

El movimiento zapatista y la educación intercultural universitaria a través del discurso estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas, México

The zapatista movement and the university intercultural education through the student discourse of the Intercultural University of Chiapas, Mexico

Lucie Horáčková

Universidad de Hradec Králové, República Checa

horackova.05@seznam.cz

Zuzana Erdösová

Universidad Autónoma del Estado de México, México

zuzana.erdosova@gmail.com

Resumen

El modelo educativo de la Universidad Intercultural, creado por la Secretaría de Educación Pública mexicana en 2003, desde el punto de vista ideológico representa un proyecto de orientación neoindigenista que no guarda empatía con el pensamiento del movimiento promovido por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), debido a lo cual se puede hablar de una relación conflictiva entre ambas esferas. Con el objetivo de mapear la dimensión discursiva de este fenómeno entre los alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), se analiza el alcance de la conciencia estudiantil del conflicto ideológico entre el zapatismo y la educación pública. La conclusión es que los alumnos manejan un tipo de discurso donde contrasta la conciencia alta acerca del conflicto entre el zapatismo y el Estado mexicano, con la percepción mínima de este mismo conflicto en su faceta educativa, es decir, referente a la UNICH como producto de la ideología neoindigenista.

Palabras clave: Chiapas, discurso, EZLN, México, Universidad Intercultural

Abstract

The Intercultural University educational model, created by the Mexican Ministry of Public Education in 2003, from an ideological point of view represents a project of neo-indigenist orientation that has no empathy with the thinking of the movement promoted by the Zapatista Army of National Liberation (EZLN), thus we can speak of a conflicting relationship between both spheres. In order to map the discursive di-

mension of this phenomenon among the students of a specific intercultural university (the one of the Chiapas state), the reach of the student consciousness of the ideological conflict between the zapatists and public education is analyzed. The conclusion is that the student discourse contains a contrast between the high awareness of the conflict between the zapatists and the Mexican state, and the minimal perception of this very conflict and its educational aspect, it is to say, the Intercultural University of Chiapas as a product of the neo-indigenist ideology.

Keywords: Chiapas, discourse, EZLN, Intercultural University, Mexico

Introducción

Para un observador externo, México es un país que emite un discurso tanto verbal como visual basado en la valoración de su diversidad cultural. En el área del turismo, el país suele apostar a lo “exótico”, es decir, el “folklore” y sus manifestaciones (trajes típicos, danzas regionales, artesanías, etc.) que desprenden ante todo de las culturas originarias (indígenas) del país. Sin embargo, al interior de México, la problemática de la diversidad cultural adquiere dimensiones mucho menos armónicas. Entre los ejemplos más llamativos de los conflictos que enfrenta el país en esta materia pertenece el desacuerdo entre las políticas oficiales del Estado mexicano y la población étnica, el que se refleja en el movimiento armado impulsado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Dicho movimiento, es decir, “las personas, actos, símbolos, valores y estrategias que simpatizan, se adhieren y/o promueven el alzamiento, demandas y actos del EZLN” (Martínez, 2006, p. 217) consiste, por un lado, en el mismo EZLN que representa su parte central político-militar, y por otro, en las comunidades indígenas de los Altos y las Cañadas de Chiapas, complementadas por la sociedad civil nacional e internacional. Todos estos actores confluyen en lo que hoy se conoce como el movimiento zapatista.

Entre los antecedentes del zapatismo se encuentra el movimiento estudiantil-popular de 1968, las luchas obreras y campesinas de la década de los 70 o la teología de la liberación, influencias que posibilitaron que en la fecha emblemática de 1 de enero de 1994, el EZLN declarara guerra al gobierno federal. Dicho acto fue el inicio de una nueva época de emancipación de los pueblos amerindios, marcada por el cumplimiento de cinco siglos transcurridos desde la conquista y colonización española.

Con el paso del tiempo, el movimiento zapatista transitó de ser un proyecto militar a uno de lucha política, debido a la presión de los pueblos originarios mayenses y su cultura de la resistencia. En su marco se buscó defender los derechos,

autonomía, territorios, culturas y lenguas indígenas (siempre en relación con los valores universales), para su digna participación y representación en el Estado nacional, reconceptualizado por los zapatistas como uno pluritétnico, donde la diversidad implique unidad, no separatismo (González, 2001, p. 5).

Dentro de la agenda zapatista, el derecho a una educación propia y autogestionada es uno de los pilares principales que ha sido ampliamente negociado con los gobiernos federales mexicanos como parte inherente de la demanda por la autonomía y autodeterminación indígena. Figuraba en los Acuerdos de San Andrés, documento firmado en 1996 con una comisión de negociación federal reunida para solucionar el conflicto armado. Sin embargo, el gobierno del presidente Ernesto Zedillo (sexenio 1994-2000) no apoyó dichas demandas y hasta la fecha, el Estado mexicano no ha aprobado el derecho a la educación indígena autónoma que vaya acorde a las cosmovisiones y lenguas originarias (Silva, 2019, p. 120).

