

Lengua y relaciones interculturales en la universidad autónoma indígena de México.

Ernesto Guerra García.

Cita:

Ernesto Guerra García (2007). *Lengua y relaciones interculturales en la universidad autónoma indígena de México. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/991>

LENGUA Y RELACIONES INTERCULTURALES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Dr. Ernesto Guerra García*
UAIM

RESUMEN

A partir del estudio particular del uso de la lengua y las relaciones interculturales de cinco grupos étnicos mexicanos: *yolem'ne*, *ch'ol*, *zoque*, *tzotzil* y mestizo, en esta ponencia se presenta una descripción de la circunstancia lingüística específica de la Universidad Autónoma Indígena de México, ya que al albergar estudiantes provenientes de más de 25 expresiones étnicas, se hace evidente la dificultad para el establecimiento de políticas lingüísticas generales que no lleven consigo contradicciones evidentes e impidan la tendencia hacia el exterminio de las lenguas madres.

En la ponencia se observa que la Universidad Autónoma Indígena de México enfrenta la problemática de tratar de evitar el estar coadyuvando con el exterminio de las lenguas maternas, y con ello a la desindianización, debido a diversos factores.

A pesar de la importancia de este hecho local que tiene eco en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de la UNESCO y de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas recientemente creada, las acciones para revertir las tendencias de exterminio sociocultural de los pueblos han sido mínimas y en muchos casos desorientadas.

La situación actual de deterioro se refleja en la diglosia y la gran diversidad de recursos lingüísticos de los estudiantes de la UAIM, que no solamente pone en duda la ética de una intervención pedagógica prescriptiva ya que cuestiona el dominio del español sobre las demás lenguas, sino que pone en evidencia la incertidumbre de una contradicción sin soluciones.

* Ernesto Guerra García. Físico y maestro en Economía Industrial por la Universidad Autónoma de Nuevo León y Doctor en Enseñanza Superior con mención honorífica por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Facilitador y Coordinador General Educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en la que formó parte del grupo fundador en 2001. Tiene una amplia experiencia educativa en diversas instituciones de educación superior en México. Ha sido autor de varios artículos sobre la UAIM, educación superior y sociointerculturalidad.
eguerrauaim@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Después de muchos proyectos, solicitudes, peticiones y gestiones de los indígenas del país (Sandoval, 2002: 17), y de grandes dificultades por crear opciones educativas, el 5 de diciembre de 2001 se crea, por el Gobierno del Estado de Sinaloa la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), para ofrecer educación superior a los estudiantes de origen *yolem'mem mayo* y *yolem'mem jia'ki* de la región que abarca hasta el sur de Sonora, donde además se han incorporado jóvenes provenientes de más de grupos étnicos del país, de Nicaragua, Ecuador y Venezuela.

En ella se encuentran estudiantes provenientes de grupos étnicos tales como: *ch'ol*, *mam*, *zoque*, *chinanteco*, *tzeltal*, *tzotzil*, *mazahua*, *zapoteco*, *mixteco*, *otomí*, *tojolabal*, *rarámuri*, *pima*, *chatino*, *mayangna*, *criolle*, *kakchike*, *mixe*, *cora*, *mixquito*, entre más de 25 orígenes diferentes, que se han venido a sumar a las estadísticas de migrantes que han encontrado una nueva manera de permanecer o de subsistir, por lo menos al filo de la vida (Cea, 2004: 123).

Aprovechando esta oportunidad de congregar a jóvenes de muy diversos orígenes, se planteó realizar una investigación de carácter descriptiva, con el objetivo de averiguar el uso de la lengua materna de los estudiantes y su posible correlación con sus preferencias en las relaciones de amistad interculturales, con el afán de iniciar al interior de la institución estudios preliminares para la construcción de una teoría sobre el contacto de las lenguas de los estudiantes de origen indígena.

Se debe de aclarar, que el discurso que se genera en este documento es, en todo momento, como dice Zúñiga (1998: 136) “mestizo – criollo”, al tratar de describir la situación de los estudiantes según su grupo étnico y su género; de hecho, la institución se presenta como una iniciativa de un grupo mestizo para dar atención a estudiantes de origen indígena o allegados, más no precisamente indígenas.

Para lo anterior, se propuso dar seguimiento a los estudiantes de ambos géneros de los grupos étnicos *yolem'me mayo*, *ch'ol*, *tzotzil*, *zoque* y mestizos, para precisar de manera breve los comportamientos observados al interior de la institución.

LOS RETOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA UAIM

Al decir de Sandoval (2002: 222), la lengua

se constituye en el símbolo más próximo a la identidad sociocultural y de diferenciación entre los indígenas y con otros grupos étnicos.

Sin embargo, este símbolo se ve alterado ya que se observa que la tendencia es hacia el decremento del monolingüismo nativo y el incremento del bilingüismo con el español (Sandoval, 2002: 231),

ante el agobio y el desplazamiento que producen las lenguas y culturas políticamente dominantes sobre las lenguas y culturas indígenas (Muñoz, 2002: 3),

lo cual explica, en parte la diversidad de recursos lingüísticos que presentan los estudiantes al interior de la UAIM.

