

# JÓVENES CHOLES Y EDUCACIÓN: DOS MOMENTOS HISTÓRICOS

CHOL YOUTH AND EDUCATION. TWO HISTORICAL MOMENTS

—

Gracia Imberton Deneke  
gimberton@gmail.com

INSTITUTO DE ESTUDIOS INDÍGENAS UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE CHIAPAS, MÉXICO

Para citar este artículo:

Imberton D., Gracia. (2020). Jóvenes choles y educación: dos momentos históricos. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*. IX(22), 86 -110. doi: <http://dx.doi.org/10.31644/IMASD.22.2020.a06>

## RESUMEN

En este artículo analizo la conformación histórica del sector de los jóvenes en una localidad rural chol, en torno a dos procesos relacionados con la educación: el surgimiento de los maestros bilingües en las décadas setenta y ochenta del siglo XX, y el acceso a la formación universitaria, apuesta para la sobrevivencia de un número elevado de jóvenes en el siglo XXI. Reconstruyo el contexto amplio en que se desarrollaron ambos procesos para señalar las diferencias entre las relaciones generacionales en cada periodo. Asimismo discuto las experiencias y las aspiraciones de los universitarios actuales, que se fundan de manera importante en los logros de los maestros bilingües.

### Palabras clave

*Jóvenes choles; educación; generaciones; aspiraciones.*

— *Abstract*—

In this article I analyze the historical conformation of youth in a Chol rural locality, involving two processes related to education: the emergence of bilingual teachers in the seventies and eighties of the 20th century, and access to university education, a bet for survival taken by a large number of young people in the 21st century. I reconstruct the broad context in which both processes took place to indicate differences between generational relations in each period. I also discuss the experiences and aspirations of current university students, which are based significantly on the achievements of bilingual teachers.

**Keywords**

*Chol youth; education; generations; aspirations.*

**E**n el siglo XXI la educación superior se ha vuelto una alternativa para un amplio sector de jóvenes choles de Río Grande<sup>1</sup>. Planteo que las aspiraciones de estos estudiantes en la actualidad se fundan, de manera importante, en las experiencias de décadas anteriores de otros jóvenes –los maestros bilingües–, consideradas, en lo general, exitosas. En este artículo examino la conformación social de este sector en ambos periodos, los cambios en las relaciones generacionales, y las condiciones y expectativas de los universitarios contemporáneos, en el contexto de las transformaciones socioeconómicas y culturales de una localidad rural.

### JÓVENES, JUVENTUDES, GENERACIONES: UNA APROXIMACIÓN

En México los estudios antropológicos sobre jóvenes comenzaron hace apenas un par de décadas, aunque la gran mayoría surge en el siglo XXI. Este hecho contrasta con la antropología de épocas anteriores que realizó escasas investigaciones sobre el tema. Dedicada fundamentalmente al estudio de los pueblos indígenas, es probable que juzgara poco acertado hablar de juventud considerando que entre estos grupos los niños transitaban directamente a la adultez (Pérez Ruiz, 2011). Esta situación quizá explique porqué, aún en la actualidad, varios autores omitan reconocer la existencia de los jóvenes en estas sociedades.

No es mi propósito resumir el debate y las diferentes posiciones que hay en México al respecto de la caracterización de los jóvenes, dado que existen varios trabajos que ya lo hacen, para lo que me remito a Pérez Ruiz (2015 y 2011), Mier y Terán y Rabell (2005), Alpízar y Bernal (2003) y Urteaga Castro Pozo (2011), por lo que pasaré a exponer cómo lo estaré manejando en este artículo. Retomo la perspectiva constructivista de Pierre Bourdieu claramente esbozada en su artículo “La ‘juventud’ no es más que una palabra” de 1978. En éste, el autor describe la juventud como una construcción social que adquiere contenidos diferentes en distintas culturas y grupos sociales, hecho que impone hablar de “juventudes”, en plural, más que de una en singular. Por ser una construcción social, “las divisiones entre las edades son arbitrarias”, señala Bourdieu (1990: 163), y no naturales, marcando distancia de los estudios demográficos, por ejemplo, que proponen etapas de vida definidas exclusivamente a partir de la edad biológica y pretenden estandarizar y reducir el fenómeno social y cultural a un dato numérico. El enfoque bourdieuano

---

1 Río Grande es una localidad rural del Ejido y Municipio de Tila, ubicada a seis kilómetros de la cabecera municipal, Tila. En el censo de población de 2010 registra 880 hbs. (878 originarios de la localidad y 2 fuereños). Los originarios son hablantes del chol y la mayoría también del español, aunque con diversos niveles de competencia (INEGI, 2010).

establece así la necesidad de conocer las nociones propias del grupo estudiado, esto es, las fronteras con las que localmente se separan las diferentes generaciones.

Bourdieu plantea igualmente que las juventudes se definen en términos relacionales, frente a otros grupos etarios (niños, adultos, ancianos) de la misma sociedad, y no pueden tratarse como un grupo en sí mismo. De esta manera, la perspectiva constructivista introduce la dimensión de las desigualdades de poder: “De hecho, la frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha” (Bourdieu, 1990: 163). En la sociedad rural en cuestión, por ejemplo, la herencia de la tierra, las disposiciones en torno a la organización del trabajo agrícola y el disfrute de sus productos, así como la decisión sobre el matrimonio de los hijos e hijas, entre otros, son elementos que se disputan en la frontera generacional entre adultos y jóvenes. Bourdieu agrega que en las sociedades hay sobrentendidos acerca de las prácticas y conductas correspondientes a las diversas generaciones. “Cuando se pierde ‘el sentido del límite’ aparecen conflictos sobre los límites de edad, los límites entre las edades, donde está en juego la transmisión del poder y de los privilegios entre las generaciones” (Bourdieu, 1990: 173).

Asimismo, el autor francés destaca que las juventudes tienen un carácter histórico pues no son una realidad dada sino que responden a condiciones sociales específicas y cambiantes para la sociedad en cuestión. Además, no son homogéneas; existen diferencias entre distintas juventudes –urbanas y rurales, de clase social, por ejemplo–, pero también internamente se pueden reconocer diferencias de género, económicas, de grado de escolarización, de consumo, entre otras.

Al respecto de la caracterización de este grupo social, comparto lo señalado por Maya Lorena Pérez Ruiz:

Así que, para “desnaturalizar” lo joven, hay que aceptar que no se trata de un “descriptor universal” (Reguillo, 2004) y homogéneo, ni un dato que se agota en la acumulación biológica de los años; tampoco puede reducirse a un estilo de vida asociado únicamente a una forma de consumo globalizada. Es, por el contrario, una clasificación social que supone la existencia de un complejo sistema de diferencias, cuya articulación otorga características precisas, contenidos, límites y sentido al continente “ser joven” (Pérez Ruiz, 2011: 72).

Partiendo de la perspectiva analítica antes expuesta, en este artículo examino el caso de la localidad rural chol Río Grande, para rastrear la configuración de los grupos de jóvenes en torno de dos procesos: la centralidad de la agricultura en la reproducción campesina, por un lado, y los nuevos espacios creados por las instituciones educativas (la formación de maestros bilingües y la formación de estudiantes universitarios), por el otro.

## UNA SOCIEDAD AGRARIA EN TRANSICIÓN

Por referencias etnográficas he podido ubicar a Río Grande asentada en el sitio actual desde fines del siglo XIX. Era un asentamiento disperso de “milperías”, que practicaba una economía de subsistencia basada en los cultivos de maíz y frijol. En torno a la agricultura de autoabasto se definieron aspectos muy importantes de la organización social campesina, con base en el género, la edad y el parentesco (Imberton, 2016). En el grupo doméstico, las decisiones sobre el trabajo agrícola y el reparto de sus frutos fueron una prerrogativa masculina (aunque mujeres y niños trabajaran en la agricultura). La posesión de la tierra recayó en los hombres en lo general y se dispuso su herencia principalmente de padres a hijos varones.

