

Universidades Interculturales en México: el estado de Puebla y de Chiapas

Análisis del modelo educativo intercultural de la Licenciatura en Turismo Alternativo

Monika Hubičková

Tesis de Maestría de Investigación en Estudios Latinoamericanos

Facultad de Humanidades, Universidad de Leiden

Agosto de 2016

Director de tesis: Dr. José Carlos G. Aguiar

Índice

Listado de acrónimos	2
Índice de imágenes	3
Índice de tablas	4
Introducción.....	5
Capítulo 1: Interculturalidad en la educación.....	8
1.1 Los pueblos indígenas y el concepto de lo indígena.....	8
1.2 Cultura y sus prefijos: multi, pluri e inter.....	12
1.3 Interculturalidad en la educación.....	15
Capítulo 2: Diversidad sociocultural y educación en México.....	19
2.1 Diversidad sociocultural mexicana	19
2.2 Historia de la educación indígena.....	23
2.3 Estudiantes indígenas en la educación superior	26
2.4 Modelo educativo de la Universidad Intercultural	27
Capítulo 3: Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).....	33
3.1 Estado de Puebla.....	33
3.2 La UIEP y su contexto estudiantil.....	34
3.3 Licenciatura en Turismo Alternativo y su enseñanza.....	37
3.4 Reflexiones y recomendaciones.....	45
Capítulo 4: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).....	47
4.1 Estado de Chiapas.....	47
4.2 La UNICH y sus alumnos	49
4.3 Licenciatura en Turismo Alternativo y su enseñanza.....	51
4.4 Reflexiones y recomendaciones.....	59
Conclusiones	61
Bibliografía	65
Anexos	69
Anexo 1: Mapa curricular de la Licenciatura en Turismo Alternativo (UIEP).....	69
Anexo 2: Mapa curricular de la Licenciatura en Turismo Alternativo (UNICH)	70
Anexo 3: Listado de las entrevistas realizadas en la UIEP	71
Anexo 4: Listado de las entrevistas realizadas en la UNICH.....	71

Listado de acrónimos

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA)
Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)
Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)
Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)
Educación Bilingüe Bicultural (EBB)
Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)
Instituciones de Educación Superior (IES)
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
Instituto Nacional Indigenista (INI)
Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)
Organización Internacional del Trabajo (OIT)
Secretaría de Educación Pública (SEP)
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
Universidad de Oriente (UNO)
Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM)
Universidad Intercultural (UI)
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)
Red de Universidades Interculturales (REDUI)

Índice de imágenes

Imagen 1: Campus universitario de la UIEP, Lipuntahuaca, Puebla.....	36
Imagen 2: Clase de Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo, 3° semestre.....	44
Imagen 3: Campus universitario de la UNICH, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.....	50
Imagen 4: Vinculación con la comunidad, 8° semestre.....	58

Índice de tablas

Tabla 1: Población mayor de 5 años según el Censo poblacional del año 2000.....	20
Tabla 2: Población mayor de 3 años según el Censo poblacional del año 2010.....	20

Introducción

La educación intercultural presenta una de las cuestiones más controvertidas de la América Latina contemporánea. La historia del continente representa un factor clave y generador de la gran diversidad de culturas que en la actualidad conviven en este territorio. La exclusión y la marginación de los grupos étnicos son dificultades propias de los países latinoamericanos, a pesar de que la pluralidad cultural empezó oficialmente a ser reconocida en las constituciones latinoamericanas en la década de los noventa. Asimismo, los derechos de la población indígena y afrodescendiente empezaron a ser temas centrales de los debates políticos, siendo el Ejército Zapatista de Liberación Nacional otro innegable impulso y un gran ejemplo de movilización indígena no sólo en México, sino para toda América Latina. La educación culturalmente pertinente es uno de los derechos de la población indígena; en los países latinoamericanos, los proyectos educativos enfocados a esa población se denominan 'educación intercultural bilingüe' y la mayoría de ellos se desarrollan en el nivel de educación básica, sin embargo, es discutible hasta qué punto esa educación impulsada por los Estados fortalece la propia cultura indígena.

En México existe un alto grado de desigualdad, no sólo en lo referente a recursos y situación económica de la población, sino también a la gran diferencia existente entre los diferentes niveles educativos, siendo la educación superior la más desigual de todas ellas. El nivel de educación de la población indígena es en general más bajo, no sólo debido a la deficiente oferta educativa, la falta de recursos económicos o el menor grado de accesibilidad, sino también por el hecho de que la población indígena reside en las áreas rurales donde la oferta universitaria no es suficiente ni culturalmente pertinente. Todos estos factores condicionan gravemente el ingreso a una carrera universitaria. Por todo ello, la *Secretaría de Educación Pública* impulsó en el año 2001 un nuevo proyecto educativo intercultural denominado: las Universidades Interculturales (UI). Estas universidades están situadas en las áreas con mayor población indígena, pero están abiertas a todos los tipos de estudiantes. Su enfoque intercultural debería brindar un diálogo entre los saberes tradicionales y occidentales con el objetivo de formar profesionales comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas de la región. Hasta la fecha se han creado diez UI en diferentes estados mexicanos, ofreciendo licenciaturas innovadoras, la enseñanza de lengua originaria y la vinculación con la comunidad como sus ejes curriculares centrales, los cuales deberían apoyar el diálogo intercultural.

La presente tesis busca contribuir a los estudios de políticas interculturales en los países pluriculturales y apoyar con sus resultados futuras investigaciones en el tema, teniendo en consideración que debido a que el proyecto de las UI tiene apenas una década de funcionamiento, la investigación en este campo es aún algo limitada. El objetivo de este estudio es emplazar en la discusión académica el modelo educativo intercultural y su funcionamiento en la Licenciatura en Turismo Alternativo en dos UI, en la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP) y en la *Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH). La pregunta de investigación se centra en el modelo educativo y su funcionamiento en estas dos universidades, analizando particularmente el currículo del programa académico, la percepción de los estudiantes y los ejes de lengua originaria y vinculación con la comunidad, para poder determinar cómo se proyecta el concepto de interculturalidad en estas universidades y cómo funciona el diálogo entre diferentes conocimientos. La hipótesis supone que el modelo educativo intercultural en la Licenciatura en Turismo Alternativo en ambas universidades es deficiente y no coincide con el modelo escrito, bien debido a que los docentes no conocen correctamente la modalidad ni la región o debido a que los estudiantes no decidieron estudiar en la universidad por el modelo en sí mismo.

Quisiera dar mis agradecimientos a todos los que, de alguna manera u otra, han estado involucrados en esta investigación. Especialmente a los estudiantes de la Licenciatura en Turismo Alternativo de las dos UI analizadas, por haber compartido conmigo su experiencia universitaria, así como la personal, y a los docentes de la carrera por su apoyo académico e información compartida, la cual representa un pilar indispensable de esta investigación. Quisiera dedicar un especial agradecimiento al antropólogo Iván Deance y la comunicóloga Verónica Vázquez Valdés, por haberme apoyado durante las dos fases de la investigación, no solo material, sino también moralmente así como por alimentar mi entusiasmo sobre los pueblos originarios y la investigación social como tal. Por último, pero no por ello menos importante, al antropólogo José Carlos G. Aguiar, director de la presente tesis, por sus comentarios, correcciones y aportaciones.

El enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo, los métodos usados fueron principalmente las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. La primera fase de la investigación se desarrolló en noviembre y diciembre de 2014 en el estado de Puebla, principalmente durante la estancia en la UIEP, en Lipuntahuaca. Se realizaron entrevistas a quince estudiantes de la Licenciatura en Turismo Alternativo, cuatro docentes de la misma carrera y a dos docentes pertenecientes a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que trabajaron casi tres años en la UIEP y dos años en otra UI. El segundo método, la observación participante, incluía la asistencia a las clases de la carrera, encuentros con los estudiantes en el campus universitario pero también fuera de él y asistencia a los eventos organizados por la UIEP; como técnica se utilizó un diario de campo donde se recogían todas las observaciones. La segunda parte de la presente investigación se llevó a cabo entre enero y marzo de 2016 en el estado de Chiapas, en la UNICH. Los métodos fueron similares a los de la primera fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas a quince estudiantes de la Licenciatura en Turismo Alternativo con el objetivo de conocer su opinión sobre la carrera, el funcionamiento de los ejes centrales del modelo y su motivación por estudiar en esta universidad. Además se realizaron entrevistas a cuatro docentes de la licenciatura. Durante la observación participante se asistía a las clases de la carrera y a los eventos organizados por la UNICH, también se visitaron dos comunidades de vinculación junto con los estudiantes del cuarto y octavo semestre. A pesar de que los métodos cualitativos pueden generar un cierto nivel de subjetividad, siempre se trató de generar una imagen objetiva sobre la enseñanza y el funcionamiento del modelo educativo en ambas UI y su programa educativo.

La estructura de la presente tesis está organizada en cuatro capítulos. El primero desarrolla los conceptos teóricos necesarios para entender el concepto de interculturalidad en la educación, se parte desde el concepto de pueblos indígenas y lo indígena, conocimientos tradicionales y el concepto de cultura, para poder determinar cómo se concibe la interculturalidad en la educación latinoamericana, enfocándose en los proyectos de las universidades interculturales. El segundo capítulo presenta en una primera parte el contexto histórico mexicano, analiza la diversidad sociocultural del país, describe el marco jurídico que opera en relación a los pueblos indígenas y presenta la historia de la educación indígena en el siglo XX, para poder más adelante enfocarse en los estudiantes indígenas de la educación superior. En la segunda parte del capítulo se trata el modelo educativo de la UI, sus particularidades y la Licenciatura en Turismo Alternativo a través de su programa educativo. Por último, los capítulos tercero y cuarto desarrollan los dos casos de estudio: la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* y la *Universidad Intercultural de Chiapas*. Se describe el surgimiento de estas dos UI, su ubicación, contexto estudiantil e infraestructura, para así poder analizar el funcionamiento del modelo educativo en la Licenciatura en Turismo Alternativo a través de su currículo, percepción de los estudiantes, y los ejes de lengua originaria y vinculación con la comunidad. Las UI forman parte

de las políticas públicas del Gobierno mexicano y por eso es importante determinar cómo la educación intercultural en estas universidades promueve la cultura y la identidad de los pueblos indígenas, los cuales han sido históricamente tratados desde una posición de superioridad y pocas veces como sujetos de igual derecho y condición. El modelo educativo de las UI trata de cambiar esta realidad histórica, sin embargo, es discutible que dicho objetivo sea factible bajo el presente contexto e implementación del modelo educativo.

Capítulo 1

Interculturalidad en la educación

Con el objetivo de comprender el contexto en que se desarrolla el concepto de interculturalidad en educación, este primer capítulo comienza evidenciando los elementos básicos y centrales en el debate. De esta manera, se discute sobre el concepto de pueblos indígenas y lo indígena, y se concluye en torno a una definición de la identidad étnica. Los pueblos indígenas siempre han luchado por el derecho a ser educados en su cultura, es decir en su lengua y según sus conocimientos y cosmovisiones, sin embargo, esta lucha ha tenido diferentes fases hasta que la propuesta de la interculturalidad fue finalmente asumida. Por consiguiente, a continuación se exponen los conceptos centrales de la presente tesis, es decir, el concepto de interculturalidad y su relación con el concepto de cultura y su derivación a través de los prefijos ‘multi’ y ‘pluri’. Por último se conceptualiza la interculturalidad en educación y el modelo educativo de la universidad intercultural en Latinoamérica.

1.1 Los pueblos indígenas y el concepto de lo indígena

América Latina representa sin duda una región con alta diversidad y riqueza sociocultural, siendo los Estados Unidos Mexicanos su mayor exponente no sólo por su tamaño geográfico, sino también por el alto número de diferentes culturas que alberga. En cada país latinoamericano, debido a su particular proceso de colonización, la población se basa en tres culturas: nacional, originarias o indígenas y afrodescendientes. La cultura nacional se ha construido durante los últimos siglos, sobre todo gracias a la construcción de los Estados-naciones originados tras las diferentes independencias latinoamericanas; en el caso de México esa cultura surgió durante el proyecto mestizo, al cual se le asignaron atributos como “el origen común y la historia compartida, la homogeneidad cultural, lingüística, religiosa y racial” (Warman, 2003: 33). Para poder entender la realidad latinoamericana, primero es importante definir qué se entiende por *pueblos indígenas*, así como los conceptos de *indio* o *indígena*, usados frecuentemente como sinónimos.

Desde el área legal internacional, uno de los primeros documentos internacionales sobre el reconocimiento y los derechos indígenas que ayuda a entender el concepto es el *Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, rubricado en el año 1989 por la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT) y ratificado por muchos países latinoamericanos. Este *Convenio* se aplica y al mismo tiempo define los pueblos indígenas como:

“los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Organización Internacional del Trabajo, 2007: 16).

El documento más reciente y con especial importancia es la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2007), el cual define los pueblos indígenas a partir de sus derechos individuales y colectivos, entre los cuales están el derecho a la cultura, la identidad, el idioma, el empleo, la salud y la educación. Derechos actuales y conflictivos en la realidad latinoamericana. No obstante, al definir los pueblos indígenas como aquellos que habitaban en el

país antes de la conquista surgen dos problemas. El primero presenta el hecho de definir todo el concepto del indio como una categoría colonial, siendo ésta la línea señalada por Bonfil:

“es una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial” (1992: 30).

Una segunda dificultad es que la categoría colonial se aplicó a toda la población aborigen, sin tomar en cuenta las grandes diferencias entre identidades étnicas y grupos diversos. Desde la necesidad de definir al indio y sus particularidades, nació el indigenismo latinoamericano, siendo una de las definiciones más célebres de lo indio aquella defendida por Alfonso Caso, quien en el año 1948 señaló que:

“es indio todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena; que se concibe a sí mismo como indígena, porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismo ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo, cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y es de buen grado colaborador en sus acciones y reacciones” (Caso citado por Bonfil, 1992: 46).

Para completar la definición de indígena, Caso identifica además cuatro criterios aún más importantes para él: el biológico, el cultural, el criterio lingüístico y el criterio psicológico que consiste en el hecho que el individuo se sienta parte de una comunidad indígena (Caso citado por Zolla y Zolla, 2004: 14). Casi setenta años después de que esta definición fuera formulada, se puede afirmar que definir lo indígena es un tema muy complejo siendo una categoría supraétnica, y aún más difícil es definir la cultura indígena en sí misma, porque se establece frecuentemente sólo por contraste con la cultura dominante (Bonfil, 1992: 27). Los pueblos indígenas, como concepto en permanente discusión, pueden ser estudiados tomando en cuenta su configuración histórica o sus luchas políticas contra la cultura colonizadora, entre otros. La presente tesis, en cambio, se concentra en la identidad étnica, la cual, como concepto multidimensional, es estudiada destacando el vínculo con la cultura, la cosmovisión y lengua indígena, la cual se consideraba antes como el factor más importante en la determinación de lo indígena.

1.1.1 Identidad étnica: cultura y lengua indígena

Para poder entender el significado de *identidad étnica*, es importante señalar, en primer lugar, que identidad y cultura son dos conceptos muy interrelacionados al punto en que identidad no puede existir sin cultura, porque la función más importante de la identidad es “marcar fronteras entre un nosotros y los otros” (Giménez, 2003). Proceso que sucede gracias a un conjunto de rasgos culturales distintivos, a través de los cuales se diferencian los individuos, no estáticos y con la capacidad de evolucionar. Como afirma Bartolomé, “la identidad étnica es una forma específica de la identidad social, que alude exclusivamente a la pertenencia a un grupo étnico” (2014: 42).

Para poder explicar el concepto de la identidad étnica, se retoman las formulaciones de Fredrik Barth, uno de los autores centrales en la temática de etnicidad, quien describe los grupos étnicos como formas de organización social, afirmando que son entendibles como “categorías de autoadscripción y adscripción por otros” (Barth citado por Bartolomé, 2014: 53), es decir que se clasifican a sí mismos y a la vez son clasificados por otros con el objetivo de interacción. Estas

distinciones afirman lo propio en contraste con lo alterno (Bartolomé, 2014: 46), en consecuencia, sirven como fronteras y la capacidad de mantenerlas en la interacción con otros grupos es lo que de verdad define la identidad étnica y no los rasgos culturales en sí mismos porque su contenido puede variar a lo largo del tiempo (Giménez, 2003). Por ejemplo, el grupo étnico puede adoptar rasgos culturales de otros grupos, como la religión o la lengua, pero continúan percibiéndose como otro grupo y es por ello que puede constatarse que el límite de la frontera entre los grupos étnicos no depende de la permanencia de sus culturas (ibíd.).

Roberto Cardoso de Oliveira, citado por Bartolomé (2014: 45), por un lado, considera que la identidad étnica se manifiesta como una construcción ideológica que expresa y organiza la asunción grupal de las representaciones colectivas; construcción que también implica la relación entre dos identidades diferentes. Por otro lado, Bonfil señala que la identidad étnica es resultado de procesos históricos, que otorgan al grupo un pasado común y una serie de formas de relación y códigos de comunicación, los cuales sirven para la persistencia de su identidad étnica (1992: 43). No obstante, esto no significa que la identidad étnica se refiera a un momento histórico específico, “sino al estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado” (Bartolomé, 2014: 76). Bartolomé, además, introduce el concepto de *conciencia étnica*, una forma ideológica que pretende designar el espacio interior del proceso de identificación con el espacio exterior y afirmar que las relaciones entre nosotros mismos son tan significativas como las relaciones con los otros (ibíd.: 77). Con relación a este hecho, es interesante destacar que los grupos étnicos tienen su propio término de autodenominación - como se nombran a sí mismos - y de heterodenominación - como nombran a los demás - por ejemplo, los totonacos¹ se autodenominan *tachiwín*², hablan lengua *utunakú* y heterodenominan a los otros como *luwuanán* (Deance y Vázquez, 2007: 359-362).