Por otro lado, la imprecisión del conocimiento sobre las culturas y las lenguas indígenas en el país es un asunto tan complejo, que a pesar de cientos de años de estudios aun no se ha querido o no se ha podido dar respuesta a los interrogantes más sencillos al respecto. Como menciona Sandoval (2002: 231):

Los altibajos de los hablantes de lenguas indígenas han sido toda una constante a partir de la Revolución Mexicana

El mayor problema es la simplificación y el espíritu reduccionista con el que se ha querido ver el fenómeno:

Las diversidades culturales y sociolingüísticas se simplifican exageradamente y se interpretan a través de unas oposiciones con un inequívoco sentido reduccionista, tales como mundo urbano vs. mundo rural; comunidad hispánica vs. comunidad india. Las ópticas institucionales, sobre todo, buscan parámetros generalizables al mayor espectro posible de casos, negando de facto las experiencias diferenciadas de educación (Muñoz, 2002: 4).

Por esto no es de extrañar que uno de los principales retos aun sin resolver en las instituciones interculturales de educación superior del país, y en especial en la UAIM, es el tratamiento de las lenguas y las culturas de la gran diversidad de orígenes de los estudiantes. A este respecto se han tomado posturas demasiado simplistas al proponer cursos en lengua materna, como si éstos ya estuvieran completamente condensados y estandarizados.

Pero como detallaremos, muchas de las lenguas que se practican al interior de la UAIM han sido ágrafas y después de cinco siglos de alteraciones y modificaciones ante la dominación del español (Sandoval, 2002: 34) no cuentan con suficientes soportes escritos, libros ni materiales adecuados para promover su aprendizaje ya que su conocimiento no presenta aún los suficientes consensos políticos al interior de los grupos étnicos en cuestión.

Además se piensa que una etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distintivas, pero esto no es así, en una cultura podemos encontrar –más ahora- diversas identidades étnicas, del mismo modo que una misma lengua puede ser compartida por varios grupos étnicos (Fernández, 2005: 15).

Pensando en estas y otras circunstancias, entendemos entonces que los asuntos de la lengua materna tendrían que partir de esquemas etnoeducativos y etnopolíticos de construcción, reelaboración y adjudicación de identidades étnicas (Fernández, 2005: 15), y no precisamente del designio cultural de las autoridades mestizas sobre los grupos indígenas, como normalmente se practica en la puesta en marcha de la educación intercultural y bilingüe en el país.

Este tipo de educación para la diversidad plantea, de manera ingenua, el desarrollo del lenguaje de los estudiantes en dos lenguas, la materna y el español (Fernández, 2005: 12); pero debemos entender que si la investigación de una sola lengua conlleva a esfuerzos extraordinarios, entonces atender lingüística y culturalmente a más de 25 expresiones étnicas, para el caso de la UAIM, es prácticamente reforzar la reducción de las lenguas maternas a su valor folclórico tendiente a su aniquilación a favor del uso del español.

Estas reflexiones son de vital importancia en el planteamiento de políticas al interior de las universidades interculturales (Fernández, 2005: 13), ya que al querer revitalizar las lenguas maternas, aún sin quererlo se pudiera estar contribuyendo indeseablemente a la muerte de alguna de ellas.

En el discurso oficial de la Coordinación General Intercultural y Bilingüe se resalta la importancia de la reivindicación de la lengua y la cultura materna en las instituciones interculturales, debido a múltiples razones, sobre todo apelando a la deuda histórica por parte de los Estados – Nación (Fernández, 2005: 7); pero poner en práctica el programa

más sencillo pudiera traer consigo contradicciones evidentes. La dificultad radica, en que la diversidad lingüística forma parte de un fenómeno sociointercultural complejo (Guerra, 2004, 132)

Por lo anterior, la UAIM ha tardado en implementar algún programa formal al respecto. Aún cuando existe toda la intención de las autoridades, debido a que se observa en los estudiantes una rica diversidad de recursos sociolingüísticos plausibles de ser estudiados, existen muchas dificultades aun por analizar formalmente.

Una de las dificultades es que los llamados facilitadores al interior de esta institución (profesores) no se encuentran preparados para la intervención en ambientes educativos sociointerculturales.

Otro problema, insalvable en la mayoría de los casos, es que el rescate y la revalorización de las lenguas requiere de un esfuerzo conjunto, entre la universidad, la familia y la comunidad (Fernández, 2005: 23); la UAIM puede realizar acciones en este sentido sólo en la comunidad yoleme de Mochicahui, que es donde está situada, más no así para todos los grupos culturales de donde proceden la mayoría de los estudiantes.

Pero las anteriores dificultades se encuentran inmersas en un marco de tendencias que ya han sido expresadas en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996)¹, en su preámbulo mencionan:

La situación de cada lengua, vistas las consideraciones previas, es el resultado de la confluencia y de la interacción de multiplicidad de factores diferentes: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos y territoriales; económicos y sociales; culturales; lingüísticos y sociolingüísticos; interlingüísticos; y finalmente subjetivos. En concreto, la situación actual se caracteriza por:

- La secular tendencia unificadora de la mayoría de Estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico.
- El proceso de mundialización de la economía y, en consecuencia, del mercado de la información, la comunicación y la cultura, que afecta los ámbitos de relación y las formas de interacción que garantizan la cohesión interna de cada comunidad lingüística.

