

## **Identidades juveniles indígenas: influencia de las transiciones a contextos universitarios y urbanos. El caso de Chiapas, México**

Indigenous Youth Identities: Influence of the Transitions to University and Urban Contexts. The Case of Chiapas, Mexico

Gabriela Gallegos Martínez<sup>a</sup>  
Tania Cruz Salazar<sup>b</sup>

**Recibido:** 14 de febrero de 2020  
**Aceptado:** 23 de enero de 2021

**Resumen:** Este trabajo analiza los procesos de cambio y construcción de la identidad étnica de jóvenes indígenas universitarios. Se utilizó el método etnográfico y elementos de la perspectiva curso de vida para la producción de la información. Las personas participantes pertenecen a tres universidades de Chiapas con diferentes modelos pedagógicos: el convencional, el intercultural y el intercultural bilingüe. Los hallazgos señalan que el proceso de cambio y construcción de la identidad étnica está influenciado por dos momentos en el curso de vida de estas y estos jóvenes. El primero es la transición al contexto urbano, en el cual se presentan las fases identitarias de adaptación y negación. El segundo es la transición a la universidad, en la cual se identificó la fase de revaloración. Esta adquirió diferentes matices en cada institución dependiendo del contexto, discurso universitario, así como de las interacciones con docentes y estudiantes.

**Palabras clave:** jóvenes; estudiantes indígenas; identidad; papel de la universidad.

<sup>a</sup> Maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por el Colegio de la Frontera Sur. Estudiante de doctorado, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Nuevo León. ✉ [gabriela.gallegosmtz@gmail.com](mailto:gabriela.gallegosmtz@gmail.com) || ORCID: [orcid.org/0000-0003-0962-0030](https://orcid.org/0000-0003-0962-0030).

<sup>b</sup> Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Profesora investigadora, Departamento de Sociedad y Cultura, El Colegio de la Frontera Sur, Chiapas, México. ✉ [tcruz@ecosur.mx](mailto:tcruz@ecosur.mx) || ORCID: [orcid.org/0000-0002-7714-3275](https://orcid.org/0000-0002-7714-3275)

**Abstract:** The present paper analyzes the processes of change and construction of the ethnic identity in young indigenous university students. The ethnographic method and elements of the life course perspective were used to produce the information. The participants study in three universities in Chiapas with different pedagogical models: conventional, intercultural and intercultural bilingual. The results indicate that the process of change and construction of ethnic identity is influenced by two moments in the life course of these young people. The first is the transition to the urban context, in which the identity phases of adaptation and denial are presented. The second is the transition to the university, in which the reevaluation phase was identified, it acquired different nuances in each institution depending on the context, university discourse, as well as the interactions with teachers and students.

**Key words:** Youth; Indigenous students; Identity; Role of the University.

## Introducción

La presencia de jóvenes indígenas en instituciones de educación superior es cada vez más frecuente y no sólo en aquellas con un modelo intercultural. La matrícula en las universidades públicas y privadas convencionales durante el ciclo 2019-2020 ascendía 3.5 millones de alumnos, con una representación de poco más de 36 mil jóvenes hablantes de lenguas indígenas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019). En ese mismo periodo había casi 3 500 alumnos en las escuelas normales que ofertan la licenciatura en educación indígena con enfoque intercultural bilingüe; de éstos, 62% señaló ser hablante de una lengua indígena.

Datos reportados por Lloyd (2019) señalan que para el ciclo 2018-2019 había 15 mil estudiantes inscritos en las universidades interculturales del país, de los cuales, en promedio, 28% reportó hablar una lengua indígena. Cabe señalar que las universidades de Puebla, Guerrero y Chiapas alcanzaron cifras arriba del 51% de estudiantes indígenas.

Aunque la información existente sigue siendo inexacta, dado que no todas las universidades cuentan con mecanismos que permitan realizar conteos fidedignos (Didou, 2018), las cifras dan cuenta de la composición del alumnado en cada modelo pedagógico y, al compararlas con los datos históricos, permiten argumentar que la matrícula de jóvenes indígenas ha ido en aumento, ocasionando que la dinámica de las universidades cambie y se generen diferentes procesos sociales que son susceptibles de investigar (García, 2015).

De dichos procesos, el presente trabajo centra la mirada en la identidad étnica de jóvenes indígenas que ingresan a la educación superior en San Cristóbal de las Casas (SCLC), Chiapas, dado que estas y estos jóvenes migraron a la ciudad para comenzar sus estudios de educación media superior y superior. Este es el contexto

urbano-cultural que exige aprendizajes para interactuar y desenvolverse en tiempos y espacios distintos a los del contexto rural.

De los diferentes lugares y grupos a los que estas y estos jóvenes tienen acceso al migrar, se eligió la universidad por seguir siendo una de las instituciones que funge como espacio socializador, en donde emergen y se consolidan los grupos de referencia a nivel juvenil (Coleman, 2008) así como espacio de “locución, interacción y escenificación de la identidad juvenil” (Muñoz, 2009, p. 101) haciéndolo un lugar idóneo para conocer sus experiencias. Las universidades se convierten en lugares de reconocimiento e interacción entre diversos grupos, a través de los cuales las juventudes indígenas cambian y construyen sus identidades étnicas. Por tanto, la pregunta de investigación que guía el presente texto es ¿cómo influye la transición al contexto urbano y las características del contexto universitario en los procesos identitarios de jóvenes indígenas? Entiéndase por transición los cambios originados a partir de determinadas decisiones o etapas en la vida (Elder, 1994), en este caso, a raíz de la migración y del ingreso a la universidad.

## **1 Estudios sobre identidad de jóvenes indígenas**

La juventud indígena no figuró en los estudios sociales en México sino hasta finales de los años 90. Antes de dicha década se consideraba que la población indígena no transitaba por una etapa juvenil. Sin embargo, su creciente participación en los flujos migratorios, en los movimientos político-indígenas como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la introducción de los medios de comunicación en las comunidades rurales visibilizaron a la juventud indígena en el país, incrementando la producción de trabajos en torno a ellos y ellas (Pérez, 2011; Urteaga, 2008). En ese sentido, se abordarán algunos de los estudios realizados sobre jóvenes indígenas y su relación con la identidad étnica, tema central del presente artículo.

En primer lugar, está el trabajo realizado por Baronnet (2008) con jóvenes de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Los hallazgos señalan que una de las principales características del alumnado es su sentido de arraigo y pertenencia étnica, situación que las y los hace cuestionar las prácticas de discriminación y exclusión que tienen lugar en SCLC y movilizar su identidad étnica a manera de resistencia.

Siguiendo con los trabajos en Chiapas, Serrano (2012) hizo su investigación con jóvenes indígenas pertenecientes a grupos de *graffiteros* y *hiphoperos* para conocer cómo se configuraban los estilos de vida a partir de su condición juvenil y étnica. Los jóvenes encuentran en estos grupos la aceptación y el reconocimiento que no

existe en su familia, además señalan sentirse orgullosos de su pertenencia étnica. La autora menciona que tales afirmaciones devienen de la necesidad que tienen de afianzarse a algo que les dé sentido y les permite enfrentar un contexto urbano que los margina por ser indígenas, pero también por ser jóvenes alternativos.

El trabajo elaborado por Bermúdez (2013) se centra en conocer e identificar las dificultades que tienen mujeres mam al ingresar a la universidad. Los hallazgos apuntan a las prácticas sexistas y de discriminación que experimentan las jóvenes, sobre todo en el salón de clases, donde se minimiza y menosprecia sus aportaciones. Por tanto, la autora señala que, si bien el número de mujeres indígenas que ingresa a la universidad ha aumentado, es necesario incorporar prácticas y acciones que eliminen las desigualdades de género y de etnia.

Por su parte, Sartorello y Cruz (2013) realizaron una investigación en SCLC con estudiantes de la UNICH para conocer la experiencia de jóvenes con contextos culturales diferentes. A través del trabajo, los propios estudiantes identifican identidades juveniles universitarias distintas. Señalan, por ejemplo, que los fresas son jóvenes que se creen superiores al resto, que por lo general son mestizos y que presumen tener mayor poder adquisitivo; los revoltosos son quienes suelen no cumplir con las tareas o hablan mucho en el salón y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los indígenas modernos son quienes hablan una lengua originaria y adoptan elementos culturales de la ciudad como la vestimenta o como ciertas prácticas de belleza y de consumo cultural. Los autores encontraron que estas diferencias identitarias ocasionan conflictos intergrupales, por lo cual se necesitan intervenciones con el alumnado para crear espacios de convivencia.