Según Bartolomé (2014: 78), las sociedades indígenas de tradición mesoamericana poseen definidas representaciones ideológicas como son la lengua, la historia común, la filiación comunitaria, el territorio, el conocimiento, el estilo de vida, el sistema cosmológico y la relación con la tierra. Todas, generalmente, suponen también una selección de los rasgos culturales que determinan su identidad étnica y son adoptadas con un carácter representativo, durante la confrontación con los otros. Entre estos rasgos se puede destacar la lengua, la religión, el modo de vida, la indumentaria, los patrones alimentarios o el sistema político o económico (ibíd.: 79).

En la literatura, la lengua se reconoce como un símbolo de identidad y una herramienta del pensamiento humano que permite construir valores, ideas, creencias, costumbres, saberes o principios y también permite nombrar las cosas del mundo, pensar en ellas y darles un significado desde nuestra identidad cultural (Cárdenas, Chapela, Pineda *et al.*, 2004: 8-11). Las lenguas indígenas no son la excepción, presentan un sistema lógico completo con su propia estructura gramatical, aunque algunas veces no requiere una tradición escrita (ibíd.: 45), la lengua indígena sigue siendo igualmente compleja y válida tal como cualquiera otra lengua. Sin ningún género de duda, la lengua es un elemento esencial de la cultura de los pueblos indígenas, si desaparece una lengua también se pierde una forma de ver el mundo y uno de los sustentos fundamentales en los cuales está basada la participación en una identidad colectiva (Bartolomé, 2014: 83). En muchos países latinoamericanos, el principal criterio para determinar la pertenencia a un grupo étnico es, precisamente, hablar la lengua indígena (Díaz-Couder, 2000: 116). Como consecuencia de la historia de conquista y colonización, las lenguas indígenas fueron oprimidas y muchas de ellas

¹ Grupo étnico de la Sierra del Norte de Puebla, México.

² Tachiwín en el diccionario totonaco significa: la palabra, la voz, el lenguaje, el idioma.

desaparecieron totalmente debido a la imposición de la lengua del colonizador. No obstante, como se analiza más adelante, en la actualidad la lengua indígena no es el único determinante en los censos poblacionales para estimar la población indígena de los Estados, hecho que en el pasado sí lo era.

1.1.2 Conocimientos tradicionales y cosmovisión

Como ya se ha indicado con anterioridad, la lengua es también un instrumento para generar conocimiento, siendo el conocimiento que poseen los pueblos indígenas y sus diferentes culturas muy distinto al monopolio sobre el conocimiento que pretende establecer la ciencia occidental. Este conocimiento se ha denominado de diversas formas: ciencia indígena, conocimiento campesino, sabiduría popular, sistemas de conocimiento tradicional o sistemas de saberes indígenas (Argueta, 2012: 19). Los conocimientos tradicionales han sido estudiados en relación con temas como propiedad intelectual, conservación del patrimonio cultural y natural y elaboración de planes de estudios en el caso de la educación intercultural. El *Convenio sobre Diversidad Biológica* define el concepto de la manera siguiente:

“el conocimiento tradicional se refiere al conocimiento, las innovaciones y las prácticas de las comunidades indígenas y locales de todo el mundo. Concebido a partir de la experiencia adquirida a través de los siglos, y adaptado a la cultura y al entorno locales, el conocimiento tradicional se transmite por vía oral, de generación en generación. Tiende a ser de propiedad colectiva y adquiere la forma de historias, canciones, folklore, refranes, valores culturales, rituales, leyes comunitarias, idioma local y prácticas agrícolas, incluso la evolución de especies vegetales y razas animales. El conocimiento tradicional básicamente es de naturaleza práctica, en especial en los campos de la agricultura, pesca, salud, horticultura y silvicultura” (Naciones Unidas, s/f).

UNESCO y su *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (2001) y la *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (2005), reconocen que los sistemas de conocimientos tradicionales son parte integrante del patrimonio cultural de la humanidad y que es necesario protegerlos y promoverlos. Estos conocimientos van al lado de la cosmovisión de los pueblos indígenas, la cual es también muy diferente de la occidental. Como señala López (2012), el término se compone de dos partes: ‘cosmos’ que se entiende como la totalidad unitaria de lo existente y ‘visión’ que tiene un sentido metonímico muy amplio. En otras palabras, es una manera de ver el mundo y todas las relaciones dentro de él, a través de nuestra cultura. La cosmovisión prehispánica, junto con el sincretismo de la religión católica, ha preservado hasta hoy importantes elementos de cosmovisión como, por ejemplo, el culto campesino vinculado con los ciclos agrícolas, los ritos para curar enfermedades, los carnavales, la relación con la tierra, los cultos de agua y la fertilidad agrícola; manteniendo todos ellos mucha importancia hasta los tiempos de hoy (Broda, 2001: 22-24).

En el marco del reconocimiento de la importancia de estas ideas, la *Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico* recomendó considerar los sistemas tradicionales y locales de conocimiento como:

“expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, que pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, y que es menester preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber empírico” (UNESCO, 1999: Consideración 26).

Los saberes tradicionales constituyen un pilar de los proyectos educativos que han surgido desde los pueblos indígenas, porque a partir de la práctica propia de los pueblos se crea este aprendizaje, la enseñanza y la relación de los seres humanos con el mundo (Comboni y Juárez, 2013). No obstante, la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus saberes y su importancia ha sido permanente y en ella pueden reconocerse diferentes fases. La primera está caracterizada por la demanda al derecho de ser educado en su propia lengua y cultura y ha sido llamada como educación bilingüe bicultural; después se buscó el reconocimiento y revaloración de sus conocimientos en centros culturales y museos; y, finalmente, se asumió la propuesta de la interculturalidad como proyecto político (Pérez y Argueta, 2011: 40) tratando de crear el *diálogo de saberes*. El reconocimiento de los saberes tradicionales supone el reconocimiento del *otro* en todas sus dimensiones y también pretende validar que no es sólo en la escuela donde existen saberes que se puedan transmitir a las nuevas generaciones (Comboni y Juárez, 2013). La construcción de este diálogo es un proceso difícil y muy complejo, dudándose sobre su real posibilidad de cumplimiento. Para poder comprender este escenario, primero hay que definir el concepto de interculturalidad y especialmente su rol en educación, con la referencia al concepto de cultura, el cual forma la base de todos los tipos de diversidad cultural.

1.2 Cultura y sus prefijos: multi, pluri e inter

Cultura es un término sumamente complejo que abordan varias definiciones en ciencias sociales, especialmente en la sociología y antropología. La cultura está estrechamente relacionada con la identidad, pero también con la lengua, los conocimientos y la cosmovisión. Como señala Gilberto Giménez (2003), el concepto de cultura pasó por varias definiciones durante la segunda mitad del siglo XX, por ejemplo, Clifford Geertz la definía como *pautas de significados*, pero más bien en el ámbito de los hechos simbólicos. Giménez afirma que la cultura es siempre dinámica, heterogénea y variable y se puede definir de la siguiente manera:

“entendemos por cultura el conjunto de formas simbólicas – esto es, comportamientos, acciones, objetos y expresiones portadores de sentido – inmersas en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados dentro y por medio de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y consumidas. Resulta de capital importancia para nuestros propósitos subrayar los tres modos de existencia de la cultura: objetivada en forma de instituciones y de significados socialmente codificados y pre-construidos; subjetivada en forma de *habitus* por interiorización (Bourdieu); y actualizada por medio de prácticas simbólicas puntuales” (Giménez, 1994: 171).

Todos estos modos están estrechamente relacionados, la forma objetivada puede incluir, por ejemplo, obras de arte, ritos o danzas; mientras, la forma interiorizada siempre depende del sujeto, porque “no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura” (Giménez, 2003). La cultura es compartida y abarca todo lo que el hombre produce y transmite a todos los miembros de una sociedad. Giesecke, por otra parte, propone entender cultura en términos de instrumentos, instituciones y aspectos eticosimbólicos, los cuales “constituyen la dimensión más original de la cultura” (2003: 157) y también contienen la *visión del mundo*, es decir, que a partir de nuestra cultura interpretamos el mundo y todo su significado.

En el caso de los pueblos indígenas se debe hablar sobre cultura indígena, aunque ésta sea muy diversa, porque cada pueblo posee su cultura específica. Sin embargo, hay varias características comunes que pueden acercar el concepto. Como afirma Bonfil (2013: 46-48), la

cultura de los pueblos indígenas incluye tanto el repertorio material que ha sido inventado o adoptado durante la historia como el territorio, los recursos naturales, los sitios sagrados y los instrumentos de trabajo; además, de las formas de organización social, conocimientos que se heredan por generaciones, estilo de trabajo e interpretación de la naturaleza y sus signos, valores, idiomas, gestos y actitudes, y también el sentido de participación y aceptación de los demás miembros del grupo (ibíd.). En el mundo existe una cantidad innumerable de culturas, estando éstas en contacto con otras y viéndose influidas mutuamente a través de la propia convivencia, los intercambios comerciales, religiosos o lingüísticos, pero también a través de los conflictos sociales. La cultura y sus prefijos ‘multi’, ‘pluri’ e ‘inter’ son conceptos tratados por diferentes autores de diferentes maneras, sin embargo, hay que distinguirlos.

1.2.1 Multiculturalidad y pluriculturalidad

El término *multiculturalidad* se empezó a emplear en Norteamérica, Oceanía y Europa, por el proceso de inmigración internacional y se ha convertido en la denominación de políticas de Estado que promueven tolerancia e igualdad entre la cultura dominante y las minorías (Walsh, 2009: 42). La multiculturalidad es un concepto descriptivo que se refiere a la existencia de diferentes culturas dentro de un determinado espacio, pero lo que es verdaderamente importante es que no tiene por qué existir una relación entre ellas (ibíd.: 42-44). García Canclini entiende la multiculturalidad como la diversidad de culturas, la cual supone la aceptación de lo heterogéneo, aunque también subraya las diferencias y propone políticas relativistas de respeto, las cuales, a veces, refuerzan aún más la segregación (2004: 14-15). Concebir la multiculturalidad de esta manera pretende aceptar la convivencia de diferentes culturas que no se tienen que influir sino tolerar. Se trata de las culturas minoritarias que quedan aisladas en el marco de la cultura dominante.

En cambio, el término *pluriculturalidad* se emplea más en la región latinoamericana, donde se utiliza para la descripción de la particularidad de los contextos socioculturales e históricos en que conviven los pueblos indígenas y afrodescendientes con blancos/mestizos y donde los procesos de mestizaje eran parte de la realidad diaria (Walsh, 2009: 44). Según Walsh, la pluriculturalidad “sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas, supuestamente, hacen la totalidad nacional” (ibíd.). Por eso, Giesecke define la pluriculturalidad como “la aceptación social de la diversidad cultural” (2003: 158).

Es evidente que la distinción entre los prefijos de la cultura ‘multi’ y ‘pluri’ es mínima, sin embargo, el primer término apunta a “un conjunto de culturas singulares” (Walsh, 2009: 44) con diferentes formas de organización social, mientras que el segundo exige “la pluralidad *entre* y *dentro* de las culturas mismas” (ibíd.), es decir una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, sin mediar necesariamente una profunda relación entre ellas, como suele ser en el caso latinoamericano. Por eso, el reconocimiento constitucional o político no representa un avance real que dé cara a mejorar la convivencia en la sociedad, por lo que es necesario construir un proyecto de equidad, justicia y diálogo entre culturas al cuál deberían aspirar los Estados multi/pluriculturales, y el cuál, según Giesecke, se puede denominar como *interculturalidad* (2003: 158-159).

1.2.2 Interculturalidad

Es sumamente importante entender y distinguir el concepto de *interculturalidad* frente a los dos términos anteriores con el fin de comprender efectivamente la educación intercultural. El concepto como tal se empezó a emplear tanto en Europa como en América Latina a finales de la década de 1970. En América Latina su advenimiento se produjo dentro de los debates por la educación que promueve la identidad local, mientras que en Europa fue motivada, principalmente, por la creciente migración internacional y con el objetivo de “promover la tolerancia ante minorías étnicas” (ibíd.: 151). Por el prefijo ‘inter’ se entienden las relaciones e intercambios entre las distintas culturas, las cuales se confrontan y entrelazan cuando entran en contacto (García Canclini, 2004: 15), surgiendo entonces una primera distinción capital con el concepto de multiculturalidad.

La interculturalidad concebida por Walsh se define como un proyecto que “busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes” (2009: 45). Lo más importante es la relación entre culturas, la interacción que, además, admite las diferencias sociales, económicas, políticas y de poder y va más allá, pues afirma que no se trata sólo de reconocer y tolerar las diferencias, sino de impulsar un proceso de mutuo intercambio (ibíd.). Un intercambio que, según la autora, surge a través del diálogo, el encuentro y la asociación entre seres humanos y saberes, sentidos y prácticas distintas. Es, por tanto, un proceso dinámico, siempre en construcción. Como afirma Schmelkes (2013), la interculturalidad no es un concepto descriptivo sino una aspiración que supone un vínculo entre culturas distintas, pero iguales en poder. Según esta autora, “la interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros” (ibíd.: 5). No obstante, es necesario recordar que en el caso latinoamericano, el concepto de interculturalidad se emplea especialmente para hablar sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes y éstos han sido marginados continuamente durante años, siendo imposible hablar de un diálogo completa o fácilmente simétrico.

Según Larraín, por un lado, la interculturalidad es “un anhelo por conocer a fondo los fundamentos éticos, antropológicos, sociales y filosóficos de la otra cultura y contentarse con la exterioridad de la misma” (1997: 7) y también es un convencimiento de que puedan existir otras formas de ver el mundo y la vida que sean diferentes a la nuestra, siendo al mismo tiempo respetables y válidas de la misma manera como lo es la propia. Por otro lado, el autor destaca que la interculturalidad no se refiere a una especie de síntesis de dos culturas que se deberían fundir en una, sino más bien se trata de conocer otra cultura, respetarla y poder intercambiar con ella sin producir una síntesis de los mejores elementos de ambas (ibíd.: 6; Walsh, 2009: 47). Otro autor señala que la interculturalidad significa:

“entre culturas, es decir, relaciones-interacciones. Interculturalidad no es simplemente la coexistencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diferencia, y la convivencia sólo es posible desde la vivencia de la propia cotidianeidad entre pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de existencia. Implica encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos” (Rehaag, 2010: 77-78).

Sin embargo, es necesario reconocer que la interculturalidad es también un proceso y una aspiración de los Estados que todavía no se ha podido lograr, pero que se trata de establecer,

especialmente en el marco educativo. Además, la problemática real surge en el proceso de aplicación del concepto, puesto que suele emplearse solamente a las personas de culturas diferentes, es decir, a los pueblos indígenas y afrodescendientes y la educación destinada para ellos. Debería, de esa manera, ser tarea en la que participe toda la sociedad y no únicamente de sectores indígenas y afrodescendientes, como es costumbre. En el contexto latinoamericano, según Walsh (2006: 56-62), la interculturalidad significa relacionar el conocimiento *otro* y el conocimiento universalizado por el mundo occidental, significa construir una forma de pensamiento *otro* y de actuar de forma *otra* con la modernidad.

1.3 Interculturalidad en la educación

La educación forma parte esencial en la vida de los seres humanos y es una de las maneras de desarrollar el capital humano en las sociedades. Por estas razones es importante que los estudiantes durante su formación académica sientan el reconocimiento y respeto a su cultura, especialmente si es una cultura minoritaria (Díaz-Couder, 2000). En el contexto de los aportes desarrollados por la definición de interculturalidad, la educación intercultural remarca la importancia de la relación entre culturas desde posiciones de igualdad. Es por ello, como advierte Schmelkes (2013), que la educación intercultural debería combatir no sólo las asimetrías educativas, sino también las de naturaleza económica, política y social. Asimismo, se entiende que ésta debería brindar una educación de calidad a todos los niveles de educación, culturalmente y lingüísticamente pertinente a los pueblos indígenas, y así fortalecer su propia identidad y cultura. Con respecto a la educación intercultural para los grupos mayoritarios (blancos/mestizos), es necesario combatir la discriminación y el racismo, y para ello se necesita fomentar un cambio en el pensamiento, dando a los estudiantes oportunidades para construir valores morales propios (ibíd.).

Sin embargo, el concepto de interculturalidad en la educación se asume en general de dos formas contrapuestas (Walsh, 2009; Núñez, 2011; Pérez y Argueta, 2011; Sandoval y Guerra, 2007). Desde el Estado se trata el reconocimiento formal de la diversidad cultural con una educación intercultural de la cual sus contenidos están todavía muy lejos de promover una verdadera participación de los pueblos indígenas. En cambio, desde los movimientos sociales se plantea que el reconocimiento no es completo “hasta que la educación intercultural no sea apropiada por los propios sujetos, y lo intercultural se deje de ver sólo como un asunto de indígenas y se transforme en un asunto nacional” (Núñez, 2011: 275-276). En el análisis del primer caso, las críticas apuntan a una política estatal cuya intención sería de disfrazar la integración de los pueblos indígenas y se conforman contenidos para la educación de los indígenas a través de una dinámica caracterizada por la superioridad de la cultura mestiza (Sandoval y Guerra, 2007: 283). Como añade Walsh, en este caso:

“la interculturalidad es considerada y tratada como asunto sólo de los indígenas, dejando intacta la monoculturalidad de la educación ‘hispana’ (...), que quiere decir educación ‘universal’, ‘normal’, ‘mestiza’” (2009: 49).