En esta sociedad patriarcal era atribución del jefe de familia, ocasionalmente con la participación de su esposa, concertar y disponer el matrimonio de los hijos e hijas, aún sin el consentimiento o conocimiento de los futuros cónyuges. La transición entre generaciones estaba marcada por el matrimonio (en edades muy tempranas), aunque el traspaso de parcelas se hacía cuando el hijo varón ya había formado su propia familia, y contaba con esposa y uno o dos hijos. Esto marcaba el paso de niño/joven a hombre adulto: los hijos heredaban la tierra de su padre, situación que les permitía reproducirse económicamente, siempre y cuando hubieran reconocido y acatado la autoridad paterna. Las aspiraciones de la mayoría de estas nuevas familias era llevar una vida campesina.

A lo largo del siglo XX, Río Grande se vio inmerso en transformaciones sociales, económicas y políticas de alcance regional, nacional e internacional, como parte de los procesos de modernización y globalización. En 1934, como resultado del impulso a la Reforma Agraria, se le reconocieron las tierras ocupadas por medio de una dotación ejidal. Así surgió el Ejido de Tila, se confirmó a Tila como la cabecera, y se estableció una nueva forma de relación entre el Estado y los campesinos choles (Imberton, 2016).

Más relevante fue la introducción del cultivo de café en sus parcelas (en la década de los cuarenta), pues lentamente comenzaron a participar de la economía de mercado y a destinar más tierras a este cultivo. Esto provocó mayor presión sobre las tierras limitadas del Ejido, y aunado al crecimiento poblacional y las crisis agrícolas a nivel nacional e internacional, para muchos fue necesario buscar otras formas de sobrevivencia.

Hacia la década de los setenta y ochenta, en Río Grande se intensificó la migración (temporal o definitiva) para emplearse en pueblos o ciudades cercanas; se desarrollaron algunos oficios (albañilería, panadería, confección de ropa, entre otros), así como formas de trabajo asalariado en la localidad. Se establecieron además pequeños comercios (abarrotes y ropa). Hubo presencia del Estado por medio de varias instituciones de desarrollo, y

también por la escuela, pues a la vez que se fundaba ésta, comenzó la formación de los maestros bilingües. La localidad tuvo acceso a la energía eléctrica en la década de los ochenta y lentamente se introdujeron los primeros electrodomésticos (tv y refrigeradores). Estos cambios condujeron a una mayor diferenciación socioeconómica a nivel local.

Dichas transformaciones fueron perfilando la pérdida de centralidad de la agricultura, que en las décadas siguientes se ha ido reafirmando, y ha afectado necesariamente la situación generacional. Si antes los jóvenes estaban atados al grupo doméstico y a la autoridad paterna para heredar la parcela que le permitiría reproducirse como campesino, ahora algunos jóvenes obtienen ingresos económicos desempeñando trabajos en otros pueblos y ciudades que les permiten ganar, en ocasiones, más que su padre agricultor. Además albergan diferentes aspiraciones en cuanto a su futuro. Para muchos de ellos, la vida campesina ya no es atractiva: dominan el español, además del chol, lo que hace posible vivir fuera de la localidad; han alcanzado estudios de nivel medio superior en los pueblos y ciudades cercanas, y desean radicar allí realizando otras actividades; establecen noviazgos por iniciativa propia; hacen uso de la tecnología digital (celulares, internet en cibercafés, tv de paga, entre otros) y aspiran a formas de consumo novedoso (arreglo personal, música, compartir tiempo con amistades).

Esto ha desdibujado el tránsito generacional anteriormente aceptado, que tenía que ver con el matrimonio y la herencia de la parcela. Ahora los jóvenes tienen mayor poder de decisión para escoger la pareja, y si obtienen ingresos por su cuenta, pueden “negociar” con el padre acuerdos distintos en cuanto a aportar recursos económicos al grupo doméstico a cambio de no participar en el trabajo agrícola, vestirse o escuchar música diferentes sin ser objeto de regaños o críticas, entre otros. Es en este contexto que los estudios de nivel superior se han vuelto una opción para los jóvenes de Río Grande, y que resulta importante discutir cómo la menor dependencia de los jóvenes frente a la autoridad paterna (y a la agricultura) ha afectado su aspiración a ser estudiantes universitarios.

## CONTEXTO E HISTORIA DEL SURGIMIENTO DE LA ESCUELA

La llegada de la escuela a Río Grande en la década de los sesenta del siglo XX se enmarca en el contexto de importantes procesos a nivel nacional e internacional, relacionados con la implementación de políticas públicas sobre educación que tuvieron fuertes repercusiones de orden político y económico. Los gobiernos posrevolucionarios identificaron las condiciones de severo atraso del medio rural mexicano, desde los aspectos socio-económicos hasta los educativos, y propusieron una serie de medidas para superarlo

que se aplicaron de manera distinta en diferentes regiones del país<sup>2</sup>. Se reconoció igualmente que eran las poblaciones indígenas las que vivían el mayor rezago en el ámbito rural, el llamado “problema indígena”, y que se requería de la decidida y comprometida intervención del Estado para subsanarlo en aras del bienestar de la nación.

De esta manera, y en relación principalmente con otros gobiernos latinoamericanos que vivían situaciones parecidas, a mediados del siglo XX se desarrolló la política indigenista que derivó en 1948 en México en la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) como instrumento operativo<sup>3</sup>. Éste buscaba la castellanización de dicha población como vía para garantizar –mediante una serie de acciones– su aculturación e inserción en los procesos económicos y sociales nacionales. Varios antropólogos participaron en el diseño y puesta en marcha de este programa<sup>4</sup>. Aunque los objetivos y metas sufrieron reajustes durante su implementación, se proponía inicialmente formar a promotores locales con liderazgo para incentivar el cambio social y cultural entre los grupos indígenas, esto es, el desarrollo integral comunitario, con miras a la integración a la sociedad mestiza nacional. A la vez que los promotores recibían capacitación, debían crear los espacios necesarios para que el INI operara sus programas (de producción agrícola, avícola, educativos, de salud, entre otros) dentro de las localidades rurales. Después de recibir mayor formación escolar, ellos podrían alcanzar el cargo de maestros bilingües de nivel primaria, confiando en que al compartir maestros y alumnos la misma lengua, el proceso de enseñanza-aprendizaje sería más efectivo.

Como veremos más adelante, una de las consecuencias de esta política –además de las estrictamente educativas– fue propiciar durante las décadas de los setenta a los noventa el surgimiento de un nuevo liderazgo local (con alcances ideológicos, económicos y políticos) encarnado en los promotores culturales y maestros bilingües de la región. En este periodo se expandió y fortaleció la acción indigenista en las diferentes regiones indígenas de Chiapas.

Para el caso que nos ocupa, es necesario conocer la situación educativa en Tila, la cabecera municipal, y su relación con las localidades indígenas

---

2 La educación primaria se declaró obligatoria a nivel nacional en 1934, aunque su implementación no fue inmediata ni igual en todo el país. Ver el muy interesante trabajo de Stephen Lewis para el periodo de 1910 a 1945 en Chiapas, previo al surgimiento del Instituto Nacional Indigenista (INI).

