

JUVENTUDES, IDENTIDADES E INTERCULTURALIDAD

Consumos y gustos musicales entre estudiantes
de la Universidad Intercultural de Chiapas

Juris Tipa
Juan Pablo Zebadúa Carbonell



JUVENTUDES, IDENTIDADES E INTERCULTURALIDAD

CONSUMOS Y GUSTOS MUSICALES
ENTRE ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS



Colección
Procesos Culturales Emergentes

JUVENTUDES, IDENTIDADES E INTERCULTURALIDAD

CONSUMOS Y GUSTOS MUSICALES
ENTRE ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Juris Tipa
Juan Pablo Zebadúa Carbonell

2023



Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas 2023.

Obra dictaminada bajo proceso de Par Ciego Externo.

Director de la Colección: Marco Vinicio Herrera Castañeda.

ISBN de la colección: 978-607-561-104-4

ISBN del volumen: 978-607-561-162-4



D.R. 2023 Universidad Autónoma de Chiapas

Boulevard Belisario Domínguez km 1081, sin número, Terán,

C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana

con número de registro de afiliación: 3932

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, así como su transmisión por cualquier medio, actual o futuro, sin el consentimiento expreso por escrito de los titulares de los derechos. La composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

*En memoria de Efraín Ascencio Cedillo
(1967-2020)*

Índice

Obertura	7
Introducción	14
I	
Interculturalidad: los antecedentes históricos globales, nacionales y regionales.....	20
Construyendo el enfoque intercultural	27
Cultura e interculturalidad	30
II	
Las universidades interculturales	37
Primeros antecedentes de las demandas de los pueblos indígenas.....	40
La perspectiva de las universidades interculturales	43
Los retos de las universidades interculturales	46
Problemáticas institucionales y del enfoque intercultural	50
La pertinencia de la Universidad Intercultural de Chiapas y la colonialidad del conocimiento	55
III	
Identidades juveniles: el campo de disputa (inter) cultural	63
El concepto de juventud	65

Juventudes y culturas juveniles	70
Las nuevas realidades juveniles en la globalización	75
Identidades y las formas identitarias	78
Las identidades étnicas y nacionales.....	87
Identidades en globalización	93
El contexto étnico y estudiantil de la UNICH	97
IV	
El consumo de música, los gustos musicales e identidades	104
Los primeros encuentros con la música	117
El gusto generalizado.....	122
El gusto íntimo y la identidad reflexiva: el ritmo y las letras	130
La música y la dimensión moral de la identidad: el sexo, la violencia y la autenticidad.....	138
Geografías culturales: la música tradicional, "las músicas de la ciudad" y el rock en tsotsil	144
A modo de cerrar.....	157
Bibliografía	164

Obertura

*“Hoy por la noche
saldré a vagar,
saldré a tomar alcohol,
soy feliz, aunque me matara
hay que ser felices con lo que tengamos
hay que ser felices, aunque no tengamos dinero.”*
(Estrofa de la canción “Soy Feliz” del grupo Lumaltok)

El Zanate, vocalista de Lumaltok, canta sobre la felicidad asociada al salir y embriagarse, a pesar del riesgo de morir. Se leen las contraposiciones entre lo proscrito y lo prescrito culturalmente y las transgresiones juveniles, un asunto por demás elocuente en las búsquedas de las y los muchachos actuales. Al ritmo del etno-rock, esta canción ameniza muchos de los espacios de las juventudes estudiantiles interculturales. Su lírica, es para las culturas parentales peligrosa por invitar al comportamiento rebelde mientras que es para las culturas juveniles atrevimiento y libertad.

Según Van Dijk (1999), es en lo discursivo que se encuentran los mandatos sociales acatados o desacatados, así como las condiciones sociales y las adscripciones de cada enunciador. En el discurso encontramos la clase social, la etnicidad, la nacionalidad, la pertenencia a un partido político, la orientación sexual, la filosofía disidente, etc. La lírica de las canciones, el ritmo y el gusto son declaraciones altamente poderosas en el mundo social.

Los jóvenes escuchan, escriben, bailan y cantan de acuerdo a lo que sus contextos socioculturales ofrecen, pero también de acuerdo a lo que han aprendido a degustar. El habitus musical se conforma por los recuerdos de la infancia que permiten seleccionar nuevos horizontes musicales.

Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas es una obra que diserta sobre los consumos musicales y los aprendizajes interculturales de las juventudes étnicas contemporáneas; elementos clave para la ubicación social, el gusto y el estilo (Bourdieu, 1989; Feixa, 1998). Este libro ofrece reflexiones sobre la congregación y la socialización entre pares no sólo en los escenarios musicales sino en los escenarios cotidianos y, en especial, en los universitarios, para entender lo que permite a las juventudes re-crearse étnicamente. En los géneros musicales encontramos historias cribadas de un tiempo y un espacio socio-cultural con posturas, estéticas e ideologías. Por ello, los jóvenes estudiantes encuentran en los gustos musicales identificación y complicidad. Esta incorporación es una forma de expresar la identidad individual y colectiva a partir de la socialización secundaria.

Juris Tipa y Juan Pablo Zebadúa Carbonell abordan la construcción epistémica de la interculturalidad y documentan la escena universitaria intercultural en San Cristóbal de Las Casas, las cuales obedecen a una condición histórico-temporal de la generación juvenil actual. El acceso a la educación media superior bajo el Modelo de Educación Intercultural y Bilingüe cambió el sistema educativo en 2000, guiado por un sueño idílico de erradicar las relaciones asimétricas y educar a generaciones de niños y jóvenes sobre el respeto a las diferencias culturales. Aquella, era una respuesta a las demandas zapatistas y a su propuesta de escuelas autónomas con el lema pedagógico insurreccional de “aprender a ser indígenas”. A partir de entonces presenciamos la formación de una gran variedad de colectivos agrupados en torno a la etnici-

dad y a la clase, el género o la edad. Juventudes que propusieron flexibilizarse bajo el paradigma del comunitarismo étnico yendo más allá de las fronteras socio-territoriales que anteriormente separaron a los pueblos originarios poniéndoles en conflicto o en franco distanciamiento cultural, lingüístico y/o espacial. Así, la interculturalidad universitaria, planteó el diálogo parejo entre culturas. Sin embargo, los autores encuentran que los estudiantes interculturales no experimentan espacios pedagógicos democráticos ni que las diferencias socio-étnicas se disuelven, sino que muchas continúan y otras nacen. Deriva entonces una nueva reflexión en torno a dos comunidades imaginadas, la nación y la etnia, espacios históricamente construidos que devienen en procesos de identificación-diferenciación cultural y musical mediados por grupos de proximidad con anclajes tradicionales reconocidos como los grandes bastiones de la mismidad.

Otro importante debate que los autores recuperan es el clásico antropológico en torno a la moralidad y el comportamiento, un tema estudiado por Pitarch (2000) y Neila Boyer (2013) para referir a los indígenas chiapanecos, lo que ayuda a explicar el quiebre temporal entre la generación de adultos indígenas y la generación de jóvenes indígenas, performatizado en el comportamiento “atrevido” tal cual lo describe la lírica de la canción de Lumaltok. En efecto, Tipa y Carbonell dejan ver a lo largo de su estudio esta transformación. Pitarch (2000) lo nombra el *ethos* étnico para hablar del valor moral que tiene la autocontención entre los *tseltales* y la desvalorización que carga la descompostura. A propósito, los integrantes del grupo de etnorock, Sak Tsevil compartieron entre sus primeras hazañas las puestas en escena en el pueblo de Zinacantán, tocando rock en los tejados de la casa familiar usando pantalones de mezclilla, cabello largo y teñido de colores azul y verde; un acto transgresor de la norma por representar un comportamiento inadecuado. Pitarch explica que el alineamiento de las almas (interna y externa) se refleja en el comportamiento

recatado tanto en varones como en mujeres tseltales y este ethos es crucial a nivel individual y colectivo. Neila Boyer (2013), en cambio, da cuenta de un quiebre generacional entre los Chamulas, puesto que las y los jóvenes contemporáneos rompen con las normas para ser felices y libres, lo llama la ‘voluntad del corazón’ o el ‘libre albedrío’. Circunstancias que muestran la agencia, la intención de ser escuchados y tener presencia. La apuesta, es no dejar de ser ellos mismos.

¿Cuál es la paradoja? Que previo a su ingreso a la universidad muchos jóvenes tampoco sabían de lo que significaba el ‘ser indio’ y que ahora en la interculturalidad el orgullo étnico se enaltece para entonces ser parte de ese gran grupo étnico. Esto no quiere decir que el Modelo Intercultural Bilingüe en las universidades sea exitoso, Tipa y Carbonell justo lo documentan.

Como indica Van Dijk (1999), en lo discursivo está la colocación social, la inclusión y la exclusión de elementos identitarios y, en los estudiantes de la Unich, se reporta una alta flexibilización cultural asociada a la amplia gama musical que indica la capacidad de adopción, adaptación y reproducción. El tránsito o navegación entre mundos culturales distintos declara formas adaptativas o en resistencia, estrategias de sobrevivencia y efervescencia de subjetividades multifocales con una asidua conciencia locoglobal.

Esta segunda edición de *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas* profundiza en la funcionabilidad de las Universidades Interculturales, particularmente de la UNICH y, abona a la corriente de estudios sobre juventudes, etnicidades y consumos, una línea de investigación que pone de relieve las formas novedosas de producirse como agentes culturales, abordando la continuidad en el cambio cultural.

¿Por qué este libro es vigente? porque las dinámicas culturales obedecen a nuevas formas de interactuar entre la sociedad mexicana mestiza/nacional y las culturas originarias, detonadas/

re/conocidas a raíz del levantamiento del EZLN en 1994. Los cambios estructurales posteriores a la insurrección, y la diversificación de nuevos actores y proyectos (societales y estatales) asentados no sólo en la entidad sino en todo el país que han alentado la emergencia de expresiones artísticas y culturales indígenas nuevas como las relativas a la música, al cine, al documental, a la fotografía, a la pintura, entre otras.¹ En este sentido, es de tenerse en cuenta la potencialidad para detonar proyectos culturales en un ámbito local y global que puede asociarse al ideario transformador del Zapatismo.

A partir del 94, la presencia en territorio zapatista de músicos de distintas partes del país y del extranjero, y de otros jóvenes solidarizados con las comunidades indígenas visibilizadas con el alzamiento (Ascencio Cedillo, López Moya y Zebadúa Carbonell, 2014), propició los primeros contactos entre jóvenes urbanos y no urbanos así como entre sonidos musicales diferentes, la presencia de *Santa Sabina*, *Café Tacuba* y otros rockeros más, tanto en Polhó como en La Realidad y otras comunidades autónomas Zapatistas, detonó y fraguó un intercambio cultural tanto de visiones como de prácticas culturales, entre ellas, el *rock*.² Tal ejer-

¹ Algo de este cambio pudo vislumbrarse en el Ciclo Juventudes realizado del 18 al 21 de noviembre del año 2013, en San Cristóbal de las Casas, donde se habló de situaciones y actores emergentes en los pueblos originarios del estado de Chiapas. Desde la participación juvenil en proyectos ecoturísticos, en la formación de asociaciones civiles para la defensa de derechos, hasta cambios registrados en los ciclos de vida tradicionales experimentados por jóvenes como serían los relativos a la actual existencia de la práctica del noviazgo entre jóvenes indígenas, la propia configuración de la categoría joven y joven estudiante en la comunidad tradicional, el desarrollo de movimientos culturales distinguidos en el quehacer de documentalistas, músicos, fotógrafa/os, entre otras novedades socioculturales.

² Objetivado en casetes, discos, aparatos de reproducción; bienes para la construcción de un imaginario y de un campo rockero potenciado por el Internet, y en el caso chiapaneco, por la presencia de la globalización representada por personas, corrientes de ideas, comercios, productos asentados palpablemente en la antigua Ciudad Real.

cicio de interculturalidad animaría procesos de conocimiento y transmisión musical hasta dar paso a un interés activo por parte de las juventudes alteñas, que han adoptado y adaptado no sólo el rock sino otros géneros musicales que aquí se recuperan: reguetón, banda y corrido; géneros que dialogan con las imágenes del Norte incrustados en el Sur.

Diez años después, en 2004, nace la UNICH, un espacio educativo a tono con el proyecto de empoderamiento cultural y étnico para los jóvenes de pueblos originarios, un espacio ‘laboratorio’ que brindó intercambio sí entre sus estudiantes de distintas ascendencias étnicas sin lograr el anhelado diálogo ‘parejo’ entre ellos. Lejos de todo, en la cotidianidad universitaria unichense, la interculturalidad dista de concretarse y encarnarse para formar y reformar, incluso en los consumos musicales que es ahí donde los gustos confiesan distinciones o preferencias, inclusiones y exclusiones.

Este libro es un perfecto pretexto para ver cómo las tendencias globales son utilizadas, refutadas o adoptadas en los campos locales y, en gran parte, superadas por lo sujetos más creativos y subversivos: los jóvenes, esos seres quienes mediante un género musical escriben, bailan y cantan pensamientos o posturas. Un viaje auto-reflexivo que confiesa el gusto elaborado y su continua re-elaboración.

En memoria de Argo, Efra y Tello.

Tania Cruz Salazar
Mayo de 2021, San Cristóbal de Las Casas, México.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1989), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Feixa, Carles (1998), *El reloj de arena. Culturas Juveniles en México*, México, SEP/Causa Joven.
- López Moya, Martín; Ascencio Cedillo, Efraín y Zebadúa Carbonell, Juan Pablo (Coords.) (2014), *Etnorock. Los rostros de una música global en el sur de México*, México, UNACH/CESMECA/Juan Pablos Editor.
- Neila Boyer, Isabel (2013), “Los amores locos de una joven chamula. Simpatías materno filiales y cambio social”, en *EntreDiversidades*, núm. 1, pp. 43-85.
- Pitarch, Pedro (2000), “El cuerpo y el gesto. Notas sobre el ‘arte’ tzeltal”, en *Journal de la Société Suisse des Americanistes*, núm. 64, pp. 43-52.
- Van Dijk, Teun (1999), “El análisis crítico del discurso”, en *Anthropos*, núm. 186, pp. 23-36.

Introducción

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, los retos de la interculturalidad y, particularmente, de la educación superior intercultural se han convertido en un amplio y fructífero campo para el debate y la producción de conocimiento en distintas áreas de estudios socioculturales. Con numerosos artículos, estudios y libros en torno de la educación superior intercultural y las relaciones interculturales en México, el tema sigue profundizando cada vez más. Además de las cuestiones acerca de los contenidos de los programas educativos superiores interculturales, se han vuelto importantes las polémicas sobre la premisa de este enfoque, y sigue vigente la pregunta casi retórica si la interculturalidad como relación equilibrada con mutuo respeto entre personas de distintas culturas de verdad pueda existir en la realidad, y si puede ¿de qué forma? Durante la última década el tema de la interculturalidad ha sido retomado en los contextos de migración, políticas públicas de salud y educación básica, al igual que en el análisis de las relaciones en los campos simbólicos como el consumo cultural y los procesos identitarios de las y los actores interculturales en cuestión. Aunque ni las relaciones interculturales ni la educación superior sean algo exclusivo de la población joven, este tema ha servido como una entrada fresca para los estudios de las juventudes y, sobre todo, para jóvenes que provienen de los numerosos grupos étnicos de este país.

El presente libro se basa en cuatro dimensiones que nos proporciona un estudio particular en los contextos interculturales: la construcción epistémica de la interculturalidad, los procesos identitarios, jóvenes y el consumo cultural. En este estudio indagamos sobre la cuestión de cómo y en qué medida los gustos y las preferencias musicales participan en la construcción de las adscripciones identitarias de las y los jóvenes estudiantes de la sede principal de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), ubicada en San Cristóbal de Las Casas. De manera particular, se estudia la conexión entre la música y la identidad, priorizando las relaciones que se establecen y viven los jóvenes estudiantes entre sí, para identificar y destacar las vinculaciones que establecen ellos y ellas con *lo local* y *lo global* en un contexto intercultural universitario.

Durante los últimos diez años en México se han incrementado, en gran medida, también las investigaciones antropológicas y sociológicas sobre jóvenes y “la condición juvenil”, logrando ocupar una firme posición en el ámbito académico. Lo podemos observar en la enorme cantidad de publicaciones y, en general, toda la literatura dedicada al tema de los jóvenes de forma especializada. Asimismo, se ha ampliado considerablemente el campo temático dedicado a los jóvenes de los grupos étnicos de México. Aun así, el tema del consumo cultural y las adscripciones identitarias de estos jóvenes sigue siendo área fresca de investigación.

La importancia de este tema se encuentra en el conjunto de prácticas y formas que los jóvenes incorporan y utilizan como umbrales de distinción/pertenencia o diferenciación/exclusión a través del consumo cultural. Los gustos por parte del individuo aparecen como una forma de “identificarse con” y comunicarse, lo que implica la creación y exposición de la identidad, marcando una delimitación imaginaria con otros individuos o, al contrario, un lugar para enfatizar lo semejante. El consumo y los gustos se constituyen en un escenario de los encuentros culturales, posibles

intercambios y “sincretismo cultural”. Estos temas siguen siendo actuales e interesantes para la investigación social en el contexto de la globalización, agregando más horizontes y ejemplos al debate cultural y académico. Pero más que nada, representa una forma de análisis más interesante para conocer al “otro” a través del consumo y los significados atribuidos a los bienes culturales.

La música puede ser percibida como una experiencia tanto personal como colectiva porque se consume tanto en ámbitos íntimos como públicos; por ejemplo, en las convivencias sociales, como las fiestas y los bailes. La música es uno de los principios estructurantes/organizadores más importantes de la diferencia, la jerarquía de distinciones y la integración de las culturas y prácticas culturales juveniles (Urteaga, 2010: 33). Más allá del goce y el placer estético, a través del gusto musical los jóvenes trabajan el objetivo de “ser aceptados”, “ganar confianza” y comunicar diferentes aspectos de sus identidades. El consumo, sea de música, de ropa o de cualquier otro producto relacionado con el estilo de vida, es fundamental para los jóvenes en su búsqueda de comunicación, aceptación y confianza en uno mismo (Urteaga, 2011: 178-179).

Además del enfoque en la dimensión colectiva del consumo, el presente libro aborda el proceso de cómo los gustos musicales participan en la elaboración de la reflexividad de las personas sobre sí mismas y el mundo alrededor. Si se considera que históricamente el discurso de jóvenes, identidades, consumo y culturas ha sido un tema exclusivamente urbano, la propuesta de esta investigación intenta estudiar el consumo y su importancia en los procesos de la adscripción identitaria en contextos geográficos menos comunes, pues, no se trata de grandes espacios urbanos, y en poblaciones étnicamente mixtas, como es el caso de la UNICH.

Lo particular de la UNICH no es sólo el hecho de que muchos de sus alumnos provienen de distintos contextos étnicos,

sino también que la interculturalidad, la base conceptual de esta institución educativa, intenta lograr una interrelación simétrica entre grupos y personas que provienen de distintos contextos culturales. Aquí un punto interesante de análisis es averiguar si de alguna manera esta interrelación se reproduce en el consumo cultural de estos jóvenes.

Por otro lado, la UNICH debería ser vista como un escenario de convivencia, comunicación y sociabilidad donde los jóvenes se dejan ver y ven a otros. El sujeto de este estudio, las y los estudiantes activos de la UNICH, deben ser vistos como actores con múltiples actividades y facetas no reducibles al sólo hecho de estudiar. Los estudiantes representan actores plurales insertos en múltiples experiencias que viven de manera simultánea en diversos contextos (Pineda, 2010). Contextos que parcialmente se vislumbran cuando ponemos bajo nuestra mirada las actividades de ocio y las preferencias culturales de dichos actores.

Otro aspecto de este trabajo es el hecho de que San Cristóbal de Las Casas y las poblaciones aledañas como Zinacantán y San Juan Chamula fueron el epicentro de muchos grupos musicales del rock en tsotsil. La expresión artística y la “misión” sociocultural, auto-definida por los propios músicos de varios de estos grupos, es un ejemplo por excelencia de la renegociación de las fronteras culturales entre lo tradicional y lo moderno, entre lo étnico particular y lo global masivo. Además de la producción musical, aquí también habría que dar considerable importancia al consumo de esta música y a las maneras en que las y los jóvenes le otorgan un significado y la interpretan al nivel de su identidad personal, lo que puede involucrar tanto un rechazo como una apropiación simbólica o, incluso, indiferencia.

Para averiguar todas estas interrogantes e inquietudes, recurrimos a conversar con estudiantes de la UNICH, utilizando entrevistas cualitativas, semi-estructuradas, cuya flexibilidad y dinámica es la clave para comprender las perspectivas, experiencias

y opiniones tal como lo expresan las personas entrevistadas. La meta de estas pláticas fue obtener información sobre los estilos musicales más y menos populares. De esta forma, la impresión que tienen la población estudiantil entrevistada acerca de las músicas que circulan en la UNICH describe el conocimiento y el gusto generalizado en su conjunto. Por otro lado, el uso del método etnográfico en la UNICH proporciona la oportunidad de platicar de manera menos formal con los estudiantes y poder describirlos en el contexto de la universidad. En total fueron entrevistados 20 alumnos activos de la UNICH, 10 mujeres y 10 hombres con una edad promedio de 21 años (con una variación entre 18 y 25 años), de diferentes carreras, provenientes de distintos municipios de Chiapas, y también de distintos entramados étnicos, hablantes originarios de castellano, tseltal, tsotsil y ch'ol, según fue el caso.

De esta manera, el presente libro constituye un intento de poner énfasis en los “intersticios” culturales por los cuales se mueve el sujeto joven indígena a la vez que coadyuva a la puesta en marcha de una mirada distinta de la forma en que las etnias y, concretamente sus jóvenes, se plantean su inserción a la globalización y las industrias culturales de entretenimiento a partir de sus consumos.

El libro está conformado por cuatro apartados. En el primero de ellos se discute la interculturalidad como un paradigma en boga en el mundo académico que propone una revisión crítica de cómo se construye la diversidad cultural en los tiempos actuales. Se observan sus primeros antecedentes que originan todo un alud de concepciones y teorizaciones sobre los contactos culturales en la contemporaneidad.

En el segundo apartado se describen los orígenes de las universidades interculturales, como la primera puesta en marcha de una política pública en torno a las posibilidades de la interculturalidad en la educación superior. Aunque, como ya se ha mencionado, las universidades interculturales no son propiamente

“universidades indígenas”, pero en los hechos se crean para dar cabida en cuanto a cobertura de educación superior a jóvenes de las etnias; principalmente, como una forma de resarcir los olvidos históricos que el Estado nacional ha mantenido con este sector de la población.

En el tercer apartado se discuten las identidades juveniles, generadas dentro de la UNICH, como *constructos* que propician intensos intercambios entre pares y colectivos juveniles; al mismo tiempo que aluden a formatos culturales que remiten a disputas y conflictos permanentes y dirimidos mediante los *performances* identitarios en juego y, desde luego, los consumos culturales.

El apartado cuatro desarrolla las problemáticas de los consumos musicales entre jóvenes universitarios de la UNICH y los gustos por los cuales pasan sus construcciones identitarias y sus inclusiones y exclusiones dentro de un espacio institucional que propicia intensamente un diálogo cultural. Asimismo, se analizan las “geografías culturales” donde se resignifican dichos consumos y las auto-percepciones de las y los participantes de este estudio, como jóvenes, como estudiantes y como sujetos en pugna con sus propios discursos, así como los externos, en el marco de ser joven indígena o no indígena en la UNICH.

De esta manera, la contribución que genera este libro al debate de las juventudes, las identidades y los consumos culturales lo realiza desde una mirada que conjuga las distintas formas en que las juventudes se apropian de sus entornos, siempre pensando en sus apuestas a vivir a plenitud sus propios contextos y sus propias realidades.

I

Interculturalidad: los antecedentes históricos globales, nacionales y regionales

Uno de los últimos grandes movimientos sociales del siglo XX surgió en Chiapas, México, con el levantamiento armado indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Este suceso detonó impresionantes movilizaciones sociales a niveles internacionales en torno a los espacios de lucha social a favor de una causa que posibilitaba el discurso de los más desamparados, los que no estaban en las prometedoras cifras de desarrollo mundial; aquellos sujetos, en este caso indígenas, que no cabían en los procesos macro de la globalización. Quedó así, marcada simbólicamente, la fecha de inicio de la aparición del EZLN: el 1° de enero de 1994, exactamente el mismo día en que México formaba parte del tratado comercial más grande del mundo, el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Estados Unidos, Canadá y México.

El efecto simbólico del acontecimiento no pudo ser más contundente: un grupo de indígenas, el sector más empobrecido de México, que, portando armas, declaraba la guerra al Estado mexicano y aparecía en la escena nacional en un país caracterizado, en relación al resto de países latinoamericanos, por su permanente y relativa paz social (sostenida por el autoritarismo del partido único dominante durante casi 75 años). Por tanto, esta ruptura con el *statu quo* político de México fue la señal de emergencia de

un nuevo actor social: el indígena, olvidado por siglos y menospreciado por las clases políticas y los poderes, en general.

La irrupción indígena de Chiapas también significó la revelación paralela de otra perspectiva, otro tono, otra visión del mundo ante las notas de triunfalismo de los apologistas de la globalización: no era posible hablar de justicia social cuando había sectores enteros de población que no tenían siquiera las mínimas condiciones de existencia. Gran parte del éxito del movimiento del nuevo zapatismo fue la penetración de su discurso que pondrá la inclusión de los desposeídos, primeramente, los indígenas, como el último eslabón de las clases sociales, para convertirse en una bandera de lucha mundial que involucra en la actualidad a un gran abanico ideológico diverso, además de ser un importante espacio aglutinador en la construcción de los discursos alternos de cara a la globalización:

En otras regiones del continente americano se producen triunfos electorales impensables en el siglo XX. En Bolivia y Ecuador, movimientos políticos nacidos abajo y a la izquierda se consolidan en el poder y con principios que se fundamentan en una noción de ciudadanía activa, *Sumak kawsay* o buen vivir, en los cuales se reconocen los derechos a la naturaleza, se planea la soberanía alimentaria y se defiende la planificación para el desarrollo con pensamiento propio (Roitman, 2012: 16).

Por otro lado, aunado a esta grandilocuente presencia de *lo indígena*, el auge de la diversidad y la cultura en el pensamiento contemporáneo se hace evidente a partir de la ahora innovadora auto-representación de sectores sociales “desvalorizados” en donde su forma de interpelación es su propuesta identitaria como grupo ante un estado de cosas hegemónico y excluyente:

La prominencia de nuevos temas de estudio creados por la reconstrucción del análisis social requiere de un concepto de cultura con capacidad suficiente para abarcar tanto el trabajo guiado por las normas clásicas, como los proyectos que se excluyeron antes o que se

pronuncian como marginales. Estos temas antes excluidos incluyen a los estudios que buscan heterogeneidad, cambio rápido y el prestar y el pedir intercultural. Mi exploración sobre lo que el periodo clásico consideró como “espacios vacíos” y zonas de indivisibilidad cultural se asumió con vistas a la redefinición del concepto de cultura (Rosaldo, 1991: 191).

De ahí que *lo cultural* y el campo de *lo identitario* se presentan ya como distintivos en las relaciones que entablan estos colectivos emergentes de frente a los mecanismos de exclusión gestados al interior de estas llamadas “crisis” políticas y culturales que sostenían antaño el embalaje de las sociedades, ahora globalizadas. Es importante destacar que esta tensión no tiene lugar únicamente en el carácter étnico de estos grupos, sino que esta lucha por el reconocimiento y la diversidad entra también en la praxis de lo que hoy se denomina la “sociedad civil”, porque también está en juego la utilización del campo cultural como “recurso” estratégico y capital económico para enfrentar los cambios y así hacer de la cultura y de la problematización de las diversidades un “uso político” (Yúdice, 2002).

En este contexto, las presentes formas de pensar la realidad exigen incluso la posibilidad de abrir nuevos parámetros de análisis que puedan abarcar la gran dispersión epistémica a la que asistimos. Es a partir de la presencia de las diversidades e identidades en las arenas internacionales cuando las ciencias sociales ponen atención en cómo apreciar estos discursos desde la cultura como forma de inclusión y de sentido colectivo.

En ese sentido, la interculturalidad se posiciona como un concepto que puede aglutinar los debates contemporáneos en torno a las tensiones generadas desde dichas diversidades, y cómo se insertan, primero, como parte de un aparato analítico que dota de explicación a las maneras en que se zanján y construyen los discursos culturales de la actualidad; y segundo, “representa los diversos modelos que se implementan dentro de marcos jurídicos

y filosóficos que defienden el pluralismo cultural” (Jiménez Naranjo, 2009: 54). De esta forma, el debate de la interculturalidad propicia la atención hacia los colectivos que, en el marco de la globalización, acusan recibo para no dejar soslayar la intensidad con que se ponen en juego dichas tensiones, que tienen que ver con las propuestas de construcción democrática, incluyente y diversa dentro del universo social contemporáneo.

De ahí que la interculturalidad es uno de los campos discursivos donde se intenta proporcionar a las diversidades culturales un anclaje político de frente a la construcción de políticas públicas y, eventualmente, la democratización de las sociedades del presente; representa, al mismo tiempo, un ideal societal como también una construcción conceptual y de pragmatismo dialógico en el cual podrían confluir todos los intercambios culturales de la contemporaneidad (González Arnaiz, 2002).

Como paradigmas explicativos, el interculturalismo tanto como el multiculturalismo, son esquemas analíticos para entender y explicar la diversidad y el pluralismo cultural; incorporan valoraciones conceptuales y de *praxis* sobre las dinámicas de los grupos dentro de lo que debería ser la convivencia en democracia en las sociedades de este siglo:

De esta manera, la apertura a la diversidad cultural es un paso en la dirección de aceptar no sólo la conformación pluriétnica de la sociedad, sino el reconocimiento a que el saber del otro es diferente en la esfera cultural, lo cual es sólo el principio de una transformación social amplia y necesaria para que todos los ciudadanos participen en una sociedad democrática con igualdad y justicia (Vergara Fregoso y Alegría, 2010: 12).

Se sabe que son dos concepciones que surgen en el seno de sociedades europeas y logran tener un gran despliegue analítico cuando comienza a aparecer la migración como un fenómeno social de envergadura internacional en la contemporaneidad. La discusión abona los campos de lo político y lo social, en primer

lugar, como parte de las nuevas reconfiguraciones en los escenarios internacionales a partir del suceso simbólico denominado como la “caída del Muro de Berlín”. En segundo, a partir de esta atención a la migración, desde claves identitarias y culturales, o más bien, desde las primeras “fragmentaciones culturales” que ocasiona este proceso, cuando surgen las interrogantes iniciales que ubicarán, en primera instancia, las discusiones sobre cómo pudiese ser el diseño de las sociedades actuales desde la perspectiva de occidente:

Las primeras manifestaciones de una fragmentación cultural, características no sólo de Francia sino de muchas otras sociedades occidentales, se deben en mucho a las crisis del estado-nación, así como al trabajo que hicieron consigo mismos los grupos involucrados. Estas manifestaciones se llevan a cabo en una coyuntura que todavía es la del crecimiento, y en su conjunto están protagonizadas por actores cuya determinación es más cultural y política que social (...) Importantes cambios se llevaron a cabo en los años ochenta, primeramente, con la inmigración. En Francia, de manera quizá más excepcional que paradigmática, ésta deja de ser percibida, y de percibirse a sí misma con referencia al trabajo, se vuelve... una inmigración de doblamiento. Esto significa que los “trabajadores inmigrantes”, en términos del discurso usual, ceden el lugar a los árabes, a los musulmanes, a los morenos, a los negros, a los turcos, etc. (Wieviorka, 2006: 31).

Bajo esta perspectiva sociocultural con que se observan los procesos de migración del presente, comienzan a llamar la atención los conflictos culturales generadas por las consecuencias de este fenómeno, que ahora revierte de escalas y magnitudes aparentemente inusuales después de los reacomodos internacionales. Dichas problemáticas socioculturales implicarían la necesidad de crear políticas respecto al reto que ya significaba *de facto* la convivencia con las diferencias culturales (como pasaba en algunos de los países “de migración” como Canadá, Australia y Estados Unidos). Al mismo tiempo, en el contexto internacional comienza a escucharse la exaltación de una serie de discursos políticos alrededor de los triunfalismos del régimen capitalista de

frente al socialismo real que, entre otras cosas, intentaba remarcar la preeminencia de la democracia occidental, llamada ahora a ser el “discurso único” y la más importante vía del desarrollo social humano. Ahora se sabe que el denominado “fin de la historia” no debería de plantearse desde las unicidades, sociales y políticas, con que se apropiaron los encomiásticos para hablar con tal aseveración:

La tesis de que la historia ha terminado es casi tan antigua como la historia imperial de Occidente. Ya los ideólogos de Imperio Romano proclamaban el final del devenir histórico, pues con el triunfo de Roma todos los pueblos se habrían unificado, alcanzando la organización social más perfecta. Evidentemente, tales afirmaciones no sólo denotaban una falta de imaginación, sino también una voluntad de legitimar la dominación entonces establecida declarándola como inamovible. En realidad, la historia, como dinamismo de apropiación de posibilidades, solamente se terminará con el fin de la especie humana (González Fernández, 1996: 61).

Comienza a observarse así la necesidad de colocar en la palestra del debate social la inclusión de las minorías étnicas en los territorios nacionales, a partir de aquellos discursos que entonces prometían las indulgencias del capitalismo como el modelo social “trionfador” en la contienda política bipolar del siglo XX y predispuesto como parteaguas democrático en el mundo entero. En ese sentido, la migración cobró fuerza como proceso social que debía ser atendido en aras de la divulgación (en verdad “políticamente correcta” de occidente) de las democracias europeas y anglosajonas (Gutiérrez, 2006: 9). Contribuyó, asimismo, a que los grupos migrantes “minoritarios” asentados en países occidentales fuesen vistos como colectivos que deberían ser incluidos dentro de las sociedades de acogida y así plantear, en el marco de la tolerancia y la construcción de políticas públicas al respecto, espacios de inclusión étnica.

En ese sentido, estos flujos migratorios en tiempos de la “posguerra fría”, tuvieron especial carácter político y social des-

de dos niveles de importancia: (a) por un lado, como estrategia política de “seguridad nacional”, y (b) como parte de la discusión académica “multicultural”, en tanto comenzaban a delinearse algunos modelos societales de inclusión.

En cuanto al primer punto, después del hito de la “caída del Muro de Berlín”, en las arenas políticas europeas se comenzó a prever el dilema también político que representaba pensar las construcciones societales pertinentes a los cambios internacionales presentados con la desaparición del socialismo real. Al incluir a las diferencias culturales se cubría ese vacío dejado por el otro modelo hegemónico de Europa del Este y se dejaba intacto el discurso democrático occidental al “incluir” en el seno de las sociedades de acogida, pero sin menoscabo de la seguridad de las naciones desarrolladas; de ahí que, desde la conformación del nuevo orden internacional que suplía el esquema socioeconómico mundial bipolar, había que contemplar que culturas diferentes a la de occidente pudieran gozar de los privilegios del capitalismo, ante la inevitable ola migratoria venida de aquellos países periféricos donde aún no había tal progreso.

Por otro lado, los centros académicos se “multiculturalizaron” (Dietz, 2003) cuando se abocaron a comprender esta convivencia –a fuerza y no exenta de ásperas tensiones– entre diversos colectivos sociales. El hecho de que este planteamiento multicultural estaba ya en las universidades y los espacios de producción de conocimiento permitió una postura “progresista” ante el potencial y apremiante peligro de la entronización del discurso único, excluyente y hasta racista, al respecto y contribuyó a que se planteara por primera vez, y desde esos campos de discusión, la problemática de la inclusión de las diversidades culturales. A la postre, esto también elevó el debate de las otredades desde las interrogantes que propiciaban pensar a futuro la construcción de las sociedades democráticas del siglo XXI y la viabilidad para su inserción en el mundo global, todo en el marco de la visibilización de las diferencias.

Construyendo el enfoque intercultural

Después de los primeros logros políticos del multiculturalismo se hizo presente la visión estratégica y toma de posición de observar las problemáticas de la diversidad cultural (en este caso exclusivamente en el campo de lo étnico) desde el afianzamiento e impacto del discurso en la sociedad. Esta primera “institucionalización” del multiculturalismo constituye la apuesta a cimentar las directrices conceptuales iniciales para complejizar el asunto de los contactos entre grupos culturalmente distintos, por lo que la problemática cultural tendría que afirmarse y redefinirse:

Cuando el discurso multiculturalista pasa así del ámbito meramente académico a adquirir una creciente influencia en la opinión pública sobre todo norteamericana, a finales de los años ochenta e inicios de los noventa surge un debate político y pedagógico acerca de futuro de las sociedades occidentales. La confluencia de los “discursos de la diferencia”, por un lado, con cambios cualitativos en la composición y por tano en la autopercepción de las clásicas sociedades de inmigración, por otro lado, impregna este debate de un fuerte carácter normativo: ¿hacia dónde deberían evolucionar las sociedades contemporáneas de composición multicultural? (Dietz, 2003: 36).