La situación pareció haber cambiado con el importante hito que se produjo en la escena política mexicana en 2000 al perder el Partido Revolucionario Institucional (PRI) por primera vez en la historia y ceder el poder al Partido de Acción Nacional (PAN). Media década después de la aparición del EZLN, al inicio del sexenio 2000-2006, el gobierno panista del presidente Vicente Fox aparentaba una supuesta simpatía hacia las demandas indígenas, incluyendo las del zapatismo. Sin embargo, tras el rechazo de la autonomía indígena como reforma constitucional, las negociaciones entre los pueblos originarios y el Estado mexicano fueron perdidas a favor de un sistema vertical y paternalista. Este fue llevado a cabo con un discurso oficial renovado (interculturalista) y con la mera asistencia de consultores indígenas en la toma de decisiones hechas acerca de sus propios pueblos (Llanes, 2008).

En consecuencia, los zapatistas empezaron a desarrollar autonomías territoriales en sus regiones de impacto, con instituciones paralelas a las oficiales y un sistema educativo igualmente autónomo, el que fue organizado en dirección contraria a los planes del Estado mexicano (Silva, 2014, p. 120). Hoy, las escuelas zapatistas autónomas, consideradas ilegales desde las instituciones oficiales del país, siguen representando un importante problema para los gobiernos mexicanos.

En cuanto a la problemática de la educación y en estrecha relación con estos antecedentes, en 2003, dentro del sistema educativo mexicano apareció un nuevo modelo denominado la Universidad Intercultural. Se trataba de una propuesta educativa generada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que formaba parte de la estrategia oficial de cubrir las demandas indígenas por una

educación igualitaria y pertinente respecto a sus cosmovisiones. Sin embargo, en los planteamientos se siguió evitando la autonomía educativa étnica, aproximación que hoy sigue caracterizando a las 12 Universidades Interculturales que entre 2003 y 2020 han sido fundadas dentro del territorio mexicano. En consecuencia, en el México actual, las modalidades educativas que prometen ser “culturalmente pertinentes” son creadas e implementadas a través de la SEP, por actores que no proceden de las culturas indígenas a las que pretenden atender (y entender).

Ahora bien, dentro del contexto recién expuesto, el tema de este trabajo gira en torno al conflicto entre el Estado mexicano y el movimiento zapatista en el campo de la educación. Nuestra investigación fue impulsada por un antecedente que había surgido durante una investigación anterior (véase Erdösová, 2015, p. 87). Esta fue dedicada al mapeo multidimensional del modelo educativo de la Universidad Intercultural, en aquel tiempo un fenómeno reciente y poco investigado. En el transcurso del trabajo de campo, realizado con los egresados de una Universidad Intercultural concreta, la del estado de Chiapas (UNICH), apareció espontáneamente cierto tipo de discurso donde la Universidad Intercultural se interpretaba como una de las consecuencias positivas de la influencia que el movimiento zapatista había generado en la entidad chiapaneca y que es el resultado directo de su lucha¹. Esto dio pauta a la presente investigación, ya que la Universidad Intercultural de la SEP-CGEIB en realidad no guarda conexión alguna con la ideología zapatista, sino que representa su competidor en el campo de la educación.

Para darle seguimiento a la problemática identificada en la Universidad Intercultural chiapaneca, en este trabajo se planteó el objetivo de mapear la dimensión discursiva del conflicto ideológico entre el movimiento zapatista y el Estado mexicano mediante las perspectivas estudiantiles de la UNICH. ¿Cómo interpretan los alumnos la posición de la Universidad Intercultural en el marco de dicho conflicto? ¿Qué tan extendida es la creencia de que entre la actividad del movimiento zapatista y la fundación del proyecto de la SEP-CGEIB existe

¹ Testimonio 1: “Todo desprende de este movimiento [zapatista] y de allí también nace la Universidad [Intercultural de Chiapas], la demanda de los pueblos por tener instituciones de educación para que sus jóvenes pudieran tener esta formación y superarse.” Testimonio 2: “Platicando con maestros, dijimos que la UNICH es el resultado del movimiento zapatista del 1994, hay muchos alumnos que trabajan con sus comunidades en el mismo sistema que tiene el zapatismo, de autogobierno y fue la base para que los mismos alumnos digan: «nosotros tenemos derecho a la educación», porque antes del zapatismo no había ese derecho a la educación aquí en Chiapas.” Testimonio 3: “Es un modelo [educativo] que tiene mucho que dar y si se llevara a la práctica de esa misma raíz del movimiento zapatista, cambiaría mucho la realidad, pero, lamentablemente, cada vez se está viniendo abajo”.

una relación causal? ¿Qué características tiene el discurso estudiantil en torno a este tema?

Neoindigenismo y zapatismo: delimitación del conflicto ideológico

El marco para debatir estas cuestiones está delimitado básicamente por dos corrientes de pensamiento. En un extremo se sitúa el indigenismo y su versión “actualizada”, el neoindigenismo; en el otro, las epistemologías de los pueblos originarios y las teorías críticas decoloniales.

Respecto al neoindigenismo, este es la continuación del indigenismo mexicano moderno, una ideología posrevolucionaria que empezó a expandirse desde México hacia el resto de América Latina durante la primera mitad del siglo xx. Dicha ideología en sus raíces promueve la aculturación de los pueblos indígenas para su integración a la Nación mediante el mestizaje. Aunque dicho proyecto nacional entró en crisis al inicio de los años 80 del siglo xx cuando México adquirió la orientación neoliberal y se sumergió en los procesos globalizadores, no ha dejado de existir. En la actualidad se perpetúa en forma de la ideología que Korsbaek y Sámano (2007) denominan “neoindigenista” y la que representa la actitud paternalista y asistencialista hacia los “otros” procedentes de otras culturas. Sin embargo, a diferencia de décadas pasadas, dicha ideología ya no utiliza el discurso basado en la asimilación cultural directa sino, de modo más refinado, el del “desarrollo de los pueblos indígenas”, percibidos como entes marginados que no participan en los beneficios de la civilización moderna.