Según Gasché, en el discurso ético sobre la educación intercultural se discuten siempre temas como “la revaloración de la cultura indígena, la autoestima, el fortalecimiento de la identidad, el respeto de la diversidad, la tolerancia del Otro diferente, la equidad en el trato mutuo, la igualdad entre los seres humanos” (2010: 113). Se reconoce que la sociedad indígena tiene *su* cultura y *sus* valores, pero esos ya no se definen y por eso suelen tener un carácter abstracto y folclórico

(costumbres, ritos, mitos, artesanía, técnicas, cosmovisión, etc.), siendo además nombrados en castellano y clasificados según criterios de las ciencias occidentales (ibíd.). De esta situación surge una pregunta paradójica. ¿Son de verdad los indígenas los que deberían respetar y tolerar otra cultura? Es decir, ¿la cultura dominante que los domina, los desprecia y los engaña? (ibíd.: 115). Gracias a este hecho, muchas veces conflictivo en el discurso de la educación intercultural, suele considerarse la educación intercultural para todos, como un proyecto nacional, pero que todavía necesita recorrido para ponerse en práctica. Como afirma Saldívar, la educación intercultural debe ser aplicada para toda la sociedad, porque “los que requerimos desarrollar habilidades para la interculturalidad particularmente somos los mestizos ya que la población indígena enfrenta de manera cotidiana la necesidad de aprender elementos de cultura mestiza” (2006: 22), mientras que los mestizos ven la cultura indígena desde estereotipos folcloristas o, desgraciadamente en muchos casos, también racistas (ibíd.). En las propuestas de educación intercultural que surgen desde los Estados, se propone incorporar los saberes propios de las personas; usar el enfoque *constructivista sociocultural*, el cual supone la relación horizontal entre los docentes y los alumnos; reconocer la diversidad en las formas de aprender, y promover la reflexión crítica sobre los saberes y valores reconocidos (Saldívar, 2006: 20-22).

La otra forma de cómo concebir la interculturalidad en la educación es desde los movimientos indígenas. Para ellos:

“la interculturalidad es entendida como proceso y práctica que intentan romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada – romper con la matriz colonial y su acompañante: el mestizaje como discurso de poder – para reforzar las identidades tradicionalmente excluidas y buscar espacios de autonomía” (Walsh, 2009: 49-50).

De esta manera, pueden mantener una relación más directa entre su cultura y su educación, a través de la participación directa en los contenidos del currículo, el cual surge en el fortalecimiento de la identidad indígena (Sandoval y Guerra, 2007: 283). Lo que es fundamental es que este tipo de interculturalidad surge desde abajo, es decir desde los indígenas mismos. Ver la interculturalidad a partir del diálogo de saberes y de culturas implica la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación y evaluación de la educación, la cual les permite que la educación sirva a sus verdaderas necesidades y, al mismo tiempo, les facilite participar y ser parte de la sociedad nacional (ibíd.: 284). Por supuesto, la idea de educación intercultural suena como un proyecto sumamente positivo que puede ayudar a la sociedad, y hasta terminar con la discriminación y el racismo. No obstante, aplicar este concepto en la realidad cotidiana latinoamericana, es mucho más difícil y complejo; el siguiente subcapítulo presenta las formas de cómo se maneja la interculturalidad en educación superior en América Latina.

1.3.1 El modelo educativo de la universidad intercultural en Latinoamérica

El concepto de interculturalidad empezó a emplearse en la educación superior en la década de los noventa, cuando surgieron diferentes proyectos de modelo educativo llamados: universidad ‘intercultural’, ‘indígena’ o ‘indígena intercultural’, algunos impulsados por los Estados, pero en la mayoría de los casos por las mismas organizaciones indígenas. En estas instituciones se crea un espacio específico para las culturas indígenas, que han sido tanto tiempo marginadas por la cultura dominante. La enseñanza se basa en su cultura, cosmovisión, conocimientos y su lengua;

creando un diálogo con la enseñanza del conocimiento ‘occidental’. Por un lado, los proyectos de este modelo en Nicaragua, Guatemala, Colombia o Ecuador, han surgido principalmente desde la iniciativa de las organizaciones indígenas apoyándose en la autonomía étnica, mientras que en países como México, Bolivia o Perú la iniciativa ha sido impulsada por los gobiernos estatales y por eso muchas veces se interpreta como un tipo de acción afirmativa que debe compensar la ‘deuda’ histórica en la educación estimada para la población indígena (Erdösová, 2012: 62). Casi todas las universidades interculturales están abiertas a todos estudiantes, indígenas y no indígenas, con objeto de propiciar el verdadero proyecto intercultural, tan necesario en los países latinoamericanos.

La mayoría de las constituciones latinoamericanas afirman el carácter pluricultural de sus Naciones y por eso también destacan el derecho a una educación culturalmente pertinente, por eso los proyectos de la educación superior indígena autónoma deberían ser aceptados y apoyados por los Estados. No obstante, dicha condición no siempre consigue llevarse a la práctica. Con el objeto de generar un panorama completo sobre la educación superior intercultural en América Latina, es mejor utilizar el criterio geográfico, ya que los modelos de las universidades interculturales no son homogéneos y por tanto es difícil clasificarlos según otro criterio. El caso más antiguo del modelo educativo de la universidad intercultural es la *Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*, creada en 1995 y que se define como universidad comunitaria intercultural. En Nicaragua se encuentra además otra universidad de modelo similar, la *Bluefields Indian & Caribbean University*, una universidad multicultural sin ánimo de lucro y de propiedad comunitaria. En Guatemala se creó la *Universidad Maya*, en Venezuela existe la *Universidad Indígena de Venezuela* que está ubicada en el estado de Bolívar. En Colombia se encuentra la *Universidad Autónoma Indígena Intercultural*, fundada por el *Consejo Regional Indígena del Cauca* y en Chile existe la *Mapuche-Universidad al Aire Libre*, impulsada por el pueblo mapuche. Todas estas universidades han sido promovidas por las organizaciones indígenas con objeto de propiciar la autonomía educativa (López, Moya y Hamel, 2009). Una de las más exitosas de este tipo ha sido la iniciativa ecuatoriana, a través de la *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*, apoyada por la famosa *Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador*. Sin embargo, durante el gobierno de Rafael Correa, el Estado ecuatoriano dejó de apoyar sus programas, hasta que en el año 2013 los trabajos en la *Amawtay Wasi* fueron definitivamente suspendidos.

Los proyectos de universidades interculturales impulsados por los propios Estados se encuentran principalmente en Bolivia y en México, siendo estos dos países los mayores exponentes de este tipo de universidades en toda la región latinoamericana. No obstante, en Perú se encuentra la *Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia*, creada por el Gobierno, en Argentina existe la propuesta de la creación de la *Universidad Nacional Intercultural Indígena*, así como en Paraguay se está considerando la fundación de una universidad intercultural en la región del Chaco. Las universidades interculturales en Bolivia han sido impulsadas durante el gobierno de Evo Morales, habiéndose creado un total de tres universidades dedicadas a diferentes pueblos indígenas que conviven en Bolivia. Se trata en concreto de la *Universidad Indígena Boliviana Aymara ‘Tupak Katari’*, la *Universidad Indígena Boliviana Quechua ‘Casimiro Huanca’* y la *Universidad Indígena Boliviana Guaraní ‘Apiaguaiki Tüpa’*.

En México, el modelo de la Universidad Intercultural (UI) fue inicialmente impulsado por el Gobierno panista del presidente Vicente Fox mediante el *Plan Nacional de Educación* (2001-2006) con el objetivo de crear diez UI en diferentes estados mexicanos. El caso del modelo

educativo de la UI en México, que forma parte central de presente tesis, se describe más en detalle en el subcapítulo 2.4, siendo importante conocer primero el contexto histórico de su surgimiento. No obstante, en México también existen universidades impulsadas por la iniciativa indígena que disponen de mayor autonomía, se trata de la *Universidad Autónoma Indígena de México*, el *Instituto Superior Intercultural Ayuuk* en Oaxaca o la *Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur* en Guerrero, surgida tras la ruptura con otra universidad impulsada por el estado (Llanes, 2009: 10), la cual nunca ha sido oficialmente reconocida. También existía la *Universidad Indígena Latinoamericana* en Tabasco, teniendo un destino parecido debido a que nunca fue reconocida oficialmente por el Gobierno, desencadenando finalmente su clausura. Dentro de las universidades interculturales existen diferentes programas educativos que deben reaccionar a la situación de la región para poder propiciar su futuro desarrollo. Para poder entender mejor la realidad de las UI en México, es necesario primero contextualizar la historia de los pueblos indígenas mexicanos y su educación tomando en cuenta los conceptos expuestos en este primer capítulo.

Capítulo 2

Diversidad sociocultural y educación en México

El segundo capítulo se enfoca en el contexto histórico mexicano. En primer lugar, se describe la enorme diversidad sociocultural que abarca México en la actualidad y el marco jurídico en conexión con los pueblos indígenas. Posteriormente, se explica la historia de la educación indígena durante el siglo XX, es decir, el surgimiento del indigenismo como una etapa importante hasta llegar a la educación intercultural bilingüe. Con respecto al concepto que representa el tema central de la presente tesis, las Universidades Interculturales, se expone la situación de los estudiantes indígenas en la educación superior mexicana y las estrategias para mejorar el acceso a este tipo de educación, para finalmente describir el propio modelo de la Universidad Intercultural y su programa de estudio: Licenciatura en Turismo Alternativo.

2.1 Diversidad sociocultural mexicana

México es el país con mayor población indígena de América Latina, hablando en términos absolutos, y también es el país de mayor diversidad sociocultural. Según el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*, elaborado por el *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (INALI, 2008), se afirma la existencia de 11 familias lingüísticas indoamericanas, las 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias y las 364 variantes de esas 68 lenguas. Lo que normalmente suele llamarse ‘lengua indígena’, el *Catálogo* lo define como ‘agrupación lingüística’, para destacar que un pueblo indígena no habla una sola lengua homogénea, sino que está compuesto de un conjunto de variantes lingüísticas, es decir, dialectos regionales que habla cada grupo étnico. Esta diversidad lingüística representa una riqueza lingüística del país, sin embargo, no define el número de culturas existentes en el territorio mexicano. Como afirma Warman (2003: 18), son muchas las culturas indias y seguramente más que sus propios idiomas, ya que cada comunidad indígena tiene su cultura específica, aunque varias comunidades puedan hablar la misma lengua o su variante dialectal. Además, dominar una lengua indígena no significa necesariamente dominar otra cultura, de la misma manera y explicado con anterioridad, la identidad étnica no implica automáticamente el dominio de una lengua indígena, ya que lo más importante es siempre alcanzar la autoidentificación con una tradición histórica y cultural (Díaz-Couder, 2000: 130).

2.1.1 Población indígena mexicana

Por todo ello, dimensionar a la población indígena mexicana resulta complicado. Lo más apropiado es acudir a los resultados de los censos más recientes (año 2010), aunque esas cifras también tienen limitaciones y no pueden ser consideradas totalmente representativas. Sin embargo, esas cifras son las únicas que permiten cuantificar la población hablante de alguna lengua indígena en el territorio mexicano. Como afirman varios autores (ibíd.: 109; Montemayor, 2010: 148), el criterio básico en los censos oficiales durante el siglo XX para ser considerado como indígena, era hablar una lengua indígena. No obstante, ya en los dos últimos censos realizados se empezó a distinguir entre el hablante de lengua indígena (se suele usar término HLI) y la propia identidad indígena, teniendo la persona por primera vez la oportunidad de considerarse como indígena a pesar de no hablar la lengua. Además, en el censo de 2010, se añadió la pregunta sobre el conocimiento pasivo de alguna lengua indígena, es decir, sobre la capacidad de entender alguna lengua indígena sin saber hablarla. Por eso, surge el interesante ejercicio de hacer la comparación de los dos últimos censos poblacionales mexicanos (año 2000 y 2010) y así poder observar la

diferencia en los números absolutos y relativos en la población HLI y la población que se considera a sí misma indígena.

Tabla 1: Población mayor de 5 años según el Censo poblacional del año 2000³

	Total	Se considera indígena	No se considera indígena
Habla lengua indígena	6 273 016 (7,3%)	4 150 854	1 955 299
No habla lengua indígena	79 375 140	1 103 314	76 382 697
Total	85 931 732	5 254 168 (6,1%)	78 337 996

Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2000).

Tabla 2: Población mayor de 3 años según el Censo poblacional del año 2010

	Total	Se considera indígena	No se considera indígena
Habla lengua indígena	6 986 413 (6,6%)	6 553 954	400 321
No habla lengua indígena	98 185 806	9 141 099	88 583 234
Total	105 661 364	15 695 053 (14,9%)	88 983 555

Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010).

Como puede observarse, en el año 2000 la población mexicana que se consideraba indígena representaba el 6,1% de la población total, alrededor de unos 5,3 millones de habitantes. Sin embargo, el número de HLI era mayor, un poco más de 6,2 millones de personas. Durante los diez años siguientes, la población mexicana creció casi en 20 millones de personas. La población indígena en el año 2010 se estimó aproximadamente en 15,7 millones personas, es decir un 14,9% de la población, no obstante, el número total de HLI se mantuvo similar a las cifras del año 2000 con casi 7 millones de habitantes, quienes representan sólo el 6,6% de la población mexicana. Las dicotomías en los números de habitantes se pueden también atribuir a la diferencia de criterio en la población afectada por el censo, el primer censo mencionado se construyó para la población de 5 años y más, mientras que el segundo incrementaba los datos para incluir a los niños y niñas desde los 3 años de edad. Por otro lado, el análisis en detalle muestra que la población de HLI creció sólo un 0,5% en números relativos, aunque la población que se considera indígena creció mucho más, casi un 8,8%. Este hecho destaca la persistencia de las lenguas indígenas, así como la

³ Las incoherencias en números absolutos en ambos censos se deben a las inexactitudes en datos estadísticos (error estándar, coeficiente de variación, condición de autoadscripción étnica no especificada, etc.).

falta de desarrollo y fortalecimiento de su uso en la realidad cotidiana. El medio más importante para la revalorización y difusión de las lenguas indígenas es la educación, la cual, desgraciadamente, ha tenido tendencias de integración y castellanización, origen este del fracaso en la difusión del uso de las lenguas. Asimismo, si la lengua no es valorada en la comunidad, los habitantes no consideran necesario enseñarla a sus hijos, haciendo que la lengua se pierda finalmente, aunque el modo de vida persista.

En el último censo se introdujo también la pregunta sobre el entendimiento de alguna lengua indígena a pesar de no hablarla, resultando un 1,49% de no hablantes, es decir, aproximadamente 1,5 millones de personas, responder positivamente a esta pregunta. Este fenómeno se podría explicar a través de identidades sociales que asumen las personas de la siguiente manera:

“las personas que se autoadscriben como indígenas suelen vivir en zonas rurales y llevar una vida campesina ligada al sistema cognitivo-valorativo nativo independientemente de ser o no ser hablante de lengua indígena” (Díaz-Couder citado por Erdösová, 2012: 23).

Entre los HLI, las lenguas y sus variantes dialectales más numerosas incluyen el náhuatl, maya, zapoteco y mixteco (Secretaría de Educación Pública, 2014: 27). Sin embargo, es importante recordar que ese perfil muestra complejidades y conflictos, entre los que se destacan cuatro puntos. Primero, como afirma Erdösová (ibíd.: 23-24), para la mayoría de los mexicanos no indígenas en su imaginario diario un pueblo originario corresponde a una lengua originaria específica y directamente relacionada; sin tener en cuenta las diferencias dialectales y regionales que existen entre los pueblos. Además, durante la historia mexicana, las lenguas indígenas fueron siempre oprimidas y consideradas inferiores y por eso eran llamadas dialectos. Este fenómeno se puede identificar también hoy, ya que muchos mexicanos (sean mestizos o indígenas) se refieren a las lenguas originarias como dialectos, sea quizás por tradición oral, falta de estandarización gramatical o falta de tradición literaria; fenómenos que se pretenden asignar a una lengua como por ejemplo el castellano. Tercero, la mayoría de la población mexicana no tiene conocimiento sobre el número y la diversidad de las lenguas indígenas que posee su país ni sobre la cantidad de sus hablantes. Por último, hablar una lengua originaria puede socialmente estigmatizar a la persona, debido a la discriminación que permanece en la sociedad, aun cuando se trate de cambiar jurídicamente.

2.1.2 Marco jurídico

México es un país pluricultural y este hecho está establecido en la Constitución después de la reforma del año 1992 en su artículo 2°. Sin embargo, los cambios fundamentales entraron en vigor con la posterior modificación de este artículo en el año 2001, donde de la siguiente manera se establece:

“la Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas” (Estados Unidos Mexicanos, 2010: artículo 2°).

La definición de los pueblos indígenas mexicanos es parecida a la definición presente en el *Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* de OIT. No obstante, es interesante ver que la Constitución misma destaca la autodeterminación como un factor fundamental. El artículo 2° además reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación y a la autonomía⁴. Con respecto a la educación, en el mismo artículo en su apartado B, la Constitución establece la obligación de:

“garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas” (ibíd.).