Por otro lado, Zebadúa (2013) y Meseguer (2015) trabajaron con jóvenes de la Universidad Veracruzana Intercultural para comprender cómo la identidad indígena va cambiando en función de las nuevas experiencias universitarias. Entre sus hallazgos destacan la influencia de los medios de comunicación, los estudios universitarios, el consumo cultural y el acceso a diferentes espacios de recreación como elementos catalizadores de los procesos identitarios. Sin embargo, Meseguer (2015) añade que la influencia de los elementos tradicionales identitarios sigue presente, agregando que “ser joven rural universitario es una forma alternativa de vivir la juventud y etnicidad” (p. 133).

Pérez (2015) señala en su estudio que las y los jóvenes indígenas universitarios poseen identidades múltiples, pues conservan elementos tangibles e intangibles de su cultura de origen a la vez que el acceso a otros espacios de socialización hace que adquieran e integren elementos identitarios de otras culturas. Menciona que, así como hay jóvenes a quienes no les interesa conservar su patrimonio cultural e

inclusive reniegan de él, existen otros y otras que tratan de utilizar los elementos identitarios adquiridos como canales para resignificar su identidad étnica. A manera de ejemplo, hace alusión a jóvenes de Chamula (Chiapas), quienes utilizan el rock como forma de preservar y transmitir su lengua.

En su trabajo, Sartorello (2016) argumenta que el contexto sociocultural e histórico de SCLC y su incidencia en cómo se producen las interacciones entre indígenas, coletos<sup>1</sup> y extranjeros, se reproduce en el espacio universitario de la UNICH, creando diferentes formas de convivencia y conflicto. Destaca que en la universidad se reproducen relaciones asimétricas marcadas por la discriminación hacia estudiantes indígenas, pero también operan otros mecanismos que apuntan a revertir dichas prácticas. En ese sentido, las clases de lengua originaria y el eje de vinculación comunitaria que implica el desarrollo de proyectos en comunidades indígenas conlleva que las y los jóvenes indígenas tengan mejor desempeño y calificaciones, posicionándolos con ventajas sobre sus pares no indígenas y contribuye a revertir, al menos en ciertos momentos, la relación de dominación-sumisión presente en otros contextos. El autor señala que, si bien estos mecanismos no son suficientes, al menos constituyen aproximaciones importantes para pensar en otras formas de convivencia.

Los siguientes trabajos documentales representan el esfuerzo analítico y compilatorio hecho por diversos autores para robustecer el panorama sobre las investigaciones hechas en torno a las universidades interculturales. El estado del arte coordinado por Bertely, Dietz y Díaz (2013) agrupa en 15 capítulos un recorrido histórico de la construcción y aplicación de las políticas interculturales en el país, señalando sus bondades, desafíos y áreas de oportunidad, la formación de docentes indígenas y no indígenas, los modelos pedagógicos alternativos gestados desde las propias comunidades y la aplicación de la perspectiva intercultural en universidades convencionales.

En particular, el capítulo a cargo de Czarny y Martínez (2013) detalla los trabajos realizados sobre la presencia de estudiantes indígenas en contextos urbanos centrándose en los procesos identitarios que son experimentados a raíz de la migración. Las autoras señalan que las tensiones y conflictos originados en el sistema educativo impiden resarcir las desigualdades y relaciones asimétricas que viven las comunidades indígenas y esto se refleja en prácticas de discriminación que afectan negativamente las identidades étnicas

En su trabajo, Rojas-Cortés y González-Apodaca (2015) evidencian la heterogeneidad de condiciones existentes en las diferentes universidades

---

<sup>1</sup> “Coletos” es el nombre que se les da a las personas no indígenas nacidas en la ciudad.

interculturales del país. Argumentan que esta diversidad se debe a tres variables: el contexto sociohistórico y político de la región donde se encuentre enclavada la escuela, la concepción y aplicación de la educación intercultural en las políticas institucionales, y la participación e interacción de las diferentes personas que conforman la sociedad universitaria. Señalan también que uno de los retos consiste en cuidar los procesos de interacción al interior de las universidades, ello con la finalidad de evitar reproducir patrones de discriminación y desigualdad interétnica que se suscitan en el contexto macroestructural y, por el contrario, que se conviertan en lugares donde se gesten nuevas formas de convivencia que trasciendan a los contextos urbanos.

Bermúdez (2017) se centra en las experiencias de jóvenes indígenas y no indígenas, agrupando los trabajos revisados según temáticas, marcos teóricos, metodologías y disciplinas. La autora destaca que la experiencia y trayectoria universitaria de los jóvenes está estrechamente relacionada con las características del contexto universitario. Además, menciona la necesidad de extender los estudios a las diversas universidades interculturales del país, así como a instituciones con modelos convencionales y a escuelas normales.

Finalmente, Sartorello (2019) hace una extensa revisión documental encontrando que existen tres categorías que aparecen de manera reiterativa en las investigaciones: juventud, interculturalidad y profesionistas. A través de estas categorías presenta un análisis que robustece la comprensión sobre los procesos individuales y sociales que experimentan las y los jóvenes en la educación superior intercultural. Destacan las reflexiones finales en las que se expone a manera de pregunta los procesos que pueden tener lugar una vez que estas y estos jóvenes se incorporen a las distintas dinámicas y espacios de la ciudad, concretamente los procesos identitarios que tendrán lugar en situaciones y realidades en donde, a diferencia del contexto universitario intercultural, no existe la misma valoración y empoderamiento étnico.

Las investigaciones mencionadas dan cuenta de diferentes procesos y experiencias que vive la juventud indígena en contextos universitarios interculturales y espacios urbanos; destacan sobre todo la influencia del contexto sociohistórico y de las interacciones al interior de las instituciones. A este respecto, el presente estudio buscó profundizar y comprender los procesos identitarios de jóvenes indígenas tomando en cuenta las dinámicas de socialización y de hetero-reconocimiento que son detonadas por la transición al entorno urbano y universitario. Antes de abordar los hallazgos se expondrá el entramado teórico que sustentó la investigación, así como la aproximación metodológica.

## 2 Entramado teórico

Cualquier proceso migratorio conlleva adaptarse a un nuevo lugar. Tal adaptación dependerá de las diferencias culturales entre el lugar de origen y el receptor, así como de las expectativas que se tengan de la migración y su contraste con la realidad. Sin embargo, cuando la migración es de corte rural-urbana e involucra a población indígena, suele presentarse un contraste más notable. Por tanto, para comprender los procesos identitarios de jóvenes indígenas experimentados a raíz de la transición urbano-universitaria es necesario recurrir a posicionamientos teóricos relacionados con la aculturación, mismos que abordan las actitudes identitarias resultantes de la confrontación entre culturas distintas.

Al llegar a la ciudad, la identidad étnica de las personas indígenas se confronta con una cultura hegemónica y comienza un proceso de contraste donde se revalora y desvalora la propia identidad (Giménez, 2000). A este proceso se le conoce como aculturación e involucra el cambio en ciertas características de las personas, desde aquellas que son más visibles, como la forma de vestir y de hablar, hasta las que son intangibles, como la idiosincrasia. Para Berry, Phone, Sam, y Valder (2006), la aculturación:

es un proceso de resocialización que involucra características psicológicas como el cambio de actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, así como los cambios en referencia a la afiliación con un grupo y el ajuste o adaptación a un ambiente diferente (p. 30).

A raíz de dicho proceso las personas pueden tener cuatro actitudes distintas: integración, asimilación, segregación o marginalidad (Berry et al., 2006). La primera actitud implica que las personas mantengan características de su identidad étnica pero también incorporen algunas del nuevo grupo; la asimilación se refiere a rechazar la propia identidad étnica y adoptar por completo las características identitarias de la cultura predominante. Por su parte, la segregación consiste en valorar la propia identidad étnica, rechazando la cultura dominante, pero ella implica que la persona se aísle de ciertos espacios y grupos y finalmente la marginalidad se produce cuando no hay una adaptación a la nueva cultura, pero a la vez se rechaza la pertenencia étnica original.