En el sistema educativo mexicano, la Universidad Intercultural es un producto llamativo del pensamiento neoindigenista. No es casual que dicho modelo haya sido ideado e implementado desde la SEP. De esta manera, el Estado mexicano es el único que proporciona los servicios educativos dirigidos a los grupos étnicos, relegando a segundo plano las reivindicaciones de algunos de ellos por el derecho a gestionar la educación comunitaria desde las culturas y lenguas propias.

El modelo educativo de la Universidad Intercultural cuenta con una justificación política relevante; representa la manera de responder al nuevo enfoque del Estado mexicano, el que, desde la década de los 90, reconoce en su Constitución que la realidad del país se sustenta en la diversidad cultural (alberga alrededor de sesenta grupos étnicos originarios, descendientes de los pueblos precolombinos que han transitado por más de quinientos años de sincretismo y mestizaje). Lo que practica el Estado mexicano es administrar dicha diversidad cultural bajo las políticas interculturales que están en boga en los discursos educativos actuales. Es

por ello que la Universidad Intercultural involucra en sus planteamientos conceptuales también a los sectores no indígenas del país para así no tener que afrontar acusaciones de ser un modelo educativo segregacionista.

La ideología neoindigenista se encuentra en uno de los extremos del eje ideológico. En el otro podemos encontrar algunas cosmovisiones propiamente originarias y algunas teorías occidentales críticas. Por un lado, los pueblos originarios poseen paradigmas holísticos y alternativos a la episteme de cuño occidental, entre las cuales figura el llamado “Buen Vivir” (*Sumak Kawsay* o *Suma Qamaña*) en Ecuador y Bolivia, en los cuales se cuestionan los conceptos que permean la modernidad (desarrollo, econocentrismo, antropocentrismo) y sostienen sus modelos de pensamiento (capitalismo, neoliberalismo). Como resume Ambrosi (2018, p. 37), en la actualidad, el Sumak Kawsay se ha incorporado como elemento discursivo de movimientos indígenas y sociales a nivel global, apuntando hacia una profunda transformación de los Estados y la construcción de sociedades post neoliberales. El zapatismo forma parte de esta tendencia.

Por otro lado, en el trayecto de la historia intelectual occidental han surgido corrientes de pensamiento “poscoloniales”. Estas provienen de diferentes regiones, tales como Asia, África y Latinoamérica, y en su conjunto representan teorías críticas que ponen en tela de juicio el aspecto colonial de la expansión capitalista. Esta no se entiende *únicamente* en términos económicos, sino también fundamentalmente culturales. La meta de la teoría poscolonial (o decolonial) es proporcionar un nuevo pensamiento emancipador, o sea, abandonar las teorías formuladas en el Occidente como herramienta para explicar el pensamiento occidental, y más bien dar voz a las reflexiones que se han desarrollado en torno a este mismo desde otras lógicas culturales (Parra 2012). Dicho enfoque poscolonial resulta útil para poner al descubierto la dimensión del conflicto que en este trabajo nos concierne, dado que permite estudiarlo desde una gama de conceptos nuevos, como la “colonialidad del saber”², cons-truidos para brindar debida importancia a los contextos interétnicos afectados por las relaciones de poder.

² Se refiere a la dominación que la colonialidad reproduce en el campo del conocimiento humano. Si antes existía la crítica de los aspectos económicos, políticos o ideológicos del colonialismo, hasta con la postura poscolonial se abrió la problemática de su dimensión epistemológica, es decir, se empezó a hablar de la asimetría entre los diferentes tipos de conocimiento producidos por sistemas de saberes periféricos a la modernidad (Restrepo, 2007, p. 291).

En este mismo marco podemos incluir la educación autónoma zapatista. El movimiento la considera como el eje central del régimen autonómico e invierte en su desarrollo una gran parte de sus recursos y tiempo (Villafuerte-Montero, 2006, p. 172). Desde la democracia directa (asamblearismo) y el derecho consuetudinario, “la norma local se opone a la del Estado que considera hasta ahora a las escuelas autónomas como ilegales, aunque sean legítimas desde el punto de vista de los actores que las construyen” (Baronnet, 2015, p. 106).

En relación con lo anterior, el concepto de la escuela autónoma zapatista está alejado del capitalismo académico que permea el sistema educativo oficial. Tras varias décadas de funcionamiento, en medio de falta de recursos, se demostró viable el modelo donde varias redes regionales de escuelas rurales, basadas en la cultura campesina e indígena, están siendo administradas de manera autogestiva con el respaldo de una organización política movilizadora que en este caso es el EZLN (Baronnet, 2015, p. 106).

Como expone Silva (2019), para el movimiento zapatista, la educación es en primer lugar antisistémica, ya que no atribuye importancia a la lógica de los criterios occidentales de la llamada “calidad académica” basada en los rankings internacionales, eficiencia terminal y vinculación con el mercado laboral. Además, es pública, dado que es diseñada por la misma población a la que va dirigida y representa un derecho para sus miembros. Asimismo, es gratuita para los alumnos y la labor de los educadores no es remunerada, de manera que el proceso educativo no se mercantiliza. Finalmente, el sistema no se basa en la meritocracia (grados académicos, jerarquías, exámenes calificados, pero tampoco becas) sino en la voluntad de los involucrados.

