

En contraposición con una postura dogmática, la escuela intercultural crítica exige la co-responsabilidad y co-acción de todas las culturas. En tanto, identidades diversas, sus saberes, creatividades y espiritualidades —oprimidas e invisibilizadas a partir de la instauración de la razón colonial (Samanamud, s/f.; Santos, 2010 y Walsh, 2010)— participarían activamente en el diseño de los contenidos curriculares y los programas de estudio, así como en el proceso de implementación y de evaluación. También se reconocerían los derechos de autor y la propiedad intelectual de las personas participantes. La insurrección de una *conciencia creadora* aceptaría la existencia de multitemiosis, cada una de ellas entendida como una entidad cerrada y estructuralmente organizada. A partir de dicho reconocimiento, es posible la creación de un sistema semiótico más complejo, transcultural. La transculturalidad es una utopía y aspiración de la interculturalidad. La interculturalidad es una realidad.

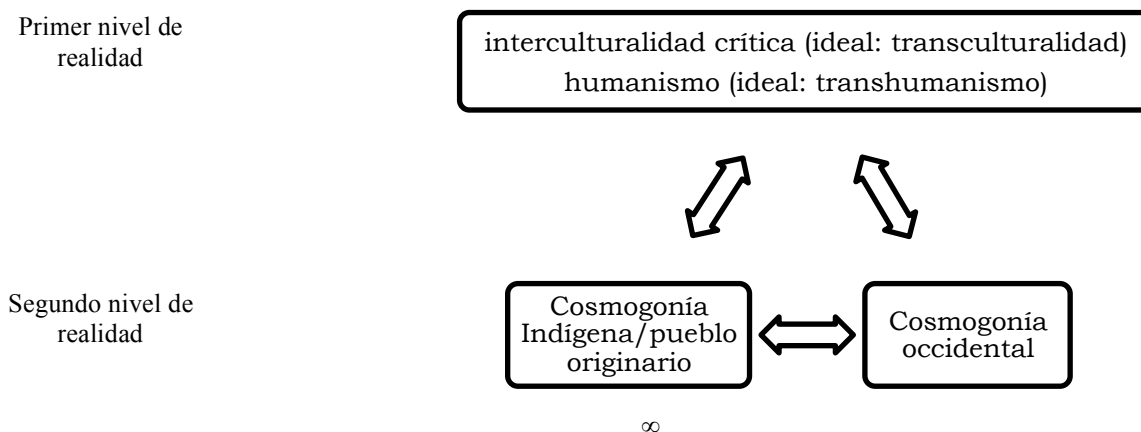
Además de este cambio, la figura del docente no se posicionaría jerárquicamente por encima del estudiante; por el contrario, ambos participarían en un proceso educativo que Pineau (2004) llamaría *co-formación*.

La transculturalidad “muestra que los seres humanos también son los mismos desde el punto de vista espiritual, más allá de la inmensa diferencia entre culturas” (Nicolescu, 1996, p. 79). Es un elemento esencial para el cuidado del mundo. Es un *salto cuántico* que permitiría evolucionar a una etapa civilizatoria que se caracterice por una cultura de paz entre las culturas.

Por su parte, el humanismo debe sobrepasar, de forma radical, la esencia ontológica y epistémica que coloca al ser humano en el centro de todas las cosas. Debe *trascender* y optar por la nueva forma *transhumanista* que “no apunta a una homogeneización faltamente destructiva sino a la actualización máxima de la unidad en la diversidad y de la diversidad por la unidad” (Nicolescu, 1996, p. 101). Dicha perspectiva busca lo que hay entre, a través y *más allá* de los seres

humanos, es decir, el *Ser* de los seres; alude a la nobleza infinita y a la dignidad de orden cósmico y planetario del ser humano (Nicolescu, 1996) (véase figura 18).

Figura 18. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (transculturalidad y transhumanismo)



Fuente: Elaboración propia.

La transculturalidad y el transhumanismo nos obligan a reconocer el estrecho vínculo humano con lo natural, lo sagrado. En consecuencia, involucran a todas las culturas y apelan a la nobleza infinita de cada ser humano, con el propósito de asumir la responsabilidad de la pérdida de la biodiversidad y atender el enorme reto de su conservación y restauración. En otras palabras, es preciso devolver a los seres humanos y, por supuesto, a los ecosistemas naturales, lo que les ha sido arrebatado: su capacidad intrínseca para autoorganizarse, autorregenerarse y re-existir. En este sentido, la escuela debe descentrar las ciencias para descolonizar el pensamiento eurocéntrico y (re)considerar otras formas de crear conocimiento que, sin duda alguna, permitiría solucionar problemas de índole planetario y cósmico.

Como se dijo, la realidad es compleja y esta situación nos obliga, de nueva cuenta, a *transgredir* la mente y el cuerpo humano. En esta oportunidad, con la intención explícita de evidenciar: 1) el estado de

emergencia planetaria y 2) la importancia de generar nuevas experiencias educativas —formales, no formales e informales— transdisciplinarias que promuevan prácticas sustentables y regenerativas (Núñez-Madrado, 2012).

La noción de desarrollo sustentable encuentra su origen en la Comisión Sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, creada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y dirigida por la política y primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland. Durante tres años, la Comisión Brundtland llevó a cabo numerosas investigaciones y, en 1987, los resultados fueron publicados y divulgados a través del *Informe Nuestro Futuro Común*, también conocido como el *Informe Brundtland*. En dicho documento, la sustentabilidad se define como el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer las capacidades de las generaciones futuras para satisfacer las propias (UN, 1987). Se apela a la nobleza y solidaridad humana para generar formas sustentables de vida. Es preciso subrayar que no se precisan acciones para el cumplimiento de dicho objetivo; en tanto, se da apertura a diferentes enfoques interpretativos —muchos de ellos, lineales— que no toman en cuenta la complejidad y multirreferencialidad de los problemas. A partir de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo —mejor conocida como la Cumbre de Río o la Cumbre de la Tierra—, llevada a cabo en Río de Janeiro, Brasil, en junio de 1992, la noción de desarrollo sustentable fue difundida ampliamente (ASOCARS, 2002).

Desde ese momento, la noción de desarrollo sustentable se ha mantenido vigente en los discursos públicos y debates políticos y académicos. Sin embargo, los medios de comunicación, la sociedad civil, las empresas transnacionales, las naciones y sus gobiernos, han encontrado respuestas débiles y simples para solucionar los graves problemas ecológicos, sociales, culturales, económicos y epistemológicos. El tiempo ha transcurrido y las amenazas al ecosistema se han agravado. Actualmente, se habla de que los daños al planeta ya superan las posibilidades de alcanzar un desarrollo sustentable (ONU, 2017). En tanto,

es imprescindible apelar al discurso y la acción encaminada hacia el *desarrollo regenerativo*.

Desde esta perspectiva, no basta con la producción de alimentos mediante técnicas que no degraden el ecosistema, el reciclaje poco significativo de los desechos, acciones filantrópicas aisladas o la inclusión “forzada” de los grupos poblacionales subalternizados. El desarrollo regenerativo, aspira, más bien, a ir *más allá* de la sustentabilidad. Se basa en los seis pilares del desarrollo sostenible (social, político, económico, cultural, espiritual y ecológico), pero, por el contrario, sostiene la idea de que es necesario, además de frenar la degradación (objetivo del desarrollo sostenible), regenerar, reconstruir, restaurar y mejorar permanentemente cada sector (Müller, 2016).

Como se observa, el desarrollo regenerativo aplica una gestión creativa, dinámica, sistémica, holística, coevolutiva, permanente y transversal. Dicho lo anterior, queda claro que, tanto el desarrollo regenerativo como sustentable, requieren de un posicionamiento — actitud— epistemológica transdisciplinar para: 1) visibilizar la diversidad de culturas, 2) potenciar la espiritualidad, creatividad y emoción humana, 3) integrar los diferentes saberes, tanto tecno-científicos como no, 4) describir los procesos de coevolución entre las diferentes formas de vida en la Tierra y 5) analizar las implicaciones que la intervención humana ha generado sobre otras formas de vida en la Tierra.

La coevolución entre el ser humano y el resto de los seres vivos requiere del pasaje de un nivel de Realidad (consumo suntuoso, competitividad global, poder económico, ecocidios, los enfoques antropocéntricos) a otro (pensamiento ecológico), en la lógica del tercero incluido. En tanto, el desarrollo regenerativo reclama un nuevo orden mundial para impulsar una verdadera sociedad del cuidado.

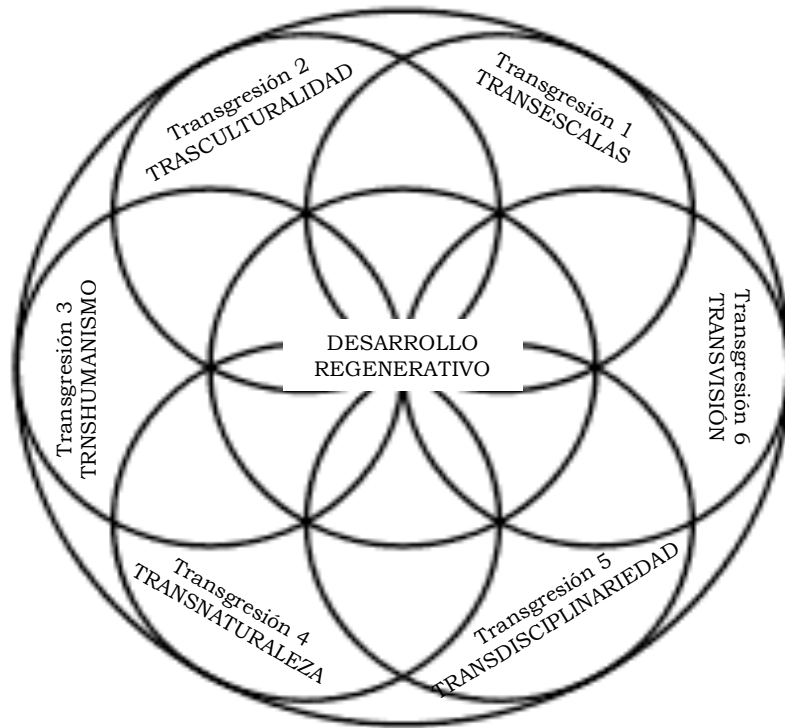
Esta idea se puede esquematizar de la siguiente forma. A partir de un punto se crea un primer límite circular (punto extendido), la primera totalidad o universo que actúa con la lógica del tercero incluido para unir y

complementar los diferentes niveles de realidad formativos de la vida en la Tierra. Este primer límite es nombrado *desarrollo regenerativo* y su función equivale a *lo sagrado* (transreligión) que “religa a los seres con las cosas y, en consecuencia, induce en los trasfondos del ser humano el *respeto absoluto* por las alteridades unidas por la vida común en una única y misma Tierra” (Nicolescu, 1996, p. 90).

Como hay espacio-tiempo, este primer punto se desplaza hasta cualquiera de los límites de ese universo y se crea la primera *transgresión* de tiempo y espacio (*transescalas*). El origen se vuelve a desplazar y se crea el dos (diversidad cultural infinita: *transculturalidad*), tres (nobleza infinita: *transhumanismo*), cuatro (reconocimiento en *todo lo que existe* de su doble trascendencia interior y exterior: *transnaturaleza*), cinco (*transdisciplinarietà*) y seis (*transvisión*). Las *transgresiones* abren un espacio ilimitado de libertad y amor e implican otras tales como: transpolítica, transnacionalidad, transidentidad, transgeneracionalidad, ecología de los saberes, ecología de las temporalidades, ecología de las productividades, ecología de los esfuerzos... Los límites entre una y otra *transgresión* son débiles.

Cada *transgresión* produce una cantidad basta y diversificada de conocimiento. La interconexión de todas las *transgresiones* forma la flor de seis pétalos que, para muchas culturas, representa el principio de la creación del mundo en el que vivimos. Este proceso de construcción deviene del silencio de la mente y del aquietamiento del pensamiento; exige la *no-identificación* con *algo*, la *no-interpretación* y *no-valoración* (juicio) de los hechos como verdades o falsedades absolutas del mundo macrofísico. En tanto, significa ser/estar, en, entre y *más allá* de la reducción monológica. Así, las *transgresiones* representan el Nivel de Realidad 2 (véase figura 19).

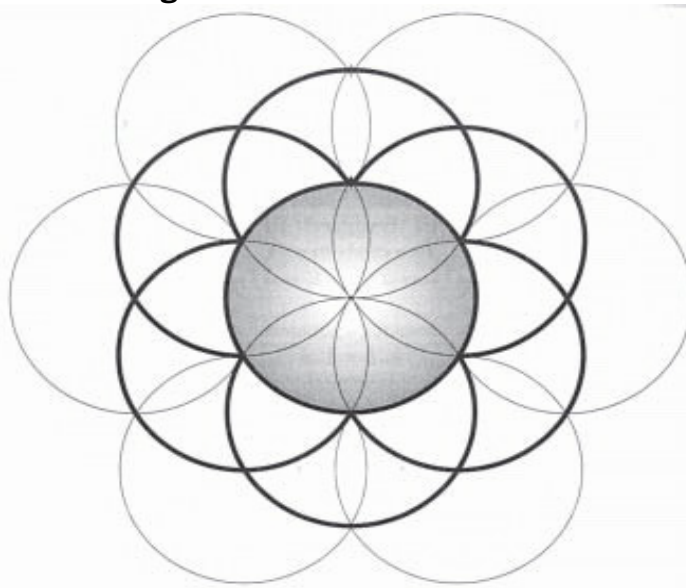
Figura 19. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (desarrollo regenerativo)



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, si este esquema se ampliara, en la periferia se lograría percibir el Nivel de Realidad 1, que supone un pensamiento binario: (sujeto/objeto, local/global, blanco/negro...) o trinitario (sujeto/naturaleza/objeto, local/meso/global, blanco/moreno/negro...).

Para representar este proceso se ha utilizado el símbolo de la Flor de la Vida, también conocida como Lenguaje del Silencio y el Lenguaje de la Luz (fuente de todo lenguaje, lenguaje primario del universo, forma pura y proporción (Melchizedek, 1998)) (véase figura 20).

Figura 20. Flor de la Vida

Fuente: Melchizedek (1998).