¹ Se puede consultar en la página Web: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>

- El modelo economicista de crecimiento propugnado por los grupos económicos transnacionales, que pretende identificar la desregulación con el progreso y el individualismo competitivo con la libertad, cosa que genera graves y crecientes desigualdades económicas, sociales, culturales y lingüísticas.

Las amenazas que, en el momento actual, presionan a las comunidades lingüísticas sea por la falta de autogobierno, por una demografía limitada o bien parcialmente o enteramente dispersa, por una economía precaria, por una lengua no codificada o por un modelo cultural opuesto al predominante, hacen que muchas lenguas no puedan sobrevivir y desarrollarse si no se tienen en cuenta estos ejes fundamentales:

- En la perspectiva política, concebir una organización de la diversidad lingüística que permita la participación efectiva de las comunidades lingüísticas en este nuevo modelo de crecimiento.
- En la perspectiva cultural, hacer plenamente compatible el espacio comunicativo mundial con la participación equitativa de todos los pueblos, de todas las comunidades lingüísticas y de todas las personas en el proceso de desarrollo.
- En la perspectiva económica, fundamentar un desarrollo sostenible basado en la participación de todos y en el respeto por el equilibrio ecológico de las sociedades y por unas relaciones equitativas entre todas las lenguas y culturas.

Por todo ello, esta Declaración parte de las comunidades lingüísticas y no de los Estados, y se inscribe en el marco de refuerzo de las instituciones internacionales capaces de garantizar un desarrollo sostenible y equitativo para toda la humanidad y tiene como finalidad propiciar un marco de organización política de la diversidad lingüística basado en el respeto, la convivencia y el beneficio recíprocos.

Esta declaración muestra la importancia que han adquirido los derechos lingüísticos para el respeto, la legitimación y el mantenimiento de las lenguas de los pueblos indígenas de América Latina. Para el caso de México, este esfuerzo se ha concretado a la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Reforma a la Fracción IV, del Artículo 7o. de la Ley General de Educación².

Estas tendencias sociolingüísticas según Muñoz (2002: 1) se pueden reducir a los siguientes tres aspectos:

Primero, cambios en la funcionalidad y la reproducción en la comunicación y en la continuidad cultural; segundo, focalización más intensa de la racionalidad o reflexividad en torno a modelos lingüísticos

² Se puede consultar en la página Web:

http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Ley_General_de_Derechos_Linguisticos_de_los

y culturales dominantes, y tercero, profundización de los procesos de diversificación y especialización de las capacidades socioculturales de los sujetos en torno a las necesidades de los proyectos globales.

Por otro lado, la preocupación dominante sobre la pérdida de los idiomas, requiere, de manera urgente una prioritaria orientación ética a favor de una auténtica vocación pluralista para entender el papel de la diversidad que ya es reconocido en todas las latitudes del planeta (Muñoz, 2002: 6).

Lo que sí es evidente, a pesar de estas tendencias y dificultades, es que la UAIM no debe desligarse, en ningún momento de la intensidad seria y con responsabilidad científica de promover el rescate y la revalorización de las lenguas maternas de los estudiantes de origen indígena que participan en ella.

Sin tener aun una respuesta concreta que dé solución a lo anteriormente planteado, al menos, en los procesos educativos al interior de la UAIM el bilingüismo es considerado como una ventaja de los jóvenes indígenas, como menciona Daffunchio (2000: 127):

La reiterada actividad mental de pasar los mensajes recibidos y transmitidos de un código a otro (cada uno con sus reglas y su mundo, tan distinto, para el caso uno de otro) es una práctica que tiene consecuencias plásticas para el ejercicio de las funciones intelectuales, independientemente de qué tan bien o mal se hable cada una de las lenguas en cuestión y los grados de mejoramiento que requieran, o de las influencias e interferencias que ocurren entre ambas. Con esta actividad, casi constante, el acervo lingüístico de los sujetos enriquece, pero también ocurre que se trastocan términos o sentidos, o se dan ciertas inconveniencias gramaticales o de expresiones que no reciben el uso estándar, sobre todo el uso de la segunda lengua.

Aún más, la imposibilidad de una correlación biunívoca entre los códigos de las diferentes lenguas conllevan a que los estudiantes de origen indígena realicen ejercicios de alta complejidad; esto último hace referencia a lo que Tomas Kuhn llamó inconmensurabilidad entre dos lenguajes o entre dos visiones del mundo que impiden la intraducibilidad completa sin pérdida o cambios de significados que no se quedan en el nivel puramente lingüístico, sino que consideran las creencias acerca de la realidad, las normas metodológicas para investigar sobre el mundo, las normas y principios morales y los principios ontológicos (Olivé, 1999: 111).

Como menciona Olive (1999: 110):

Así pues, las diferencias lingüísticas no presentan simples problemas de traducción, sino que más bien reflejan maneras distintas de comprender y de interactuar con la realidad.

Sin embargo, a pesar de la anterior ventaja, la realidad es que en todas las historias de los estudiantes de origen indígena el contacto con el Español ha sido conflictivo (Moctezuma, 2001: 23), puesto que al presentarse siempre a través de esquemas de asimétricos de dominio, trae como consecuencia signos claros de diglosia.

La pérdida de lengua nativa – frecuentemente fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización compulsiva y la interiorización concomitante de las lenguas indígenas – suele ser uno de los primeros signos de erosión de la identidad étnica y de la cultura (Jiménez, 2000: 62).