El sistema educativo zapatista no pretende convertirse en un aparato de Estado, está en las manos de la misma comunidad a la que va dirigida y en vez de imponer la obediencia de un *status quo*, más bien procura convencer (Silva, 2019, p. 120). Aunque la diversidad de formas de funcionamiento es notable dentro de las escuelas zapatistas, al estar “en resistencia” frente al Estado, las prácticas autonómicas comparten elementos que se oponen a la política educativa nacional (Baronnet, 2015, p. 105).

Regresando a la Universidad Intercultural, la tendencia observada dentro de este nuevo subsector de la educación superior mexicana es distinta al rumbo que busca el movimiento zapatista. En la actualidad ya contamos con numerosos estudios a profundidad (véase Ávila *et al.*, 2016; Ávila y Ávila, 2016) que permiten entender hacia dónde camina dicho modelo educativo después de haber transcurrido una década y media desde su establecimiento.

Se puede resumir que las doce Universidades Interculturales que existen en México sí han contribuido notablemente a la transformación del sistema universitario mexicano. Al dar lugar (y hasta preferencia) a los alumnos de origen indígena, y al centrar su oferta educativa en carreras alternativas orientadas hacia los ámbitos comunitarios, sin duda han generado experiencias y propuestas valiosas en términos de diálogo de saberes y prácticas interculturales en el marco de su vinculación con las regiones de impacto. Pero por otro lado, estos avances epistémicos se han visto más bien frenados por permanecer aislados y no contar con el aval y apoyo de las autoridades universitarias. Las Universidades Interculturales van sufriendo paulatino deterioro porque la perspectiva gubernamental pesa más que la académica, lo cual se traduce en la general institucionalización, burocratización y politización de la academia.

Esto se debe, en gran medida, a que las Universidades Interculturales mexicanas, a diferencia de otras tantas que podemos encontrar en diferentes latitudes latinoamericanas (Colombia, para nombrar un caso destacado), no han partido desde la autonomía de los pueblos originarios, sino que han sido creadas por el Estado mexicano a través de convenios entre el gobierno federal y determinados gobiernos estatales (Mateos y Dietz, 2016, p. 685). Al imponerse dicha visión gubernamental, únicamente se llegó a formular una propuesta “suave” que no impactara de manera decidida en los problemas de fondo de las comunidades indígenas (Ávila et al, 2016, p. 780). En consecuencia, durante la formación de los alumnos, se rompen los lazos de la vida comunitaria, siendo reemplazados por la enseñanza de la ciencia occidental, lo cual reproduce la dominación colonial y a corto plazo, genera problemas laborales a los egresados y una crisis de expectativas (Ávila y Ávila, 2016, p. 212).

Metodología

En el marco de la estrategia metodológica optamos por reunir una muestra discursiva del alumnado de la UNICH para interpretar el objeto de estudio seleccionado. Para ello utilizamos la técnica de “grupo focal”, la que fue llevada a cabo con 86 estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural en dos fases: a finales del 2017 y al inicio del 2018.

Del total de 86 alumnos entrevistados, 27 proceden de San Cristóbal de las Casas (donde está situado el plantel central de la UNICH) y los 59 restantes de diferentes partes del estado de Chiapas. En cuanto a la condición lingüística, 39 dijeron ser hablantes del español como primera lengua y 47 declararon ser de origen indígena, hablantes mayormente del tzeltal (24), tzotzil (13), chol (6) y zoque (4).

La técnica de “grupo focal” tiene como objetivo descubrir las posturas y opiniones de las personas que al mismo tiempo y en el mismo lugar debaten, durante aproximadamente dos horas, sobre un tema selecto, dividido entre preguntas concretas, las que son introducidas por un moderador. Cada grupo representa una muestra homogeneizada con una serie de rasgos compartidos (Vojtíšek, 2012, p. 33). En este estudio se optó por esta técnica para derrumbar rápidamente las barreras iniciales entre el investigador y los informantes, y para incentivar una reflexión grupal y compartida. Cabe señalar que, en el ámbito singular de la UNICH, en la relación investigador-informante intervenían varios factores posiblemente limitantes, como la procedencia extranjera de los científicos y el dominio parcial del castellano por parte de los alumnos cuya lengua materna es indígena. En otras palabras, para muchos, incluidos los investigadores, el español no fue primera lengua y esto bien podía limitar la fluidez de la comunicación. Sin embargo, gracias al uso de la técnica de grupo focal, el nerviosismo inicial de los informantes tendió a disminuir, ya que se les permitía realizar el diálogo dentro del grupo de clase donde previamente se habían generado acercamientos, lazos de confianza y amistades.

La guía para dirigir los grupos focales contenía tres circuitos temáticos. Primero, los datos identitarios y vocacionales de los alumnos: sus contextos culturales y lingüísticos personales, y sus motivaciones por estudiar en la UNICH y no otra universidad no intercultural. Segundo, la familiaridad de los alumnos con el movimiento zapatista en sus objetivos y trayectoria, con énfasis en su posible incidencia biográfica (acercamiento y experiencias que la familia de los alumnos o los alumnos mismos tuvieron con el EZLN). Tercero y último, la conciencia acerca del conflicto ideológico entre el zapatismo y el Estado mexicano a través del posible enlazamiento de la UNICH con el EZLN.