Parece que la Constitución de México protege los pueblos indígenas y establece sus derechos, pero este reconocimiento formal no tiene por qué tener tantas implicaciones en la realidad cotidiana como pudiera suponerse. La modificación de artículo 2° surgió en gran parte gracias al *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), el cual en enero de 1994 levantó las armas y la voz contra la marginación y la exclusión que sufrían los pueblos indígenas en México durante más de quinientos años. El EZLN luchaba por el derecho a disfrutar de una ciudadanía plena, por el derecho a la tierra, ser tratados como iguales, ser respetados pese a sus diferencias; así como por un nuevo modelo de nación que incluyera libertad, democracia y justicia. En febrero de 1996, el Gobierno Federal junto al EZLN firmó los *Acuerdos de San Andrés*, en los cuales se plantearon varios puntos sobre derechos y cultura de los pueblos indígenas. El mismo año fue creada la *Comisión de Concordia y Pacificación* (COCOPA), instancia creada por el Poder Legislativo para redactar una propuesta de reforma constitucional que contuviera los puntos de los *Acuerdos de San Andrés* y esa iniciativa de la Ley Cocopa fue introducida al Gobierno en noviembre de 1996. Sin embargo, no fue hasta el 2001 cuando la Constitución y su 2° artículo se modificaron.

Otra remarcable iniciativa de las organizaciones indígenas, concretamente de la *Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas*, fue la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Esa ley fue aprobada en 2003 y tiene como objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas y, además, por primera vez identifica las lenguas originarias como lenguas nacionales junto con el castellano. En su artículo 7° establece que “las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública” (Estados Unidos Mexicanos, 2003: artículo 7°). Contra los logros jurídicos que estos avances representan en México, lo cierto es que no se producen cambios en las tendencias de preferencia del castellano y marginación de las lenguas originarias, tomando en cuenta la enorme diversidad lingüística que complica aún más la realidad cotidiana. Por eso, el modelo educativo de la Universidad Intercultural pretende mejorar la situación cotidiana y contribuir a la revitalización y difusión de las lenguas indígenas mexicanas.

⁴ Por autonomía se entiende, por ejemplo, el derecho a decidir sobre: sus formas de convivencia y organización social, económica, política y cultural; la aplicación de sus propios sistemas normativos; la elección de las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno; la preservación de sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad; la conservación del hábitat y la preservación de la integridad de sus tierras en los términos establecidos en la Constitución; etc.

2.2 Historia de la educación indígena

Para entender la historia de la educación indígena en México, es importante primero entender las tendencias históricas mexicanas en general. Por eso suele resultar interesante retomar dos conceptos del famoso antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, quien divide la sociedad mexicana en dos proyectos civilizadores: el 'México profundo' y el 'México imaginario'. Por un lado, el México profundo lo constituyen los pueblos indígenas, es decir, la persistencia de la civilización mesoamericana; por otro lado, el México imaginario surgió con el proyecto de la civilización occidental durante la colonización que no se abandonó con la Independencia y siguió presente impulsando un proyecto dominante durante toda la historia mexicana (Bonfil, 2013: 9-11). Esos dos proyectos han existido durante los últimos cinco siglos, aunque sus relaciones siempre han sido conflictivas, especialmente porque el proyecto occidental del México imaginario ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana, es decir, del México profundo. Como afirma Warman, esta marginación histórica ha persistido en la sociedad mexicana y por eso las lenguas indígenas siguen siendo calificadas como dialectos, las creencias religiosas como supersticiones, los ritos como prácticas mágicas, las técnicas como primitivas, las rebeliones como barbarie, y la resistencia como terquedad (2003: 35); lo indígena, y todo lo que lo rodea, es, para la mayoría de la sociedad, visto con un nivel despectivo. No hay suficiente espacio para poder describir toda la historia de los indígenas mexicanos desde la conquista española hasta los tiempos de hoy, por eso se destaca el pensamiento indigenista del siglo XX y su influencia en la educación.

2.2.1 Surgimiento del indigenismo mexicano

La Revolución mexicana de 1910 fue un factor fundamental para el surgimiento del indigenismo. Gracias a la Revolución surgió la necesidad de consolidar la nación y, paralelamente, el problema era cómo englobar en la Nación mexicana una parte de población cuya cultura, lengua y condiciones de vida eran tan diferentes a la cultura dominante, la mestiza. Por eso la cuestión, o también llamado 'problema indígena', llegó a ser rápidamente una 'cuestión nacional' (Citarella, 1990: 15). Manuel Gamio, el primer antropólogo profesional mexicano, en 1916 publicó su libro *Forjando patria*, donde, reconociendo la diversidad cultural de México, afirmó la necesidad de crear una sociedad homogénea gracias a la integración de los indígenas a la comunidad nacional con el objetivo de forjar una verdadera patria (ibíd.: 17-18). Por eso, como afirma Bonfil, el indigenismo de esta época se puede entender como "teoría y prácticas políticas diseñadas e instrumentadas por los no indios para lograr la 'integración' de los pueblos indios a la nación" (2013: 172).

José Vasconcelos, ex Secretario de educación pública (1921-1924), profundizó aún más la teoría de Gamio en su libro *La raza cósmica* (1925), donde sustentó que la mezcla de razas y de culturas – el mestizaje – conformará una nueva raza cósmica, que transformaría el mundo. Respecto a la cuestión indígena, en este período, también se fundó el *Departamento de Educación y Cultura Indígena*, se introdujo la incorporación de los indígenas gracias a los maestros del pueblo, misioneros católicos y castellanización, para que los indios pudieran ingresar a las escuelas comunes con el resto de la población mexicana (Ocampo, 2005). En otra dirección de pensamiento se dirigió Moisés Sáenz, quien sugería crear programas específicos para los pueblos indígenas con el objetivo de autodesarrollar y mejorar la condición de las comunidades gracias a la educación, sin embargo, las tendencias de integración resultaron más fuertes.

En 1936, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se creó el *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas*, un organismo encargado de coordinar las distintas dependencias federales de la política indigenista (Citarella, 1990: 19). Cárdenas también impulsó la celebración del *Primer Congreso Indigenista Interamericano* en Pátzcuaro (1940) con el fin de discutir los problemas culturales, sociopolíticos y económicos que afectaban las poblaciones indígenas de todo el continente. Gracias al *Congreso*, se creó el *Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas* y oficialmente se reconoció la necesidad de alfabetizar a los indios primero en las lenguas vernáculas y después en español. No obstante, la educación indígena formaba parte de la estrategia económica para integrar a las comunidades al proyecto mestizo de nación, ya que durante el gobierno de Cárdenas la educación, la redistribución de la tierra, la salud, la vivienda, pero también la cultura nacionalista fueron los elementos prioritarios (Gutiérrez, 1995: 80-81). También se creó el *Instituto Nacional Indigenista* (INI, 1948), bajo la jurisdicción de Alfonso Caso, como organismo descentralizado del Poder Ejecutivo, con el objeto de proporcionar asistencia a las poblaciones indígenas en aspectos de economía, agricultura, derecho, educación, salud, etc. Alfonso Caso junto con Gonzalo Aguirre Beltrán fueron personajes relevantes del indigenismo mexicano, sin embargo, como afirma Bonfil, en este período la integración de los indios era la primera meta para lograr la unidad nacional (2013: 174).

2.2.2 De la Educación Bilingüe Bicultural a la Educación Intercultural Bilingüe

Como se ha mencionado antes, el reconocimiento de la necesaria alfabetización en lenguas indígenas fue establecido en los años 40, pese a que después se siguiera con la castellanización e integración. En el año 1964 se empezó a reconocer que no bastaba el bilingüismo para educar y castellanizar a los pueblos indígenas, sino que era necesario tomar en cuenta también el contexto cultural indígena. Por eso, se creó el servicio nacional de promotores culturales bilingües, quienes empezaron a aplicar la educación bilingüe bicultural a los niños indígenas de las escuelas primarias (Montemayor, 2010: 101). En el año 1971 se creó la *Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena*, donde se institucionalizó oficialmente el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües y donde el maestro bilingüe llegó a ser una figura clave en la educación para la población indígena, pero también en la vida política y social (Citarella, 1990: 32-34). Gracias a los maestros bilingües y la iniciativa del INI surgió también el *Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas* en Pátzcuaro (1975), cuyo objetivo era la elección de las delegaciones representativas para el Congreso y, al mismo tiempo, se dieron los primeros pasos hacia el crecimiento de los movimientos indígenas en México (ibíd.). A principios de 1978 se creó la *Dirección General de Educación Indígena*, la cual elaboró la propuesta pedagógica oficial sobre la *Educación Bilingüe Bicultural* (EBB). Entre los objetivos de la EBB se enfatizaron:

- 1) Entendimiento, fortalecimiento y valorización de la propia cultura prevaleciendo antes del conocimiento de cómo es y cómo funciona la sociedad nacional.
- 2) Propiciar que las nuevas generaciones adquieran conciencia clara del valor cultural propio.
- 3) Proporcionar una enseñanza ajustada a las necesidades de cada grupo étnico (ibíd.: 35).

Como señala Citarella (ibíd.: 80-81), el proyecto del EBB también suponía la instrumentación de un subsistema educativo en el cual se integrarían los contenidos y formas culturales de transmisión de conocimiento de cada etnia en los planes y programas de estudio, se harían compatible el calendario y horario de trabajo escolar con la dinámica cultural de los grupos

étnicos, se elaborarían libros de texto en lenguas indígenas para fortalecer el desarrollo lingüístico de los pueblos indios, etc. Tomando en cuenta la diversidad sociocultural mexicana, es imposible imaginarnos que se pudiera brindar la educación lingüísticamente y culturalmente apropiada en un cierto nivel a cada comunidad mexicana, además, respetando la dinámica cultural comunitaria.

Lo que resultó fundamental en este nuevo modelo pedagógico fue el reconocimiento de la lengua materna como instrumento esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, no obstante, como afirma Díaz-Couder, para que una lengua pueda ser usada como lengua de enseñanza es necesario normalizarla y tenerla en una forma escrita (2000: 132), un hecho que se ha complicado bastante en las lenguas originarias mexicanas, puesto que poseen una fuerte tradición oral. Como afirman varios autores (Warman, 2003: 97-98; Citarella, 1990: 142-144, Bertely, s/f), hay una enorme discrepancia entre los propósitos de la EBB y los resultados: los problemas técnicos del modelo, la capacitación culturalmente insuficiente de los maestros bilingües, el hecho que la mayoría de los maestros bilingües no escribían ni leían en la lengua indígena, muchos de ellos además estaban adscritos en escuelas indígenas fuera de su región donde no se hablaba su lengua materna, el material educativo era insuficiente, etc. Para resumir, los programas educativos de la EBB destinados a la población indígena en este período estaban muy “lejos de garantizar el derecho de los niños indígenas a recibir, como cualquier otro niño mexicano, una educación de calidad” (Bertely, s/f).

Por eso, junto con las reformas constitucionales sobre el pluriculturalismo de la década de 1990 en toda América Latina y también por la ratificación del *Convenio N° 169*, el término ‘bicultural’ fue modificado por el ‘intercultural’. En México el concepto de *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) fue abordado principalmente por Elba Gigante y Guillermo De la Peña, se trataba de sustituir la vocación asimilacionista y aculturativa del Estado mexicano por una que respetara la diversidad cultural, que reconociera los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, analizara sus visiones del mundo y además se planteara a toda la población mexicana (Fábregas, 2009: 255-256). La institucionalización de la EIB era un paso importante y su reconocimiento como la prioridad educativa del país ocurrió durante el primer gobierno panista de Vicente Fox, establecido en el *Plan Nacional de Educación* (2001-2006) y principalmente con la creación de la *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* (CGEIB) en 2001 y con Sylvia Schmelkes como la primera Coordinadora. El objetivo de la CGEIB es promover la educación intercultural para todos los mexicanos y brindar una educación de calidad, pertinente y con un enfoque intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico.

Con el gobierno panista se renombró en el año 2003 el *Instituto Nacional Indigenista* por la *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI). El mismo año fue creado también el *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (INALI) que se dedica a la temática de las lenguas originarias en su fortalecimiento, preservación y desarrollo y la investigación correspondiente. En la actualidad, la EIB se implementa en México en la educación preescolar y primaria de las regiones pluriculturales, existe la asignatura estatal de Lengua y Cultura Indígena en la educación secundaria, se han creado Bachilleratos Interculturales⁵ así como una red de Universidades Interculturales, se imparte la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque

⁵ Es una propuesta de educación media superior para reconocer la diversidad cultural, además de garantizar el aprendizaje de los contenidos propios del bachillerato general se incorpora el conocimiento y la valoración de la cultura propia y el respeto a otras culturas.

Intercultural Bilingüe⁶ y también hay programas de acción afirmativa insertados dentro de las universidades convencionales. El discurso sobre la EIB se aleja bastante del de la EBB, pero es la cuestión importante de cómo funciona este concepto en el plano práctico. Como señala Bensasson, la EIB:

“parte de la utopía de una relación de respeto mutuo y de reciprocidad entre las sociedades indígenas y la sociedad occidental, por lo menos en la esfera de la cultura. Pero en la práctica, la atención educativa a grupos culturalmente diversos se ha movido poco del modelo indigenista inicial, que sólo se ha modernizado para cumplir con los requerimientos de las nuevas políticas de la corte neoliberal” (2013: 55).

Para concluir, durante el siglo XX, la educación indígena en México se ha transformado desde las tendencias de asimilación, integración y castellanización hasta el reconocimiento oficial de la diversidad cultural, aunque las tendencias de las políticas anteriores no han desaparecido totalmente. La brecha entre el crecimiento cuantitativo y la calidad de los servicios destinados a los pueblos indígenas permanece siendo evidente (Erdösová, 2012: 59). Asimismo, lo intercultural sigue asociándose a lo indígena y se aplica a la educación destinada a estos últimos, aunque el discurso oficial sigue proclamando la educación intercultural para todos.

2.3 Estudiantes indígenas en la educación superior

La educación en las regiones indígenas históricamente no ha sido de alta calidad, ya que siempre han existido grandes brechas entre la educación en las zonas urbanas y en las regiones rurales y las instituciones de la educación superior se encuentran, con pocas excepciones, en zonas urbanas. Por eso, la participación de los estudiantes indígenas en la educación superior mexicana nunca ha sido alta, se estima que apenas entre 1 y 3% de la matrícula universitaria es indígena (Schmelkes, 2008), aunque es difícil afirmar este dato estadístico porque al entrar a la universidad no se les pide a los estudiantes proporcionar información sobre su origen étnico. Sin embargo, los indígenas representan casi el 15% de la población nacional y si el sistema educativo resultara equitativo, debería haber un porcentaje más elevado de indígenas también en la educación superior. Según un estudio de la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) del año 2003, se estima que los jóvenes no indígenas que ingresan al nivel superior presentan 22% de la población, titulándose uno de cada dos, mientras que en el caso de la población indígena sólo el 2% ingresa al nivel superior, siendo apenas uno de cada cinco los que egresan y se titulan (datos de ANUIES citado por Bertely, 2011: 68). Es por ello que México, pero también toda la región latinoamericana, trata de incrementar la presencia de los indígenas en todos los niveles educativos.

Un ejemplo puede ser el proyecto del *Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, llamado *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe*, el cual se enfoca en la interculturalidad en la educación superior y su experiencia dentro de la región. El propósito de este proyecto es ampliar el conocimiento sobre la relación entre los sistemas e instituciones de educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes, además de implementar los sistemas de estadísticas educacionales y valorizar la diversidad cultural (Mato, 2009: 6). La escasa participación de los estudiantes indígenas y afrodescendientes en las universidades se interpreta como expresión de

⁶ Esta licenciatura pretende formar profesionalmente a los futuros docentes que atenderán contextos multiculturales y plurilingües, desde la perspectiva del enfoque intercultural.

desigualdad social y por eso se han introducido estrategias para mejorar el acceso de estos sectores desfavorecidos a la educación superior.

2.3.1 Estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior

En el caso mexicano, Sylvia Schmelkes (2003: 4-7) menciona las siguientes tres estrategias destinadas a incrementar el número de estudiantes indígenas en la educación superior:

- 1) Aumento del número de becas con acción afirmativa hacia la población indígena para poder cursar la educación superior. La beca más extendida recibe el nombre de PRONABES, que en 2014 cambió su denominación al de MANUTENCIÓN. Su cobertura ha crecido y se ha venido atendiendo privilegiadamente a los estudiantes indígenas⁷.
- 2) La combinación de un programa de apoyo económico (becas o créditos) con una transformación de las instituciones de educación superior que lo reciben.
- 3) El establecimiento de las Universidades Interculturales, con el objetivo de llevar la educación superior a las zonas indígenas.

La segunda estrategia consiste en varios puntos que tratan de establecer mecanismos dentro de la institución para apoyar a los estudiantes indígenas y su permanencia en la universidad. Se tratan de cursos propedéuticos, de atención flexible y de tutorías individuales que tratan el reconocimiento y valoración de su cultura dentro de la comunidad educativa. Dentro de esta estrategia se puede destacar el *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*, un programa de acción afirmativa en el nivel licenciatura, implementado desde 2001 en un conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) con el fin de fortalecer los recursos académicos y contribuir al desarrollo de acciones afirmativas dirigidas a los jóvenes indígenas. El objetivo central del programa es “fortalecer los recursos académicos de las IES participantes en el Programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel” (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 10).

Acciones como esas seguramente pueden ayudar a los estudiantes indígenas durante su carrera universitaria, sin embargo, lo que no desaparece es el papel aculturador del sistema educativo y la dicotomía entre el ambiente universitario y lugares de origen de los estudiantes. Por eso, la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) bajo la CGEIB ha decidido crear un nuevo modelo de educación intercultural superior: la Universidad Intercultural (UI).