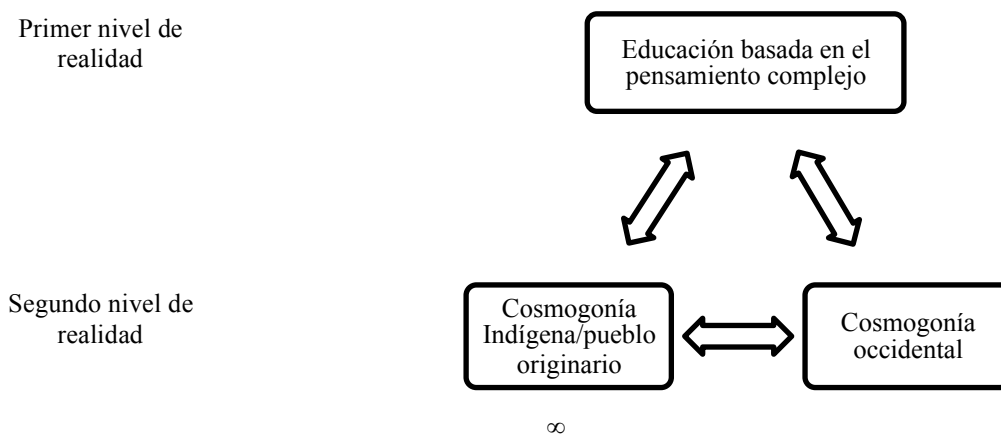
La figura representa *más allá* una red infinita de interconexiones. Es así como transgredir los cuerpos y el pensamiento no significa renunciar a las identidades (nacional, humana, generacional, sexual...) sino reconocer su coexistencia e incompletud.

Estos ejemplos expresan, de forma limitada, la complejidad de los sistemas abiertos. Dicho lo anterior, no cabe duda que, así como todas las ideas transdisciplinares de la investigación, la propuesta que aquí se plantea debe ser comprendida como un proceso creativo, entrópico, autopoietico, inacabado, alterable y abierto. En virtud de ello, siempre estará sujeta a nuevas interpretaciones, observaciones e infinitas complementaciones. Los esquemas que se exponen no contienen cada aspecto de la creación porque existen demasiadas cosas que sería prácticamente imposible simbolizarlas.

Una vez explicado esto, queda claro que la educación basada en el pensamiento complejo-transdisciplinar (congruente con la filosofía del *buen vivir colectivo* de los pueblos originarios y la noción de desarrollo regenerativo), también puede ubicarse como el tercero incluido (Nivel de Realidad 2) que trasgrede (pensamiento transfronterizo) cualquier lógica

binaria y permite la coevolución de los sistemas vivos. De ser así, las estructuras políticas, los planes, programas, estrategias, técnicas y/o actores de la educación formal, informal y no formal, deben de participar en la (re)configuración del sistema (véase figura 21).

Figura 21. Representación de los niveles de realidad en la investigación en lógica del tercero incluido (educación basada en el pensamiento complejo)



Fuente: Elaboración propia.

Ante la posibilidad de lograr el desarrollo sustentable, Riechmann (2015, s/p.) responde: “técnicamente es posible, políticamente casi todo indica que no —salvo que sucedan milagros—. Milagros revolucionarios”. De la misma forma es posible responder cuando se cuestiona respecto a la viabilidad de transformar el sistema educativo colonizado. El personal docente y los estudiantes debemos iniciar un proceso de mutua descolonización interna. Este hecho puede significar el esperado milagro revolucionario.

REFERENCIAS

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguillón Vale, P. (2013). Percepción ideológica de los actores sociales de la violencia. *Revista Cuadernos*, (32), 133-146. Recuperado de <http://www.cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/cdi.32.498>
- Aguirre, B. C. (1973). Introducción. En V. Lombardo Toledano, *El problema del indio* (pp. 7-49). México: SEP.
- Alarcos Llorach, E. (1978). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Albelda, M., et al. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. *Oralia*, 17, 7-62. Recuperado de http://www.academia.edu/30515174/Ficha_metodológica_para_el_análisis_pragmático_de_la_atenuación_en_corpus_discursivos_del_español._ES.POR.ATENUACIÓN_
- Álvarez, L. H. (2012). *Corazón indígena: lucha y esperanza de los pueblos originarios de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, L. H. (2015). Aristas en la situación actual del conflicto chiapaneco. En A. Arias Marín (coord.), *Multiculturalismo y derechos indígenas: el caso mexicano* (pp. 55-62). México. CNDH.
- Alzugaray Treto, C. (2009). *La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://interamericanos.itam.mx/working_papers/20ALZUGARAY.pdf

- Anes, J. et al. (1994). *Carta de la Transdisciplinaridad*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Asociación de Corporaciones Autónomas Regionales, de Desarrollo Sostenible y Autoridades Ambientales de Grandes Centros Urbanos (ASOCARS). (2002). *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible: recopilación de materiales relevantes para el proceso preparatorio de Río+10*. Bogotá: ASOCARS, Defensoría del Pueblo Ecofondo, IGEA, ILSA, Red de Desarrollo Sostenible Colombia, WWF-Colombia. Recuperado de https://www.rds.org.co/aa/img_upload/.../rio10.pdf
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con las palabras: palabras y acciones*. Escuela de Filosofía: Universidad ARCIS.
- Bair J. y Gereffi, G. (abril, 2003). Los conglomerados locales en las cadenas globales: la industria maquiladora de confección en Torreón, México. *Comercio Exterior*, 52 (4), 338-355. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/19/5/RCE.pdf>
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barañano Cid, A. et al. (coords.). (2007). *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Belli, S., Alvarado, J. G. e Íñiguez-Rueda, L. (2016). Dos aproximaciones distintas a la identidad con el análisis de pertenencia categorial. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales* (68), 33-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4959/495952430002.pdf>
- Bello M., A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe: implicancias para la educación. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-76). La Paz: FUNPROEIB Andes. Plural Editores.
- Benko, G. B. (1984). La ciencia regional: treinta años de evolución. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. Epistemología de las Ciencias Sociales* (102), 739-753. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000636/063623so.pdf>
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. New York: William Morrow.

- Bermeosolo Bertrán, J. (2007). *Psicología del lenguaje: fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bilbao, F. (1988). *El evangelio americano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Billing, M. (1986). Racismo, prejuicios y problemas sociales. En S. Moscovici, et al. (ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 575-600) Barcelona: Paidós.
- Bitonte, M. E. y Griguëlo, L. (2011). *De la enunciación lingüística a la comprensión del lenguaje audiovisual. Una punta sobre enunciación*. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto>
- Blommaert, J. (2001). Context is/as Critique. *Critique of Anthropology*, 21(1), 13-32. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/toc/coaa/21/1>
- Boisier, S. (diciembre, 2009). El retorno del actor territorial a su nuevo escenario. *Revista Ambienta*, (89), 112- 141. Recuperado de http://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf_AM%2FAmbienta_2009_89_112_141.pdf
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo: una civilización negada*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalvo.
- Bonfil Batalla, G. (1995). De culturas populares y políticas culturales. En G. Bonfil Batalla, et. al., *Culturas populares y política cultural* (pp. 11-22). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Boudeville, J. (1969). El espacio económico. En H. Ávila Sánchez, *Lecturas de análisis regional en México y América Latina* (pp. 67-81). México, Universidad Autónoma Chapingo.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. *Revista Estudios del Discurso de Cortesía en Español*, 17-

46. Disponible en <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>
- Briz Gómez, A. (2001). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Briz Gómez, A. (2012). La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de descortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 33-75). Barranquilla: Universidad del Atlántico, Círculo del Análisis del discurso CADIS, Programa EDICE. Stockholm University.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: University Press.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Camargo Fernández, L. (2004). El estilo directo y el estilo indirecto. De las gramáticas del español al análisis del discurso y la pragmática. En M. Villayandre Llamazares (ed.). *Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 479-489). Madrid: Arco/Libros.
- Carnap, R. (1961). *Sintaxis, lógica del lenguaje*. México: UNAM.
- Carreño Carlón, J. (1995). Las políticas de cultura popular del Estado. En G. Bonfil Batalla, et al., *Culturas populares y política cultural* (pp. 23-30). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Castro Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad: La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá, Colombia: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá, Colombia: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana.

- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008). Introducción: Colombianidad, población y diferencia. En S. Castro-Gómez y E. Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (pp. 10-41). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Pensar y Editorial.
- Cazden, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Centro Experimental Oído Salvaje (productor) (2012). *Silvia Rivera Cusicanqui dialoga con Oído Salvaje* [en línea]. Recuperado de <https://vimeo.com/45483129>
- Charaudeau, P. (1998). La télévision peut-elle expliquer?. En J. Bourdon y F. Jost (dir.), *Penser la télévision* (pp. 249-274). Paris: Nathan.
- Charaudeau, P. (2011). Las emociones como efectos de discurso. *Revista Versión*, (26), 97-118. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/Las-emociones-como-efectos-de.html>
- Charaudeau, P. (2012). Problemas teóricos y metodológicos en los estudios de la oralidad aplicados a la cortesía: aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo prehispánico* (pp. 13- 32). Barranquilla: Universidad del Atlántico. Círculo de Análisis del Discurso CADIS. Programa EDICE. Stockholm University.
- Chomsky, N. (1978) *Estructuras sintácticas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Collado Ruano, J. (2016a). *Coevolución en la Gran Historia: una introducción transdisciplinar y Biomimética a los objetivos de desarrollo sostenible* (Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Collado Ruano, J. (2016b). *Paradigmas epistemológicos en Filosofía, Ciencia y Educación: ensayos cosmodernos*. Editorial Academia Española.
- Collado Ruano, J., Madroñero Morillo, M. y Álvarez González, F. J. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Revista Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (100), 619-644. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0619.pdf>
- Colombres, A. (2004). *La colonización cultural de la América indígena*. Buenos Aires, Argentina: Serie Antropológica, Ediciones del Sol.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (CDI) (1999). *Ley de derechos y cultura indígenas del estado de Chiapas*. México: CNDH. Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Indigenas/Otras Normas/Estatal/Chiapas/Ley_DCICHis.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Estatal/Chiapas/Ley_DCICHis.pdf)
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (CDI) (2006) *Regiones indígenas de México*. México: CDI. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2008). *Los pueblos indígenas de México: Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (abril, 2016). Fichas de información básica de la población indígena, 2015. México: CDI. Recuperado de <http://www.gob.mx/cdi>
- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1998). *Declaración universal de derechos lingüísticos*. Barcelona: Recuperado de http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf
- Comité Estatal de Información estadística y geografía (CEIEG) (2015). *Chiapas. Producto Interno Bruto 2015*. México: Gobierno del Estado de Chiapas, CEIEG. Recuperado de http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/wpcontent/uploads/downloads/productosdgei/info_estadistica/PIB/PIB_Chiapas.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2015). *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas, 2014*. México: CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2016). *Índice de rezago social, 2015: presentación de resultados*. México: CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Indice_Rezago_Social_2015/Nota_Rezago_Social_2015_vf.pdf
- Coronado, J. (2014). Notas sobre “desigualdad”, colonialidad y poder en América Latina. En A. Quijano (ed.), *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina* (pp. 137-192). Lima, Perú: Editorial Universitaria.

- Cruz, G. R. (2013). *Los senderos de Fausto Reinaga: filosofía de un pensamiento indio*. Bolivia: Plural Editores.
- De la Grange, B. y Rico, M. (1998). *Marcos: la genial impostura*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/vuelta/marcos-la-genial-impostura-bertrand-la-grange-y-maite-rico>
- Del Castillo Mathieu, N. (1982). Uso de 'vuestra merced', 'vos' y 'tú' en América. *Thesaurus*, 37, 602-644.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M., Lara Piña, F. y Marcelín Alvarado, M. A. (2017). *Reflexiones sobre la formación de investigadores en un posgrado: la educación como un proceso intercultural*. Trabajo presentado en I Congreso Latinoamericano de Investigación y Posgrado, Chosica, Perú.
- Doise, W. (1985). Las relaciones entre grupos. En S. Moscovici et al. (dir.), *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (pp. 307-332). Barcelona: Paidós.
- DOSSIER (Productor). (2016). *Enrique Dussel entrevistado por Walter Martínez en Dossier* [en línea]. Recuperado de https://enriquedussel.com/entrevista_es.html
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20070706201300/http://168.96.200.17:80/ar/libros/dussel/metodo/metodo.html>
- Echazarreta Arzac, J. M. y García Aceña, A. L. (s/f). *Lengua castellana y literatura*. Madrid: EDITEX.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (1994). *Segunda declaración de la selva lacandona*. Recuperado de palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_06_10_d.htm
- Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school/community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 58-69. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1977.8.2.05x1396r/full>

- Escobar, A. (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/escobar.htm>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (comp), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Farr, R. M. (1986). Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales. En S. Moscovici, et. al. (dir.). *Psicología II* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Feyerabend, P. K. (1997). *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Fiske, S. T y Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. London: Addison-Wesley.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Franzoi, S. (2007). *Psicología social*. México: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Frémont, A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *Espace Géographique*, 3 (3), 231-238. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1974_num_3_3_1491
- Galeffi, D. A. (2018). ¿Cuál es el punto de la enseñanza de la filosofía en la educación disciplinaria? Diseño/intervención del aprendizaje filosófico en la educación transdisciplinar. *Revista Científica de Investigación Educativa RUNAE*, (3), 87-110. Recuperado de https://issuu.com/revistarunae/docs/runae_003
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Jolly, V. (2010). *El Chingonario*. México D.F: Editorial Lectorum.