La diglosia no es más que

El producto del desequilibrio resultante del conflicto social y político existente en un sociedad determinada (Fernández, 2005: 11).

Como resultado del conflicto, puede suceder que una de las lenguas se constituya como ‘lengua fuerte’ y otra como ‘lengua débil’, pero quizás, como observamos en algunos casos en la UAIM, ambas llegan a ser débiles o ambas llegan a ser fuertes (Fernández, 2005: 11).

De esta manera explicamos, en parte, porqué en los estudiantes de la UAIM se observa una dispersión considerable respecto de los recursos lingüísticos.

Como mencionaba Sandoval (1997: 26), en el caso de la población indígena, las variaciones respecto a sus habitantes son más acentuadas en comparación con el resto de la población, debido a una serie de factores tales como la marginación, el exterminio y globalización económica y cultural.

DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO

Las condiciones de origen de cada uno de los grupos que se describirán son tan diversas, como la rica infinidad de situaciones que los estudiantes habían vivido en el periodo previo a su ingreso a la institución.

A excepción de los mestizos, los demás estudiantes dejaron sus comunidades indígenas en algún momento, durante o después de sus estudios básicos de primaria o secundaria, en un largo proceso de aculturación.

Sabemos que cada uno de ellos proviene de grupos étnicos que tienen dinámicas sociales y culturales específicas que los hace diferentes del resto de la sociedad nacional, pero tienen algo en común: durante su vida han sido objeto de opresión y discriminación por su condición étnica y la gran mayoría de sus padres son campesinos pobres, ejidatarios, minifundistas, comuneros, jornaleros agrícolas, artesanos o proletarios (Sandoval, 2002: 230).

Los Yolem'mem.

Por la localización de la UAİM en Mochicahui, El Fuerte Sinaloa, la mayoría de los jóvenes yolem'mem son originarios de los pueblos del norte de Sinaloa: Los Torres, Jahuara II, Tehueco, San Miguel, Higuera de Zaragoza, Mochicahui, Ahome, Choix, El Fuerte, Guasave y Sinaloa de Leyva. Otros provenían del Estado de Sonora de poblados como: Júpare, Etchojoa, San Pedro, San Ignacio Cohuirimpo, Pueblo Viejo, Tesia, Camoa, Conicárit, Basconcobe, Estación Don, San Pedro Nuevo, Villa Juárez, Etchojoa, Huatabampo y Navojoa.

Como en muchos otros grupos indígenas del país, la situación de pobreza, marginación, explotación y exterminio a la que han sido sometidos los *yolem'mem* durante más de cinco siglos, aunada al constante contacto e intercambio con una sociedad mestiza, han afectado gravemente el desarrollo y la realización plena de la cultura de este grupo humano. El sincretismo y la migración son factores que en gran medida han determinado la paulatina transformación de aquellos rasgos de identidad propios de los que coloquialmente se les llama "mayos".

A pesar de estas condiciones, es posible dar cuenta de una serie de elementos culturales que persisten dentro de este grupo de estudiantes con este origen étnico en la UAİM.

Si bien entre los mayos de Sinaloa y los de Sonora existe una hermandad de origen y de tradición, la diferencia esencial se da en términos de variantes lingüísticas. Su lengua pertenece a la familia *tara-cahita* del tronco *yuto-nahua*, emparentada directamente con la *yolem'me jia'ki* y *guarijio* (Moctezuma, 2001: 18).

La lengua de los *yolem´mem* se había visto desplazada por el idioma español, dominante en la región Pero aun cuando muchos de ellos hablaban las dos lenguas, sólo quedaban algunos ancianos totalmente monolingües con el peligro inminente de la muerte de la lengua (Moctezuma, 2001: 18-20).

Aun así, el uso de su propia lengua forma parte de un proceso de auto-identificación que es evidente desde el momento en que, para designarse a sí mismos y distinguirse de otros grupos indígenas y de la sociedad mestiza, se denominan como *yolem´mem* (los que son), frente a los mestizos y blancos, a los que denominaban *yoris* (los que no son, los que no respetan la tradición). Esto es sumamente importante, pues permite vislumbrar una serie de elementos que aún persistían entre ellos: frente al influjo de la cultura occidental, ellos se denominaban a sí mismos como los que existen, es decir, los que pertenecen a la comunidad, los que tienen un lugar y un tiempo propio dentro de la tradición. La palabra “*yöle*” significa “al nacer”, de ahí que “*yolem´me*” signifique “*yöle*”= nacer, “*m*”= plural, “*mem*”= la acción presente: “los que nacen, los que respiran, los que son, los que existen” (Ochoa, 1998: 333).

Los Ch´ol

Provenientes del Norte del Estado de Chiapas, los *ch´ol*, que sin ser el grupo más numeroso de habla autóctona en Chiapas, sin han sido el grupo étnico de mayor presencia política al interior de la universidad, incluso más que los *yolem´mem* mayo de quienes se hubiera esperado una mayor participación por ser el grupo local.

Estos estudiantes provenían de poblados tales como Tila, Salto de Agua, Palenque, Tumbalá, Yajalón, Sabanilla, Ocosingo, Huitiupan, entre otros; y dependiendo de estas regiones de origen, se expresaban en variantes dialectales de la lengua lak´ tyan, generalmente conocida por *ch´ol* (que sin el apóstrofe significa milpa y hace relación al nombre de “milperos” dado por los conquistadores) la cual pertenecía a la familia mayense que junto con el chontal de Tabasco y el chortí formaban el grupo cholano o chontalano.