2.4 Modelo educativo de la Universidad Intercultural

El modelo educativo de la UI es un proyecto con el propósito de ofrecer una pertinente educación tanto a jóvenes de origen indígena como de otros sectores sociales interesados en impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas. Es importante darse cuenta que este modelo fue creado por el Estado para mejorar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior y disminuir la brecha histórica en nivel de educación. Sin embargo, su modelo es diferente al de las universidades autónomas creadas por movimientos indígenas, que muchas veces no son

⁷ También existe la beca del *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (CONAFE), la cual se otorga a los estudiantes que antes trabajaban como maestros comunitarios en la educación básica o existe la beca de la CDI.

reconocidas oficialmente. Las UI ofrecen una alternativa educativa que debe ser elaborada partiendo de un prisma netamente cultural, de ahí que su ubicación se dirija a localidades pequeñas con alta población indígena y que el currículo deba incorporar el conocimiento tradicional indígena, las cosmovisiones y las lenguas indígenas; elementos que no están presentes en las universidades convencionales. Con este planteamiento se trata de brindar una educación de calidad sin la necesaria aculturación y asimilación a la cultura dominante, aunque como se comprueba más adelante, es importante analizar el modelo frente la realidad cotidiana.

La primera UI fue creada en el año 2003 en el Estado de México y hasta la fecha existen en total diez UI denominadas de esta manera, no obstante, otras cuatro universidades han sido asimismo reconocidas por la SEP, siguiendo un modelo muy similar. Las UI creadas en el territorio mexicano son: *Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM, 2003), *Universidad Intercultural de Chiapas* (UNICH, 2004), *Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI, 2004), *Universidad Intercultural del Estado de Tabasco* (UIET, 2005), *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* (UIEP, 2006), *Universidad Indígena Intercultural de Michoacán* (UIIM, 2006), *Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo* (UIMQROO, 2007), *Universidad Intercultural del Estado de Guerrero* (UIEG, 2007), *Universidad Intercultural de San Luis Potosí* (UICSLP, 2011) y *Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo* (UICEH, 2012). Además existen instituciones afines que siguen un modelo parecido pero no se denominan de la misma manera, no obstante, sus objetivos coinciden con los fines planteados por el modelo educativo de la UI, entre ellas pertenecen: *Universidad Autónoma Indígena de México* en Sinaloa (UAIM, 2000), *Universidad de Oriente en Yucatán* (UNO, 2006), *Instituto Superior Intercultural Ayuuk* en Oaxaca (ISIA, 2006) e *Instituto Intercultural Nõño* en Querétaro (2009). Estas universidades constituyeron la *Red de Universidades Interculturales* (REDUI) con el propósito de formar un órgano coordinador que ofrezca servicios⁸ a dichas universidades, sin embargo, al día de hoy parece que la REDUI no sigue activa, su página web está desatendida y la cooperación entre las universidades es mínima.

El modelo educativo de la UI está resumido en una publicación de la SEP que elaboraron María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar en el año 2006 (segunda edición 2009), la cual sirve como referencia del modelo educativo para dichas universidades. El modelo educativo intercultural está basado en el respeto, la tolerancia, equidad y pluralidad de las culturas. El enfoque intercultural, como lo establece el modelo, “presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo” (Casillas y Santini, 2009: 36). Por eso, lo que se supone debiera establecerse en estas universidades, es el *diálogo intercultural*, como una estrategia que promueve la construcción de nuevos conocimientos, los occidentales junto con los tradicionales, y que abre la posibilidad de enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes. El elemento diferencial y relevante de este modelo es la cultura indígena y la lengua originaria que a través de la ‘vinculación con la comunidad’ debe ayudar a sustentar la relación entre los estudiantes y las comunidades indígenas. La figura del docente es también el factor clave, gracias al enfoque pedagógico llamado *constructivismo sociocultural*, “que considera la educación como un proceso en que el conocimiento se construye colectivamente, y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social” (ibíd.: 159) y por eso, es fundamental cambiar la posición tradicional del docente de una donde es ‘el que enseña’ a otra donde ‘todos enseñan, todos aprenden’. Asimismo, los docentes deberían darse cuenta que están en una UI,

⁸ Por ejemplo el desarrollo curricular, formación de profesores, evaluación, etc.

donde hay estudiantes que provienen de diferentes contextos culturales y por eso deben ajustar la práctica educativa occidental a esta realidad y a este modelo intercultural.

2.4.1 Misión de la Universidad Intercultural y ejes transversales

Para entender mejor el modelo en sí mismo, es interesante comenzar con la misión de la UI, la cual establece:

“promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno” (ibíd.: 149).

La UI está abierta a todos los estudiantes y para entrar se aplica el examen del *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior* sin efectos de selección, pues tiene más una función orientativa en donde se supone que la educación previa de los estudiantes no es de tan alta calidad. También se debe presentar una carta de motivación y, en algunos casos, hay entrevistas orales para valorar el perfil de los aspirantes. El currículo de la UI tiene varios ejes, que tratan de concretar las intenciones educativas planteadas en la misión. Se trata en concreto de cinco ejes:

- 1) Eje disciplinar - aprendizaje de conocimientos necesarios para la formación profesional según cada carrera.
- 2) Eje axiológico - conjunto de actitudes y valores que promueve la institución.
- 3) Eje metodológico - estrategias para el desarrollo de competencias profesionales como la comunicación, investigación, solución de problemas, toma de decisiones, etc.
- 4) Eje de competencias profesionales - conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que el estudiante desarrolla durante toda la carrera para llevar a cabo las actividades.
- 5) Eje lengua, cultura y vinculación con la comunidad (ibíd.: 184-192).

El último eje, llamado ‘el eje lengua, cultura y vinculación con la comunidad’, debe ser el eje más importante y diferente al modelo universitario convencional. Se trata de incorporar las lenguas originarias que se hablan en la región en el currículo, para que los estudiantes puedan aprenderlas y usarlas no sólo durante sus estudios sino también en su futuro trabajo, el cual se debería enfocar en las comunidades indígenas. Para dar consistencia a la formación profesional, por ejemplo, se supone el uso de lenguas durante las exposiciones, presentaciones y documentos elaborados por los estudiantes. La valoración y el conocimiento de la cultura en cuanto a organización social de las comunidades, técnicas de trabajo, cosmovisiones y prácticas culturales de las regiones forman también parte importante de este eje. Mientras, la vinculación con la comunidad pretende ser la parte más relevante, porque debe crear la relación entre los estudiantes y las comunidades indígenas cercanas. Se parte del hecho de que las comunidades indígenas están estrechamente vinculadas a sus actividades sociopolíticas y productivas y que existen formas de pensamiento diferentes que prevalecen y que se deben revalorar y reconstruir en oportunidades de proyectos de desarrollo social. Como señala Casillas y Villa:

“la vinculación con la comunidad se plantea como un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas. (...) Las acciones que se pueden realizar son fundamentalmente de carácter económico, cultural y educativo. En esta perspectiva, las acciones de vinculación con la comunidad coadyuvan al desarrollo social, cultural y productivo de las comunidades” (ibíd.: 157).

El desarrollo en este caso se entiende como el crecimiento (social, cultural o económico) y como plantea el modelo, debe partir de las cosmovisiones y prácticas propias de las comunidades y construirse a través del diálogo entre los estudiantes y las comunidades. Entre las actividades de vinculación con la comunidad se destaca la elaboración de diagnósticos y análisis de la problemática comunitaria, la sistematización de saberes productivos o el impulso a posibles formas de gestión para poder solucionar problemas para el desarrollo de la comunidad (ibíd.: 185). Sin embargo, la UI es la que decide sobre los requisitos y estrategias de la vinculación de acuerdo con los propósitos de diferentes carreras, los estudiantes juegan el papel de mediadores y las comunidades indígenas de un tipo de informantes. La UI no es una universidad indígena, que parte en su investigación desde la problemática y demanda autónoma de las comunidades mismas, sino que a través de un modelo occidental creado por el Gobierno, establece lo que supuestamente considera importante para el desarrollo de las comunidades.

2.4.2 Oferta educativa y su implicación

De acuerdo con el modelo educativo intercultural se ha diseñado la oferta educativa, que debe responder a las necesidades y potencialidades de desarrollo de las comunidades indígenas. Se diseñaron cuatro carreras que funcionan en la mayoría de las UI: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo (o Sustentable). En los últimos años se abrieron también las carreras de Derecho Intercultural, Ingeniería Forestal, Enfermería con Enfoque Intercultural o Medicina Intercultural. La mayoría de las UI ofrece estas carreras en nivel de licenciaturas y aunque sus nombres suenan innovadores e interesantes, las licenciaturas no resultan muy lucrativas para el mercado laboral en la sociedad mexicana, principalmente porque debajo de esas licenciaturas es muchas veces difícil de imaginarse su contenido y perfil del egresado.

Además, el proyecto de las UI es muy joven, lleva apenas una década y por eso las UI no son todavía muy reconocidas. Asimismo, para admitir la realidad cotidiana en México, el adjetivo ‘intercultural’ se asocia con ‘lo indígena’ y por eso las UI tampoco tienen tanto prestigio sólo por el hecho de ser consideradas como unas universidades pobladas especialmente de estudiantes indígenas. A esta problemática se une la carencia de las titulaciones en nivel de maestría, la cual imposibilita el continuo desarrollo educativo de los estudiantes en la misma formación profesional. Como ya se ha mencionado, la Licenciatura en Turismo Alternativo es una de las carreras en las UI, una carrera que supone la gestión de los proyectos turísticos en las comunidades para ayudar a su desarrollo, de acuerdo a lo que la universidad misma considera necesario para las comunidades.

2.4.3 Turismo Alternativo en las UI

El turismo se puede dividir entre muchos tipos, especialmente según la motivación del propio turista, no obstante, los dos grupos principales son el turismo convencional y el turismo alternativo. El primero tiene un carácter más masivo y suele vincularse a lugares con sol y playa, así también posee elementos de salud, cultura o deportes. Mientras, el turismo alternativo destaca por el propósito de buscar el desarrollo humano sustentable que promueve el desarrollo y crecimiento económico. Entre sus diversas definiciones y conceptualizaciones, destaca aquella dada por Zamorano:

“un turismo de calidad que se da dentro de los parámetros del desarrollo humano sustentable que promueve el desarrollo y crecimiento económico, la equidad social y la sustentabilidad ambiental” (2007: 13).

En el turismo alternativo es fundamental una interrelación más estrecha con la naturaleza y las culturas locales, ya que está motivada por la conservación de los recursos culturales y naturales. Este tipo de turismo se puede dividir en general en tres grandes categorías: ecoturismo, turismo de aventura y turismo rural. Todas esas categorías promueven un desarrollo sustentable, consistente en una manera de organizar las actividades turísticas en armonía con el entorno para que se pueda asegurar su continuidad a largo plazo (ibíd.: 46). Es importante darse cuenta que en todos los tipos de turismo alternativo se entra en contacto con las diferentes culturas. Por eso, durante las actividades turísticas, se genera el encuentro intercultural, aunque como señala Onghena (2003), la interacción con turistas representa para la población local muchas veces una experiencia desigual, porque el turista presenta normalmente una actitud de inactividad o pasividad, mientras que la población local debe mantener su actividad diaria de trabajo, sin embargo, siempre depende de la actitud del turista y su interés por la cultura local, las tradiciones, los productos locales, artesanía, etc.

El turismo alternativo se ha establecido como una propuesta opuesta al turismo convencional, puesto que se enfoca en la naturaleza y las poblaciones y culturas locales, por ello la Licenciatura en Turismo Alternativo como formación profesional implica:

“la oferta de espacios de descanso y esparcimiento en estrecho contacto con la naturaleza, valorando y aquilatando el conocimiento tradicional y las prácticas organizativas y culturales propias de los pueblos, y propiciando una convivencia respetuosa entre los demandantes de estos servicios y los pueblos de México” (Casillas y Santini, 2009: 203).

Esta licenciatura debería formar profesionales que puedan representar un puente entre las comunidades locales y las demandas turísticas, las cuales se enfocan en el respeto del medio ambiente y la convivencia de diferentes culturas. El perfil de egreso debería brindar capacitaciones para conocer las características de los espacios naturales y culturales, diseñar y aplicar tecnologías de actividades de ecoturismo y turismo de aventura y ofrecer a los visitantes servicios que les permitan conocer formas de vida tradicionales, todo esto a través del diseño y administración de proyectos turísticos o empresas ecoturísticas comunitarias (ibíd.: 203-205). La propuesta de la Licenciatura en Turismo Alternativo presenta un campo que seguro alberga potencial, especialmente por la diversidad cultural y natural que ofrece México y América Latina en general. Sin embargo, ¿es el turismo alternativo lo más importante que necesitan las comunidades indígenas, las cuales muchas veces carecen de infraestructuras básicas y además no conocen ni el concepto de turismo como tal? ¿Se puede lograr un diálogo de saberes entre los

estudiantes y la población local que genere un impacto positivo en las comunidades? Estos interrogantes, pero principalmente el modelo educativo, su funcionamiento y estructuras se discuten en la parte práctica de la presente tesis, en casos concretos de la *Universidad Intercultural del Estado de Puebla* y la *Universidad Intercultural de Chiapas*, ya que es importante determinar cómo funcionan las UI en la realidad cotidiana mexicana.

Capítulo 3

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)

El tercer capítulo se enfoca en el primer caso de estudio: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). En primer lugar se describe el estado de Puebla y su región Sierra Norte de Puebla, donde se encuentra la universidad. Después se presenta la UIEP, su fundación, su contexto estudiantil y su infraestructura, para poder más adelante analizar el funcionamiento del modelo educativo en la Licenciatura de Turismo Alternativo desde varias perspectivas. Se analiza el modelo desde su currículo, percepción de la enseñanza, lengua originaria y vinculación con la comunidad para poder determinar si se logra implementar el concepto de interculturalidad y en qué forma.

3.1 Estado de Puebla

El estado de Puebla es una de las 32 entidades federativas que constituyen los Estados Unidos Mexicanos. Se encuentra en el centro oriental del territorio mexicano lindando con los estados de Veracruz, Hidalgo, Distrito Federal, Tlaxcala, Morelos, Guerrero y Oaxaca. La superficie del estado de Puebla es algo más de 34.000 km² y su población en el año 2010 ascendía casi a 5,5 millones de habitantes (INEGI, 2010), la mayor parte concentrados en la zona metropolitana de la capital del estado, Puebla de Zaragoza. Aunque la superficie de Puebla no es tan grande en comparación con otros estados mexicanos, el número de habitantes la sitúa entre las primeras diez entidades federativas. El estado de Puebla se compone de varias regiones: Sierra Norte de Puebla, Valles de Atlixco y Matamoros, La Mixteca, Valle Poblano, Valle de Tehuacán y Llanos de San Juan y San Andrés, los cuales a su vez se dividen en 217 municipios. La orografía de Puebla es muy diversa, albergando valles, pero también multitud de sierras (Sierra Madre Oriental, Sierra Mixteca, Sierra Negra, etc.) sin olvidar por supuesto los volcanes, con el Popocatepetl a la cabeza como volcán más activo y a su vez uno de los más representativos. En cuanto al clima del territorio poblano, este es mayormente cálido, siendo muy distinguible el diferente grado de humedad especialmente en las zonas de sierra.

No obstante, en el caso de deber destacar algo del estado de Puebla sería el ser uno de los estados con mayor población indígena del país, se estima que alrededor de 629 000 habitantes hablan alguna lengua indígena (INEGI, 2010), sin contar que con la población poblana no hablante, pero autodenominada indígena, esta cifra ascendería a más de 1,4 millones (ibíd.). En este caso puede visualizarse de nuevo la diferencia entre los HLI y los que se consideran indígenas, por su modo de vida, organización social, costumbres, etc.; pero que ya han perdido el uso de la lengua originaria por la imposición del español. Si consideramos que la población total de Puebla es de unos 5,5 millones habitantes, la población indígena representa un 25%. Los grupos étnicos principales son los nahuas, totonacos, popolocas, mazatecos, otomíes, mixtecos y tepehuas. Cada uno de estos grupos étnicos tiene su lengua materna, desarrollando diferentes variantes dialectales dependiendo de la región y comunidad. Para el contexto de este trabajo es importante destacar la región de Sierra Norte de Puebla, donde se ubica la UIEP.

3.1.1 Sierra Norte de Puebla

La Sierra Norte de Puebla forma parte de la Sierra Madre Oriental y se ubica en la zona norte del estado de Puebla, limitando con los estados de Tlaxcala, Veracruz, Hidalgo y la región de los Llanos de San Juan. La región se divide en 68 municipios y la población indígena está presente en prácticamente todos estos municipios. Los pueblos originarios predominantes de esta región son los nahuas, totonacos, otomíes y tepehuas. La región también suele llamarse el Totonacapan, pues fue habitada en el pasado por los miembros del pueblo totonaco. No obstante, esta región ha sido objeto de la ambición de muchos otros grupos étnicos así como de la inmigración, lo que la hace ser concebida en la actualidad como una región pluricultural (Masferrer y Báez, 1995: 170-172). De aquí principalmente deriva que las lenguas habladas en la región sean el náhuatl, totonaco, otomí y tepehua, asimismo, la lengua náhuatl sufrió un proceso de expansión en el pasado que conllevó a que algunas poblaciones en minoría, especialmente la totonaca, pasaran un proceso de 'nahuatlización' con el objetivo de imponer la lengua náhuatl a la población minoritaria (ibíd.: 175). Sirva como ejemplo que los nombres de algunas comunidades o municipios estén en la lengua náhuatl, independientemente de que en realidad los habitantes de dichos pueblos sean totonacos.