Bouchis, Moise, Perreault, y Senécal, (1997) proponen en su Modelo Interactivo de Aculturación que los cambios identitarios que experimenten las personas indígenas tendrán estrecha relación con la interacción que tengan con otras personas y cómo estas valoren o no su identidad. Por su parte, Camacho (2009) señala que la adaptación al lugar de destino y el proceso de aculturación dependerá de varios factores, entre ellos las características de la persona, qué tanto se identifique o esté

arraigada con su cultura de origen, el grado de discriminación que exista en la ciudad receptora, así como las redes de apoyo con las que cuente y que constituyen un elemento importante para confrontar las experiencias negativas que puedan presentarse.

Los modelos anteriores apuntan a explicar y comprender el proceso de aculturación y su incidencia a nivel identitario, tomando como detonantes los procesos de hetero-reconocimiento que se suscitan a raíz de la interacción con personas y grupos ajenos a la cultura de origen, y ocasionan que la persona replantee la percepción y valoración que tiene de su propia identidad.

En el caso de México la aculturación fue más bien una política gubernamental cuyo fin era consolidar un proyecto de nación. Para ello resultaba fundamental incorporar a las comunidades indígenas, dado que se les tildaba de ignorantes y atrasadas, por tanto, representaban un obstáculo para afianzar los planes gubernamentales (Fábregas, 2011).

El proceso de aculturación en México fue gestionado mediante diferentes acciones. En lo que refiere al plano educativo, las instituciones de nivel básico adoptaron un modelo pedagógico de castellanización en el que obligaban a las y los estudiantes a aprender el español y utilizarlo como lengua principal (Bastiani et al, 2012).

Aguirre (1970) señala que las primeras políticas en materia de aculturación no tuvieron el éxito esperado dada la resistencia y negativa de la población indígena a adoptar las medidas impuestas, por lo que se recurrió a otras acciones. Se contrató como agentes culturales a personas indígenas de las propias comunidades, presuponiendo que de tal manera habría mayor aceptación de los cambios al ser promovidos “desde dentro” y no por personas externas. Además, estas nuevas medidas estuvieron destinadas a “introducir elementos básicos de la cultura industrial en el aspecto tecnológico, pero conservando aquellos aspectos de la cultura indígena que dan a la integración regional sus características distintivas” (Aguirre, 1970, p. 192). Es decir, se introdujeron elementos culturales ajenos en las comunidades indígenas, conservando las expresiones culturales propias, pero desde una óptica folclorizante más que valorativa.

A este respecto Bonfil (1993) señala que las identidades étnicas han sido estigmatizadas fruto de un proceso histórico de dominación-sumisión que se ha permeado en las políticas mexicanas indigenistas. Estas políticas de aculturación ocasionaron que las personas prefirieran negar y ocultar su identidad étnica a fin de evitar prácticas violentas y de discriminación, pero también originaron actitudes reivindicativas que Bonfil agrupa en tres tipos: de resistencia, de apropiación y de innovación (Bonfil, 1993).



Las actitudes de resistencia tienen como finalidad preservar los elementos culturales propios pese a que existan condiciones adversas y prácticas estigmatizantes. Un ejemplo de ello sucede cuando se reclama el derecho a tomar decisiones y tener control sobre elementos culturales que se consideran propios y que están siendo utilizados por personas o grupos ajenos a la cultura. Por su parte, la actitud de apropiación implica que el grupo o persona incorpore elementos culturales ajenos, pero por decisión propia y no como imposición. Y la de innovación sucede cuando se crean elementos culturales gestados desde la comunidad étnica y forman parte de su cultura autónoma (Bonfil, 1993).

A diferencia de los primeros modelos expuestos, los argumentos de Bonfil (1993) apuntan a una mayor agencia de las personas indígenas, quienes no han sido sólo entes pasivos ante el control cultural y han desplegado mecanismos para hacerle frente al proceso de aculturación, como también lo señala Aguirre (1970). Por tanto, es posible identificar las actitudes de aculturación o reivindicativas que son adoptadas por la juventud indígena a raíz de su transición al contexto urbano-universitario y cómo estas dinamizan sus procesos identitarios.

### **3 Metodología**

El diseño de la investigación fue cualitativo y se utilizó el método etnográfico. Para recabar la información se emplearon dos técnicas: la observación participante y la entrevista a profundidad. El número de entrevistados fue definido de acuerdo con el criterio de saturación teórica y el tipo de muestreo fue en cadena (Bernard, 2006; Blasco y Otero, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participaron en el estudio 22 jóvenes, 14 mujeres y ocho hombres, de los cuales siete estudian en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), ocho en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y siete en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (ENIIBJC).

Cabe señalar que seis de las personas participantes migraron a SCLC para estudiar la preparatoria, por lo que su tiempo de residencia en la ciudad al momento de la entrevista era de entre seis y ocho años, lo que les daba un mayor conocimiento de la dinámica cultural urbana, en comparación con los otros 16 jóvenes que migraron para ingresar a la universidad y que tenían entre uno y cuatro años viviendo en SCLC.

El proceso de investigación implicó acudir en diferentes ocasiones a las tres instituciones para realizar observaciones que ayudaron a contextualizar los espacios universitarios, identificar dinámicas de interacción entre estudiantes y de éstos con docentes, así como dialogar con posibles participantes y establecer el rapport para

que accedieran a la entrevista (Quecedo y Castaño, 2002). Con cada participante se realizaron dos sesiones de entrevista. Una vez recabados los datos, fueron sistematizados y codificados usando el software para análisis cualitativo Nvivo 8 (González, 2010). Tanto las observaciones como las entrevistas se realizaron durante los meses de enero a abril del 2016.

Se retomaron elementos de la perspectiva curso de vida para analizar los itinerarios biográficos de las y los jóvenes y su adaptación a la ciudad y al espacio universitario. Ello ayudó a explicar el proceso identitario a la luz de las trayectorias, las transiciones y los principios propuestos por dicha perspectiva (Elder, 1994).

La trayectoria es comprendida como la línea de vida que sigue una persona en diferentes ámbitos interdependientes y dinámicos. En esta investigación abarcó la vida familiar y educativa preuniversitaria y universitaria de las y los jóvenes. La transición se refiere a los cambios que atraviesa una persona en su vida, de los cuales no todos son previsibles y se pueden presentar en cualquier momento (Elder, 1994). En el presente estudio las transiciones se enmarcaron en la migración del campo a la ciudad, la adaptación al contexto urbano y el ingreso a la universidad.

Para complementar el análisis y comprender el proceso identitario en relación con el contexto urbano y universitario, las interacciones con docentes y estudiantes, y los recursos con los que contaban las y los jóvenes antes de migrar, se utilizó el principio de “vidas interconectadas”, así como el de “tiempo y lugar” de la perspectiva curso de vida.

El primero propone analizar la influencia que otros individuos tienen en la vida de una persona y el segundo se refiere al contexto sociohistórico en el cual están inmersas las personas e influye notablemente en cómo experimentan las trayectorias y transiciones (Blanco y Pacheco, 2003). De modo que el principio de “tiempo y lugar” se retomó analizando el contexto sociohistórico, no sólo el urbano sancristobalense, sino también el universitario, particularmente la historia, política y discurso educativo de cada institución. Por otra parte, con el principio de “vidas interconectadas” se analizó la importancia de las redes de apoyo que tienen las y los participantes.

#### **4 Hallazgos**

En primer lugar, se reconstruyen las trayectorias familiares y educativas preuniversitarias de las y los participantes con el fin de comprender los itinerarios biográficos y características de estas y estos jóvenes al momento de su llegada a la ciudad. Posteriormente se señalan las dos transiciones que detonan los principales

cambios en el proceso identitario: la transición al contexto urbano y la transición a la universidad.

#### **4.1 La trayectoria familiar y educativa preuniversitaria**

Las trayectorias familiares y educativas preuniversitarias están compuestas por la profesión de los padres y madres, la posición que se ocupa en la familia, la forma de manutención en la ciudad, así como el lugar donde se realizaron los estudios de primaria, secundaria y preparatoria. Tales trayectorias influyen en las ventajas y/o desventajas acumuladas con las que cuentan al llegar a la ciudad (Saraví, 2015).