3 En 1940 se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, que dio curso al nacimiento en México ese mismo año del Instituto Indigenista Interamericano (III), y en 1948 del INI como su filial. La Convención del III fue ratificada en un primer momento por El Salvador, Honduras, Nicaragua, Ecuador y Estados Unidos, con la función de coordinar las políticas indigenistas a nivel continental. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, [http://www.cdi.gob.mx/difusion/19abril/historia\\_interamericano.pdf](http://www.cdi.gob.mx/difusion/19abril/historia_interamericano.pdf), consultado el 7 de septiembre de 2018.

4 Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente y Alfonso Caso Andrade (arqueólogo), entre los más importantes.

circundantes, particularmente Río Grande<sup>5</sup>. A lo largo del siglo XX fueron varias las instituciones que participaron en los procesos educativos locales (federal/estatal; monolingüe/bilingüe), y las relaciones entre éstas en momentos muy tirantes y conflictivas: el Sistema Educativo Estatal (monolingüe); los alfabetizadores, conocidos como “maestros comunitarios” contratados por el Ayuntamiento Municipal de Tila (Pérez, 2007); y de parte del sistema federal estuvieron el Sistema Educativo Nacional de la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional Indigenista (INI), y el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües de la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena (DGEEMI).

La primera escuela en Tila (cabecera) se fundó en 1930, perteneciente al sistema estatal monolingüe (Pérez, 2007: 61) y dirigida principalmente a la población ladina de la localidad. La enseñanza se hacía en español y en un primer momento fue la alfabetización su principal cometido. Poco tiempo después se implementó un programa local de alfabetizadores y centros alfabetizadores para atender algunas localidades choles cercanas. Según recuerdan algunos pobladores de Río Grande, hacia el año de 1955, antes de que se estableciera la escuela oficial en la localidad, llegaban allí maestros “gratificados”.<sup>6</sup> A éstos los campesinos les pagaban en especie, aunque realizaban sus actividades con gran irregularidad. Los alumnos debían contribuir a diario con frutas, huevos y otros alimentos, ya que sin este aporte no podían entrar a clase; además debían vestir según ciertas reglas.<sup>7</sup> Un hombre mayor rememoraba con tristeza que cuando era niño él se sentaba afuera del salón, tratando de captar lo más posible de la enseñanza del maestro porque nunca tuvo las condiciones para entrar y participar.

---

5 Históricamente la región de Tila ha estado habitada en su mayoría por campesinos choles. A fines del siglo XIX y principios del XX, se asentaron en la región fincas cafetaleras de capital extranjero que incorporaron a muchos campesinos como peones acasillados, mientras otros continuaron viviendo en sus “milperías”. A partir de la década de 1930, comerciantes y arrieros procedentes de San Cristóbal de Las Casas, que acudían eventualmente a realizar negocios, comenzaron a asentarse de manera definitiva en la cabecera municipal, Tila. Lentamente se hicieron de tierras y casas en la cabecera, y empezaron a disputar los cargos públicos municipales a los campesinos choles.

En la década de los setenta, los términos de clasificación locales eran “campesinos” y “comerciantes”. Los campesinos eran los originarios del lugar y hablantes del chol, mientras que los comerciantes eran fuereños, hablantes del español. A estos últimos se referían también como “kaxlanes” (hablantes del castellano) o ladinos (entendida ésta como categoría cultural que describe a los no-indígenas), pero predominaba la denominación por su actividad comercial. (Ver Imberton 2002 y 2016). Posteriormente se introdujo la categoría “indígena” para referirse a los campesinos choles y a los hablantes del chol en general.

En este trabajo utilizaré la categoría ladino para referirme a las personas no hablantes del chol por ser la más utilizada en la región de estudio.

6 No he encontrado más información acerca de los maestros “gratificados” en la literatura sobre la región. Pérez (2007) registra la existencia en la década de 1930 de “centro alfabetizadores” y de “maestros comunitarios” en Tila y localidades cercanas, pero no en Río Grande, y no habla de “gratificados”.

7 Se revisaba que los niños y jóvenes llevaran ropa interior.

En esta época eran alrededor de 25 familias que vivían dispersas en el territorio, hecho que dificultaba también acudir a la escuela.

En 1960 se fundó en Río Grande la escuela oficial, Primaria Federal Rural Justo Sierra, con un maestro para atender desde primer grado de primaria hasta cuarto. En un inicio participaron en un grupo único niños y niñas –“todavía de nagua”<sup>8</sup>– de ocho años y jóvenes hasta de veinte, aunque la asistencia era baja y esporádica. Muchos adultos comentan actualmente que cuando eran niños sentían miedo de abandonar sus casas en las milperías para acercarse al salón y también tenían temor de los profesores.

Se habla muy elocuentemente del Mtro. Augusto Vázquez Pérez, quien organizó e impulsó la construcción de la escuela. Empezó la obra en 1963 y concluyó en 1968, para lo cual contó con los aportes económicos de la población. El profesor gestionó el apoyo de manera muy hábil e ingeniosa, según cuenta un campesino. Convocó a unos 10 jefes de familia para presentarles el proyecto de escuela, pero todos concluyeron que era imposible hacerlo porque no tenían los recursos económicos. Sin embargo, él insistió que sí era viable. Este grupo trabajaba en la construcción de la pista de aviación en terrenos de Río Grande y recibía salarios “jugosos” por su actividad<sup>9</sup>. El maestro propuso entonces que en lugar de beneficiar solamente a algunos, todos los jefes de familia “jalarían parejo” en los trabajos del aeropuerto y donarían parte de esos ingresos a la escuela. Y así se hizo, además la gente aportó trabajo: llevaron piedra, hicieron cal con rocas pequeñas (quemadas y trituradas), buscaron troncos para las vigas, entre otras actividades. El maestro Augusto contrató a un albañil y trajo materiales de Tuxtla Gutiérrez en avioneta. La obra tomó alrededor de cinco años.<sup>10</sup> Debió pasar mucho tiempo antes de que los campesinos le concedieran importancia a la formación escolar de sus hijos, que posteriormente se impuso como obligatoria.

Pero, en la década de los setenta y ochenta surgieron disputas en Tila entre los dos sistemas oficiales de educación: el estatal y el federal. Los grupos en pugna, ambos del sistema de enseñanza monolingüe en español, estaban conformados por ladinos que se disputaban la “apropiación” de nuevas escuelas que estaban surgiendo, de las plazas para maestros y de los terrenos que el pueblo donaba para tal fin, entre otros. Hubo incluso enfrentamientos violentos entre éstos.<sup>11</sup>

8 Hace referencia a la falda tradicional de las mujeres locales, la nagua, que actualmente sólo visten algunas ancianas.

9 El acceso por tierra a esta región era extremadamente difícil, por lo que los propietarios de fincas cafetaleras se sirvieron de avionetas y pistas de aterrizaje rústicas para sacar la producción.

10 Actualmente este salón sigue en pie, aunque las instalaciones de la escuela han crecido mucho en número de salones, además hay cancha deportiva techada, huerto, entre otros.

11 Estos conflictos se inscriben en un periodo de movilización política álgida en el estado de Chiapas, entre los dos sindicatos de maestros: el oficialista Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la opositora Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Es así como hacia 1972 comienzan a darse las condiciones para el surgimiento de la educación bilingüe (chol/español) en esta región. Fueron el Instituto Nacional Indigenista y la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena de la Secretaría de Educación Pública, por medio de la Brigada de Desarrollo y Mejoramiento Indígena inicialmente, los que desarrollaron actividades para la formación de “Promotores Culturales Bilingües”, en chol y español.