El proyecto de la UIEP fue impulsado en esta región, una de las más pobres de todo el territorio mexicano, con el objetivo de ofrecer una educación diferente y supuestamente culturalmente pertinente a la desarrollada en las universidades convencionales, siendo este un hecho que llamó la atención entre la población local. La UIEP se encuentra en el municipio Huehuetla, concretamente en la comunidad totonaco-hablante Lipuntahuaca. Huehuetla, junto con los municipios aledaños, es una región con una mayoría de población totonaca, así como una región netamente campesina, siendo los principales productos locales el maíz, frijol, naranjas, plátanos y chile, que se destinan al autoconsumo y el café, la pimienta y el mamey que se comercializan. El totonaco es la lengua que prevalece, pero también está presente el castellano y el náhuatl. Lipuntahuaca tiene alrededor de ochocientos habitantes, cuenta con una escuela primaria bilingüe, telesecundaria, bachillerato y la universidad. Es por ello que alguien nacido en esta comunidad tiene teóricamente asegurada la educación hasta el nivel superior, a pesar de que carezca de acceso a agua potable, drenaje o suministro eléctrico (Deance y Vázquez, 2010: 41). En la comunidad existen cinco tiendas que suministran productos básicos tales como el arroz, azúcar, aceite, frijoles, maíz, aunque es imposible encontrar lácteos, fruta o verdura. Sin embargo, la cerveza, coca cola o aguardiente se pueden encontrar siempre con facilidad.

3.2 La UIEP y su contexto estudiantil

La fundación de la UIEP fue oficialmente aprobada por Decreto de Creación el 8 de marzo de 2006, iniciando sus actividades en agosto del mismo año, con dos únicas carreras: Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable. En el primer año académico (2006/2007) se alcanzó una matrícula de 235 estudiantes, de ellos 121 fueron mujeres y 114 hombres, integrando hablantes de totonaco, náhuatl, popoloca y mixteco (ibíd.). En el año académico 2014/2015⁹, la UIEP contaba en total con cuatro licenciaturas: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo e Ingeniería Forestal Comunitaria. Todas estas carreras fueron implementadas en la UIEP al estar recomendadas por el modelo educativo de la UI, el cual supone que pueden servir específicamente para el desarrollo de los pueblos indígenas. La matrícula en el año académico 2014/2015 ascendió

⁹ En ciclo escolar Agosto – Diciembre 2014, período en el que se llevó a cabo esta investigación.

a 275 estudiantes¹⁰, de ellos 140 fueron mujeres y 135 hombres. Del total de estudiantes, 148 podían considerarse como HLI (53%), concretamente, 106 totonaco-hablantes y 42 náhuatl-hablantes, no obstante, muchos de los estudiantes provenían de familias mixtas, donde no se habla correctamente la lengua indígena, pero sí pueden entenderla y lo que es aún más importante, defienden con claridad su condición indígena. La carrera con un mayor número de matriculados resultó la de Desarrollo Sustentable, seguida por la de Lengua y Cultura, Ingeniería Forestal Comunitaria y Turismo Alternativo. En este aspecto es conveniente resaltar que el número de estudiantes todavía activos en diciembre de 2014 era sólo de 224 estudiantes, hecho que constata la alta tasa de deserción existente durante el semestre académico. Asimismo, la matrícula tras ocho años sigue sin apenas alteraciones respecto al primer año del funcionamiento de la UIEP, cuando la universidad ofrecía únicamente dos carreras, aunque puede concluirse que atraía mayor número de estudiantes.

Es importante destacar la misión de la UIEP, para así poder entender mejor los valores y los objetivos que se deberían enseñar y cumplir en la institución. La misión de la UIEP establece:

“formar profesionales, intelectuales e investigadores a través de un modelo de educación basado en un principio de sustentabilidad con enfoque intercultural que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos y culturas indígenas con los diversos sectores sociales en un marco de equidad, respeto y cooperación¹¹”.

3.2.1 Infraestructura de la UIEP

La mayoría de los estudiantes, concretamente 171 personas, son becarios de alguna de los tres tipos de becas existentes (MANUTENCIÓN, CDI o CONAFE), las cuales facilitan enormemente su acceso a los estudios universitarios. Los estudiantes alquilan y muchas veces comparten un solo cuarto en la comunidad misma, donde también se creó un ‘hotel’ que funciona como alojamiento para la mayoría de los docentes y algunos estudiantes, aunque su precio asciende a unos mil pesos mensuales por una habitación muy básica, importe que representa la misma cantidad de dinero que ingresan en concepto de beca, siendo de por sí una cifra alta a la que habría que añadir el coste derivado de la manutención y el transporte a sus hogares. El albergue universitario está en proceso de construcción esperándose que pueda empezar su funcionamiento en el año académico 2015/2016, con habitaciones compartidas y divididas según sexo, y por un precio mucho más asequible. El resto de los estudiantes viven en las propias comunidades o pueblos cercanos, especialmente en la cabecera municipal Huehuetla, y circulan a diario para poder llegar a las clases que empiezan normalmente a las 8.00 de la mañana y terminan a las 16.00 o 17.30. No obstante, los lunes y los viernes, la universidad se encuentra más vacía que llena, debido principalmente a que los estudiantes regresan ya el viernes a sus comunidades y frecuentemente llegan a la universidad durante el lunes, aunque se suponga que la asistencia a las clases es obligatoria durante todo el calendario académico.

La propia UIEP dispone de tres edificios, uno administrativo donde también se encuentra la cafetería y la biblioteca, y dos aularios (algunos especializados para la computación, para los laboratorios de medios de comunicación, etc.). El material en la biblioteca es insuficiente, lo que complica la investigación propia de los estudiantes, pero también la de los docentes mismos. La

¹⁰ Todo el material estadístico proviene de la propia investigación de campo en la UIEP.

¹¹ Misión de la UIEP establecida en el edificio universitario.

universidad promociona el acceso a internet de alta velocidad constantemente, sin embargo, la red empieza a funcionar después de las 16.00 para que los estudiantes no puedan distraerse durante las clases, además su señal y velocidad no es estable¹². La señal de móvil se estableció a principios del año 2014, hasta esta fecha no existía conexión alguna, ni hablar tampoco sobre el sistema de carreteras que conectan Lipuntahuaca con otras comunidades y que tienen una calidad muy deficiente. Todas estas circunstancias unidas, hacen que la vida en una comunidad como Lipuntahuaca puede resultar bastante dura para alguien que no esté acostumbrado a este modo de vida, debido a la carencia de servicios básicos a los cuales la gente proveniente de las ciudades está acostumbrada diariamente. Para los estudiantes que provienen de las comunidades cercanas, este hecho no presenta un grave problema, sin embargo, para la mayoría de los docentes es un cambio sustancial.

Imagen 1: Campus universitario de la UIEP, Lipuntahuaca, Puebla



Fuente: acervo personal

Esta es una de las principales razones por las que también la planta de docentes no ha podido mantenerse demasiado estable durante todo el funcionamiento de la UIEP. Durante el año académico 2014/2015 la universidad empleaba veinticuatro docentes, cinco de ellos con un grado de doctorado, pero sólo cuatro hablantes de alguna lengua originaria. Además, como afirma Deance y Vázquez, la política municipal siempre ha jugado un papel determinante, siendo muestra clara de ello que el personal involucrado en la UIEP, especialmente el administrativo, formara regularmente parte de grupos políticos que muchas veces ejercían un abuso del poder y carencia de interés en la universidad misma (2010: 41). No obstante, la presente investigación se enfoca en la Licenciatura de Turismo Alternativo y es por tanto necesario especificar este caso y en particular el funcionamiento del modelo educativo como tal y la percepción del mismo por parte de los estudiantes.

¹² Un hecho entendible siendo Lipuntahuaca una comunidad alejada.

3.3 Licenciatura en Turismo Alternativo y su enseñanza

La Licenciatura en Turismo Alternativo abrió sus puertas a la primera generación de estudiantes en agosto del 2010, debiendo destacar que en el verano de 2014 se titularon el 100%, es decir 13 estudiantes, lo cual representa en sí mismo un éxito, ya que la tasa de titulados es uno de los principales retos a los que las UI deben enfrentarse en la actualidad. En diciembre de 2014 la carrera tenía sólo 27 estudiantes activos durante los cuatro semestres, diez de ellos hablantes de alguna lengua originaria (totonaco o náhuatl). El primer semestre dispuso de 14 estudiantes, siendo esta la cifra más alta del curso, ya que en el tercer y séptimo semestre sólo seis estudiantes continuaban asistiendo y en el quinto apenas una única estudiante, totonaco-hablante. Este hecho reafirma la elevadísima deserción existente en esta carrera, causada principalmente por la insatisfacción con la carrera y la universidad como tal o por motivos económicos. No obstante, es necesario recordar cuál es el objetivo de la Licenciatura en Turismo Alternativo, según la UIEP:

“formar profesionales capaces de analizar, planear, elaborar, sistematizar, dar seguimiento, evaluar y gestionar proyectos de desarrollo turístico sustentable comunitario, con el fin de aprovechar y conservar los recursos naturales y el patrimonio histórico y cultural en las zonas rurales e indígenas con potencial turístico, con una visión emprendedora, comprometidos con la ética y responsabilidad social, buscando siempre mejorar los niveles de desarrollo humano de la región, promoviendo la identidad y su cultura¹³”.

De los estudiantes entrevistados, el 60% eligieron la universidad bien por ser un centro público donde por ende no debían de pagar nada o por ser su última opción de estudio, el resto eligió la universidad por la carrera en sí, la cual les llamó mucho la atención por ser diferente al turismo convencional, por poder conservar el medio ambiente y también porque esperaban tener la oportunidad de realizar un elevado número de viajes. De los estudiantes entrevistados, cinco de ellos son hablantes de lengua originaria, tres del náhuatl y dos del totonaco. Se puede identificar la gran diferencia existente entre los estudiantes náhuatl y totonaco-hablantes, no sólo en su comportamiento, sino también en la manera en cómo aprendieron la lengua originaria. En los casos de los nahuas, el náhuatl se usa como lengua materna en sus casas, por eso los estudiantes la aprendieron ya desde la niñez, aprendiendo el español con posterioridad una vez en la escuela ya como segunda lengua. Del otro lado se encontrarían los estudiantes totonaco-hablantes, los cuales han crecido en familias de padres totonacos, pero con el castellano como la lengua utilizada en el ámbito familiar, debido a que los padres lo consideraban más importante para la futura vida de sus hijos por encima de su propia lengua materna totonaca. Los estudiantes totonacos aprendieron la lengua (aunque no perfectamente) en la escuela primaria y secundaria por su propia cuenta, para poder así entender mejor su entorno, sus otros compañeros y también poder comunicarse con sus familiares más mayores.

Varios estudiantes comentaron que existe una palpable rivalidad entre nahuas y totonacos, y que los nahuas tienden a querer imponer sus ideas bajo cualquier condición, ser superiores y considerar su cultura como la mejor. Este hecho puede comprenderse desde un punto de vista histórico, debido a que el náhuatl fue la lengua originaria de los aztecas, un gran imperio de constatada influencia y poder en la región, así como enfrentado a los totonacos, los cuales ayudaron a Hernán Cortés a conquistar la sede principal de los aztecas, el Tenochtitlán, y aunque después también quedaran bajo la influencia española, parece que este hecho histórico no

¹³ El material promotor de la UIEP.

ha sido nunca totalmente olvidado por estos dos grupos étnicos. Como afirma uno de los estudiantes:

“la cultura nahua no se lleva con la cultura totonaca, los nahuas dominaron a los totonacas, así que ellos no hablan mucho con nosotros. Arquímedes es totonaca, yo soy nahua, al inicio no nos hablamos, por lo mismo que tenemos esa ideología de nuestros padres que nos dicen: ‘no te quiero ver hablar con un totonaca, con otra cultura, si vas a hablar con alguien que sea nahua o español’” (Varón, 19 años, Lipuntahuaca, en entrevista el 2 de diciembre de 2014).

Hay que destacar también la diferencia entre la autoestima visible en totonacos y nahuas. Estos últimos hablan con una voz más alta y parecen sentirse más seguros que los totonacos, los cuales son más tímidos y cerrados. Esto demuestra que el contexto multicultural en la UIEP no es fácil de enfocar, la UIEP fue creada para atender a todos los tipos de estudiantes y como en la región conviven principalmente estos dos grupos étnicos, es lógico que dicha situación se repita también en la universidad. No obstante, muchos de los docentes, al no provenir de la región, no entienden y no saben cómo atender estas diferencias, es decir, aún no existe una comprensión suficientemente profunda de los grupos étnicos locales desde la parte universitaria.

3.3.1 Currículo de Turismo Alternativo

La Licenciatura en Turismo Alternativo dura cuatro años (ocho semestres) y su mapa curricular¹⁴ tiene varios ejes, los cuales sirven como base de las materias que se enseñan durante cada semestre. Se trata de los siguientes ejes:

- 1) Eje disciplinar - brinda el conocimiento sobre los diferentes tipos de turismo alternativo, además hay sub-eje ambiental, económico administrativo y marco regulatorio.
- 2) Eje sociocultural – donde se presenta el curso introductor sobre la interculturalidad, la materia de Género como Identidad Cultural o Antropología Sociocultural.
- 3) Eje de vinculación – se trata de Taller de Vinculación, Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo, Taller de Integración de Saberes Comunitarios, etc.; este eje debería brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para poder vincularse bien con la comunidad de su interés.
- 4) Eje de lenguas - este eje representa la lengua originaria, pero también la lengua extranjera (inglés) y la materia Herramientas de Comunicación, y Comprensión y Redacción de Textos en Español.

El mapa curricular fue diseñado por la División de Procesos Naturales de la UIEP según el modelo educativo de la UI, es por ello que el eje de vinculación con la comunidad y eje de lenguas representan la piedra angular de todo el currículo. El diseño del currículo está establecido según las normas universitarias aceptadas por la SEP y por eso también la planificación de todo el año académico, es decir, del calendario escolar, corresponde a las normas en universidades convencionales. Esto conlleva que el semestre de invierno empieza en agosto y termina en diciembre, y el semestre de verano es desde febrero hasta junio. Los días de vacaciones, también siguen el marco nacional y los días festivos oficiales en México, como por ejemplo el Día de la Constitución Mexicana, el Día de la Independencia, la Revolución Mexicana, etc. Sin embargo, el currículo trata de enfocarse en la región de la Sierra Norte de Puebla, y es aquí donde surge otra

¹⁴ El mapa curricular completo puede encontrarse en los anexos.

vez la cuestión sobre el insuficiente conocimiento por parte de los docentes, los cuales en la mayoría de los casos provienen de la ciudad de donde traen sus modelos ‘occidentales’. Como señala Dr. Iván Deance, antropólogo y el ex docente de dos UI:

“el currículo se ha adaptado en el papel, dice que se deberían tomar los ejemplos de la región. Se ha adaptado en el ideal, pero en la práctica no, porque el hablar de Huehuetla no te hace adaptar a Huehuetla, es decir, tú puedes hablar de Huehuetla pero si no entiendes como es que la gente compra, como es que la gente se relaciona, como es que la gente mantiene estas dinámicas sociales, de nada sirve que pongas ejemplos sobre Huehuetla. (...) El problema de muchos de estos docentes que tenemos ahora en las universidades interculturales es que ponen el ejemplo de Huehuetla, pero el ejemplo de la organización o de la estrategia a aplicar es el modelo que traen en su cabeza de sus regiones” (San Andrés Cholula, en entrevista el 18 de diciembre de 2014).

Lo que no se toma en cuenta en el calendario escolar son las festividades de las comunidades, las actividades agrícolas comunitarias o ceremonias importantes, la razón principal es que la UIEP es parte del sistema educativo federal y por ello estos ajustes no son posibles. Como afirma un docente:

“los jóvenes y las familias de la región tienen ciertas actividades que son importantes para ellos y que coinciden con el calendario escolar, creo que en este sentido no se está como tal siguiendo las necesidades de las comunidades, porque nos ajustamos también a un calendario proveniente de un sistema educativo del estado federal (...). Nivel preescolar, primaria, secundaria, bachillerato siguen este sistema escolar federal también, creo que las personas lo conocen así, y de alguna forma se han acostumbrado a ello, pasando entonces a ser algo que no les complica la educación” (M.C. Genaro Lemus de Jesús, Lipuntahuaca, en entrevista el 3 de diciembre de 2014).

Lo máximo a lo que se puede aspirar es la celebración de ciertos eventos culturales o la celebración de algunos de los días internacionales más importantes que tienen algo que ver con los pueblos indígenas¹⁵, no obstante, esos días suelen ser más importantes para el calendario occidental que para los pueblos indígenas y su identidad misma. Hechos como este no hacen más que poner de manifiesto cómo la cultura indígena está concebida por la universidad desde un punto de vista folclórico, estableciendo eventos en días importantes en el contexto internacional, sin tomar en cuenta la importancia de estos para la región misma. Una rara excepción es el Día de los Muertos, una festividad de gran importancia en todo México, con una especial relevancia para las comunidades indígenas por ser una de las festividades religiosas más extendidas. En cada casa se coloca un altar recordando a los difuntos con sus fotografías, recuerdos y una ofrenda, se adorna y visita el panteón con toda la familia y se degusta dicha ofrenda. Esta fiesta se celebra con regularidad cada año también en la UIEP, los estudiantes preparan tres altares donde muestran las costumbres de diferentes culturas (totonaca, nahua y mestiza), discutiendo asimismo sus significados y diferencias.

¹⁵ Se trata de días como el Día de la Mujer Indígena, Día de la Lengua Materna o Día Internacional de los Pueblos Indígenas.