Se encontró que las y los jóvenes de la UNICH y de la ENIIBJC son, en sus respectivas familias, los segundos o terceros hijos en migrar a la ciudad, es decir, al momento de trasladarse contaban ya con hermanos mayores viviendo en SCLC, por lo que a su llegada se beneficiaron de la experiencia previa de sus hermanos: “mi hermana ya estaba acá y me decía cuál combi agarrar, cómo moverme, me guiaba en todo, por eso fue más fácil” (ENIIBJC05). Lo anterior contrasta con el resto de las y los jóvenes que afirman haber vivido situaciones desventajosas por no contar con redes sociales que les apoyaran durante sus primeras semanas de estancia en SCLC, lo que dificultó y determinó desde un inicio su movilidad en la ciudad.

El número de integrantes en la familia constituye otro factor importante. Ello queda ilustrado por el caso de UNACH02, quien, siendo la mayor de 11 hermanos, recibe un apoyo económico insuficiente, ya que el ingreso familiar es destinado para cubrir los gastos de alimentación, salud y educación de todos sus hermanos, en contraste con otras dos jóvenes que también son las hijas mayores, pero tienen sólo dos hermanos más; es decir, el gasto familiar se divide entre menos personas y reciben semanalmente el dinero suficiente para cubrir sus necesidades básicas y de recreación.

El apoyo económico de la familia varía de acuerdo con los ingresos percibidos. Quienes son hijos de docentes y comerciantes se sostienen con el dinero enviado por sus familias y el apoyo de la beca otorgada por la universidad, mientras que las y los hijos de agricultores, además de solicitar la beca, deben complementar dicho apoyo con un trabajo de tiempo parcial pues no reciben apoyo económico de sus familias.

Asimismo, dependiendo de la forma de manutención y, por ende, de la liquidez monetaria que tengan, se tiene la posibilidad de acceder a diferentes elementos de consumo como aparatos electrónicos, vestimenta o el acceso a lugares recreativos y de ocio, así como vivir en espacios más seguros y confortables o cercanos a la universidad. El acceso a estos recursos y espacios son características que influyen

en la experiencia que estas y estos jóvenes tienen en la universidad, ya que las condiciones son propicias para que puedan dedicarse de tiempo completo a la vida universitaria. Para quienes no cuentan con el apoyo económico de sus familias la situación es diferente, puesto que tienen que buscar empleo para solventar sus gastos, reduciendo las horas destinadas al estudio y la recreación.

En relación con la educación preuniversitaria, la tabla 1 muestra los indicadores educativos en cada uno de los municipios de origen de las y los participantes y los de SCLC.

**Tabla 1. Indicadores educativos de Chiapas**

Municipio	Analfabetismo*	Escolaridad		Años promedio de escolaridad	Rezago educativo
		Prim.	Sec.		
SCLC	13%	18%	15%	8	56.1
Bochil	20%	19%	17%	6	76.9
Chamula	42%	35%	4%	3	97.7
Chanal	34%	18%	14%	5	88.9
Chenalhó	34%	34%	8%	4	94.5
Chiapilla	26%	15%	16%	5	86.4
Huixtán	27%	32%	14%	5	91.2
Larrainzar	27%	31%	13%	5	90.8
Ocosingo	26%	16%	14%	6	82.3
Cancuc	37%	24%	9%	4	90.2
Palenque	18%	14%	17%	6	73.5
Tenejapa	25%	34%	11%	5	93.6
Tumbalá	34%	13%	16%	5	85.2
Yajalón	27%	13%	12%	6	75.7
Zinacantan	42%	34%	6%	3	96.4

Fuente: Elaboración propia con información del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2010).

\*Porcentaje de personas de más de 15 años que no sabe leer ni escribir.

Se observa que en todos los parámetros SCLC posee mejores indicadores: el índice de analfabetismo es menor y los años de escolaridad en comparación con el resto de los municipios es del doble, como también la oferta educativa.

En lo que refiere a la educación superior, Palenque, Ocosingo y Yajalón son los únicos municipios que, además de SCLC, cuentan con universidades. Por otro lado, en comparación con SCLC, el rezago educativo también es mayor en todos los municipios, lo cual denota que las y los jóvenes participantes cuentan con un nivel y acceso a la educación limitados. Esto tiene particular relevancia en el caso de quienes migraron desde la preparatoria ya que, dados los indicadores presentados, se argumenta que tienen un rezago educativo menor y su transición a la universidad

resulta menos compleja en términos de conocimientos, al menos en comparación con quienes migraron para ingresar a la universidad.

Las experiencias biográficas de estas y estos jóvenes, particularmente las características relacionadas con la familia y los estudios previos a la universidad, “los atrapan en cadenas de desventajas que los empujan a condiciones desiguales y de exclusión” (Saraví, 2015, p. 14). Por ello, quienes además de provenir de un hogar numeroso (más de 8 integrantes), ocupan la posición del hermano o hermana mayor y tienen padres y madres agricultores que no perciben ingresos fijos, experimentan una transición al contexto urbano difícil en comparación con quienes ocupan un lugar diferente en la familia o cuya profesión de los padres y madres es remunerada. Las y los jóvenes quedan expuestos en este entramado de características que se acentúan por pertenecer a determinado subgrupo de la población (joven, indígena, pobre, rural), condicionando las transiciones posteriores y afectando sus posibilidades escolares, laborales y de vida.

Imbricado en estas condiciones y configuraciones biográficas devenidas de las trayectorias mencionadas se encuentra el proceso identitario, mismo que supone dos transiciones: adaptación al contexto urbano e ingreso a la universidad. En estas transiciones la identidad va cambiando debido a la dialéctica entre la persona y la sociedad, implicando en muchas ocasiones una relación desigual que desencadena negociaciones, luchas y contradicciones (Giménez, 1992, 2000; Cardoso, 2007; Chacón y Pons, 2013).

#### **4.2 Transición y adaptación al contexto urbano**

Dejar el hogar y la familia para migrar a otra ciudad por cuestiones académicas es una transición importante que conlleva una serie de adaptaciones y modificaciones al modo de vida que se tenía previamente, especialmente si existe un contraste cultural entre el lugar de origen y el de destino.

En las tres instituciones los testimonios coinciden al mencionar que los problemas enfrentados al llegar a la ciudad se acentuaron por sus condiciones de vida en la comunidad, lugar donde se comunicaban en su lengua materna, se desplazaban caminando a la mayoría de los lugares y su manutención provenía principalmente de la milpa familiar.

Sin embargo, también rescatan las oportunidades que conlleva vivir en la ciudad: lugares para pasear y divertirse, acceso a otras oportunidades educativas, recursos para realizar las tareas, variedad en los productos que se venden (ropa, comida, zapatos) y mayor libertad: “aquí se puede tener novio, se puede estar libre, puedes

ir a dónde quieras, allá no, hay que estar encerrada y no se puede salir de noche, aquí sí, ir a fiestas y todo eso” (UNICH02).

La adaptación al contexto urbano también involucró cambios en diferentes elementos identitarios, por ejemplo, la forma de pensar: “empecé a conocer sobre política, cosas que jamás había pensado y mientras iba conociendo más cosas, iba yo despejando la mente, iba aclarando muchas cosas sobre el sistema político” (ENIIBJC03). Las y los jóvenes afirman que tienen una mentalidad diferente, pues están conscientes de las condiciones del país en materia de política y economía y, a diferencia de sus amigos que se quedaron en la comunidad, se preocupan por ello y tratan de estar informados y de participar de diferentes maneras en cada una de sus instituciones, ya sea asistiendo a marchas, foros o debates.

El uso de la ropa y la forma de vestir son elementos que también cambiaron en esta transición, ya que tanto hombres como mujeres tratan de imitar el estilo mestizo y juvenil, dejando de utilizar su traje típico, además de cambiar el corte de cabello e incorporar otras prácticas de belleza como el maquillaje, en el caso de las mujeres.

En cuanto a los roles de género, los hombres debieron superar los prejuicios asociados a realizar tareas del hogar: aprendieron a cocinar, a limpiar y a lavar su ropa, actividades que en sus comunidades solían hacer sus madres o hermanas. Para las mujeres, la transición supuso acceder a otro tipo de actividades y oportunidades que, a decir de ellas, les ha dado la posibilidad de elegir la edad y la persona con quien desean casarse, e inclusive, si quieren o no contraer matrimonio.