Así, el multiculturalismo se asienta como una postura ideológica y también como recurso conceptual para visibilizar las otredades en modelos políticos y de *praxis* societal sobre la diversidad cultural, contraviniendo el eurocentrismo de las narrativas culturales contemporáneas, cuando se recurre a construir lo que Dietz (2003) ha llamado los “estudios interculturales”.

Estos “estudios interculturales” instan a observar los conflictos de las relaciones culturales como consecuencia del paradigma multicultural, sólo que reflejado en procesos situacionales concretos como parte de una estrategia para posicionar a los llamados “grupos vulnerables” en la esfera de lo político y así fundamentar el cambio en decisiones públicas favorables a estos grupos. De esta manera, los actores multiculturales se posicionan en torno a las discusiones sobre las formas de hacer funcionar el aparato

social del multiculturalismo, y llegan a la conclusión, también estratégica, de insertarlo en las escuelas públicas y universidades.

Según el análisis de Dietz, los antecedentes inmediatos de los nuevos “estudios interculturales” son las reflexiones en los llamados “estudios étnicos” y los “estudios culturales” (2003: 49-57). Los estudios étnicos aparecen en los foros académicos de los Estados Unidos e Inglaterra, dos de los países pioneros del multiculturalismo. En ellos se refleja la necesidad de impulsar el análisis social en el cual podrían observarse distintos enfoques de problemática “étnica” y de inclusión social, en contraposición, a las historias sociales y culturales contadas desde una posición unilateral y evidentemente parcial. No obstante, con el tiempo esto significó de nuevo hacer esenciales las demarcaciones culturales de los grupos involucrados en tal perspectiva para construir una especie de “gueto académico” sin que incidiera fuera del medio académico y fuera también de las instituciones educativas.

En este sentido, los estudios culturales (originados en Birmingham, Inglaterra), proponen una reformulación analítica respecto a las problemáticas culturales que acontecen en los escenarios contemporáneos e insertarlas con una visión crítica en contextos de exclusión. Ello contribuyó a que comenzara a discutirse el impacto de lo intercultural en los espacios “convencionales” de las ciencias sociales, lo que afectó a diversos campos como la pedagogía, la comunicación o la sociología. Los ahora “estudios interculturales”, de corte anglosajón, emergen con el afán de visibilizar a la diversidad étnica como grupos vulnerables y obviamente marginados por los discursos culturales hegemónicos. En términos de los estudios culturales ingleses esta exclusión se inscribe también bajo una situación estructural compleja, de connotación clasista y, sobre todo, de poder de los discursos hegemónicos.³

³ A la larga, este planteamiento no resultó del todo visible. Más bien, puede decirse que desde sus inicios el discurso intercultural estableció su preferencia por la vulnerabilidad histórica del sujeto étnico.

A partir de ahí, como la discursividad de las problemáticas culturales aportadas por el multiculturalismo se enraíza en complejos procesos sociales, da pie a un nuevo debate con la interculturalidad, como una cuña analítica que pretende comprender la gama de posibilidades explicativas de los actuales contextos donde se observan encuentros culturales.

En primera instancia, los “estudios interculturales” se construyen como parte de aquella institucionalización “ideologizada” por los discursos del multiculturalismo, por ejemplo, en los espacios educativos. En ese tenor, la interculturalidad, como una nueva categoría de análisis, coadyuva a comprender los efectos situacionales e ideológicos de los procesos que ocurren cuando las diferencias culturales –en permanente contacto con los “otros”– se acentúan y entran en conflicto, por lo que congrega una primera y muy importante raíz conceptual y etnográfica en estudios desde las aulas escolares y por la complejidad de las relaciones áulicas y, por tanto, pedagógicas entre grupos étnicos de frente a los discursos hegemónicos. Es de prever, entonces, que una considerable mayoría de la producción intelectual intercultural está centrada en el campo educativo. Citaremos el ejemplo de España, para comprender su magnitud:

En lo que llevamos de la década de los noventa ha crecido espectacularmente el interés por la interculturalidad en la literatura científica sobre educación publicada en España. Una revisión bibliométrica muestra un importante incremento en publicaciones sobre educación multicultural e intercultural: entre 1990 y 1994, por ejemplo, se han publicado cuarenta y tres libros que, parcial o monográficamente, se ocupan de temas de educación intercultural o multicultural; de entre ellos, algunos con capítulos firmados por autores diferentes al editor del libro, lo que supone cerca de doscientos capítulos escritos en cuatro años. A los que debe añadirse los más de cien artículos publicados en revistas en el mismo periodo de tiempo y sobre la misma temática (García Castaño *et al.*, 1996: 1).

En la actualidad existen tendencias de ampliar los espacios de discusión intercultural. Se empieza a afianzar un generoso de-

bate en otros campos de la ciencia social; asimismo, han surgido campos de estudios desde la mediación, animación, integración y convivencia sociocultural. Dichos campos perfilan sus objetivos más allá de las problemáticas étnicas y la de los espacios pedagógicos, como una propensión a construir epistémicamente nuevos estudios de carácter transdisciplinar e incluso apostando a la interculturalidad entendida como proyecto filosófico-humanista e ideal societario (Malgesini y Giménez, 1997; Cortina, 1997).

Cultura e interculturalidad

Si la interculturalidad reflexiona sobre el entorno de la diversidad cultural como un ámbito dinámico que posibilita la construcción de un espacio dialógico entre las colectividades en pugna, de tolerancia y de creación de “políticas de la diferencia”, es imperativo centrar la atención en los aspectos culturales por donde se desenvuelve el propio concepto. El concepto de cultura se posiciona como una categoría clave para entender los procesos interculturales. Sin embargo, estos análisis han facilitado cierta escalada fácil en las elaboraciones conceptuales generadas en torno a la interculturalidad y han logrado que ésta no se precise en una dimensión homogénea, creando muchas veces vacíos teóricos, sin definir claramente los horizontes por donde deban circular sus perspectivas analíticas. Esto ha provisto a la interculturalidad de una cascada de terminologías, acepciones, trincheras ideológicas y debates académicos en torno a la cimentación del andamiaje teórico que pueda sustentar su viabilidad social.

En primer lugar, como parte de esta incipiente y a veces difusa construcción conceptual en torno a la interculturalidad, existe una visión que la universaliza, casi como un metadiscurso, sin explicar bien en qué raíz conceptual y epistemológica se funda, además que induce su aplicación en realidades concretas, pero sin precisar más allá. Por ejemplo:

- a) Un primer campo de crítica es el intento de universalizar todo contacto humano como un proceso intercultural;
- b) Un segundo es la presentación de un *camaleónico* discurso sobre el llamado pluralismo cultural y multiculturalismo de corte europeo, pero que muchas veces es confuso, sobre todo para el caso latinoamericano.

En cuanto al primer inciso, dentro de las primeras corrientes conceptuales de la interculturalidad pareciera ser que desde una óptica incluyente la simple convivencia humana genera procesos interculturales. Esto en parte es cierto, pero en parte no lo es. ¿Entonces qué es lo que se apremia “interculturalmente” en una dinámica de contacto social? ¿La relación simétrica, dialogante y democrática entre dos o varias culturas? Muchas veces esta pregunta se pierde de vista, en cambio se refuerza la idea de que, por sí solo, el encuentro es propenso a precisarse en clave intercultural. Bajo esa arbitrariedad generalizante, toda sociedad es intercultural (aunque no se lo plantee o no quiera serlo); todo grupo humano, en la medida en que nunca está exento de contacto con otros grupos, genera “problemáticas interculturales”. Es decir, todo discurso que se posicione “culturalmente” forzosamente estaría planteando “contacto” y, por tanto, interculturalidad.

Si estamos de acuerdo con este punto de vista, entonces el concepto de interculturalidad siempre ha sido un hecho. Desde que la humanidad es tal, sobre todo cuando los humanos comienzan a crear culturas, se ha forzado el contacto intergrupar al concebirse el grupo como un todo homogéneo, donde subyace la idea del “nosotros” frente a los “otros”. Es decir, todo tipo de relaciones y la comunicación humana ocasionada entre las diferencias culturales, o entre el “nosotros” y el “ellos”, constituye un “proceso intercultural”.

Como ejemplo podemos citar el origen de los Estados nacionales dentro de territorios autóctonos, de población indígena, en Latinoamérica. Desde la conquista militar del territorio en el

siglo XVI, así como las relaciones de los españoles con los grupos nativos, se han construido dialécticamente ya sea para subordinar al “otro”, o bien, para suscribirlo a la sociedad colonial. Nadie discute este estado de cosas injusto y continuamente opresor de una amplia mayoría de la población indígena latinoamericana, pero, al mismo tiempo, nadie pretende denominarlo como parte de la interculturalidad. Y, sin embargo, al observar contacto humano entre dos grupos culturalmente distintos podría considerarse como parte de una interculturalización por aquellos que plantean que *per ser* toda comunicación colectiva se puede cifrar en ese sentido.

Lo anterior no es insignificante, porque entre los detractores de la interculturalidad existen quienes planean que no hay nada nuevo ni trascendente en los análisis de los contactos y diálogos culturales, porque ya hace mucho que están dados. De ahí que se minimice la complejización al respecto, por lo que la interculturalidad no necesariamente aportaría cosas al debate.

Por el otro lado, en el otro inciso, el pluralismo y el multiculturalismo se plantean como posibles sinónimos, pero acatan ciertas diferencias que tampoco están claramente delimitadas. Se dice siempre que el multiculturalismo es por excelencia el modelo político de la diversidad cultural. En éste se trata de construir a las sociedades modernas con base en la inclusión de los “otros” que se evidencian por permanentes contactos culturales, según el modelo anglosajón. Mientras que el pluralismo cultural forma parte más bien de las líneas de pensamiento latinoamericano sobre la cuestión de *lo indígena*:

El pluralismo cultural... Se trata de una perspectiva que en América Latina se orientó a defender el derecho a la existencia física y cultural de las sociedades indígenas en épocas en donde predominaban las ópticas integracionistas y asimilacionistas de los Estados... En lo que atañe al multiculturalismo... en uno de sus niveles representa sólo otra forma de aludir a las sociedades plurales que ese ha hecho muy

popular en los últimos años por la influencia de la literatura política y antropológica. En realidad, no se distingue demasiado del pluralismo cultural, salvo en su uso consensual para designar a las sociedades culturalmente diferenciadas a partir de los aportes migratorios (Bartolomé, 2006: 107 y 115).

Los dos modelos tienen pertinencia, y ambos contienen en sus debates internos la vena histórica por la cual se han construido. Por tanto, ambas concepciones sirven para un análisis particularizado y definido en situaciones específicas. Ahora bien, si sólo fuese visto de esta manera, nos estaríamos encaminando a un relativismo analítico donde cualquiera de las dos visiones modélicas podría servir como categorías de análisis para los procesos de convivencia y conflicto cultural, por lo que se pierde de vista la pertinencia histórica, por la cual, ambas categorías emergieron y plantearon su pertinencia epistémica dentro de las ciencias sociales.

Desde luego, mucha literatura especializada ha puesto de manifiesto el nivel de importancia que atañe la discusión de la interculturalidad, y ha intentado también dotar de cierto orden en el manejo de las categorías de análisis (pluralismo, multiculturalismo, diversidad, cambio cultural, diálogo, etc.); sin embargo, es verdad que existe aún cierto grado de confusión en los manejos de las mismas. Pero es cierto también que en la discusión intercultural no todo está dicho, por lo que dista de ser un enclave epistemológico profundamente consolidado.

En este sentido, la interculturalidad debe ser discutida ampliamente y generar sólidos campos semánticos que se conviertan, a su vez, en ingentes plataformas teóricas. Ello apremia por lo esencialmente volátil de las realidades que rebasa con mucho los horizontes con que se observan las situaciones culturales de convivencia. Se abre la necesidad de contextualizar los conceptos, homogenizar los horizontes epistemológicos para situar las discusiones, ubicar las problemáticas específicas y, sobre todo,

precisar muy bien qué es lo que se quiere decir cuando se habla de “procesos interculturales”.

En cuanto al análisis cultural de la interculturalidad, han aparecido voces que llaman la atención sobre la proliferación de términos que acuden a lo cultural para explicar los distintos modelos de la diversidad. ¿Estamos asistiendo a la (re)valoración de una terminología y conceptualización ya empleada para los análisis culturales, en el caso concreto de la antropología? ¿O es la construcción de un campo de conocimiento de corte “transdisciplinario”, más acorde a direccionar la misma cultura como eje de explicación para las problemáticas contemporáneas? ¿Es la interculturalidad, en sí misma, un modelo de análisis que sostiene en su haber conceptual distintos estudios de las minorías culturales?

Estas interrogantes aparecen al interior de la extensa producción de discursos que han sido vertidos en torno al multiculturalismo y al interculturalismo, quizá en demasía, pero aún no se ha preguntado exhaustivamente por la viabilidad y los alcances de conceptos que explicaban ya muchos procesos que actualmente presenciamos. En torno al manejo del término de cultura surgen más interrogantes: dentro del campo de la interculturalidad, ¿es una revaloración del concepto de cultura o se acuña de distinta manera? ¿Estamos frente a problemas “nuevos” y con brújulas distintas para su comprensión de frente a los análisis “tradicionales” de la cultura que, por sí solos, no bastan para dar cuenta de ellos?

Desde la propia construcción histórica de la antropología como ciencia, se observa la permanente alusión a ciertos procesos que ahora podrían denominarse como “interculturales”, entendidos éstos como una condición de los grupos sociales cuando se parte de que todo grupo no está exento de procesos de contacto cultural: conceptos como diversidad, diferencia, relativismo y pluralismo cultural, así como la propia interculturalidad (sin mencionarse como tal), han sido planteados y puestos en

la escena del debate desde que la antropología consolidaba sus bases cognitivas. Si antes existía ya un campo de conocimiento que explicaba, en función de sus propios contextos históricos y epistemológicos, los problemas culturales que están presentes en la actualidad, ¿por qué ahora se crean categorías de análisis que resumen problemas añejos/nuevos con discursos nuevos/añejos? Desde luego que estas cuestiones aún se plantean en las discusiones académicas interculturales.

Es verdad que el mundo asiste en la actualidad a procesos evolutivos humanos de continuas realidades fugaces, transculturalizadas, multiplicadas, interconectadas y globalizadas, y quizá las categorías antropológicas⁴ “clásicas” hayan quedado cortas para explicar la gran complejidad de nuestro entorno; pero también es verdad que los eslabones conceptuales que nos remiten a un posible y total “cambio de paradigmas”, en cuyo seno estarían incluidos lenguajes culturales ya polemizados antaño y revalorados contemporáneamente, aún todavía están en permanente análisis:

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas. Más bien, es un proceso y una actividad continuos; la interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas y afrodescendientes. En sí la interculturalidad tiene el rol –crítico, central y prospectivo en todas las instituciones sociales– de

⁴ Se habla de la antropología como un campo de conocimiento en el que se ha priorizado históricamente la categoría de cultura como eje y fundamento de su reflexión y análisis. Las tradiciones en ciencias sociales mencionan a la antropología directamente como una “ciencia de la cultura”, como si sólo esta fuese ahora un coto de exclusividad temática de también un único campo de conocimiento. Es cierto que anteriormente la antropología tejía muchas de sus atalayas bajo esta brújula, solo que ahora no existe ya patente de exclusividad porque espacios de conocimiento como la sociología de la cultura, las ciencias de la comunicación, la filosofía, entre otros, también se adjudican permanentemente la alusión a la cultura.

reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos (educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos), y de accionar entre todos relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto y la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva (Walsh, 2009: 41-42).

II

Las universidades interculturales

Como ya se ha dicho antes, uno de los campos privilegiados donde visiblemente se implementa la interculturalidad es en la educación. México tiene una vigorosa trayectoria en los niveles de la educación primaria, con la educación intercultural bilingüe o desde los inicios de la “educación indígena bicultural”, implementada en la década de los ochenta (Jiménez, 2009: 33 y 43), pero poco camino recorrido en materia de educación superior. La interculturalidad como ingrediente esencial en los programas educativos ha sido subrayada por varios investigadores. Guillermo Bonfil (1987: 121-123) ha señalado que la enseñanza bilingüe e intercultural con la meta de recuperación cultural y consolidación de las etnias históricas debe ser incorporada en el sistema educativo regional; también García Canclini (2005: 182-183) ha admitido que la aceptación del multilingüismo en las escuelas y la aparición de “universidades indígenas” indican cierto equilibrio entre *lo tradicional* y *lo moderno*. En la práctica, la interculturalidad se manifiesta primero en las escuelas públicas con la creación de programas educativos que “colocan en la palestra de la acción” a los actores de la diversidad. De tal manera, estas universidades proponen una perspectiva intercultural de intercambio entre el conocimiento “occidental universitario” y el “tradicional indígena”, para formar a los jóvenes desde la visión primaria de la diversidad.

Las universidades interculturales (UI) en México surgen al inicio del siglo XXI como resultado de la expansión de la educación secundaria obligatoria, la demanda por educación media superior en las zonas rurales, varios cambios legislativos y presiones por parte de movilizaciones sociales del “sector educativo indígena”, al igual que “la revalorización mundial del derecho a la diversidad” (Fuentes, 2011: 31-36; Schmelkes, 2008). Estas entidades de la educación superior aparecen como una respuesta a la desigualdad del acceso a la educación superior por parte de los jóvenes de los grupos étnicos, los intentos de asimilar y castellanizar a los culturalmente diversos pueblos de México y como una estrategia de llevar la educación superior a las zonas de aguda diversidad étnica como “un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas” y espacios a partir de los cuales se puede: “Dar a conocer la o las culturas de la región al resto del mundo para favorecer su presencia en el diálogo intercultural más allá de las fronteras de ubicación de la cultura o culturas en cuestión” (Schmelkes, 2008: 6).

Los principios básicos de las UI son: crear alumnos comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones; en el centro de la institución se encuentra la investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve; la docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades debe ser respetada y todos los docentes y alumnos deben participar en las tres áreas. Para evitar segregaciones, estas universidades están abiertas a todos, sin embargo, deben acentuar la presencia de alumnos de los varios grupos étnicos por los lugares en los que se ubiquen (Schmelkes, 2003). En consecuencia, la iniciativa de la creación de estas universidades partió de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, organismo que tenía que cumplir las metas planteadas en el Plan Nacional de Educación (Schmelkes, 2008[b]).

Así, las UI aparecen como una forma estatal de universidades “alternativas” –un proyecto educativo que sea diferente de los programas centralizados de “las universidades convencionales”– donde supuestamente no caben un verdadero pluralismo lingüístico, identitario y religioso. De ahí, las UI ofrecen un modelo de educación basado en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad para fortalecer la convivencia y el diálogo de los distintos grupos culturales que viven en México. Lo alternativo en este caso es el intento de reconocer, revalorizar y aplicar los “conocimientos tradicionales” (idiomas, costumbres, creencias y prácticas ancladas en cada región) para comprometerse con el desarrollo social y económico de los Estados a través de procesos de vinculación entre la universidad (profesores y alumnos) y las distintas comunidades. En otras palabras, construir prácticas curriculares que no sean monoculturales (como en las “demás universidades”) sino inclusivas y abiertas a la interrelación simétrica entre grupos y personas con culturas distintas (Moisés, 2008: 168-169; Pineda, 2010: 29). Digamos que, si el multiculturalismo funciona como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio, entonces la “interculturalidad”, según la mayoría de los estatutos de estas universidades, se refiere a relaciones mutuas entre esas diversas culturas y la participación recíproca equilibrada.

Sin embargo, también las UI a lo largo de su funcionamiento han causado miradas críticas que las ven como continuidad a la política indigenista. Además, el análisis de los discursos de estas universidades sobre la interculturalidad revela que “la interculturalidad” es un concepto polisémico, que tiene múltiples significados, interpretaciones y definiciones (Sandoval *et al.*, 2010). Incluso su conceptualización puede variar de periodo en periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan. En general, se pueden distinguir diversas dimensiones o contextos donde la interculturalidad es utilizada y problematiza-

da en términos ontológicos, epistemológicos, educativos, sociales, intra-culturales y político-institucionales.

Primeros antecedentes de las demandas de los pueblos indígenas

Las demandas de los pueblos indígenas en relación a su situación de desigualdad y pobreza en la que actualmente se encuentran, se visibilizaron por primera vez en el ya histórico I Congreso Indígena “Fray Bartolomé de las Casas”, llevado a cabo en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en 1974, donde aproximadamente 1500 personas tsotsiles, tseltales, choles y tojolabales discutieron temas esenciales como la tenencia de la tierra, el comercio, la educación y la salud y en el que se formula la llamada “Declaración Tzotzil”. A partir de este momento se dan diversos procesos, tanto legales como legitimados y desde los pueblos, en busca del reconocimiento a sus derechos (Mestries, 1990: 473-489).

En 1992, con los 500 años de la llegada de los conquistadores españoles a América, los pueblos originarios protestaron por esos siglos de opresión y, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, se da un hecho que ahora forma parte fundamental en la simbología contemporánea de los movimientos sociales de carácter étnico en Chiapas: cuando miles de indígenas marcharon en la ciudad y derribaron la estatua del conquistador y fundador de la ciudad, Diego de Mazariegos. Esto hizo que se tomaran en cuenta los niveles de hartazgo y de crítica que los pueblos originarios de Chiapas tenían con respecto a un estado de cosas injusto y segregador, además de los niveles de organización que ya planteaban en ese tiempo.

Ese mismo año, el gobierno reforma el Artículo 27 constitucional en materia agraria, donde además de poner fin al reparto agrario y ultimar a las formas colectivas de organización, fortaleció la propiedad privada y abrió las tierras al mercado. Se presentaba así un difícil escenario para el campo nacional, con-

cretamente para el sector indígena, quienes aparte de acusar los más elevados índices de pobreza extrema en el país, nunca fueron consultados para ningún tipo de toma de decisión en lo que refiere a la parte medular de su horizonte cultural y vital: la tierra.

En 1994, con el levantamiento del EZLN y con su ya legendario *Ya basta*, se colocó en los escenarios internacionales los debates en los campos de lo social, político, cultural y jurídico y la situación histórica de subordinación y exclusión de los pueblos originarios frente a la política neoliberal de México, en donde demandaban principalmente trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.⁵ En 1996, en plena efervescencia zapatista, con los Acuerdos de San Andrés, nombre que se le dio a las negociaciones entre el Estado y el movimiento armado indígena, quedaban plasmadas algunas de las demandas más inmediatas de los pueblos originarios, principalmente en torno a su derecho al territorio y el derecho a la libre determinación y autonomía, en cuyos planteamientos se retomaban mucho de los puntos del Convenio 169 y que, a su vez, serían la base para las propuestas de reforma elaboradas a través de la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión (COCOPA).

El gobierno rechazó aspectos fundamentales de la iniciativa de reformas de la COCOPA, lo cual propició la ruptura del diálogo sostenido entre el EZLN y el Estado que recrudeció la militarización en toda la región de conflicto y tensó una situación de por sí precaria en todo el territorio chiapaneco. Pero al mismo tiempo, en términos del discurso étnico zapatista y de las demandas sociales que apremiaban esa coyuntura, se puso de manifiesto un enorme y creciente interés por todo el país y en los escenarios internacionales hacia el EZLN y extrapoló los movimientos alternos de todo México e incluso del mundo entero. Es decir, la problemática

⁵ *Primera Declaración de la Selva Lacandona*, 1994.

étnica de Chiapas ya no se circunscribía a esa parte de la nación, sino a todo el país y más allá de sus fronteras: ya no representaba tan sólo un problema histórico de las etnias de Chiapas, sino a todo un movimiento social alternativo de corte mundial.

Con la llegada de Vicente Fox en el 2000, el primer presidente de un partido de oposición al PRI, se reanuda el proceso de diálogo y Fox envía la propuesta de la COCOPA al Congreso de la Unión. Finalmente, en abril de 2001 se aprueba el dictamen sobre Ley de Derechos y Cultura Indígena y en agosto del mismo año se promulga la reforma de Ley de Derechos y Cultura indígena en el Diario Oficial de la Federación.

Se reformó el artículo 2º de la Constitución para reconocer el carácter pluricultural de la Nación, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, pero también delegó a las constituciones y las leyes estatales el reconocimiento de los pueblos indígenas, su derecho a la libre determinación y autonomía. A pesar de las controversias constitucionales en contra de la Reforma y desde los diferentes pueblos indígenas del país, en septiembre de 2002 la Corte emite el fallo en el que declara improcedentes las controversias constitucionales, por lo que queda la Ley indígena con una serie de candados y en la que se considera a las “comunidades” indígenas como entidades de “interés público”.

Como puede observarse, una de las demandas históricas de las etnias de México ha sido el acceso pleno a la educación, sin detrimento de las identidades y la pertenencia cultural y con la conciencia plena de que los espacios educativos institucionales deberían considerar la riqueza de la diversidad cultural de un país como México. En ese sentido, la demanda exige al Estado mexicano que cumpla su obligación en cuanto a proveer de educación a todos sus ciudadanos; de lo que se trata es de construir un horizonte social, político y cultural para la aparición de un sistema de educación incluyente y democrático que implique una postura de los indígenas como sujetos históricos, también sociales y polí-

ticos. A partir de este horizonte, con otra visión de la educación, es como en la actualidad se sientan las bases y construyen las herramientas y estrategias para buscar la inclusión definitiva a la sociedad nacional en materia educativa.

En conclusión, a partir del EZLN, la lamentable condición del Estado mexicano lo hizo voltear políticamente –quizá por primera vez en la historia– a un sector poblacional desde siempre había sido marginado de cualquier decisión gubernamental, como lo había sido el indígena. Una de las acciones que se implementaron en materia de política pública al respecto fue distinguir la deuda histórica que tenía el Estado en la educación en general, pero esto se recrudecía más en las regiones étnicas del país que siempre se habían caracterizado por la enorme marginación a la que habían estado sujetas desde hace 500 años. De ahí que, por este compromiso histórico y con la presión internacional auestas, en México la interculturalidad en educación superior se da de forma inmediata en el sector indígena y no en otro contexto social y/o cultural. Se sabe que la interculturalidad debe fomentar una forma de nueva sociedad donde los conflictos inherentes a la convivencia entre culturas deban ser resueltos en el marco del diálogo y la equidad, y no debería ser un enfoque exclusivamente para el mundo indígena, aunque siempre fue el sector más urgido de implementación de políticas de Estado.

La perspectiva de las universidades interculturales

Es esencialmente en las UI donde la práctica de la interculturalidad se posiciona y dirime los conflictos y tensiones entre los tipos de diálogo que propone este modelo intercultural:

Los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes... expresan también interés por buscar formas de poner en contexto y apropiarse de las modalidades propias de las universidades “convencionales”, por eso prácticamente todos ellos insisten en la idea de “diálogo de saberes”

(...) ante la posibilidad de que la descripción anterior sea interpretada de manera dicotómica, debe destacarse que de ningún modo se trata de dos mundos separados. Esto no sólo porque al interior del mundo “de la ciencia” y las IES “convencionales” existen fuerzas internas de crítica a las visiones esbozadas, sino también porque “entre los dos mundos” antes caracterizados existen intercambios, formas de colaboración y emprendimientos conjuntos, muy importantes (Mato, 2009: 66).

Puede decirse que la reciente implementación de las UI a lo largo del país y en regiones con fuerte presencia indígena asume en parte el cumplimiento y reconocimiento del derecho en cuanto a educación hacia los pueblos indígenas. El convenio 169, en su artículo 22, especifica que:

- a) Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general;
- b) Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación;
- c) Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados.

Es decir, existe una disposición jurídica internacional que plasma inequívocamente el derecho a la educación con las garantías de hacer preservar las identidades colectivas.

Ante este panorama, entre contextos legitimados desde las acciones de los pueblos indígenas y las acciones de intentos de políticas públicas por parte del Estado, el reto es grande para estas universidades y los espacios físicos, geográficos, sociales y culturales donde se encuentran.

Antes de las UI, la calificación profesional de los jóvenes indígenas y rurales era prácticamente nula (Schmelkes, 2009: 411). De ahí que sus únicos caminos fueran la migración, los subempleos en los centros urbanos, el desempleo (y hasta el sicarismo, en estos días). ¿Cómo hacer para que las UI sean una palestra para diezmar estos problemas históricos, que tiene raíces profundas y que no atañe únicamente a la pobreza extrema, sino al racismo, la marginación y la exclusión de sectores enteros de población, en este caso las etnias de México?

La interculturalidad y la formación de programas de educación hacia los pueblos indígenas nos ha remitido a reflexionar sobre cómo se construyen los conocimientos en el marco de este enfoque; cómo construir conocimiento ante las realidades que se encuentran desde la práctica docente y en la “vinculación y/o articulación” con la región donde se encuentran las universidades, a través del planteamiento filosófico y metodológico del “diálogo intercultural”, pensando siempre en la posibilidad real y práctica de este diálogo no jerarquizado y subordinado entre diversos saberes y conocimientos, que incluya al occidental y el saber de los pueblos que se encuentran en sus tradiciones y cosmovisiones.

La interculturalidad representa un cuerpo de conocimientos que va acorde con las directrices internacionales con respecto a cómo se debe de gestionar la diversidad. Se convierte, entonces, en un conjunto de conocimientos que valoran, equilibran y visibilizan saberes que nunca habían estado entrevistados y, por tanto, es un “contrapoder” de acuerdo a muchas políticas públicas con respecto a las minorías.

El planteamiento inicial de las UI responde a una perspectiva en donde éstas son una forma de equilibrar las inequidades que existen hacia las etnias respecto al resto de la sociedad nacional (Mato, 2009; Schmelkes, 2009). Al estar marginadas por siglos, los pueblos indígenas nunca habían tenido acceso a ningún tipo de decisión social, cultural y, desde luego, política en México. La

marginación hizo posible que todas las manifestaciones culturales indígenas fuesen consideradas de bajo nivel o de escasa calidad en relación al resto del país. De tal forma que la interculturalidad planteada en estas universidades se construye con el fundamento de que hay que visibilizar la cultura indígena y generar ser así un canal institucional en donde afloren todas aquellas manifestaciones que no habían sido mostradas en ninguna parte.

En términos generales, la interculturalidad se plantea también como un “enfoque” en el que se pondera dicha visibilización, pero ya se ha dicho que no se debería ser exclusiva del universo étnico. Se pondera el enfoque como una construcción (en primer lugar “teórica” y después “práctica”) para equilibrar democráticamente a los colectivos sociales del país, por lo que su despliegue puede abarcar cualquier grupo históricamente vulnerado como mujeres, niños de la calle, jóvenes, pandillas, etc. En ese sentido, y por la premura política con que se gestó la toma de decisión – también política– de las UI, sobresale la necesidad social de construir la interculturalidad en el campo de lo indígena porque en éste persisten culturas muy ricas en tradición e historia, así como “modelos” de vida que transversalizan el tiempo y el espacio y hacen que los grupos indígenas aún perduren y resistan. Ello representa de muchas maneras una característica importante para trabajar en la interculturalidad: si lo que se necesita es visibilizar culturas y democratizar procesos, entonces lo étnico y sus cosmovisiones pueden ser evidenciados, con espacios de diálogo y equidad, y como parte fundamental de la cultura nacional.

Los retos de las universidades interculturales

Las UI tienen ante sí una particular coyuntura política que, en breve, será crucial para poder percibir sus alcances a mediano plazo, como instituciones de educación superior, pero también como parte de esa construcción societal que intenta generar la interculturalidad. Decimos que tienen enfrente una coyuntura po-

lítica porque en México estas universidades están prácticamente supeditadas a los cambios de sexenio presidencial. En ese sentido, al ser una apuesta política de gran envergadura, continuamente existe la necesidad de evaluar con detenimiento la pertinencia de un proyecto que comenzó bajo la visión de Estado en cuanto a su veloz e inesperada ejecución, debido en mucho a la presión nacional e internacional, de tal forma que la implementación de este proyecto de educación superior de corte “intercultural” ha hecho que estas universidades hayan tenido que transformarse y tomar por cuenta propia muchos de los avatares que genera la dinamización de este enfoque en los contextos regionales indígenas del país.

Ya se ha dicho que la creación de las UI corresponde a ese complejo proceso político que las hizo convertirse en una de las más importante y la única política pública del Estado mexicano a partir de la irrupción en Chiapas del EZLN, en 1994, y en el marco de la firma del otrora Tratado de Libre Comercio (hoy Tratado de Libre Comercio en América del Norte, TLCAN) de los más importante del mundo en materia de flujo de capitales económicos con las grandes potencias del norte del continente, Canadá y Estados Unidos (Ávila Pardo, 2009: 22). Con semejante lugar en esta triada, están en la mira de todos los sectores políticos e institucionales nacionales porque estas universidades representan, de hecho, el ejercicio político “histórico” de hacer valer un derecho de los pueblos indígenas mediante la generación de salidas profesionales de jóvenes que antes no habían tenido la oportunidad de acceder a una carrera universitaria. O cuando la tenían, tenían que salir de sus entornos étnicos y dejar de lado sus culturas originarias para introducirse de lleno a los contextos urbanos y otras directrices afines. Es decir, tenían que modificarse totalmente para poder acceder a los derechos mínimos de educación pública.

El reto de las UI aún es grande. Se encuentran todavía entre el discurso de una política en educación superior que pretende ga-

rantizar el acceso a los indígenas, que sus detractores unas veces han llamado “extensionista” e “integracionista” o “neointigenista”, otras veces frente las demandas cada vez más apremiantes y menos escuchadas de ciertos sectores indígenas, quienes no ven reflejadas sus demandas, en particular en cuanto a la percepción de un sistema educativo que sea congruente con el modo de vida indígena:

El aprendizaje para los indígenas es un acto individual con sentido colectivo: lo que se aprende se confronta, se comparte, se socializa con los pares. Momentos especialmente formativos para los indígenas son las experiencias de trabajo y las fiestas –la escuela, sin embargo, no respeta el calendario ritual agrícola de las comunidades. Resultado de esta ausencia de la cultura indígena en la escuela es un choque cultural. La escuela es un injerto ajeno en la cultura comunitaria. Este choque cultural genera en los alumnos una resistencia que se manifiesta de diferentes maneras: en deserción, en ausentismo físico y mental, en pasividad, en silencio y en vergüenza (Schmelkes, 2009[b]: 26).

De la misma forma, se encuentran en la disyuntiva de proveer salidas profesionales a los jóvenes rurales e indígenas (ante un contexto nacional precario y de gran marginación en los espacios donde se desenvuelven), de frente a la crítica por la pertinencia de los programas de estudio ofertados y por su congruencia con la oferta de trabajo regional para estos futuros profesionales.

En aspectos más institucionales, las UI carecen, en la mayoría de los casos, de un presupuesto propio, dado que están adheridas al aparato administrativo del Estado donde se encuentran a expensas de las políticas educativas en turno y de los recursos que para ello se direccionan en los sexenios de los gobiernos respectivos.⁶ Esto hace que el margen de maniobra institucional

⁶ Salvo la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que funge como una “Dirección” de la Universidad Veracruzana, la universidad pública más importante de Veracruz, todas las demás tienen esas características.

de estas universidades pudiera ser coyuntural y proclive a una existencia en un tiempo determinado, con lo cual muchas de las dinámicas académicas pueden verse afectadas por la carestía de presupuesto para tales fines y supeditadas a las decisiones más de orden administrativo que de tipo académico.

Además de todo esto, las UI se dan en el marco de políticas públicas nacionales poco consistentes dirigidas hacia los pueblos indígenas por parte del Estado en materia de educación, de la preservación de lenguas, derecho a la salud, de la sustentabilidad, acceso a la justicia y del patrimonio cultural en general. Son estos mismos pueblos indígenas a los que finalmente se les intenta dar cabida en estas instituciones.

Todo este panorama pudiera parecer difícil, pero justamente ahí es a donde se tienen que remitir las UI para generar lo que ninguna otra institución educativa ha hecho: posicionar de lleno la diversidad cultural, no como un artificio para resolver problemáticas coyunturales de inclusión social y cultural, sino como una apuesta de sociedad, de vida y de mundo, en la cual tengamos cabida todos los ciudadanos involucrados en el tejido social, no únicamente los indígenas. Siendo así, el panorama debería cambiar y la construcción de la interculturalidad en ámbitos educativos se convertiría, con nombre y apellido, en un proyecto vital en el que es necesario abrir el concepto en todos los campos de la sociedad,⁷ también la de los “mestizos”, los pertenecientes a la llamada sociedad nacional, los que nunca se han familiarizado con los contactos culturales con los “otros” y ven en esta relación asimétrica un esquema de poder y de subordinación.

⁷ En el caso de los indígenas, la implementación de programas de corte intercultural puede resultar en una evidente contradicción porque ellos llevan 500 años de “interculturalizarse”, es decir, de proponerse como pueblos el uso y manejo tanto de su propia cultura, como de la cultura mestiza, o sea, la que podría ser ajena a la suya y que funge como la dominante y a la que hay que aprender y asimilar. No es así al revés, de ningún modo.