3.3.2 Percepción de la enseñanza

La mayoría de los estudiantes entrevistados¹⁶ evalúan la enseñanza en Licenciatura en Turismo Alternativo como deficiente especialmente por la falta de docentes especializados en turismo. En el semestre de invierno 2014/2015 existían únicamente dos docentes con una formación claramente enfocada al turismo, uno de ellos estudió administración turística y otro turismo rural. Sin embargo, los estudiantes afirman que los docentes cambian casi cada semestre, siendo éste un hecho que les afecta mucho, porque no les permite crear una relación de confianza. Como se ha mencionado antes, vivir en esta región no es nada fácil y por ello muchos de los docentes no son capaces de asimilar el gran cambio entre la vida en la comunidad y la ciudad, provocando que se marchen después de sólo uno o dos semestres. Además, es especialmente difícil encontrar docentes especializados en turismo alternativo, al ser esta una titulación de reciente creación, no existen programas de postgrado con esta especialización, de ahí que lo que se acerque más sean titulaciones de administración turística, turismo rural o ecoturismo, todas ellas impartidas en las universidades convencionales.

Una de las actividades que se promueve con especial empuje en la carrera son las prácticas. Una parte del turismo alternativo es turismo de aventura, rama que llama especialmente la atención entre los varones que estudian esta licenciatura. Los estudiantes de séptimo semestre comentaron que en el principio había talleres de turismo de aventura, donde se enseñaba como practicar rapel o tirolesa, sin embargo, estos talleres eran conducidos por personas sin estudios de postgrado, por lo que tenían que dejar de trabajar para la UIEP, ya que su nivel académico no era suficiente. No obstante, es casi imposible encontrar profesionales con un grado de maestría que puedan impartir talleres de turismo alternativo. Una estudiante describe sus sentimientos sobre la enseñanza en la UIEP de la siguiente manera:

“es muy deficiente (...), la mayoría de los maestros que nos dan clases en la carrera de Turismo son maestros que no conocen en detalle la carrera, no saben lo que tiene. Nos dan las clases, pero sólo para cumplir” (Mujer, 21 años, totonaco-hablante, Lipuntahuaca, en entrevista el 9 de diciembre de 2014).

Otra estudiante afirma así sobre su experiencia personal con el cambio de maestros:

“creo que a la enseñanza le falta mucho, mucho, pero obviamente la universidad tampoco nos va a dar todo. Son varios factores, porque llegan maestros, se van un semestre, regresan otros, nos falta continuidad (...). Creo que esta ha sido la problemática en la universidad de que los maestros no son permanentes. Si se crea un proyecto y no se le da continuidad, porque el maestro por la razón que sea tiene que irse de la universidad, entonces ahí siento que se rompe este nexo entre el alumno y el docente” (Mujer, 25 años, náhuatl-hablante, Lipuntahuaca, en entrevista el 4 de diciembre de 2014).

Es evidente que la inestabilidad en la plantilla docente de la carrera de Turismo Alternativo es uno de los problemas que más influyen en el desarrollo de los estudiantes y también en su opinión sobre la UIEP. Asimismo, gracias a los frecuentes cambios de la plantilla, no hay tiempo para capacitar adecuadamente a los docentes sobre el modelo intercultural y sus particularidades,

¹⁶ Once estudiantes de los quince entrevistados, es decir un 73%.

porque los cursos de capacitación se imparten sólo una vez al año¹⁷, aunque no se enfocan directamente en el concepto de interculturalidad o el modelo educativo de la UI. Es por ello que los docentes tratan de conocer el modelo por su propia cuenta y ajustar su enseñanza a ello, aunque no siempre resulte fácil como afirma una de las docentes:

“tuve que ponerme a investigar por mi cuenta sobre las propias materias que a mí me tocó dar el semestre pasado, haciendo un gran esfuerzo en la cuestión intercultural, (...) porque no tienes el concepto muy claro. Entonces, en este sentido creo que mis esfuerzos honestamente fueron limitados. Porque si no dominas esa parte, es muy difícil que la puedes plasmar en tus clases y en tu programación” (M.C. Alicia J. Avilés Zúñiga, Lipuntahuaca, en entrevista el 9 de diciembre de 2014).

Otro punto relevante es el del ambiente universitario y la percepción de este por parte de los estudiantes que es sumamente positiva. Muchos de los estudiantes afirman que han podido darse cuenta sobre la diversidad cultural que tiene México por primera vez en la UIEP, siendo aquí donde han empezado a apreciar la cantidad de diferentes lenguas indígenas existentes y la importancia que estas tienen. Además, los estudiantes HLI afirman, que siempre se han sentido apoyados y que no han sufrido discriminación en la universidad por su origen o por hablar español con algún tipo de acento. Lo que no sólo ocurre en la UIEP, pero también en otras UI, es el surgimiento de la discriminación positiva. Como resultado de entenderse que la UI fue creada especialmente para disminuir la brecha educativa y así apoyar a los estudiantes indígenas, son los estudiantes HLI los que resultan privilegiados para siempre recibir más apoyo que los estudiantes no HLI en cuestiones de becas, estancias en el extranjero o asistencia a ponencias o conferencias. Este fenómeno puede señalar una forma de neo-indigenismo que sigue prevaleciendo en estas universidades. Todos los estudiantes coinciden en describir las materias presentes en el currículo de Turismo Alternativo como bastante asequibles, no siendo especialmente necesario una exhaustiva preparación de las clases, salvo una materia que resulta especialmente complicada a la mayoría de los estudiantes no HLI: la lengua originaria.

3.3.3 Lengua originaria, conocimientos tradicionales y cosmovisión

El eje de lenguas que está presente en el currículo incluye la lengua originaria, la extranjera y comprensión y herramientas de comunicación. Lengua extranjera que es el inglés se enseña los siete primeros semestres, tres veces a la semana. Lengua originaria se enseña los seis primeros semestres, dos veces a la semana, y los estudiantes antes tenían que estudiar tres semestres el náhuatl y otros tres semestres el totonaco, sin embargo, durante este corto período no aprendieron mucho y como resultado desde agosto de 2014 el modelo de enseñanza de las lenguas fue modificado, siendo los estudiantes ahora los que tienen que elegir una lengua originaria que estudiar durante todo el tiempo. Este modelo debería ser más eficiente para permitir aprender la lengua correctamente. Las clases de lenguas originarias se dividen entre hablantes y no hablantes, sin embargo, hay sólo dos docentes que enseñan lengua náhuatl y sólo uno que enseña el totonaco, el cual resulta en una carga de trabajo significativa. Aun así, también en la UIEP surge la cuestión de variantes dialectales de una lengua, como afirma un estudiante totonaco-hablante:

¹⁷ Los cursos impartidos en el año 2014 fueron: Taller a docentes de educación basada en competencias, Taller a docentes de planeación educativa por competencias, Taller a docentes de evaluación educativa por competencia, Taller a docentes de elaboración de proyectos de inversión y Seminario de tutorías.

“en el totonaco sucede que hay muchas variantes, de cerro a cerro y de pueblo a pueblo se habla de una manera diferente, una palabra aquí significa una cosa y allí otra. Ocurrió que mi maestro hablaba una variante diferente, así que con él nunca estuve de acuerdo, siempre estábamos en discusión (...), así que me dije bueno, ya no quiero seguir aquí y existía la opción de estudiar náhuatl, por lo que pensé que quería aprenderlo también para que cuando tuviera tal vez una empresa turística pudiera no sólo darle la bienvenida en español, quiero aprender inglés, náhuatl y totonaco” (Varón, 20 años, totonaco-hablante, Lipuntahuaca, en entrevista el 3 de diciembre de 2014).

La complejidad de la enseñanza de una lengua originaria es enorme, no es sólo por las variantes dialectales, pero también por los diferentes conceptos de la cosmovisión y clasificadores numerales que se usan en las lenguas indígenas. El otro punto importante durante el aprendizaje de la lengua es el interés y la vocación, que muchas veces faltan a los estudiantes, porque como se ha mencionado antes, no eligieron la universidad por su modelo educativo intercultural y por eso no ven la prioridad en el aprendizaje de una lengua originaria. Aunque hay la opción de practicar sus conocimientos con los estudiantes HLI, es importante destacar que a pesar de que el 54% de los estudiantes en toda la universidad son HLI, la lengua originaria se usa sólo en las clases de la propia lengua o durante los eventos oficiales, pero no durante las otras clases, ni siquiera en la comunicación entre los mismos estudiantes, por eso apenas puede escucharse en los pasillos de la escuela. Como se ha indicado con anterioridad, sólo cuatro de los docentes son HLI y por ello, la lengua dominante en la UIEP sigue siendo el castellano. Algunos docentes quieren estimular a los estudiantes en el uso más frecuente de su lengua materna, sin embargo, los docentes mismos no hablan la lengua ni tienen la obligación de aprenderla durante su estancia en la UIEP, por eso se complica bastante este objetivo. Como afirma un ex docente:

“los docentes, salvo en algunas interculturales como la Maya de Quitana Roo, donde sí es requisito hablar maya, no saben totonaco. Por ejemplo en esta universidad, ¿cómo un docente que viene de fuera, que no conoce la lengua y que no se puede expresar en esa lengua, motiva a los estudiantes? Les dice: ‘Oye, que no te de vergüenza tu lengua, háblala, a mí no me daría vergüenza hablarla’. Pero tú no puedes pedir a alguien que habla totonaco desde el español, lo tienes que pedir desde el totonaco” (Dr. Iván Deance, San Andrés Cholula, en entrevista el 18 de diciembre de 2014).

Lo mismo ocurre con los conocimientos tradicionales. La mayoría de los docentes vienen de la ciudad y traen sus modelos y actitudes ‘occidentales’ y aunque muchos de ellos están abiertos al diálogo intercultural, no pueden enseñar a los estudiantes algo, que ellos mismos desconocen. Por eso se debería emplear la estrategia de *constructivismo sociocultural* durante las clases y de esta manera incorporar los conocimientos tradicionales que tienen los estudiantes, los cuales han obtenido durante la vinculación con la comunidad. Sin embargo, es difícil cambiar un enfoque que prevalece en la academia, el hecho de que el docente enseñe y el alumno aprenda, hace que ni en la UIEP se pueda ver mucha interacción entre estudiantes y docentes. Los docentes tienen sus técnicas de enseñanza, siguen el plan de estudios y aunque algunas veces preguntan por la diferencia de hacer ciertas cosas en sus pueblos, no hacen alterar la dirección de la clase en general. Lo que se discute en algunas clases son por ejemplo prácticas agrícolas, festividades, costumbres, rituales o formas de indumentaria en los pueblos de donde vienen los estudiantes, principalmente las clases de lengua originaria, son donde se habla sobre los conocimientos tradicionales, la cosmovisión o las costumbres de dicha cultura. Sin embargo, lo que prevalece en toda la enseñanza en la Licenciatura de Turismo Alternativo, es el conocimiento occidental,

porque la mayoría de los docentes no son HLI ni se consideran indígenas y los estudiantes a pesar de ser HLI no son motivados a hablar y promover su cultura y poder fortalecerla desde dentro. La manera probablemente más eficiente como los estudiantes pueden conocer los conocimientos tradicionales es desde el eje curricular llamado ‘vinculación con la comunidad’.

3.3.4 Vinculación con la comunidad y su impacto

El eje de vinculación con la comunidad es otro de los que diferencian la UI de las universidades convencionales. En el currículo se proyecta en diferentes materias en cada semestre, materias que deberían dar a los estudiantes herramientas para poder hacer su propia vinculación. La vinculación con la comunidad en la UIEP presenta un período de dos semanas en cada semestre, cuando los estudiantes van a las comunidades y tratan de ‘vincularse’ con los habitantes. M.C. Faustino Montes Castañeda, un docente de totonaco, quien obtuvo su licenciatura en la *Universidad Veracruzana Intercultural* afirma la importancia de la vinculación:

“en cada uno de los semestres los chicos tienen una vinculación de dos semanas, como un trabajo del campo, entonces va a depender de cada licenciatura de como ellos empiezan a trabajar con la gente, en lo personal creo que es algo muy importante, porque los chicos conviven con la gente, ven cuáles son sus necesidades, no solamente ven la visión desde arriba hacia dentro (...). Se necesita trabajar continuamente, que no solamente debes de ir un cierto período y después regresar, pero como te digo es un proyecto que está en proceso y se necesita trabajar más para que se consolide hacia dónde va” (totonaco-hablante, Lipuntahuaca, en entrevista el 12 de diciembre de 2014).

No obstante, parece que el eje de vinculación con la comunidad, el más importante, es también el más impreciso e indefinido. Cuando se inició la carrera, la vinculación estaba compuesta de una brigada de ocho estudiantes, dos de cada carrera, que llegaban a una comunidad y allí debían hacer un diagnóstico. Sin embargo, cada grupo buscaba lo que le interesaba por su carrera y era muy difícil cooperar y hacer un reporte completo. Por eso, los estudiantes de Turismo Alternativo decidieron separarse y hacer la vinculación solo en grupos de turismo, en una cooperativa turística, para aprender cómo funciona y así hacer un diagnóstico de sus problemas y oportunidades. No obstante, también surgieron problemas, un estudiante del séptimo semestre describe su experiencia de la siguiente manera:

“el directorio está diciendo que la vinculación apenas está en fase de pruebas. Siento que la universidad queda muy mal en cuanto empiezas a visitar una comunidad y de repente dejas de hacerlo (...), se canceló la vinculación para organizarnos y ver qué es lo que se podría hacer mejor para la próxima vinculación (...). Cuando lo veo con los chicos del primer semestre ahora, sigue estando igual de mal, les dicen: ‘vas a hacer vinculación’, pero no te dicen cómo, no te dicen qué, no te dicen nada, sólo vas y lo haces” (Varón, 25 años, Lipuntahuaca, en entrevista el 8 de diciembre de 2014).

Imagen 2: Clase de Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo, 3° semestre



Fuente: acervo personal

Para los estudiantes que no provienen de las comunidades y no saben cómo funcionan las estructuras sociales es un hecho muy complejo. Además, el período de dos semanas es muy corto para poder conocer las personas de la comunidad y para ganar su confianza. El hecho del cambio de comunidades en diferentes semestres genera desconfianza en los habitantes de las comunidades. Los estudiantes vienen a la comunidad, piden permiso y obtienen la información que les piden en la universidad, dejan la comunidad y se van a otra el siguiente semestre, de ahí que las comunidades ya no quieran el contacto con estudiantes, han perdido la confianza. Como dijo el miembro de una comunidad a una estudiante que trataba de hacer su vinculación: “no somos sus juguetes, vienen y sacan la información que quieren y se la llevan, pues ya no” (miembro de la comunidad citado por una estudiante, 21 años, totonaco-hablante, Lipuntahuaca, en entrevista el 9 de diciembre de 2014). Este hecho no hace más que evidenciar la falta de involucración por parte de la UIEP en el desarrollo de las comunidades y en el apoyo a una relación fructífera entre las comunidades, los estudiantes y también la institución misma que es la que debería ser responsable del buen funcionamiento de este eje. En este nivel sólo se trata de cumplir con el programa de estudios, pero no se establece un diálogo con las comunidades y sus necesidades.

Una de las razones es que los docentes no tienen claro cómo debería ser la vinculación, porque la mayoría de ellos no tienen mucha experiencia con los proyectos comunitarios y por eso no pueden dar las herramientas necesarias a los estudiantes. Lo que los estudiantes presentan en sus ‘diagnósticos’ son los datos básicos sobre la comunidad, y después se enfocan a la parte turística donde solamente identifican que recursos naturales hay, de donde viene su nombre, que tradiciones y costumbres se practican en la comunidad, etc. En este caso, no se puede hablar sobre un impacto positivo que se pueda generar para la comunidad, porque los estudiantes sólo recogen la información que les pide la universidad y el semestre que viene se dirigen a otra comunidad diferente.

Lo que sirvió más a los estudiantes del séptimo semestre, fue su estancia en las cooperativas turísticas, donde estuvieron dos semestres (siempre durante las dos semanas) y donde pudieron aprender cómo funciona una cooperativa, qué servicios ofrece, qué atractivos

aborda y cómo trata a los turistas. Sin embargo, éste modelo no es el que propicia el modelo de la UI, ya que se debería tratar de una vinculación con las comunidades mismas, para poder ayudarlas e iniciar un desarrollo humano, social o económico, en el caso de la Licenciatura en Turismo Alternativo, a través de los proyectos turísticos. No obstante lo anterior, lo que es más importante por encima de cualquier otro objetivo, es decir, la continuidad de la vinculación con una sola comunidad, no ha sido posible de establecerse en la UIEP, y es principalmente el motivo por el que no se puede hablar aún de una vinculación exitosa, ni sobre un impacto positivo de la carrera en las comunidades cercanas.

3.4 Reflexiones y recomendaciones

Existen dos partes importantes que componen cada institución educativa: los alumnos y los docentes. En el caso de la UIEP y su Licenciatura en Turismo Alternativo, la componente referida a los docentes ha provocado mucha desilusión entre los estudiantes, especialmente por la inestabilidad de la plantilla docente y por su insuficiente especialización en la propia titulación. Hay que recalcar que aquí es donde radica el verdadero reto de todas las UI: encontrar docentes de alto nivel académico que conozcan la región, la lengua y la cultura correspondiente y estén dispuestos a quedarse en la región para poder apoyar así a los estudiantes y también desarrollar su propia investigación. No obstante, la carrera de Turismo Alternativo en la UIEP, es la menos desarrollada y más afectada en este sentido. Asimismo, un 27% de los estudiantes entrevistados afirmaron que les gustaría obtener un grado de maestría para poder entrar en la zona académica y mejorar la educación en la UIEP o las UI en general. Y son exactamente estas personas las que representan a los docentes más adecuados para cumplir con el futuro desarrollo y el mejor funcionamiento del modelo educativo. Personas especializadas en la carrera, acostumbradas a la región, conscientes de las culturas y comprometidas a brindar un nivel de educación mejor al que han experimentado ellos.