A las disputas entre los maestros (comerciantes o hijos de comerciantes ladinos) de los sistemas estatales y federales, se sumaron las de los maestros bilingües, quienes recurrieron a la condición de hablantes del chol para plantear lo que consideraban sus legítimas aspiraciones.

### *Los maestros bilingües*

En la década de los setenta, jóvenes choles de la región, al igual que jóvenes hablantes de distintas lenguas indígenas de otras regiones del país, fueron convocados por instituciones oficiales como la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena (DGEEMI) de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional Indigenista (INI) para formarse como “Promotores Culturales Bilingües” –en este caso, en chol y español–, con el único requisito de tener conocimientos básicos de lectura y escritura.<sup>12</sup> Muy pocos contaban con estudios completos de primaria, otros apenas con segundo grado. Según Pérez (2007), recibieron una breve capacitación de varias semanas para desempeñarse como promotores del desarrollo en las localidades, atendiendo cuestiones productivas (huertos y hortalizas, crianza de animales), temas de salud e higiene. Se les solicitó además que hicieran censos de población en las comunidades asignadas.

Un aspecto central de la capacitación buscaba la “concientización” del promotor, para que adquiriera un compromiso profundo con el trabajo que debía realizar, conviviendo en las comunidades, realizando funciones diversas, más allá de la enseñanza en el aula, pero con el propósito de mejorar las condiciones de vida locales. Utilizaban el teatro guiñol para transmitir sus mensajes sociales (Pérez, 2007).

Los jóvenes promotores seleccionados iniciaron su trabajo con contratos de 6 meses. Una década después, aquellos que continuaron su formación en escuelas normales o equivalentes ganaron plazas como maestros bilingües, dependiendo

12 La DGEEMI se estableció en Tila en 1972 y el director regional de educación era el antropólogo Manuel Coello Hernández (Pérez, 2007: 62). El INI solamente permaneció en Tila seis meses, por lo que su impacto fue menor, luego se desplazó a Salto de Agua (Agudo, 2005).

de los niveles formativos alcanzados (Pérez, 2007).<sup>13</sup> Durante este periodo, en Río Grande se formaron 21 maestros bilingües, 20 hombres y una mujer.

Pero los recién formados promotores choles, pertenecientes al sistema federal de la Dirección Regional de Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública, gestionaron en varias localidades el apoyo de los campesinos para impulsar la creación del sistema bilingüe chol-español. En un principio, los campesinos de Río Grande desaprobaron la propuesta pues querían que sus hijos hablantes del chol aprendieran el español y que la escuela les preparara para desenvolverse en el medio urbano ladino, pero finalmente aceptaron.<sup>14</sup> Ellos solicitaron que los promotores choles fueran los maestros del sistema bilingüe, lo que llevó la contienda a otro punto. Los enfrentamientos se dieron entre los sistemas monolingüe y bilingüe, y entonces los conflictos se presentaron como entre ladinos e indígenas, respectivamente.

Muchos campesinos de Río Grande comenzaron a ver el magisterio en el sistema bilingüe como un espacio en el que sus hijos y nietos –cada vez con menos posibilidades de dedicarse a la agricultura, por la escasez de tierras– podrían alcanzar un empleo estable, bien remunerado, con prestaciones diversas, y sin tener que abandonar la región, como era el caso de los migrantes. Los maestros ladinos del sistema monolingüe (estatal y federal), en cambio, veían a los del sistema bilingüe como la competencia desleal, que habría de limitar el número de escuelas a su cargo, de plazas y de recursos en general.

En varias localidades de la región, los campesinos choles empezaron a cuestionar a los maestros monolingües ladinos. Argumentaban que faltaban mucho a clase y no cubrían la semana completa sino sólo 3 o 4 días. Además, señalaban que desconocían el chol por lo que no podían explicar bien a los alumnos y esto se reflejaba en bajo rendimiento; igualmente reclamaban que mantenían escasas relaciones con los padres de familia y con la comunidad en general. En varios pueblos los profesores monolingües fueron expulsados y sustituidos por bilingües. En el periodo 1976-1988 había unos 60 maestros bilingües en la región de Tila, pero ya en los noventa alcanzaron la cifra de más de 200 (Pérez, 2007: 66). En el caso de Río Grande, la escuela monolingüe se cambió al sistema bilingüe y tomó el nombre de Escuela Primaria Bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz”. En 1992 se legalizó la donación del espacio físico donde se ubica ésta.

---

13 En ese momento, los jóvenes normalistas tenían garantizada su plaza al egresar.

14 Agudo (2005) describe que en el caso de El Limar, en las tierras baja de Tila, los campesinos al principio apoyaron la creación del sistema bilingüe, pero luego se opusieron argumentando que eso era para comunidades pequeñas y atrasadas. Allí se generalizó la opinión que el sistema bilingüe era de nivel inferior a los sistemas monolingües, pues impulsaba una formación “extraescolar”. Después de varios años aceptaron la creación de la escuela, que es ahora la más numerosa en alumnado.

Los promotores culturales bilingües –convertidos ya en maestros bilingües– ocuparon una posición privilegiada en Río Grande en comparación con la mayoría de los campesinos, en varios sentidos. A nivel económico, tenían un ingreso quincenal, regular y mucho más alto que los otros pobladores. Con el tiempo, varios de ellos comenzaron a invertir en diferentes negocios, como son el comercio (pequeñas tiendas de abarrotes, ropa, carpintería) y transporte, principalmente, ya en abierta competencia con los comerciantes ladinos de la cabecera. Además, sus ingresos les permitieron mantener un nivel de consumo más alto, que resalta entre los demás campesinos (casas de cemento, carros, aparatos electrodomésticos, ropa a la moda, hijos inscritos en la universidad, entre otros).

Pero también destacaron en otros aspectos. Gracias al manejo del español, los conocimientos sobre la burocracia oficial y su experiencia en el medio urbano ladino, los maestros bilingües comenzaron a participar activamente en la conducción de los asuntos locales e hicieron de intermediarios entre las instituciones oficiales y los campesinos. También entraron en contacto con organizaciones políticas, sindicatos y asociaciones religiosas, entre otros, y desarrollaron liderazgos con arraigo entre la población local<sup>15</sup>.

Poco a poco los maestros bilingües adquirieron una posición de relevancia y prestigio excepcional en el mundo campesino, y más aún, considerando que eran hombres y mujeres muy jóvenes. Las personas que antes contaban con autoridad y reconocimiento –“principales”, mayordomos, curanderos– eran adultos y ancianos. Por primera vez los jóvenes desempeñaron una actividad que les permitió un ascenso social vertiginoso y ocupar un espacio de privilegio.

Sin embargo, considero que este hecho no tuvo un impacto tan importante en las relaciones generacionales. La agricultura era entonces la actividad principal para la mayoría de grupos domésticos, los maestros (hombres) recibieron la tierra en herencia de sus padres<sup>16</sup> y los matrimonios se establecieron a la usanza tradicional. Si bien adquirieron prestigio y una posición relevante inusual, que nos permite hablar de movilidad social y económica, esto no se tradujo en ese momento en diferencias generacionales notorias que cuestionaran los acuerdos y prácticas vigentes en la reproducción campesina.

---

15 En mi opinión, el caso de Río Grande difiere del de Tila (Pérez, 2007, Agudo, 2005) y del que describe Pineda (1994) para Los Altos de Chiapas. Si bien los maestros de la localidad acumularon bienes materiales y prestigio, la gran mayoría continuó colaborando de manera organizada en los asuntos comunitarios, buscando proteger activamente algunos de los intereses comunes (por ejemplo, en relación con la privatización del ejido, a la que se opusieron radicalmente). No surgieron “caciques culturales”, como describe Pineda para Los Altos, ni se beneficiaron de manera abusiva con los negocios y contactos como en Tila (Pérez, 2007).