Posteriormente, el discurso reunido entre los alumnos se sometió a un análisis. De acuerdo con Sayago (2014), entendemos el discurso como un texto oral y/o escrito más todos los aspectos relevantes en la instancia de su producción, circulación y recepción. Durante el análisis, la pretensión epistémica consiste en “entender la dinámica texto-contexto, relacionar lo discursivo con lo social, y comprender cómo los eventos comunicativos se relacionan dialécticamente con las estructuras sociales” (Santander, 2011, p. 224). Esto significa que lo que en realidad se estudia en el discurso son las representaciones presentes, no la realidad *per se*. Es decir, el analista se interesa por conocer la imagen de cierto segmento de la realidad, la que fue construida por el sistema social. Esta imagen, a pesar de que es posible describir sus características y cualidades, no puede ser evaluada

ni como verdadera ni como falsa. De acuerdo con esto, en nuestro estudio, el discurso proporcionado adquiriría peso informativo según sus características argumentativas y el manejo de la realidad subjetivamente imaginada.

En torno al conflicto ideológico entre la EZLN y la SEP-CGEIB (UNICH), se delimitaron las variables “identificación” y “justificación” del conflicto, más los “actores” identificados dentro de él y su caracterización. Además, de manera transversal, se atendió el criterio de la solidez argumentativa, evaluando el grado de *pertinencia semántico-proposicional*, es decir, la relación entre los argumentos de partida y de conclusión. Con base en estos criterios se elaboraron matrices de datos que más adelante se exponen y discuten.

Análisis del conflicto entre el movimiento zapatista y el Estado mexicano

En la primera parte del análisis nos interesó identificar en el discurso estudiantil si los entrevistados son conscientes de la dimensión conflictiva de la relación entre el EZLN y el Estado mexicano.

Podemos partir de la afirmación de que todos los informantes sí identifican dicho conflicto. Su discurso presenta alta tasa de homogeneidad en cuanto a la pertinencia semántica-proposicional, de acuerdo con el eje argumentativo que corresponde al modelo “opresor-oprimido”:

Fue gracias a ellos [los zapatistas] que el gobierno ya no nos quita tierras. Muchas personas que son de la ciudad, solo porque sabemos hablar un dialecto [entiéndase: lengua indígena], nos discriminan. Pero yo pienso que todos somos iguales y nosotros merecemos respeto tal y como como (entrevista, mujer, tzeltal).

En el mismo tenor, en el discurso estudiantil está arraigado el conocimiento de que el movimiento zapatista aboga por los pueblos originarios. En el testimonio arriba citado, proveniente de un alumno de origen indígena, se nota la distinción entre un “nosotros” (los indígenas) y un “ellos” (los ciudadanos, hispanohablantes, actores gubernamentales). Estas construcciones discursivas que reflejan el sentido de pertenencia y la delimitación frente a un “otro”, permean el discurso estudiantil. Obviamente, en el caso de los alumnos no indígenas se tiene una noción invertida de la alteridad (“ellos” son “los indígenas”). Por último, en toda la muestra, los zapatistas son “ellos” y no “nosotros”, sin embargo, esto no se proyecta negativamente en la evaluación del movimiento, la que oscila entre positiva y neutral, con escasos cuestionamientos (ejemplos: el hecho de que no todos los

simpatizantes se atienen a los valores profesados por el zapatismo, decaimiento del movimiento desde el 1994, rezago y marginación en consecuencia de la falta de apertura, etc.).

En consecuencia, la justificación del conflicto analizado yace en la percepción de una opresión ejercida por los gobiernos del país (ocasionalmente, con énfasis en el aspecto capitalista) hacia diferentes sectores sociales de México.

Para los estudiantes, los actores presentes en dicho conflicto son los siguientes. En orden de relevancia dentro del discurso analizado, se perciben como opresores los actores involucrados en el sistema de gobierno del país y las instituciones correspondientes: el Estado mexicano (gobierno, políticos), militares (ejército, paramilitares). A continuación, aparecen los capitalistas y las clases altas del país. Por último, se marca distancia respecto a ciertos sectores de la sociedad mexicana (personas de las ciudades, mestizos). En resumen, desde la perspectiva estudiantil, el conflicto adquiere dimensiones tanto políticas y clasistas como étnico-culturales. Es bastante probable que los alumnos están partiendo de la observación directa y cotidiana de la sociedad chiapaneca y su división en castas raciales, sistema surgido en la época colonial y sostenido, sin mayores cambios, en nuestra época:

En los años anteriores al 1 de enero de 1994, los sectores dirigentes y una buena parte de los sectores intermedios y populares ladinos del estado no consideraban siquiera la eventualidad de que pudieran verse obligados a explicar y a justificar el carácter para ellos inevitable –puesto que natural– de la estratificación sociocultural establecida entre ellos y los indígenas, una estratificación que el zapatismo ha expuesto ante los ojos del mundo como de claro corte racista (Gall, 1999, p. 78).

En el otro extremo, en la posición de oprimidos, se posicionan como actores: los mismos zapatistas (EZLN, simpatizantes, con el liderazgo destacado del subcomandante Marcos), luego los actores étnicos (pueblos y comunidades originarias o indígenas de México), y finalmente, los sectores rurales de ingresos bajos (personas marginadas, campesinos) en este mismo país.