Para lograr tal cometido, es necesario ir poco a poco y paso a paso. No obstante, a las UI se les ha exigido mucho. Ninguna institución educativa está tan en la mira de las críticas y cualquier trastabilleo se considera una debilidad, siendo los únicos espacios educativos formales que en sus filosofías y prácticas llevan a costas el enorme compromiso, por lo menos de raíz, de saberse escuelas incluyentes, tolerantes y democráticas. Por ello el gran reto: llevar a cabo lo que pronuncia y lo que promueve.

Desde luego, esto no quiere decir que no haya críticas al respecto. Así como la crítica es una necesidad histórica y una retroalimentación continua, tiene que ser un *deber ser* en cuanto al despliegue y la pertinencia del enfoque y sus alcances, no sólo dentro de la acción de estas instituciones, sino en cualquier espacio de la vida social y la cotidiana: son más que necesarias, sobre todo en este proyecto tan ambicioso como tan noble y potencializador de los valores educativos más elevados.

Problemáticas institucionales y del enfoque intercultural

En la mayoría de las UI han aparecido dificultades para proseguir los proyectos iniciales. Debido a lo mencionado en párrafos anteriores, los proyectos están sujetos a cambios políticos en los estados donde se instalan dichas instituciones educativas y lo que antes formaba parte de un inicio idílico y un horizonte esperanzador, a veces se modifica –algunas de raíz– y se trunca la continuidad y la experiencia en planificación y evaluación a mediano y largo plazo, para privilegiar lo inmediato y lo políticamente correcto en materia de políticas locales (Schmelkes, 2009).

En cuanto a la formación de recursos humanos con un enfoque intercultural, debido a que hay muchos cambios desde las administraciones institucionales, se rompe la continuidad en dicha formación, ya que no está el mismo personal académico desde el inicio por su constante movilidad hacia otros espacios profesionales (por ejemplo, muchos docentes salen en búsqueda de mejores trabajos,

mejor remunerados y más seguros, desde luego, en detrimento de la formación estudiantil) por lo que hay que comenzar casi de cero en las nuevas generaciones de docentes e investigadores.

Asimismo, esto tiene que ver con la indiferencia con que las administraciones de las UI ven los procesos académicos, puesto que éstos se desarrollan en torno a lo que se piensa que debería ser distinto frente a las anquilosadas dinámicas burocráticas y el lenguaje contable y de la administración. Se ha observado muchos casos en los que se privilegia la cuantificación de los presupuestos en quebranto de los propios procesos áulicos y de investigación.

Otra característica de las instituciones educativas interculturales es la pugna y tensión existente entre dos visiones de académicos bien manifiestas. Una de estas es la que llamaremos trivialmente la de “los prácticos”, contra los “los teóricos”. A costa de pecar de generalizaciones, a continuación, sus características:

“Los prácticos”, en general, son los que no creen que leer y discutir conceptos en clase es bueno; a veces se plantea como una pérdida de tiempo y como un remedo más de la “occidentalización” de las UI. Se prioriza “el campo” como la única posibilidad de acceder al conocimiento “puro” de los campesinos e indígenas. Los profesores que comulgan con esta visión habitualmente tienen antecedentes de militancia en movimientos sociales y plantean, en general, que los docentes deben ser campesinos e indígenas, actores que pueden “entender” los leguajes autóctonos y así coadyuvar con la “emancipación” de los más desposeídos.

En la otra cara, están “los teóricos”, los que creen a fe ciegas que primero hay que discutir todo antes de hacer algo. A menudo equivocan la construcción de conocimiento con convocatorias a largas reuniones de debate. Para ellos, los libros y las lecturas “difíciles” (si son extranjeras, mejor) son más importantes que charlar con la gente, así como que los estudiantes escriban una tesis de grado “de excelencia” que logre honores y estatus dentro de la comunidad universitaria.

Este esencialismo profesional tiene su raíz en la segmentación de las carreras de las UI. Como se sabe, en todas ofertan distintas carreras universitarias o campos de conocimiento que abren las posibilidades de formación de los estudiantes; esta diversificación curricular aparentemente respondería a las necesidades urgentes de la población indígena joven y rural a las cuales son dirigidas las convocatorias de ingreso. Además, se piensa en el contexto por el que se dinamizan estos jóvenes, el de la globalización, el uso intensivo de las tecnologías de la información, la sociedad en red, etc., por lo que las carreras se redefinen y se redirigen hacia impactar desde tales horizontes. Por ello, no es común ofertar las carreras universitarias “convencionales” (como medicina, derecho, contaduría, administración, etc.), sino que existe apertura para ofertar tanto estas mismas salidas profesionales con carácter “intercultural”, como la creación de otras nuevas, más acordes a los nuevos tiempos que corren.

Sin embargo, esa premisa innovadora ha significado sendos desafíos que van desde el enunciado “todo cambio implica un cisma”, además que es la primera vez que existen instituciones de educación superior con un enfoque intercultural, lo que implica que, a poco menos de 18 años de existencia de éstas en México, no exista historia de gran aliento donde haya referencia para corregir lo que no es pertinente y lo que no funciona, además de que las pruebas y errores se escriben todos los días en la dinámica cotidiana de estas universidades. Por tanto, las carreras nuevas abren y suman más vertientes en torno a los conflictos que ya existen, pero que no dejan de ser otros retos que hay que superar de manera sistemática.

Otro punto fundamental a discutirse es que todas las UI adolecen de una misma y equívoca característica: dar por sentado el “enfoque intercultural” como si fuese una inmanencia epistémica y esencialmente “naturalizado”, y no una construcción social y conceptual. De ello se deriva que por cada universidad intercul-

tural hay una definición de interculturalidad, lo que hace, como ya se ha dicho anteriormente, que haya muchas dispersiones conceptuales al respecto. No queremos decir con esto que homogenicemos el concepto, encerrándolo en límites inaccesibles a otras propuestas e ideas, pero sí que debemos partir de nociones generales, de *epistemes*, de corrientes de pensamiento que se han gestado en las arenas académicas internacionales que debemos de retomar, criticar y deconstruir para hacernos de una interculturalidad muy acorde a nuestras realidades.

Consecuentemente, es algo que se refleja en estudiantes de las UI. Así, por ejemplo, la interpretación de la interculturalidad entre alumnos de la UNICH gira alrededor del proceso (o la experiencia) de “conocer” a otras culturas, particularmente, sus “costumbres y tradiciones”. Esto significa una “folclorización” de *lo intercultural*, dejando de lado lo fundamental que propone este modelo –un intercambio cultural igualitario, evitando imposiciones culturales en dichos encuentros. La interculturalidad está siendo etnizada por los propios estudiantes al interpretarla como sinónimo de *lo indígena*, y, subyacentemente, la interculturalidad como la necesidad y el problema del “otro” (indígena) y no de la sociedad en conjunto (Tipa, 2017). Igualmente, en el caso del concepto *cohesión social*, también en el ejercicio de la interculturalidad se puede distinguir dos formas: interculturalidad *formal* y *sustancial*. Entre estas, la primera se limita al discurso que no necesariamente luego se traduce a prácticas basadas en la interculturalidad y la comunicación intercultural, mientras la *interculturalidad sustancial* son las prácticas al nivel *micro* o de relaciones interpersonales (Tipa, 2019). La *Interculturalidad formal* se refleja en las relaciones interpersonales cotidianas entre estudiantes, pero a menudo no suele convertirse en *interculturalidad sustancial*.

Lo anterior indica que en estas universidades todavía no existe una reflexión propedéutica suficiente de la interculturali-

dad, ya sea entre el personal docente y administrativo, así como entre las y los propios estudiantes, y cada quien da por sentado lo que para ellos signifique el concepto, en algunos casos banalizando (“todo contacto humano es intercultural”), en otros limitándolo conceptualmente (“toda teoría debe ser extranjera”). Esto se debe, en general, a que no existe producción académica exhaustiva en las UI, es decir, los resultados de los debates que cada institución debería promover entre sus actores, así como los alcances de sus dinámicas locales.

En relación con una evaluación general de los contenidos educativos y el modelo intercultural impartido en la UNICH, esta resulta ser positiva según sus estudiantes. Sin embargo, una evaluación negativa del modelo intercultural suele aumentar entre alumnos de en los semestres avanzados. Es decir, mientras más tiempo la persona pasa en la universidad, más escéptica se vuelve. Además, estudiantes de las carreras donde prevalecen hablantes de los idiomas regionales, expresan mayor escepticismo sobre dicho modelo (Tipa, 2018). Eso es algo que la administración académica debería de atender, por ejemplo, en forma de cursos de capacitación para docentes y talleres sobre la interculturalidad y su aplicación epistémica y práctica.

Otro problema alarmante es el nivel de escepticismo que estudiantes expresan sobre su inserción laboral después de haber terminado la universidad. También este tema debería de ser priorizado por la administración, considerando que, tal vez, las y los alumnos son informados de forma insuficiente sobre sus competencias y las oportunidades en el mercado laboral. Simultáneamente, es de gran importancia informar los posibles empleadores y la sociedad en general sobre el potencial profesional de los egresados de las UI. Por supuesto, este tipo de campañas involucrarían más gastos y como las UI a menudo se enfrentan con problemas económicos, sería difícil resolver un problema de forma separada de los demás obstáculos.

Eso nos remite al último punto crítico, la mayoría de las UI suelen ser endogámicas, no hay institucionalización del seguimiento académico y profesional o de cuáles son las problemáticas, las pautas a seguir, los futuros y retos de cada institución, etc. En suma, a casi dieciocho años de la fundación de la primera universidad, en materia de trabajo profesional conjunto de las UI continúan separadas y cada quien va para un camino distinto. Eso hace más acuciante la dispersión y escasa efectividad epistémica para resignificar la interculturalidad; de igual forma, la falta de evaluación y coherencia con metas y objetivos que puedan afianzar, social y políticamente, sus alcances y perspectivas de acción.

La pertinencia de la Universidad Intercultural de Chiapas y la colonialidad del conocimiento

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) forma parte importante de este paisaje educativo-intercultural. Es de mencionar la enorme carga simbólica que tiene la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en esta región y, en general, en todo el estado de Chiapas. Ciudad fundada por conquistadores españoles, San Cristóbal prácticamente se divide, cultural e históricamente, en dos: los “mestizos” y los indígenas.⁸ Y es a partir de esta dicotomía como se desarrollan las tensiones entre estos dos sectores sociales y culturales que hace que la ciudad sea parte de un proceso continuo de encuentro-desencuentro. La carga simbólica forma parte de todo esto: la toma de la ciudad por parte de los indígenas armados del EZLN tiene el mismo efecto metafórico de haber “irrupido” a la “casa del patrón

⁸ Actualmente hay un sistemático y permanente flujo de gente proveniente de otros territorios más allá de Chiapas y México, que ha logrado moldear de nuevo la ciudad y fincarle una dinámica “cosmopolita”, generada por estos nuevos actores urbanos.

mestizo”. Venir a la ciudad de los *kaxlanes*,⁹ donde la población indígena siempre fue mal vista y marginada, no es un asunto menor, sobre todo si se ve a esta ciudad como un enclave de poder de parte de la población que desciende de los conquistadores y que hace 500 años se apropió de la región en perjuicio de la población original.

Es probable que, debido a la aguda diversidad y la presencia étnica en los Altos de Chiapas, el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) del INI fue instalado justamente en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en el año 1951, con la intención de fomentar “el desarrollo cultural” para los pueblos étnicos. Así que el estado de Chiapas fue el “campo experimental” del indigenismo mexicano, convencido de que “el mestizo” es el protagonista de la historia del país (Cruz Salazar y Ortiz Moreno, 2013; Fábregas Puig, 2009). Formados en el CCI, muchos de los primeros “promotores culturales” y maestros bilingües en esta región eran jóvenes de los grupos étnicos que salían de sus comunidades para recibir “instrucción escolar” fuera de su comunidad. Por ser varones y migrantes (lo que involucra manejo de la lengua castellana), con el tiempo se volvieron a convertirse en gestores y líderes comunitarios debido a sus conocimientos de las dos culturas: la cultura dominante nacional mexicana y las culturas minoritarias-regionales étnicas. Sin embargo, la implantación del bilingüismo en las

⁹ “Kaxlán”, “kaxlánetik” o “kaxláni” es un término utilizado por las etnias en los Altos de Chiapas para denominar a las personas “no indígenas”, generalmente utilizado como peyorativo. “Desde los más groseros términos agregados puede señalarse que en un primer momento lo kaxlan es, para los indígenas chiapanecos, una categoría étnica de quienes históricamente han conformado el mundo de relaciones económicas, políticas y sociales que “se opone” al grupo propio. Esta categoría delimita y establece, para los indígenas que la interpretan, relaciones de poder con base en diferencias racializadas, sociales y culturales, de la que podríamos abstraer, esquemáticamente, algunas de sus características como el ser mestizo/rico y poderoso/ser ciudadanos (esto es, no ser campesinos y no trabajar la tierra)/trabajar con dinero/y, como parte consustancial, el gobierno que defiende a los ricos, entre otras” (Megchún Rivera, 2008: 369).

“escuelas indígenas” regionales implicaba homogenización de saberes¹⁰ y descalificación de “los saberes tradicionales” propios a los grupos étnicos. Mientras para unos la escuela representaba la posibilidad de ascender a un estatus mayor, para otros representaba una discontinuidad cultural en términos de la tradición y el “conocimiento tradicional” (Cruz Salazar y Ortiz Moreno, 2013).

Décadas después, la llegada de las telesecundarias a las comunidades en Chiapas en 1981 continuó con la implementación de enseñanza generalizada estatal-nacional en lugar de la “enseñanza colectiva de la comunidad”. Representando, en ese sentido, un quiebre fundamental en las dinámicas del aprendizaje en muchos sectores poblacionales chiapanecos. Este panorama se modificó debido a la propuesta del movimiento *zapatista* de las escuelas autónomas y su reivindicación de *lo tradicional*, aunque el modelo de educación bilingüe intercultural siguió a los lineamientos la política educativa estatal-mexicana. Sólo a partir de 2002, cuando México constitucionalmente reconoció su carácter multiétnico y la educación intercultural se convirtió en una reforma nacional, se inició el proyecto de las UI en varios estados de la república (Cruz Salazar y Ortiz Moreno, 2013).

En general, la educación superior llegó relativamente tarde a Chiapas. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) como la primera institución de educación superior fue abierta en 1974, en medio de múltiples problemas y reacciones locales de diversa índole. Antes de la inauguración de la UNACH, los jóvenes de Chiapas que querían acceder al nivel superior de educación, tenían esta oportunidad sólo fuera del Estado, causando un mayor índice de emigración. Consecuentemente, la mayoría estos jóvenes en busca de educación superior no regresaron a Chiapas, mientras para jóvenes de los pueblos étnicos la obtención de educación superior representaba un obstáculo aún mayor (Fábregas Puig, 2009).

¹⁰ Sobre todo, el idioma.

Sólo las dos últimas décadas del siglo XX han estado marcadas por el esfuerzo de instalar en Chiapas un sistema público de educación superior que abarque no sólo la complejidad de las áreas del conocimiento, sino que también ofrezca oportunidades a jóvenes de las distintas regiones del estado. De esta forma, entre 1995 y 2006, se han fundado varias universidades. Sin embargo, además de los aspectos mencionados, un problema importante de la educación superior en Chiapas ha sido la distribución de las instituciones. Así, el norte del Estado prácticamente está sin cubrirse, mientras que otras regiones, fuera de la capital, permanecen con coberturas insuficientes. La misma ciudad y el municipio de San Cristóbal de Las Casas, no contaban con centros universitarios fuera de la antigua Escuela de Derecho, hasta que en la década de 1970 se instaló la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH) (Fábregas Puig, 2009), seguido por otros centros de estudios superiores en las décadas posteriores y, en 2004, la Universidad Intercultural de Chiapas.

Debido a toda la efervescencia social, cultural y política que ocasionó el levantamiento armado indígena de 1994, la UNICH se posiciona como una UI clave para impulsar las políticas en materia de educación en contextos multiculturales. Tal expectativa es generada por la pertinencia que dicho enfoque debe de implementar en la realidad social a la vista de un orden de cosas que hizo posible, ni más ni menos, un levantamiento armado de corte étnico. En ese sentido, son dos cosas las que resaltan de esta estratégica implementación política en una institución como esta en el estado de Chiapas.

Al contrario de muchas UI,¹¹ la principal sede de la UNICH es la de San Cristóbal, un centro urbano en conflicto cultural cons-

¹¹ La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), por ejemplo, también inició en el 2005 con cuatro sedes regionales en las principales regiones étnicas del estado de Veracruz (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Las Selvas), todas ellas en enclaves comunitarios de cada región en cuestión, mientras ninguna sede se encuentra en la ciudad capital de Xalapa.

tante. Como no se pensó en llevar la universidad a las comunidades y poblaciones étnicas, se reproduce el mismo esquema de la carga simbólica mencionada antes, la ciudad le sigue otorgando a los estudiantes que provienen de las comunidades indígenas esa peculiar aura de ser el centro social, cultural, económico, y ahora educativo, más importante de la región de Los Altos de Chiapas.

La otra variante es la aplicación de la política pública en materia educativa en un contexto decisivo para visualizar sus alcances. Al ser Chiapas, la UNICH no representa una “universidad intercultural más” en el sistema de educación superior del país. Por el contrario, en teoría debería ser la experiencia académica con enfoque intercultural que tuviera la más elevada calificación social y lo que idealmente se aspira con los temas de la diversidad cultural y la complejidad de la inclusión étnica en la contemporaneidad.

Si las UI están en la mira de sus críticos y detractores, ya sea por ser una extensión del Estado en materia educativa y no propiamente autogestiva; o porque es complicado llevar a cabo los “ideales” interculturales en situaciones de conflicto histórico, la UNICH tiene uno de los retos más apremiantes. De tal forma que, dentro del ojo del huracán social que implica la apertura de una escuela con esas características, en un peculiar contexto de tensión histórica étnica-mestiza y con ancestrales problemas de tenencia de tierras y reivindicaciones sociales a la orden el día, el debate que genera no deja exento a nadie que reflexione sobre estos temas, tanto a nivel nacional como internacional.

Ahora bien, cuando hablamos de las UI, ¿estamos hablando de la implementación de un tipo de interculturalidad “especial”, a la hora de llevar a cabo dicho enfoque? No cabe duda de que el debate continúa y sigue siendo imperioso, no obstante, logra un *corpus* conceptual rico e interesante en los análisis de la interculturalidad en los contextos internacionales, un poco menos en las propias UI que deben ser la punta de lanza del debate en ese sentido a nivel nacional.

En el caso de la UNICH, lo anterior se une con las colonialidades del saber que implica genera una propuesta intercultural bajo “cánones occidentales” en la construcción de conocimiento. Ya se ha dicho que esta discusión debe ser más que urgente y debe ser una función indispensable de parte de los actores de dichas instituciones, porque es ahí donde se tienen que plantear los horizontes a seguir en las propuestas de análisis intercultural. Observar la colonialidad de conocimiento desde una óptica de la interculturalidad tiene más que pertinencia, debido a que las tensiones entre “culturas originarias” y “culturas occidentales” pueden ser problemáticas que evidencian los intercambios interculturales en la UNICH que, dicho sea, no están ajenos de fisuras ni de conflictos inherentes a todo contacto cultural. Esto se problematiza más aún cuando en estos espacios institucionales, en el que la UNICH está inmersa, existe la premisa de visibilizar *lo étnico* como una forma de conocimiento que hay que ponderar al mismo nivel que otras formas, incluida la “occidental”.

Este argumento tendría que precisarse en el contexto original por el cual estas universidades emergen. Y aquí nuevamente varias interrogantes salen a flote: ¿Cómo construir una institución de educación superior sin amarres con la visión occidentalizada de educación, sin dejar como predominante *únicamente* a la visión étnica? ¿Cómo generar la transmisión del conocimiento desde un enfoque que pretende *incluir* las culturas originarias dentro de los esquemas de la sociedad nacional para que puedan tener vigor y equidad dentro de lo que Kuper (2001) llama las “guerras de la cultura”? Y una no menos importante: ¿Cuáles son los parámetros con que debemos partir para construir “pedagogías interculturales” (Zebadúa Carbonell y Martínez, 2013) que puedan resolver, o bien, equilibrar esta tensión histórica entre lo “tradicional” frente a lo “moderno”?

El supuesto “diálogo de saberes” no logra ocultar ni el carácter asimétrico, ni la conflictividad inherente de tal diálogo. Los

saberes pueden ser complementarios en la práctica campesina, cotidiana, pero no son fácilmente subsumibles o incorporables al saber canónico o conocimiento científico (Corona y Pérez, 2010: 22-23). Asimismo, promover un diálogo entre saberes y culturas implica dicotomizar nuevamente determinados saberes y culturas (indígenas-mestizos, rurales-urbanos, etc.) y, de nuevo, enfrentarse con obstáculos para lograr un diálogo de conocimientos heterogéneos (Dietz y Cortés, 2011: 120-138). De esta manera, el actual papel de la interculturalidad educativa como una forma de “descolonizar el saber”, resulta ser sobrevaluada (Cuji Llugna, 2012).

Sin duda es una ardua tarea por parte de estas instituciones, porque una de las disquisiciones menos contempladas en su vida institucional es precisamente el abordaje de tales interrogantes y precisarlas en claves que, desde la propia práctica docente y discente, puedan abrir los caminos esperados para una discusión de gran nivel, no sólo para estos espacios académicos sino para el debate de la interculturalidad, en general.

Un primer punto de esta potencial agenda de análisis debe ser el abordaje que todas las universidades tienen como planteamiento “epistemológico”, remarcar siempre, desde un marco dicotómico, la pugna irresoluble entre lo indígena y lo no indígena; como si eso fuese parte de una realidad por la cual se esencializan los bandos en lucha; como si no cambiaran los diseños culturales a través del tiempo y, sobre todo, como si no hubiese procesos históricos en los cuales, tanto uno como el otro bando, se han retroalimentado haciendo surgir sincretismos, hibridaciones y transculturaciones.

La colonialidad del saber es una realidad. No por nada, casi al mismo tiempo que llegaron los militares conquistadores a tierras americanas, también arribaron frailes y especialistas en la interpretación de las almas, que no era otra cosa que aculturar sin remedio, mediante otro tipo de educación a la población indí-

gena de las Américas y de sentar las bases para un nuevo tipo de conocimiento y una nueva cosmovisión en ciernes.

III

Identidades juveniles: el campo de disputa (inter) cultural

En este capítulo mostraremos algunas construcciones identitarias de jóvenes estudiantes de la UNICH, como campos de disputa, en las que se valoran las posiciones culturales estratégicas de los propios jóvenes, ya sea consumidores, como “indígenas” o “mestizos”, o bien, como estudiantes. Por otro lado, es indudable también que el tema de las identidades estudiantiles y juveniles es un tema central en las dinámicas de la UNICH, dado que hay en marcha una institución que interpela a los jóvenes, no de manera tangencial sino de forma explícita, permanente y sistemática, y que quiere transformarlos en otros sujetos que puedan generar sus propias historias sociales, es decir, en “juventudes interculturales” (Zebadúa Carbonell, 2013).

Es innegable que la UNICH es un espacio educativo que nos proporciona elementos para observar distintas formas de ser estudiante, éstas, a su vez, eventualmente se convierten en “identidades estudiantiles” (Sartorello, 2013), lo que hace aún más complejo el panorama intercultural en pugna.¹² ¿Todas estas formas

¹² En un interesante estudio Sartorello (2013) nos remite a ocho “identidades estudiantiles” en la UNICH: fresas, fashions, creídos o sabelotodos, (indígenas) modernos, callados, dejados, desmadrosos y barberos. Es interesante contemplar la enorme afluencia –e influencia– cultural de los jóvenes de la UNICH que, al igual que otros estudiantes de otras UI, se suman a la construcción de discursos propios que ahora se manifiestan “distintos” en tanto son parte de una institución de educación superior.

de ser dentro de la universidad pueden considerarse identidades juveniles y/o estudiantiles? ¿O tan sólo estaremos hablando de “formas de ser” o conductas específicas que, aun cuando se presenten cotidianamente dentro del espacio universitario, es únicamente en ese lugar donde se construyen y exteriorizan?

Si la mirada se sesga hacia la universidad misma y sus dinámicas específicas que posibilitan la creación de nuevas identidades estudiantiles, los jóvenes que se adscriben a cualquiera de las identidades tal vez sean sujetos que cambien dichas referencias al salir de la universidad y regresar a sus comunidades de origen. A partir de ahí pueden sobresalir tres ejes de análisis:

- a) Es el espacio universitario y no los propios estudiantes jóvenes lo que produce ciertas afinidades individuales y/o colectivas que los caracterizan ante los demás. La UNICH, mediante una dinámica intercultural, escolarizada, académicamente universitaria y con una población estudiantil visiblemente multicultural, logra hacer surgir una serie de propuestas culturales que pueden observarse como “identidades juveniles”. Entonces, existe de facto la necesidad de posicionar la universidad intercultural (en este caso, la UNICH) como un espacio de intensa producción cultural juvenil. Es decir, algo sucede en las dinámicas culturales de la UNICH que se conjugan una serie de complejos procesos socioculturales que dan pie a reformular muchas cosas, entre ellas, la condición juvenil “interculturalizada”;
- b) Todas esas identidades producidas por las y los estudiantes de la UNICH deben ser interpretadas como constructos “flexibles”, “híbridos” y “transculturados”. Esto quiere decir que, si bien las identidades desarrolladas por los estudiantes son visibles y observables en su accionar y dinámica en la UNICH, podrían ser expresiones identitarias efímeras e inmediatas que respondan a los contextos

académicos de la propia universidad; pero que al salir de ella o cuando retornan a sus lugares de origen, esas identidades pasan a ser otras, o bien, se entremezclan con las que también se generan en sus familias y con sus culturas locales. Puede suceder que, pasado algún tiempo, un joven de la UNICH se perciba distinto a como era conocido en la universidad;

- c) Podríamos estar en condiciones de plantear que estas “identidades estudiantiles” y “juveniles”, aparte de que se renuevan, también transforman y/o se conformen otras nuevas, quizá muy distintas entre sí.

Para poder llegar a complejizar aún más estos temas, es necesario realizar un recorrido por los conceptos que se utilizaran a continuación, y así tener más amplitud sobre el análisis y entendimiento de la condición juvenil entre la población estudiantil de la UNICH.

El concepto de juventud

A lo largo del tiempo, ha existido una necesidad sociocultural por definir a la juventud y responder a esa ambigua noción que se tiene de una categoría social que, por muchas razones y perspectivas, no se adhiere fácilmente a las exigencias y cánones de las normatividades sociales que requieren que todo sujeto social se mantenga dentro de la esfera de su influencia, aun en detrimento de sus propias acciones y agencias. Porque, ¿quién dice que el potencial de cualquier joven, como metáfora del cambio social, no constituye un peligro para este estado de cosas sempiternas, en la manera de acomodar escalas de valores y concebir lo que *debe ser* la realidad social? Por eso se “inventa” a la juventud, se le da un nombre y se le adjudican roles y papeles para mantenerla ahí, contenida, para no perpetrar alguna fractura en lo profundo de la rígida estructura social.

La juventud es un concepto tan arbitrario como inasible. Forma parte, sin embargo, de esa necesidad social por definir y envolver en diversas abstracciones y construcciones semánticas a ese sector que deambula y se escabulle, que no se define *per se* sino por su indistinta y multivariada manera de aprehender e identificarse con la realidad. Los jóvenes son una especie de personajes creados para fantasear en su auto-negación pero que, al mismo tiempo, son también sujetos que hacen suya la apropiación de sus quehaceres, lenguajes y comunicaciones como vínculo con el mundo inmediato. Son ellos por los cuales nadie reposa en tratar de explicar sus presencias, tan visibles que desbordan los distintos márgenes a los que comúnmente se encasillan. Como si los jóvenes mismos, en apariencia sin voz ni discurso, fuesen un colectivo pasivo con la pretensión a encuadrarse por medio de estrategias y mecanismos amalgamados en un sólo bloque explicativo, ya como espacio social, ya desde el punto de vista generacional y semántico, y así separarlos de sus actividades individuales y colectivas construidas por ellos.

Todo esto refrendado en las metáforas de su devenir, de su futuro a partir de un universo de fantasía, libre de empañes sobre su condición, anteponiendo aquella visión de una juventud estática necesitada de expresiones únicas y hacerla sentir como partícipe del discurso institucional autonombrado como garante social. Desde luego, ello debe estar apegado a normas sociales tan en descargo de la colectividad juvenil, como tan cuestionables en su notable rigidez. A partir de esta visión, los jóvenes son materia de manipulación constante, que consiste en adherir su esencia a los círculos de lo inmutable, a la visión conformista del “joven oficial” (Margulis y Urresti, 1998), porque al no ser un elemento asequible para el resto de la sociedad se convierten en un sector por donde pasan sus temores, prevenciones y proyecciones.

La juventud pasa a ser un imaginario donde el pasado y futuro del orden debe quedar a resguardo. Dicho así, la metáfora que

se hace de lo juvenil representa, más bien, el proceso por el cual dicha institucionalidad social construye para dar forma, en concepto o discurso, a una abstracción utilizada para fines de imposición, o bien, de sujeción para con esos sujetos –los jóvenes– que no representan ya el candor infantil ni tienen la impronta de los adultos. La juventud representa la balanza por la cual se sopesan los criterios que rodean a la moral de la sociedad.

La definición institucionalizada de la juventud sigue situando a un colectivo de edad que, pese a su exclusión, define siempre sus propios caminos y lenguajes. Pero esta definición no ha tenido un interés real para conjugar una real necesidad de entender y después explicar a la juventud, ya que al mismo tiempo conlleva también su encasillamiento y posterior manipulación. Lo que se observa desde la metáfora de la cual emana es la construcción de lo juvenil como un invento. Un afán más que una certeza. La juventud no es una categoría unívoca a la que se pueda catalogar sin atisbo de despropósito conceptual. En todo caso, a ese conjunto de personas que tiene en común tan sólo una edad específica y la cual se le asigna una definición, es estratégicamente requerido para mantener el estado de cosas y seguir reproduciendo los mecanismos que hacen posible la hegemonía de los espacios que detentan el control:

La juventud no forma un grupo social. Bajo la identidad del nombre “juventud” -bajo la presunta identidad social de todos los incluidos en un arco de edades- se agrupan sujetos y situaciones que sólo tienen en común la edad: ¿qué autoriza a identificar como pertenecientes al mismo grupo social -por el sólo hecho de que ambos tengan veinte años- a un estudiante de Derecho de una universidad privada y a un peón de albañil con contrato temporal? ¿En virtud de que “formidable abuso del lenguaje” se puede pasar de una identidad de edad biológica a una identidad de conformación de “opiniones”, “actitudes”, “situaciones”: de sujetos?... La juventud es una preñación (Martín Criado, 1998: 15-16).

También la juventud es vista como parte de la exaltación de los discursos lúdicos y erotizados. Expresión libertaria de las emociones, con un fuerte contenido sexual donde se permite el exceso consagrado a los limbos corporales; del encuentro con la felicidad que permite ser ajeno a las responsabilidades y compromisos en una sociedad que acoge generosamente la alegría y el estereotipo biológico en los hombres y mujeres (jóvenes sanos, bellos, espléndidos), así como las características épicas (jóvenes valientes, éticos, arrojados, aventureros) de los sujetos juveniles que han de agradecer el haberse nutrido de un “espacio liminal” mitificado y creado para olvidar los encargos que en el futuro les serán conferidos como adultos, preparados ya en la docilidad requerida por la misma estructura social:

(Se dice que) los adolescentes son turbulentos, problemáticos, volátiles, en constante batalla interior -la batalla del instinto y la cultura-, más de lado de la naturaleza que los adultos, en constante conflicto con éstos... (se trata) de un periodo de tensión entre principio de placer y principio de realidad o de un periodo de “crisis de identidad” [...] Esta concepción psicológica [...] es ideal para una teoría que quiera ignorar las diferencias de clase: al naturalizar la adolescencia como psicológicamente universal, obvia todo el problema de la construcción social de las clases de edad. Además, al definirla como un estadio esencialmente turbulento, caracterizado por un déficit de racionalidad y un exceso de pasión -el adolescente está, como las mujeres, del lado de la naturaleza- puede ser idónea para remitir a estas carencias cualquier desviación de la norma (Martín Criado, 1998: 26).

Pero, al mismo tiempo, la juventud tiene su propio ritmo. Actúa impulsada por una propia dinámica que, de todas maneras, confronta y desestabiliza en muchas medidas el cuerpo de lo social. Así, el sistema social no logra ponerse de acuerdo en cómo generar una definición universal para una juventud que ahora se mueve y discurre en campos culturales nunca tan fácilmente aprehensibles y manipulables. La juventud auto-referida, mediante un conjunto de símbolos y lenguajes a descuadro, no son ya, en estos contextos globalizados, un blanco estático fácil

para afianzar el discurso que antes daba por sentadas las reglas por las cuáles se tendría que dirimir el conflicto de los universos adulto y juvenil:

(Los jóvenes aparecen ya) como una “comunidad mundial” en la que los hombres de tradiciones culturales emigran en el tiempo [...] pero todos compartiendo las mismas leyendas y sin modelos para el futuro. Un futuro que sólo balbucean los relatos de ciencia ficción, en los que los jóvenes encuentran narrada su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad “no se deja decir en las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa”, y que remite entonces a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los habitantes del nuevo mundo tecnológico hacen de la visión, de la audición, del tacto o de la velocidad... lo que hay de nuevo en la juventud de hoy [...] es la percepción aun oscura y desconcertada de una reorganización profunda de los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimizado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura (Martín Barbero, 1998: 27-29).

No obstante, esta es una imagen dialéctica donde la representación de lo excelso como característica determinante del periodo de transición juvenil entra en conflicto con los intentos de hacer invisible la parte autogestiva de la juventud. Esa independencia para construir discursos propios que, de muchas maneras, rompe con la escena de mediación y contención social a la que están sujetos. Por tanto, la juventud se convierte en una metáfora de su propia condición: al mismo tiempo que sirve para salvaguardar los imaginarios del orden social, representa un espacio para la defenestración. Doble juego discursivo en el que, por un lado, se magnifica y mitifica a la juventud, como el mito de la etapa de vida más preciada, de dispendio, en la que no se permite ninguna forma de negociación de las complacencias;¹³ de

¹³ Es la visión del periodo de vida ideal, espacio vital en donde se catalizan discursos, modas, modos, estilos, el disfrute lúdico a todo momento, exento de preocupación o de toma de postura ante la vida; comportamientos que ponderan y magnifican los valores dentro de los cuales deben comportarse los jóvenes.

igual manera, también se ostenta su estigmatización, donde no caben los lenguajes y modelos de interacción individual y grupal creados por los jóvenes sino para considerarlos como áreas de ruptura, en confrontación con los imaginarios institucionalizados y de “choque generacional” frente a las expectativas de los roles que se espera hagan suyos para, a fin de cuentas, permitirles una noble entrada y sin conflicto a la vida adulta.

Es cierto, la juventud se desenvuelve en medio de este doble lenguaje emanado de los discursos hegemónicos: una vez insertada dentro de la alusión de la “inocencia generacional” como estrategia de apaciguamiento por parte de esa visión que delimita la cuestión juvenil, también se pondera la construcción de los espacios intersticiales de los jóvenes (de frente a aquella visión de la moratoria social que forma parte del rubro no considerado dentro de lo “normal”) siempre y cuando no altere el estado de cosas hecho a modo por el universo adulto. Se es “rebelde”, “inmaduro”, porque aún no se tiene el estatus social garante de las mejores tradiciones de ese orden que glorifica la necesidad del ser alguien, sin forzar siquiera la estrategia de la representación del “ciudadano pasivo” o de evidente coerción. Al contrario, al joven se le margina y segrega simplemente por el hecho de serlo y se le niega siempre la posibilidad del cambio, cualquiera que este fuere, y de cualquier espacio sociocultural de donde provenga.

Juventudes y culturas juveniles

La juventud es una construcción moderna que emerge en los principios del siglo XX, cuando diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y “el mundo del ocio” permitieron el surgimiento de una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos (Feixa, 2006). Al observar a la juventud desde la perspectiva de las culturas juveniles, el retraso en la inserción profesional, la creciente importancia de la institu-

ción escolar y la emergencia del ocio pusieron en relieve las divisiones generacionales en la sociedad y, sobre todo, la ampliación de la brecha generacional entre jóvenes y adultos. Ello provocó la aparición de *microsociedades juveniles* cuyas expresiones más visibles son el conjunto de estilos juveniles *espectaculares*, aunque sus efectos se dejan sentir en amplias capas de la juventud (Feixa, 1998: 84-88).

El nacimiento del masificado mercado del entretenimiento (las llamadas industrias culturales de entretenimiento) creó un nicho de consumo dedicado exclusivamente a los jóvenes. Las culturas juveniles, en su conjunto, refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional. De esta manera, el concepto de juventud se complejizó para contener en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, el género, la inserción en la familia y en otras instituciones. Por tanto, la juventud no tiene la misma duración en el campo que en la ciudad; en las clases altas que en los sectores económicamente marginados; en las sociedades modernas que en las tradicionales; e incluso entre ambos sexos (Feixa, 1998: 97-105).