-
- Gardner, H. (1987). *Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones. Pomares-Corredor, S. A.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Colegio Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan nacional de desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República. Recuperado de <http://pnd.gob.mx>
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018*. México: Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado de www.ped.chiapas.gob.mx/
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2014). *Instrumentos normativos para la formulación del anteproyecto de presupuesto de egresos*. México: Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado de <http://www.haciendachiapas.gob.mx/marco-juridico/Estatal/informacion/Lineamientos/Normativos/2014/XXIII-Estadistica-Poblacion.pdf>
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual essays on face-to-face behavior*, Londres: Penguin.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- González Casanova, P. (1975). *La democracia en México*. México: Serie Popular Era.
- González Casanova, P. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: Pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

- González González, E. (2005). La ira y la sombra. Los arzobispos Alonso de Montúfar y Moya de Contreras en la implantación de la Contrarreforma en México. En M. del P. Martínez López-Cano y F. J. Cervantes Bello (coords.), *Los concilios provinciales en nueva España: reflexiones e influencias* (pp. 91-122). México: UNAM y BUAP.
- Grabner-Coronel, L. L. (2005). Las voces de la nación: explotaciones de lo indígena andino en la imagen nacional peruana. En S. M. Coronel-Molina y L. L. Grabner-Coronel (eds.), *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales* (pp. 295-334). Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Grasa, R. (2015). Lecciones del proceso de negociación y de paz: el caso mexicano vis a vis los latinoamericanos. En A. Arias Marín (ed.), *Multiculturalismo y derechos humanos. El caso mexicano* (pp. 73-88). México: CNDH.
- Grimes, L. M. (1971). *El tabú lingüístico: su naturaleza y función en el español popular de México*. México: CIDOC.
- Grosfoguel, R. (s/f). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Grosfoguel, R. (2013). Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad: entrevista realizada por Luis Martínez Andrade. *Revista Metapolítica*, (83), 38-45. Recuperado de www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf
- Grosso, J. L. (2017). *En otras "lenguas". Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica*. Azogues, Ecuador: Fondo editorial UNAE.
- Guba E. y Lincoln Y. S. (1994). Competing Paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Haidar, J. (1990). *Discurso sindical y proceso de fetichización*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Halliday, M. A. K. (2017). Prefacio. En E. Ghio, F. Navarro y A. Lukin (comps.), *Colección Ciencia y Tecnología* (pp. 11-12). Santa Fé, Argentina: Ediciones UNL.

- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- Herrero, P. (2010). El arte como derecho: sobre las tensiones entre el arte-arte popular y el acceso a su decodificación. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (39), 141-154. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/111157303/arte-vs-artesania>
- Hirt, E. y McCrea, S. (2002). Cognición social. En C. Kimble, et. al. (comps.), *Psicología social de las Américas* (pp. 91-134). México: Prentice Hall.
- Hogg, M. A. y Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, 16, 7-30. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=88198D92129E6AD96B06CB175BC8E7AF?doi=10.1.1.461.6124&rep=rep1&type=pdf>
- Ibáñez García, T. (coord.) (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai Editores.
- Ibáñez, T. (2004). El cómo y el porqué de la psicología social. En T. Ibáñez et al. (coords.), *Introducción a la psicología social* (pp. 53-91). Barcelona: UOC.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Sistema de Integración Territorial, ITER. Recuperado de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/consultar_info.aspx
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2012). *Lo que indican los indicadores: cómo utilizar la información estadística para entender la realidad económica de México*. México: INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/indican_indi/indica_v25iv12.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de Chiapas, 2016*. México: Gobierno del estado de Chiapas, INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2016/702825084356.pdf
- Jantsch, E. (1972). Inter-and transdisciplinary university: a systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1 (1), 7-37.

- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero Tapia. (coords.), *Develando la cultura* (pp. 7-30). México: UNAM.
- Juncosa, J. E. (2005). *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona, España: Paidós.
- Korsbaek, L. y Sámano Rentería, M. A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Revista Ra Ximhai*, 3 (1), 195-224. Recuperado de <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-07articulosPDF/Art%209%20Indigenismo.pdf>
- Krishnamurti, J. (1979). *La libertad primera y última*. Barcelona: Edhasa.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento: actas del coloquio internacional de Filosofía de la ciencia celebrado en Londres en 1965*. Barcelona: Grijalvo.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lamas, M. (2007). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Nueva Época*, 7(18), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/351/35101807/>
- Landone, E. (2009). *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español*. Gran Bretaña: Peter Lang.
- Lavandera, B. R. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires. Hachette.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres, Nueva York: Longman Group Ltd.
- Legorreta Díaz, C. (2015). *Religión, política y guerrilla en Las Cañadas de la Selva Lacandona*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Lerma, E. (2013). Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización.

-
- Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 8 (15), 225-250. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/906/90627463009.pdf>
- Leroy, M. (1969). *Las grandes corrientes de la lingüística*. México, D. F.: FCE.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, España: Gráficas Rógar.
- Lévinas, E. (2002). *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Madrid: Editora Nacional.
- Levin, B. (2000). ¿Cuál es su secreto? En J. Krishnamurti, *Dialogando con Krishnamurti* (pp. 181-192). México: Árbol Editorial S.A. de C.V.
- Leyva Solano, X. (2015). Breve introducción a los tres tomos. En X. Leyva Solano et. al. (comps.), *Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras (s/p)*. Chiapas, México: Cooperativa Editorial Retos.
- Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En A. Lindón y D. Hiernaux (direc.), *Tratado de geografía humana* (pp. 356-400). Barcelona, España: Anthropos Editorial-UAM Iztapalapa.
- López Arévalo, J., Sovilla, B, y Martínez Velasco, G. (s/f). *Tortillas de maíz: simbolismo nacional e incremento de precios en un contexto de diferenciación social en el área urbana de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Disponible en: http://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num8/Tortillas_de_maiz_san_cristobal_de_las_casas_chiapas.php
- López Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Revista Margen*, (61), 1-19. Recuperado de <http://trabajosocialmazatlan.com/multimedia/files/InvestigacionPosgrado/Entrevista.pdf>
- López, L. E. (2009). Introducción. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: FUNPROEIB Andes. Plural Editores
- Lotman, I. M. (1996). *La semiósfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Universidad de Valencia.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, (9), 73-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/396/39600906/>

- Luján, M. (1999). Expresión y omisión del pronombre personal. En I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1277-1315). Madrid, España: Calpe, S. A., Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello.
- Magalhaes, I. (2005). Análisis crítico del discurso e ideología de género en la constitución brasileña. En L. Beraldi (comp.), *Análisis crítico del discurso: perspectivas latinoamericanas* (pp. 15-41). Santiago de Chile: Francis Editores.
- Maingueneau, D. (2004). ¿“situación de enunciación” o “situación de comunicación?” Recuperado de <https://es.scribd.com/document/115231181/Maingueneau-Situacion-de-Enunciacion-o-Situacion-de-Comunicacion>
- Maldonado Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Recuperado de <http://ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Mariátegui, J. C. (1991). *Textos básicos*. Lima, Perú: Fondo de Cultura Económica.
- Maričić, S. y Durić, M. (2011). “Pero”, “sin embargo” y “no obstante” como conectores discursivos. *Facta Universitatis*, 9, (2), 89-98. Recuperado de <http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal201102/lal201102-02.pdf>
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Rovira Paez y A. Blanco Abarca (eds.), *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martin, R. (1991). Influencia minoritaria y relaciones entre grupos. En S. Moscovici, G. Mugny y J. A. Pérez (eds.), *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental* (pp. 107-125). Barcelona: Antrophos, Editorial del Hombre. Recuperado de [375](https://books.google.com.mx/books?id=yV0nBqVyYjQC&pg=PA110&lpq=PA110&dq=influencia+referencial&source=bl&ots=k8UW58qWHi&sig=kDl6JlaF4QCEOeX6NoopyM4RpI&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj-</p></div><div data-bbox=)

7pmojavZAhVDyWMKHQc1BsYQ6AEIQTAC#v=onepage&q=influencia%20referencial&f=false

- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso: fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Iñiguez Rueda (ed.), *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales* (p. 157-189). Barcelona: Ed. OUC.
- Max-Neef, M. A. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Melchizedek, D. (1998). *El antiguo secreto de la flor de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Eleven.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Méndez García de Paredes, E. (2000). La literalidad de la cita en los textos periodísticos. *Revista Española de Lingüística*, 1(30), 147-167. Recuperado de hispadoc.es/descarga/articulo/41375.pdf
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-60). Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá, Colombia: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mingote y Tarazona, D. P. (1888). *Compendio de Historia de España*. Recuperado de <http://www.saber.es/web/biblioteca/libros/historia-espana/historia-espana.pdf>
- Móccero, L. (2003). Las selecciones pronominales como estrategias de cortesía. En D. Bravo (ed.). *Primer coloquio del programa EDICE. La Perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 346-354). Estocolmo: Stockholms Universitet. Disponible en <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>

- Molero de Cabeza, L. y Cabeza, J. (2007). El enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso: teoría, método y práctica. En A. Bolívar (comp.), *Análisis del discurso, ¿por qué y para qué?* (pp. 202-226). Caracas, Venezuela: Los Libros de El Nacional y Universidad Central. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/339769461/Adriana-Bolivar-Analisis-del-Discurso-pdf>
- Montecino S., L. A. (2004). Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos. *Revista Onomázein*, 2 (10), 9-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755001.pdf>
- Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Moraes, M. C. (2007). *Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679503/EM_2_5_2.pdf?sequence=1
- Morales-Durán, M. E. (2003). *Enseñanza y aprendizaje del Español para estudiantes anglohablantes a nivel avanzado*. Colombia Británica, Canadá: University of British Columbia.
- Moreno Moreno, P. y Soto Martínez, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar*, (35), 73-80. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9917
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. París: Ediciones ESF.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Morin, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad*. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/m_ins/doc_ins/o_uni/ORIENTACIONES/PDF_ORIENTACIONES/43.pdf
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, S. A.
- Moscovici, S. (1991). *La psicología social I*. Barcelona, España: Paidós.

- Moscovici, S. (2000). *Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moya Guijarro, A. J. y Albentosa Hernández, J. I. (2007). Estructura y características lingüísticas de las narraciones infantiles: cuestiones de género y registro. En P. C. Cerrillo Torremocha y S. Yubero Jiménez (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca, Ecuador: CEPLI.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes. Plural Editores.
- Mugny, G. y Papastamou, S. (1986). Los estilos de comportamiento y su representación social. En S. Moscovici, et. al. (dir.) *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 507-534). Barcelona: Paidós.
- Müller, E. (2016). *Desarrollo regenerativo ante el cambio global, garante de un futuro económico, social y ambiental. El caso de Centroamérica*. San José, Costa Rica: Universidad para la Cooperación Internacional. Recuperado de: <https://laliniciativablog.files.wordpress.com/2017/03/uci-desarrollo-regenerativo-centroamecc81rica-05-2016-1.pdf>
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM-PUMC.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A. C.
- Nogué, J. (1989). Espacio, lugar, región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (9), 63-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318196>
- Núñez-Madrado, M. C. (2012). Sustainability and spirituality: a transdisciplinary perspective. En B. Nicolescu (ed.), *Transdisciplinarity and sustainability* (pp. 102-111). Lubbock, Texas: The ATLAS Publishing.
- Núñez-Madrado, M. C. (22 de marzo de 2015). Entrevista con Cristina Núñez-Madrado, directora del centro de ecoalfabetización y diálogo de saberes de la universidad veracruzana. *The world water day in Global Education Magazine*, (11), 31- 35.

- Nussbaum, L. y Tusón, A. (enero-marzo, 1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (17), 14-21
Disponibile en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658
- Ordóñez Ruiz, J. (2003). *Proyecto Académico, 2002-2006. Para un nuevo modelo de universidad*. Chiapas, México: UNACH.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Las posibilidades de alcanzar los ODS, cada vez más remotas*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/05/las-posibilidades-de-alcanzar-los-ods-cada-vez-mas-remotas/>
- Organización Internacional del Trabajo. (1957). *Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Palacios, L. J. J. (junio, 1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista Interamericana de Planificación*. XVVII (65), 56-68.
- Pardo Abril, N. G. (1999). *Análisis crítico del discurso: un acercamiento a las representaciones sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo Abril, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Parra, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea Digital*, (8), 72-94. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/39155/39017>
- Paz, O. (2003). Los hijos de la malinche. En O. Flores Torres, *Historiadores de México, Siglo XX* (pp. 326-343). México: Editorial Trillas.

- Pérez, J. A. y Mugny, G. (1985). Categorización e influencia minoritaria. *Anuario de Psicología* (32). Recuperado de www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/64534/88423
- Phillips, L y Jorgensen, M. W. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage.
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In L. Apostel et al. (eds.), *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche*. Paris: OCDE.
- Piaget, J. y García, R. (1987). *Psicogênese e história das ciencias*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pineau, G. (2004). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM.
- Pitarch, P. (2009). Almas y cuerpo en una tradición indígena tzeltal. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, (112), 1-18. Recuperado de <https://journals.openedition.org/assr/20245>
- Pons Bonals, L. (2017). *Construcción de regiones: Antología del seminario optativo* (Manuscrito inédito). Doctorado en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Pons Bonals, L. y Cabrera Fuentes, J. C. (s/f.). *Relatos de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/4_Relatos%20de%20estudiantes%20indigenas.pdf
- Pons Bonals, L. y Olvera, L. (2012). Género y región: posibilidades de desarrollo para estudiantes indígenas en Chiapas. En J. C. Cabrera Fuentes, K. J. Chacón Reynosa y L. Pons Bonals, *Educación superior y desarrollo de la comunidad: Expectativas y aspiraciones de mujeres indígenas universitarias* (pp. 30-58). Tuxtla Gutiérrez: UNACH (En prensa).
- Pons Bonals, L. y Reyes Hernández, N. L. (2012). En torno a los debates epistemológicos y paradigmas. En E. M. Díaz Ordaz Castillejos y F. Lara (coord.) *El protocolo de investigación: enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas* (pp. 41-96). Tuxtla Gutiérrez. UNACH.
- Popper, K. (2011). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

- Porter, M., Stern, S. y Green, M. (2017). *Índice de progreso social*. Recuperado de https://www.df.cl/noticias/site/artic/20170621/asocfile/20170621132906/spanish_2017_social_progress_index_report.pdf
- Porto Dapena, Á. (1986). *Los pronombres*. Madrid: EDI-6.
- Porto-Gonçalves, C. W. y De Araujo Quental, P. (2012). Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. *Revista Latinoamericana Polis*, 11(31), s/p. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30523346017>
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet y A. Guerrero Tapia (coords.), *Develando la cultura escolar: estudios en representaciones sociales* (pp. 127-152). México: Universidad Autónoma de México.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México: El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: PNUD, CDI. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/mexico_nhdr_2010.pdf
- Puga, J. (2014). *Cómo hablamos cuando hablamos: la atenuación en el castellano de Chile*. Recuperado de https://issuu.com/fedu_udla/docs/_versi_n_final_-_31_ago_2015_libr
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Quijano, A. (2014). Bien vivir: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. En A. Quijano (ed.), *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina* (pp. 19-34). Lima, Perú: Editorial Universitaria.

- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En A. Raiter (comp.), *Representaciones sociales* (pp. 11-29). Buenos Aires: EUDEBA.
- Ramírez Velázquez, B. R. (2007). La geografía regional: tradición y perspectivas contemporáneas. *Investigación Geográfica, Boletín del Instituto de Geografía, UMAM*, (64), 116-133. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rig/RIG064/RIG000006407.pdf>
- Ramírez Velázquez, B. R. y López Levi, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. México: UNAM, Instituto de Geografía: UAM, Xochimilco.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *La inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Reyes Gómez, L. (2008). La visión zoque del inframundo. *Revista Española de Antropología Americana*, 38 (2), 97-106. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA0808220097A/22911>
- Riechmann, J. (2015). *Autoconstrucción: la transformación cultural que necesitamos*. Madrid: Catarata.
- Rivera Cusicanqui, S. (1984). *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado Aymara y Qhechwa. 1900-1980*. La Paz, Bolivia: La Mirada Salvaje.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. y Santos Boaventura de S. (2015). Conversa del mundo. En B. de S. Santos (ed.), *Revueltas de indignación y otras conversas* (pp. 80-124). La Paz, Bolivia: ALICE.
- Rodríguez Calderón de la Barca, D. (enero-abril, 2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas. *Cuiculco*. (62), 175-192. Recuperado de <http://www.enah.edu.mx/publicaciones/documentos2/133.pdf>
- Rojas, C. (2015). Multiculturalismo y derechos indígenas en México. En A. Arias Marín (coord.), *Multiculturalismo y derechos indígenas: el caso mexicano* (pp. 121-126). México: CNDH.

- Rose, A. M. (Ed.). (1971). *Human Behavior and social processes. An Interactionist Approach*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rózga, R. (2011). Teorías y modelos contemporáneos del desarrollo regional (estado del arte a finales del siglo XX. En J. J. Bustamante, (Comp.), *Desarrollo y territorio. Tomo I. Visiones teóricas y empíricas del desarrollo territorial* (pp. 115-150). Medellín: Universidad Pontificia Boliviana.
- Ruiz Ruiz, L. (2006). Tierra y cosmovisión tsotsil: una mirada a la dominaciónjkaxlan en San Andrés Larráinzar, Chiapas. *Estudios Mesoamericanos*, (7), 61-69. Recuperado de http://www.iifilologicas.unam.mx/estmesoam/uploads/Volumenes/Volumen%207/tsotsil_lucas_ruiz.pdf
- Rus, J. (1995). La comunidad revolucionaria industrial: la subversión del gobierno indígena en Los Altos de Chiapas, 1936-1968. En J. P. Viqueira y M. H. Ruiz (coords.), *Chiapas: Los rumbos de otra historia* (pp. 145-74). México: UNAM, CIESAS, CEMCA, UAG. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/86604095/JAN-RUS>
- Rus, J. (2009). La nueva ciudad maya en el Valle de Jovel: urbanización acelerada, juventud indígena y comunidad en San Cristóbal de Las Casas. En M. Estrada Saavedra (ed.), *Chiapas después de la tormenta. Estudio sobre economía, sociedad y política*. México: El Colegio de México/Gobierno del Estado de Chiapas/Cámara de Diputados LX Legislatura.
- Rus, J. (2012). *El Ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de los altos de Chiapas: 1974-2009*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Russell, B. (1951). *Religión y ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sagan, I. (2006). *Contemporary regional studies. Theory, methodology and practice. Regional and local studies. Special issue*. Recuperado de http://www.studreg.uw.edu.pl/pdf/2006_5_sagan.pdf
- Said, E. W. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Salguero Cubides, J. (2006). *Enfoques sobre algunas teorías referentes al desarrollo regional*. Recuperado de <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae5/515.pdf>
- Samanamud Ávila, J. (s/f.). Interculturalidad, educación y descolonización. *Revista Integra Educativa*, 3(1), 67-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n1/a05.pdf>

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos, B. de S. (2007). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia: CLACSO, CIDES, UMSA, Plural editores.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso-Siglo XXI.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Santos, B. de S. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La Paz, Bolivia: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.
- Santos, B. de S. (2015). Prólogo. En X. Leyva Solano et. al. (comps.), *Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras (s/p)*. Chiapas, México: Cooperativa Editorial Retos.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schmelkes, S. (s/f). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Schmuck, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México: SEP, CGEIB. Recuperado de <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México: SEP. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.VO90SvmG-Ck
- SEDESPI. (2014). *Programa especial para el desarrollo sustentable de los pueblos indígenas 2014-2018*. México: Gobierno del Estado de

- Chiapas. Recuperado de <http://www.planeacion.chiapas.gob.mx/programases/Programa%20Especial%20SEDESPI.pdf>
- Segato, R. L. (2014). Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En A. Quijano (ed.), *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina* (pp. 35-72). Lima, Perú: Editorial Universitaria.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Semo, (2017). *¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual?* Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol>
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Katzeditores.
- SENESCYT (diciembre, 2014). *Pueblos y nacionalidades de Ecuador construyen colectivamente el COESC2+i*. Disponible en <http://www.educacionsuperior.gob.ec/pueblos-y-nacionalidades-de-ecuador-construyen-colectivamente-el-coesc2i/>
- Sherzer, J. (2000). Una aproximación a la lengua y a la cultura centrada en el discurso. *Revista Forma y Función*, (13), 31-54. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/206861253/Una-aproximacion-a-la-lengua-y-a-la-cultura>
- Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta Argentina, S. A. I. C.
- Stiglitz, J., Sen, A. y Fitoussi, J.-P. (2015). *Informe de la Comisión sobre la Medición del Desarrollo Económico y del Progreso Social*. Recuperado de https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Biblio_adic5.pdf
- Tarrés, M. L. (coord). (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México/FLACSO.
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad*, 13 (1), 56-71. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>

- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tomé Martín, P. (2008). La construcción social de la región cultural: Territorios inteligentes, biorregiones y regiones culturales. Una aproximación ecológico cultural. En A. Fábregas Puig, M.A. Nájera Espinoza y J. F. Román Gutiérrez (coords.), *Regiones y esencias. Estudios sobre la gran chimenea* (pp. 117-141). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Autónoma de Coahuila, El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacán, El Colegio de Jalisco.
- Torres, M. (2010). *Regiones históricas y culturales* (Manuscrito inédito). Doctorado en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Recuperado de <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCRITICACOMOPROYECTOÉTICO.pdf>
- Tusón, A. (1991). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso: bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (2), 30-39. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658
- UN. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- UN. (1969). *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- UN. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Recuperado de <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- UN. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y*

- el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: meeting our collective commitments*. France: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2014). *Tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. París, Francia; Buenos Aires, Argentina y Madrid, España: UNESCO, IIEO y OEI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230080s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de desarrollo sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Universidad Autónoma de Chiapas. (UNACH) (2008). *Doctorado en Estudios Regionales*. Recuperado de <http://www.der.doctorados.unach.mx/>
- Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). (2013). *Plan institucional de desarrollo 2013-2024*. Chiapas, México: UNICH, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2015). *Proyecto académico 2014-2018*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH. Disponible en <http://planeacion.unach.mx/index.php/pa2014-2018>
- Universidad Autónoma de Chiapas (2017). *Licenciatura en gestión y autodesarrollo indígena*. Recuperado de <http://www.lgai.unach.mx>
- Uribe Mallarino, C. y Núñez Méndez, J. (2012). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad ¿colaboración o superación de disciplinas? En C. Uribe Mallarino (ed.), *La interdisciplina en la universidad contemporánea: reflexiones y estudios de caso* (pp. 26-63). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Uribe Mallarino, M. del R. (2005). *Conectores y contrastividad: el caso de pues*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_35.pdf

- Shiva, V. (1998). The Greening of global research: from global ecology: a new Arena of political conflict (1993). En G. Ó Tuathail, S. Dalby y P. Routledge (eds.), *The Geopolitics reader* (pp. 231-236). New York, USA: Routledge. Recuperado de <https://frenndw.files.wordpress.com/2011/03/geopol-the-geopolitics-reader.pdf>
- Shiva, V. (2005). *Earth Democracy. Justice, Sustainability and Peace*. Cambridge: South End Press.
- van Dijk (1997a). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. (1997b). Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, 66-74. Recuperado de <http://www.discurso.org/oldarticles/Discurso%cognicion%y%sociedad.pdf>. Consultado el 05/10/2008.
- van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* (186), 23-36.
- van Dijk, T. A. (2000). *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2003a). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- van Dijk, T. (2003b). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría social*, 29, 9-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDA%20y%20an%E1lisis%20del%20discurso.pdf>
- van Dijk, T. A. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En M. Lario Bastida (coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 15-36). Murcia: Caja de Ahorros del Mediterráneo y Convivir con Racismo.
- van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona, España: Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y discurso*. Madrid, España: Gedisa.
- van Leeuwen, T. (2002). Genre and field in critical discourse analysis: a synopsis. En M. Toolan (ed.), *Critical Discourse Analysis. Critical Concepts in Linguistics. Vol. II* (pp. 166-199). London: Routledge.

- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). La autorrepresentación de sí y su identidad realizada por las personas pobres. En I. Vasilachis, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales* (pp. 221-250). Barcelona: Gedisa,
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), s/p. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-6-s.htm>.
- Villafuerte Solís, D. y García Aguilar, M. del C. (enero-junio, 2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. *Revista Migración y Desarrollo*, 12 (22), 3-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/660/66031510001.pdf>
- Vincent, D. y Dubois, S. (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Québec: Nuit Blanche Éditeur.
- Viqueira, J. P. (1999). *Los peligros del Chiapas imaginario*. Disponible en <http://www.letraslibres.com/mexico/los-peligros-del-chiapas-imaginario>.
- Von Gleich, U. (1993). El bilingüismo-marco teórico. En k. Wolfgang (comp.), *Pedagogía intercultural bilingüe: fundamentos de la educación bilingüe*. Tomo V (7-90). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Vonnegut, M. (1975). *The Eden Express: a personal account of Schizophrenia*. New York: Praeger.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá, Colombia: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana.

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía-decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existit y re-vivir*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266423158_INTERCULTURALIDAD_CRITICA_Y_PEDAGOGIA_DECOLONIAL_APUESTAS_DE_SDE_EL_IN-SURGIR_RE-EXISTIR_Y_RE-VIVIR
- Walsh, C. (Productora). (2015). *Saberes ancestrales y economía del conocimiento. En Seminario Internacional Capitalismo Cognitivo y Economía Social del Conocimiento*. CIESPAL: Quito: Ecuador [DVD]. Recuperado de <http://catherine-walsh.blogspot.com>
- Walsh, C. (2017). Aprender, desaprender y reaprender, junto a los movimientos sociales. Entrevista a Catherine Walsh (Quito, 2015). *En Pluralidades: Revista para el debate intercultural*, 5-6, 43-49. Disponible en <https://onedrive.live.com/View.aspx?resid=F7451EDDB7D4EE77!2037&app=WordPdf&authkey=!AOxFMFTpU1Ww-hM>
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101 -141). Barcelona, Gedisa.
- Yañez Canal, C. (2010). Representaciones sociales sobre la identidad en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Cuadernos de Educação*, (37), 15-38. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1578/1464>
- Zebadúa Carbonell, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *Revista Limina R. Estudios sociales y humanísticos*, 9 (1), 36-47. Recuperado de www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n1/v9n1a4.pdf
- Zhao, S., Grasmuck, S. y Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24 (5), 1816-1836. Recuperado de

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563208000204>

Zimmerman, K. (2003). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. En D. Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía. Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del Primer coloquio del programa EDICE* (pp. 47-59). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). México: Paidós.

(1996). *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*. Recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>

ANEXO 1. INSTRUMENTOS

GUÍA DE PREGUNTAS. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

OBJETIVOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DEL INSTRUMENTO
<p>GENERAL: Develar las RS del personal docente y la lógica monocultural subyacente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”</p>	<p>¿Cuáles son las RS del personal docente y la lógica monocultural subyacente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”?</p>	
<p>ESPECÍFICOS: Identificar los significados configurados y la lógica monocultural del personal docente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”</p>	<p>¿Qué significados basados en la lógica monocultural configura el personal docente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”?</p>	<p>¿Qué características (conductas, hábitos, valores) podrían generalizarse en los estudiantes de pueblos originarios?</p> <p>¿Qué características, según su opinión, distinguen a un estudiante de pueblos originarios de un estudiante mestizo?</p>
<p>Identificar las valoraciones instauradas en la lógica monocultural del personal docente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”</p>	<p>¿Qué valoraciones instauradas en la lógica monocultural reproduce el personal docente, respecto a la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”?</p>	<p>Cuando observa la forma en que se conduce un estudiante de pueblos originarios en clase, ¿qué reacciones (sentimientos o actitudes) provoca en usted?</p>

<p>Analizar las repercusiones que, de acuerdo con las opiniones del personal docente, dichas significaciones y valoraciones tienen sobre la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”</p>	<p>De acuerdo con las opiniones del personal docente, ¿qué repercusiones tienen dichas significaciones y valoraciones sobre la actuación académica de la población estudiantil adscrita al grupo ideológico “pueblos originarios”?</p>	<p>¿En qué aspectos de la actuación académica del estudiante de pueblos originarios cree usted que influyen las opiniones de los profesores?</p> <p>¿Puede narrar alguna experiencia <i>positiva</i> que haya tenido como docente de la universidad relacionada con algún estudiante de pueblos originarios?</p> <p>¿Puede narrar alguna experiencia <i>negativa</i> que haya tenido como docente de la universidad relacionada con algún estudiante de pueblos originarios?</p>
--	--	--

NOTAS DE CAMPO

Lugar: Café Olalá Fecha: 2 de marzo de 2017 Hora: 1:50 p.m. Escenario: SCLC	Observadora: María Alejandra Marcelín Alvarado Docente: Sonia
NOTAS	
<p>Al término de la entrevista grabada, la docente decidió hablar sobre el tema de discriminación experimentado por los estudiantes de pueblos originarios, al interior de la facultad. Algunas ideas que dio a conocer son las siguientes:</p> <p>Un profesor de la universidad de la facultad de derecho enfrentó discriminación por parte de la institución, por ese motivo tuvo que migrar al estado de Puebla a estudiar en la IBERO en la facultad de derecho. Allá también enfrentó discriminación por parte de sus maestros, eran muy condescendientes con él, no le exigían y él les pedía que les exigieran como lo hacían con el resto de sus compañeros. Por parte de sus compañeros no fue discriminado sin embargo uno de ellos lo insultaba al punto de que el profesor lo golpeó o lo “quiso” golpear. Explica que ese docente al que hace referencia se queja del trato que le dieron como estudiante al querer ingresar a la universidad. Logró entrar a la universidad como docente porque se metió en asuntos políticos. Es el único maestro que se auto-declara indígena. Hay otro maestro que proviene de una comunidad rural pero cree que habla español y que él no se declara indígena.</p> <p>Un alumno indígena no se distingue de uno no indígena normalmente los rasgos físicos son muy parecidos, algunos estudiantes aunque hablen una lengua indígena lo niegan. Personas de comunidades aledañas a las Margaritas hablan español y no se distinguen. Los maestros que son más grandes de edad suelen ser más racistas que los jóvenes sobre todo en la facultad de derecho. Un menor porcentaje de mujeres acceden a la facultad, comparado con el número de estudiantes hombres.</p> <p>En el ejercicio profesional, resulta curioso que cuando se elabora un juicio y se pregunta a los involucrados sobre cuál es su lengua materna para que utilicen “eso como una causal por falta de comprensión en español”, se niegan rotundamente a aceptar que hablan una lengua indígena o que son indígenas. Cree que esto se debe a que sienten vergüenza.</p>	

ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

Docente de la Facultad de derecho (UNACH)

Marzo 2017

Autoadscrito indígena

Mario

37 años de edad

Ciudad de origen: San Juan Chamula

Lugar de residencia: San Cristóbal de Las Casas

Años de servicio en la universidad: 5 años

Años de servicio en la facultad: 5 años

Entrevistadora: ¿Me podría decir algunas características, conductas, hábitos o valores que generalizan a los estudiantes indígenas en la facultad de derecho?