Los Tzotzil

El territorio de los estudiantes tzotzil de la UAIM se encuentran al Noroeste de Tuxtla Gutiérrez, capital de Chiapas y Noroeste y al Suroeste de la ciudad de San Cristóbal y

provenían de los municipios Chamula, Chenalhó, Pueblo Nuevo, San Cristóbal de las Casas, Simojovel y Venustiano Carranza (CDI, 2005).

Su lengua nativa, pertenece a la familia lingüística mayense *tzeltalán*, que se dividió en los hablantes de *tzotzil* y de *tzeltal* Pero el prestigio simbólico del que goza la lengua española en sus comunidades ha hecho que, como resultado de la educación bilingüe, desde niños batallaran, al igual que los otros grupos étnicos de Chiapas, para comprender completamente el *tzotzil* y el español (Pérez, 2003: 27).

Los Zoque.

El reducido territorio *zoque* en Chiapas ocupa la parte occidental de las montañas del Norte, incluyendo el área volcánica del Chichonal, y la transición entre éstas y la llanura del golfo. Es una zona muy accidentada, de clima cálido, algunas partes templadas y cuantiosas precipitaciones, recorrida por el río Mezcaiapa o Grijalva y algunos de sus afluentes.

Los municipios que se consideran como *zoque* suman un poco más de 3,000 Km². Entre ellos se encontraban Acalá, (de donde provenía la mayoría de los estudiantes de la institución), Amatán, Coapilia, Copainalá, Chapultenango, Francisco León, Ocoatepec, Ostuacán, Pantepec, Rayón, Solosuchiapa, Tapalapa, Tapilua y Tecpatán, Chicoasén, Osumacinta, Tuxtla Gutiérrez, San Fernando y Ocozocoautia, principalmente, de donde provienen los estudiantes que ingresaron a la UAIM.

La lengua *zoque*, pertenece a la familia lingüística *mixe-zoque-popoluca* y tiene importantes variaciones dialectales. Se distinguen por lo menos cinco dialectos: Norte (Francisco León), Noreste (Tapalapa, Ocoatepec, Pantepec, Rayón y Chapultenango), Central (Copainalá), Sur (Tuxtla Gutiérrez y Ocozocoautia) y Occidental (Los Chimalapas y Oaxaca) (CDI, 2005).

Los Mestizos

Los primeros mestizos ingresaron en septiembre 1999 cuando la institución recibió a vecinos de Mochicahui y de los poblados ubicados en el Norte de Sinaloa que habían aprovechado la exención de pago y de exámenes de admisión. La mayor parte de este grupo se caracterizó por haber convivido de manera cercana con la cultura *yolem'me*

mayo de Sinaloa y por compartir algunos rasgos culturales similares y de participar en danzas y festividades religiosas comunes.

Posteriormente la población de este grupo se incrementó debido a la incorporación de jóvenes provenientes de los Estados de Sonora, Chihuahua, Chiapas, Oaxaca, entre otros. Para ellos se ha encontrado que invariablemente, de una u otra manera habían estado en contacto con alguna comunidad con una densidad poblacional predominantemente indígena.

EL USO DE LA LENGUA EN LA UAIM

Todos los estudiantes *yolem´me*, hombres y mujeres hablan bien el español; mientras que en el género masculino, algunos (un 10% aproximadamente) se observa que saben muy poco de su lengua, los demás pueden hablarla de manera suficiente, pero ninguno tiene el dominio pleno de su lengua

“Hay palabras que sólo mi abuelo sabe que quieren decir”

(Mochicahui, marzo 2006)

En cambio aproximadamente el 20% de las estudiantes mujeres hablan completamente su idioma materno, debido quizás, a la intensa vida en el núcleo familiar *yolem´me* que habían tenido antes de entrar a la Universidad; sin embargo, las demás mujeres, cuyas familias presentan fuertes signos de mestizaje o de desintegración social, sólo entienden algunas palabras.

Los estudiantes *ch´ol*, por otro lado, han salido desde muy jóvenes a estudiar y aún cuando el español lo habían aprendido desde sus estudios primarios, en estos momentos no se sienten completamente integrados, ni a sus orígenes, ni al mundo mestizo.

- *¿Cuál es el lugar de donde provienes?*
- *De ch´ol, yo soy de la etnia ch´ol de Tumbalá, soy del municipio de Salto del Agua, Chiapas.*
- *¿Cuál es el dominio del idioma?*
- *Es un noventa y cinco por ciento.*
- *¿Y el español?*
- *Realmente hablo un ochenta por ciento, realmente todavía no lo domino.*
- *Aparte de ch´ol y español, ¿qué otro idioma dominas?*

- *Sé un quince por ciento de la lengua tzeltal, la hablo y medio le entiendo pero de escribirlo no.*

(Mochicahui, junio de 2003)

En este grupo de estudiantes, los hombres hablan completamente su lengua; manifiestan que cuando regresaban a su lugar de origen simplemente empiezan a hablar su idioma y sus amigos no notan cambios de tono en su lenguaje; no hablan ni escriben bien el español y se les dificultaba entender algunos conceptos de la cultura occidental. Las mujeres en cambio conversan en un mejor español que los varones pero sienten que han perdido algunos vocablos de su variante de *ch'ol*, pero lo dominan, según ellas en un 70%.