Para describir los mecanismos internos de las culturas juveniles, Feixa (1998: 98-100) utiliza dos conceptos: *homología* y *bricolaje*, el concepto originalmente propuesto por Claude Lévi-Strauss. *Bricolaje* en este caso sirve para comprender la manera en que objetos y símbolos inconexos son reordenados y recontextualizados para comunicar nuevos significados. Se trata de un concepto que se refiere a un sistema total de signos compuesto por elementos heteróclitos que provienen de un repertorio ya existente. *La homología*, por su lado, remite a la simbiosis que establece cada subcultura particular entre los artefactos, el estilo

y la identidad de grupo. El principio generativo de creación estilística proviene del efecto recíproco entre los artefactos o textos que un grupo usa y los puntos de vista y actividades que estructura y define su uso. Esto identifica a los miembros de un grupo con objetos particulares que son o pueden hacerse homólogos con sus intereses focales.

Es interesante observar cómo los antes mencionados factores han impactado o modificado la noción de juventud entre los grupos étnicos en México. Entre estos pueblos el trato a “la juventud” y el concepto mismo está asociado a la estructura de la comunidad, aunque también existen grupos que no tienen palabra alguna para designar a la juventud, por ejemplo, los huicholes. En otros grupos como mazatecos, tseltales y tsotsiles la clasificación por edad sigue vigente. Sin embargo, en cada caso “ser joven” significa tener un cierto tipo de relación, significación y percepción específica con el resto de la sociedad de la que forma parte, “ser joven significa estar en el tránsito del aprendizaje de la identidad” (Marín, 2002). La ausencia de la etapa “juvenil” entre los grupos étnicos, al igual como en las “sociedades occidentales” antes del siglo XX, se explica principalmente por cuestiones de organización laboral y familiar: los miembros de las familias están involucrados en actividades de trabajo y en la creación de su propia familia desde edades tempranas, de ahí que el momento de adolescencia o juventud prácticamente desaparece, pero existe la etapa de aprendizaje social y cultural.

Otra razón de esta ausencia tiene que ver con la coyuntura antropológica: hablando de *lo indígena*, los protagonistas siempre han sido los “clásicos exóticos” como los chamanes, curanderos, artesanos, mayordomos, etc. El “indígena” en los clásicos estudios casi siempre aparece como un hombre adulto y el discurso antropológico ha excluido hablar de los que conforman una población diferente: los niños, las y los adolescentes y jóvenes. Este sector de la población ha sido representado como parte de una etnia,

homologable a una cultura en forma de un sistema internamente homogéneo, integrado, cuyos miembros comparten patrones, valores y significaciones comunes, y delimitan sus fronteras con otras etnias autónomas con miembros integrados por los sistemas de creencias, valores y costumbres (Urteaga, 2011). En su turno, la aparición del concepto de *juventud* se debe más a las instituciones gubernamentales y a los medios masivos (en gran medida como sucedió en “las sociedades occidentales”). Al mismo tiempo, la juventud no necesariamente genera una ruptura en la continuidad cultural: en muchos casos los jóvenes todavía disfrutaban de participar en las fiestas y ceremonias tradicionales y también de otros ámbitos de la vida donde predominan las prescripciones sociales derivadas de su propia cultura (Pérez Ruiz y Arias, 2006).

En conclusión, el concepto de *juventud* puede ser entendido como una construcción sociocultural basada sobre todo en las edades sociales y no tanto en edades biológicas (Pérez Islas, 2010; Urteaga, 2009). La juventud es sumamente relacional porque depende de nuestro entorno y contexto social en el cual nos encontramos y operamos en un momento dado. Así, por ejemplo, una persona en una comunidad aldeana puede ser considerada como adulta sólo porque está casada y tiene niños, al mismo tiempo en un entorno urbano la misma persona puede ser percibida como joven sea por su edad, relaciones con sus pares e intereses del ocio independientemente de su situación familiar. En los contextos institucionales *lo joven* está estrictamente determinado por la edad, sea en las encuestas o para recibir algún beneficio brindado por las instituciones gubernamentales.¹⁴ También en las interacciones en la vida cotidiana no sería sorprendente que una persona de 20 años percibe a alguien de 35 años ya como “gran-

¹⁴ Usualmente el margen de juventud en los contextos institucionales (por ejemplo, en las encuestas nacionales) es alrededor de 29 años. “La adultez” como obtención de todos los derechos, libertades y responsabilidades del mundo “adulto”, en México está definida a partir de los 18 años cuando persona deja de ser “menor de edad”.

de” (no-joven) y para alguien de 50 años la misma persona está percibida como “chavo” (joven).

La ambigüedad en las definiciones de la juventud, en gran medida, proviene de la confusión entre diferentes tipos de la edad y las formas de cómo cada una de ellas es medida y reconocida, algo que varía sustancialmente. Así, por ejemplo, podemos distinguir la edad institucionalizada en forma de edad cronológica o numérica (definida según un discurso institucional-gubernamental), edad biológica (definida según un discurso médico-biológico) y la edad social, definida según determinados ritos de paso y transiciones,¹⁵ que se “mide” acorde con el cumplimiento de estas transiciones y un consecuente aumento de las responsabilidades que conllevan (Tipa y Viera Alcázar, 2016). Además, estas mediciones varían según la época y la cultura particular. Si las formas etarias anteriores remiten a una clasificación de corte objetivo o heteroadscrito, la edad también existe como adscripción identitaria, subjetiva y autoadscrita. Si bien la edad puede ser definida según diferentes etapas en el ciclo de vida, estas son relacionales y contextuales, es decir, la autoadscripción etaria no siempre coincide con la heteroadscripción y viceversa, porque estas dependerán de con quién interactuamos (relación social) y dónde (contexto social). De ahí, la edad también es algo que se aprende y ejerce porque las divisiones etarias o las etapas de la vida son *performativas* – cada una de ellas supone una forma de pensamiento y comportamiento socialmente definido (expectativas), a los cuales tendemos a adecuarnos con el fin de cumplir con dicha expectativa social.

El otro punto aquí es que habría que cuestionar la dicotomía joven-adulto y la victimización simbólica de *lo joven*, que suele ser definido por estar económicamente dependiente, no tener responsabilidades serias, etc. Suele suceder que las dicotomías

¹⁵ Por ejemplo, casarse, tener hijos, insertarse al mercado laboral, salir de la casa de los padres, etc.

son muy poco fructíferas cuando las aplicamos a casos reales y su respectiva complejidad. Así que, para evitar la estigmatización de *lo joven* como “dependiente”, “desubicado” e “irresponsable”, sería más pertinente considerar la juventud como una etapa de la adultez, enfatizando la continuidad y no necesariamente la ruptura entre los ciclos de vida.

Las nuevas realidades juveniles en la globalización

Una aproximación a las sociedades y realidades contemporáneas requiere una reflexión sobre la transición, contradicción o convivencia entre los paradigmas sociales que las intentan explicar. La congruencia y certezas con que se explicaban las realidades, aparentemente se han quedado cortas; éstas rebasan las maneras de significarlas y explicitarlas, por tanto, asistimos a una quiebra de dichos parámetros y a fracturas en nuestras formas de observar las sociedades. La reflexión, entonces, implica nuevas directrices que nos remitan a ese proceso de transición, contradicción o convivencia en la construcción del pensamiento social contemporáneo. Esto debe ir en la búsqueda de los discursos de los “sujetos emergentes” que aparecen como parte de la dinámica de estos escenarios imprecisos, como actores que moldean este entorno que nos toca vivir.

En este sentido, el análisis contemporáneo de las juventudes como un constructo donde se gestan muchos de los imaginarios sociales de la actualidad, no puede reducirse a una visión funcionalista o determinista de su condición, sino que se requiere de un enfoque capaz de percibir la contingencia y complejidad que caracteriza las configuraciones sociales del presente. Sólo entonces podemos narrar las dinámicas de emergencia y agencia que actualmente desarrollan y así aportar elementos al diálogo intercultural que exige el entendimiento de nuestras sociedades.

Como protagonista del siglo XXI, las juventudes es un tema inmediato en los contextos globales (Zebadúa Carbonell, 2009).

En este sentido, una vertiente muy importante de los estudios de las juventudes retoma la construcción de las identidades como parte de sus respuestas a los procesos de la globalización (Cubides, 1998; Medina 2000; Padilla, 1998), y colocan nuevas perspectivas para abordar la condición juvenil, al mismo tiempo que la reconstruyen a partir de distintos ejes temáticos surgidos de este enfoque identitario como imprescindibles espacios de discusión cultural. Los aportes de esta tendencia analítica se resumirían a partir de dos espacios:

- a) Las juventudes que forma parte del proceso de globalización, con todas las cargas sígnicas, identitarias y de discursos transnacionalizados y transculturados: desde las nuevas adscripciones políticas y de movimientos sociales a las nuevas “tribalizaciones” (Maffesoli, 1990) y la emergencia de las redes mediáticas masivas desde el mundo global (Gomezjara, 2002: 9-21);
- b) Como blanco de los aparatos de consumo cultural, en donde algunos territorios juveniles se reapropian y reciclan y, a su vez, estas mismas juventudes resignifican estos procesos e impulsan nuevos espacios de identidades culturales que dimensionan una nueva forma de construir la condición juvenil contemporánea.

Estos dos incisos abren distintas coyunturas y contextos para ampliar el universo del estudio de las juventudes y sus identidades, enriqueciéndolo con la colaboración de otros campos de conocimiento y generado un ambiente interdisciplinar para visualizar sus prácticas y sus adhesiones.

La perspectiva cultural para el análisis de las juventudes ha dado un vuelco, rebasando aquella visión utilitaria y maniquea sobre la condición juvenil, donde había un referente delincuenal para definirlos en tanto desviados socialmente y socializados dentro de espacios punitivos jurídicamente; hasta la emergencia

de los “actores” y los “sujetos” (Medina, 2000) enfilados a la construcción de los “sentidos”, por los cuales se mueve la participación e inclusión juvenil de este siglo XXI. Esta perspectiva cultural entra de lleno en el universo de las prácticas cotidianas que en la convivencia y en los procesos de identidad provocan “producciones culturales de sentido” (Pérez Islas, 1998: 47), donde se consideran las propuestas colectivas que los propios jóvenes elaboran al interior de una estructura social que antes los marginaba como sujetos:

(Esta estructura) está inmersa en un proceso histórico que la ha ido modelando hasta nuestros días, donde la emergencia de los jóvenes como agentes sociales se puede sintetizar como la historia de una representación social, que se va conformando en la interrelación de dos fuerzas: la de control, ejercida por las instituciones de poder adultas; y a la de resistencia, elaborada por parte de las nuevas generaciones (Pérez Islas, 1998: 48).

Esto se ha convertido ya en una necesidad, tanto desde el punto de vista académico, para pensar en los alcances que el sujeto juvenil tiene en los actuales contextos, como un agente que detona participaciones e inclusiones con base en las propias construcciones culturales. Lo que nos proporciona el enfoque cultural es la capacidad de entender el conjunto de símbolos y de significados que rodean las manifestaciones juveniles como forma de interpelar al mundo que los rodea, además de reinterpretar las prácticas culturales como estrategias de inclusión. Esta incipiente consolidación temática en espacios de discusión cruza ahora la cuestión juvenil con cotos de conocimiento como el de la clase, el género, la generación, la escuela y la familia, entre otras categorías.

De ahí que la juventud ya forma parte de una visión “interpretativa” de la cultura, al indicar también las condiciones de “resistencia” frente al “control” de los campos hegemónicos y el poder, situación que “se encuentra inmersa en el proceso de pro-

ducción de sentido, que tiene que ver tanto con condiciones objetivas de una estructura social específica, como con las relaciones simbólicas que las sustentan” (Pérez Islas, 1998: 47), es decir, por los complejos mecanismos de exclusión e inclusión.

Identidades y las formas identitarias

Los dos aspectos o niveles que usualmente sobresalen al tratar el tema de la identidad son *la identidad personal* y *la identidad colectiva*, a partir de las cuales se puede hablar sobre *las identidades sociales* y *culturales* (o más bien, *socioculturales*).¹⁶ Podemos definir la identidad como una respuesta larga a la pregunta “¿quién eres?”. La respuesta a esta pregunta será dada desde nuestra autodefinición como persona, nuestros gustos y el rol que ejerzemos en algún grupo en el que nos adscribimos o nos han adscrito. Como bien se sabe, la persona combina varias identidades, incluso, aunque éstas sean contradictorias entre sí. Asimismo, la identidad es algo construido y se encuentra en una continua construcción: nadie nace con ella ni se trae genéticamente, sino que se adquiere a lo largo de la vida, desde la primera infancia y durante las etapas posteriores a través de la relación con los demás,¹⁷ que pueden tener influencias específicas mediante sus discursos o sus actos. La identidad, o más bien, las identidades, funcionan como decodificadoras de la realidad, como la lente a través de la cual miramos e interpretamos al otro y también adquirimos los referentes para rechazarlo, así como adquirimos ciertos tipos de discursos para hacerlo. De esta manera, “el asunto identitario” no es sólo una bandera, sino también un escudo para protegerse del

¹⁶ Si vemos las culturas como prácticas vinculadas con significados, valores y creencias que constituyen la conformación de las personas, la creación de productos sociales y el desarrollo de las instituciones y, además, que los grupos humanos están instalados en un momento histórico determinado, y participan en un conjunto de instituciones concretas sedimentadas en escenarios culturales (Moisés, 2008: 117-118).

¹⁷ Padres, familiares, amigos, colegas, etc.

extraño, aunque este “escudo”, al igual que “la bandera”, pueden ser sustituidos por otros distintos (Bolaños, 2007).

La identificación con determinados “escudos y banderas”, como lo anota Stuart Hall (1996), se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o de unas características compartidas con otra persona, grupo o con un ideal que, en consecuencia, crea sentimientos de solidaridad, lealtad o antagonismo establecidos sobre este fundamento. Hall propone ver la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado y siempre en un proceso que no está determinado, en el sentido de que siempre es posible “ganarlo” o “perderlo”, “sostenerlo” o “abandonarlo”. La identificación como proceso actúa a través de la diferencia, la marcación y la ratificación de límites simbólicos y la producción de “efectos de frontera” donde la identidad resulta ser posicional y estratégica, dependiendo de los cambios de circunstancias que provienen de las relaciones sociales:

[la identidad es el] ...punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse” y, por lo tanto, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas (Hall, 1996: 20).

Es importante no pensar en la identidad como algo esencial al suponer que exista un núcleo estable del *yo* que se desenvuelve sin cambios a través de todas las sucesiones de la historia, o un fragmento del *yo* que es y sigue siendo siempre “el mismo”, idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Las identidades surgen de la narrativización del *yo*, pero la naturaleza aparentemente ficcional de este proceso no elimina en modo alguno su efectividad “real”, sea discursiva, material o política.

El sociólogo Claude Dubar (2002) propone pensar en *las formas identitarias*, como modos de identificar a los otros y auto-

identificarse, donde la combinación de estas formas puede variar y coexistir en la vida social. Otros autores, para referirse al mismo intento de clasificar los modos de identificación, usan el concepto “dimensión de la identidad” (Giménez, 2005) como una distinción cualitativa de los demás individuos desde el punto de vista de las subjetividades individuales, basada en tres series de factores discriminantes: una red de pertenencias sociales¹⁸ (*identidad de pertenencia*, *identidad categorial* o *identidad de rol*)¹⁹, una serie de atributos (*identidad caracterológica*)²⁰ y una narrativa personal (*identidad biográfica*)²¹.

La propuesta de Claude Dubar es similar, al presentar “un sistema completo” de divisiones, dimensiones o formas de identificarse y ser identificado. Cada persona puede identificar a las demás o identificarse a sí misma, por ejemplo, por un *nombre propio* que remite a su linaje, una etnia o “un grupo cultural”, por un *nombre de función* que depende de las categorías oficiales de “los grupos estatuarios”, o por *nombres íntimos* que traducen una reflexividad subjetiva, o nombres que resumen una historia, proyectos, fragmentos de vida (una narración personal). Dubar, a

¹⁸ Según Gilberto Giménez (2005: 23-24), se puede pertenecer y manifestar lealtad a los grupos (“conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas”) y a las colectividades (“conjuntos de individuos que, aún en ausencia de toda interacción y contacto próximo, experimentan cierto sentimiento de solidaridad”), al igual que a determinadas “redes” sociales (“relaciones de interacción coyunturalmente actualizadas por los individuos que las constituyen”), y a determinadas “categorías sociales” (“agregados de posiciones y de estatutos sociales cuyos sujetos no se encuentran en interacción social” como edad, sexo-género, etc.).

¹⁹ El desempeño de una serie de roles socialmente reconocidos (identidad de rol), pertenencia a determinados grupos que reconoce al sujeto como miembro del grupo (identidad de pertenencia) (Giménez, 2005: 23-24).

²⁰ Disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo (Giménez, 2005: 23-24).

²¹ La posesión de una trayectoria o biografía incanjeable también reconocida y apreciada por otros íntimamente (Giménez, 2005: 23-24).

través de una revisión extensa de bibliografía acerca de la identidad y la socialización, propone que la identidad se genera como resultado de las socializaciones sucesivas, resultando en formas identitarias “para sí” y “para otros”. La formación de *la identidad personal* es un proceso de apropiación de *recursos identitarios*, referencias compartidas y un aprendizaje de la experiencia. *Los recursos identitarios* son de tipo simbólico y se refieren a las capacidades lingüísticas, expresiones o referencias que permiten poner en práctica estrategias de identificación con los otros e, inevitablemente, para sí mismo. La socialización, por su lado, es un proceso continuo de reconstrucción de identidades ligadas a diversas esferas de la actividad que cada uno encuentra en el curso de su vida y en la cual aprende a desempeñarse como actor social (Hernández, 2008: 41).

Según Dubar (2002: 26-69, 198-199), existen varios tipos de identidad personal, varias formas de construir identificaciones de uno mismo con relación a los otros y varios modos de construcción de la subjetividad, el tiempo social y psíquico. Para garantizar a los individuos, al menos durante un tiempo, una cierta coherencia y un mínimo de continuidad,²² la personalidad individual se organiza alrededor de una forma identitaria dominante “para los otros” (comunitaria/societaria), basada en rasgos físicos, lingüísticos, señas identitarias culturales o en el papel profesional, estatus social y tipo de actividad que uno ejerce. Dichas formas identitarias “dominantes” son las siguientes:

a. Identidad comunitaria: en la socialización primaria se le asigna al sujeto dándole un lugar y un nombre dentro de una familia. Se basa en relaciones sociales del sentimiento subjetivo (tradicional o emocional). Esta forma identitaria como “biografía para los otros” designa la pertenencia a un grupo local y a su cultura heredada (lengua, creencias, tradiciones). Esta identidad

²² Sobre todo, para ser reconocidos por las demás personas con fines de interacción.

cambia en las socializaciones secundarias como resultado de la participación en instituciones y grupos sociales, y pasa a ser, además, una identidad societaria;

b. Identidad societaria: se basa en alianzas racionales por compromiso mutuo como “relación para los otros”, interacciones en el seno de un sistema instituido y jerarquizado que se construye a partir de las obligaciones de integración en las instituciones: la escuela, los grupos profesionales, el Estado.

A partir de estas formas identitarias “para los otros”, las personas construyen y desarrollan identidades “para sí”. Aunque la identidad para el Otro está de alguna forma reforzada por la identidad para Sí, lo que asegura una cierta coincidencia entre el Mí atribuido y el Sí (*Self*) reivindicativo. Estas formas identitarias “para sí” se relatan con la persona de una manera más íntima o, en algún sentido, profunda. Esto no quiere decir que la pertenencia a grupos comunitarios (familia) o societarios (universidad) sea superficial o poco importante, sino que a través de las identidades “para sí” podemos acercarnos a las maneras en que la persona vive estas pertenencias y cuál es el significado, la importancia y la relación que éstas tienen para ella. Precisamente desde esta perspectiva será vista la interrelación de las preferencias musicales y las adscripciones identitarias de los jóvenes universitarios en este trabajo.

Una de las formas identitarias “para sí” (o “formas identitarias intermedias”) sería *la identidad narrativa*, que se basa en la forma “biográfica para sí” e implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y un proyecto de vida que se inscribe en la duración. Es la historia que cada uno se cuenta a sí mismo sobre lo que es, el “Sí narrativo” que cada uno tiene necesidad de hacer reconocer tanto por los Otros significativos, como también por los Otros generalizados (Dubar, 2002: 68). La identidad narrativa se refiere a cómo el individuo es capaz de organizar un relato para describir su trayectoria vital, los incidentes que la modifica-

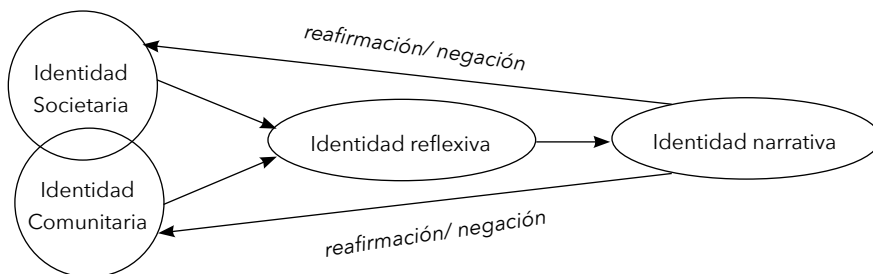
ron, pero también considerar el futuro como los proyectos y el plan de vida. Por lo tanto, la narrativa del Yo es uno de los principales procesos identitarios. Gilberto Giménez (2005) denomina *la identidad narrativa* (o *identidad biográfica* o íntima) como una dimensión más profunda donde lo que distingue a las personas es la revelación de una biografía incanjeable, relatada en forma de “historia de vida”.

Esta dimensión de la identidad también requiere como marco el intercambio interpersonal que progresa poco a poco a partir de ámbitos superficiales hacia capas más profundas de la personalidad de los actores sociales, hasta llegar al nivel de las llamadas “relaciones íntimas”, en las que las “relaciones amorosas” sólo constituyen uno de los posibles casos. En este nivel de intimidad suele producirse la llamada “autorrevelación” recíproca (entre conocidos, amigos o amantes), que requiere un conocimiento más profundo donde la narrativa configura o reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido. De esta forma, “la narrativa” funciona como un embudo de las otras dimensiones identitarias donde la persona las ordena en un flujo de auto-reflexión sobre las identidades atribuidas.

Para conceptualizar ese flujo de organización identitaria, Claude Dubar propone otra forma identitaria, *la identidad reflexiva*. Esta proporciona una “transacción biográfica para sí” o “relación para sí”: identificación que consiste en investigar, argumentar, discutir y proponer definiciones de sí mismo basadas en la introspección y la búsqueda de un “ideal moral” que resulta de una *conciencia reflexiva* que ejecuta activamente un compromiso en un proyecto que tiene un sentido subjetivo, y que implica la identificación con una asociación de pares que comparten el mismo proyecto (por ejemplo, grupos religiosos, movimientos sociales e incluso el grupo de compañeros de universidad). A este Nosotros compuesto de allegados y semejantes, corresponde una forma específica de Yo, el “Sí-mismo reflexivo”, donde se inclu-

yen la unidad del Yo y su capacidad discursiva para argumentar una identidad reivindicada y unificadora, una *identidad reflexiva* (Dubar, 2002: 41-69, 198-199).

Gráfico 1. El proceso identitario



Fuente: Elaboración propia.

La identidad reflexiva se liga con la narrativa en forma de una identidad personal que considera el establecimiento de vínculos sociales voluntarios y consecuentemente cambiantes de acuerdo con la trayectoria personal. Por otro lado, es una apropiación subjetiva de la identidad comunitaria o societaria atribuida (y a veces heredada) que adquiere una forma de pertenencia (Gráfico 1).

Los cambios en la identidad, según el esquema propuesto por Dubar, exigen un proceso de conversión donde *la identidad reflexiva* y *narrativa* tiene la función de administración y apropiación identitaria (Dubar, 2002: 198-199). Para adoptar nuevos elementos identitarios (por ejemplo, una “identidad societaria” como “estudiante”) es necesaria una conversión que implique la disociación de la nueva identidad “para sí” respecto a la antigua identidad invalidada y, además, el reconocimiento por los otros de la nueva identificación para sí. Por lo general, hay que encontrar “nuevos Otros” para dar validez a la nueva manera de decirse quién es (*conversión*),²³ pasar de un “mundo” a otro (*mediación*)

²³ Gilberto Giménez (2005: 33-34) se refiere a este proceso de manera similar con el término “mutación”, que debería ser entendida como los casos de “conversión” en los que una persona adquiere la convicción de haber cambiado profundamente y de haber experimentado una ruptura en su vida.

y argumentar las nuevas “visiones del mundo” (*plausibilidad* o *credibilidad*). En el caso de que la persona ya se haya construido con una modalidad particular que no coincide con la identidad atribuida por los Otros y la identidad reivindicada para Sí, *la identidad reflexiva* complementaría un proyecto de vida que no coincide con la pertenencia actual (cultural o estatutaria) y *la narrativa* se construiría de tal forma que sirva de soporte a la presentación subjetiva de uno.

La conceptualización de una *identidad personal* involucra referencias a varios grupos a los cuales pertenece la persona. Si la identidad surge de una especie de “trinidad”, yo/nosotros/ellos, y si hemos revisado el papel de nosotros/ellos en la construcción de la identidad, habría que clarificar ahora, ¿qué tanto el Yo está en nosotros/ellos? Esta pregunta, a pesar de su apariencia retórica, nos guía al punto central de la discusión acerca de *las identidades colectivas*, donde lo que está en cuestión es la calidad “totalizadora” de estas identidades. Si entendemos por identidad colectiva “aquella parte de la historia de vida o relato de un individuo (la definición que uno o una hace sobre ‘quién es’) que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia” (Moisés, 2009: 45), *las identidades colectivas* deben concebirse sólo como una zona de la identidad personal y más bien “se trata de entidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que, en cuanto tales, obedecen a procesos y mecanismos específicos” (Giménez, 2005: 29).

La pertenencia social a estos grupos puede tener diferentes grados de sentido y acción: desde membresía meramente nominal/periférica hasta la membresía militante. Por lo tanto, *la pertenencia categorial* no involucra necesariamente despersonalizar y uniformar a los miembros del grupo porque el grado como dichos miembros viven su pertenencia al grupo particular puede variar

drásticamente. Por ejemplo, en el caso de *las identidades étnicas* puede haber personas que se adscriban a un grupo particular por el simple hecho de que es su “lengua materna” y no sienten necesario reforzar otras señas de dicha pertenencia (por ejemplo, el uso cotidiano de la vestimenta “tradicional” o el activismo en la reivindicación folclórica). O, en el caso de *las identidades nacionales*, las personas cuya pertenencia a una “nación” a nivel cotidiano se basa sólo en la posesión de un pasaporte y no se traslada a la participación en grupos del “nacionalismo radical”.

De la misma manera, como en una universidad hay estudiantes que viven su dimensión identitaria de “estudiante” sólo en forma de aprendizaje (asisten a las clases y preparan tareas), hay otros estudiantes que se involucran en la organización de grupos e instituciones estudiantiles donde refuerzan su identidad de “estudiante”, la cual toma un papel importante en su vida cotidiana. Aquí también habría que hablar no sólo de los grados (o calidad) de pertenencia, sino también del grado con que se experimenta la diferencia con otros grupos (Maldonado y Hernández, 2010: 233). Por ejemplo, en un posible caso chiapaneco, ¿qué tanto un tsotsil de Chamula se siente cercano o diferente de un tsotsil de San Andrés Larráinzar, o de un tseltal, o de un ch’ol, o de un mexicano? Estas distancias y proximidades, a pesar de una posible manipulación ideológica (política y cultural), siempre son negociadas también a nivel personal según la propia narrativa y autorreflexión de cada quien. Estos ejemplos también se pueden observar en los casos de las culturas juveniles, ¿qué tanto, por ejemplo, un *emo* se siente cercano o diferente a un *dark* o a un *punk* o un aficionado por el *hip-hop*?

Esto no significa que “las grandes” identidades colectivas (grupos étnicos, naciones, movimientos sociales) no estén construidas fuera de las relaciones de poder, ni mucho menos que no puedan ser “activadas” con un fin político y/o lucrativo (Gros, 2000: 59-84; Smith, 1999), sino que los individuos pueden esta-

blecer identificaciones igual de determinantes fuera de “las instituciones dominantes” o “grupos en resistencia” y otras entidades del mundo social. Esas “otras” identificaciones en constante renegociación operarían al nivel personal/íntimo, como se vio en los casos de *la identidad narrativa y reflexiva* (la percepción de Sí-mismo), e identificación a partir de la relación subjetiva con distintos productos culturales. La pluralidad de pertenencias, lejos de eclipsar *la identidad personal*, precisamente la define y constituye: cuanto más amplios son los círculos sociales de los cuales uno es miembro, tanto más se refuerza y se refina *la identidad personal* (Giménez, 2005).

Desde aquí se podría diferenciar entre *la identidad colectiva* y *la personal* en forma que *la memoria colectiva* le correspondería a la dimensión colectiva de la identidad y *la memoria biográfica* a la individual o personal. Sin embargo, en ambos casos la característica fundamental de la identidad estaría en su capacidad de perdurar (aunque sea imaginariamente) en el tiempo y en el espacio, porque también “los otros” esperan que nosotros seamos estables y constantes en la identidad que manifestamos, y nos mantengamos conforme a la imagen que proyectamos habitualmente de nosotros mismos.

Las identidades étnicas y nacionales

La palabra “etnia”, como bien se sabe, fue utilizada por los griegos del período clásico para nombrar a “los otros” pueblos europeos que consideraban como “paganos”, o sea, “los que viven según su propia costumbre” por oposición a los “helenos”, como los griegos se nombraban a sí mismos (Giménez, 2006; Larraín, 1993; Pérez Ruiz, 2007). Por lo tanto, la conexión de significado entre las palabras “etnia” y “otredad” es obvia. La palabra latina “*natio*”, de la cual proviene “nación”, fue utilizada por los romanos para describir los pueblos “bárbaros” y “lejanos” mientras lo opuesto a “*natio*” era “*populos*” o “*civilitas*”, la forma como los

romanos se autclasificaban (Giménez, 2006). Como se puede ver, “etnia” y “nación” provienen de dos pueblos mediterráneos diferentes y etimológicamente son sinónimos y contienen una fuerte dosis de etnocentrismo. Por otro lado, el debate en Ciencias Sociales acerca de lo similar y lo diferente entre los términos “etnia” y “nación” es considerable; por tanto, aquí se presenta un breve análisis sobre las maneras de entender dichos términos en el contexto socioantropológico.

Fredrik Barth (1976), uno de los autores principales sobre etnicidad, describe los grupos étnicos como formas de organización social a partir de las diferencias culturales. Para ello, el autor utiliza categorías de *adscripción* e *identificación*. Dichas “diferencias culturales” no deberían ser tomadas como objetivas: están definidas de modo subjetivo y seleccionadas como significativas por los actores sociales. De esa manera, se clasifican a sí mismos (autoadscripción) y, a la vez, son clasificados por otros (heteroadscripción) con fines de interacción. Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella, y “la identidad” sólo puede construirse a través de la relación con el otro, la relación con lo que no es él (Hall, 1996: 18). La continuidad de *la unidad identitaria* depende de la conservación de un límite en el cual está basada y definida “la diferencia”. Los aspectos culturales que señalan este límite pueden cambiar, del mismo modo que se transforman las características culturales de los miembros de la misma adscripción (Barth, 1976: 16-17). De esta forma, la identidad se define por la conservación y renegociación de sus límites, y no tanto por el contenido cultural que en un momento determinado marca o fija esos límites (Giménez, 2003). Así, por ejemplo, la apropiación de nuevas tecnologías o formas modernas de vestimenta no necesariamente borra las fronteras de la identidad étnica, sino que sólo extiende su límite.

Gilberto Giménez (2000[b]) hace una distinción entre identidades étnicas e identidades nacionales. La identidad nacional,

en su cimiento, sería una construcción e implicación por parte del Estado con la finalidad de unir la población en una nación supuestamente homogénea (en lugar del “divide y domina” es utilizado el “une y domina”). Por eso las naciones siempre involucran una posesión virtual de un Estado legítimo como forma de asegurar la protección para sus ciudadanos. Las identidades étnicas hacen referencia a un territorio considerado bajo el ángulo simbólico-cultural más que utilitario o instrumental.²⁴ También, la relación con la lengua nativa puede ser un componente decisivo de las identidades étnicas, actúa como una especie de código que esencializa la visión del mundo de una colectividad y como un símbolo distintivo de su identidad cultural.²⁵ La religión, según Giménez, también constituye una parte importante de la identidad étnica, aunque el pluralismo religioso causa fragmentaciones y “la formación religiosa histórica”²⁶ va perdiendo su relevancia (Giménez, 2000[b]: 59-64). Al mismo tiempo la religión, el territorio y el idioma también podrían servir como elementos decisivos para las identidades nacionales.

Hacer una distinción entre lo étnico y lo nacional no es tarea fácil. Curiosamente, como lo indican otros autores, la misma etno-simbología ha sido tomada como base por muchas naciones europeas, africanas y asiáticas, donde “la nación” tiene una connotación moderna y “la etnia” es parte de algo tradicional y hasta arcaico (Anderson, 1993; Grosby y Leoussi, 2007; Smith, 2009). Por tanto, el uso de “nación” o “etnia” como términos de

²⁴ “El territorio cultural” o ancestral como lugar de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad sociocultural (Giménez, 2000[b]: 61-62).

²⁵ En la autodefinición narrativa de las personas una parte importante de la información viene dispuesta por el hecho lingüístico (Moisés *et al.*, 2007).

²⁶ Las creencias y prácticas religiosas en su forma “religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte” (Giménez, 2000[b]: 59-60).

referencia depende más de la intención y dirección que uno le quiere dar a su discurso, de lo cual surge la dimensión estratégica del asunto. “Etnia” representa la “consanguinidad imaginaria” y acentúa las semejanzas culturales como “vínculos primordiales” que revelan un “pasado compartido” del grupo particular; mientras “nación” más que nada ejecuta los “vínculos civiles” a partir de la constitución como orden político administrativo del Estado particular (Geertz, 1992: 219-261; Giménez, 2006).

Las etnias son entidades que emergen de la diferenciación cultural subjetivamente elaborada y percibida en un contexto de relaciones interétnicas e intergrupales. Esta construcción, a través de la diferenciación, es lo que hace a un grupo étnico “real”. La pertenencia o no-pertenencia a un grupo dependen tanto de una autoadscripción, como de una heteroadscripción, basadas en la posesión de diferentes elementos nominales y activados de la “membresía étnica” (Tipa, 2017[b]). Los elementos “nominales” son los atributos que definen la elegibilidad para la membresía a un grupo étnico, mientras los elementos “activados” son los atributos que la persona utiliza para manifestar su membresía y estar heteroadscrita a un grupo. Estos elementos nominales pueden ser “activados” para demostrar la pertenencia étnica u ocultados para esconderla, mientras la auto-adscripción a una etnia puede no coincidir con la heteroadscripción, basadas en las categorizaciones intra-étnicas. Justamente aquí es necesaria una revisión del uso de las categorías *emic* y *etic* en los estudios sobre la etnicidad: lo que aceptamos como una autoadscripción étnica *emic* puede carecer de validez en la heteroadscripción étnica *etic* por parte de los integrantes de la etnia que cuentan con más elementos activados de la membresía. Consecuentemente, la etnicidad es una condición contextual que puede contener simultáneamente varios elementos de la membresía étnica que pueden ser utilizados aisladamente o en conjunto, dependiendo de con cuántos elementos la persona cuente. Lo anterior no es algo exclusivo de

los grupos étnicos, sino también funciona de forma semejante en las adscripciones a otros grupos, sólo que, regresando al tema de la diferenciación entre la etnia y la nación, éstas son dos memberships cualitativamente diferentes.

Una “nación”, al igual que una “etnia”, son construcciones socioculturales que pueden determinar posiciones particulares estratégicas en una relación interétnica y/o entre la nación y la(s) etnia(s) dentro de un Estado Nacional. De ahí, por ejemplo, surgen términos como minoría nacional o minoría étnica y país multinacional o multiétnico. De hecho, costaría mucho trabajo encontrar alguna nación que no fuera históricamente constituida por varias etnias. Así, por ejemplo, podemos hablar sobre la mayoría de las naciones europeas, en las cuales suele prevalecer alguna etnia dominante que forma la base cultural hegemónica de su Estado pertinente. O, por ejemplo, en las Américas, donde las naciones están constituidas tanto por la población multiétnica original de la región como por población migrante²⁷ de antecedentes multiétnicos que se ha fundido en una nación con la meta de independizarse formalmente de la unidad política colonizadora. Sin embargo, la base cultural hegemónica en estos países suele ser definida por el precedente colonial particular, por ejemplo, el idioma o la religión predominante. Las relaciones entre lo étnico y lo nacional pueden variar según el país y la región del mundo y, consecuentemente, tenemos que considerarlas según su contexto específico.