Entrevistado: Para empezar, para que tengas el contexto yo soy un maestro con esa perspectiva bilingüe o intercultural puesto que yo vengo de un pueblo que se llama San Juan Chamula, un pueblo que todavía conserva su lengua, conserva su tradición como un pueblo originario y parte de mi historia académica pues me he formado fuera del estado. Estuve haciendo mi licenciatura en la Universidad Iberoamericana, en “la Ibero”, y luego me fui de intercambio unos meses a España, luego me fui a Torreón después hice mi maestría en derechos humanos en la misma ibero de México, entonces con esa perspectiva que uno trae y las experiencias laborales que uno ha desempeñado eso permite que la enseñanza del derecho sea más ad hoc a la realidad que se exige en las instituciones y por esa razón en 2009 fui secretario de estado, en 2010 sub procurador, en 2011 director general de administrativa en gobernación, en 2011 también fui autoridad en mi comunidad, 2012 subsecretario de gobierno, entre 12 y 13 consejero electoral del estado y en ese mismo año 2012 fue que emprendí un poco la carrera de la academia, de la docencia y entré en la facultad de derecho en ese año para atender temas como derecho

indígena, derecho agrario y derechos humanos, y hasta la fecha sigo dando las materias de derechos humanos, derecho indígena, teoría del estado y ahí dependiendo también de la política interna institucional. Las experiencias académicas dentro de las aulas enriquece un poco en el sentido de que cuando combinas experiencia, combinas contextos sociales, culturales y combinas la teoría y la filosofía del derecho, entonces la intención siempre se da como algo pragmático, todo lo que se enseña porque una teoría con los alumnos de nivel de licenciatura nada más vertir o dar a conocer las distintas corrientes filosóficas pues eso no ayudaría mucho a los alumnos sino, más bien, acá es enseñarles cómo aplicar, cómo defender, qué recursos legales se cuenta para que los derechos humanos o el área de derecho sea defendible. Hay alumnos que despiertan mucho interés respecto algunos temas en específico porque en verdad sí depende mucho del maestro cómo enseña, una gran parte y depende mucho cómo sensibiliza a los alumnos para que tomen importancia a temas tan olvidados como es el derecho indígena, entonces pues eso un poco la pequeña ventaja que uno tiene porque puede ser doctor, posdoctor pero si no sabe enseñar, muchos alumnos reflejan su actitud y reflejan sus comentarios y dicen “no pues no, preferimos que sigamos con tal maestro porque enseña cuestiones lógicas y pragmáticas”. Entonces enseñar o exponer sensibilizar a los alumnos de los temas de derecho indígenas lo haga desde un enfoque, no intercultural, pero por lo menos que aprendan cuestiones básicas y que comprendan un poco la filosofía de los pueblos indígenas. Les enseñé cuáles son los sistemas de valores, cuáles son los procedimientos que se sigue para resolver los conflictos internos, cuáles son las autoridades que existen en los pueblos indígenas, cómo se eligen, o sea, todo lo que en sí la vida institucional y la vida social-cultural de los pueblos indígenas y a la vez entre bromeando y enseñándoles a hablar la lengua, entonces son cuestiones básicas y cuestiones sencillas y simples que a los alumnos les están interesando y más cuando se oye hablar o se hace la comparación de los discursos

públicos y los discursos reales sobre el tema. Acuérdesse que hace tres años, el IEPC violentó a los ex consejeros ahorita, el derecho constitucional y el derecho humano en tema de género, de las mujeres que no les ha sido garantizado en cuestiones de igualdad y de paridad de género y eso trae repercusiones también en materia indígena porque es cuando se da más los problemas en ese sentido, que no participa la mujer en la vida pública argumentado que por usos y costumbres no es posible cumplir o complementar esa decisión, y siempre decía que no es cierto. Si los usos y costumbres funcionan como barreras entonces no tiene razón de ser esos usos y costumbres, más bien deben prevalecer los derechos humanos que están por encima de los usos y costumbres y no puede ser al revés, entonces son temas que uno retoma o ejemplifica y así más les interesa a los alumnos, para que vean dónde está el nivel de aplicabilidad y el nivel de avance de los derechos indígenas. Además, ha habido alumnos que vienen acá a visitar, a conocer las dependencias indígenas que trabajan en ese tema y también visitaremos la fiscalía especializada en asuntos indígenas o igual algún juicio oral que se esté llevando a cabo para que vea la defensa de los derechos indígenas que se da en los dos ámbitos con la intervención de los interpretes autores que nada resuelven, pero es lo que la ley ahorita dictamina. Ese es un poco las experiencias que se comparten en las aulas, aquella persona que conoce y sabe cómo es la realidad de los pueblos porque también habrán maestros que dan esa materia pero si no tiene la experiencia, la vida en la comunidad, prácticamente se van con pura teoría y entonces es ahí donde a veces pierde sentido la enseñanza o pierde importancia sobre el tema.

Entrevistadora: En su opinión, ¿qué características cree que distinguen a un estudiante indígena de un estudiante no indígena?

Entrevistado: Es ambiguo, si aplicas el convenio 169 de la OIT, la conciencia de la identidad, es donde yo digo, eres indígena a conveniencia, porque a pesar de que no vives en una comunidad, no practicas alguna tradición, alguna costumbre, no cooperas en la comunidad, y tampoco

hablas una lengua, pero te asumes y te sientes indígena, eres indígena. Es que es muy ambiguo. Y lo contrario, a pesar de que hablas una lengua, vives en la comunidad, cooperas con la comunidad, haces fiesta, haces trabajo comunitario y pero dices “no, pues no soy indígena”, ahí está la ambigüedad en el criterio de decir pues entonces uno es indígena a conveniencia si aplicamos ese criterio, entonces qué es lo que determina una persona que sea indígena o que no sea indígena, yo creo que aparte de la lengua, aparte de la vestimenta, aparte de lo que así se conoce en términos objetivos externos, pues yo creo que lo que determina es la cosmovisión, la manera de ver y de entender el mundo, en eso sí puede haber diferencia, porque en términos personales, culturales, cada cultura tiene su propia identidad, su propia vestimenta, el hecho de vestirse con corbata o vestirse con tuchuc no te hace ser más o menos indígena, o el hecho de hablar el inglés, el español o el francés y luego el tsotsil tampoco, es una barrera en la que puedes decir, te hace más o menos y así podemos ir pero a mi juicio es en la cotidianidad, es en la cosmovisión en la manera de ser y de entender y de hacer la vida

Entrevistadora: Y entonces, en un estudiante indígena cuál podría ser en general su cosmovisión

Entrevistado: Un estudiante indígena, entonces cómo te das cuenta que tengo un estudiante indígena en mi salón. Bueno, yo suelo preguntar siempre quiénes se consideran, independientemente de que hablen o no hablen una lengua entonces muchos se asumen como tal, “bueno yo no hablo bien el *Bats’i K’op* pero sí me asumo que soy de una comunidad y de un pueblo indígena porque mis padres”, o algunos dicen “bueno pues yo sí hablo y sí me siento y me sí asumo como indígena”. Entonces por razones de discriminación no se manifiesta tan abiertamente, pero eso no quiere decir que no haya. En la facultad son pocos jóvenes indígenas que están haciendo su carrera ahí porque también hay discriminación hasta en el ingreso de esta la institución. Hace dos años yo peleé con todos los directores que han llegado una cuota étnica, es decir, de acuerdo con la

población estudiantil que tiene la facultad de derecho que haya por lo menos un diez por ciento que sean estudiantes indígenas, bueno algunos otros directores lo han tomado bien, otros no también, a otros no les interesa, pero finalmente la intención creo que es lo que cuenta, se logro aperturar, aunque no con esa cuota que se propone. Ahorita hay como cinco o siete que son jóvenes indígenas.

Entrevistadora: Son pocos. ¿Y usted cuando observa la forma en que se conduce un estudiante indígena en su clase, qué sentimientos producen en usted, qué sentimientos o actitudes tiene usted frente a los estudiantes?

Entrevistado: Yo creo que a todos los jóvenes indígenas nos pasa que somos más reservados, un poco más con cierta timidez, ¿no?, por el mismo ambiente en que uno se desenvuelve, si es la primera vez que salen de su comunidad. Entonces lo vez como alguien más callado, alguien más introvertido, o alguien más que nomás llega a clase y no tiene muchos amigos. A veces también depende de cómo se relacione. Tratan de buscar con quién pueden compaginar o con quién pueden llevarse bien pero no en todos los salones, hay salones que se llevan con todos. Y esas son las características que uno observa y yo siempre he dicho, acá no se sientan mal y ni tampoco reflejen alguna personalidad que no son porque ustedes tienen la obligación de demostrar lo contrario, que sean mejores, que sean sociables, que sean líderes, porque para ejercer la abogacía uno tiene que demostrar capacidad, liderazgo, profesionalismo y, por supuesto, dominio del tema. Entonces de esa manera estoy también como despertando y ya se lanzan, esa es también un poco la labor que uno hace.

Entrevistadora: ¿Podría narrarme alguna experiencia positiva que haya tenido con algún estudiante indígena durante el tiempo que ha estado como docente en la licenciatura?

Entrevistado: Yo creo que varios estudiantes que vienen de origen indígena o que son indígenas cuando empiezas con una empatía, empiezas con la confianza que se deben decir las cosas, entonces se van acercando

pidiendo ayuda en cuanto al estudio, pidiendo ayuda en cuanto a su investigación. Ahorita van como tres que quieren hacer una tesis que tiene que ver sobre derechos indígenas, derechos humanos, teoría del estado, sistema penal acusatorio, entonces los estoy asesorando, los estoy llevando, incluso ha habido jóvenes y no indígenas también, que por la manera quizás de enseñar de y la preparación dicen “pues quiero ser tu discípulo maestro, permítame acompañarlo, permítame, que me induzcas al camino porque lo admiramos, lo respetamos, se ve que usted trae buena preparación”, entonces igual los induzco “lean esto, lean aquello” los induzco, para disciplina, disciplina, y eso ha ayudado a que uno tenga presencia en los alumnos, ha ayudado a que todos los maestros igual me respeten, ha ayudado también de alguna manera que uno no es cualquier maestro-profesor de una facultad y creo que eso es lo que importa, que llegues a generar con los alumnos, que llegues a generar con los mismos maestros, que eres creativo y eres profesional en lo que haces y casi toda la población estudiantil de la facultad de derecho, me atrevo a decir, tienen buenos recuerdos, que fueron mis alumnos porque son mis alumnos y algunos pelean para que yo sea su maestro en los próximos semestres que vienen y eso es para mí, que no lo debo de decir porque eso es también arrogancia y no lo debo de decir, porque eso es también arrogancia y eso es también un poco de mi parte vanidad porque eso se debe reflejar y se debe comentar nomás entre estudiantes, no yo. Pero son las experiencias positivas que uno llega a generar y como también armo eventos sociales, académicos, traigo ponentes de distintos niveles, distintos temas, también me convocan o me invitan a participar en conferencias, en talleres, en cursos y la misma facultad también me invita a participar con algún tema, eso también ha ayudado en que uno no es, insisto, no es como cualquier maestro. Yo creo que en nuestra condición indígena uno demuestra eso y eres digamos “chingón” frente a los demás, eso ya es una ventaja y no importa tu origen y no importa de donde vengas o que hables la lengua. Al contrario, es un orgullo.

Entrevistadora: ¿Y alguna experiencia negativa que tuvo con algún estudiante indígena en la facultad?

Entrevistado: Mire, quizás cuando no tienen la voluntad o las ganas de superarse, lo toman como cualquier carrera, cualquier pasatiempo, entonces eso se va perdiendo su interés, se va perdiendo su tiempo para prepararse bien, porque como siempre les decía, si nada más vienen por el cartón y no les interesa litigar, pues bueno, háganlo como puedan, pero si en verdad eso quieren ser, porque se van a ver como buenos abogados litigando, buenos abogados en cualquier dependencia, desde ahorita deben de empezar a demostrar, disciplina, responsabilidad, ganas de comer al mundo, porque si no, tampoco perdería mi tiempo con ustedes con estar asesorando. Pero no serían experiencias malas, pues, las malas es que a veces les da flojera, no les gusta estudiar, o no lo entienden y ya se aburren. Les digo acá es consistencia, insistencia y persistencia y si no tienen eso pues entonces piénsenlo bien porque estas ocupando un espacio acá y puede venir otro que esté mejor, ¿no?