16 Los maestros que vivían fuera de la localidad tuvieron que contratar a jornaleros locales, muchas veces parientes, para que trabajaran sus parcelas, y no perder así los derechos ejidales.

### *Los estudiantes universitarios*

Como resultado de estos procesos, los pobladores de Río Grande comenzaron a valorar la importancia de la educación para el futuro de sus hijos. Sin embargo, los programas de formación como maestros bilingües, con plaza garantizada al concluir los estudios, llegaron a su fin en la década de los noventa. Después de estas fechas, solamente unos cuatro jóvenes que hicieron estudios en diferentes escuelas normales han podido colocarse como maestros bilingües. Si bien esa opción se cerró, muchos decidieron continuar sus estudios a nivel medio y medio superior, y otros más a nivel universitario.

A partir de los noventa del siglo XX, el Estado mexicano promovió a nivel nacional la educación secundaria y media, en consonancia con varios organismos internacionales (Organización de Naciones Unidas, entre otros), como una medida para el combate a la pobreza y la desigualdad. En este periodo creció el número de escuelas en el medio rural y comenzó la masificación de estos servicios<sup>17</sup>. Es importante destacar que en estas escuelas no hay una educación enfocada en lo indígena, como antes la hubo con el INI y la DGEEMI; la educación es en español, y los contenidos estandarizados a nivel nacional e internacional.

En la región de Tila se abrieron varias escuelas: se inauguró la Escuela Telesecundaria 555 de Cantioch (a 2 kms. de distancia) correspondiente a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, y en 1991 el Colegio de Bachilleres #14 de Tila (a 6 kms.) del Gobierno del Estado de Chiapas<sup>18</sup>. La educación en ambos niveles (secundaria y bachillerato) es en español, y no incorpora particularidades étnicas. A estas dos escuelas han acudido la mayoría de los estudiantes de Río Grande y los niveles de escolaridad de los jóvenes se han incrementado notoriamente. Muchos han contado con el apoyo de los programas de gobierno (Oportunidades, Progresa y ahora Prospera) dirigidos a los sectores más empobrecidos.<sup>19</sup>

En cuanto a la formación universitaria, fue en 2003 cuando se fundaron las primeras Universidades Interculturales públicas a nivel nacional, patro-

---

17 Si en 1934 se declaró la obligatoriedad de la primaria, 59 años después, en 1993, se decretó obligatoria la secundaria; posteriormente fue el nivel preescolar, en 2002, y la media superior (prepa o bachillerato), en 2012. [https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_00.html](https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_00.html), consultado el 8 de octubre de 2012.

18 El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado con presencia en todos los estados de la República.

19 No se ha hecho un seguimiento analítico puntual del impacto de este recurso en la formación de los jóvenes universitarios de Río Grande, aunque sí es posible afirmar que la mayoría de los hijos e hijas de maestros no contaron con este apoyo completo, como resultado de una decisión local que buscó favorecer sólo a los más necesitados. Generalmente recibieron apoyo para el transporte únicamente.

cinadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos estatales, con el propósito de acercar la educación superior a las poblaciones históricamente excluidas, entre éstas, los indígenas o pueblos originarios<sup>20</sup>. La primera en la región se fundó en 2009. Pero, como señalo más adelante, los jóvenes han acudido a universidades públicas y privadas en la región, en otros estados y en el extranjero.

Hacia fines del siglo XX, las opciones socio-laborales para los jóvenes eran las siguientes: continuar trabajando la agricultura, en aquellos casos en que el grupo doméstico contara con tierras ejidales; emigrar temporal o definitivamente para buscar trabajo asalariado en los servicios o la agricultura; iniciar algún negocio en el pueblo (transporte, tienda de abarrotes, tienda de ropa, venta de clavos y material de construcción); y realizar estudios universitarios, con la expectativa de concluir una carrera que les permitiera encontrar trabajo mejor remunerado, entre los más importantes. En su mayoría han debido combinar dos o más de estas actividades y la agricultura ha dejado de ser la única y principal actividad económica.

Con respecto a los jóvenes que han apostado por la formación universitaria, las entrevistas con ellos y sus familiares me han permitido acceder a datos puntuales, y a la vez conocer cómo tomaron la decisión de ingresar a la universidad y escogieron la carrera y el plantel educativo, cuál fue el proceso de ingreso, las dificultades enfrentadas, y sus expectativas en torno a la obtención de un grado universitario.<sup>21</sup> Mientras realicé esta investigación más de la mitad de los estudiantes estaban desarrollando sus estudios. Por esta razón no es posible comentar qué porcentaje de egresados ha conseguido trabajo en su campo o en otro, o si se encuentran desempleados, subempleados, entre otros.

Registré a 51 alumnos (36 hombres y 15 mujeres); la mayoría está cursando una carrera y algunos pocos ya egresaron. Si bien generalmente estudian en universidades chiapanecas y tabasqueñas (públicas y privadas), también ha habido presencia de jóvenes de la localidad en Michoacán, Sinaloa y Cuba.<sup>22</sup>

20 Según Dietz (2014), el levantamiento zapatista de 1994 en Chiapas provocó debates nacionales en torno a una nueva relación entre el Estado y las poblaciones originarias, que proponían trascender las políticas indigenistas del INI (tanto la integracionista del principio, como la bilingüe y bicultural que procuraba igualmente la castellanización) y responder a las demandas de las organizaciones indígenas enfatizando la interculturalidad y la diversidad.

21 La información presentada incluye hasta el 2016, año en que terminó la investigación. Agradezco a la estudiante universitaria Sofía Martínez Vázquez su importante apoyo en la obtención de datos sobre el grupo en cuestión, así como haber facilitado la realización de varias entrevistas.

22 Se han inscrito en las siguientes universidades.

PÚBLICAS: Universidad Intercultural de Chiapas, Yajalón, Chiapas; Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Ciencias Sociales, SCLC; Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", Zinacantán, Chiapas.

Instituto Tecnológico de Villahermosa, Tabasco; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Instituto Superior de los Ríos, Tabasco.

De acuerdo con lo que narran los jóvenes entrevistados, la universidad y la carrera no se escogen tanto por afinidad o interés temático. Generalmente se buscan las opciones más cercanas y menos costosas, o aquellas donde se conoce a alguien en el centro de estudios o ciudad. Algunos pocos han asistido a la Feria de Licenciaturas en Ocosingo para conocer la oferta de programas a nivel regional. Al final la decisión depende de haber aprobado el examen de ingreso; muchos lo intentan dos o tres veces antes de pasar. Entre las mujeres se presentan las siguientes carreras: lengua y cultura, educación, enfermería, trabajo social, historia, sicología, administración. En el caso de los hombres, se incluyen más que entre las mujeres: educación, ingeniería civil, ingeniería en cómputo, enfermería, arquitectura, trabajo social, rehabilitación física, bioanálisis clínico, administración, ingeniería bioquímica, medicina, ingeniería eléctrica y derecho.

En cuanto a sus expectativas, cuando pregunté las razones que tuvieron para ingresar a la universidad muchos de ellos afirmaron que antes que nada querían ser maestros: “desde niña siempre tuve la visión de ser alguien en la vida, una maestra”. Otros afirmaron: “me gusta dar clases y ayudar a los demás”; “yo quería ser maestro”; “la educación es muy importante para la vida”; “yo veo a mi papá (maestro bilingüe) como un ejemplo”; “mi sueño era ser maestro”, “estudiar era mi objetivo y meta desde la primaria”. Con contadas excepciones, la gran mayoría ha tenido esta aspiración y guarda gran reconocimiento a los maestros bilingües.