En México, al igual que en otros países de América Latina, esta discusión marca una división antagónica basada en las relaciones de poder entre lo étnico y lo nacional, donde lo étnico se vislumbra en una posición marginal, desterritorializada (el territorio es su objeto de reclamo), subordinada y minoritaria (por ende, oprimida), como “algo” que no cupo o no quiso caber en “la nación” (Giménez, 2000 [b]: 49-53). Lo étnico se vincula a un

²⁷ Empezando con la colonización militar y continuando con todas las migraciones posteriores.

esquema de dominación que se extiende desde el estigma y la reivindicación del trauma de la colonización (con su respectiva “degradación cultural”), al sometimiento político y la exclusión socioeconómica (Stavenhagen, 2001). Entonces, la interacción asimétrica y desigual entre grupos sociales con culturas e identidades diferentes condiciona la construcción de un “otro” inferiorizado y estigmatizado de tal forma que éste adquiere el carácter de “grupo étnico”, donde lo étnico aparece como una cualidad que se atribuye desde el poder al “otro”, al dominado, al que se supone y se construye como culturalmente diferente (Pérez Ruiz, 2007). Los teóricos denominan a dicho proceso como “etnización”. Sin embargo, incluso en el caso de México, este proceso no debería ser visto como unidireccional.

En efecto, si bien un grupo particular es construido como “culturalmente diferente”, en simultáneo ese grupo construye a otros grupos (“los opresores”, por ejemplo) como diferentes. De igual manera, el carácter de un grupo étnico puede ser auto-ads-crito para tomar y defender una posición en estas relaciones asimétricas para enfatizar la calidad de ser culturalmente diferente, lo que no necesariamente involucra posicionarse como “culturalmente inferior”, sino para fortalecer una identidad cultural “auténtica” y diferente de las demás. De ahí que podamos hablar no sólo de “etnizar” sino también de “etnizarse”, cuando la persona se atribuye características étnicas según el contexto y la intención que le quiera dar a su narrativa o discurso. De lo anterior proviene una de las formas como se puede definir “la identidad” (sea “étnica” o “nacional”):

El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2000: 28).

Identidades en globalización

La identidad personal y la colectiva pueden ser imaginadas como dos espirales superpuestas, donde las ramas de cada una de las dos se cruzan, y en otro momento, se alejan. Al mismo tiempo, la presente discusión sobre *lo colectivo* y *lo individual*, *lo sólido* y *lo fragmentado* de la identidad es algo que se actualiza en el contexto de la globalización.

La historia y el lenguaje han sido determinantes para la construcción identitaria, pero en esta época de comunicaciones por vía electrónica y el acceso inmediato a cualquier tipo de información propician que los factores para asumir o cambiar algún tipo de identidad aumenten y vuelvan el asunto más complejo (Bolaños, 2007). Con el incremento de la velocidad de la circulación de información, también aumenta la velocidad de los posibles cambios de alguna dimensión de la identidad. Esto sucede porque vivimos en una época en la que se incrementa el intercambio o imposición de los símbolos y significados de diferentes culturas a través de los fenómenos migratorios y de los medios masivos de comunicación (sobre todo, Internet).

En este caso, sería interesante observar qué tanto las y los actores sociales aprovechan las tecnologías modernas para conocer culturas lejanas y desconocidas. O, tal vez, sólo “intercambian información” y operan en un determinado círculo cultural que puede tener características sumamente locales y consumen bienes difundidos por las industrias culturales nacionales de entretenimiento. Si bien no hay duda de que exista la posibilidad de, por ejemplo, a través de *Youtube* escuchar música de Burkina Faso, Turkmenistán o Hungría, pero quizá lo que realmente los jóvenes buscan y consumen son artistas nacionales de su propio país correspondiente, o a los “artistas globalizados” de habla inglesa o española. Así como *Facebook* proporciona la posibilidad de comunicarse de forma virtual con personas de cualquier parte del mundo, pero si revisáramos la lista de contactos de algún jo-

ven mexicano que no ha viajado extensivamente, es probable que encontremos que dicha lista no sería particularmente multinacional, o tal vez, ni siquiera “multicultural”. Además, una cosa es tener personas en la lista de contactos y otra cosa es estar realmente comunicando e intercambiando “los símbolos y significados de diferentes culturas” con ellas. Lo que aquí se cuestiona es lo que se llama sentido de pertenencia global y su funcionamiento real, que implica la percepción del mundo como una comunidad globalizada culturalmente.

Por un lado, como lo postula Gilberto Giménez (2000), lo que suele presentarse como “cultura global” no es más que “la cultura dominante” de ciertas partes del globo a la que no todos los habitantes del planeta tienen igual acceso. Por otro lado, mientras los procesos de producción y de circulación de los mensajes pueden ser globales, su apropiación adquiere siempre un sentido local contextualizado y, de todas formas, participar en una cultura diferente de la propia no significa comprometerse con ella. Por lo tanto, la globalización cultural sería incapaz de generar a escala global sujetos que interpreten el mundo de manera similar y que, por lo mismo, se configuren como identidades globales. Una vez que reconocemos esta distinción fundamental, deberíamos hablar de “mundialización” de la(s) cultura(s) y no de “globalización de la cultura” (Giménez, 2000: 45).

En el contexto de las identidades, los procesos de cambio cultural (por ejemplo, “por modernización”), al igual que los fenómenos de “aculturación” o de “transculturación” no implican automáticamente una pérdida de identidad, sino sólo su “recomposición adaptativa”. Sin embargo, los cambios según su grado de profundidad pueden tomar forma de una transformación o una mutación. La transformación sería entonces un proceso adaptativo y gradual que se da en la continuidad, sin afectar significativamente “la estructura de un sistema” (cualquiera que ésta sea). La mutación, por otro lado, supone una “alteración cualitativa del

sistema”, esto es “el paso de una estructura a otra” (Giménez, 2005: 33-34). Al mismo tiempo, Gilberto Giménez niega la posible existencia de una identidad transcultural o global porque “si bien circula entre diferentes mundos culturales, no llega a ser parte de ninguno de ellos” (Giménez, 2000: 35).

Otros teóricos sostienen que justamente la acelerada circulación de los bienes culturales y su contextualización local hace la transculturalidad posible en el sentido de identidad, o por lo menos en el caso de las identidades juveniles (Zebadúa Carbonell, 2009). Entonces, podríamos distinguir tres niveles del desarrollo cultural de esas identidades: *las intraculturales*, *las interculturales* y *las transculturales*. Las identidades *intraculturales* “son las formas de agregación identitaria constituidas a partir de relaciones entre pares que forman parte, a su vez, de un colectivo juvenil mayor, sin dejar entrever algún tipo de relación con otros grupos *distintos* al de la pertenencia grupal en cuestión” (Zebadúa Carbonell, 2009: 182). En estas identidades, la adscripción práctica y simbólica se realiza de manera “total” sin negociar algún tipo de discurso con los otros grupos. De las identidades *intraculturales* formarían parte los “chavos banda”, las porras futboleras y otros grupos de adscripción que se vinculan fuertemente con “su” territorio. Las identidades *interculturales* son las desarrolladas en procesos donde la expresión y comunicación pasa al terreno de lo simbólico, y se dejan de lado los esencialismos territoriales, el desarrollo de las identidades más allá de los territorios físicos (incluso de los propios países) y se extiende el universo de las culturas juveniles. En este caso prevalecen los medios de comunicación como un elemento decisivo que inicia el acercamiento identitario juvenil, donde las posibilidades de intercambio y comunicación con otras adscripciones juveniles alrededor del mundo enriquecen los procesos culturales de las juventudes. Las identidades *transculturales* serían las más posmodernas porque son desarro-

lladas a consecuencia de los procesos identitarios anteriores que se nutren de múltiples lenguajes culturales.

Lo transcultural se genera a través de las distintas apropiaciones de diversos discursos culturales. El consumo cultural y la relación frente a frente con los medios de comunicación, al igual que su influencia, son condición para la generación de “nuevos” lenguajes culturales en la juventud, mediante los cuales se define una forma de construcción identitaria juvenil de carácter múltiple y flexible. En este caso, los medios de comunicación son fundamentales y el consumo cultural es el espacio contemporáneo de intersección donde confluyen distintos mensajes de sentido para las identidades juveniles y donde la influencia y la retroalimentación del consumo desde y hacia las juventudes genera un espacio simbólico reproductor de las identidades (Zebadúa Carbonell, 2009: 153-193).

La aparición y la masificación de Internet, a partir de los inicios del siglo XXI, facilitó la construcción identitaria transcultural en que las culturas juveniles se construyen mediante un *bricolaje* cultural en permanente cambio y flexibilidad. Esto significa que jóvenes mezclan atributos de distintas expresiones culturales para crear su propia versión, lo que, usando el término de Gilberto Giménez, sería una “mutación cultural” permanente o, por lo menos, frecuente.

La posibilidad de tal “apropiación creativa” dependería de qué tan amplio es el consumo cultural de la persona (para mezclar se necesitan ingredientes) y la intensidad con la que actualiza su conocimiento sobre la oferta cultural (cada tanto se necesitan ingredientes nuevos). Pero, ¿quiénes son estos jóvenes? ¿Serán una mayoría o una minoría? Como se puede ver, aún hace falta problematizar esta inter y transculturalidad de forma empírica. A pesar de que el uso de los instrumentos cuantitativos también sería indispensable para contestar estas preguntas, en este libro procuraremos examinar desde lo cualitativo la posible dimensión

inter y transcultural de las preferencias musicales e identidades personales de los universitarios de la UNICH.

El contexto étnico y estudiantil de la UNICH

La problemática étnica en Chiapas es mucho más pronunciada que en algunos otros lugares en México. Como ya se había mencionado, uno de los hechos históricos que generó interés y preocupación tanto nacional como internacional fue el levantamiento “zapatista” en Los Altos de Chiapas, encabezado por el EZLN y declarando guerra al Gobierno Mexicano. Además de señalar la desesperante e injusta realidad de las etnias chiapanecas, dicho levantamiento, tal vez sin querer, convirtió a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en el destino turístico (“turismo revolucionario”) para muchos extranjeros y mexicanos, pero, sobre todo, extranjeros (Coronado, 2008). De esta manera, la ciudad poco a poco se convirtió en un lugar verdaderamente cosmopolita, cambiando por completo su fisionomía urbana. También se debe mencionar que en el año 2003 fue denominado “pueblo mágico” por parte de la Secretaría del Turismo con la meta de estimular el turismo nacional.

Por otro lado, San Cristóbal, y sus alrededores ha sido un escenario de las tensiones inter-étnicas al igual que inter-poblacionales desde la dominación española colonial y durante la época nacional post-colonial que colocaban y siguen colocando a las etnias chiapanecas en posiciones socioeconómicamente marginalizadas (Hvostoff, 2009; Ruiz, 2006; Rus, 2009). De esta forma San Cristóbal consiste de dos realidades paralelas: una relacionada con el turismo internacional y amplia oferta cultural, y otra con una aguda estratificación social y pobreza económica con rasgos étnicos. Estos acontecimientos deben ser tomados en cuenta para entender que la etnicidad en el caso de Chiapas pesa y, aunque los jóvenes estén en una institución de educación superior que está promoviendo los ideales de interculturalidad, cada uno de

ellos y ellas forma parte de esta realidad poco fácil y poco tolerante.

La UNICH se funda el 1º de diciembre de 2004 y es abierta a los estudiantes desde el 22 de agosto de 2005. La información que proviene de su “Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016”, nos muestra que la intención ideológica de esta institución es evidentemente “intercultural”, según las definiciones que discutimos anteriormente:

[La UNICH] es una Institución de Educación Superior Pública y Descentralizada del Gobierno del Estado, orientada a la formación de profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el Modelo Educativo Intercultural que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde confluyan el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional.

Durante la realización del presente estudio, la UNICH contaba con cuatro unidades académicas: San Cristóbal de Las Casas (1,024 estudiantes), Las Margaritas (151 estudiantes), Yajalón (144 estudiantes) y Oxchuc (140 estudiantes).²⁸ La sede principal (San Cristóbal de Las Casas) ofrecía cuatro carreras de licenciatura:²⁹ Comunicación intercultural, Lengua y cultura, Desarrollo sustentable y Turismo alternativo. Como se puede ver en la Tabla 1, las carreras más populares (con más alumnos inscritos) eran “Lengua y cultura” y “Desarrollo sustentable”. Desafortunadamente,

²⁸ Datos del semestre enero-junio de 2012. En la segunda parte de 2012 fue abierta la unidad Valle del Tulijá.

²⁹ En el año 2013 fueron implementadas dos carreras nuevas: Medicina intercultural y Derecho intercultural.

Tabla 1
Distribución de estudiantes según su primer idioma, el sexo
y la carrera en la sede San Cristóbal de Las Casas
(semestre enero-junio de 2012)

Lenguas	Turismo alternativo		Sub-total	Desarrollo sustentable		Sub-total	Comunicación intercultural		Sub-total	Lengua y cultura		Sub-total	Total		
	M	H		M	H		M	H		M	H		M	H	General
Zapoteco	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Tzeltal	14	17	31	23	46	69	20	14	34	83	85	168	140	162	302
Tsotsil	13	12	25	18	28	46	17	24	41	43	37	80	91	101	192
Castellano	96	57	153	73	63	136	63	52	115	40	24	64	272	196	468
Ch'ol	5	3	8	3	4	7	6	1	7	9	2	11	23	10	33
Tojolabal	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3	3
Zoque	4	2	6	3	5	8	3	1	4	3	1	4	13	9	22
Mixteco	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Kanjobal	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	2
Total	134	94	228	120	146	266	109	92	201	179	150	329	542	482	1024

Fuente: Datos proporcionados por la administración de la UNICH, 2012.

la UNICH no recolecta datos sobre el estado socioeconómico de sus alumnos y tampoco dispone de información detallada sobre sus edades. La información recolectada y disponible sobre los estudiantes de la UNICH se limita a tres elementos: la carrera, el idioma materno y el sexo.

Si lo vemos según la lengua materna de los alumnos, las carreras preferidas entre los hablantes originarios de castellano son Turismo alternativo, Desarrollo sustentable y Comunicación intercultural (Tabla 2. y Tabla 3.). Entre los hablantes originarios de otras lenguas (sobre todo, tseltal y tsotsil) la carrera más popular es Lengua y cultura.

Además, la proporción de los estudiantes tseltales y tsotsiles en comparación con los hablantes de castellano en esta carrera es considerablemente más alta. Turismo alternativo, por otro lado, nos presenta lo contrario.

Por consiguiente, se puede hablar de cierta segmentación etno-lingüística en las preferencias profesionales de los estudiantes. Las demás carreras (Desarrollo sustentable y Comunicación intercultural) están ligeramente “dominadas” por los hablantes originarios de castellano, pero no presentan una aguda segmentación.

Tabla 2.

Distribución de estudiantes por carrera según su primer idioma (semestre enero-junio de 2012, sede San Cristóbal de Las Casas)

Carrera Lengua originaria	Turismo alternativo	Desarrollo sustentable	Comunicación intercultural	Lengua y cultura
Tseltal	14%	26%	17%	51%
Tsotsil	11%	17%	20%	24%
Castellano	67%	51%	57%	19%
Otra	8%	6%	6%	6%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Tabla 1.

Tabla 3.

Distribución de estudiantes entre carreras según su primer idioma
(semestre enero-junio de 2012, sede San Cristóbal de Las Casas)

Carrera Lengua originaria	Turismo alternativo	Desarrollo sustentable	Comunicación intercultural	Lengua y cultura	Total
Otra	31%	24%	18%	27%	100%
Tsel'tal	10%	23%	11%	56%	100%
Tsotsil	13%	24%	21%	42%	100%
Castellano	33%	29%	24%	14%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Tabla 1.

Tabla 4.

Distribución de estudiantes según su primer idioma y el sexo
(semestre enero-junio de 2012, sede San Cristóbal de Las Casas)

Sexo Lengua originaria	Mujeres	Hombres	Total
Tsel'tal	14%	16%	30%
Tsotsil	9%	10%	19%
Castellano	26%	19%	45%
Otra	4%	2%	6%
Total	53%	47%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Tabla 1.

Como se puede observar en la Tabla 4, la proporción de las mujeres de habla castellana en comparación con los hombres de la misma lengua es considerablemente más alta que entre los jóvenes de los grupos étnicos donde esta relación es más pareja o hasta ligeramente “dominada” por los hombres. Esto nos indica que el acceso a la educación superior, en este caso, tiene mayor prioridad entre las mujeres chiapanecas de habla castellana. Esta tendencia no aparece entre las jóvenes de los grupos étnicos. Esto nos podría señalar las posibles diferencias en la organización sociocultural y la posición de las mujeres en ella, tanto en el caso de las etnias mexicanas como de la sociedad mexicana nacional, algo que podría ser un fructífero campo para futuros estudios.

Las instalaciones y la infraestructura de la UNICH proporcionan varios espacios públicos para encuentros que los estudiantes aprovechan. Los lugares comunes de reuniones son el área verde cerca del mástil de la bandera, al igual que los corredores al aire libre frente de los salones donde las y los universitarios esperan el inicio de las clases y las áreas verdes alrededor de las canchas deportivas. La cafetería, además de ser un lugar de reunión para la comida, también sirve como “sala de computadoras”: casi todo el tiempo ahí se pueden encontrar a estudiantes con sus computadoras portátiles, trabajando o navegando en el Facebook y/o en los chats para llenar el tiempo entre las clases. No todos los jóvenes cuentan con una computadora propia (aunque muchos sí), pero en estos casos se juntan para hacer tareas con algún compañero o compañera que sí cuenta con ese bien.

Al platicar con estudiantes se revela que muchos y muchas han tenido cambios significativos en sus vidas al entrar a la universidad. En muchos casos se han mudado a San Cristóbal para seguir con sus estudios. Esto implica dejar varias amistades anteriores y empezar a relacionarse con la “gente nueva” en la UNICH. En otros casos, si la persona vive relativamente cerca de San Cristóbal de Las Casas (por ejemplo, Teopisca, Zinacantán, San Juan

Chamula) y cada día hace el viaje de su casa a la universidad (o se queda en la ciudad sólo los días cuando tiene clases) también se complica ver a sus viejos amigos porque la estancia en la UNICH y las tareas le toman considerable cantidad de tiempo. Para muchas y muchos, entrar en la UNICH conllevó la experiencia de socialización con personas que antes no conocían. Los jóvenes que se mudan a San Cristóbal tienen que rentar cuarto en alguna casa o viven con sus familiares que están en la ciudad. Si rentan un cuarto o varios en grupo, usualmente lo hacen junto a algún “paisano” o “paisana” que proviene del mismo municipio.

Acerca de las motivaciones y las razones de ingreso a la UNICH, las historias varían, pero resultan ser similares a las descritas por María Luisa Pineda (2010: 114-119) en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. Para muchos la UNICH no era la primera opción para continuar el rumbo académico, sino una alternativa para seguir estudiando. También se encuentran casos donde el futuro estudiante fue invitado y/o convencido por parte de algún docente para entrar a la universidad. Por otro lado, los que conscientemente querían entrar en “la intercultural” mencionan las carreras no convencionales que ofrece esta universidad como fuertes factores de motivación.

IV

El consumo de música, los gustos musicales e identidades

Según García Canclini (1993: 15-42), todo consumidor cuando selecciona, compra y utiliza un objeto contribuye a la construcción de un universo inteligible con los bienes que elige. Además de satisfacer necesidades o deseos, apropiarse de los objetos es cargarlos de significados y así los bienes ayudan a jerarquizar los actos y configurar su sentido. García Canclini define la particularidad del consumo cultural como el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los cuales el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica. De ahí que el análisis del consumo vislumbra un escenario para observar la “heterogénea reproducción social” que implica una diferenciación entre grupos sociales que se manifiesta a través del consumo.

No obstante, dependiendo de la definición de la cultura que se emplea, puede ser definido qué es lo que forma parte del consumo cultural y las industrias culturales. Si se recurre a una definición amplia y pluridimensional de la cultura, como los productos tangibles e intangibles de toda la actividad humana, todas las industrias y consumos son culturales (Mato, 2017). Por ejemplo, de juguetes (formación de representaciones de género), de vestimenta (comunicación identitaria, pertenencia a grupos),

automovilística (ocupación territorial, urbanización), etc. El error que causa una confusión común al determinar qué es y qué no es consumo cultural es que, a menudo, *lo cultural* se substituye por el arte, si bien el arte es sólo una expresión de la cultura. El presente estudio hace referencia al consumo de la música. La música es una expresión artística que forma parte de las industrias culturales de entretenimiento y, aunque también esté imbricada con otras industrias culturales, ésta puede ser definida como directamente relacionada con el campo de las artes.

El mercado de consumo dirigido al público juvenil, además de ser un espacio de enfrentamiento para dirimir las contradicciones sociales, se manifiesta como un sistema de integración y comunicación. En este esquema se definen y reafirman los significados y valores grupales comunes. El intercambio de bienes culturales es diferenciado y proclive a construir gustos y estéticas en cuanto a los elementos usados por un público que se apropia de dichos bienes. Así, por ejemplo, existen bienes culturales que se vinculan con todas las clases sociales, pero la apropiación simbólica de ellos sucede de diferentes maneras. Asimismo, los patrones de consumo favorecen la sociabilidad³⁰ y se presentan como recurso de integración y diferenciación, aunque, de igual manera, como sistema de significados comprensibles tanto para los incluidos como para los excluidos (Zebadúa Carbonell, 2009: 175-177). Si se considera que consumir es un acto sociocultural, la búsqueda de pautas entre el consumo y determinados grupos de personas ha sido el principal eje analítico en la mayoría de los estudios sobre el tema.

El legado del sociólogo francés Pierre Bourdieu, sin duda puede ser considerado como la piedra angular para los estudios

³⁰ O “socialidad”, como una herramienta de socialización que consiste de “los procesos lúdicos y comunitarios que caracterizan el sentir juntos en las reuniones sociales” (Hernández, 2008: 81-82).

empíricos del consumo cultural, donde los juicios estéticos es algo que limita más que libera, porque aquellos dependen de las estructuras sociales y, por tanto, pueden ser medidos empíricamente. Bourdieu (2002) propuso el patrón social donde en un extremo está el gusto y en el otro la estructura social de la sociedad, de lo cual proviene la “homogeneidad del gusto” como un producto generado por la realidad social: la estructura y las relaciones jerárquicas entre los dominantes y los subordinados. Esta homología presupone que los gustos se acomodan de forma jerárquica según el creador del bien cultural y las “fracciones sociales” (clases, grupos de estatus, etc.), donde la preferencia colectiva de un grupo social particular es internamente homogénea. Este punto de vista, por supuesto, expresa la influencia marxista del autor y el carácter rígidamente clasista de la sociedad francesa de los años sesenta y setenta. Como el sustento de dicha homología, Bourdieu enfatiza la importancia del “capital cultural” en su “estado institucionalizado” –la educación formal–, la cual es más accesible ahora que en los tiempos cuando hizo el trabajo de campo en el cual está basada su obra *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (2002). Si bien han sido criticados algunos aspectos empíricos utilizados en esta obra (Gronow *et al.*, 2009: 39-40), sus pilares teóricos siguen siendo el punto de partida para los estudios del consumo y los gustos culturales.

El capital cultural en su estado incorporado, como el conocimiento obtenido durante las socializaciones, sigue siendo un término muy popular y útil en los estudios del consumo cultural, porque alude directamente a la capacidad del individuo de apreciar un amplio rango de formas culturales en sus diversas estéticas (Virtanen, 2007: 62). Sin embargo, aquí habría que profundizar un poco sobre otro elemento de la teoría de Bourdieu: su eje de oposición entre la cultura “alta” y “baja”. Se puede afirmar que la hegemonía de la “cultura alta” ha sido desplazada por la

hegemonía de la “cultura popular” o “de masas”;³¹ y, por lo tanto, el eje de oposición “alto”/”bajo” ha perdido su calidad separadora y clasificadora de los gustos y consumos (Peterson y Kern, 1996). Actualmente, el eje de tal oposición más bien iría por el lado de la diversidad del consumo o una curva ecléctica, donde en un extremo tendríamos a *omnívoros* (amplio espectro de consumo) y, en el otro, a *unívoros* (estrecho espectro de consumo). Ahora, no es que a *omnívoros* les guste todo sin exclusión, sino que están más abiertos a apreciar “de todo”.

Además, las formas de consumo de música durante los últimos 20 años han revolucionado y cambiado de forma fundamental. Los formatos electrónicos o digitales (.mp3, .wav, .mp4, etc.), las descargas/intercambio de archivos, las opciones para escuchar música en Internet en el modo *stream* y pasarla, *postearla* o sugerirla en las redes sociales nos lleva a una condición en que la mayoría de la gente tiene los medios para acceder, teóricamente, a cualquier tipo de música. Recordemos que para acceder a Internet hoy en día ni siquiera hay que tener una computadora, sino es suficiente con la posesión de un celular. Esto nos indica por lo menos dos cosas: (1) el alto reconocimiento y la necesidad que humanos tienen por la música y (2) que dicho bien se ha vuelto más accesible que nunca. Así que, en teoría, el consumo de música ya no debería estar determinado tanto por cuestiones económicas (poder adquisitivo), sino más explícitamente por cuestiones de los gustos.

El cambio hacia el *uni* u *omni* -consumo proviene de los cambios estructurales (migración, educación masiva, medios masivos); el cambio de valores (mayor tolerancia hacia la diferencia);³²

³¹ De aquí en adelante el término “música popular” debe ser entendido en el sentido de “cultura de masas” promovida por las industrias culturales de entretenimiento.

³² En forma de respetar las expresiones culturales de “los otros”.

los cambios en el mundo del arte (la calidad del objeto de arte no depende de sí, sino de las evaluaciones hechas por el mundo del arte), las políticas generacionales (disminución en el consumo de “las artes de élite” por los jóvenes de las clases altas) y las políticas de los grupos de estatus (incorporación de “la cultura popular” en su cultura) (Peterson y Kern, 1996). Como se puede ver, esta teoría es una continuación de la obra de Bourdieu porque en ambos casos el factor determinante es el capital cultural: según la teoría de *uni-omni*-vorismo (o neo-estructuralista), los individuos con todos los capitales más altos tendrían un espectro más amplio de consumo (Peterson y Kern, 1996). En otras palabras, lo que ha cambiado desde los tiempos de Bourdieu serían las “clases altas” que ahora son más abiertas al consumo de la “cultura baja”. Por otro lado, teóricamente el *omnivorismo* estaría ligado a las identidades juveniles transculturales porque *el bricolaje* cultural exige el uso y combinación de varios ingredientes culturales. Si estas identidades están construidas con base en utilizar “un poco de todo”, el conocimiento (capital cultural) sobre distintos bienes es indispensable.

Sin embargo, se podría preguntar de ¿por qué diferentes actores sociales (grupos étnicos, clases, grupos de género) se identifican con un cierto tipo de música y no con otras formas musicales? Como lo indica el sociólogo argentino Pablo Vila (2002), efectivamente, una de las formas de contestar esa pregunta podría ser basándose en el legado de la escuela subcultural de Birmingham: diferentes grupos sociales poseen diferentes tipos de capital cultural, comparten distintas expectativas culturales y, por lo tanto, se expresan musicalmente de manera diferente. De este modo, la música refleja o representa a actores sociales particulares, lo que supone una fuerte “resonancia estructural” entre la posición social y las expresiones musicales preferidas, donde las letras de las canciones son usadas como medio para delinear dicha posición del actor. Pero esta forma de entender la relación

entre la música y la identidad tiene muchas dificultades para explicar cambios en los gustos musicales de actores sociales que no han cambiado su posición estructural en la sociedad, que no han modificado sus rasgos básicos culturales o que las clases y “subculturas” adopten diferentes estilos musicales al mismo tiempo, aunque algunos de ellos puedan ser “contradictorios” a su posición sociocultural.

Lo mismo puede pasar en los contextos étnicos, cuando personas se reafirman como comunidad a través del disfrute estético de un tipo de música particular, mientras que otras personas de la misma cultura, expuestas al mismo tipo de música, no se descubren como tales. Como lo observamos en el párrafo sobre *las identidades colectivas*, no todos los miembros de un grupo comparten la misma manera de experimentar una identidad grupal fija y estable. Una de las características más importantes de la música es que está compuesta por estratos y códigos múltiples, lo que le permite ser utilizada e interpretada por distintos grupos sociales (Vila, 2002).

En el campo de los estudios culturales, el legado del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos³³ también ha sido criticado por la corriente post-subculturalista (o post-estructuralista), la cual postula que actualmente las y los jóvenes viven un estado identitario posmoderno (o transcultural) donde las identidades juveniles están más personalizadas, fragmentadas y móviles que nunca. Las fronteras y participaciones dinámicas pueden ser observadas en los estilos de vida y actividades del ocio contemporáneos que, según el post-subculturalismo, proveen opciones para que jóvenes elijan libremente a nivel individual y que no está ligado a los grandes factores estructurales como la clase, el sexo-género o la etnicidad (Bennett, 1999; Muggleton, 2005). La corriente neo-estructuralista, por su lado, insiste que tales divi-

³³ Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS).

siones aún tienen mucho peso en las vidas de las y los jóvenes y en su conducta en el campo del consumo cultural; especificando, que los poseedores de las “identidades posmodernas”, por lo general, son jóvenes de “clase media” y “alta” y no la mayoría de los “jóvenes ordinarios” que tienen una posición económica mucho más desventajosa (Shildrick y MacDonald, 2006). Se podría concluir que la diferencia entre ambas posiciones se encuentra en la manera en cómo es vista la formación y la construcción de una “subcultura”, misma que puede ser expresada en dualismos: si su estructura es homogénea o heterogénea, estable o fluida, colectiva o individual (Daugavietis y Lace, 2011: 43-44).

En el caso de las culturas juveniles, estamos viendo algo más que sólo las preferencias musicales. Por mencionar algunos elementos: vestimenta, determinadas preferencias del tiempo de ocio en forma de ir a algún antro, club o evento/lugar en particular, etc. Como en este libro se aborda el tema de las preferencias musicales, se puede afirmar que ellas, además de ser en cierto grado socialmente determinadas, también involucran formas más íntimas del consumo, al igual que de la experiencia. Como lo indica Simon Frith (1996: 194): el desdibujamiento de los límites entre la “alta” cultura y la cultura “baja” (determinada por los críticos del arte) es, por supuesto, un signo de lo posmoderno. Pero la cuestión es si la distinción alto/bajo y mente/cuerpo de verdad alguna vez haya determinado la experiencia musical (Frith, 1996: 194).

En lugar de la homología estructural, Pablo Vila propone usar conceptos de “articulación” e “interpelación”. Las personas son construidas como sujetos a través de procesos interpelativos, como procesos “de construcción de sentido a través de una constante lucha discursiva” (Vila, 2002: 34). La música popular es un tipo particular de artefacto cultural que provee a la gente de diferentes elementos, que tales personas utilizan en la construcción de sus identidades. El sonido, las letras y las interpretaciones, por un lado, ofrecen maneras de ser y de comportarse y, por el otro,

modelos de satisfacción psíquica y emocional. No elegimos nuestros gustos musicales libremente, pero tampoco éstos reflejan nuestra “experiencia” de manera sencilla. El interés de los sujetos en ciertos placeres musicales específicos debe ser construido y dicha construcción es una parte esencial en la producción de la subjetividad. Los sujetos participan en una “dialéctica interpelativa”, la música popular siempre ha estado involucrada de manera medular en la producción y manipulación de la subjetividad; no refleja la realidad social, sino que ofrece maneras con las cuales la gente puede disfrutar y valorar las identidades que anhelan o que creen poseer. La música nos permite la experiencia real de nuestras identidades narrativizadas e imaginarias. Parte de la comprensión de nuestra identidad (que siempre es imaginaria), se produce cuando nos sometemos al placer corporal de la ejecución o escucha musical. Es precisamente ahí donde se produce la conexión entre interpelación y deseo, entre la oferta identitaria y la identificación.

Lo anterior abre diversas posibilidades de construcción identitaria, la misma canción puede ser interpretada y apropiada de maneras diferentes con unas interpelaciones más exitosas que otras. De igual manera, la misma matriz musical es capaz de articular muy distintas configuraciones de sentido, mientras que otras logran articular configuraciones de sentido muy similares entre sí y pueden interpelar sólo a actores muy similares. Por ello, sería un error buscar el sentido de la música en “el interior de los materiales musicales” y sería mejor buscarlo en los discursos contradictorios a través de los cuales la gente le da sentido a la música (Vila, 2002: 22-23), donde “la cuestión no es cómo una determinada obra musical o una interpretación refleja a la gente, sino cómo la produce, cómo crea y construye una experiencia” (Frith, 1996: 184). Con este tipo de “experiencia” Simon Frith se refiere a una “experiencia musical” que sólo podemos comprender si asumimos una identidad tanto subjetiva como colectiva, porque la música

ca ofrece (según el grado de intensidad) tanto una percepción del yo como de los otros, de lo subjetivo en lo colectivo.

Según Frith (1996: 203-209), debido a sus cualidades de abstracción, la música es una forma individualizadora: algunos discos e intérpretes tienen efecto sobre nosotros y otros no. Algunas expresiones musicales representan, simbolizan y ofrecen la experiencia inmediata de *la identidad colectiva*, por lo que marcan la conexión entre la etnicidad y el sonido (por ejemplo, la música balcánica o caribeña). A la hora de experimentar la música, el anti-esencialismo se vuelve una parte necesaria porque cuando uno escucha la música caribeña o balcánica, no necesariamente se identifica o experimenta esos sonidos como un proveniente del Caribe o de alguna etnia de los países balcánicos, sino por el contrario, participa en formas imaginadas de democracia y deseo. El punto aquí no es sólo “el argumento posmoderno de que vivimos en una época de pillaje en la cual la música creada en un lugar por una razón determinada puede ser apropiada de inmediato en otro lugar por otra razón muy distinta” (Frith, 1996: 183), sino también que las personas que la hacen y utilizan, pueden darle forma, experiencia y vida propia.

La mejor manera de entender la experiencia musical es verla como una experiencia del “yo” en construcción. Esta forma de la narrativa resulta ser la base del placer musical y, como lo vimos en los capítulos anteriores, también es central para nuestro sentido de la identidad. La música participa en la construcción de ese sentido mediante las experiencias directas que ofrece del cuerpo, el tiempo y la sociabilidad, situándonos en relatos culturales imaginativos. Esa fusión de la fantasía imaginativa y la práctica corporal marca la integración de la estética y la ética, elementos clave para las culturas juveniles. La música, como la identidad, es a la vez una interpretación y una historia que describe *lo social* en *lo individual* y *lo individual* en *lo social*, la mente en el cuerpo y el cuerpo en la mente (Frith, 1996: 183-184).

Simon Frith (1987) distingue cuatro funciones o usos sociales de la música popular en donde se visibiliza la interconexión entre *lo individual y lo social* o *lo subjetivo y lo colectivo*:

Usamos las canciones para crearnos a nosotros mismos una especie de autodefinición particular, para darnos un lugar en el seno de la sociedad. El placer que provoca la música pop es un placer de identificación con la música que nos gusta, con los intérpretes de esa música, con otras personas a las que también les gusta. Al mismo tiempo, la producción de identidad es también una producción de no-identidad: los procesos de inclusión y de exclusión. Con saber qué es lo que nos gusta, también tenemos una idea muy clara de qué es lo que no nos gusta, lo que puede resultar en que usemos términos agresivos al hablar de la música que aborrecemos;

La música nos proporciona una vía para administrar la relación entre nuestra vida emocional pública y privada (por ejemplo, las canciones de amor);

La música popular le da forma a la memoria colectiva, la de organizar nuestro sentido del tiempo (las canciones y las melodías como clave para recordar cosas que sucedieron en el pasado). Por eso la música popular es algo tan importante para la organización social de los jóvenes. La música conecta con un tipo concreto de turbulencia emocional, asociada a cuestiones de identidad individual y de posicionamiento social, en la cual lo que más se valora es el control de los sentimientos públicos y privados;

La música popular es algo que se posee. Al decir que “están tocando nuestra canción” estamos revelando algo reconocible para todos los amantes de la música. Se habla y se piensa sobre “su” música. Esto crea el sentimiento de que poseemos la canción misma, la particular forma de interpretarla que contiene esa grabación, e incluso al intérprete que la ejecuta. Al “poseer” una determinada música, la convertimos en una parte de nuestra propia identidad y la incorporamos a nuestra propia percepción de nosotros mismos.

Las funciones sociales de la música están relacionadas con la creación y el ejercicio de la identidad, con el manejo de los sentimientos y con la organización del tiempo. Cada una de estas funciones depende, a su vez, de nuestra concepción de la música como algo que puede ser poseído. Las funciones sociales mencionadas pueden ser vistas como herramientas de análisis que se retoman en este libro para organizar e interpretar los discursos de los universitarios de la UNICH acerca de sus preferencias musicales.