Desde su llegada a SCLC estas y estos jóvenes contrastan y negocian diferentes ideas, lenguajes y estatus con sus modelos culturales preexistentes (Florentine y Romandía, 2009; Chávez, 2013) y han agregado nuevas pautas de conducta y aprendizajes que devienen en ajustes culturales, cambios identitarios que continúan con las transiciones posteriores. Al acudir al modelo de aculturación de Berry et al. (2006) se puede equiparar esta primera transición con lo que los autores denominan integración: las y los jóvenes refieren retomar ciertos elementos de la cultura citadina para incluirlos con sus propios elementos culturales, aunque también puede argumentarse, desde lo expuesto por Bonfil (1993), que llevan a cabo una apropiación de elementos culturales externos y los mezclan con los propios.

No obstante, la adaptación no es el único proceso identitario que se detona a raíz de la transición a la ciudad. En el contexto sancristobalense prevalecen desde tiempos de la conquista española prácticas discriminatorias, racistas y de exclusión hacia la población indígena. Estas ocasionan que la relación entre indígenas y no indígenas siga siendo desigual (Bonfil, 1990), que se menosprecien sus costumbres y tradiciones (Viqueira y Ruz, 1995) y que dicha población siga experimentando no

sólo carencias materiales y de oportunidades, sino también discriminación por su lengua y cultura.

El proceso identitario de estas y estos jóvenes está inmerso en dicho contexto y no sólo involucra adaptarse, sino también desplegar mecanismos de defensa que implica en ocasiones, ocultar o negar su identidad étnica. Las y los jóvenes participantes mencionan que al llegar a la ciudad han tenido que replegar ciertas manifestaciones de su identidad como la lengua o forma de vestir, ello por experiencias directas de discriminación en la ciudad, por sentirse incómodos o diferentes, o por miedo a ser rechazados, razones que los llevan a ocultar o negar su lengua y costumbres: “sí, me daba pena porque mis papás son indígenas, sentía yo que no me iban a aceptar y mejor no decía de dónde venía” (UNICH06).

Esto corresponde a lo que Berry et al. (2006) denominaron asimilación, ya que las y los jóvenes prefieren ocultar o negar su identidad étnica y tratan de adoptar por completo la identidad mestiza, esto debido a las prácticas de discriminación y rechazo que han experimentado. Lo anterior concuerda con lo expresado por Bouchis et al. (1997), quienes destacan la importancia del hetero-reconocimiento en el proceso identitario de la población indígena, quienes, al recibir comentarios y valoración externa negativa, optan por minimizar, e inclusive invisibilizar los elementos culturales que denotan su pertenencia étnica.

Pese a los testimonios anteriores, el proceso identitario de estas y estos jóvenes no terminó con esta fase de negación, sino que continuó cambiando. Estos cambios estuvieron enmarcados en la segunda transición que tuvo lugar en su curso de vida: la transición al contexto universitario.

#### **4.3 Transición al contexto universitario: revaloración identitaria diferenciada**

En lo que refiere a su proceso identitario, los hallazgos señalan que después de pasar un período donde se avergonzaron y negaron las principales características de sus marbetes identitarios, las y los jóvenes afirman sentirse orgullosos de ser tsotsiles, tseltales o choles. Se encontró que tal situación está estrechamente relacionada con el ingreso a la universidad, lugar donde los elementos identitarios que antes replegaban y negaban son valorados, exaltados y los diferencian del resto. Esto adquiere especial relevancia al comparar los testimonios de quienes migraron para estudiar la preparatoria y aquellos que migraron para ingresar a la universidad, dado que en ambos casos las actitudes de revaloración se presentan durante su estancia en la universidad, independientemente del tiempo que lleven residiendo en la ciudad. Lo anterior apunta a que, al menos para las y los jóvenes entrevistados, el espacio universitario resulta fundamental para dinamizar las actitudes de aculturación y originar procesos de revaloración.

Importa señalar que esta revaloración varía de acuerdo con las características de la universidad donde estudian, pues si bien por el hecho de ingresar a la educación superior estos y estas jóvenes forman parte de un porcentaje privilegiado, ello no los pone a la par de otros universitarios, ya que “la educación que otorga el estado mexicano como mecanismo de inclusión se convierte a la vez en un mecanismo de exclusión debido a las prácticas de subordinación donde la juventud indígena es objetuada” (Pacheco, 1997, p. 108).

En ese sentido, las instituciones participantes están inmersas en dos contextos educativos que devienen de los modelos pedagógicos para la población indígena. Es importante acudir a dichos contextos puesto que la perspectiva curso de vida señala a través del principio tiempo y lugar que comprender la historia y el discurso, en este caso universitario, es fundamental para enmarcar las transiciones que se dan en dicho lugar.

El modelo pedagógico intercultural es el tercero en ser implementado en el país después del fracaso de la castellanización y del modelo bilingüe-bicultural. El primero prevaleció hasta mediados del siglo XX y privilegiaba el uso del español para la transmisión del conocimiento, dejando de lado la riqueza lingüística de los diferentes grupos indígenas del país; el segundo propiciaba la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua materna, no obstante, en la práctica real, se seguía privilegiando el uso del español (Dietz y Mateos, 2001).

En la educación superior, el modelo intercultural ha sido implementado desde el año 2004, dado que las universidades convencionales no respondían a las necesidades de los estudiantes indígenas (Dietz y Mateos, 2001). Bajo tales estatutos opera la UNICH, la cual fue fundada en el 2004 como parte de las acciones que realizó la Coordinación General de Educación Bilingüe (CGEIB) para introducir el modelo intercultural en el sistema educativo mexicano, específicamente en la educación superior.

Dado que las universidades interculturales son creadas desde la CGEIB, tienen mayor acceso a los recursos que ofrece el gobierno no sólo en materia económica, sino de formación y acompañamiento para los docentes y personal administrativo (Bertely, 2017). Ello se refleja en las instalaciones con las que cuentan la universidad y que no tienen las otras dos instituciones que forman parte del presente estudio, tales como canchas de básquetbol y fútbol con pasto sintético, cafetería, laboratorio, salas de usos múltiples y un centro de producción audiovisual (Notas de campo, marzo 2016).

La importancia de la diversidad cultural y lingüística que promueve esta universidad se materializa en acciones tan sencillas como colocar en distintos espacios de la



universidad maniqués ataviados con trajes típicos de la región (Notas de campo, febrero 2016), hasta acciones curriculares como la obligatoriedad de cursar la materia de lengua originaria y desarrollar proyectos de vinculación con comunidades indígenas. Cabe señalar que las carreras ofertadas tienen como fin formar profesionistas que puedan responder a las problemáticas y realidades de sus comunidades (Dietz y Mateos, 2001). En lo que refiere a la composición del alumnado, para el ciclo escolar 2019-2020 se reportó una matrícula de 1 101 alumnos y 51% de estos dijo hablar una lengua indígena (ANUIES, 2019).

Por otro lado, la ENIIBJC está inmersa en un contexto educativo con un modelo pedagógico intercultural bilingüe que “considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna” (Sartorello, 2009, p. 78).

La propuesta del modelo de la ENIIBJC se posiciona de manera crítica frente al sistema hegemónico que menosprecia la cultura y valores indígenas (Bertely, 2017), y alude a valorar y fortalecer la lengua y culturas de los pueblos indígenas. Además, propone “desarrollar un proceso de articulación intercultural crítico, analizando, discutiendo y contrastando los conocimientos escolares/universales con los valores culturales y sociales propios de las comunidades indígenas” (Sartorello, 2014, p. 87).

La ENIIBJC fue creada en el año 2000 ante la necesidad de contar con una institución formadora de docentes capaces de responder a las particularidades de las comunidades indígenas, pues los programas de formación hasta ese entonces no tomaban en cuenta la diversidad cultural y lingüística del país (Arcos, 2012). En un inicio se ubicaba en la periferia de SCLC en una colonia de clase baja y para impartir las clases se utilizaban los salones de una escuela primaria; sin embargo, en el 2007, después de diversas negociaciones con el gobierno estatal, se trasladaron las instalaciones al municipio de Zinacantán, Chiapas.