De hecho, los chiapanecos se refieren a este grupo como “los choleros”, para identificarlos con una connotación de grupo y a veces hasta de pandilla.

Para todos los *zoque*, el español es su segunda lengua; algunos de ellos la aprendieron desde niños, pero para otros ha sido parte de un largo proceso de integración a la urbanidad. Ninguno habla y entiende el español que los mestizos manejan en la institución; ellos mismos reconocen que sólo lo entienden un 60% hablado, escrito y leído; pero también reconocen que han perdido sus habilidades en la lengua materna. Esto muestra una vez más los efectos perniciosos de la educación indígena en los niveles básicos (Maldonado, 2002: 153).

En este grupo, todos los hombres manejan su lengua materna de manera suficiente pero no completamente; al contrario de las mujeres que sólo el 40% de ellas lo dominan de igual manera, insuficiente.

Es de hacer notar que estos estudiantes fueron olvidando algunas palabras debido a que tuvieron que salir de su lugar de origen, algunos porque fueron removidos por la explosión del Chichonal, otros por los movimientos armados o por azares del destino que los llevó al centro del Estado de Chiapas y comenzar un proceso educativo hasta el nivel universitario.

Sin embargo, este comportamiento no se muestra en todos los grupos, además de los mestizos que sólo hablaban el español, los *tzotzil*, tanto hombres como mujeres dominan, de manera suficiente, tanto su lengua materna como el español; no obstante

que para ellos, el prestigio simbólico del que goza la lengua española en sus comunidades ha hecho que, como resultado de la educación bilingüe, desde niños hayan batallado para comprender completamente ambos idiomas (Pérez, 2003: 93).

Es importante aclarar, que en este grupo, no todos provienen del mismo lugar, de tal manera que cada uno presentaba una variable dialectal.

Entendemos así que a la institución han llegado jóvenes con perfiles sociolingüísticos diferenciados y que tienden, en mayor o menor medida, al bilingüismo; se observa además, en términos generales, la dificultad para traducir al y del español el conjunto de significados generados en los procesos vividos. La continuidad, el abandono o la pérdida de la lengua materna ha dependido en gran medida de la ubicación espacial y temporal del ámbito receptor (Sandoval, 2002: 232).

De esta forma, se rompe, para este caso, con la concepción antropológica que asocia una lengua a una cultura; de hecho, la pluralidad presenta no sólo una relación unívoca con la diversidad cultural establecida en la institución, sino que la heterogeneidad étnica y de género al interior de la institución tiene a su disposición diversos recursos lingüísticos (Díaz, 2004: 246-247).

Si los sistemas sociales donde crecieron los estudiantes, influyeron en estos resultados, la interacción de unos con otros al interior de la UAIM, es al mismo tiempo un acto de identidades en movimiento, que se restablece, resiste y se desarticula según la situación y la fuerza de cada grupo social (Jiménez, 2000: 48).

RELACIONES DE SELECCIÓN CULTURAL EN LA UAIM

Con base en los resultados de las observaciones etnográficas encontramos que los *yolem'me*, como miembros de la familia *cahíta*, se relacionan principalmente entre ellos mismos y con los *jia'ki*[☞]. Las siguientes tablas muestran como los jóvenes varones *yolem'me* buscan más la convivencia con los propios compañeros de su mismo género y etnia incluyendo algunos *jia'kis* y mestizos y en menor cantidad con mujeres mayo,

[☞] Los miembros de la familia *cahíta* la comprendían los *yolem'mem mayo*, los *jia'ki*, los *ocoroni* y los *guasave*, estos dos últimos grupos ya desaparecidos.

mestizas y de algunos otros grupos étnicos preferentemente del norte del país, según se muestra en la siguiente tabla I:

ETNIA	MASCULINO	FEMENINO
<i>Yolem´me</i>	66%	10%
Mestizos	10%	4%
<i>Mixteco</i>	0%	2%
<i>Rarámuri</i>	0%	2%
<i>Tzeltal</i>	2%	0%
<i>Jia´ki</i>	2%	2%
TOTAL	80%	20%

Tabla I Distribución de preferencias de los *yolem´mem*.
Fuente: Construcción del autor.

Las mujeres de este grupo conviven preferentemente con otras del mismo origen, *jia´ki* o *rarámuri* y eventualmente con algunos varones principalmente de origen mayo, según muestra la siguiente tabla II.

Etnia	Masculino	Femenino
<i>Ch´ol</i>	6%	
<i>Yolem´me</i>	19%	50%
Mestizo	3%	
<i>Rarámuri</i>		6%
<i>Jia´ki</i>	3%	14%
TOTAL	31%	69%

Tabla II Distribución de preferencias de las *yolem´me* mayo. Fuente: Construcción del autor.

Como habíamos mencionado, los *yolem´mem* se identifican y trabajan principalmente entre miembros de su propia cultura, ya sea de Sonora o de Sinaloa y comparten fuertes nexos con los *jia´ki* de Sonora. De hecho, cuando se convoca a reuniones a los *yolem´mem* invariablemente llegan ellos también.