Por otro lado, cuando hablamos de los gustos musicales y el consumo de música, aparentemente no hacemos ninguna diferenciación entre ambos, asumiendo que es lo mismo. Sin embargo, suponemos que el consumo es algo general que puede ser hasta superficial mientras que el gusto es algo más íntimo, personalizado y profundo. Ciertamente en el campo de los estudios sobre música hay muy pocos teóricos que suelen hacer una diferenciación entre los dos. La diferencia no radica en la posibilidad de que el consumo es socioculturalmente construido y el gusto nace de algo “libre” e independiente. Por ejemplo, el consumo se manifiesta en los discos que una persona posee físicamente y, de vez en cuando, escucha alguno de ellos; el gusto se expresa en los discos que la persona escucha con mayor frecuencia, estableciendo una relación más íntima con los intérpretes o las canciones, lo que en los términos de Simon Frith configuraría un sentido de “posesión” simbólica. En otras palabras: es cierto que el consumo personal *a priori* involucra un gusto, pero la diferencia entre los dos, en este caso, estaría dada por las condiciones sociales y el ámbito social en que se manifiesta un determinado “gusto”.

Para profundizar este tema habría que retomar la obra de Roger Martínez (2007) sobre los gustos musicales entre los jóvenes de Birmingham y Barcelona. Roger Martínez no se enfoca en la experiencia musical sino en la producción de conocimiento a través del gusto musical que él denomina producción cultural de “geografías musicales y sociales”. Los objetos culturales como for-

mas socio-simbólicas median nuestra experiencia social, la cual, a través de agregaciones con experiencias de otras personas, se convierte en “producción cultural vivida” para las próximas generaciones de jóvenes que van a incorporarla. Por lo tanto, las geografías musicales y sociales pueden ser consideradas como producciones culturales que median nuestra experiencia social: la sociedad, como nuestra experiencia con la gente de alrededor nuestro, es vivida a través de la cultura. Basándose en su propuesta se pueden distinguir, por lo menos, tres espacios sociales que describen los niveles del gusto musical y que lo influyen y determinan:

El espacio de los grupos cercanos (en términos identitarios, *el comunitario*). Los grupos cercanos como los familiares y el correspondiente gusto musical mediado por ellos. Aunque posteriormente nos guste o no, pero la primera introducción al “mundo de la música” proviene justamente de allí;

El general (en términos identitarios, *el societario*), como los espacios de la socialización secundaria; por ejemplo, la escuela, el trabajo, las amistades, etc. A este espacio le correspondería el “gusto generalizado” o música que esté de moda, que todos conocen, tienen una opinión acerca de ella y, consecuentemente, puede formar la base de la sociabilidad y convivencia;

El espacio íntimo o subjetivo (en términos identitarios, *el reflexivo*), del cual proviene el gusto más personalizado (el gusto íntimo) que se convierte en vínculo de sentido para las experiencias cotidianas de la persona.

Los valores y los ideales morales son fundamentales en la construcción de las identidades a que nos adscribimos (sobre todo, al nivel *reflexivo* y *narrativo*). La dimensión moral también es algo presente en nuestros gustos musicales de forma subyacente. Como lo indica Roger Martínez (2007: 1-10), escuchar música *pop* o bandas de *hardcore punk* implica la creación de cierta impresión sobre los otros y es algo que no se puede aislar de la

experiencia musical. El gusto musical en la vida cotidiana suele entenderse como asunto de la experiencia individual, un diálogo personal entre el individuo y la forma musical. Los discursos sobre la música enfatizan la unicidad, el carisma y la autenticidad de los dos –los que producen la música y los que la escuchan. En la esfera del consumo tendemos a considerar el gusto musical de una persona como indicador de su “estado interno” y hasta de sus valores morales. Asumimos que la persona (como individuo autónomo) es “responsable” por su gusto musical y, por tanto, el gusto se convierte en un tipo de indicador de los valores morales de la persona; entonces, con base en esta “responsabilidad” elaboramos los juicios sobre los gustos musicales de las personas. De ahí, los juicios morales sobre determinados géneros, canciones y artistas musicales se convierten en algo indispensable para los estudios sobre el tema de los gustos. Es un aspecto que debería manifestarse tanto en los comentarios positivos sobre nuestra música preferida, como en las afirmaciones de rechazo sobre la música que no nos gusta.

En el contexto de educación institucionalizada Dubar (2002) trata de defender un módulo de aprendizaje escolar donde los “aprendizajes formales” (sistemáticos, intencionales y secuenciales) deberían estar enraizados en la experiencia compartida y “asociada a la práctica” para no crear un abismo entre lo que se enseña en la escuela y las experiencias necesarias para aprender una profesión. Este tipo de escolarización sería una combinación de aprendizajes tradicionales (o saberes de acción) y la escolarización formal. El estudio descrito en este libro no pretende analizar y/o investigar las propuestas alternativas de escolarización, sin embargo, para lograr las metas de esta investigación es necesario retomar y re-contextualizar el aporte teórico de Dubar acerca del *aprendizaje experiencial*, la música y la *identidad reflexiva*.

Aprender de la experiencia puede definirse como “las pruebas primero y las lecciones después”, puesto que la experiencia

subjetiva se construye según el siguiente orden: los otros, las cosas y uno mismo, donde un sujeto aprende del contacto directo de sí con el otro, con el mundo y consigo mismo (Dubar, 2002: 205-213). Como vemos, es algo parecido al dicho de que “la vida le enseña a uno” o, básicamente, es una forma común de cómo experimentamos el mundo y las relaciones alrededor de nosotros. Dubar retoma el ejemplo de la lectura: aprender a leer sería más productivo si leemos algo que a uno le gusta leer, lo que daría un sentido a la actividad y no leer solamente por presiones exteriores. La experiencia, en este caso, sería interior y reflexiva ya que, según Dubar, pondría en juego una serie de “relaciones emocionales con imágenes simbólicas”. Además, *el aprendizaje experiencial* permite la elaboración de reflexividad, construcción de una *identidad reflexiva* como apropiación subjetiva de identidad sociocultural que proporciona sentido a una práctica que se lleva a buen término.

Escuchar e interiorizar nuestra música favorita podría tener las mismas cualidades descritas, al ejecutar relaciones emocionales con imágenes simbólicas a través de la narrativa y la reflexión. La narrativa está en la base del placer que sentimos por la música y la narrativa es central para nuestro sentido de identidad (Vila, 2002: 34), donde el placer musical no se deriva de la fantasía, sino que se experimenta directamente: la música nos da una experiencia real de lo que podría ser el ideal (Frith, 1996: 210). En este sentido, se propone ver el uso de música como un artefacto estético a través del cual nos descubrimos a nosotros mismos en el proceso de construir nuestras relaciones con los “otros” (Vila, 2002: 29), como una forma informal del *aprendizaje experiencial*.

Los primeros encuentros con la música

A pesar de que usualmente en los estudios sobre el consumo de música se buscan correlaciones entre las preferencias y diferentes elementos estructurales, en el presente caso fue utilizada

metodología cualitativa, basada en entrevistas y charlas con jóvenes universitarios de la UNICH. La elección de esta estrategia tiene el fin de rescatar los significados y las subjetividades que están en juego al consumir determinados tipos de música, algo que es indispensable para analizar la relación entre el consumo, los diferentes tipos del gusto y las dimensiones de la identidad.

El análisis en este estudio está conformado según los siguientes ejes generales: los gustos musicales (*mediado por los grupos cercanos, generalizado y el gusto íntimo*), los juicios acerca de la música, *la identidad reflexiva y las geografías culturales* entre la población estudiantil de la UNICH. Para ilustrar mejor estos puntos se presentan algunos fragmentos de las entrevistas, donde al terminar la cita se señala la información sobre la o el autor de la misma: su sexo, edad, lugar de origen y carrera que cursa en la UNICH. En algunos casos, está indicado cuál es la lengua materna³⁴ de la persona entrevistada, tal indicación está ausente si el primer idioma de la persona es castellano y la persona no expresó su pertenencia a algún grupo étnico en particular. Incluso cuando algunos jóvenes usaron las palabras “indígena”, “pueblo originario” o “comunidad” para describir su pertenencia a alguna etnia, no se encontraron casos en donde dicha pertenencia no fuera precisada como, por ejemplo, tsotsil, tseltal, ch’ol, etc. La adscripción a estos grupos por parte de las y los entrevistados casi siempre fue realizada con base de su lengua materna, es decir, adscripciones que provienen del aspecto etno-lingüístico de sus identidades.

Se debe subrayar que entrevistar a jóvenes sobre sus gustos musicales puede parecer algo fácil, aunque no lo es. Para describir nuestra relación con la música como un bien cultural simbólico e intangible uno debe forzar su imaginación y reflexividad.

³⁴ “Lengua familiar, identitaria o materna” normalmente es el primer idioma que aprende la persona en el contexto familiar o social más cercano y que permite un privilegio en tanto que es la lengua identitaria elegida mayormente en la autodefinition (Moisés *et al.*, 2007: 6).

Sobre todo, este ejercicio depende de qué tan fácil se nos hace o qué tan cómodos nos sentimos cuando tenemos que expresar en palabras algo que percibimos casi exclusivamente a nivel emocional. Todos sentimos, pero no todos sabemos expresarlo con precisión en palabras. En este sentido, algunas entrevistas fueron más exitosas o fructíferas que otras, sin embargo, todas las conversaciones captadas sirvieron como aportes empíricos para mostrar la diversidad del mundo juvenil y las relaciones que estos jóvenes tienen con las músicas a su alrededor.

Los jóvenes entrevistados participaron en el estudio de manera voluntaria y su interés de ser parte de esta investigación fue sorprendentemente alto. Esto se dio por dos razones principales: (1) se acercaron los jóvenes que querían hablar sobre la música porque es algo importante en sus vidas, y/o (2) por pura curiosidad querían hablar con los entrevistadores, de los cuales uno es extranjero. Esta última razón, de hecho, resulta ser igual de útil que la primera: para algunos jóvenes que se entrevistaron, la música no era algo tan importante o, más bien, no se sentían aficionados a algún género en particular.³⁵ Gracias a esto, dichas entrevistas sirvieron para darse cuenta de cómo se construye la relación con la música en los casos de “oyentes ordinarios”, aquellos y aquellas que en sus vidas no le dan un papel principal a la música, aunque la música está presente en ellas. Todos, en menor o mayor medida, escuchamos música, ya sea en nuestras casas, en el celular, en la radio del transporte público, en el mercado o en la plaza comercial. Es inevitable. Y todos construimos nuestra relación, sea como sea, con ella. Cómo lo hacemos y qué tanto coincidimos o nos diferenciamos en este proceso, es un tema socioantropológico.

³⁵ Se debe indicar que a la pregunta “¿Qué tan importante es la música en tu vida?”, nadie contestó “poco” o “nada”. La respuesta siempre se encontraba en algún punto entre “muy” y “bastante”.

En sus primeras memorias sobre la música, se mencionan los géneros y canciones que escuchaban sus padres, hermanos y hermanas o la música que estaba alrededor de la familia según la región y el contexto social. Con esto último se refiere a la música infantil que a menudo llena el fondo de las fiestas infantiles y las músicas regionales como marimba o *la música tradicional* de algún grupo étnico o comunidad que se reproduce en eventos festivos.

Además de indicar que *lo local* en las formaciones musicales de los jóvenes tiene un peso considerable, aquí se podría priorizar la influencia de “los otros significativos” o los gustos mediados por grupos cercanos a la persona. Padres, hermanos y hermanas en muchos casos no sólo le presentan (sea de forma directa³⁶ o indirecta³⁷) a la persona diversos tipos de música o algún género en particular sino, como lo revelan varias entrevistas, influyen en el gusto del joven de una forma sustancial. Frecuentemente alguien que es aficionado al *rock* pesado resulta tener una hermana mayor que es “metalera de corazón”, o alguien que escucha *reggae* tiene un hermano mayor que escuchaba *reggae*. Por tanto, el verbo “introducir” resulta ser muy adecuado para describir estos casos:

“Las primeras, primeras [memorias] fue la música tradicional del pueblo. También la marimba, incluso. Cuando tenía 12 años, mi hermano [17 años] escuchaba mucho *rock* y tenía casetes de música de todo tipo. Y el *rock nacional* me llamó la atención, entonces... *El Tri, Lira N' Roll, Banda Bostik*... todo lo que era el *rock nacional*, entonces.” *Hombre, 21 años, hablante de tsotsil de Zincantán, Comunicación Intercultural*.

Esta introducción, en términos de Roger Martínez (2007), constituiría las primeras enseñanzas de *las geografías musicales* donde los jóvenes se ubican y empiezan a recrearlas y ampliarlas:

³⁶ Involucran a la persona en la escucha de cierta música.

³⁷ Poseen grabaciones de cierta música.

“Soy fanático de los setentas, me gusta mucho Jimi Hendrix, Joe Cocker, me gusta mucho el *blues*, el *jazz*. Soy de mente abierta no me enfoco en un sólo género. Escucho de todo. *New wave* me encanta también. Menos lo que es muy pop, pop, pop de Britney Spears y eso.”
Hombre, 21 años, hablante de tsotsil de Zincantán, Comunicación Intercultural.

“Creo que [mi gusto] era por las influencias cuando era niño. Tengo un tío que toca la jarana. Me encanta. Tengo otro tío que le gusta la *trova*. Mi mamá es muy izquierdista y escucha cosas de música revolucionaria, música andina. Mi tía también es maestra y ella escucha a los *Bukis*. Toda mi familia escuchaba cosas diferentes y yo también.”
Hombre, 25 años, San Cristóbal de Las Casas, Comunicación Intercultural.

En los casos en que aún escuchan música ranchera, el gusto musical de los jóvenes está mediado por experiencias musicales de su infancia y, en particular, las de sus padres. En los casos de oyentes del *rock*, la influencia, a menudo, está mediada por los hermanos, primos y/o las hermanas y primas mayores de edad. En otras palabras, se puede hablar sobre la mediación generacional vertical (los padres) y la mediación generacional horizontal (hermanos/hermanas):

“Anteriormente mi papá cantaba y me gustaba como él cantaba y tocaba la guitarra. Crecí con esto. Y siempre me gustaba... como las rancheras y las románticas. Mi papá no es músico, es agricultor, pero cantaba de pasatiempo. Escuchábamos la música en la radio o nuestro papá cantaba.”
Hombre, 22 años, hablante de tseltal de Amatenango del Valle, Lengua y Cultura.

Lo que caracteriza a estos casos es una continuidad generacional (o transgeneracional) en lugar de una ruptura que se realiza cuando jóvenes escuchan música alejada de lo que escuchan sus padres. En el contexto de las identidades, podríamos hablar de una posible “herencia identitaria” o “continuidad identitaria” que se vislumbra a través de la música. Este tema se tocará de nuevo al analizar los gustos íntimos o subjetivos de las y los jóvenes.

El gusto generalizado

La mayoría de las y los jóvenes admiten consumir un amplio rango de música, dependiendo de la ocasión: si están en una fiesta o antro (“música para bailar”, *música electrónica*, *gruper*a, *cumbia*, *salsa*) o si están en otros espacios, escuchando algo a su “gusto personalizado”,³⁸ si están estudiando (ausencia de música o, a menudo, *música instrumental*); si están en lugares públicos o en el transporte público, donde no eligen la música que está sonando y que usualmente son diferentes estaciones de radio comercial con relativamente poca diversidad de estilos musicales. Hablar sobre *el gusto generalizado* en la UNICH significa abordar la música que escuchan los demás o lo que es “del momento” o de moda. Por lo general, los jóvenes mencionan *la música de banda*, *el duranguense*,³⁹ *el reguetón* y *la electrónica* (del antro). Estos podrían ser considerados como los cuatro géneros musicales de moda en la UNICH, según la opinión de entrevistados. Con menor frecuencia fue mencionada la música ranchera y aún menos frecuente *el reggae* y *el rock*. Todos estos géneros son los que circulan en el ámbito universitario de la UNICH, géneros que todos conocen (por lo menos a algunos de ellos), aunque tienen actitudes variadas hacia estos estilos musicales. Como vemos, muchos de los estilos mencionados son, sobre todo, “música para bailar” o asociada con lugares de convivencia y pasatiempo. Ésta también es la razón por la cual las y los jóvenes que hablan de música electrónica hacen la especificación “del antro”:

³⁸ Aquí también hay que tomar en cuenta qué tanto tienen que negociar lo que van a escuchar en los casos cuando viven con otras personas. Sin embargo, usualmente se indica que existe la opción de escuchar música en su cuarto y/o utilizar audífonos.

³⁹ Los entrevistados siempre hacían una fuerte diferenciación entre *la música banda* y *el pasito duranguense*. *El duranguense*, a diferencia de *la música banda*, “tiene diferente ritmo”, “es más movido” y es “más para bailar”. Al mismo tiempo, la diferencia entre *la música banda* y *el pasito duranguense* podría ser la misma que en el rock entre las baladas y las canciones que tienen ritmo acelerado.

“Son muy pocas las canciones del *rock* que me apasionen. Me gustan cosas movidas, alegres, siento que *rock* de ese tipo [*Caifanes, Soda Stereo, Bunbury*] es algo para volverte deprimida, o estás triste o extrañas a alguien. Y me gusta más *electrónica* porque es más movido. Me gusta bailar. Por esto. Y *el rock* no lo puedes bailar así. ¡Con un paso así, pues no! ¡Nada que ver! *El rock* no se baila, se siente.”
Mujer, 20 años, Tenejapa, Comunicación Intercultural.

“*El rock* no lo puedes bailar así con pasos uno, dos, tres, adelante, uno, dos, tres, adelante. Pues, no. En *el rock* a veces mueves tu mano o pie así. Entonces, *el rock* es más para sentirlo. Estás oyendo la música en ti, pero de diferente manera. *El dance* es más coreográfico, son de cuatro pasos a ocho, por ejemplo, en *salsa*. En *el rock*... es más bien las manos arriba.”
Mujer, 19 años, Tonalá, Comunicación Intercultural.

En ambos casos el discurso se expresa en torno a la sensación corporal de la música⁴⁰, que puede ser organizado y vivido en dos formas: una forma coreográfica (“para bailar”) o más emocional con eventuales expresiones corporales (música “para escuchar” como *el rock* o *la trova*). Independientemente de la ocasional diferenciación mente/cuerpo, muchos jóvenes admiten tener, intercambiar y escuchar intérpretes de las dos maneras de apropiación discursiva: “para bailar” y “para escuchar”. Lo que aquí indica *el gusto generalizado* es el hecho de que, a pesar de consumir los géneros de moda (sobre todo los que son “para bailar”), rara vez las y los entrevistados mencionan alguna canción en particular como su favorita en el sentido de posesión, como lo interpreta Simon Frith (1987). Al mismo tiempo, es algo que sucede con otros estilos musicales que no suelen ser mencionados entre los más populares en la universidad:

“Sí, a veces escucho las rancheras. Cuando estamos aburriéndonos en el salón y no tenemos clases, y no hay otra forma cómo diver-

⁴⁰ Digamos que no podemos bailar sin “sentir” la música y tampoco podemos “sentir” una canción de rock, por ejemplo, sin ninguna sensación corporal.

tirnos, ponemos la radio, escuchamos música de todos géneros, las rancheras... y ahí nos ponemos a cantar en el salón esa música”.

Hombre, 19 años, San Cristóbal de Las Casas, Turismo Alternativo.

Este colaborador, luego en la entrevista, revela su fuerte apego por el rock en español.

El gusto generalizado es la primera capa de las preferencias musicales de la persona, donde la música consumida raramente alcanza los niveles subyacentes de la identidad personal en forma de reflexión que estimula una auto-narrativa. Como lo veremos, las geografías musicales suelen expandirse más cuando uno habla sobre sus propias preferencias musicales que sobre las de los demás. Esto sucede por el conocimiento que uno tiene sobre los gustos de sus compañeros. Algo que tiene que ver con el intercambio de música y el tema de las preferencias musicales en la convivencia de estos jóvenes, donde el gusto generalizado funciona como un firme espacio de sociabilidad.

El tema de la música forma parte indispensable en la sociabilidad y la convivencia entre jóvenes universitarios de la UNICH. Sin embargo, no es el elemento principal, sino uno de los secundarios. Los jóvenes se juntan para hacer las tareas (en particular cuando les obligan a hacer la tarea en grupo) y frecuentemente ponen música de fondo o convierten la preparación de la tarea en una convivencia informal donde la música puede convertirse en uno de los pilares de sociabilidad:

“Sí, convivimos haciendo la tarea, por ejemplo... pues, estuvimos haciendo la tarea y ahí escuchando música y cantando las canciones que nos llegan [se ríe] ...de Jenni Rivera, esa de *Los Huracanes del Norte*, “Que me lleve el diablo” [se ríe].”

Mujer, 25 años, hablante de tseltal de Socoltenango, Desarrollo Sustentable.

De la misma manera, las y los jóvenes se juntan para las fiestas en la casa de alguien u ocasionalmente para ir a algún antro. En ambos casos, la experiencia musical se vive a través del baile y aporta a la reproducción del gusto generalizado: muy

pocos de los jóvenes entrevistados expresan profunda simpatía por la música que ponen en los antros, pero otorgan prioridad a la experiencia de convivir con sus compañeros. Se debe mencionar que las opciones más comunes para ir al antro entre las y los entrevistados eran el *Zirko*, que se caracteriza por noches temáticas de música “latina” (*salsa, cumbia, duranguense*, etc.) o antros tipo *Makia* o *Queens* que, en rasgos generales, se caracterizan por la *música electrónica* y exigen el poder adquisitivo más alto. La diferencia sería que las ocasiones de convivencia en la casa de alguien son más populares y en el sentido de la música son más “democráticas”.⁴¹ De esta forma aportan a la ampliación de *las geografías musicales*, mientras los antros son casi exclusivamente para bailar y, por tanto, el interés de visitarlos se reduce a unos grupos específicos:⁴²

“De repente, cuando hacemos fiestas, pongo algo de *psycho* y la banda está bailando y se les quita eso que la electrónica es algo que pasa en el antro. También como que ven que hay más cosas que la electrónica que usualmente ponen ahí, que hay diferentes ramas.”

Hombre, 19 años, Tuxtla Gutiérrez, Comunicación Intercultural.

Para conocerse entre sí o empezar a relacionarse con otro estudiante el tema de la música no es lo principal, sino un elemento secundario. Un elemento principal, por ejemplo, es que provenga del mismo municipio, ciudad o pueblo, y no el hecho de que compartan o no los mismos gustos musicales. Si el tema de la música aparece en la conversación, es algo que sucede más eventualmente. Sin embargo, en ocasiones las y los entrevistados indican que, por los gustos musicales de alguien, se puede saber “qué persona es” o, mejor dicho, conocerla mejor.

⁴¹ Los participantes pueden influir en lo que escuchan, a diferencia de un antro.

⁴² Las personas que les gusta bailar, las cuales, según los entrevistados, generalmente son mujeres porque conocen los pasos de los bailes mejor que los hombres y “no les da tanta pena bailar”.

Durante los estudios las y los compañeros de la misma carrera y generación empiezan a intercambiar música, lo que es una práctica muy común. Para hacerlo usualmente usan medios electrónicos: celulares (vía *bluetooth* o le prestan el celular a otra persona) que es la manera más común de “hacer la música circular”, memorias *flash* (USB) y las computadoras portátiles, al igual que pasando el nombre del artista o la canción para que la otra persona lo pueda encontrar en Internet. En este caso las páginas preferidas serían *Youtube* (para escuchar la canción en Internet o descargarla) y *Ares* para descargar la canción en *conexión peer-to-peer*:

“No tengo muchos discos. Ya ves que ahorita hay tecnología, los bajas de Internet y seleccionas qué tipo de música te gusta. Y caben en un solo disco de mp3 donde entran varias músicas, para evitar la influencia de muchos discos a la vez que ocupan mucho espacio.”
Hombre, 22 años, hablante de tseltal de Amatenango del Valle, Lengua y Cultura.

Descargar la música o escucharla en Internet es una de las técnicas que admitieron practicar casi todas las personas entrevistadas. Otra técnica es comprar discos en formato .mp3 (usualmente discografías completas o compilaciones temáticas) en el mercado. Si la persona no cuenta con una conexión fija a Internet, le suele hacer “pedidos” a alguien que cuenta con ello:

“*Pop, reguetón, rancheras... banda romántica... duranguense, reggae.* Yo intercambio *reggae* y banda porque es lo que traigo en mi celular. Como presto mi celular, me preguntan ‘a ver pásame ésta’... O yo estoy escuchando algo y me dicen ‘esta música está muy bonita, pásamela’ y así voy intercambiando.”
Mujer, 25 años, Altamirano, Lengua y Cultura.

“Yo sí [intercambio música], con cuatro personas. Les pregunto qué están escuchando, la escucho y si está chida me la pasan a mi *Lap*. Intercambiamos de todo: música celta, *rock*, Jimi Hendrix, *AC-DC*, marimba.”

Hombre, 25 años, San Cristóbal de Las Casas, Comunicación Intercultural.

“Como siete personas intercambiamos música. Los que escuchamos *rock*. Muchos vienen de la costa y les encanta escuchar *cumbia*. Escuchan mucho norteño. Los que viven en la ciudad, van a los antros y escuchan lo que les ponen en los antros. Y lo escuchan tanto que hasta les gusta *el reguetón*... se vuelve parte de ti.”

Hombre, 21 años, hablante de tsotsil de Zincantán, Comunicación Intercultural.

El intercambio de música es una de las formas principales en que se reproduce *el gusto generalizado*. También las y los jóvenes escogen a las personas con las que intercambian música, para conocer qué van a conseguir y saber qué pueden ofrecer a los demás según su gusto. Esto aporta a la creación de grupos de jóvenes que interactúan a partir de compartir gustos similares, entre otras cosas. Así se puede concluir que la música en cierto grado sirve para “conocer” a los demás, relacionarse y, eventualmente, establecer lazos emocionales más fuertes, sean de amistad o compañerismo.

En las entrevistas también se preguntaba a los jóvenes universitarios si ellos y ellas se consideran miembros de alguna subcultura. Rápidamente la palabra “subcultura” tuvo que ser substituida por “grupo”, debido a que muy pocos conocían el concepto “subcultura” (en comparación con “tribu urbana” que era más conocido) y se referían a las distintas culturas juveniles como “grupos”. Muy pocos de las y los entrevistados admitieron una adscripción identitaria ligada a algún “grupo”. En estas pocas ocasiones se manifestaban con “adscripciones interculturales”, es decir, cuando la persona se adscribe a una cultura juvenil mundializada y singular, lo que en el caso actual fue *el hip-hop* y la persona argumentó su adscripción como una técnica de diferenciarse de los demás: “no quiero ser igual a un montón, quiero ser de otro modo”.⁴³

⁴³ Hombre, 21 años, hablante de ch'ol de Yajalón, Comunicación Intercultural.

“Miembro, miembro, no. Sí, me gusta *heavy metal*, pero estoy abierto a cualquier cosa y no estoy directamente metido en algo.”

Hombre, Motozintla de Mendoza, 20 años, Comunicación Intercultural.

La mayoría de los jóvenes niegan su adscripción a algún “grupo”, aunque admiten que tales existen. Además, los “grupos” para las y los jóvenes entrevistados representan algo “cerrado” socioculturalmente. Se presentaban opiniones, según las cuales, los miembros de los “grupos” socializan sólo con otros miembros del mismo “grupo” y no están abiertos a otras influencias y formas culturales. En otras palabras, la adscripción a un “grupo” tiene connotaciones ligeramente negativas por su supuesto carácter endogámico:

“Cuando tenía 13 o 14 años me llamó mucha la atención la onda esa de los *dark*s. Empecé a escuchar mucho *heavy metal*, *Iron Maiden*, *Black Sabbath*, y decía que sólo escuchaba *rock*. Estaba muy cerrado... de repente me gustaba alguna canción de las *punchis-punchis*, de Thalía, por ejemplo, pero como quería ser aceptado por los demás, entonces me negaba a mí mismo. Y no podía disfrutar otra música. De repente empecé a pensar, bueno, pero por qué no puedo escuchar otros géneros si también me gusta *banda*, *narcocorridos*, música andina, *death metal*, Mozart. Me gustan algunas canciones y otras no dentro del mismo género. Por esto me catalogo como universal en el sentido de la música. Hay algunas personas que les gusta sólo un género, pero creo que la mayoría escuchan muchos géneros y les llama la atención. Pienso que soy yo, soy Juan, y no necesito entrar a ninguna cultura o subcultura, soy yo y esto es una cultura.”

Hombre, 25 años, San Cristóbal de Las Casas, Comunicación Intercultural.

“...así de un grupo, no. Me considero muy general. Me llevo con metaleros, con emos, con *eskatos*, *rockeros* tipo los Ramones, la banda *hippie*, también con las personas que hacen *jazz*, me siento abierto a formar parte de todo. También en mi salón, creo que son muy generales. No son así que soy metalero y así, sólo eso. Tal vez hay unas chavas metaleras...”

Hombre, 19 años, Tuxtla Gutiérrez, Comunicación Intercultural.

En general, los jóvenes quieren subrayar su no-pertenencia y evitar la autocategorización, pero, como lo vimos en la cita anterior, suelen categorizar y diferenciar a los demás. Al mismo tiempo, muchos de los entrevistados escuchan un cierto género más que otro y no se adscribe de forma singular a la cultura juvenil correspondiente. Aquí podríamos distinguir dos posiciones: *la individualista* (“no quiero ser parte de algún grupo, porque soy yo”) y *la transcultural* o plural (“estoy abierto a todos los grupos, pero no formo parte de ninguno en singular”). Lo curioso es que en las dos posiciones acentúan el papel del Yo como único, auténtico y evitan la homogenización con un “grupo”. Lo mismo también pasó en el caso del chavo que acentuó su no-pertenencia “al montón” a través de la cultura *hip-hop*. De esta forma vemos que la identidad se construye con base en la diferenciación de lo que uno no es y en relación con lo que uno quiere o cree ser.

Es difícil hacer afirmaciones acerca de qué tan posmodernos son estos jóvenes en sentido de los posestructuralistas o qué tan diversas subculturas se encuentran en la UNICH, porque la meta de este estudio no era estudiar “el elemento subcultural” (más bien ver si tal se va a vislumbrar), y por ello no nos comprometimos a buscar “subculturas”. El punto que debe rescatarse aquí es la utilidad y la aplicabilidad del concepto “subcultura” en este caso. Digamos que tales adscripciones están hechas según los gustos musicales personalizados y el estilo de vida que implica por gran parte un cierto tipo/estilo de vestimenta. De esta forma, usualmente se caracteriza a *los punks*, *los darks*, *los cholos*, etc. En otras palabras, adscripciones identitarias que exigen cierta totalidad y formalización-dramatización o “creación de espectacularidad” por parte de la persona. Durante el trabajo de campo en la Universidad por varias semanas, desde la mañana hasta las últimas clases, nos percatamos que sólo unas cuantas personas proyectaban su simpatía por alguna cultura juvenil con un estilo de vestimenta *ad hoc*.

En lugar del “elemento subcultural” tal vez sería más fructífero hablar sobre “el elemento transcultural” para describir el campo de las adscripciones a las culturas juveniles y los consumos como tales: el campo en que prevalecen apropiaciones de elementos de distintas culturas juveniles sin una fuerte adscripción singular a una de ellas. Se puede afirmar que entre muchos jóvenes de la UNICH se nota cierta fluidez y, para decirlo de una manera más irónica, “falta de entusiasmo” y compromiso por las auto-adscripciones identitarias singulares a las culturas juveniles. De todas formas, el punto aquí sería que esto aún no describe la manera en que las personas se relacionan con la música que escuchan. Algo que es fundamental en un estudio sobre jóvenes y sus músicas.

El gusto íntimo y la identidad reflexiva: el ritmo y las letras

“Tuve etapas en la vida... donde me estaba buscando, tal vez, dónde ubicarme y quién soy yo... y estaba en esa búsqueda... y creo que la música influía mucho en mí para decir esto soy yo y así me gusta ser.”

Hombre, 25 años, San Cristóbal de Las Casas, Comunicación Intercultural.

“Las canciones que me gustan es porque en algún momento la emoción que tengo como que va relacionado a las palabras que están mencionadas en la canción. Como una forma de expresión, más que nada.”

Mujer, 18 años, hablante de tsotsil de San Juan Chamula, Turismo Alternativo.

El gusto íntimo o personalizado puede ser considerado como el nivel en que se manifiesta el rol de la música en las capas subyacentes de la construcción de *la identidad personal*, lo que sería la narrativa y la reflexión de uno sobre sí mismo. En todas las entrevistas determinada música aparece como un instrumento de autorreflexión y consecuente autodefinición. Para describir estas canciones o intérpretes, las y los entrevistados usualmente

utilizaron expresiones como “música que me llega” o “música que tiene sentido”. Es decir, seleccionan la música según esta búsqueda de sentido: un sentido, una interpretación sumamente subjetiva sólo para ellos, independientemente de si otros también lo pueden encontrar ahí o no. Esta sería una diferencia básica entre el gusto generalizado y el gusto íntimo.

En términos operativos “la llegada” de la música, al igual que su sentido, se capta en la relación mente/cuerpo, que es la experiencia esencial de la música y se ejecuta, según las entrevistas, a través de la letra y el “ritmo”. En esta ocasión ponemos la palabra “ritmo” entre comillas para evitar la confusión de que el ritmo sólo se distinga como un paso rítmico de la batería u otros instrumentos musicales de percusión. Por “ritmo” se debería entender el conjunto que lleva una pieza musical, o la “atmósfera”, se podría decir. Las y los entrevistados usan la palabra “ritmo” para describir esa sensación sonora general de alguna pieza musical que, por supuesto, tiene una base rítmica fija alrededor de la cual están ordenados otros instrumentos (sea una guitarra eléctrica, un bajo, un trombón o un arpa) para crear el “paisaje” o la sensación sonora general.

La letra de la canción para *el gusto íntimo* es fundamental casi para todas las personas entrevistadas. Además, en la letra debe reflejarse algo que la persona vive o siente, en otras palabras, algo experiencial, auto-narrativo y autorreflexivo. En la mayoría de los casos, esta autorreflexión se basa en las relaciones amorosas. Siguiendo con la terminología de Simon Frith (1987), estas serían las canciones que administran la relación entre nuestra vida emocional pública y la privada:

“... la que me gusta más es “La mochila azul” de Pedrito Fernández. La letra se basa en una historia de vida de él. Cuando estaba estudiando y se enamora de una chamaquita, pues. Y me gusta mucho, porque casi relaciona con mi vida actual ahorita, y como estudiantes

pues, si... es muy acertada esa letra ahorita a nuestra vida, a lo que percibimos.”

Hombre, 22 años, hablante de tseltal de Amatenango del Valle, Lengua y Cultura.

“[Me gusta] *Camila*, “Entre tus alas”. Es sobre un estado de enamorarse. Es como el estado en que estoy o quiero estar. La de “Compartir” de Carla Morrison es como una historia en la cual me encontraba. La letra dice: ‘quiero compartir todos los días contigo, quiero ver salir el sol, despedirlo’. Hay una parte que dice: ‘pero hay una cosa que debo decir, no es nada fácil estar lejos de ti’. Es un estado en el cual me encuentro.”

Mujer, 19 años, Lindavista, Comunicación Intercultural.

La autorreflexión en estos casos se basa en una narrativa que se presenta por el/la intérprete musical. No importa si esta narrativa es real o ficcional (desde el punto de vista del autor) porque representa algo real para los que se identifican con ella; consecuentemente, se vuelve real (deja de sólo representar) cuando la persona encuentra similitudes entre su propia auto-narrativa y la que está escuchando. En un punto medio, o en el puente entre estas dos narrativas (la propia y la de la canción) está la autorreflexión a través de la cual la persona interpreta la situación en la que se encuentra actualmente. La narrativización en algunos casos es bastante literal, pero también se puede trasladar a la esfera de resignificación donde la persona retoma sólo algunos elementos de la narrativa y luego los interpreta según la percepción de sí mismo. En otras palabras, le atribuye a dicha narrativa elementos de forma creativa para crear la posibilidad de identificarse. A través de esta “elaboración” uno no sólo encuentra el sentido, sino que también lo crea con base en su propia experiencia y el ser del Yo:

“Si alguna canción tiene muy buena letra, que me llega y me caracterizo con la letra, no importa el género o el ritmo que tocan. Hay una de la *División Minúscula* que me gusta, se llama ‘Las luces de esta ciudad’. Que habla que un chavo que creo que es loco, la verdad... yo

me considero loco. Entonces, él como que habla con su chava que lo disculpe si no llega en la noche. Que no es su culpa. Que no es porque es malo, sino que no quiere que lo vea así, como está él en ese momento. No es que esté inestable, pero... puedo poner el ejemplo que a veces estoy en la escuela o que alguien me está buscando en mi salón, pero no estoy. Lugares donde saben que estoy, me llegan a buscar, pero no me encuentran.”

Hombre, 19 años, Tuxtla Gutiérrez, Comunicación Intercultural.

La afición o pasión por ciertas canciones, intérpretes y géneros es temporal, algo que también caracteriza muchas dimensiones de *la identidad personal*. De esta forma, no sólo podemos hacer afirmaciones acerca de cómo somos y qué estamos viviendo en un momento dado, sino también recordarnos cómo fuimos o cómo éramos y cómo hemos llegado hasta aquí donde nos encontramos, lo que también forma parte de *la identidad reflexiva*.