Desde su fundación, docentes y alumnos han pugnado para que la Normal sea reconocida como autónoma en la toma de decisiones y para que los beneficios en recursos monetarios y materiales también le sean otorgados, ya que, en comparación con otras normales, las becas y las instalaciones están por debajo de sus similares. Baronnet (2008) refiere que el testimonio de un estudiante expresa el descontento por el dinero invertido en otros proyectos educativos del estado, específicamente en la UNICH, dinero que, según el estudiante, tendría que ser destinado al menos en parte para la ENIIBJC.

Actualmente, la escuela se encuentra ubicada en la cabecera municipal de Zinacantán. Para llegar a las instalaciones, quienes residen en SCLC (la mayor parte de los alumnos) pueden tomar un transporte colectivo, pero prefieren utilizar la transportación facilitada por la escuela, que consiste en tres camiones tipo urbano (Notas de campo, marzo 2016). El servicio de transportación no es gratuito, pero la cuota que pagan los jóvenes es mucho menor que el gasto en transporte público.

En cuanto a infraestructura, es notorio que la inversión es menor, al menos en comparación con la UNICH y UNACH. La escuela tiene 12 salones, aunque en ocasiones las aulas resultan insuficientes, por lo cual los alumnos de último semestre deben tomar las clases en la biblioteca. Cuenta con un patio central techado y una pequeña explanada; a un costado se observa una construcción, todavía en obra negra, que será utilizada como salón de reunión y usos múltiples. Hay además un auditorio, una cancha de basquetbol y áreas verdes. No cuenta con cafetería, pero tiene un puesto donde venden comida rápida (Notas de campo, febrero 2016).

Las instalaciones se encuentran en buen estado, pintadas y cuidadas, así también las áreas verdes; no obstante, en los salones y en las oficinas administrativas hace falta mobiliario (Notas de campo, febrero 2016). De acuerdo con los entrevistados, una de las políticas que denota el posicionamiento de la escuela es que, como criterio de ingreso, es necesario hablar una lengua indígena. Es frecuente la participación de la mayoría de los alumnos en marchas y plantones para exigir mejores condiciones, no sólo para la escuela, sino para todo el Magisterio. Durante el ciclo 2019-2020, la normal contaba con 60 alumnos en las dos licenciaturas que oferta: educación preescolar y educación primaria (ANUIES, 2019).

Por su parte, la UNACH opera con un modelo convencional, es decir, no está dirigido a la población indígena, por lo cual dentro de su misión, visión y currículo no existe per se un fomento o rescate de las tradiciones y culturas indígenas. La escuela inició operaciones en 1975 y en SCLC hay cuatro sedes: la Facultad de Lenguas, la Facultad de Derecho, el Instituto de Estudios Indígenas y la Facultad de Ciencias Sociales.

La Facultad de Ciencias Sociales, donde se realizó la investigación, se ubica en una colonia de clase media y media-baja. Cuenta con cinco edificios y alrededor de 30 aulas. Además, existe un salón destinado a la presentación de los exámenes profesionales y uno más (nombrado “espacio estudiantil”) en el cual los jóvenes pueden estudiar o realizar actividades extracadémicas; sin embargo, dicho lugar se encuentra inhabilitado, por lo que no es utilizado para los propósitos que fue creado (Notas de campo, febrero 2016).

Cuenta con biblioteca, sala de cómputo, una pequeña cancha de fútbol, auditorio, cubículos para los maestros, oficinas administrativas y diversas áreas verdes. Aunque en el plano de las instalaciones se encuentra trazada una cafetería, tal edificio no existe, en su lugar hay un pequeño puesto que vende comida rápida y golosinas (Notas de campo, febrero 2016).

En diversos espacios de la escuela se observan mantas y murales expresando ideologías políticas, el apoyo a diferentes movimientos y posturas con relación a temas como Ayotzinapa, el despojo de tierra, la diversidad cultural, entre otros. En las mamparas distribuidas dentro del campus se leen posicionamientos y manifiestos respecto a los mismos temas (Notas de campo, febrero 2016). La Facultad de Ciencias Sociales cuenta en el ciclo escolar 2019-2020 con 567 alumnos, de los cuales 108 son hablantes de lengua indígena (ANUIES, 2019).

La caracterización anterior permite dar cuenta de las diferencias no solo en los modelos pedagógicos, sino también en la infraestructura y composición del alumnado, lo cual se refleja en cómo las y los jóvenes experimentan la transición al contexto universitario. Teniendo como marco de referencia tales características, se utilizará el principio de “vidas interconectadas” como herramienta analítica para comprender cómo en el proceso de cambio y construcción identitaria se presentó una fase de revaloración, que además adquirió diferentes matices según el discurso, contexto e interacciones en el espacio universitario.

#### 4.3.1 Vidas interconectadas en la UNICH

Desde la llegada a este espacio universitario se interactúa con maestros que enfatizan en todo momento la importancia de sentirse orgullosos por la pertenencia étnica. En cuanto a la interacción con compañeros, las y los jóvenes refieren que, si bien existen comentarios despectivos relacionados con el grado de conocimiento o lugar de procedencia, esos casos son esporádicos y en general perciben un ambiente de compañerismo: “nadie discrimina porque casi todos hablamos alguna lengua indígena, a mis compañeros que son castellanos les gusta aprenderla, la empiezan a hablar adentro del salón” (UNICH05). Lo anterior contrasta con lo expuesto por Sartorello y Cruz (2013) y Sartorello (2016), quienes documentan en sus trabajos los conflictos interétnicos y las prácticas de discriminación que se suscitan al interior de la UNICH. Una posible explicación a tal diferencia atañe a los mecanismos de discriminación positiva que tiene la UNICH y que permiten, al menos en ciertos momentos, cambiar la relación de dominación-sumisión. Tales mecanismos son, como lo señala Sartorello (2016), las clases de lengua indígena y el eje de vinculación comunitaria.

Dadas tales características, las y los jóvenes aprenden que su lengua y origen es apreciado por otras personas y que ellos y ellas mismas deben valorarlo. No obstante, este discurso de reivindicación está subsumido por otro: el de la ventaja y utilidad de ser indígena, ya que por su condición étnica es más sencillo que reciban alguna beca: “esa ya es una ventaja que tengo de los demás, porque la oportunidad de conseguir una beca es para los que hablan lengua, de ir al extranjero para los que hablan lengua, entonces veo que hay más oportunidades” (UNICH01).

Tales discursos son reproducidos por docentes, estudiantes y también por las y los hermanos mayores que estudiaron en la UNICH. Ello, aunado al hecho de haber migrado a edades más tempranas a la ciudad, ocasiona que hayan estado más tiempo en contacto con la cultura mestiza, reforzando la idea sobre la utilidad de su pertenencia étnica, al observar cómo el turismo nacional y extranjero es atraído por la riqueza de las diferentes culturas indígenas.

Estas condiciones llevan a las y los jóvenes a revalorar su identidad desde una lógica instrumentalista o estratégica (Bartolomé, 2006), empleándola para obtener determinados recursos materiales que en su caso son la adquisición de una beca, un trabajo, o bien, recursos simbólicos, es decir, un estatus diferente dentro de la escuela por hablar una lengua indígena (Pérez, 2012).

#### 4.3.2 Vidas interconectadas en ENIIBJC

En esta institución las y los maestros, además de exaltar la importancia y orgullo de la pertenencia étnica, exhortan a los estudiantes para que continúen luchando por tener derechos igualitarios sin perder su autonomía. En las relaciones entre compañeros no se aprecian casos de discriminación por la pertenencia étnica, por el contrario: entre ellos y ellas refuerzan la importancia de valorar y respetar la cultura de origen. Las interacciones con estas dos figuras, aunadas al discurso institucional, influyen para que las y los jóvenes se sientan orgullosos y revaloren su identidad étnica: “anteriormente pues decía hablo tseltal, sí, soy de Tenejapa, pero no como ahorita, vivo ahora sí que un gran orgullo por tseltal y hablar esa lengua” (ENIIBJC03).