En sus narrativas también incluyen valoraciones de su formación universitaria. Una jovencita dijo que fue durante la prepa que decidió estudiar psicología, por el afán de “prepararse, de salir adelante”. Un joven mencionó que planeaba estudiar la universidad “por la necesidad económica”, pero también “por tener más conocimientos”. Otro más enfatizó “salir a buscar oportunidades, en las ciudades hay más oportunidades de trabajo”. Otro comentó que desde pequeño sabía que estudiaría medicina, y soñaba que “terminando el Colegio de Bachilleres iba a tomar un avión directo a la universidad”, con equipos médicos modernos y alojado en alguna ciudad importante laborando en proyectos relevantes. En general, los jóvenes piensan en su futuro individual –prosperar, avanzar, mejorar, aprender– más que en hacer contribuciones dentro de la localidad.

Algunos mencionaron como razones para estudiar el gusto por “conocer otros lugares”, aprender a moverse en los pueblos grandes y ciudades, “no tener miedo a viajar”, aunque en varias de las entrevistas estas mismas situaciones se presentan como obstáculos durante su estancia fuera.

Unos pocos atribuyeron su decisión a personas significativas cercanas. Por ejemplo, uno indicó que estudió porque “mi mamá no quería que fuera campesino. Te voy a mandar a la universidad, dijo”, pues es el único hijo varón entre 4 hermanas. Otro muchacho aseguró: “yo no pensaba estudiar,

pero me invitó mi hermanito”. Y uno más lo hizo porque falleció su hermano: “tuve la obligación de estudiar, porque él tenía el sueño de seguir estudiando”.

Entre los principales obstáculos para la formación de los jóvenes universitarios, ubico los de carácter económico. Aunque la mayoría ha estudiado en instituciones públicas (que generalmente exigen algunos pagos), todas están ubicadas fuera de la localidad, y esto supone gastos diversos en transporte, alojamiento, alimentación, entre los más importantes. Un criterio relevante para la selección de la universidad tiene que ver con la distancia que la separa de la localidad. Cabe destacar que aquellos que estudian en instituciones privadas son fundamentalmente hijos de maestros, con mayores posibilidades de costear estos gastos.<sup>23</sup>

Pero todos buscan becas que, en mayor o menor medida, aligeren la carga económica. Varios de los estudiantes han ingresado a programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en los que por cada año de trabajo como maestro de preescolar o primaria reciben dos o tres años de beca para realizar posteriormente sus estudios.<sup>24</sup> Otros han obtenido becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) o de sus centros de estudio. Muchos han trabajado temporalmente durante sus estudios para costear la estancia y gastos generados, incluso los becados, ya que los montos recibidos les resultan insuficientes. Cabe señalar que, del conjunto, no todos enfrentan situaciones semejantes en términos de los recursos con los que cuentan pues, por ejemplo, una joven comentaba que durante semanas no comió más que bolillo (pan), mientras que otro joven que estudió en una ciudad grande dijo sentirse incómodo porque sus compañeros tenían “celulares, laptops, buenos útiles y vestimenta”, y él no. Hay varios casos de abandono de estudios al poco tiempo de iniciados por falta de recursos.

Otra dificultad recurrente es que los jóvenes no pasan los exámenes de admisión de las universidades a las que desean ingresar. La formación

---

Universidad Autónoma Intercultural de México, Sinaloa; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán; Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.

PRIVADAS: Sistema Educativo Universitario Azteca –SEUAT, Yajalón; Universidad de Bachajón, Chiapas; Colegio Universitario Versalles, Yajalón, Chiapas; Universidad Tecnológica de la Selva, Ocosingo; Universidad Pablo Guardado Chávez, Tuxtla Gutiérrez; Universidad del Valle de Grijalva, Tuxtla Gutiérrez.

23 Un 37% del total de estudiantes universitarios registrados son hijos de maestros bilingües.

24 Trabajar en el CONAFE es una alternativa frecuente entre los universitarios de Río Grande y la región. Esta institución oficial convoca a jóvenes (16 – 29 años) egresados de secundaria, bachillerato o educación superior para que se capaciten como líderes para la educación comunitaria. Su tarea es impartir clases en los niveles preescolar y primaria en el medio rural, y a cambio la institución les da un apoyo económico mensual y capacitación para su trabajo. Lo atractivo de este programa para los jóvenes es que, al terminar su contrato, CONAFE mantiene este apoyo por un periodo de 30 a 60 meses para que cursen estudios, siempre y cuando sea en escuelas reconocidas por la SEP. <https://www.gob.mx/conafe/articulos/quieres-participar-como-lider-para-la-educacion-comunitaria?idiom=es>, consultado el 17 de septiembre de 2018.

escolar recibida en los niveles básico, medio y medio superior no garantiza que tengan el nivel suficiente; algunos ni siquiera alcanzan los promedios requeridos para iniciar los trámites. De esto resulta que muchos jóvenes no ingresen a la universidad que seleccionaron, sino a aquella donde fueron aprobados, y que estudien otra carrera diferente a la que habían escogido en un principio. Uno quiso presentar el examen de admisión en la ciudad de México pero, dijo, “me daba miedo de ir en lugares lejanos”.

Por lo mismo, hay jóvenes que reprueban algunas materias y desisten de continuar, argumentando varios elementos: no les gusta la carrera; los maestros faltan mucho y/o no explican bien; los exámenes de recuperación son costosos; dicen que hay corrupción, pues los maestros “venden” las calificaciones y sólo aprueban los que pueden pagar.

Si bien los jóvenes entrevistados contaron con el apoyo familiar, como veremos más adelante, no siempre es fácil convencer a los padres de la conveniencia de salir a estudiar. Particularmente cuando se trata de mujeres, pues se cree que ellas “se casarán lejos” y no volverán al pueblo o “van a salir embarazadas” sin que los padres siquiera conozcan las relaciones que entablen mientras estudian. También se resiente el hecho de que dejarán de colaborar en las labores domésticas. En el caso de los hombres, se reclama que no ayudarán en el trabajo del campo o que lejos de la supervisión familiar “caerán en los vicios”. Algunas madres les reclaman que las dejarán solas en la vejez.

A la gran mayoría también le resulta difícil vivir lejos de su localidad, así como acostumbrarse al nuevo lugar de residencia. Extrañan a los familiares y amigos, dicen desconocer la comida que les ofrecen, y no siempre tienen contactos que les ayuden al llegar. Una jovencita dijo: “me olvidé de estudiar. No quería estar lejos de mi familia”. Algunos hablan del miedo que les genera vivir en las ciudades grandes, como Tuxtla Gutiérrez: “Me daba nervios. No salía, estaba encerrado en el cuarto. No sabía las rutas de transporte, no podía hacer trabajo en equipo porque no tenía celular...”. Otros refieren las condiciones de inseguridad en Sinaloa, por ejemplo, donde el narco, las balaceras y la delincuencia están siempre presentes. O apuntan a las condiciones del clima: el calor sofocante, y la falta de actividades de esparcimiento en pueblos como Balancán o Cunduacán, donde “no hay nada que hacer”.