“... *Soda Stereo* dice más sobre lo que uno siente... Ella durmió... [canta]... aja... cosas que están dentro de ti. Lo siento a veces como cosas que yo vivo, de las etapas de mi vida. O recordar los momentos que están en tu memoria.”

Mujer, 19 años, Tonalá, Comunicación Intercultural.

La música, de este modo, nos acompaña según el estado interior en el que nos encontramos. Cuando cambia este estado, también cambiamos de música. Esta afirmación puede ser vista de dos formas: de temporalidad corta (música según el estado de ánimo) y temporalidad larga (música según las etapas de vida). En los casos de temporalidad larga podemos hablar sobre ciertas adscripciones identitarias debido a que suelen perdurar en tiempo, pero no necesariamente son infinitas. Para hacer esta transición de un estado a otro o, en otras palabras, para apropiarse de nuevos elementos identitarios “para sí”, es necesario encontrar “nuevos otros” para provocar la nueva manera de decirse “quién soy”. Estos “nuevos otros” también aparecieron en las entrevistas donde jóvenes relataron sus casos de “conversión”, los cuales, curiosamente, también pueden ser relatados en relación con ciertos

géneros de música y la consecuente ampliación de *las geografías musicales*:

“Luego [después de su etapa *dark*], al entrar al ejército, la disciplina y todo eso... Me enseñó muchas cosas y empecé a escuchar otras cosas. En el batallón mucho *rap*, *hip-hop*. Incluso gente del mismo ejército hay grupos que tocan *salsa*, del norteño para la misma diversión de los soldados. Pareciera que es más cerrado, pero no, en el ejército me abrí más a diferentes músicas.”

Hombre, 25 años, San Cristóbal de Las Casas, Comunicación Intercultural.

“[*El reggae*] lo escuché en la calle, y me gustaba, pero aún andaba en lo de la oscuridad [en su etapa *dark*]. Y después lo empecé a escuchar. Y también porque una vez me llevaron a una iglesia presbiteriana... que no es católica. No estoy en ella, pero una vez fui. Es que también me encerraba y no salía de mi cuarto. Y esa vez cuando fui me ayudaron, me hicieron ver las cosas diferentes. Y empecé a escuchar *reggae* a partir de ahí.”

Mujer, 25 años, Altamirano, Lengua y Cultura.

¿Pero qué pasa cuando uno no entiende las letras por no conocer el idioma particular? Más que nada, aquí estamos hablando sobre la música cantada en inglés, aunque más adelante también retomaremos el caso de música en tsotsil. Casi todas las personas entrevistadas admitieron escuchar música en inglés y en algunos casos hasta llega a 90% de toda la música que escuchan.⁴⁴ Lo paradójico es que casi todas y todos jóvenes con quienes platicamos admitieron su desconocimiento o un conocimiento muy bajo del idioma inglés. A veces las y los jóvenes respondían “no, no entiendo inglés”, pero en la mayoría de los casos decían “sí, entiendo algunas palabras, pero no sé hablar inglés”. Por un lado, esto explicaría el alto consumo de música en español de diversos géneros, y el hecho que sólo pocas personas revelaran que en inglés escuchaban más de 50% de toda la música que consumían.

⁴⁴ En las entrevistas los jóvenes proporcionaban provisionalmente el porcentaje de música que escuchan según la lengua en la cual está cantada.

Sin embargo, para *el gusto íntimo* el idioma importa: muy pocas personas indicaron que alguna de “sus” canciones estaban en inglés. En estos casos “la llegada” de la música sucede a través del “ritmo”.

“Las letras son importantes cuando las entiendes. Y a veces no me enfoco en lo que dice, menos cuando está en idioma que no entiendo, *Slayer*, *Nirvana* o también la música japonesa de los mangas. No entiendo ni madres, ¿no? Entonces es el ritmo, el timbre de voz y en estas canciones no es muy importante lo que dicen sino cómo lo interpreto yo y cómo lo siento. Me imagino lo que quiero.”

Hombre, 25 años, San Cristóbal de Las Casas, Comunicación Intercultural.

“...muchas veces la letra quien la compone transmite la emoción. Ellos hacia nosotros. De repente entiendo algunos cachitos. Y si no entiendo, me voy a Internet y busco la traducción en alguna página y aparece la letra original y la traducción. Es una página que se llama *musica.com*, ahí aparecen los grupos y tres versiones de la letra, en inglés, portugués y español.”

Hombre, 20 años, Motozintla de Mendoza, Comunicación Intercultural.

Como vemos, la no-percepción de una narrativa de forma literal abre un vasto espacio para la imaginación y la consecuente personalización de un bien cultural a través de la creación de sentido. Sin embargo, si la persona siente la necesidad de “entender” la intención del intérprete, existe la posibilidad de encontrar traducciones de letras en Internet. La mayoría de las y los jóvenes admitieron en las entrevistas esta práctica fue admitida por los jóvenes en la mayoría de las entrevistas. El ejercicio de imaginación en los casos en que la música está en una lengua que no hablan, fue mencionado por relativamente pocas personas, así que la comprensión de la intención original de la letra de las canciones resulta ser prioritario.

La “transmisión de emociones” que indicaron varias personas entrevistadas, es uno de los procesos fundamentales en la relación que tenemos con la música. Sin embargo, este proceso está presente en todas las formas mencionadas de los gustos y no

se le puede atribuir una calidad exclusiva de autorreflexión sólo a una de ellas. Es decir, todas las producciones musicales nos transmiten emociones, pero lo que importa es el grado de intensidad con el cual las sentimos en un momento dado y, consecuentemente, podemos relacionarnos con ellas.

Podemos hablar sobre el consumo de música, sobre todo, al nivel del *gusto íntimo*, como una forma del *aprendizaje experiencial* cuando la persona, además de identificarse con la letra, le da un significado que afecta la manera en que uno piensa y hasta lleva un posible cambio en su conducta; una moraleja, algo que tiene la calidad de enseñanza, se podría decir. Esta calidad se produce tanto a base de la narrativa literal, como imaginada de la canción, pero obtiene su significado de aprendizaje en la autorreflexión del oyente, de la misma manera en que la música atribuye a la elaboración de la reflexividad:

“Cuando estoy triste escucho un *reggae* calmadito. Hay una que me gusta mucho y dice: mira hacia arriba y no hacia abajo, la vida sigue. Creo que de cierta forma esto sube mi autoestima. Me hace liberarme, sentirme bien, pensar las cosas... ver más allá de lo que está en frente, más allá de tu interior. Como quieres ser tú, como quieres hablar, expresarte, qué quieres demostrar hasta cómo te vistes o en tus ideas, en tu ideología.”

Mujer, 25 años, Altamirano, Lengua y Cultura.

En un esfuerzo por recontextualizar a Dubar (2002), se puede concluir que la experiencia musical es interior y reflexiva, dado que pone en juego una serie de relaciones emocionales con imágenes simbólicas que dan sentido a una práctica. En la mayoría de las entrevistas tales “aprendizajes” toman lugar en las esferas emocionales, particularmente en las relaciones y las decepciones amorosas.

“La verdad me he identificado bastante con algunas letras. Hace dos años tuve una racha muy mala. Me sentía muy triste, depresiva y todo, y escuchaba una canción que decía “así te vas a dejar de sufrir” ... y era por un amor, ¿no? Y decía yo a la fuerza no lo puedo tener.

Y me identificaba con esa canción porque por lo más que quieres a una persona, debes dejarlo libre.”

Mujer, 25 años, Altamirano, Lengua y Cultura.

“Megadeth me gusta por el ritmo que manejan. Pero el problema son las letras, ya ves que cantan en inglés. Prefiero más en español. Para entender la letra, para perfeccionarla y sobre eso sacar conclusiones... estuvo bien, tienes razón... o está equivocado.”

Hombre, 19 años, San Cristóbal de Las Casas, Turismo Alternativo.

“Me gusta, por ejemplo, esa la que se llama “Yo no sé mañana” [canta]. Esa es la que me gusta porque ahí te está diciendo que nunca esperes o nunca pienses que con la primera persona o con la persona que estés, nadie te está asegurando que con esa persona te vas a quedar. O sea, hay que siempre poner una mentalidad de decir que... está bien, hoy tú andas con él y tal vez no funcionó, pero tal vez con otro. Nunca sabe uno con quien se va a quedar...”

Mujer, 25 años, hablante de tseltal de Socoltenango, Desarrollo Sustentable.

Por supuesto, no se puede saber ni mucho menos asegurar que tales revelaciones y conclusiones realmente cambien algo de las futuras relaciones o conductas de estas y estos jóvenes o hasta la calidad de sus vidas; pero lo que cuenta es esa intención de búsqueda de un ideal en relación con los demás y consigo.

El tema fundamental aquí no es la apropiación de una *identidad colectiva* como en la propuesta original de Dubar (“una apropiación de una identidad sociocultural”), sino una aportación a la identidad personal por vía de la reflexividad, que en algunos casos marca una “transacción biográfica para sí” o “relación para sí”. Una identificación que, como lo escribe Dubar (2002: 44), consiste en investigar, argumentar, discutir y proponer definiciones de sí mismo basadas en la introspección y la búsqueda de un “ideal moral”. Lo cual, por otro lado, también podría ser una de las razones para crear la no-identidad o el rechazo a ciertos bienes o expresiones culturales.

La música y la dimensión moral de la identidad: el sexo, la violencia y la autenticidad

En las entrevistas, una de las preguntas principales era comentar sobre la música que no le gusta al entrevistado. Hay que dar relevancia a estos juicios porque la aversión es un dato igual de importante para la elección de lo que le gusta a uno y, sobre todo, es precisamente ahí donde se manifiesta la famosa distinción bourdiana (Megías y Rodríguez, 2003; North y Hargreaves, 2007). Ahí es donde aparecen las descripciones de lo que uno “no es” o, más bien, “no quiere ser”. Según el modelo estructuralista, donde las desigualdades sociales y económicas se trasladan se reproducen) también en el ámbito del consumo cultural, la aversión debería ser argumentada en términos socioeconómicos (la clase social, diferencias en ingresos, etc.). A fin de cuentas, es una de las mayores perturbaciones de nuestra sociedad. De la misma manera y, en particular, en el caso de jóvenes de una institución escolar, deberían aparecer juicios sobre la música basados en una noción de estratificación de estatus interno, que además formaría las geografías sociales en la escuela.

Curiosamente, en las entrevistas los juicios generalmente estaban basados en “perturbaciones” culturales, precisamente de tipo moral. Estos juicios de antipatía están ordenados en tres grupos: (1) representación de la sexualidad y el género, (2) la autenticidad artística y estética de imagen, y (3) la violencia. Cada uno de estos grupos de juicios, como un imán, atrae ciertos géneros musicales y a menudo diferencias de opiniones entre los hombres y las mujeres acerca de estos estilos.

El caso del *reguetón* es el más peculiar. Es uno de los géneros musicales más populares en la UNICH, según las personas entrevistadas, y, al mismo tiempo, es el estilo que causa las mayores antipatías. Casi todas las personas entrevistadas mencionan al *reguetón* como el género que menos les gusta, pero, por otro lado,

admiten que “se puede escuchar alguna rola” de estos artistas, lo que ubica al *reguetón* como uno de los ingredientes más firmes del *gusto generalizado*.

Aquí ni siquiera podemos hablar sobre un “eje de oposición” de los argumentos, porque todos navegan alrededor del mismo tema – la forma como está representada la sexualidad y la mujer en las letras de las canciones. Además, las antipatías fueron expresadas tanto por varones, como por mujeres:

“Algunas canciones tienen un sonido que sí está chido. Pero me gustaría escucharlo con otra letra. ... [Las letras] son muy sexosas e incitadoras a algunas cosas que dices que... ay, no, pues, no me gusta... tiene un lenguaje... no algo pervertido, pero cita al sexo o ese tipo de cosas que no me agradan casi nada.”

Hombre, Motozintla de Mendoza, 20 años, Comunicación Intercultural.

“No me gusta la música que no tienen sentido. “Muévete así, levanta acá” son cosas que... perturban la visión y la mente.”

Mujer, 25 años, Altamirano, Lengua y Cultura.

“No me gusta por la letra. La mujer aparece como el objeto sexual. No es así, no veo a la mujer sólo como objeto sexual.”

Hombre, 21 años, Teopisca, Comunicación Intercultural.

“No me gustan las canciones donde hablan de sexo. No sé. Para hablar de eso creo que hay que quedarse solo en... o sea, íntimo, ¿no? No hay que divulgar... y siento que se burlan de la mujer... que le hago esto y le hago eso.”

Mujer, 25 años, hablante de tseltal de Socoltenango, Desarrollo Sustentable.

“El *perreo* es una manera tan grotesca de hablar sobre la mujer. Es muy cochinate. Es una falta de respeto. Pero también hay *reguetón* romántico. Como Wisin Yandel, Farruko...”

Mujer, 19 años, Tonalá, Comunicación Intercultural.

Lo que se resalta en estos discursos son aspectos tanto morales como de no-identidad en forma de “ausencia de sentido”, es decir, la ausencia de con qué identificarse. Los aspectos morales se basan en las presunciones acerca de la discusión de algo ín-

timo en un espacio público, y la forma en que se hace, la cual, según las personas entrevistadas, es vulgar y choca con sus ideas morales acerca de cómo debería ser tratado el tema de sexualidad: algo que puede ser público, pero no debería serlo. Una de las explicaciones de por qué *el reguetón* es considerado entre los estilos musicales más populares y, a la vez, el más polémico es porque no es homogéneo en su forma de expresión. Como lo anota una de las entrevistadas, “también existe *el reguetón* romántico” (como lo contrario al *reguetón* del *perreo*) que tiene considerable adhesión entre las mujeres. Tampoco se debería olvidar que *el reguetón* es un género popularizado intensivamente por los medios masivos de comunicación. Curiosamente, los entrevistados hombres suelen conocer sólo el lado vulgar de este estilo musical, donde predomina el imaginario común sobre *el reguetón* (Beltrán, 2010), mientras que las mujeres conocen también su lado romántico. Sin embargo, se pone en duda que exista una gran diferencia entre las distintas corrientes del *reguetón* a la hora de bailarlo.

Al hablar de las antipatías hacia algunos estilos de música muchos entrevistados apelan a la autenticidad como un factor crítico para valorar la experiencia musical (Frith, 1996: 205-206). La autenticidad aquí debería ser entendida como “originalidad”, algo que sería lo contrario a “falsedad” y, como veremos, hasta de “ilegitimidad artística”:

“Un género que no me gusta, no mucho, pues, es *el duranguense*. Porque en el *pop* mexicano hay algunas canciones que me gustan, “ah, está chido, se oye chido”, de repente las bajo y las escucho. Pero después esos compañeros [del estilo *duranguense*] sacan *covers* de alguna canción que está chida y prácticamente acaban de desgraciar la pobre canción. Por ejemplo, si le dan un ritmo a su voz los *poperos*, estos [del estilo *duranguense*], pues alargan la nota o la palabra y dices que no, pues, que no queda. No queda con la canción original.”
Hombre, Motozintla de Mendoza, 20 años, Comunicación Intercultural.

“*El reguetón* no es música para mí, es música plástica, no tiene sentimiento... *El rock* es hecho de sangre. Es puro. Ellos trabajan con su

mente para hacer una canción. En *reguetón* sólo cambian el ritmo a las canciones antiguas. Y *el duranguense*, es una mentada de madre también. Es casi similar al *reguetón*. No aportan nada a la música.”
Hombre, 21 años, hablante de tsotsil de Zincantán, Comunicación Intercultural.

Al mismo tiempo, creemos que sería muy difícil encontrar algún género de la música contemporánea donde no existan los mencionados *covers*. Sin embargo, los entrevistados problematizan sólo *el reguetón*, el *duranguense* y la música banda. El punto no es si el material de los intérpretes del *reguetón* o *duranguense* de verdad esté compuesto o no de canciones “recicladas”, sino que esta idea de lo no auténtico causa fuerte resonancia en los discursos de algunos jóvenes. Estas posiciones de rechazo pueden ser vistas tanto desde una ubicación de moral laboral artística (“no aportan nada a la música”, es decir, no se esfuerzan creativamente), como desde una preocupación sobre un valor cultural subjetivo que se expresa en una consecuente ruptura cultural.

La continuidad cultural de las “canciones viejas”, según estas opiniones, debe permanecer lo más intacta posible para no perder la autenticidad. La base de la autenticidad es un valor subjetivo que los oyentes le han atribuido a ciertas obras musicales. Cuando sienten que este valor no ha sido respetado, la nueva forma de expresión, al igual que sus intérpretes, pierden autenticidad para el oyente particular. También la imagen estética de los músicos resulta ser importante:

“Bueno, un punto más o menos crítico es la forma de vestir de esos señores [los intérpretes de *reguetón*]. Como una copia de *hip-hop*... tampoco es así que muy de mi agrado que los copian y meten otro tipo de música.”

Hombre, Motozintla de Mendoza, 20 años, Comunicación Intercultural.

“No me gusta la música banda. La forma como se visten... los trajes y todo eso. ¡Nadie se viste así! También como bailan. Se me hace ridículo.”

Mujer, 19 años, Lindavista, Comunicación Intercultural.

“Los reguetoneros son de camisas exageradamente grandes y collares igual... demasiado extravagantes de una forma chistosa... hasta sin sentido... Y cuando los pasan en la televisión, te das cuenta de que no cantan en vivo, y cuando lo hacen es con una voz que te espanta.”

Hombre, 19 años, San Cristóbal de Las Casas, Turismo Alternativo.

Aquí de nuevo se hace referencia a la autenticidad, o más bien, a la falta de tal. Lo interesante en esta posición es la ausencia de referencias estructurales, por ejemplo, de clase social. Es decir, *el reguetón*, por ejemplo, no es despreciado porque los intérpretes de este género se presentan como gente de altos ingresos y un consecuente o supuesto espléndido estilo de vida. Suponemos que es algo que no refleja la realidad de la mayoría de las y los universitarios de la UNICH. Las antipatías, por lo general, se siguen basando en una argumentación moral. En otras palabras, no son despreciados por presentarse como “presumidos”, sino por ser “copiones” y de mal gusto.

En el caso del *duranguense*, la imagen de los artistas está caracterizada y asociada con los rancheros por el uso de botas, camisas de cuadros y sombreros. Las críticas o las expresiones de rechazo varían entre “considero esta imagen como de mal gusto” y “no es para mí, es para gente ranchera”. En términos geográficos, las rancherías están asociadas con el municipio de Ocosingo y, subsecuentemente, los afanes de música ranchera como provenientes de Ocosingo. Sin embargo, no es un obstáculo para que los jóvenes disfruten de esta música en los bailes o se apropien de esta imagen, aunque no se consideran rancheros en un sentido de ocupación laboral.

Los narcocorridos es estilo musical que también causa cierta polaridad entre los jóvenes. Aquí podemos establecer un eje de oposición: los narcocorridos como protesta social o como propaganda de violencia y celebración de una sociedad decadente. La base de este eje es la percepción que tienen los jóvenes de los intérpretes de los narcocorridos al igual que de la gente que

escucha este género musical y qué tanto puede identificarse con los dos:

“(Los) narcocorridos ya es una cultura. Como vivía en el norte, me arraigaban. Incluso pienso que a veces está escrita por personas que son cabrones. En México están cortas las oportunidades y la educación es para crear obreros. Pero no hay nada más que te proyecte más allá de tener un trabajo y una casa. Es muy cerrado. Los narcocorridos son la parte que dice que esos *gueyes* hacen lo que quieren. Como una anarquía. A veces pienso que... por ejemplo, Silvio Rodríguez o Mercedes Sosa que cantan para el pueblo, tratan de mandar mensajes de libertad, de expresión, de cómo estamos viviendo, de cómo somos los humanos. Y el narcocorrido es toda la parte contraria: ‘chingue a su madre, yo voy a hacer lo que me pega la gana’. La vida es así, es buena y mala. Es parte de nosotros... por lo menos es parte de mí. No estoy aquí ni estoy allá. Digo, hablan de un *guy* que se pasa de lanza y es un cabrón, es una historia, y no me identifico con eso, pero pienso que está chido ese *guy*.”

Hombre, 25 años, San Cristóbal de Las Casas, Comunicación Intercultural.

La autenticidad de los intérpretes de los narcocorridos no está cuestionada, sino que se vuelve un elemento para intensificar la experiencia del consumo de dicho género. Además, se subraya el papel socialmente activo de esta música: la interpelación identitaria en estos casos se manifiesta como crítica a la realidad social a través de explícitas y extremas narrativas (las “historias”). Por otro lado, los juicios morales acerca de estas “historias” no siempre toman forma justificadora y se nota una fuerte diferencia en la interpelación entre las mujeres y los hombres:

“Los narcocorridos no me gustan porque empiezan a hablar de cómo matan. Todas esas letras que ‘se fue a Estados Unidos, y que la chingada y que vendió coca y se hizo un gran master chingón el señorón’ y te quedas como así que... ¿qué estamos haciendo con nuestro mundo, con nuestra sociedad, con nuestros hijos? Los estamos educando para que se nutran de porquerías. Para mí, porquerías. Es una imagen incorrecta. Que sólo lo que necesitas es el dinero.”

Mujer, 19 años, Tonalá, Comunicación Intercultural.

“En los narcocorridos no encuentro gracia. ¿Qué chiste tiene? No creo que se debería llamarse música. Eso que te está cantando un delincuente que vende kilos de cocaína, y que va a matar a tanta gente... ¿y qué? ¿Están animando a todos los delincuentes para que sigan haciendo sus cosas? También es para gente super borracha, cuando ya se sienta bien cabrona... ¡Y los machos! Los machos, los machos escuchan narcocorridos... los que rompen la madre, los que creen que son mejor que tú, que tú eres menos... los que se creen muy chingones.”

Mujer, 20 años, Tenejapa, Comunicación Intercultural.

Los narcocorridos no están asociados exclusivamente con delincuentes y traficantes de drogas, sino también con gente que tal vez ni siquiera está metida en “el negocio”, sin embargo, se caracterizan por difundir una forma agresiva de ser y actuar, relacionándose con el imaginario masculino bravo (“los machos”, “los cabrones”).

El consumo de los narcocorridos (al igual que de la música banda) por parte de los hombres entrevistados frecuentemente está ligado a consumo de alcohol en las ocasiones de convivencia con sus amigos. Por tanto, aquí aparece una correlación entre el rechazo y el género donde los narcocorridos son menos apreciados entre las mujeres.

Geografías culturales: la música tradicional, “las músicas de la ciudad” y el rock en tsotsil

“Cuando yo era chica, no sabía de la música. Sí, había música, pero música de Oxchuc. Son campesinos mis papás y escuchan las músicas regionales y no como nosotros que escuchan las músicas que hay ahorita. Era otro modelo de música. Desde que llegue aquí me empezó a gustar la música.”

Mujer, 20 años, hablante de tseltal de Oxchuc, Lengua y Cultura.

Hace tres años que esta colaboradora viene regularmente a San Cristóbal de Las Casas. En la entrevista expresó su afición por Shakira, Juan Gabriel y Espinoza Paz.

La música es algo inevitable para los seres humanos. Estamos rodeados de ciertos sonidos reproducidos a través de cantos e instrumentos, sea de una grabación o de ejecución en vivo. Lo que varía es la clasificación de las formas sonoras que pueden ser entendidas como las *geografías musicales*, donde dicha clasificación de los estilos musicales y las distancias entre ellos pueden variar de persona a persona. En los casos de jóvenes provenientes de lugares culturalmente aislados, es decir, sin conexiones a los flujos culturales regionales (el municipio, el estado), nacionales (el país) y globales (otros países, continentes), el encuentro con las formas culturales de entretenimiento que en los propios términos de los jóvenes están asociadas a la ciudad, causa una fuerte sensación de otredad. La llegada y la vida en la ciudad en estos casos presenta un mundo culturalmente diferente que, por un lado, da inicio a la formación de *las geografías musicales*, pero, al mismo tiempo, ejerce una fuerte diferenciación básica entre la música regional o tradicional y “la música de la ciudad”. Esto se refleja directamente en el consumo de dicho bien cuando los jóvenes dicen que “no conocían” la música hasta que llegaron a la ciudad (usualmente, San Cristóbal de Las Casas). Los actores en estos casos son jóvenes de los grupos étnicos, pero se debe subrayar que no todos han tenido esta experiencia y es algo que depende exclusivamente de qué tan culturalmente aislado o conectado ha sido el lugar y el ambiente social⁴⁵ de donde proviene la persona. Además, el hecho de percibir *la música tradicional* y *la música contemporánea* en términos diferentes no es algo extraordinario, suponiendo que *lo tradicional* esté asociado a algo “viejo”, “ancestral”, “sagrado” y *lo contemporáneo* a algo “nuevo”, “moderno”, “mundano”.

En el trabajo de Roger Martínez (2007), el término *geografías musicales* refiere a la organización de las formas y los gustos

⁴⁵ La familia, los amigos, etc.

musicales por parte de los jóvenes. Esta organización está hecha a través del conocimiento sistemático y práctico, lo que resulta en “un mapa intersubjetivo de significados” que establece distancias y proximidades entre sonidos, canciones, artistas, géneros, estéticas, tradiciones y prácticas. Por ejemplo, ¿qué tan cercano o lejano es *el reguetón* del *rock*?, ¿*el acid house* del *hip-hop*?, ¿*el punk* del *metal*? o ¿*el hip-hop* del *reguetón*? Son clasificaciones y distinciones externas que incorporamos para tener la base para explicar qué es lo que nos gusta y qué no nos gusta. Cuando alguien desarrolla un interés en la música, empieza a aprender esta “geografía” y se ubica en ella. *Geografía social*, por otro lado, describe las distancias y proximidades entre individuos, pero no en un sentido físico sino cultural, representa la clasificación, identificación y reconocimiento de las distancias sociales. Es algo semejante a la noción de “distancia física” y “distancia estructural” definida por Evans-Pritchard (1977) donde ésta última es la distancia entre grupos de personas en un sistema social, expresada en función de los valores. Básicamente es una distancia o grados de apego (solidaridad) en las relaciones inter e intragrupalas. De esta forma, dos grupos físicamente muy cercanos pueden estar simbólicamente muy distanciados y viceversa.

Si *las geografías musicales* remiten a las clasificaciones de música en base a estilos y géneros y *las geografías sociales* a las distancias sociales, habría que encontrar una manera específica para abordar las distinciones en el campo de consumo cultural. Por ejemplo, cuando el bien cultural proviene de otra cultura con la cual uno se puede identificar o ver por alguna razón como no tan distante o, al contrario. *Las geografías culturales* pueden ser utilizadas precisamente para describir las distancias y proximidades entre diferentes mundos socioculturales para identificar y reconocer las distancias culturales entre ellos. Cabe mencionar que los dos términos, *geografía social* y *cultural*, originalmente provienen del campo de la geografía humana. Desde los inicios del siglo

XX ambas subdisciplinas se enfocaban en la relación entre humanos y el medio ambiente, explorando las huellas de las culturas y sociedades en el paisaje y el peso del territorio en la formación de ellas. Sin embargo, durante las dos últimas décadas la rama de la geografía cultural, en particular, se ha traspasado explícitamente a la esfera de los estudios culturales y no tiene una dirección claramente definida (Anderson, 2010: 13-25; Mitchell, 2000). Por tanto, el concepto de *geografías culturales*, a lo largo de este texto, será utilizado en un sentido estrictamente antropológico, como la manera adecuada de operacionalizar las posibles diferencias de gustos entre las personas que provienen de diferentes entornos étnicos en el caso de México y, sobre todo, en Chiapas, donde las identidades étnicas podrían ser consideradas particularmente fuertes. Así, cuando nos encontramos con diferenciaciones basadas en nociones de “cultura propia” y “cultura ajena” (o “de afuera”) el concepto de *geografía cultural* puede ser de utilidad para operacionalizar y describir esta distancia simbólica que se refleja en el consumo cultural.

Los primeros encuentros con “las músicas de la ciudad”, o los estilos contemporáneos de la música promovidos por las industrias culturales de entretenimiento suceden de maneras diferentes. Puede ser después de mudarse del lugar de origen o a través de visitas regulares a la ciudad (entre los entrevistados esto sucedía usualmente entre los 13-15 años), o en el lugar de origen de la persona cuando alguien le trae discos o *cassettes* de música. Esta última situación, en algunas entrevistas aparece como una herramienta para “prepararse” culturalmente para la vida en la ciudad:

“Acá escuchan lo que es *reggae*, *reguetón*, *ska*. Yo no conocía mucho de eso. Pero igual con personas que salen a la ciudad y vienen por acá. Pues ellos llevan y las escucho y aaah, me gusta. Y viniendo por acá [a San Cristóbal de Las Casas] ya siento que me voy adaptando.”
Mujer, 25 años, hablante de tseltal de Socoltenango, Desarrollo Sustentable.

La ciudad también puede aparecer como un “supermercado” de las culturas juveniles, donde la persona entra y puede escoger algo a su gusto y adscribirse a una de estas culturas que antes conocía poco. En estos casos “los nuevos otros” son indispensables:

“Desde que emigré por acá, fue un gran cambio para mí. Es que aquí viven otro estilo de vida, ¿no? Antes no vivía ese estilo de vida que vivo acá. Cuando llegué fui viendo cuál me gusta, cuál no y todo eso. Conocí a unos chavos en la secundaria [en San Cristóbal] y me gustaba el ambiente que llevaban ellos. Eran chavos que les gustaban *el breakdance*, las rimas, *hip-hop* y todo eso. Lo primero que agarré de esos chavos era bailar *el break*. Por unos tres o cuatro años estaba bailando y después quería llevar la otra parte del *breakdance*, o sea, escribir... esto es lo que elegí, *hip-hop* y todo eso.”

Hombre, 21 años, hablante de ch'ol de Yajalón, Comunicación Intercultural.

Sin embargo, durante la última década la brecha cultural entre la ciudad y el pueblo se ha reducido. Generalmente esto pasa con el desarrollo de la infraestructura y eliminación de los obstáculos físicos que aislaban algunas poblaciones de las urbanizaciones. Es un proceso que tiene connotaciones tanto positivas como negativas:

“[A los pueblos] han empezado a llegar las músicas de la ciudad ahorita. Ya venden discos. Los jóvenes de catorce años compran muchos discos de *cumbias*, *rancheras*. Anteriormente no había *carreteras*. Eso limitaba mucho, pues. No se llegaba a vender nada de la ciudad. Cuando yo era niño, no había *carreteras*, no había acceso a nada. Ahora hay celulares e Internet también allá y los jóvenes exploran cosas nuevas, nuevas tecnologías, nuevas músicas... culturas [se ríe]. Sí, está bien, pero... estaría mal si ya dejarían al lado la música tradicional. Esto estaría mal para mí. En algunas comunidades creo que se acaba la música tradicional y le da menos importancia a lo que es su pueblo originario.”

Hombre, 21 años, hablante de tseltal de San Juan Cancuc, Desarrollo Sustentable.

Las y los entrevistados utilizaron el término “música tradicional” para describir las melodías y cantos utilizados en las ce-

remonias de los cargos religiosos.⁴⁶ Si existe una rígida diferenciación entre la música tradicional y “las músicas de la ciudad”, entonces debe haber una diferencia cualitativa entre las dos formas musicales. Una de éstas sería hacia qué y para quién está dirigida la música:

“La diferencia entre una música tradicional y... Creo que tanto en el *rock* como en *pop* intentan transmitir emociones y la música regional es una adoración a Dios o un canto a Dios... se le pide protección... Y según yo en *el rock* es una emoción que tratan transmitir y no una adoración. Los cargos religiosos van acompañados con la música, durante el rito y el baile va acompañado con la música.”

Mujer, 18 años, hablante de tsotsil de San Juan Chamula, Turismo Alternativo.

La música contemporánea está dirigida hacia la persona que la está escuchando y la música tradicional tiene una función mucho más institucionalizada y está orientada hacia Dios o los espíritus e implica un rezo. Así la música tradicional, como una continuación de la tradición musical de raíces prehispánicas,⁴⁷ no está creada para el goce estético, sino como parte inseparable de las ceremonias y ritos religiosos y no se concebía desvinculada del canto, la danza y la poesía (López, 2009: 185 y 191). La base para esta clasificación puede ser la música contemporánea como música para consumo personal y la música tradicional como música de función (la adoración) o música institucionalizada, de manera similar a los cantos religiosos en las iglesias cristianas. Sin embargo, las y los entrevistados admiten que tienen sus cantos favoritos que han cantado no sólo en las ceremonias, sino también en ocasiones de convivencia informal con su familia o amigos. El

⁴⁶ En adelante vamos a usar el término “música tradicional” para referirse a “la música ceremonial” para evitar confusiones y diferenciarlo de “música regional”, que también es usado extensivamente por entrevistados (usualmente por hablantes originarios de castellanillo) para describir “la marimba chiapaneca”.

⁴⁷ Aunque es imposible saber cómo sonaba la música prehispánica, indudablemente con el paso de tiempo ha tenido muchas transformaciones significativas (López, 2009: 183-189).

canto más mencionado por los jóvenes es el “Bolom chon” (“La serpiente jaguar”).

Los elementos centrales para describir lo diferente entre las dos expresiones musicales son el ritmo y las letras (la narrativa), que al mismo tiempo son ingredientes fundamentales para *el gusto íntimo*:

“[En la música tradicional] Es el ritmo, el ritmo siempre es el mismo. Se va repitiendo muchas veces y dices ahhh [suspira]... no hay cierta modificación, digamos.”

Mujer, 22 años, hablante de tseltal de Huixtán, Lengua y Cultura.

“En tsotsil casi no existen ni canciones románticas, ni canciones que te ayuden a expresar qué sientes.”

Mujer, 18 años, hablante de tsotsil de San Juan Chamula, Turismo Alternativo.

Podemos concluir que la diferencia aquí también va entre *lo individual y lo colectivo*. Lo que ofrece la música contemporánea es justamente esa “expresión personalizada” o individual que está mediando la autorreflexión y estimula los procesos íntimos de *la identidad reflexiva*. La música tradicional, junto con el idioma, tiene la función de esencializar *la identidad comunitaria* y reforzar los sentimientos de solidaridad e identificación como un grupo sociocultural propio y diferente de los demás. ¿Pero qué pasa en el caso del consumo de la música contemporánea en tsotsil? En particular, con *el rock* en tsotsil.

Este movimiento musical es relativamente nuevo. Si bien se considera que la primera banda del género surgió en Zinacantán en 1996 (*Sak Tzevul*), la popularización y diversificación de estas agrupaciones de música se dio después del año 2005. En un periodo de cinco años aparecieron, por lo menos, unas diez bandas de Zinacantán y de San Juan Chamula que cantan en tsotsil, tanto melodías tradicionales (sobre todo, el “Bolom chon”) como composiciones originales, algunas de las cuales están en castellano. A partir del año 2009 se organizaron con regularidad distintos festivales (por ejemplo, el *Bats’i Fest*) que reunían a varias de es-

tas bandas sobre el mismo escenario. Si tomamos en cuenta que existen varias bandas dentro de la misma rama conceptual que se conocen y apoyan entre sí y organizan conciertos en varias ciudades de la región, podemos considerar que el uso del término “movimiento musical” es adecuado. Otra cosa es nombrar el estilo. Los medios de comunicación inmediatamente le pusieron “rock indígena”, algunos músicos de este estilo se refieren a él como “*etnorock* tsotsil”, “*rock* tsotsil” o “*bats’i rock*”. El último término proviene de la forma como tsotsiles auto-denominan su idioma, *bats’i ko’p* (“lengua verdadera”) (Ruiz, 2006: 20), de ahí que “*bats’i rock*” sería “*el rock* verdadero”.

Una de las maneras como referimos y clasificamos las vertientes de música es según la lengua en que se canta, por ejemplo, “*rock* en español”, “*rock* ruso”, “*rock* en inglés”, etc. Por tanto, se utilizará “*rock* en tsotsil”, para indicar que la diferencia fundamental entre los *bats’i rock* y otros estilos del *rock* de otros países sigue siendo la lengua y no el contenido artístico que puede variar tanto dentro de lo que denominamos, por ejemplo, *el rock* en español o *el rock* en cualquier otra lengua.

Entre los factores determinantes para el surgimiento del *rock* en tsotsil están la creatividad y la confluencia de diversos actores sociales: jóvenes, *rockeros*, el zapatismo, las políticas culturales y organizaciones no gubernamentales (López Moya y Ascencio Cedillo, 2011). También la ausencia de música para *el gusto personalizado* en tsotsil podría ser una de las razones por las que se hizo indispensable y motivante entre los jóvenes ampliar la producción cultural en tsotsil. *El rock* en tsotsil usualmente es visto como una de las formas en que jóvenes tsotsiles pueden ejercer su autodeterminación cultural, la preservación de su identidad, su idioma y la difusión de sus tradiciones a través las industrias culturales. Esto constituye parte de “los derechos de los pueblos indígenas” aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas. De la misma manera, *el rock* en tsotsil suele ser celebrado como

la expresión más clara de interculturalidad en forma de fusión musical por excelencia (López, 2009: 182, 198-211). Por otro lado, platicando sobre este género con los estudiantes de la UNICH, el tema se vuelve algo controversial y multidireccional.