Entrevistadora: Y usted cree que estas opiniones que tiene respecto a sus estudiantes tienen alguna influencia sobre su actuación académica

Entrevistado: Ah, claro

Entrevistadora: Por qué

Entrevistado: Por lo menos se van a preocupar o por lo menos hacen el intento de mejorar. Y a veces como ya generas esa confianza que vienen y te digan las cosas como son entonces ya se acercan maestro tengo problema con otro maestro que no lo entiendo, y tampoco entiendo el libro, ayúdame ¿no? Entonces ya les voy dando “tips” o les estoy explicando para que entiendan de qué se trata el tema y por qué piensa así el autor o “ve por este lado o léete este otro libro”.

Entrevistadora: Entonces sí cree usted que lo que usted opina respecto a ellos si tiene influencia

Entrevistado: Afortunadamente veo que sí, sí me hacen caso, por eso me respetan, por eso me buscan muchas veces, muchos alumnos vienen acá,

“maestro podemos entrar a su oficina”, “sí como no”, “tengo un tema que me interesa, pero no lo entiendo bien, quiero hacer una tesis un trabajo de eso”, perfecto, ya lo platicamos, diez minutos, quince minutos, “has esto, has aquello”.

Entrevistadora: ¿Por lo que entiendo usted define a los estudiantes indígenas, o más bien, sugiere que deben de ser trabajadores, competitivos y estas opiniones que usted tiene respecto a ellos al dárselas a conocer, decirles, tienen que ser competitivos, cree que sí genera algún tipo de reacción en ellos sobre su actuación académica?

Entrevistado: Sí y no tolero, insisto, no tolero, la flojera, no tolero la falta de voluntad y disciplina de ellos porque pierdo mi tiempo porque pierdo mi tiempo y yo no quiero perder mi tiempo, vaya, mi tiempo es mi tiempo y porque también traigo una formación y una disciplina muy dura o fuerte en mi formación, y cosas negativas por parte de la facultad, pues una cosa negativa es que a pesar de todas las acciones que he hecho y de todos los eventos que he hecho y se ha armado desde la facultad así como las investigaciones y el diseño curricular del plan de estudio y todo lo demás que he estado en varias, hasta la fecha ni me han reconocido, sigo siendo un profesor interino, un profesor de asignatura sin, digamos, horas determinadas, la parte negativa de la institución que no está valorando todo lo que uno hace, en eso sí estoy pues mal.

Docente de la licenciatura en Medicina (UNICH)

Agosto 2017

Autoadscrito mestizo

Ciudad de origen: Zacatepec, Morelos

Lugar de residencia: San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Años de servicio en la universidad: 5 años

Años de servicio en la licenciatura: 5 años

Entrevistadora: Las preguntas que le haré tienen la intención de conocer sus opiniones respecto a los estudiantes de pueblos originarios, sé que usted trabaja como docente en la carrera de medicina

Entrevistado: Sí, claro, la carrera está soñada y pensada con este objetivo, los niveles de atención en México, no sé si sabes un poco o mucho de salud, yo desconozco, pero está pensado de esta forma, la atención de primer nivel que se encarga de todos los trabajos, en las comunidades, pláticas, vacunación, planificación familiar, etcétera, etcétera, etcétera, se enrola exclusivamente al manejo del primer nivel que es un trabajo difícilísimo que realmente la secretaría de salud es pionera de ese trabajo y lo sigue siendo, no, y la atención de segundo nivel de atención en salud se debe a hospitales, hospitales con especialista, especialista, llámese ginecología o traumatología, cirugía, donde se tratan, y así es pensado se tratan en resolver problemas que en primer nivel no puede abordarlo, no puede manejar, y el tercer nivel de atención que son hospitales de alta especialidad donde existen subespecialistas como por ejemplo, otorrino pediátrico, cirujano pediatra, oncólogo pediatra, cardiólogo pediatra, etcétera, etcétera, etcétera, ¿no?, especializaciones muy, súper especializaciones, muy específicas donde los trabajos de segundo nivel, hospitales de segundo nivel no pueden resolverse, implica una intervención de esa índole llámese Siglo XXI, la raza, este, hospitales como en la ciudad de México, en Chiapas el pediátrico, Ciudad salud en Tapachula, esos son, los, el tercer nivel de atención, entonces la carrera de medicina de la UNICH fue pensada de esa manera, crear, formar, no crear, formar chicos y chicas que en su comunidad o en las comunidades ya

eran, ya eran, son reconocidos como promotores de salud, como una figura, como una figura de intervención en sus comunidades y ellos al formarse como médicos podrían contribuir muchísimo en ser el puente de primer nivel de atención a un segundo nivel de atención que es un problemón de la salud en México, ¿no?, y principalmente eso se sueña y se sigue soñando, de que muchos chicos, chicas ya formados puedan hacer una especialidad y regresar a sus comunidades de origen para poder ahí hacer un vínculo, un puente importantísimo, ¿no?, en la atención de salud principalmente, entonces así fue creada, con ese sueño, con esa, con ese objetivo, la carrera de medicina por eso, por ello uno de los requisitos para el ingreso de la carrera es la lengua indígena, tienes que dominar el, la etapa básica de la lengua indígena para poder ingresar a la carrera, “oye, que yo hablo zapoteco, hablo radámuri, hablo yaqui, no sé, en cualquier lengua indígena de México, hay un departamento de lengua que se encarga de hacerte el examen para el ingreso, entonces así fue pensado, obviamente, el tsotsil y el tseltal por la zona de manera continua y transversal durante toda la carrera, el inglés también como un tema fundamental de competencia fue introducida dentro del plan de estudios, ¿no?.

Entrevistadora: Tengo entendido que la mayoría de los estudiantes que están matriculados en esa licenciatura no proceden de pueblos originarios, sino que se adscriben mestizos...

Entrevistado: Hoy en día sí...

Entrevistadora: Ajá

Entrevistado: Exactamente, tienes razón, e incluso, hay por eso te decía al principio que muchos, que no confundamos la interculturalidad con el indigenismo, ¿no?

Entrevistadora: Sí

Entrevistado: Entonces esos fueron las correcciones que tanto CIFRHS como COMAEM que son los colegios, las escuelas de medicina en el país hicieron estas recomendaciones para, o sea, tampoco podía cerrar la

brecha de decir, exclusivamente tiene que ser indígena, no, pues, este, entonces cómo los chavos que no tienen una oportunidad de ingresar a una escuela con ese carácter de intercultural no va a tener competencia a nivel nacional, menos a nivel internacional entonces por eso se dio esa, ese giro, no, de poder aceptar a chicos independientemente de si provenían o no de esas regiones indígenas no, que se esperaba que la mayoría fuera así, no, e incluso hay chicos que son de Nuevo León, son egresados de la, de la preparatoria de Monterrey que aprendieron tsotsil como carácter para el ingreso y sí llevaron tsotsil y están aquí estudiantes, gente de Oaxaca, de la Ciudad de México, de Puebla, entonces hay muchos chicos que no son de la zona Altos de Chiapas pero sí provienen de otros estados por la inquietud de ingresar a una carrera como ella, ¿no?

Entrevistadora: Comprendo, y qué características podrían generalizarse en los estudiantes de pueblos originarios y con esto me refiero a sus hábitos, conductas o valores

Entrevistado: De forma académica, fijate que en los pueblos originarios hay un, este, hay demasiado estigma principalmente en la carrera de medicina hay mucho estigma de creer que los chicos y las chicas de pueblos originarios no podrían estudiar medicina, ¿no?, como que si, como si siguen y seguirán reconociendo hasta ahora, es un punto de vista muy particular, creen que estudiar medicina es, este, es algo que únicamente los, la gente muy, muy súper, muy superior intelectualmente y académicamente lo puede realizar o implica un estatus extremadamente inalcanzable para personas, este, que no son, que no son indígenas, ¿no?, pero, este, primordialmente eso es lo que yo veo con ellos, tienen muy estigmatizado la, la carrera como tal de medicina, este, el hecho, solo el hecho, hablo principalmente de las chicas, las chicas, solo el hecho, el hecho, de estudiar una carrera, una licenciatura, para ellos es un logro impresionante, ¿no?, porque tu que más que nadie sabe que la mujer no tiene ni voz ni voto en estos pueblos originarios, principalmente estoy hablando de la zona tsotsil y tseltal de la zona alto de Chiapas, entonces,

ahora imagínate a una chica que está estudiando una licenciatura y que además es médica, cómo una chica, una mujer va a venir a mi comunidad a decirme cómo hacer las cosas, y más que nada determinar la salud y el comportamiento de mi familia, entonces eso implica un reto impresionante y eso también conlleva a que las mujeres, las chicas lo vean como un estigma, ¿no?, es una carrera que nomás los hombres pueden llevar, una carrera que nomás los hombres pueden estudiar, ¿no?, para nosotros es algo así como inalcanzable y cuando ellas logran ingresar, sí tuve muchas chicas, tuve muchas chicas estudiantes, cuando ellas logran ingresar a una carrera como es medicina humana, uff, eso es un reto impresionante, ¿no?, eso estoy hablando como de las visiones y algunos estigmas que ellos tienen, las debilidades y las limitantes que estos chicos y estas chicas tienen y que siguen siendo el tendón de Aquiles de la carrera de medicina es la, este, la lengua, ¿no?, el castellano, o sea, si a los chicos, las chicas que hablan español, que hablan castellano hay muchas limitantes por la terminología médica, ¿no?, y paramédica, clínica, la terminología médica clínica es difícil, es complicada, ahora imagina a una chica, a un chico, que apenas puede conjugar bien el español y pasarlo al inglés...al tsotsil, o al tseltal, es muy, muy, muy complicado, muy complicado, por ponerte un ejemplo, te voy a por un ejemplo muy, muy clásico, y muy clásico, muy clásico y muy citado en las reuniones académicas que teníamos, o que se sigue llevando a cabo, supongamos, para la cosmovisión indígena, el desmayo, para nosotros un desmayo, ¿no?, alguien que pierde el estado de alerta, el estado de conciencia, para ellos es muerte, “no, es que fíjate que atendí a una persona, a un paciente y se murió, se murió pero a la hora revivió y ya estaba bien”, cómo que se murió, revivió, a ver, espérame, espérame, desde la cosmovisión occidental, o sea, nadie puede morir y resucitar de volada, no, (risas) pero bueno, entender la cosmovisión indígena, y establecerla dentro de la nomenclatura, de la terminología médica clínica es muy, muy, muy complicado, muy complicado, porque ellos, supongamos, dicen, “sabes qué me duele mi corazón, o sea, “chivan”,

no sé, en tsotsil “”, ¿no?, entonces me duele mi corazón, para nosotros podríamos decir, bueno, el corazón no duele, en terminología clínica el corazón no duele pero, “no, es que yo lo estoy viendo desde otro punto de vista, lo estoy viendo desde el punto de vista que está afligido”, uh, está afligido, bueno, cómo lo manejamos desde la visión occidental para estipular un cuadro clínico, ¿no?, fatiga o arritmia, no sé, entonces, encontrar, encontrar esa, ese punto de vista de comunicación es muy, muy complicado, y ese es el reto de la interculturalidad, ¿no?, tratar de encontrar eso, otra de las deficiencias fundamentales que yo siempre hice énfasis en la carrera es, este, la lectura, hay problema, no sólo los chicos de carácter indígena, también los chicos de carácter mestizo que han estudiado en las preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, de Nuevo León, de San Cristóbal, de Tapachula, de Oaxaca, deficiencias graves, graves de lectura, ¿no?, o sea, son chicos y chicas que está acostumbrados a leer una o dos páginas de un artículo o de un libro y cuando se les pedía hacer un análisis de cincuenta, sesenta páginas de un capítulo, de un libro, no sólo leerla, analizarla y discutirla, o sea, muy, muy limitada la capacidad de síntesis, la capacidad de discusión, la capacidad de lectura, la habilidad de tener lectura de un día a otro, aparte de otras actividades tengo que analizar cincuenta páginas de un capítulo sobre un tema, ¿no?, entonces muy, muy deficiente la lectura, la expresión o sea, exponer un tema, exponer un caso, abordar un tema, muy limitado en la forma de expresión, las presentaciones, en sí en el vocabulario muy limitado, muy, muy limitado, muy limitado, este, no hay, este, no hay ese hábito de lectura, no hay ese hábito de expresión, no hay ese hábito de la búsqueda en libros físicos, todo es meterse a *google* y, este, lo que el doctor *google* determina es lo que exponen y tal cual, ¿no?, entonces yo siempre hice mucho, fijate, tocando este aspecto, no te quiero presumir pero aprovechando la ocasión puedo enfatizarla, dentro de la carrera de, dentro de la cátedra de microbiología, de las tres que formé uno de los requisitos fundamentales de la cátedra fue al inicio de, antes de abordar los primeros temas de la

microbiología médica yo recomendé dos lecturas, dos lecturas de literatura, literatura universal, literatura clásica, entonces recomendé por ahí al doctor Kruif con “cazador de microbios” para que ellos y ellas se familiarizaran con la lectura diaria, la lectura diaria y no la lectura médica, siempre, sino literatura, puede tener otro vocabulario, y uno de los requisitos fundamentales antes de iniciar la cátedra era hacer un ensayo, un ensayo con sus propias palabras sobre la literatura universal, sobre algo de la historia de la metalurgia, algo, algo, ¿no?, entonces, los incentivé y está dentro de la currícula realizar un ensayo, ¿no?, realizar un ensayo sobre la, sobre el tema abordado, sobre la literatura abordada, y obviamente, este, durante la cátedra yo les recomendaba siempre bibliografía, bibliografía, ¿no?, este, bibliografía mexicana, literatura latinoamericana, literatura europea, alguna literatura asiática, para que durante el ejercicio de la cátedra también tuvieran otras alternativas, ¿no?, esa es una de las tantas limitantes que yo observé de las chicas y de los chicos, la lectura, ¿no?, mucho, mucho, no, no existe el hábito y la costumbre de la lectura, ¿no?, de la lectura diaria, ¿no?, entonces se ve el ejercicio del estudio como una imposición, como una obligación, se hace pesado, ¿no?, porque no están acostumbrados y bueno, tu dices, sí puedo leer cuarenta, cuarenta y cinco hojas hoy, sí pero en una semana tú vas a tener dos horas para leer las cincuenta hojas para leer y analizar, ya tienes también un ensayo clínico, tienes que presentar un caso clínico, tienes que revisar dos artículos científicos, tienes que hacer una propuesta de proyecto de intervención, o sea, creo que la mayoría, no solo los chicos indígenas, también los chicos mestizos, todos los chicos que han llegado a mí no están acostumbrados a trabajar bajo una presión, ¿no?, bajo esa exigencia, entonces eso es lo que realmente, fue lo que en la mayoría de los casos observé y denoté, otro de los tendones de Aquiles, no solo de los chicos y de las chicas, también de los maestros, porque es una propuesta también mía, es cultura general (risas), hay poca cultura general, ¿no?, en geografía, en política, en economía, en periodismo, no sé, en lo que tu