Al igual que en la UNICH, los estudiantes de la ENIIBJC aprenden que su origen, tradiciones y lengua son valiosos, sin embargo, a diferencia de éstos, tal reivindicación está permeada por un discurso de igualdad de derechos, de ser respetados y tratados de la misma manera que los mestizos: “abrió más mi mente [el estudiar en la ENIIBJC] para no quedarme en un mundo indigenista en el que solamente me reprimen, en donde solamente me explotan, en donde abusan de mis derechos” (ENIIBJC03). Tal discurso es influido por las condiciones desiguales en las que fue creada y continúa operando la ENIIBJC.

Aunado al testimonio anterior, es importante puntualizar que las y los jóvenes de esta institución vivieron en sus comunidades hasta antes de ingresar a la Normal, por lo cual además de tener más tiempo y contacto con su lengua y tradiciones, han experimentado las carencias o restricciones que pueden llegar a tener por ser indígenas, así también el discurso que manejan se acentúa por la experiencia y consejos de algunos de sus hermanos que también estudiaron en la ENIIBJC.

Las condiciones mencionadas detonan un proceso de revaloración identitaria desde una lógica de visibilización, reivindicación y autonomía, donde se les reconozca como hablantes de una lengua indígena, pero, no por ello, que se folclorice su cultura; como sujetos de los mismos derechos que quienes no son indígenas y con respeto a la autonomía de sus decisiones, dejando de lado la infantilización y paternalismo del que han sido objeto por muchos años.

#### 4.3.3 Vidas interconectadas en la UNACH

En relación con el principio de “vidas interconectadas”, la interacción que las y los jóvenes tienen con docentes es distinta a la de las otras dos instituciones. Los testimonios señalan que en la UNACH se pueden encontrar tanto docentes que sí establecen diferencias entre estudiantes por hablar una lengua indígena, llegando al grado de interrumpir sus exposiciones al no expresarse correctamente en español, como también otros que, al percatarse de tales situaciones, los aconsejan y motivan para continuar sus estudios. Por su parte, la interacción con otras y otros estudiantes es positiva y los casos de discriminación por el origen étnico no son frecuentes; por el contrario, existe un ambiente de compañerismo y ayuda mutua.

Aunque el discurso oficial de esta institución no promueve per se la interculturalidad, las y los participantes mencionan que se sienten orgullosos y valoran su pertenencia étnica. Esta revaloración identitaria está permeada por la adquisición del pensamiento crítico que fomenta la universidad. Por ello, quienes se encuentran en los primeros semestres mencionan que aún en ocasiones les da vergüenza usar la falda o hablar la lengua, mientras que los de últimos semestres enfatizan el orgullo por sus tradiciones y cultura, ya que a través de su identidad étnica reciben un reconocimiento no solo material sino también simbólico y de estatus, es decir, se diferencian de los demás por saber una lengua originaria: “te beneficia en algunos lugares, por ejemplo, quieres un trabajo y lo primero que te dicen es si hablas alguna lengua” (UNACH06).

Por otro lado, al igual que las y los jóvenes de la UNICH, la educación básica la recibieron por completo en español y la preparatoria la cursaron en SCLC o en la cabecera municipal, teniendo mayor contacto con la cultura no indígena, razón por

la cual el discurso identitario no está permeado por la visibilización, reivindicación y autonomía que mencionan los jóvenes de la ENIIBJC.

Se tiene entonces una revaloración identitaria diferenciada desde una lógica instrumental o estratégica, aunque, a diferencia de la UNICH, donde se expresa desde los primeros semestres, en los jóvenes de la UNACH se da en forma paulatina a lo largo de la formación universitaria.

## **Conclusiones**

Los procesos identitarios de la juventud indígena están influenciados por las transiciones que van presentando a lo largo de su curso de vida, particularmente por la migración a la ciudad y el ingreso a la universidad. Como fruto de estas vivencias, las y los participantes han experimentado diferentes procesos identitarios que pueden ser equiparados con los modelos de aculturación propuestos por Bouchis et al. (1997) y Berry et al. (2006), pero también destaca la capacidad de agencia que se manifiesta en actitudes de resistencia e innovación (Bonfil, 1993). En la transición al contexto urbano, el proceso identitario conllevó adaptarse a la ciudad y a la nueva cultura, y la actitud presentada fue la de integración, ya que las y los participantes retomaron elementos identitarios tanto de la cultura de origen como de la ciudadina (la vestimenta o ciertos modismos en el lenguaje).

No obstante, también se observa que en otro momento de esta transición las y los jóvenes negaron su identidad. Tal actitud es lo que Berry et al. (2006) denominan asimilación, lo cual implicó rechazar la propia identidad étnica y tratar de adoptar por completo la nueva cultura. Las y los jóvenes estuvieron en un constante vaivén identitario, cambiando y conservando elementos de la cultura de origen y retomando otros de la cultura receptora.

Lo anterior coincide con lo señalado en las investigaciones de Martínez (2007), Gómez (2010) y Pérez (2014), quienes afirman que, al migrar, la juventud indígena experimenta continuidad y cambio en ciertos elementos identitarios, decidiendo qué conservar de su cultura de origen y qué elementos incorporar de la nueva. Estos procesos están en constante dinamismo, no son estáticos y, de forma contraria a otros enfoques que conciben a los sujetos como receptores pasivos, estas investigaciones demuestran que la población joven posee la agencia y capacidad para decidir sobre sus procesos identitarios.

La presente investigación sustenta tales estudios, puesto que las y los jóvenes participantes navegan por los espacios urbano-universitarios incorporando y cambiando elementos de su bagaje cultural. Desde esta lógica, se coincide además con Urteaga (2008), al afirmar que la población joven vive desde posiciones de

frontera entre el espacio tradicional de sus comunidades y el espacio urbano, pero aquí agregaríamos también el espacio universitario. Desde estos tres ámbitos dicha población cambia y construye su identidad.

Empero, la actitud y el discurso expresado por las y los participantes va más allá de integrar elementos propios y ajenos, puesto que conlleva movilizar la identidad étnica, visibilizarla y defenderla. Por ello, esta otra actitud observada en las y los participantes ha sido denominada revaloración de la identidad étnica. Lo anterior resulta concordante con las aportaciones de Bonfil (1993), quien identifica la resistencia como actitud que confronta los esquemas de aculturación impuestos. La revaloración de la identidad étnica puede ser catalogada como una actitud de resistencia mediante la cual se busca visibilizar la identidad, dejando de lado las prácticas folclorizantes y discriminantes; implica en algunos casos la apropiación de elementos culturales ajenos, pero no como imposición, sino destacando la capacidad de agencia de las y los jóvenes.

Algunas investigaciones asocian tal revaloración con el entorno familiar, señalando que, si en la ciudad hay presencia de familiares cercanos, se tiende a revalorar la cultura y pertenencia étnica pese a la discriminación (Martínez, 2007; Romer, 2009; Chávez, 2013). No obstante, en el presente estudio se encontró que el punto medular que articula los procesos identitarios es el hetero-reconocimiento devenido de la interacción con diferentes grupos en el ámbito urbano y universitario. Este último es el que tiene mayor peso, pues las y los jóvenes logran sobreponerse a dinámicas de discriminación y exclusión experimentadas en la ciudad, gracias a la interacción y reconocimiento que tienen en las instituciones universitarias.


La importancia del espacio universitario en los procesos de identitarios había sido documentada por distintos trabajos (Sartorello, 2016; Bermúdez, 2017) que destacan la influencia de las interacciones de los distintos actores en el espacio educativo, concretamente en las universidades interculturales. En el presente texto se concluye que dicha importancia también se evidencia en las escuelas convencionales y normales, al menos en las dos que formaron parte del presente estudio.

Las y los jóvenes participantes coinciden al afirmar que fue la experiencia en la universidad lo que les ayudó a reaprender y revalorar la importancia de su origen étnico, esto a pesar de tener relaciones distantes o conflictivas con sus familias o las escasas visitas durante el año a su comunidad de origen. Es importante señalar que las tres universidades imparten carreras en el campo de las ciencias sociales, y desde sus inicios han incorporado a población indígena. Tales particularidades inciden en la concepción política, el discurso y trato hacia la población indígena, lo cual puede

originar la valoración de la diversidad cultural y una posible desactivación de comportamientos racistas por parte de docentes y estudiantes.