Lo curioso en este caso es que la música contemporánea en tsotsil, por un lado, llena una obvia demanda cultural por parte de los jóvenes, mientras por el otro, intensifica las preocupaciones sobre los cambios culturales, la continuidad cultural y *lo esencial* de la cultura tsotsil. En efecto, los puntos de vista sobre si *el rock* en tsotsil es una señal de la transformación o mutación cultural varían en forma considerable. Además, las opiniones de las y los universitarios de la UNICH sobre este género describen muy bien lo común y lo diferente entre *las geografías sociales* y *las geografías culturales*:

“Sí, se me hace muy interesante que rescatan de esta forma sus orígenes culturales. No puedo decir si me gustan o no, porque no sé su traducción. Cantan en su lengua. Aunque, sí, vienen los grupos a tocar aquí y así. Y uno dice que va a llegar tal banda, y el otro se emociona: ¿cuál?... y yo, bueno, si tengo tiempo voy. Como que uno no le da mucha importancia.”

Mujer, 25 años, Altamirano, Lengua y Cultura.

Las bandas del *rock* en tsotsil, sobre todo, son reconocidas en sus lugares de origen (Zinacantán, San Juan Chamula) y particularmente entre jóvenes de habla tsotsil y tseltal. Jóvenes de habla castellana suelen no conocer a estas bandas (*Sak Tzevul* es la única que tiene un reconocimiento relativamente extenso) o las ubican vagamente sólo porque, de repente, tocan en eventos públicos en San Cristóbal de Las Casas. La falta de interés en esta música usualmente es argumentada por el hecho de que “cantan en tsotsil”, “no entiendo qué dice” y, consecuentemente, “es para los chavos de allí”. Al mismo tiempo, como lo vimos, la mayoría de estas y estos jóvenes no dominan el idioma inglés y, sin embargo, la música en inglés constituye una considerable

proporción de su consumo (hasta en *el gusto íntimo*). También, la ausencia de una narrativa literal en los casos cuando uno no tiene el conocimiento de la lengua correspondiente, es sustituida por una narrativa imaginada y autorreflexiva. De esta forma, lo que tenemos son dos corrientes del *rock*, una cantada en inglés y promovida masivamente por los medios de comunicación y otra cantada en tsotsil y promovida casi exclusivamente por las redes sociales e Internet sin apoyo alguno de las industrias culturales de entretenimiento (López Moya y Ascencio Cedillo, 2011). Las dos son cantadas en lenguas que el oyente no domina,⁴⁸ sin embargo, opta por la opción en inglés. La explicación según la ubicación de la persona en un mapeo cultural intersubjetivo sería que la música en inglés se percibe como culturalmente más cercana que música en tsotsil, de igual manera a como se percibe a la lengua inglesa en comparación con la lengua tsotsil.

Existen relativamente pocos jóvenes de habla castellana que consuman y perciban *el rock* en tsotsil sólo como otro estilo del *rock* en otro idioma, priorizando el contenido musical. Por lo general estas y estos jóvenes tienen señas de omnivorismo, es decir, presentan un amplio rango de consumo de música donde *el rock* en tsotsil es sólo una de varias preferencias:

“No me gusta la manera cómo lo ven. Lo ven como ‘*rock* indígena’ lo cual se me hace despectivo. Yo lo manejo como *rock* tsotsil. Porque si hay *rock* en español, hay *rock* en inglés, en alemán, hay *rock* en diferentes idiomas... entonces que no le pongan la etiqueta ‘ahh, es indígena’ sólo porque valoran su propia lengua. Quieren rescatar la cultura tsotsil a través de la música. Y no a través de la música tradicional, sino más contemporánea. Y la verdad tocan chingón. Me gustan tres bandas: Lumaltok, Vayijel y Yibel Jme’tik Banamil. Tocan

⁴⁸ No habría que olvidar que muchos jóvenes en la UNICH, hablantes originarios de castellano, tienen clases de alguna otra lengua regional que frecuentemente es tsotsil o tseltal. Por lo tanto “el conocimiento cero” de estos idiomas no necesariamente es el caso.

para moverte, tocan un *rock* así que lo puedes bailar. Y sí, se arma el *slam*.”

Hombre, 19 años, Tuxtla Gutiérrez, Comunicación Intercultural.

La discusión acerca de este género entre jóvenes tsotsiles y tseltales también se basa en las distancias culturales. Sólo que aquí la marca de referencia es “cultura propia” y “la cultura ajena”. La cultura propia en este contexto suele ser esencializada y comúnmente se utiliza la metáfora “raíz cultural” para referirse a los elementos que son definitorios de su cultura particular. La definición de estos elementos varía, pero los más comunes son la lengua, la vestimenta, los instrumentos musicales utilizados en la música tradicional o en palabras de Gilberto Giménez (2000: 28): “el conjunto de repertorios culturales interiorizados que están usados para distinguirse y demarcan simbólicamente sus fronteras”.

Las y los jóvenes entrevistados no están en contra de los cambios culturales, pero esta posición es condicionada: la manipulación de dichos elementos de distinción cultural define si el cambio cultural es de transformación o de mutación. Este último, sin embargo, puede ser perturbante para algunas personas:

“Hay una parte buena, pero a la vez veo que se confunden mucho en cuanto en la expresión de las letras... no son tan precisas en lo que dice. No tiene una esencia, se podría decir, en base de esa lengua... que a veces lo dicen sólo así con el afán de lo económico. Pero no conservan la esencia de su lengua, su cultura precisamente, porque deberían expresarse a través de sus raíces culturales, su historia y los sentimientos que los grupos indígenas aún preservan. Pero veo que ahorita están trabajando más hacia las políticas de globalización y las económicas (...) Como lo vimos en las clases, la globalización es como una política que excluyen muchos para cambiar la estructura... especialmente nuestra lengua, para que no la apliquemos ya y nos acoplamos a la lengua española. Las formas de organización, de gobernación y las políticas que el Estado Nación ha estructurado. Pero en la realidad nosotros como los grupos indígenas, pues, nos

afecta de manera directa porque no estamos acostumbrados a eso... que las políticas, que no sé qué. Nosotros permanecemos nuestra identidad como grupos, nada más.”

Hombre, 22 años, hablante de tseltal de Amatenango del Valle, Lengua y Cultura.

El discurso acerca de la globalización, en este caso, es aprendido/reforzado en la universidad y utilizado para tomar una postura de resistencia y *etnización* de manera esencializada. El autor de la cita expresó, en la misma entrevista, fuertes simpatías por la música ranchera, definiéndola como “la percepción mexicana del país que forma parte de una identidad que se expresa en el estilo y la forma de mexicanos.” Algo con lo que esta persona se pudo identificar, dejando de lado el hecho de que es cantada en español, que es uno de los símbolos del Estado Nación mexicano y que no promueve particularmente los intereses de “los grupos indígenas en opresión”. Lo curioso en esta postura es que critica *el rock* en tsotsil por ser peligrosamente abierto a *lo ajeno* (lo globalizante- homogeneizante), mientras la *música ranchera* es aceptada porque narra la forma de ser de esta persona.

Por otro lado, *el rock* en tsotsil en muchos casos se percibe como un elemento para dar la necesaria continuidad cultural que no siempre está asegurada dentro del grupo particular independientemente de “las políticas de globalización”:

“Convertir en *rock* lo que es música regional es cambiar la costumbre ya en otra. Pero de lo que he visto es que los evangélicos de allá [de Chamula] no escuchan la música regional ni que esté hecha en *rock*. Pero después del *rock*, los jóvenes ya la empezaron a escuchar. Y los de insultar es que... los de afuera dicen que convertir en *rock* a las músicas es como insultar su propia cultura... como algo negativo para ellos mismos de Chamula. Pero los de allá [de Chamula] sólo quieren hacer el cambio, pero no quieren perder la raíz de lo que es.”

Mujer, 18 años, hablante de tsotsil de San Juan Chamula, Turismo Alternativo.

“[*El rock* en tsotsil] Es muy bueno porque mucha gente escucha música en otro idioma y ni siquiera le entienden qué mensaje te están transmitiendo. En cambio, cuando tú entiendes perfectamente la lengua en la cual está cantando, te hace sentir adaptado a esa clase de música. Y está bien para la gente que no habla español porque le cantan en su lengua.”

Hombre, 21 años, hablante de tseltal de San Juan Cancuc, Desarrollo Sustentable.

Como vemos en estos discursos, además de los cambios culturales por la modernización, está en juego una *recomposición adaptativa* (Giménez, 2005) de *la identidad comunitaria* que en algunos casos se interpreta como una mutación, mientras que en otros sólo como una transformación, es decir, sin afectar la continuidad del sistema sociocultural particular. La transformación en los discursos de varios jóvenes, por un lado, aparece como el rumbo deseado, pero, por otro lado, como el más ambiguo e impredecible. Además, la determinación sobre si el cambio cultural pasa por una transformación o mutación trae demasiada incertidumbre. Si asumimos que la renegociación de estos límites en una persona sucede a nivel personal reflexivo, podemos encontrar posturas y opiniones polarizadas que dependen del deseo de qué tanto uno quiere ser visto en una continuidad o en una ruptura. En otras palabras, interpretar y narrar una identidad étnica o *etnizarse*. Estas también son posiciones que pueden cambiar dependiendo de contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2000: 28) y, sobre todo, interpretados en un momento y una situación dada. Así, el consumo de la música en general y la producción musical en el caso del *rock* en tsotsil es uno de los escenarios en que podemos observar los procesos de conservación y renegociación de los límites (“la raíz de lo que es”) de una *identidad comunitaria*.

A modo de cerrar

La interculturalidad es un campo fructífero de análisis cultural, donde podemos percibir los alcances de la diversidad en el marco de los contextos actuales. Con sus críticas a cuerdas, no pueden soslayarse los horizontes de los que dispone para poder observar cómo los colectivos se insertan, con estrategias y discursos diversos, a los escenarios contemporáneos.

Si bien la interculturalidad forma parte de las teorizaciones con que el mundo contemporáneo intenta explicar las distintas problemáticas que sobrevienen en conflicto con los “contactos culturales” de grupos, colectivos, identidades y discursos que, en constantes desafíos por la inclusión en los espacios ciudadanos; genera también un importante horizonte por construir: el de plantear las disyuntivas por donde los caminos de las sociedades deben dirigirse, en aras de la tolerancia, la equidad y la democracia. No es tarea menor. No obstante, la apuesta de la interculturalidad permite vislumbrar, con toda su ambiciosa perspectiva, un futuro por lo menos optimista y avanzado en el diálogo entre culturas y ponderar bajo estas premisas una mejor construcción social y cultural de los tiempos que corren.

Las UI son espacios educativos que, además de fomentar la perspectiva intercultural en la educación superior y generar un ingente escaparate de visibilización de la diversidad cultural, representan escenarios culturales donde también se construye

la condición juvenil. Se sabe que estas universidades incorporan la interculturalidad desde un enfoque educativo y proponen el “diálogo” entre culturas desde muchos puntos de vista, de tal forma que los saberes antes marginados y excluidos –en este caso, principalmente étnicos– son reivindicados como parte de las relaciones horizontales que deben tener frente a otros saberes y cosmovisiones dentro de los marcos de la inclusión, justicia y equidad. En medio de este interesante proceso, los jóvenes de las UI tienen ante sí una serie de retos que asumen al generar una pluralidad de discursos como parte de esta construcción a la que están sujetos permanentemente. De ahí que podemos interrogar si esta característica principal de las UI también construye espacios donde se generan innovadoras formas de adscripción juvenil. Los diálogos, los discursos de equidad, las tolerancias, etc., son elementos nuevos que pueden provocar cosas decisivas a la hora de la generación de identidades y de formatos culturales por los cuales las juventudes se insertan como actores sociales de primera línea.

Por otro lado, la propia característica de la interculturalidad que proponen las universidades forja permanentemente contacto con *las otredades* y en esta comunicación sistemática llama la atención el contacto cercano que cualquier estudiante tiene con “el otro”: desde los estudiantes indígenas con la llamada cultura “occidental”, y viceversa, los estudiantes “mestizos” con las culturas “indígenas”. Por lo que no es posible considerar a cualquiera de estas dos juventudes como la dominante o hegemónica –que en términos interculturales quiere decir “esencialista” o “primordialista”–, en el sentido de que ninguna tiene una connotación de valor más amplia que cualquier otra cultura en pugna. Al menos, esto se valora como una constante en los discursos de estas universidades.

En el caso particular de la UNICH, lo que tenemos enfrente es una diversidad de juventudes en forma de estudiantes que

tienen una intensa interrelación con sus propios pares, sus propios profesores, y el temario “interculturalizado” que resulta del proceso áulico, lo que hace una interesante apuesta a constructos discursivos juveniles. Son los contextos donde estos jóvenes crean estrategias propias que, a partir de las identidades, hibridaciones y movibilidades, surgen como unas juventudes que están en constante apropiación de sus contextos y los reciclan, los resignifican y los presentan como parte de sus adscripciones y sus planeamientos culturales desde la innovación y las inclusiones.

En este libro se pudo explorar el mundo de las preferencias y los rechazos musicales de la población universitaria de la sede principal de la UNICH, ubicada en San Cristóbal de Las Casas. Las y los estudiantes mencionaron muchos estilos y artistas, diferenciándolos entre sí y expresando fuertes simpatías hacia unos y críticas hacia otros. Al mismo tiempo, en su consumo, prevalecen diversos artistas musicales de México, España, Argentina, Estados Unidos, Puerto Rico y Reino Unido. Las y los jóvenes usualmente no priorizan o no están informados del lugar de origen del intérprete; lo que realmente les importa es la música y el idioma en cual está cantada la pieza para poder entender la narrativa de la canción, o diciéndolo en sus propias palabras: el ritmo y la letra. Tomando en cuenta que en su consumo prevalece la música contemporánea en español y, en menor grado, en inglés, no se puede hablar de una interculturalidad de los gustos, sino de una segmentación. Las y los jóvenes presentan poco interés en música que no esté en español o inglés. Sólo en algunos casos y, sobre todo, entre jóvenes de grupos étnicos, en sus gustos musicales aparece música cantada en tsotsil.

Por otro lado, el mundo del consumo de música es heterogéneo en relación con los diferentes géneros musicales y no se puede hablar de una juventud homogénea o homogenizada. Es cierto que jóvenes suelen compartir bienes culturales transmitidos y popularizados a través de las industrias culturales de

entretenimiento (sean de menor escala [independientes] o de los conglomerados), pero la oferta de tales es altamente diversa. Esta supuesta “homogeneidad” también depende de qué tanto la persona está interesada en explorar y expandir *las geografías musicales* porque no siempre la música toma un papel principal en su vida y la limitada demanda puede ser satisfecha fácilmente con una oferta limitada.

Sorprendentemente, muy pocos de las y los entrevistados se adscriben a alguna cultura juvenil de forma singular. Las “subculturas” (o como dicen las y los jóvenes de la UNICH: los “grupos”) tienen connotaciones ligeramente negativas. Los “grupos” para ellos y ellas representan algo “cerrado” socioculturalmente, en su percepción los miembros de los “grupos” socializan sólo con otros miembros del mismo “grupo” y no están abiertos a otras influencias y formas culturales. Las y los jóvenes suelen presentarse como únicos, auténticos e individuales, evitando la homogenización con un “grupo” y una auto-categorización al respecto. Sin embargo, suelen categorizar y diferenciar a los demás. Aquí se puede distinguir dos posiciones: *individualista* (“no quiero ser parte de algún grupo, porque soy yo”) y *transcultural* o plural (“estoy abierto a todos los grupos, pero no formo parte de ninguno en singular”). Por tanto, resulta más útil hablar de un elemento transcultural (apropiación de elementos de distintas culturas juveniles) en lugar de un elemento subcultural (apropiación de elementos de sólo una cultura juvenil) para describir el campo de las adscripciones a dichas culturas.

En todas las entrevistas cierta música aparece como un instrumento de autorreflexión y consecuente auto-definición en un momento y contexto según un estado interior, sea de temporalidad corta (el estado de ánimo) o de temporalidad larga (las etapas de vida). Se diferencia sólo la forma como las y los jóvenes se apropian de las letras y las convierten en parte de su autorreflexión y autodefinición. La narrativización en algunos casos es

bastante literal, basada en las similitudes que la persona encuentra entre su propia auto-narrativa y la que está escuchando. En otros casos, la narrativización y la apropiación identitaria de alguna canción pueden trasladarse a una esfera de resignificación donde la persona retoma sólo algunos elementos de la narrativa y luego los interpreta según la percepción de sí misma. Esto es, le atribuye a dicha narrativa elementos de forma imaginativa/creativa para crear la posibilidad de identificarse o, en otras palabras, crear el sentido de forma personalizada. Cuando la persona no entiende la narrativa de la canción por no manejar el idioma en el cual está cantada (usualmente inglés) tal “creación de sentido” es indispensable. Sin embargo, este tipo de ejercicio de imaginación no es muy común y esto también explica el elevado consumo de música en español.

Una fuerte sensación de *frontera cultural* se manifiesta en los casos en que las y los jóvenes provienen de comunidades alejadas de las ciudades en el sentido de flujo cultural. Usualmente son jóvenes de los grupos étnicos, pero debe subrayarse que no todas y todos han tenido esta experiencia y es algo que depende exclusivamente en exclusiva de qué tan culturalmente aislado o conectado ha sido el lugar de donde proviene la persona. La llegada y la vida en la ciudad en estos casos presentan un mundo culturalmente diferente, que se refleja en el consumo de la música cuando las personas dicen que “no conocía la música hasta que llegué a la ciudad”.

Así, la música tradicional no es percibida en los mismos términos que la música contemporánea. Aquí podríamos hacer la distinción entre “música funcional”, vinculada con *lo sagrado*, para su ejecución en las ceremonias y “música de consumo personal”, vinculada con *lo mundano*, para la transmisión de emociones de forma personalizada. Esto también puede ser considerado como una de las razones del surgimiento del *rock* en tsotsil: cantar canciones tradicionales con arreglos contemporáneas al igual

que composiciones propias en tsotsil que justamente “transmiten emociones” y estimulan la autorreflexión. En efecto, las bandas de este género gozan de popularidad en sus lugares de origen y tienen un alto reconocimiento entre los estudiantes tsotsiles y tseltales. Sin embargo, las opiniones acerca de este género suelen polarizarse en un eje de oposición: *el rock* en tsotsil como algo culturalmente amenazante y *el rock* en tsotsil como sutil continuidad cultural. Las y los entrevistados, según su propia *identidad colectiva-comunitaria* y el grado de intensidad que sienten por ella, crean discursos que, por un lado, refuerzan una *etnización* y, por otro lado, renegocian las fronteras culturales entre *lo tradicional* y *lo moderno*, entre *lo local* y *lo global*. Por lo general, la ejecución de los cantos tradicionales con arreglos contemporáneos suele ser percibida como una *transformación cultural* que no presenta riesgos de “contaminación” cultural. Las composiciones originales, por su lado, causan más opiniones críticas y suelen ser interpretadas como una *mutación cultural* donde parcialmente se pierden elementos culturales esencializados (dependiendo del caso: las melodías tradicionales, el idioma, la vestimenta y el uso de instrumentos tradicionales) o, en palabras de una de las entrevistadas, “la raíz de lo que es”.

Jóvenes de habla castellana, aunque admiten escuchar *rock*, generalmente no expresan interés en los artistas del *rock* en tsotsil y su conocimiento al respecto es más bien vago⁴⁹ y asociado de una manera formalizada con *lo étnico* que no forma ninguna dimensión de sus identidades personales. Además, la música en inglés para ellas y ellos resulta ser culturalmente más “cercana” (y consecuentemente más disfrutable) que la música en tsotsil. De esta forma, podemos hablar de *las geografías culturales* al describir la percepción de las distancias entre culturas y el consumo de su producción cultural.

⁴⁹ Por ejemplo, acerca de las bandas, canciones, producciones discográficas, etc.

El presente libro proporciona una mirada sobre cómo las preferencias musicales están mediadas por adscripciones identitarias y según diferentes modos de convivencia sociocultural en una constante renegociación personal de sí mismo en dichos contextos. Sin embargo, el tema del consumo de música y las adscripciones identitarias aún es vasto. Aunque se puede afirmar que las y los jóvenes eligen su música “libremente” según un cambiante estado de autorreflexión personal, pero aún no se conoce qué tanto esta elección es condicionada por otros factores socioculturales. Esto sigue siendo una interrogante que debería ser explorada en futuros estudios. En el presente libro pudimos mostrar como el elemento de etnicidad está participando en la conformación de los gustos, rechazos e indiferencias musicales, lo que pone en duda si los contenidos interculturales de las carreras universitarias también se trasladan a ámbitos más informales de las y los universitarios, como el consumo de música y otros bienes culturales.

Bibliografía

- Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- Anderson, Jon (2010), *Understanding Cultural Geography: Places and Traces*, Nueva York, Routledge.
- Ávila Pardo, Adriana (2009), “Una historia para ser contada. Los orígenes de la UVI”, en *Gazeta*, Nueva Época, núm. 112, pp. 22-23.
- Barth, Fredrik (1976), “Introducción”, en Fredrik Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE, pp. 9-49.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006), *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Bennett, Andy (1999), “Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste”, en *Sociology*, vol. 3, núm. 33, pp. 599-617.
- Beltrán, María Guadalupe (2010), *Baila el “perreo”, nena: construcción de identidades juveniles femeninas en la escena tapatía del reggaetón*, tesis de maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, México, ITESO.
- Bolaños, Luis Fernando (2007), “¿Cómo se construyen las identidades en la persona?”, en *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 2, pp. 417-428.
- Bonfil, Guillermo (1987), “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales”, en Néstor García Canclini (ed.), *Políticas culturales en América Latina*, México, Grijalbo, pp. 89-125.

- Bourdieu, Pierre (2002), *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- Corona Berkin, Sarah y Myriam Rebeca Pérez Daniel (2010), “Cinco desiertos de la educación intercultural y una estrategia indígena”, en Juliana Ströbele-Gregor, *et al.* (comps.), *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, Alemania, GIZ, pp. 20-25.
- Coronado, Gabriela (2008), “Insurgencia y turismo: reflexiones sobre el impacto del turista politizado en Chiapas”, en *PASOS*, vol. 6, núm. 1, pp. 53-68.
- Cortina, Adela (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.
- Cruz Salazar, Tania, y Alfonso Ortiz Moreno (2013), “Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH”, en Steffano Claudio Sartorello y Tania Cruz Salazar (coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*, México, Fray Bartolomé de Las Casas, pp. 65-91.
- Cubides, Humberto *et al.* (1993), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre-UC.
- Cuji Llugna, Luis Fernando (2012), “Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior”, en *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, vol. 10, núm. 1, pp. 40-53.
- Daugavietis, Janis, e Ilze Lace (2011), “Subcultural Tastes in Latvia 2002-2010: The Content of Style”, en *Studies of Transition States and Societies*, vol. 3, núm. 2, pp. 42-56.
- Dietz, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, España, CIESAS-UGR.
- Dietz, Gunther, y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.

- Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.
- Evans-Pritchard, Edward (1977), *Los Nuer*, Barcelona, Anagrama.
- Fábregas Puig, Andrés (2009), “Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 251-278.
- Feixa, Carles (1998), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.
- Feixa, Carles (2006), “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 4, núm. 2, pp. 21-48.
- Frith, Simon (1987), “Towards an aesthetic of popular music”, en Simon Frith (comp.), *Taking popular music seriously*, Reino Unido, Ashgate, pp. 257-274.
- Frith, Simon (1996), “Música e identidad”, en Stuart Hall y Paul du Gay (eds.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 181-213.
- Fuentes, Norma (2011), *La educación intercultural desde la mirada de los jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México*, tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, CINVESTAV.
- García Canclini, Néstor (1993), “El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica”, en Néstor García Canclini (coord.), *El consumo cultural en México*, México, CONACULTA, pp. 15-42.
- García Canclini, Néstor (2005), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- García Castaño, Javier et al. (1996), *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales-UGR.

- Geertz, Clifford (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giménez, Gilberto (2000), “Identidades en globalización”, en *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. 7, núm. 19, pp. 27-48.
- Giménez, Gilberto (2000[b]), “Identidades étnicas: estado e la cuestión”, en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-Nación del siglo XXI*, México, CIESAS-INI-Porrúa, pp. 45-70.
- Giménez, Gilberto (2003), *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Giménez, Gilberto (2005), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en Gilberto Giménez (ed.), *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen II, México, CONACULTA e Instituto Coahuilense de Cultura, pp. 18-44.
- Giménez, Gilberto (2006), “El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad”, en *Cultura y representaciones sociales*, año 1, núm. 1, pp. 129-144.
- Gomezjara, Francisco (2002), “Prólogo. La sociología en los márgenes de la posmodernidad”, en Juan Pablo Zebadúa Carbonell (aut.), *Rock y contracultura. La apropiación cultural del rock por parte de la juventud contemporánea*, Veracruz, IVEC, pp. 9-21.
- González Arnaiz, Graciano (coord.) (2002), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- González Fernández, Antonio (1996), “Orden mundial y liberación”, en *Travesías. Política, cultura y sociedad en Iberoamérica*, año 1, núm. 1, pp. 61-88.
- Gronow, Jukka *et al.* (2009), “Social Differentiation of Musical and Literary Taste Patterns in Finland”, en *Research on Finnish Society*, núm. 2, pp. 39-49.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (2006), *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*, México, UNAM.

- Gros, Christian (2000), *Identidades indígenas, identidades nuevas: Algunas reflexiones a partir del caso colombiano*, Bogotá, ICAH.
- Grosby, Steven y Athena Leoussi (2007), *Nationalism and Ethnosymbolism: History, Culture and Ethnicity in the Formation of Nations*, Edinburgh, University Press.
- Hall, Stuart (1996), "Introducción: ¿quién necesita identidad?", en Stuart Hall y Paul du Gay (eds.), *Cuestiones de identidad cultural*, Madrid, Amorrortu, pp. 13-39.
- Hernández González, Joaquín (2008), *Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato*, México, UPN.
- Hvostoff, Sophie (2009), "La comunidad abandonada: la invención de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzeltales de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México (1974-2001)", en Marco Estrada Saavedra (ed.), *Chiapas después de la tormenta: Estudios sobre economía, sociedad y política*, México, COLMEX, pp. 221-277.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009), *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de su contenido escolar*, México, CGEIB-SEP.
- Kuper, Adam (2001), *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona, PAIDÓS.
- Larrain, Horacio (1993), "¿Pueblo, etnia o nación? Hacia una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas", en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 2, pp. 28-53.
- López, Enrique Jiménez (2009), "De la guitarra chamula a la Fender Stratocaster: la música indígena contemporánea, crisol del patrimonio y la identidad cultural de México", en Fernando Hajar Sánchez (coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros: doce ensayos sobre el patrimonio musical de México*, México, CONACULTA, pp. 175-214.
- Maffesoli, Michael (1990), *El tiempo de las tribus*, España, Icaria.

- Mato, Daniel (coord.) (2009), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, México, UV-UVI.
- Mato, Daniel (2017), “Todas las industrias son culturales: crítica de la idea de “industrias culturales” y nuevas posibilidades de investigación”, en *Comunicación y Sociedad*, núm. 8, pp. 131-153.
- Maldonado, Ásale y Alejandrina Hernández (2010), “El proceso de construcción de la identidad colectiva”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 17, núm. 53, pp. 229-251.
- Malgesini, Graciela y Carlos Giménez (1997), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, La Cueva del Oso.
- Marín Ortiz, Celso (2002), “¿Existen los jóvenes rurales e indígenas?, una versión breve de la tesis de Licenciatura: Las venas del campo: las tagotg (las jóvenes) y los chogotg (los jóvenes en la comunidad de Pajapan, Veracruz) y sus estrategias de vida”, en Rogelio Araujo Monroy (coord.), *El imaginario social. El cuento de la pérdida*, México, CONACULTA-FONCA, pp. 211-226.
- Martín Barbero, Jesús (1998), “Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad”, en Humberto Cubides *et al.* (coords.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre-UC, pp. 22-37.
- Martín Criado, Enrique (1998), *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, España, ISTMO.
- Martínez, Roger (2007), *Taste in music as a cultural production: young people, musical geographies and the imbrication of social hierarchies in Birmingham and Barcelona*, tesis doctoral en Sociología, Barcelona, UAB.
- Medina Carrasco, Gabriel (comp.) (2002), *Aproximaciones a la diversidad juvenil, México*, COLMEX.
- Megchún Rivera, Rodrigo (2008), “Nuevas relaciones, nuevas definiciones: la dicotomía indio/mestizo desde la perspectiva indíge-

- na”, en Marisol De la Cadena (ed.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*, Colombia, Envi3n, pp. 369-373.
- Megías, Ignacio y Elena Rodríguez (2003), *J3venes entre sonidos: h3bitos, gustos y referentes musicales*, Madrid, Fundaci3n de Ayuda contra la Drogadicci3n-INJUVE.
- Mestries, Francis (1990), “Testimonios del Congreso Indígena de San Crist3bal de las Casas. Octubre de 1974”, en Julio Moguel (coord.), *Historia de la cuesti3n agraria mexicana. Los tiempos de la crisis 1970-1982*, tomo 9, segunda parte, M3xico, Siglo XXI-CEHAM, pp. 473-489.
- Mitchell, Don (2000), *Cultural Geography: A Critical Introduction*, London, Blackwell.
- Mois3s, Esteban (2008), *La construcci3n de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*, tesis doctoral en Psicología, España, Universidad de Girona.
- Mois3s, Esteban (2009), “La construcci3n de identidades colectivas en el contexto intercultural de Chiapas, M3xico”, en *Cuadernos Interculturales*, vol. 7, n3m. 13, Chile, Universidad de Valparaíso, pp. 43-56.
- Mois3s, Esteban *et al.* (2007), “El Papel de la Lengua en la Construcci3n de la Identidad: Un Estudio Cualitativo con una Muestra Multicultural”, en *Glossa: An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, vol. 2, n3m. 2, pp. 101-115.
- Muggleton, David (2000), *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*, London/New York, Berg.
- North, Adrian y David Hargreaves (2007), “Lifestyle correlates of musical preference: Media, leisure time, and music”, en *Psychology of Music*, n3m. 35, pp. 179-200.
- L3pez Moya, Mart3n de la Cruz y Efra3n Ascencio Cedillo (2011), “Rock entre j3venes tsotsiles. Culturas urbanas y sensibilidades emer-

- gentes en Chiapas”, ponencia presentada en el XI Encuentro de Grupos de Investigación en Comunicación, evento en el marco del XXXIV Congreso Brasileiro de Ciências da Comunicação.
- Pérez Islas, José Antonio (1998), “Memorias y olvidos: una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil”, en Humberto Cubides, *et al.* (coords.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre-UC, pp. 46-54.
- Pérez Islas, José Antonio (2010), “Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, pp. 52-89.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2007), “El problemático carácter de lo étnico”, en *Cultura, Hombre, Sociedad*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-55.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Luis Manuel Arias Reyes (2006), “Ni híbridos ni deslocalizados. Los jóvenes mayas de Yucatán”, en *Revista Iberoamericana de Comunicación*, núm. 10, pp. 23-59.
- Peterson, Richard y Roger Kern (1996), “Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore”, en *American Sociological Review*, vol. 61, núm. 5, pp. 900-907.
- Pineda, María Luisa (2010), *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas*, Tesis de maestría en Investigación Educativa, México, Universidad Veracruzana.
- Roitman Rosenmann, Marcos (2012), *Los indignados. El rescate de la política*, Madrid, Akal.
- Rosaldo, Renato (1991), *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, CNCA-Grijalbo.
- Ruiz, Lucas Ruiz (2006), *El jchi'iltik y la dominación jkaxlan en Larraínzar*, México, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Rus, Jan (2009), “La nueva ciudad maya en el valle de Jovel: urbanización acelerada, juventud indígena y comunidad en San

- Cristóbal de las Casas”, en Marco Estrada Saavedra (coord.), *Chiapas Después de la Tormenta: Estudios Sobre Economía, Sociedad y Política*, México, COLMEX, pp. 169-219.
- Sandoval, Eduardo Andrés *et al.* (2010), “Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los rectores de las Universidades Interculturales”, en Eduardo Andrés Sandoval *et al.* (coords.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*, pp. 36-59.
- Sartorello, Steffano Claudio (2013), “Identidades estudiantiles y relaciones interculturales en la UNICH”, en Steffano Claudio Sartorello y Tania Cruz Salazar (coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*, México, Fray Bartolomé de Las Casas, pp. 93-120.
- Schmelkes, Sylvia (2003), *Educación superior intercultural: el caso de México*, conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UDG y la ANUIES en noviembre de 2003.
- Schmelkes, Sylvia (2008). “Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?” Ponencia presentada en el First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean, San Diego, California, Universidad de California, 22 al 24 de mayo.
- Schmelkes, Sylvia (2008[b]), “Universidades innovadoras, nueva demanda. Experiencias de inclusión al medio universitario”, en *Inclusión Social y Equidad de la Educación Superior*, núm. 3, pp. 11-28.
- Schmelkes, Sylvia (2009), “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, México, UV-UVI, pp. 411-424.

- Schmelkes, Sylvia (2009[b]), "El problema de la educación para la diversidad", en Rosa Guadalupe Mendoza (comp.), *Gestión de la diversidad: Diálogos interdisciplinarios*, México, Universidad Veracruzana, pp. 17-33.
- Shildrick, Tracy y Robert MacDonald (2006), "In defense of subculture: young people, leisure and social divisions", en *Journal of Youth Studies*, vol. 2, núm. 9, pp. 125-140.
- Smith, Anthony (1999), *Myths and memories of the nation*, New York, Oxford University Press.
- Smith, Anthony (2009), *Ethno-symbolism and nationalism: a cultural approach*, New York, Routledge Press.
- Stavenhagen, Rodolfo (2001), *La cuestión étnica*, México, COLMEX.
- Tipa, Juris (2017), "¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas", en *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 3, núm. 6, pp. 17-34.
- Tipa, Juris (2017 [b]), "Urbanidad, etnicidad y las diferenciaciones étnicas entre estudiantes en San Cristóbal de las Casas", en *Antropología Americana*, vol. 2, núm. 4, pp. 67-86.
- Tipa, Juris (2018), "¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes", en *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 56-74.
- Tipa, Juris (2019), "*Interculturalidad sustancial, comunicación intercultural y el contexto mediático en México*", en *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 15, núm. 4, pp. 55-69.
- Tipa, Juris, y Merarit Viera Alcázar (2016), "Significaciones de lo juvenil a través de la música como experiencia de ocio en dos contextos fronterizos en México", en *Pueblos y fronteras*, vol. 11, núm. 22., pp. 43-67.
- Urteaga, Maritza (2009), "Juventud y antropología: una exploración de los clásicos", en *Revista Diario de Campo*, núm. 56, pp. 13-27.

- Urteaga, Maritza (2010), "Género, clase y etnia. Los modos de ser joven", en Rossana Reguillo (coord.), *Los Jóvenes en México*, México, FCE/CONACULTA, pp. 15-51.
- Urteaga, Maritza (2011), *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, México, UAM-I.
- Vergara Fregoso, Martha y Josefa Alegría (coords.) (2010), *Diversidad cultural. Retos y perspectivas para su atención educativa. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*, México, Universidad de Guadalajara y Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.
- Vila, Pablo (2002), "Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales", en Ana María Ochoa y Alejandra Cragolini (eds.), *Cuadernos de Nación. Músicas en Transición*, Bogotá, Ministerio de Cultura, pp. 15-44.
- Virtanen, Taru (2007), *Across and Beyond the Bounds of Taste: On Cultural Consumption Patterns in the European Union*, Finlandia, Turku School of Economics.
- Walsh, Catherine (2009), *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito, Abya-Yala.
- Wieviorka, Michel (2006), "Cultura, sociedad y democracia", en Daniel Gutiérrez Martínez (coord.), *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*, México, UAM, pp. 25-76.
- Yúdice, George (2002), *El recurso de la cultura. El uso de la cultura en la era global*, Barcelona, Gedisa.
- Zebadúa Carbonell, Juan Pablo (2009), *Culturas juveniles en contextos globales. Cambio y construcción identitaria*, México, UV-UVI.
- Zebadúa Carbonell, Juan Pablo (2013), "¿Juventudes interculturales? Nuevos horizontes conceptuales para entender las identidades juveniles rurales e indígenas", en Carlos Alberto Casas *et al.* (coords.), *Sujetos emergentes: nuevos y viejos contextos de negociación de las identidades en América Latina*, México, EON, pp. 43-58.

Zebadúa Carbonell, Juan Pablo y Raciél Martínez (2013), “Hacia la búsqueda de una propuesta de pedagogía intercultural. El caso de la ruta metodológica de la sede Espinal, región Totonacapan”, en *Devenir. Revista de estudios culturales y regionales*, vol. 6, núm. 23, pp. 127-144.