Todos los jóvenes entrevistados insistieron y recalcaron que el respaldo familiar fue indispensable para estudiar la universidad, pues sin éste simplemente no hubiera sido posible. La ayuda se contempla de distintas formas. En dinero, que es la más requerida, y que le impone al grupo doméstico realizar actividades específicas para obtenerlo: por ejemplo, mandar a uno o más de sus integrantes a trabajar temporalmente (como asalariado en la agricultura, como empleada doméstica); abrir un pequeño negocio que permita generar algo de efectivo (venta de pan hecho en casa, dulces);

vender parte de la producción agrícola para solventar gastos y emergencias, entre otros. También se apoya al hijo/hija con alimentos (tortilla, tamales, elotes) y ropa, y algunos familiares realizan visitas al lugar de residencia de los estudiantes para que no se sientan solos y para brindar cuidados cuando se enferman. Igualmente intervienen familiares en gestiones burocráticas locales para trámites de ingreso o becas, entre otros.

El caso de Elisa<sup>25</sup> resulta útil para comentar las trayectorias que presentan los estudiantes en sus carreras universitarias, destacando elementos que tienen que ver con las condiciones estructurales y otros que son aleatorios.

Elisa tenía 33 años cuando fue entrevistada, su padre y madre son campesinos, y tiene 4 hermanos (3 hombres y 1 mujer). Es soltera. Ella y su hermana realizaron estudios universitarios, no así los hermanos. Terminó la educación media superior en el Cobach #14 de Tila, donde contó con la beca Progresá los últimos años; después la apoyaron sus padres. Durante ese periodo añoraba estudiar la carrera de psicología, “pero no se pudo” por razones económicas, así que estuvo un año en casa de la familia, apoyando en las tareas domésticas. Luego entró al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde trabajó dos años con el propósito de obtener una beca que cubriera su educación durante seis años. Con ese apoyo (1,500 pesos mensuales aprox.), estudió cómputo durante dos años en Yajalón. Fue en ese momento cuando se abrió allí mismo la Universidad Intercultural y decidió ingresar a la carrera de Lengua y Cultura. Para apoyarse económicamente durante la carrera trabajó todos los veranos en una tienda de ropa, primero, y después en una zapatería en Villahermosa, Tabasco. De allí obtuvo recursos para su computadora, materiales y para costear la graduación. Terminó la carrera de cuatro años, y un mes después de haber concluido los estudios concursó por una plaza de maestra de primaria y la ganó. Comenzó como profesora y ahora es directora de una escuela completa cerca de Tabasco. Aunque su sueño no era ser docente, está muy contenta y satisfecha con el trabajo y posición que tiene actualmente.

Del caso de Elisa llama la atención que en una familia campesina hayan sido precisamente las dos hijas mujeres las que emprendieron estudios universitarios, con el consentimiento y apoyo familiar, y no los varones, lo que resulta más común. En la localidad son más las hijas de maestros bilingües las que estudian una carrera que las de campesinos. Fue precisamente esta condición la que les permitió gozar de beca Progresá cuando estudiaron el

---

25 Nombre ficticio.

bachillerato, pues por decisión de la Asamblea local se excluyó a los hijos e hijas de maestros, considerando que ellos tienen más recursos económicos para sufragar los gastos.

El recorrido que siguió Elisa intentando “encontrar” su carrera es el más frecuente: renunciar al tema de interés porque esa carrera no es viable por los costos; permanecer en el hogar familiar un tiempo después de terminar el bachillerato para evaluar las posibilidades de costear una carrera y ver opciones. No es tan común, en cambio, probar suerte en alguna carrera antes de definirse por otra, pues esto supone costos muy altos.

El que Elisa haya obtenido una plaza de tiempo completo como maestra apenas terminó los estudios resulta algo excepcional. La gran mayoría ha vuelto al hogar familiar (al trabajo doméstico, las mujeres, o a la agricultura, en el caso de los varones), y eventualmente se emplea en trabajos temporales (como entrevistadores en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Instituto Nacional Electoral (INE), cubriendo interinatos de maestros, en la construcción), a la espera de que se presente una oportunidad de trabajo estable.

Con respecto a la situación generacional que viven los estudiantes universitarios en el siglo XXI, ésta es más diversa que la de los promotores y maestros bilingües décadas atrás. Al haber perdido centralidad la agricultura, la reproducción campesina no es ya la condición de la totalidad de los grupos domésticos. Aunque el trabajo agrícola provea de productos e ingresos a muchas familias, otra serie de actividades productivas lo complementan o lo han desplazado y sustituido ya en importancia. Este hecho ha permitido que los jóvenes –con mayores niveles educativos, manejo del español y la experiencia de conocimiento del medio urbano– alberguen expectativas diferentes a las de la generación anterior, y puedan moverse fuera de la localidad en busca de trabajo y opciones de vida distintas. Entre ellos se encuentran, sin duda, los estudiantes universitarios. Sin embargo, la posibilidad de cursar una carrera universitaria parece estar condicionada a contar con el apoyo del grupo doméstico, hecho que supedita la decisión del joven a la aprobación del padre (o de padre y madre, en algunos casos).

## REFLEXIONES FINALES

En este apartado me propongo cerrar con una comparación de los dos momentos de configuración de los jóvenes en torno a procesos educativos, y de las relaciones generacionales correspondientes. Para comenzar, es importante destacar la diferencia en términos de género en ambos periodos. En el primero, hubo una única mujer entre los maestros bilingües (21 en total), mientras que ahora ellas conforman casi la tercera parte (15 de 51) del conjunto. Esto indica que la asistencia femenina a la escuela cuenta con

un mayor grado de aceptación, aunque implique desplazarse temporalmente de la localidad, y que el trabajo de maestra es bien aceptado. Me parece que también se relaciona con el retraso de las edades de matrimonio, que ahora es más común entre las mujeres a partir de los 15 y 16 años

Otro aspecto relevante tiene que ver con la valoración simbólica del cargo o grado adquirido. Entre los promotores culturales/maestros bilingües se destaca la entrega y compromiso que adquirieron ante la “comunidad”. La formación que obtuvieron, de acuerdo con las políticas educativas del INI y de la DGEEMI, fundadas en la condición indígena, iba encaminada no tanto a capacitarlos para su provecho personal, sino a habilitarlos como gestores del cambio social y el desarrollo de su localidad. Esto permitió que gozaran de gran aprobación y prestigio en sus comunidades, y propició el surgimiento de liderazgos pues pasaron a ocupar cargos importantes y tuvieron mucho peso en las decisiones locales. Campesinos y maestros recuerdan ahora la “mística” que había en torno a su desempeño, y cómo ellos asumían las responsabilidades convencidos de que su trabajo era un aporte relevante al bienestar comunitario.

La formación de los estudiantes universitarios locales (a nivel medio y superior), en cambio, no se enmarca dentro de un contexto nacional que focaliza lo indígena como un “problema” que hay que atender y superar por medio de políticas específicas, entre ellas la educación, sino que responde a estándares nacionales e internacionales. Aquellos egresados que ejercen su profesión o tienen algún empleo en otra actividad, laboran en beneficio propio (con excepción de un médico que tiene plaza en un hospital público, pero atiende gratuitamente en Río Grande los fines de semana). Los jóvenes actualmente hablan más en términos de un interés individual: tienen ánimos de “superación”, “desarrollo”, “ganas de progresar”, “tener más conocimientos”, pero pocos piensan en su formación universitaria para apoyar a su comunidad. Muchos aceptan fácilmente que deberán emigrar y vivir en pueblos grandes o ciudades para emplearse en su profesión.

Otra diferencia que salta a la vista está relacionada con la formación requerida en ambos casos. En un primer momento, los requisitos para ser promotor cultural eran mínimos: contar con primaria completa o, en varios casos, apenas con el segundo grado. La transición de promotor a maestro sí les exigió mayor capacitación en las escuelas normales o equivalentes, pero ésta era gratuita, en escuelas oficiales, y les garantizaba obtener una plaza al terminar los estudios.