Las carencias cualitativas, tales como el incumplimiento de los derechos humanos, y diferentes tipos de escasez material, representan la justificación del conflicto entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana polarizada. En la visión estudiantil, los opresores son causantes de los siguientes problemas: dominación, racismo, marginación y discriminación (también lingüística); despojo de los indígenas de sus tierras comunales; violencia, encarcelamientos injustos y

matanzas; falta de acceso a la educación, sistema de salud y otros servicios. Por su parte, los oprimidos buscan a través de la lucha llevada a cabo por el EZLN: empoderamiento étnico, igualdad de derechos, libre expresión, dignidad, autogobierno, autonomía, defensa de cultura propia, recuperación de las tierras ancestrales y los recursos que contienen, igualdad de oportunidades. Las características del discurso analizado se resumen en la tabla 1:

TABLA 1. MATRIZ DE DATOS EN TORNO AL CONFLICTO PERCIBIDO POR LOS ALUMNOS DE LA UNICH ENTRE EL ESTADO MEXICANO Y EL EZLN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

CONFLICTO EZLN-ESTADO MEXICANO			
Variable	Identificación del conflicto	Justificación del conflicto	Identificación y caracterización de actores
	sí	Opresor – oprimido	Opresores
		Dominación, racismo, marginación, discriminación, despojo de tierras, violencia, falta de acceso a la educación, salud y servicios	<i>Estado mexicano, ejército, grupos paramilitares, clases altas, mestizos, población urbana</i>
		X	Oprimidos
		Empoderamiento étnico, igualdad de derechos y oportunidades, libre expresión, dignidad, autogobierno, autonomía, defensa de cultura propia, recuperación de tierras	<i>EZLN y simpatizantes, pueblos y comunidades originarias, sectores rurales, marginados</i>

En numerosos casos, la argumentación suele estar apoyada por la experiencia si no personal, entonces relatada por seres cercanos, acerca de los enfrentamientos sociales comentados. Dicho de otro modo, el zapatismo se siente “presente” y está enraizado en numerosas historias familiares; debido a su heterogeneidad, a continuación citamos tres testimonios que nos proporcionaron nuestros informantes:

Cuando fue el 1 de enero [de 1994], me relatan mis papás que mi papá habló con los zapatistas que estaban en el centro [de San Cristóbal de las Casas], se acercó a preguntarles qué estaban haciendo. Después mis papás decidieron regresar a Huixtán por miedo, no a los zapatistas, sino al ejército mexicano (entrevista, hombre, tzotzil).

A nosotros, porque somos de origen guatemalteco, nos culparon a mis tíos y abuelos de sembrar aquí la guerrilla en México porque en el 1982 hubo guerra en Guatemala y al venir acá en 1994, los mexicanos pegados en la zona fronteriza culparon a nuestros familiares y los despojaron de todos sus terrenos y de todas sus cosechas que habían logrado ese año (entrevista, hombre, mestizo).

Mi mamá estaba embarazada y dice que recuerdan que empezó el movimiento [de EZLN] por la noche y era como una emboscada a los militares que tenían una marcha. Después fue una gran masacre, te repito, yo estaba en mi madre, y ellos se escondían, pasaban las avionetas (entrevista, mujer, tzeltal).

Como conclusión parcial podemos decir que a estas alturas, los alumnos muestran un considerable grado de consciencia del conflicto estudiado y, asimismo, su discurso tiene pertinencia semántico-proposicional alta.

Análisis del conflicto entre el movimiento zapatista y la SEP (UNICH)

Como veremos adelante, la percepción de la faceta concreta del conflicto descrito (las discrepancias ideológicas entre la Universidad Intercultural y el zapatismo), representa un área discursiva más opaca entre los alumnos.

En primer lugar nos va a interesar el factor motivacional entre los alumnos que conforman la muestra y la Universidad en la que estudian. Esta corresponde a un modelo educativo poco conocido, alternativo en su enfoque intercultural a las casas de estudio tanto públicas como privadas. Resulta que los entrevistados se enteraron de su existencia por medio de los familiares (28 casos) y la información disponible en el Internet (17 casos) y, en menor medida, gracias a las conferencias de divulgación organizadas por esta universidad.

En cuanto a la decisión de elegir la UNICH y no otra universidad, los alumnos mencionaron su carácter intercultural como el factor principal (35 casos). Sin embargo, la segunda razón de mayor peso fue haber carecido de otras opciones (24 casos), debido principalmente a las distancias entre la Universidad y el domicilio y la situación económica. Los demás factores prácticamente carecen de representatividad.

Tomando en cuenta lo anterior, podríamos suponer que al menos el segmento de la muestra que había realzado la interculturalidad como el motivo principal por elegir la UNICH, habrá desarrollado algún tipo de reflexión acerca de la visión y misión de este modelo educativo, tal como: ¿por qué y de dónde nos llega una universidad de tipo intercultural?

Ahora bien, el discurso estudiantil en torno a la relación entre el modelo educativo de la Universidad Intercultural y el movimiento zapatista tiene las siguientes características.

Para empezar, el 74.1 % de los alumnos no cree que exista una relación directa entre la actividad del EZLN y la fundación de la UNICH. Es decir, tal relación causal la percibe solamente el 25.9 % (por ejemplo: “a no ser por ellos [los zapa-

tistas], no habría este tipo de universidades, desde hace tiempo se había luchado por una igualdad”).