quieras abordar, ¿no?, entonces, dentro de las evaluaciones porque no le llamaba exámenes, siempre ha sido como evaluaciones, yo incluía preguntas de cultura general que no afectaban al valor curricular de los chicos, si tú lo querías contestar pues tenías la posibilidad de tener varios puntos extras sobre tu calificación y si no lo contestabas, pues, no, no, era, no afectaba a tu resultado de la evaluación, ¿no?, o de la calificación, entonces, dentro de esas preguntas, este, de cultura general, pues obviamente estaban incluida pues, tanto, principalmente la geografía de Chiapas, la geografía de México, no sé, rutas marítimas, capitales, este, comidas tradicionales, lo que es la gastronomía, cultura, monedas a nivel mundial, algo sobre deporte, periodismo, este, no sé, frutas nativas de América, cuáles fueron incluidas por la invasión española, etcétera, etcétera, ¿no?, entonces toda esa, todas esas preguntas de cultura general me ayudo a comprender muchas de las cosas si él o la estudiante de medicina estaba exclusivamente disciplinado al estudio del ejercicio de la medicina o si realmente tiene una cultura general porque en base a esa cultura general pues podría desarrollar la interculturalidad, tú más que nada, tú mas que nadie sabes que la interculturalidad no la estudias, la interculturalidad no la llevas en una maestría, un doctorado, primero la desarrollas, ¿no?, en base a tu ejercicio, al estudio continuo, a las múltiples culturas que tú conozcas, ¿no?, entonces ese fue el objetivo de mis, de mis, de mis atribuciones, hacer preguntas de cultura general, somos muy verdugos los maestros y las maestras con los chicos y chicas porque siempre queremos evaluar cuánto saben, cuánto no saben, qué hacen, cuánto conocen de cultura, pero bueno, evaluémonos también los catedráticos, cuánta cultura general tenemos, no (risas)

Entrevistadora: Y esa es una característica que identificó tanto en docentes que provienen de pueblos originarios como en docentes mestizos...

Entrevistado: Como en docentes mestizos, a chicos también, a chicos de pueblos originarios, lo que no pude lograr porque, te soy sincero, fue falta

de alcance por muchas cosas que estaba haciendo es que esas preguntas de cultura general, las archivé y, este, y quería aplicarlo con el mismo grado de chicos en Guadalajara, Jalisco, para ver cómo ellos contestaban esas preguntas de cultura general y obviamente los chicos y chicas en Guadalajara también me podrían pasar sus preguntas y yo aplicarlo acá y hacer un comparativo de cuántas preguntas asertivas son de un estado a otro, ¿no?, hacer un buen ejercicio, lo tengo ahí, no descarto de echarlo a andar algún día, y, este, esas son de las cosas que siempre, siempre enfaticé, ¿no?, otra de las cosas que sí me fue un poco difícil es que, como te dije al principio, trátame de tú, no me trates de usted, esa parte, ¿no?, para mí que me dijera Sergio, uff, o sea, estuve casi cinco años ahí, diez semestres y fue muy, muy difícil para los chicos y las chicas intentar que me trataran de tú, ¿no?, e incluso tuve algunos detalles con algunos compañeros médicos, no, que no te traten de tú porque pierdes autoridad, no, no, no, es que ver el autoritarismo dentro de un salón de clase es lo peor que puedes hacer, ¿no?, porque si tu te pones una bata y te impones como soy el catedrático que lo sabe todo, estás perdido pues, ¿no?, porque no es la manera de transmitir tu, los pocos conocimientos que tú tienes, entonces yo digo que el tratarse de igual, de Sergio, los chicos, fíjate que logré muchísima confianza con ellos, yo les decía, sabes que, a mí díganme Sergio, no soy Maestro, no enseño ninguna región, ninguna religión ni nada, no soy profe, no enseño fútbol, este, no soy su maestro, no soy su maestro porque ninguna persona es posesión de nadie, ni son mis alumnos porque no son posesión mía, ninguna persona puede comprar a otra, ni tampoco van a ser sus pacientes, no no, son personas que ustedes van a atender desde ese punto de vista, tampoco es mi clase porque no compro las clases, no me las regalan, no son mías, es la clase, es la cátedra, es este, son los chicos, son las chicas, son los alumnos, las alumnas, etcétera, entonces ese tipo, adoptar ese tipo de, adoptar ese tipo de vocabulario, esa manera de tratarnos como que creaba mucho ruido en los chicos, muchísimo ruido, como alguien que tenía que decirle doctor, no

se sentía bien decirle “Sergio”, ¡ah!, eso les hacía mucho ruido, ¿no?, y les costó muchísimo, muchísimo pero lo logré, lo logré, y me sirvió muchísimo porque yo les decía ahora ya no me digan oye maestro, oye, no no, no, dime Sergio no le entiendo a tal, tal cosa, por favor explícame como si se lo explicaras a un cuate, oye, esto, esto, te estoy diciendo no te entendí nada, ah, perfecto, mira es así y así, así, ah, va, perfecto, va, adelante, este, cambiar, cambiar ese lenguaje, ¿no?, entonces siento que sí, sí dejé un precedente ahí en la forma de expresarme, ¿no?, de tratar el chico, la chica, desde ese punto de vista

Entrevistadora: Ahorita me menciona algunos rasgos generales en los estudiantes indígenas, pero usted ubica algunas características que distinguen a estos dos grupos poblacionales, a los estudiantes de pueblos originarios de los mestizos

Entrevistado: Dentro del ambiente educativo, sí, supongamos, por ejemplo, en el pueblo estoy acostumbrado que en semana santa tengo que suspender una o dos semanas de clase porque así lo implica las costumbres de mi pueblo y tengo que estar allá físicamente, y los chicos, este, que no provienen de pueblos originarios dicen, oye, sabes qué, tenemos un semestre muy, muy, muy apretado, muy apretado con una semana muy apretada para cumplir el, este, el, la cátedra curricular con su semana ya programada, ellos dicen, yo no tengo ningún problema si todos se van de vacaciones yo vengo a clase con tal de sacar ese tema, no, y, son las co...ese punto de vista, hijole, nos metió mucho ruido, ¿no?, hay chicos que decían, yo puedo perder dos semanas de clases sin problema y otros chicos decían yo no quiero perder ni una hora de clase, ¿no?, entonces, solo, no, es que yo no puedo faltar porque esa es mi costumbre, a ver, bueno, pues respeto mucho tu costumbre y todo, pero bueno, es vital que vayas, ¿no se va a echar a andar eso si tú no estás?, no pues sí, sí se hace pero yo necesito estar allá, bueno, ahí cuando ellos entraban, más que nada los chicos de carácter indígena entraban mucho en conflicto, ¿no?, entraban mucho en conflicto con eso, ¿no?, cómo una

costumbre tan arraigada, tan impuesta, se podía meter a discusión, meter a discusión, o sea, hújole, cuestionarlo, uhhh, eso es un problemón, es un problemón eso, esos son unos de los tantos rasgos que sí se denotaba la diferencia entre un chico de pueblos originarios o un chico con una formación en una, aunque sea en una pequeña ciudad hay mucha diferencia, en esos criterios, en la toma de criterios, el, el chico y la chica de carácter originario siempre, siempre busca a chicos que sean de carácter originario y que vengan de la misma región, o sea, yo soy tsotsil, pero hay unos chicos que hablan, que son tseltal, hújole, ummm, tengo que buscar tsotsiles porque tseltales como que si no, no, no encajan mucho conmigo y, obviamente, obviamente, los chicos que no son de pueblos originarios, no pues, realmente no, no estaba como muy arraigado decir, sabes qué yo sí puedo formar equipo con chicos de pueblos originarios o con chicos que no son de pueblos originarios, entonces como que los chicos de pueblos originarios, las chicas, como que si todavía hay una manera como de sentirse seguros, de sentirse seguros, en una ciudad, en una escuela donde aún se les hace muy ajeno, como si buscar un grupo de la misma población de los mismos municipios, me hace sentir un poco más, más tranquilo, ¿no?, eso sí lo denoté, entonces, este, esa es a otro a grandes rasgos, otro de los detalles que también hice énfasis en las reuniones académicas es, es, este, que la mayoría de los chicos de pueblos originarios tienen hábitos alimenticios completamente diferentes a los chicos que no lo son, por ejemplo, recuerdas la carrera de medicina los horarios son mixtos, no hay horarios, tu todos en a la mañana y otros a la tarde, no, no, no, o vas a la has ocho de la mañana, diez de la noche, no sé, o te pueden citar, más cuando estás en prácticas clínicas, entonces hay muchos diferentes hábitos alimenticios, la mayoría de los chicos de los pueblos originarios, coca cola, galleta por la mañana, este, no sé, sabrita, o sea, mu..muchta comida, este, mucha demanda calórica, demasiada, demasiada procesada, ¿no?

Entrevistadora: Estudiantes de pueblos originarios

Entrevistado: Estudiantes de pueblos originarios, claro, tú pensarías, van a llegar con un tamal o van a llegar, no sé con algunos huevitos de rancho para desayunar, no, no, no, con toda esta imposición, este, occidental que tienen todos los pueblos originarios, sin meternos en todo este rollo del romanticismo, de indigenista y todo el rollo, no, no, no, los pueblos originarios hoy en día son los mayores consumidores de coca cola y refresco de cola, gaseosas y producto manufacturado como galleta, totis, procesados, sabritas y todo lo que pueda haber, cosas enlatadas, ¿no?, entonces, eso los llevaba a una demanda calórica impresionante porque un chico que no está acostumbrado a desvelarse, a leer tantos capítulos de un libro o de varios libros y todo el rollo, debe tener una demanda calórica impresionante, come a cada rato, como a cada rato, come en la mañana, en la tarde y no tiene estipulado exactamente a qué hora tiene que desayunar, tiene que comer, entonces eso los metía en mucho conflicto, ¿no?, porque yo, es que, en mi pueblo yo estoy acostumbrado a levantarme, tomar un vaso de café, desayunar a las once de la mañana y a las seis de la tarde me tomo otro vaso de café y a las ocho de la noche pues ya debo estar durmiendo, ¿no?, porque ya nadie en la comunidad ya nadie está despierto, todo mundo se duerme temprano pero también se despierta muy temprano, entonces meterse en ese rollo de vivir solos en una ciudad, de enfrentarse nada más exclusivamente a desayunar a la hora que ellos tendrían chance de desayunar, no, pues hay receso, tienen que estar ahí a las siete de la mañana, a las ocho de la mañana, a las cinco de la tarde, ¿no?, ese es, los mete en mucho conflicto, eso, ¿no? cambiar sus hábitos alimenticios, adoptar otra forma de alimentarse, adoptar otra forma de organizarse, ese es un problemón en la mayoría de los chicos de pueblos indígenas y hay una característica en la zona Altos de Chiapas, y no solo en la zona altos, también otra característica de los pueblos es que el estudiante o la estudiante tiene que regresar a su pueblo originario cada semana, ¿no?, porque tiene un compromiso con la familia, porque los hermanos, las mamás y los papás dicen que es responsabilidad de la

hermana o del hermano mayor regresar a la casa para hacerse cargo de los hermanitos o del trabajo, o del campo, ¿no?, entonces si ya estudiaste toda la semana estás obligado a regresar el fin de semana para estar con nosotros para que puedas ocuparte de algunas labores de tu, de tu casa, o sea, el hecho de que tú seas estudiante, no me importa si estudias medicina o no pero tú tienes un compromiso aquí con nosotros, con la familia, o sea, tú tienes una tarea, pues, ¿no?, si ya te estamos dando la oportunidad, imagínate, así dicen la mayoría de los padres, ¿no?, de estos chicos de carácter indígena, si ya te dimos la oportunidad de que estés estudiando de lunes a viernes en la ciudad y medicina, pues mínimo el fin de semana tienes que venir a encargarte del campo, de los animales, tus hermanitos, ayudarle a tu mamá, o sea, eso a las chicas, también las metía, hújole, en un conflicto impresionante porque una de ellas me decía, que es de Chenalhó, yo llegaba a mi comunidad y llegaba el viernes por la noche o el sábado temprano a la casa y, este, pues mis hermanos se molestaban porque decían es toda la semana estás en San Cristóbal estudiando y llegas aquí y tienes que leer todavía, no pues te tienes que ocupar de la casa, nosotros ya lo hicimos todas las labores de campo, cuidar los animales, ir a la cosecha toda la semana y tu vienes aquí a leer aquí y sábado y domingo no quieres que te molesten, ahhh, eso está difícil, a toda las chicas las metía en un problemón porque el papá le decía, oye, no vamos a comer papel, necesito que vayas, que tortees, que te encargues de los hermanitos, que vayas por leña, que te encargues de esto, que te encargues de lo otro, ¿no?, entonces, y un estudiante con esa, con esa exigencia, ¿no?, con ese grado de exigencia, pues tendría que llevarse todos los pendientes de fin de semana a la casa si es que viajaban, tenían que llevarse todos los pendientes de hacer ensayo, de hacer propuesta, de analizar esto, todo lo que se exige a un estudiante de medicina, entonces eso es otro conflicto también de los chavos de pueblos originarios, ¿no?