Ahora, en cambio, para ingresar a la universidad los jóvenes deben haber cursado al menos 12 años de estudios (primaria, secundaria y preparatoria), con calificaciones suficientes para presentar solicitud de ingreso a los centros de estudios y aprobar los exámenes de ingreso. Algunos de ellos señalan que su situación es más dura que la de los maestros bilingües,

pues deben dedicar muchos años más al estudio, y aún así no obtendrán de inmediato una plaza de maestro, como tampoco es seguro que encuentren empleo. La prueba más difícil es que deben buscar trabajo por sus propios medios. Recurren al internet, para lo cual deben desplazarse a la cabecera ya que no hay el servicio en la localidad; acuden personalmente a las instituciones con presencia en las cabeceras (INEGI, entre otras); piden a amigos o familiares que residen en pueblos cercanos que estén pendientes de convocatorias, etc. Varios egresados están desempleados o con empleos temporales, y cuando sale alguna plaza a concurso, acuden todos a competir entre ellos. Muchos combinan los estudios con el trabajo agrícola, incluso cuando ya egresaron. O se emplean en actividades que no requieren la capacitación que tienen: dependientes de negocios, cargadores, trabajo agrícola, entre otros.

Otro elemento que cabe destacar es que a los maestros bilingües su profesión/trabajo les permitió adquirir mucho prestigio a nivel local y regional. En cuanto a los estudiantes universitarios, es pronto para opinar porque muchos no han concluido todavía los estudios. Pero al respecto hay comentarios y juicios contrastados que muestran cómo estos jóvenes están en la mira. Algunos padres de familia resaltan la importancia de la formación universitaria para alcanzar la movilidad social; otros la descartan burlescamente señalando los casos de egresados desempleados que se dedican a la agricultura, pero hicieron gastar en exceso a sus padres para financiar los estudios. Los jóvenes defienden su decisión diciendo que ellos “no se van a quedar en la casa esperando” a que alguien les ofrezca trabajo, sino que se desplazarán hasta donde sea necesario, pero también reconocen que no será tan sencillo como lo pensaban.

En términos de las relaciones generacionales, quiero resaltar las diferencias en ambos periodos. En el primero, la agricultura era todavía la actividad que regía la vida campesina local, y la posesión de la tierra y el control del trabajo familiar demarcaban las relaciones entre jóvenes y adultos. El padre decidía en qué momento debían casarse sus hijos y cuándo cederles las parcelas correspondientes. Las uniones matrimoniales se daban entre niños/jóvenes de 11 a 14 años, y a partir de ese momento se les consideraba personas adultas con las consiguientes responsabilidades. Estos entendimientos no se vieron alterados en el periodo de los maestros bilingües.

Para el segundo momento, la situación ha cambiado. La agricultura ha perdido importancia frente a otras actividades económicas, y los hijos no dependen enteramente de la herencia de la tierra para su sobrevivencia. Desarrollan actividades que les generan ingresos (trabajo asalariado en la agricultura, servicios, entre otros) y algunas relacionadas con la mayor formación escolar que han recibido. Los matrimonios son precedidos muchas veces por noviazgos a voluntad; a veces los enlaces se dan por “huida”, lo

que les permite escoger a la pareja y, más adelante, planear su reproducción y espaciamiento de los hijos. Las uniones se dan entre jóvenes de mayor edad, a partir de 16 años.

La percepción local sobre la mayor independencia de los jóvenes en la actualidad refuerza las observaciones e indagaciones que pude realizar en Río Grande y que me permiten afirmar que este grupo tiene mayor poder de decisión sobre su vida que las generaciones anteriores, aunque para el caso de los estudiantes universitarios la situación sea diferente y más compleja pues requieren el apoyo familiar para cursar los estudios. Aun cuando reciben algunos apoyos oficiales o becas de las instituciones educativas, el grupo doméstico resulta fundamental para alcanzar esta formación.

No es posible todavía saber qué les depara el futuro a los jóvenes universitarios de Río Grande, si habrá empleos en su campo profesional o en otras actividades diferentes a la carrera cursada, ni si tendrán acceso a la movilidad social, económica y de prestigio de la que gozaron anteriormente los maestros bilingües y que los motivó a formarse como profesionistas. Pero las circunstancias descritas en este artículo hacen suponer que el camino para estos jóvenes será más arduo y complicado del que tuvieron los maestros en el siglo pasado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudo Sanchíz, A.** (2005a). *Unstable Configurations of Power and Difference: the Emergence and Transformation of Leadership and Conflict in the Northern Frontier of Chiapas, México* (Tesis doctoral). Faculty of Social Sciences and Law, Universidad de Manchester, Inglaterra.
- Agudo Sanchíz, A.** (2005b). “Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las tierras bajas de Tila, Chiapas”. *Anuario de Estudios Indígenas X*, IEI-UNACH, (pp. 383-424).
- Alpízar, L. y Bernal, M.** (2003). “La construcción social de las juventudes”. *Última década* No. 19, CIDPA Viña del Mar, (pp. 105-123).
- Bourdieu, P.** (1990). “La juventud no es más que una palabra”. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, CONACULTA.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)**, El Instituto Indigenista Interamericano 1940 – 2002, [http://www.cdi.gob.mx/difusion/19abril/historia\\_interamericano.pdf](http://www.cdi.gob.mx/difusion/19abril/historia_interamericano.pdf)
- Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE)**, <https://www.gob.mx/conafe/articulos/quieres-participar-como-lider-para-la-educacion-comunitaria?idiom=es>
- Dietz, G.** (2014). “Universidades Interculturales en México”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, julio-diciembre, pp. 319-326.
- Imberton Deneke, G.** (2016). *La voluntad de morir. El suicidio entre los choles*. Ciudad de México, México: FLACSO-México Editores.
- Imberton Deneke, G.** (2002). *La vergüenza. Enfermedad y conflicto en una comunidad chol*. Ciudad de México, México: PROIMMSE-UNAM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)**, 2010, *Censo de Población y Vivienda*, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, 2018, *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, [https://www.inee.edu.mx/porta-lweb/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_00.html](https://www.inee.edu.mx/porta-lweb/informe2018/04_informe/capitulo_00.html), consultado el 8 de octubre de 2018.
- Lewis, S. E.** (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. Ciudad de México, México: CIMSUR-UNAM, CONECULTA, UNACH, UNICACH, COCYTECH.
- Mier y Terán, M y Rabell, C.** 2005, “Introducción”, en Mier y Terán, Marta y Cecilia Rabell (coords.), *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico*, H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura, FLACSO-México, IIS-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Pérez Ruiz, M. L.** (2015). *Ser joven y ser maya en un mundo globalizado*. Ciudad de México, México: CONACULTA, INAH.

- Pérez Ruiz, M. L.** 2011. “Retos para la investigación de los jóvenes indígenas”. *Alteridades, UAM-Iztapalapa, año 21, núm. 42*, México (pp. 65-75).
- Pérez Vázquez, R.** (2007). *Maestros bilingües: intermediarios y grupos de poder en la región norte de Chiapas* (Tesis de Maestría en Antropología Social). Ciesas, México.
- Pineda, L. O.** (1994). “Maestros bilingües, burocracia y poder político en Los Altos de Chiapas, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.), *Chiapas, los rumbos de otra historia*, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, México (pp. 279-300).
- Urteaga Castro Pozo, M.** (2011). “Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud”, en *Alteridades, UAM-Iztapalapa, año 21, núm. 42*, (pp. 13-32).