Ahora bien, aunque la actitud de las y los jóvenes es de revaloración de su identidad étnica, ésta tiene diferentes matices según la universidad de adscripción. Mientras que en el modelo intercultural el discurso propicia una valoración instrumentalista y estratégica, en el modelo bilingüe la valoración es reivindicativa y autónoma, y en el modelo convencional también es instrumentalista, pero el proceso es más paulatino. Importa mencionar que un matiz no puede ser evaluado como mejor o peor que otro: cada uno responde a la forma en que estas y estos jóvenes viven y experimentan sus construcciones y revaloraciones identitarias, sin suponer por ello que haya más o menos orgullo y pertenencia étnica.

Finalmente, cabe señalar que estos procesos están mediados por el contexto sociocultural de la ciudad, es decir, el ámbito universitario reproduce las características del contexto social sancristobalense en el cual, por un lado, se folcloriza a las culturas indígenas desde una posición paternalista, pero por otro se les reivindica y se pugna por una igualdad de derechos y autonomía. Tales divisiones sociales se permean en el sistema escolar, situación que es acertadamente señalada por Rojas y Cortez (2015), Sartorello (2016) y Bermúdez (2017), con la precisión de que esta aseveración aplica también para la institución con un modelo pedagógico convencional y para la escuela Normal de educación.

Estos resultados apuntan a la importancia de la universidad no sólo para la formación académica de jóvenes indígenas, sino también para su formación personal-identitaria, así como también algunas diferencias y similitudes entre instituciones con modelos pedagógicos distintos. Queda pendiente para futuros estudios analizar los procesos identitarios una vez que estas y estos jóvenes hayan terminado la universidad y se inserten en otros lugares, contextos o estados donde, como señala Sartorello (2019), reciban diferente valoración étnica. Se necesita diversificar la mirada hacia contextos sociodemográficos diferentes, dado que una parte importante de la producción de conocimiento se ubica en estados del centro y sur del país. 



## Referencias

- Aguirre, G. (1970). *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* [base de datos]. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arcos, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17(53), 533-555.
- Augé, M. (1993). Espacio y alteridad. *Revista de occidente* (140), 13-34.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace* 53, 1-20.
- Barth, F. (1976). Introducción. En Barth, F. (Coord.), *Los grupos étnicos y sus fronteras* (pp. 9-49). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá* (9), 27-48.
- Bastiani, J., Ruiz, L., Estrada, E., Cruz, T. y Aparicio, J. (2012). Política Educativa Indígena. *Perfiles Educativos* 34(135), 8-25.
- Bermúdez, F. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres* 21(22), 65-74.
- Bermúdez, F. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social* 11(1), 116-145.
- Bernard, R. (2006). Participant Observation. En Rusell, B. (Coord.), *Research Methods in Anthropology* (pp. 342-386). New York: Altamira Press.
- Berry, J., Phinney, J., Sam, D. y Vedder, P. (2006). Inmigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 55(3), 303-332.
- Bertely, M. (2017). Dialéctica, tensiones y paradojas. La educación intercultural en México. En Vargas, M. y Dietz, G. (coords.), *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz* (pp. 29-46). México: Abya-Yala.
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres. *Papeles de Población* 9(38), 159-193.

- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación* (34), 1-6.
- Bonfil, G. (1990). *México Profundo*. México: Grijalbo.
- Bonfil, G. (1993). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata* 2(3), 34-65.
- Bouchis, R., Moise, L., Perreault, S. y Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: a social psychological approach. *International Journal of Psychology* 32, 369-386.
- Camacho, S. (2009). *Narrativas de Identidad como forma de resistencia en la construcción de Ciudadanía Cultural en la Organización de Wixaritari Artistas y Artesanos Unidos en la Zona Metropolitana de Guadalajara* (tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Occidente, Guadalajara, Jalisco.
- Cardoso, R. (2007). Identidad étnica, identificación y manipulación. En Cardoso, R. (Coord.), *Etnicidad y estructura social* (pp. 47-86). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Iberoamericana.
- Chacón, K. y Pons, L. (2013). Fantasmas y arquetipos en la construcción de identidades de mujeres tsotsiles y tseltales en la universidad. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales* 4(24), 95-114.
- Chávez, M. (2012). Los dilemas de la interculturalidad en contextos de migración indígena urbana. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales* (8), 11-21.
- Chávez, M. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones* (134), 131-155.
- Coleman, J. (2008). La sociedad adolescente. En Pérez, J. y Suárez, M. (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 109-168). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior* 47(187), 93-109.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, Coordinación General de Educación.
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly* 57(1), 4-15.
- Fábregas, A. (2011). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad, educación y asimilación: el caso mexicano. En Pastor, M. y Almarcha, F.

- (coords.), *Interculturalidad: Comunicación y educación en la diversidad* (pp. 13-23). España: Icaria.
- Florentine, M. y Romandía, A. (2009). Emigración y continuidad cultural de los wixaritari. Breve reflexión sobre una relación ambigua. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* 7(2), 13-29.
- García, L. (2015). Nosotros integramos la forma de ver el mundo de nuestra comunidad y de la ciudad. La juventud mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León. *Cuicuilco* 22(62), 241-264.
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En Méndez, L. (Coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff* (pp. 11-24). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En Reina, L. (Coord.), *Los retos de la etnicidad nacional en los estados nación del siglo XXI* (pp. 45-70). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Porrúa.
- Gómez, C. (2010). *Prácticas de consumo tecnológico y estilos juveniles en la Universidad Intercultural de Chiapas* (tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- González, L. (2010). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 158-173). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Guitart, M., Rivas, M. y Pérez, M. (2011). Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). *Acta Colombiana de Psicología* 14(1), 99-108.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2010). *Sistema Nacional de Información Municipal*. México. Recuperado de <http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En Lloyd, M. (Coord.), *Las Universidades Interculturales en México: Historia, desafíos actualidad* (pp. 69-96). México: IISUE-UNAM.
- Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.
- Meseguer, S. (2015). Educación superior en la sierra Zongolica. En Ruiz, M., Ruiz, V. y Velasco, S. (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas:*

- educación y migración* (pp. 107-136). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, M. (2009). *Mundos de vida entre jóvenes de una comunidad tseltal: San Jerónimo Tulijá* (tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Pacheco, L. (1997). La doble cotidianidad de los huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía. *Revista de Estudios Sobre Juventud* 1(4), 100-112.
- Parsons, T. (1999). El aprendizaje de las expectativas sociales de los roles y los mecanismos de socialización de la motivación. En Parsons, T. (Coord.), *El sistema social* (pp. 132-161). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, M. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades* 21(42), 65-75.
- Pérez, M. (2012). El problemático carácter de lo étnico. *Cultura-Hombre-Sociedad CUHSO* 13(1), 35-55.
- Pérez, M. (2014). Los jóvenes indígenas vistos por la antropología en México. Una Ventana a la etnografía del siglo XX. En Vera, J., Anguiano M., y Lizárraga X. (coords.), *Temas de Antropología Mexicana Vol. II* (pp. 233-259). México: Academia de Ciencias Antropológicas A. C.
- Pérez, R. (2015). Jóvenes indígenas como actores sociales con identidades múltiples. En Ruiz, M., Ruiz, V. y Velasco, S. (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 337-360). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-40.
- Rojas-Cortés, A. y González-Apodaca, E. (2015). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 16(1), 73-91.
- Romer, M. (2009). *¿Quién soy? Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, 77-90.
- Sartorello, S. y Cruz, T. (2013). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la unich*. México: Fray Bartolomé de las

Casas/ UNICH/ Innovación y apoyo educativo / Fondeib / Ajuntament de Barcelona-UNESCOCAT

- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(60), 73-101.
- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural: Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(70), 719-757.
- Sartorello, S. (2019). Jóvenes, profesionales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de las UI? En Lloyd, M. (Coord.), *Las Universidades Interculturales en México: Historia, desafíos actualidad* (pp. 97-119). México: IISUE-UNAM.
- Serrano, M. (2015). “Soy de los dos lados, a la mitad me quedo”. Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Cuicuilco* 22(62), 149-173.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 6(2), 667-708.
- Viqueira, J. y Ruz, M. (1995). *Chiapas los rumbos de otra historia*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Zebadúa, J. (2013). Jóvenes indígenas y construcción identitaria. Procesos de transculturación en estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, en el estado de Veracruz. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales* 4(24), 115-140.