En el grupo *ch´ol*, debido a sus ideas machistas, los hombres trabajan y se relacionaban preponderantemente con varones según lo muestra la siguiente tabla III y, así como sucede en su lugar de origen, mantienen una estrecha relación con sus coterráneos los *tzeltal*, *tzotzil*, *zoque* y los *mixteco*, ya que tradicionalmente han tenido un interés común: resistir ante las autoridades mestizas para la defensa y restitución de sus derechos.

ETNIA	MASCULINO	FEMENINO
<i>Ch'ol</i>	63%	3%
<i>Mayagna</i>	1%	0%
<i>Yolem'me</i>	3%	0%
<i>Mazahua</i>	1%	0%
Mestizos	2%	2%
<i>Mije</i>	2%	0%
<i>Mixtecos</i>	5%	0%
<i>Tzeltales</i>	5%	0%
<i>Tzotzil</i>	5%	0%
<i>Jia'ki</i>	2%	0%
<i>Zoque</i>	6%	0%
TOTAL	94%	6%

Tabla III Distribución de preferencias de los *ch'ol* varones por etnia y género. Fuente: Construcción del autor.

Las mujeres, en cambio, buscan la relación de trabajo preferentemente con varones y en menor porcentaje con mujeres de su mismo lugar de origen (tabla IV).

ETNIA	MASCULINO	FEMENINO
<i>Ch'ol</i>	75%	25%

Tabla IV Distribución de preferencias de las *ch'ol*. Fuente: Construcción del autor.

En conclusión, mientras los varones presentan mayores relaciones de trabajo en equipo con jóvenes de su mismo grupo étnico y género, las mujeres también buscan una mayor relación con su origen étnico pero buscan al género opuesto.

Para el grupo *tzotzil*, los hombres distribuyen sus preferencias culturales con otros *tzotzil*, mestizos y *ch'ol* principalmente con el mismo género (tabla V), mientras que las mujeres prefieren relacionarse con mestizos y *tzeltales* varones (tabla VI).

ETNIA	MASCULINO	FEMENINO
<i>Ch'ol</i>	16%	
Mestizo	33%	7%
<i>Tzotzil</i>	37%	2%
<i>Tzeltal</i>	2%	2%
TOTAL	88%	12%

Tabla V Distribución de preferencias de los *tzotzil*. Fuente: Construcción del autor.

ETNIA	MASCULINO	FEMENINO
<i>Tzotzil</i>	33%	0%
Mestizos	33%	17%
<i>Tzeltal</i>	0%	17%
TOTAL	67%	33%

Tabla VI Distribución de preferencias de las *tzotzil*.
Fuente: Construcción del autor.

En el grupo *zoque*, las mujeres muestran preferencias por estudiar con los varones *zoque* y en menor grado entre ellas mismas; sin embargo, en términos generales prefieren estudiar con personas de su mismo género. Los hombres, en cambio, distribuyen sus preferencias culturales con otros *ch'ol*, *yolem'me*, mestizos y *zoque* preferentemente del mismo género, ver (tablas VII y VIII).

ETNIA	MASCULINO	FEMENINO
<i>Ch'ol</i>	40%	5%
<i>Yolem'me</i>	15%	
Mestizo	10%	
<i>Tzeltal</i>	5%	
<i>Zoque</i>	10%	5%
<i>Zapoteco</i>		10%
TOTAL	80%	20%

Tabla VII Distribución de preferencias de los *zoque*.
Fuente: Construcción del autor.

ETNIA	MASCULINO	FEMENINO
<i>Tzotzil</i>	8%	
<i>Jia'ki</i>	8%	
<i>Zoque</i>	25%	17%
<i>Ch'ol</i>		8%
Mestizo		17%
<i>Tzeltal</i>		17%
TOTAL	42%	58%

Tabla VIII Distribución de preferencias de las *zoque*.
Fuente: Construcción del autor.

Los mestizos varones, en cambio, muestran sus preferencias de amistad y de trabajo en equipo, en su mayoría con otros estudiantes varones de preferencia mestizos, *yolem'mem* y en menor escala con *rarámuris*, *cho'l*, *tzeltal*, *jia'ki* y *zoque*, según lo muestra la tabla IX.

ETNIA	HOMBRES	MUJERES
<i>Ch'ol</i>	5%	
<i>Yolem'ime</i>	1%	2%
<i>Mestizo</i>	48%	31%
<i>Rarámuri</i>	2%	
<i>Tzeltal</i>	5%	
<i>Jia'ki</i>	1%	
<i>Zoque</i>	1%	
<i>Zapoteco</i>		2%
Total	63%	36%

Tabla IX Distribución de preferencias de los mestizos.
Fuente: Construcción del autor con base en la observación y en las encuestas.

Las mujeres conviven y desarrollan sus actividades académicas preferentemente con otras mestizas y eventualmente con mujeres *ch'ol*, *mayo*, *mixteco*, *magñagna* y *jia'ki*; en cuanto al género masculino, ellos tienen menor dispersión respecto a sus preferencias, comparten con hombres mestizos, mayos y *tzotzil*, según lo muestra la siguiente tabla X.