Ahora bien, siguiendo el hilo lógico, habría que suponer que si la mayoría no comparte esta opinión, entonces debe considerar el EZLN y la UNICH como entes independientes, con sus orígenes y motivaciones respectivos. La siguiente pregunta es: desde el punto de vista de los alumnos, ¿su separación se debe a un conflicto o más bien a dos actuaciones independientes?

Para entender este aspecto dentro del discurso estudiantil, indagamos sobre el posible involucramiento de personas zapatistas en el modelo educativo. Al respecto, el 67.7 % de los alumnos entrevistados creen que sí es posible que un alumno con esta orientación ideológica estudie en la UNICH. Es decir, la parte predominante de los informantes no percibe un conflicto entre la Universidad Intercultural y el movimiento zapatista en cuanto a la apertura e ingreso de estudiantes simpatizantes. Sin embargo, dentro de la muestra existe cierta tendencia, según la cual, los que no creen que un zapatista pueda ser alumno de la UNICH son mayormente indígenas; en cambio, los mestizos generalmente consideran que esto no representaría un problema (véase los siguientes testimonios):

[Los zapatistas] tienen muchas ideas muy cabronas de cómo vivir, son muy autogestivos desde chavitos. Son muy creativos, pero solo en su comunidad y a veces se quedan muy aislados. Entonces, creo que necesitan venir acá [a la UNICH]. Los profesores que tenemos, mínimo en esta carrera, son personas bastante capaces que podrían dar una apertura a los compañeros que son otra forma de ver la vida (entrevista, hombre, mestizo).

La cuestión de ser zapatista es no querer nada del gobierno y esta universidad depende del gobierno, pues no creo que sea tan fácil que ellos [los zapatistas] vengan y quieran estudiar ahí (entrevista, mujer, mestiza).

Como vemos, estas diferencias de argumentación marcan cierta distancia ideológica entre ambos segmentos de la muestra, posiblemente porque los estudiantes indígenas perciben el movimiento zapatista como más cercano a sus realidades cotidianas, marcadas por distancias culturales respecto a los sectores más globalizadas de la sociedad chiapaneca. Es decir, sean o no sean simpatizantes del movimiento, perciben la situación de sus comunidades y familias como agudizada y marcada por desigualdades y discriminación.

Otro aspecto de interés fue conocer si, en la opinión de los alumnos, el EZLN y la UNICH compartían algunos objetivos. Entre las justificaciones obtenidas se mencionaron unas a favor y otras en contra. Mientras que algunos estudiantes consideran que ambos entes practican el acercamiento intercultural (“Comparten muchas ideas, el acercamiento de las culturas y las lenguas hacia ellos y de ellos a nosotros”; “Mundo donde quepan otros mundos”), otros opinan que a los zapatistas y los actores universitarios se les dificultaría trabajar en un solo equipo o que la interculturalidad proclamada por la UNICH es más teórica que práctica:

Hasta el mismo rector no sabe acerca de esto [la interculturalidad]. Se supone que hay que respetar las culturas [indígenas] de donde descendemos, pero una de las directoras era que traía una chica como su sirvienta, traía todas sus cosas y ella solo con un vaso de agua, y ¿dónde está el respeto y la interculturalidad? Tiene el nombre, pero no lo llevan a cabo (entrevista, hombre, chol).

Aquí es donde disminuye en cierto grado la pertinencia semántico-propositiva del discurso estudiantil, ya que las respuestas en numerosos casos no eran consistentes respecto a las anteriormente contestadas. Es decir, muchos de los que habían contestado que los jóvenes zapatistas podían ingresar en la UNICH, ahora declararon que el EZLN y la Universidad Intercultural no tenían metas en común. Esto sucede transversalmente sin importar la procedencia étnica de los estudiantes. Tal argumentación pierde solidez en cuanto a la motivación que los alumnos zapatistas hipotéticos podrían sentir por estudiar en una universidad con la que no existe empatía axiológica.

El otro aspecto por considerar era si la problemática del zapatismo se puede conversar y debatir libremente dentro de la UNICH. Si ya sabemos que casi el 68.0 % de la muestra cree que los jóvenes zapatistas pueden ingresar a estudiar en la UNICH, este dato en gran medida concuerda con el 72.1 % que no perciben ningún problema con que el tema del zapatismo pueda ser debatido en este ámbito académico. Es decir, tampoco en este sentido los entrevistados perciben conflicto.

La UNICH sale de esta evaluación como un espacio más bien abierto donde confluyen académicos y estudiantes con visiones y grados de conocimiento distintos, como lo evidencian los siguientes comentarios: “Con maestros sí [se puede hablar del zapatismo], porque me ha tocado platicar con algún profesor y pues tienen bastante información”; “Sí, pero hay maestros que no entienden y alumnos que tampoco entienden”. Desde la perspectiva estudiantil es más difícil abrir el tema fuera de la UNICH (el 45.5 % de los alumnos opina que en el contexto

social general se trata de un tema delicado): “Con el simple hecho de hablar de los zapatistas, la gente se espanta; Yo, desde que era chica, me dijeron que ellos [los zapatistas] habían empezado a hacerle la revuelta y matar gente”; “Hay un rollo político enorme detrás de cualquier movimiento”; “Como estudiantes, son temas que estamos viendo, pero si vamos con las personas indígenas, sí es un tema delicado, en mi experiencia la gente se cierra”.