Entrevistadora: Y cuando usted observa esta forma en la que se conducen los estudiantes de estos pueblos originarios, qué reacciones, sentimientos o emociones produce en usted

Entrevistado: Mira, principalmente, este, lejos de, lejos de señalar, porque mucha gente los señala, siempre traté de buscar alternativas, una de las alternativas era proponer al cuerpo académico, en las reuniones académicas, que la mayoría de los, la mayoría de las becas, que son muy poquitas y muy limitadas, fueran extendidas que se crearan mayores becas, pero no solo becas de manutención sino becas alimenticias, una de las propuestas fue.. la universidad de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Nuevo León, en Monterrey, tienen en sus becarios, a sus estudiantes, becas alimenticias donde tú llegas a la cafetería y puedes desayunar, comer o cenar con un vale, sin mortificaciones, qué vas a comer, qué vas a cenar, qué vas a desayunar, ¿no?, entonces yo digo que si se incrementaran las becas alimenticias para los chicos y las chicas, principalmente de esta zona, originarios de esta zona, muy lejanas y todo, creo, creo, que le quitaríamos muchas aflicciones y muchos problemas a los chicos, ¿no?, porque los chicos no solo se enfrentan a eso sino también se tienen que juntar con otros chicos de esa índole porque nada más tienen trescientos pesos para la quincena, ¿no?, y les cobran trescientos pesos por un cuarto donde viven tres, cuatro personas al mes entonces yo digo que a medida que nosotros como académicos vayamos, este, quitándole esos criterios, esos pesos a los chicos, a las chicas tendremos un mejor rendimiento académico, ¿no?, porque es diferente exigirle a un chico que viven en San Cristóbal, que vive con sus papás, que tiene, tiene un cuarto, tiene una mesa de estudio, tiene ropa limpia y planchada, tiene alimento disponible, ¿no?, o sea, él o ella ya se quitó esa preocupación, entonces la preocupación es hacer un buen ensayo, hacer un buen estudio, que esto y que lo otro, todo eso le tienes que agregar a los chicos de pueblos originarios que tienen que preocuparse de dónde dormir, cómo transportarse, dónde comer, dónde tener ropa limpia, cómo acceder a

alimentación rápida, no sé, entonces yo dije que crear el mayor número de becas con mayor recurso esas becas y con mayor disponibilidad quitaríamos esa preocupación a los estudiantes y a las chicas de estos pueblos originarios implicaría un mayor rendimiento, tú sabes que un chico con menos presión, una chica con menos presión de dónde vivir, de dónde comer y de qué vestirse tiene mayor rendimiento académico, un chico, una chica que come a su hora y que come adecuadamente tiene mayor rendimiento, ¿no?, un chico que, no sé, que come, que desayuna a las once de la mañana tendrás un chico, una chica de ocho a once de la mañana dormido, está somnoliento por la demanda de glucosa que tiene, ¿no?, su estómago y su cuerpo está más pendiente de qué va a comer y de qué va a digerir a la clase, entonces a medida que se comprenda, oye, no es posible, queremos formar chicos y chicas con carácter de medicina mínimo deben de conocer salud, ¿no?, y la salud debe implicar, debe ser inicio en ellos, en ellas, si no qué van a ofertar, sería demasiado paradójico, demasiado, este, dogmático decir, y demasiado controversial decir oye, un cardiólogo que habla de un infarto al miocardio y ves que tiene una “papadota” y tiene un puro en la mano fumando y a ti te hace la recomendación de bajar de peso, oye, discúlpame, ¿no?, es demasiado incongruente, ¿no?, entonces yo siempre hice énfasis en esas reuniones académicas que a medida que un chico y una chica se vaya quitando esas preocupaciones y tenga una mejor alimentación, buen hábito alimenticio tendrá un mejor rendimiento académico, totalmente

Entrevistadora: Usted hablaba de que estas carencias deberían de ser consideradas por los docentes, cree que los docentes deben de tomar una actitud un tanto diferente respecto a ellos, diferente respecto a los estudiantes mestizos

Entrevistado: No, no, fijate, por que si tú tomas una actitud diferente porque es un chavo de pueblos originarios o un chavo que es mestizo, tú estas formando, este, tú estas delimitando, estás haciendo racismo, haciendo racismo en términos estrictos, ¿no?, porque desde tu concepción

occidental tú estas creyendo, creyendo, que ellos ya tendrían una limitante para comprender algo, ¿no?, entonces, eh, no, no creo

Entrevistadora: No se deberían de tomar consideraciones...

Entrevistado: Más que consideraciones se deberían de tomar medidas, ¿no?, medidas, antes de iniciar una carrera, antes de tomar la decisión de estudiar medicina, yo digo que se debe tomar medidas, medidas ofertadas tanto a chavos carácter de indígena como de no carácter indígena, y quienes la cumplan y quienes la quieran o puedan ser candidatos a ellas y lo logren, adelante, va a ser una situación plena, como te decía, estas becas, estas becas tienen que ser ofertadas tanto a chicos con carácter indígena como los que no lo son, y quienes logren esta beca pues tendrán una gran fortaleza impresionante porque se dejarán de preocupar de la alimentación, de la casa, de la ropa, de lo que ya hablamos y dedicarse exclusivamente a la formación de la práctica médica, entonces yo digo de delimitar o hacer una separación, no, no, no, no es la vía, no es la vía y no se ha hecho y no se pensó así, se discutió mucho ese tema, yo lo digo y también lo dij..lo mencionamos y lo abordamos en las reuniones con autoridades de rectoría y gente de gobernación que estuvo alguna vez en algunas reuniones, los chicos de medicina en la UNICH se les va a exigir y se le exigirá como se le exige a un estudiante en una carrera de medicina a nivel nacional, en cualquier parte del país, con esa exigencia, ¿no?, con esa exigencia, por qué, porque si no desde el principio yo lo estoy como, estoy haciendo una separación de que, un chico con esa característica no va a poder aprender fisiología, no, no, no, eso lo puede aprender cualquier persona sin ningún problema, lo que sí estamos obligados los catedráticos es a presentar opciones y a presentar soluciones de algunas problemáticas que se presentan en estos chicos, ¿no?, sean de carácter indígena o no de carácter indígena, eso sí, estamos obligados los catedráticos a identificar cuáles son las limitaciones.

Entrevistadora: Y trabajar en ellas

Entrevistado: Totalmente

Entrevistadora: Podría narrarme una experiencia positiva que haya tenido con algún estudiante de pueblos originarios durante su estancia en la UNICH.

Entrevistado: Sí, tengo varias, ¿no?, tengo varias, principalmente, hay un chico, de un, este, un pueblo, este, de un pueblo tseltal, tseltal, un pueblo tseltal, él era reconocido como promotor de salud, en su tiempo la secretaria de salud en la jurisdicción se crearon promotores de salud voluntarios, entonces, él, este, él pues obviamente sabía que su alcance como promotor de salud estaba limitado, entonces decidió estudiar medicina en la UNICH, son uno de los primeros que van, son de las primeras generaciones que van a ser egresados como médicos y obviamente implicó un reto impresionante, ¿no?, un reto impresionante, porque él aunque tenía algún conocimiento, algún conocimiento de la práctica médica de manera técnica, logró puntualizarla y logró pulirla, ¿no?, o sea, dentro de la ya, dentro de la carrera de medicina, y como él decía, o sea, primeramente soy reconocido como un promotor de salud, me decía “imagínate Sergio, regresar a, este, regresar a mi pueblo como médico y de blanco, ¿no?, y de blanco (risas), y de blanco, con este uniforme blanco”, es un tema que algún día ojalá podamos platicarlo, ¿no?, este, “imagínate qué reconocimiento tendría en mi familia, y poder ser la persona a quien consulten y a pidan opiniones, ¿no?, ya no al viejo”, ¿no?, la concepción del pueblo indígena, no ya no del más viejo, de la más vieja que de su opinión, sino de un chavo, de un joven que vieron crecer, va tomar decisiones de salud en mi pueblo entonces eso se sienta un buen precedente, ¿no?, se siente un buen precedente, una buena experiencia se siente bien, ¿no?, con respecto a ellos y este, y lo más padre, ¿no?, que los chavos de carácter indígena, este, piden, ¿no?, creo que ves viendo esa diferencia ahora, vimos las dificultades que tenían ellos, las limitantes, ahora veamos las fortalezas, los chicos con carácter indígena que han llegado a estudiar medicina siempre ven medicina la carrera de medicina como ayuda al prójimo, ¿no?, como ayuda, qué puedo aportar yo en el

carácter de solución de enfermedad, solución de problemas en mi pueblo, ¿no?, a diferencia de los chicos mestizos que quieren estudiar medicina pero con esta finalidad, ¿no?, de, de tener un buen carro, de tener un consultorio particular, de hacer plata, de verme como el señor doctor, o la señora doctora, ¿no?, tengo una aceptación en una sociedad que está acostumbrada a colocar estatus en base a una bata blanca o un estetoscopio, ¿no?, entonces siento, ese es mi sentir, que los chicos de pueblos originarios ven como la práctica médica más inclinada a lo humanitario que a lo material y eso es lo que se debe enfatizar y lo que se debe homogeneizar en la carrera, ¿no?, principalmente el punto de vista humano, servicio humano más que material y se los dije, te soy sincero, ahorita que tenemos, que me has dado la facilidad de hacer esta entrevista siempre les decía a las nuevas generaciones en la carrera porque siempre la may..yo impartí clases en primer semestre, o primer módulo, hoy en día segundo y tercero pero casi la mayoría en los primeros módulos y decía a los de nuevo ingreso, los chicos, las chicas, o sea, si están aquí para estudiar medicina y hacerte rico, pues estás equivocado, ¿no?, estas equivocado porque para hacer plata métete de narco y hay competencia, o sea, hay buenos narcos, hay muy buenos narcos, entonces está difícil ahorita también ser narco, ¿no?, entonces estudiar medicina no está para hacerse ricos pero mucha satisfacción humana, hay mucha satisfacción humana, ¿no?, mucha satisfacción humana, mucha contribución en sus pueblos originarios, no en el país, no en la humanidad, no, no, no, tampoco, no, hasta ahorita la carrera no es facultad, es una escuela de medicina, una sola facultad y tendrá ese alcance como lo tiene la UNAM o las grandes universidades en el país, ¿no?, pero ahora es para contribuir en nuestro estado, en nuestros pueblos que es la satisfacción más grande que creo que debemos tener, no, todos los estudiantes y las estudiantes de medicina deben entrar con esa convicción que es una carrera que implica, muchos, muchos sacrificio familiar, muchos sacrificios, muchos sacrificios de, este, de convivencia social, mucho, mucho compromiso de, de, este, de

cuestiones culturales o reuniones culturales en nuestras comunidades, o sea, implica mucho sacrificio de tiempo, mucho sacrificio de tiempo, esa es la palabra y eso, ustedes están, ustedes están, les decía, ustedes están a un tiempo totalmente óptimo para reflexionar seriamente, es una carrera que a ustedes los convence o los va a satisfacer principalmente como humanos en la práctica, ¿no?, en la práctica médica, la práctica diaria, y sí, no, no, yo sé que no hay paso para atrás que no voy a ser rico pero quiero tener la satisfacción de poder ayudar, ah bueno, perfecto, adelante (risas) trataba como de retarlos, no de desanimarlos, como de retarlos y hablarles como es la verdad

Entrevistadora: Y usted ha tenido alguna experiencia negativa con estudiantes originarios

Entrevistado: Umm, no, fijate, no, en mi experiencia, no, no, al contrario, no, no, no, al contrario, los chicos de pueblos originarios han contribuido muchísimo porque se establecieron glosarios para determinar, pasar al tsotsil y al tseltal y tojolabal el vocabulario médico clínico, ¿no?, sí como cuerpo humano, las enfermedades, las bacterias, los parásitos, entonces, no, al contrario, ellos, ellos y ellas se han denotado como una fortaleza impresionante en la carrera de medicina y más con las prácticas comunitarias porque hay un proyecto que se llama proyecto integrador donde todo lo que aprendes durante el semestre tienes que hacerlo práctico, ¿no?, en la comunidad, al contrario pues son las personas que conocen los comisarios ejidales, los representantes de la junta ejidal, los líderes comunitarios, se conocen las brechas, conocen las alturas sobre nivel del mar en la que se trabaja, son los que conocen dónde se toma agua en un pozo, de una captación pluvial, de un río, una laguna, no sé, si hay agua entubada o no hay agua entubada, cuál es la historia, qué siembran, qué no siembran, entonces, no, no, no, son una fortaleza impresionante, ¿no?, una fortaleza impresionante para el trabajo de primer nivel como fue creada la carrera, para el trabajo de primer nivel, no así para una vida hospitalaria, eh, no, ahí ambiente hospitalario, esa era

también la aportación de los catedráticos que teníamos qué hacer, ¿no?, hacerle ver a ellos que la vida interhospitalaria es difícil, es dura, tiene que ser cuidadosa, entonces los chicos mestizos tenían más alcance, ¿no?, tienen más alcance porque han tenido de una forma u otra algún contacto en su carrera técnica, en la preparatoria, algún contacto de un ambiente hospitalario pero eso es en la práctica clínica ya en un segundo nivel, entonces, este, no, no, al contrario, no, casi la mayoría.. el ser de un pueblo originario en la carrera de medicina era un plus, era un plus que no cualquiera podíamos presumir, ¿no?, (risas) ya me hubiese gustado haber conocido toda la zona Altos, dominar muy bien el tsotsil y además hablar español y te exigen hablar inglés, leer artículos en inglés y luego entender la nomenclatura médica, uff, no, no, impresionante, ¿no?, no, provenir de un pueblo originario, hójole, un plus, es un plus en la carrera de medicina, ¿no?, tiene muchas ventajas, tiene muchas ventajas que tu, que normalmente los mestizos no comprenderíamos tan fácilmente, ¿no?, al contrario, fíjate que, fíjate que algunos catedráticos porque me tocó platicar con varios amigos que fueron catedráticos, algunos, son pocos ya los catedráticos... hacíamos énfasis con los chicos, oye, a qué altura está, no sé, Chenalhó, Pantelhó, y ellos decían, pues, no sabemos a qué altura exactamente está sobre el nivel del mar pero siembran café, se siembra maíz, se cría borrego, se cría esto, se cría lo otro, entonces de alguna o de otra manera nosotros podíamos entender que ellos tenía una ventaja porque conocían, aprendían las patologías más frecuentes, el clima más frecuente en esa zona, desde la práctica clínica podían entender la mayoría de las migraciones que tenían esas personas, no que los de Chenalhó migran a Baja California a Sonora, otros a San Quintín, no, los chamulas Caribe, o los de Tenejapa a Huston, los de Oxchuc a Dallas, no sé, entonces, ser de un pueblo originario, tiene, para ellos tenían, y para nosotros un plus impresionante, tenían mayores ventajas sobre los mestizos por conocer mucho de las prácticas del trabajo de primer nivel que bueno sería así por lo que se creó la carrera, ¿no?