ETNIA	HOMBRES	MUJERES
<i>Ch'ol</i>		6%
<i>Yolem'ime</i>	5%	4%
<i>Mestizo</i>	15%	62%
<i>Mixteca</i>		5%
<i>Magñagna</i>		1%
<i>Jia'ki</i>		1%
<i>Tepehuan</i>		1%
<i>Tzotzil</i>	1%	
TOTAL	21%	79%

Tabla X Distribución de preferencias de las mestizas.
Fuente: Construcción del autor con base en encuestas y observación

Existe entonces, para este último caso, una mayor preferencia por las amistades del género femenino y en especial con el mismo grupo mestizo.

Los estudiantes mestizos, que en su mayoría son de Sonora y Sinaloa, comparten valores culturales con los estudiantes *yolem'ime* mayo, su música, danzas y rituales. Es común observarlos vestidos de “judío”²¹ durante los rituales de semana santa. Muestran

²¹ Vestimenta típica de los *yolem'ime* mayo en la época de semana santa.

profundo respeto por los estudiantes de los diferentes grupos étnicos sin que hubiera muestras notorias de racismo o discriminación

Se encuentran así tres comportamientos en las relaciones de selección cultural: 1) en los grupos del Norte, mestizos y *yolem'mem* prefieren relacionarse con estudiantes de su misma etnia y género; 2) en los grupos como el *ch'ol* y el *tzotzil* también prefieren relacionarse con su misma etnia, pero mientras que los hombres seleccionan estudiantes del mismo género dentro de sus amistades, las mujeres eligen al género opuesto; y 3) en los *zoque* en cambio, ambos géneros muestran una mayor dispersión de preferencias de género y etnia.

Los varones mestizos y *ch'ol* son los más sociales y muestran una mayor interrelación cultural.

Sin embargo encontramos que los tres comportamientos definidos en las relaciones de selección cultural no se encuentran claramente relacionados con la disposición de los recursos lingüísticos de los grupos étnicos estudiados.

REFLEXIONES FINALES

Sin comprometer a las demás instituciones de educación superior, la Universidad Autónoma Indígena de México, enfrenta la problemática de tratar de evitar el estar coadyuvando con el exterminio de las lenguas maternas debido a diversos factores, entre los que destacan 1) la lejanía de la institución con las comunidades indígenas, supuesto origen de sus estudiantes; 2) el dominio pleno del español en los programas de aprendizaje orientados al conocimiento universalista y 3) la falta de entendimiento pleno del problema sociolingüístico de las lenguas en México y aún del yoleme, su cultura sede.

A pesar de la importancia de este hecho local que tiene eco en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de la UNESCO y de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas recientemente creada, las acciones para revertir las tendencias de exterminio sociocultural de los pueblos han sido mínimas y en muchos casos desorientadas.

La situación actual de deterioro se refleja en la diglosia y la gran diversidad de recursos lingüísticos de los estudiantes de la UAIM, que no solamente cuestiona la ética de una intervención pedagógica prescriptiva ya que pone en evidencia el dominio del español sobre las demás lenguas, sino que pone en evidencia la incertidumbre de una solución sin contradicciones.

El estudio presentado muestra además, que a pesar de que existe un comportamiento característico por etnia y género sobre el uso de la lengua y las relaciones de selección cultural, éstas no presentan una correlación alguna, lo cual sigue reforzando la idea de la entropía y la situación sociointercultural particularmente compleja de los estudiantes de la UAIM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cea, María Elena (2004), “La migración indígena interestatal en la península de Yucatán”, en *Investigaciones Geográficas*, núm. 055, diciembre, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI (2005), México, <http://www.cdi.gob.mx/index.php>.

Daffunchio, Rosa María (2000), “Confluencias y divergencias entre lenguas y sus variantes. Taller de desarrollo lingüístico”, en: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE, p. 121-160.

Díaz, Rodrigo (2004), “Pluralidad lingüística y educación bilingüe”, en: León Olivé (compilador), *Ética y diversidad cultural*, México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, Francisca (2005), “El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en educación”, en *Cuadernos Interculturales*, núm. 004, enero – junio, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Guerra, Ernesto (2004), “La Sociointerculturalidad y la educación indígena”, en Sandoval, Eduardo y Manuel A. Baeza, *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*, México: Universidad Autónoma Indígena de México, Asociación Latinoamericana de Sociología y Ediciones El Caracol. p. 115 -137.

Jiménez, Gilberto (2000), “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en: Leticia Reina (coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados – nación del siglo XXI*, México: CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa. p. 45 – 70.

Maldonado, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Moctezuma, José Luís (2001), *De Pascolas y Venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México: Siglo XXI y el Colegio de Sinaloa.

Muñoz, Héctor (2002), “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm 2, noviembre, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

Ochoa, Jesús Ángel (1998), *Los Mayos*, México: Universidad de Occidente.

Olivé, León (1999), *Multiculturalismo y pluralismo*, México: UNAM y Paidós.

Pérez, Elías (2003), *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil: Los Altos de Chiapas*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa.

Sandoval, Eduardo (2002), “Grupos etnolingüísticos en el México del siglo XXI”, en *Papeles de Población*, núm. 34, octubre – diciembre, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

----- (1997), *Población y cultura en la etnorregión mazahua (jañtjo)*, México: UAEM.

UNESCO (1996), Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Preliminares, Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, Barcelona, España.
<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>

Zúñiga, Víctor A. (1998), “De cómo hablamos de los indígenas mexicanos (no indígenas) en el México actual”, en *Región y Sociedad*, núm. 15, enero – junio, El Colegio de Sonora, Sonora, México.