Podemos resumir, entonces, que la tendencia mayoritaria dentro del discurso estudiantil (desde el 67.7 % de la muestra para arriba) es como sigue. Para la mayoría de los entrevistados, entre la UNICH y el EZLN no existe una relación directa, o sea, no perciben que la UNICH haya sido fundada gracias a los zapatistas. No obstante ello, tampoco se siente una dimensión conflictiva, puesto que se considera que ambos entes comparten algunas metas, que los alumnos de orientación zapatista (simpatizantes o participantes) sí podrían estudiar en esta Universidad, y que dentro de la UNICH se puede hablar con bastante libertad sobre el tema del zapatismo.

Conclusiones

La revisión bibliográfica revela que el EZLN y el movimiento zapatista en general no ha jugado ningún rol en la formulación, concepción, fundación y funcionamiento práctico de la UNICH, la que representa el producto ideológico de la SEP/CGEIB, implementado mediante recursos combinados estatales y federales.

También desde la perspectiva estudiantil indígena y mestiza, el EZLN y la UNICH son dos entes independientes. Sin embargo, se siente que, a pesar de no estar involucrados directamente uno con el otro, sí comparten ciertas metas. En este sentido, el conflicto que en este estudio nos interesa analizar –la discrepancia ideológica entre la educación oficial representada por la Universidad Intercultural y la educación autónoma defendida por los zapatistas– no es casi percibida por los alumnos entrevistados. Los alumnos no son plenamente conscientes del conflicto ideológico subyacente y –en vez de hacer una lectura de los discursos y materiales oficiales– tienden a contemplar el papel de la UNICH desde sus realidades cotidianas y autobiográficas. En resumen, la UNICH no se percibe dentro del paradigma discursivo opresor-oprimido, sino aparte.

Este hallazgo apunta hacia dos conclusiones. Primero, que la educación indígena autónoma no es un tema que interese demasiado a los alumnos, o que sea un asunto que hayan reflexionado críticamente. Segundo, que estos aceptan ser formados por el modelo de la Universidad Intercultural sin mayores cuestionamientos, ya que la manera más llamativa de poner en tela de juicio el

modelo educativo consiste en manifestar que la interculturalidad al interior de la UNICH es más teórica que práctica.

Sin embargo, llama la atención el hecho de que estos mismos alumnos tengan muy presente el conflicto agudizado entre el Estado mexicano y el EZLN, y emitan un discurso profundamente permeado por la lógica opresor-oprimido, paradigma en que muchos de ellos se autoincluyen. Esta percepción asimétrica del conflicto general (EZLN-Estado) y de uno de sus aspectos concretos (EZLN-SEP/UNICH) reduce la pertinencia del discurso estudiantil como tal.

Bibliografía

- Ambrosi de la Cadena, M. (2018). “El Zapatismo como resistencia crítica al neoliberalismo”. *Chakiñan*, 4, pp. 28-42.
- Ávila Romero, L. E. y Ávila Romero, A. (2016). “Las Universidades Interculturales de México en la encrucijada”. Noesis, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 50(25), pp. 198-215.
- Ávila Romero, L. E., Betancourt Posada, L., Arias Hernández, G. y Ávila Romero, A. (2016). “Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México”. *RMIE*, 70(21), pp. 759-783.
- Baronnet, B. (2015). “Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México”. *Convergencia*, 67, pp. 85-110.
- Erdősóvá, Z. (2015). *La Universidad Intercultural como un fenómeno multidimensional: una perspectiva desde México* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Gall, O. (1999). “Racismo, modernidad y legalidad en Chiapas”. *Dimensión Antropológica*, 15, pp. 55-86.
- González Casanova, P. (2001). “Los zapatistas del siglo XXI”. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, 4, pp. 5-8.
- Korsbaek, L. y Sámano Rentería, M. A. (2007). “El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad”, *Ra Ximhai*, 1(3), pp. 195-224.
- Llanes Ortiz, G. (2008). “Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México”. *Trace*, 53. Recuperado de: <http://trace.revues.org/index390.html>.
- Martínez Espinoza, M. I. (2006). “Las juntas de buen gobierno y los caracoles del movimiento zapatista: fundamentos analíticos para entender el fenómeno RIPS”. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 1(5), pp. 215-233.
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz Rmie, G. (2016). “Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década”. *RMIE*, 70(21), pp. 683-690.

- Parra, Y. (2012). “Para una pedagogía del Buen Vivir. Más allá del Océano: otros horizontes pedagógicos posibles”. En S. Sartorello, L. Ávila y A. Ávila (Coord.), *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp. 164-196). San Cristóbal de las Casas: UNICH/IESALC/UNESCO.
- Restrepo, E. (2007). “Antropología y colonialidad”. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Santander, P. (2011). “Por qué y cómo hacer análisis de discurso”. *Cinta Moebio*, 41, pp. 207-224.
- Sayago, S. (2014). “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. *Cinta Moebio*, 49, pp.1-10.
- Silva Montes, C. (2019). “La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación”. *Alteridad*, 14(1), pp. 109-121.
- Villafuerte Solís, D. y Montero Solano, J. (2006). *Chiapas: la visión de los actores*. San Cristóbal de las Casas: Casa Juan Pablos/UNICACH/Interpeace.
- Vojtíšek, P. (2012). *Výzkumné metody*. Praha: VOŠSP.