La otra parte fundamental de cada institución educativa son los estudiantes. El hecho que un 60% de los estudiantes entrevistados eligieran la UIEP por razones económicas o por ser su última opción, constata la evidencia de que no están comprometidos con los objetivos de la carrera y no anteponen como su prioridad los ejes principales del modelo educativo intercultural. Aprender una lengua originaria es sumamente difícil, y sin vocación e interés, resulta casi imposible. La vinculación con la comunidad debería ayudar a los estudiantes a practicar y usar la lengua originaria como un medio de comunicación, a conocer las relaciones socioculturales, pero sobre todo a permitir relacionar los estudiantes con las personas de las comunidades para de esta manera poder después juntos desarrollar proyectos que pudieran propiciar un desarrollo posterior. En la UIEP, la modalidad de vinculación con la comunidad, está muy mal concebida; para su mejor éxito, sería necesario concentrarse sólo en una comunidad desde el primer semestre y las estancias en la comunidad deberían ser más frecuentes para que se pudiera desarrollar una relación más profunda, para que los habitantes tuvieran tiempo de ganar confianza y de verdad trabajar juntos con los estudiantes, no sólo facilitar la información.

Hay que demostrar a la comunidad, que los estudiantes están realmente interesados y que pueden ayudar, en este caso con un proyecto turístico. Sin embargo, en este punto hay que regresar a la creación de las UI, que fueron impulsadas por el Gobierno mexicano y sus carreras diseñadas por la SEP, de una manera centralizada, sin tomar en cuenta las particularidades de las diferentes regiones. La Sierra Norte de Puebla, es una de las regiones mexicanas más pobres, los habitantes de las comunidades con frecuencia carecen de servicios básicos, como es el caso mismo

de Lipuntahuaca, donde se encuentra la UIEP. Por ello, las comunidades necesitan primero detectar y solucionar los problemas primarios y tener una infraestructura básica¹⁸, antes de que puedan ni siquiera empezar a pensar en posibles proyectos turísticos. Asimismo, hay que tener en cuenta que no todas las comunidades indígenas se quieren ‘abrir’ al mundo turístico, porque tienen miedo de la mercantilización de su cultura. En México, ‘lo indígena’ suele venderse a los turistas como un concepto folclórico y exótico en forma de costumbres y artesanías, sin valorar de verdad las culturas mismas, por eso la vinculación con la comunidad y la sensibilización de los estudiantes es fundamental, pero de nuevo retornamos al punto de partida: el modelo educativo no funciona como debería y de ahí que no pueda cumplir con su misión.

Para el mejor cumplimiento del propósito del modelo educativo sería necesario involucrar a las comunidades cercanas y las organizaciones indígenas, para que ellos reconocieran que la UIEP quiere responder a sus problemas y necesidades, pero todavía no se ha encontrado una manera eficiente de cómo hacerlo. Primero, porque la UIEP es sólo una institución que no tiene el poder para solucionar todas las cuestiones, segundo, es una institución creada por el Gobierno y por ello, desgraciadamente, siempre depende también de la situación política, la cual tiene una influencia indudable en las instituciones educativas, no siendo la UIEP una excepción. Además, el Gobierno por haber creado esta universidad ya ha cumplido con la ‘deuda histórica’, ha mejorado el acceso a la educación superior para los estudiantes de origen indígena, sin embargo, todavía no ha puesto en práctica una educación pertinente a la cultura indígena, porque esta no puede ser ‘enseñada’ desde la cultura occidental. Es por ello que no se ha logrado poner en práctica el concepto de interculturalidad, como lo conciben los movimientos indígenas, porque la Licenciatura en Turismo Alternativo no sirve a las verdaderas necesidades de los pueblos indígenas ni establece una relación más directa entre su cultura y su educación. No se puede hablar sobre un diálogo de los saberes tradicionales y el conocimiento científico, porque lo que prevalece es el segundo.

A pesar de las deficiencias del modelo educativo en la Licenciatura de Turismo Alternativo, la importancia del modelo de la UI dentro de la educación superior mexicana es indiscutible. Como afirma Dr. Iván Deance: “más vale tener una escuela mala a no tener escuela” (San Andrés Cholula, en entrevista el 18 de diciembre de 2014). Por eso, estudiar cuatro años en una UI, significa estar en contacto diario con personas de diferentes culturas, estudiantes y docentes, que influyen la manera de ver el mundo, además la universidad siempre genera nuevo conocimiento, que los estudiantes antes no tenían. La UIEP les da la posibilidad de estudiar y desarrollarse, y a pesar de que los estudiantes no se queden a trabajar en las comunidades, ni en las empresas turísticas comunitarias, aprenden algo nuevo, que les puede siempre servir. Un logro muy importante, que ha conseguido la UIEP, es la construcción de un ambiente amigable sin discriminación contra los estudiantes indígenas, un hecho que es, desgraciadamente, casi normal en la realidad diaria mexicana, por eso que de ninguna manera deba despreciarse. La convivencia de diferentes culturas es importante, se cambia la percepción del *otro* y se genera el conocimiento sobre *otra* cultura, que no pudiera producirse sin este contacto. La UIEP apenas lleva una década de funcionamiento y la Licenciatura en Turismo Alternativo lleva sólo 6 años teniendo todavía mucho que recorrer para mejorar el modelo educativo. Se necesita más investigación sobre los estudiantes egresados de la carrera y su inserción en el mercado laboral, para que se vean los posibles impactos de la carrera en la región Sierra Norte del Puebla.

¹⁸ Por ejemplo, las carreteras en la región se encuentran en un estado muy desintegrado, pero muchas comunidades también carecen de agua potable, drenaje o suministro eléctrico.

Capítulo 4

Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

El cuarto capítulo se centra en el segundo caso de estudio: la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y su sede general en San Cristóbal de Las Casas. En primer lugar se describe el estado de Chiapas, la historia del EZLN y la región de San Cristóbal de Las Casas, donde se encuentra la universidad. Después se presenta la UNICH, su fundación y su contexto estudiantil, para más adelante analizar el funcionamiento del modelo educativo en la Licenciatura de Turismo Alternativo. Se analiza el modelo desde su currículo, la percepción de la enseñanza, el eje de lengua originaria y la vinculación con la comunidad. Por último se concluye si la UNICH pone verdaderamente en práctica la teoría del modelo educativo.

4.1 Estado de Chiapas

El estado de Chiapas se encuentra en el sureste del país y colinda con los estados de Oaxaca, Veracruz y Tabasco, en su frontera sur con el Océano Pacífico y al este con la República de Guatemala. Su superficie es alrededor de 74.000 km² y su población en el año 2010 era de casi 4,5 millones de habitantes (INEGI, 2010). En comparación con Puebla, la superficie de Chiapas es más del doble, pero en términos demográficos tiene un millón menos de habitantes. El estado de Chiapas lo forman 122 municipios, los cuales se distribuyen en 15 regiones. La capital del estado es Tuxtla Gutiérrez, siendo éste el municipio más populoso. La naturaleza de Chiapas es muy diversa, con numerosos ríos, valles y montañas que dividen el estado en regiones de muy diferentes altitudes, climas y terrenos. Asimismo, Chiapas representa el estado más pobre de las entidades federativas (CONEVAL, 2014), y también uno de los estados menos urbanizados, con un 51% de la población considerada como 'rural' (Tipa y Zebadúa, 2014: 57), siendo los productos agrícolas principales el café, maíz y mango.

Chiapas también ejerce como uno de los estados con mayor población indígena, se estima que aproximadamente un 27% de los habitantes, es decir 1,3 millones personas (INEGI, 2010), habla alguna de las 12 lenguas indígenas que se encuentran en el territorio chiapaneco¹⁹; las más utilizadas son el tseltal, tsotsil, ch'ol y zoque (ibíd.). Si además se contabilizan las personas no HLL, pero que se consideran indígenas, el número asciende a casi 1,5 millones de personas que habitan principalmente en las zonas rurales. Es interesante destacar que por su ubicación e historia, la población chiapaneca tiene más similitudes culturales con la población de Guatemala, Costa Rica, Nicaragua, Honduras y El Salvador, es decir con la cultura centroamericana, que con el resto de la población mexicana, un hecho que puede parcialmente explicar la singularidad de la historia chiapaneca en el contexto mexicano (Fábregas, 2009: 252).

4.1.1 El EZLN y su influencia en Chiapas

La notable variedad cultural que tiene Chiapas puede verse exactamente como explicación a la fundación del primer centro coordinador indigenista del INI en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (1940). Sin embargo, el indigenismo mexicano en Chiapas tenía las mismas tendencias que el resto del territorio mexicano, se trataba de una aculturación de los indígenas a través de la EBB para lograr el mestizaje y garantizar la Nación mexicana (ibíd.: 254). Chiapas siempre ha sido un

¹⁹ Chiapas tiene una gran diversidad etno-lingüística, en su territorio se pueden encontrar lenguas como el tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal, zoque, chuj, kanjobal, mam, jacalteco, mochó, cakchiquel y lacandón.

estado muy pobre, con una economía basada principalmente en la agricultura. Estas condiciones económicas y sociales tan precarias, junto a una fuerte violencia estatal motivaron la fundación del EZLN en la década de 1980. La razón por la que el grupo empezó a recibir tanto apoyo se debe al hecho de que surgió desde ‘las montañas’ no desde ‘la universidad’, la base de su lucha era la cultura indígena y sus derechos y la crítica de la historia mexicana narrada a través de las experiencias propias de humillación, explotación y racismo contra la población indígena (Harvey, 1998: 164-166). Además, Chiapas con una agricultura basada principalmente en el cultivo del café y maíz, sufrió especialmente tras la reforma agraria, porque se dejaron de repartir las parcelas a los campesinos sin tierras y se autorizó la venta de tierras ejidales (Zebadúa, 2010: 176). El segundo factor que empeoró la situación social y económica de los campesinos chiapanecos, fue la caída internacional del precio del café a menos de la mitad en 1989, provocando que muchos productores cafeteros perdieran su trabajo. El tercer y último factor consistió en la política de liberación comercial que suponía la potencial entrada de productos como maíz o frijol al mercado mexicano desde el extranjero, con precios más bajos de los que ofrecía el mercado doméstico (ibíd.). Todo esto hizo empeorar aún más la situación de la población campesina e indígena.

La entrada en vigor del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, que suponía la entrada de productos extranjeros y a la vez la pérdida de trabajo de muchos pequeños productores, representó la última gota que agitó a la rebelión del EZLN el 1 de enero de 1994, el mismo día en el que dicho tratado entraba en vigor (Harvey, 1998: 176-182). Los miembros del EZLN tomaron San Cristóbal de Las Casas, Ocosingo, Las Margaritas, Altamirano, Chanal, Huixtán y Oxchuc y declararon la guerra al Gobierno Federal. El impacto del EZLN fue enorme en cuanto a la legitimidad de la movilización indígena frente a los procesos nacionalistas, abriendo el debate sobre la cuestión indígena y otorgándole de nuevo prioridad (Warman, 2003: 271-272). Se llevó a cabo una larga negociación entre el EZLN y el Gobierno que culminó en la firma de los *Acuerdos de San Andrés* en 1996, en los cuales se plantearon varios puntos sobre derechos y cultura indígena así como la libre determinación de los pueblos indígenas. En lo relativo a la educación se establece:

“el Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; (...) El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural” (Secretaría de Gobernación, 1996).

Aunque los *Acuerdos de San Andrés* no han tenido un impacto directo en la mejora de la situación de la población indígena, sí han significado un impulso para el futuro cambio e implementación de la educación intercultural (Fábregas, 2009: 256).

4.1.2 San Cristóbal de Las Casas

Para contextualizar el surgimiento de la UNICH, es importante explicar que Chiapas tiene una historia de educación superior relativamente joven. La primera universidad del estado, la Universidad Autónoma de Chiapas, fue fundada en 1970, esto significa que los jóvenes de Chiapas hasta esa fecha tenían que salir del estado para poder estudiar y muchos de ellos nunca han regresado (ibíd. 256-261). A partir de la segunda mitad de los años 1990 se fundaron más universidades en el territorio chiapaneco, sin embargo, la distribución de dichos institutos no fue

igualitaria, por eso surgió la decisión de fundar la UNICH en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, una de las ciudades más culturalmente importantes, y con una alta densidad de población indígena (ibíd.).

San Cristóbal de Las Casas es una ciudad, pero también uno de los 17 municipios que conforman la región Altos Tsotsil-Tseltal, que se encuentra en la parte central del estado chiapaneco. Como indica el nombre de la región, la mayoría de la población indígena pertenece a los grupos étnicos tsotsil y tseltal, sin embargo, la migración urbana de grupos étnicos ha causado una mayor diversidad a través de otras muchas culturas originarias que conviven en la ciudad junto con la cultura mestiza y la inmigración extranjera, ya que San Cristóbal de Las Casas también se ha convertido en un destino turístico importante, siendo muchos los extranjeros que se han quedado de manera permanente. La población de la ciudad en 2010 era aproximadamente 158 000 habitantes (INEGI, 2010); en la actualidad, San Cristóbal de Las Casas se presenta como una ciudad con una buena infraestructura para los ciudadanos, especialmente para los turistas, porque representa el punto de partida para todas las atracciones turísticas del estado. Por eso, la carrera de Turismo Alternativo en el caso de la UNICH suele ser mucho más pertinente a la región que lo que pueda ser en el caso de la UIEP.

4.2 La UNICH y sus alumnos

La UNICH fue fundada el 1 de diciembre de 2004, a través de un decreto del Congreso de Estado, iniciando el semestre en agosto 2005 con cuatro licenciaturas: Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura, y Comunicación Intercultural. Como señala Fábregas, el ex rector de la UNICH, antes de la fundación de la universidad se discutió el modelo entre los académicos de la región y los intelectuales indígenas, no todos estaban de acuerdo en crear una nueva universidad, sin embargo, finalmente se apoyó el proyecto para dar la oportunidad a los jóvenes indígenas que no pudieran entrar a otra universidad y asimismo se estableció que el uso de las lenguas originarias y su revitalización deberían ser eje central en la universidad junto con la integración de saberes y de las visiones del mundo de los pueblos de Chiapas (2009: 256-257), con el claro objetivo de poder poner en práctica el concepto de interculturalidad. Por ello, los valores en los cuales está basada la universidad son la equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a la naturaleza, asimismo la misión de la UNICH establece que:

“la Universidad Intercultural de Chiapas es una Institución de Educación Superior, pública y descentralizada del Gobierno del Estado, que sobre la base del modelo educativo intercultural forma profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad, a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida²⁰”.

Durante los años posteriores, la UNICH ha crecido mucho, no sólo en la matrícula estudiantil, sino también en relación al número de nuevas sedes y programas de estudios ofrecidos. En la actualidad, la UNICH dispone de cinco sedes: San Cristóbal de Las Casas como sede universitaria general (2005), Oxchuc (2009), Las Margaritas (2009), Yajalón (2009) y Salto de Agua (2011), además de las cuatro carreras ofrecidas con la fundación de la UNICH, se imparten también licenciaturas en Medicina Intercultural y Derecho Intercultural. El presente trabajo se enfoca en

²⁰ Misión de la UNICH según el material promotor en las aulas.

la sede de San Cristóbal de Las Casas, que en la actualidad imparte cinco carreras, además de las cuatro con las cuales se inició la UNICH, desde agosto de 2013 se imparte la carrera de Médico Cirujano, que forma parte de la Escuela de Medicina con Vocación Intercultural de la UNICH. En el ciclo escolar Agosto - Diciembre 2015²¹ la UNICH tenía 1102 estudiantes, 520 mujeres y 582 hombres, del total un 58% (637) HLI y el resto (465) hablantes monolingües del castellano. Los estudiantes HLI conforman una diversidad etno-lingüística enorme, encontrándose lenguas como el tseltal (318), tsotsil (249), ch'ol (27), zoque (18), tojolabal (11), kanjobal (6), mam (3), maya (3) y acateco (2). La licenciatura con más matrícula fue Lengua y Cultura (385), seguida por Desarrollo Sustentable (204), Médico Cirujano (188), Turismo Alternativo (181) y Comunicación Intercultural (144), la primera también representa la carrera más popular entre los estudiantes HLI; por otro lado la licenciatura con más castellano hablantes es la de Turismo Alternativo.

4.2.1 Infraestructura de la UNICH

La UNICH se encuentra a orillas de San Cristóbal de Las Casas, cerca de las montañas y de la zona forestal, está unida con el centro de la ciudad con una red de colectivos que circulan con bastante frecuencia. La UNICH es la universidad más grande de todas las UI y por eso su campus se compone de diez edificios además de una cafetería. Cada edificio de aulas y oficinas tiene su letra para orientarse mejor en el campus y también dispone de nombre en una de las lenguas indígenas más frecuentes en la región, uno de los edificios son los laboratorios y en el último de ellos es donde se encuentra la rectoría, biblioteca y dos auditorios. El campus universitario deja una grata impresión, los edificios son limpios, la biblioteca ofrece un buen material para poder estudiar, el acceso a internet está garantizado con WiFi en todo el campus y funciona con relativa calidad durante todo el día.

Imagen 3: Campus universitario de la UNICH, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas



Fuente: acervo personal

²¹ Últimos datos accesibles en la UNICH durante la investigación.

La mayoría de los estudiantes alquilan una habitación o comparten un apartamento en la ciudad, sin embargo, muchos de ellos también viajan diariamente desde sus comunidades, porque la red de transporte entre San Cristóbal y las comunidades cercanas funciona bien. El alquiler de una habitación en San Cristóbal de Las Casas no resulta especialmente caro, cuesta alrededor de seiscientos pesos mensuales, de ahí que los estudiantes becados puedan sobrevivir sin necesidad de alguna otra ayuda económica. No obstante, por la ubicación de la UNICH en la ciudad y la división de los horarios de las clases, muchos de los estudiantes también tienen trabajo a tiempo parcial o completo. Cada carrera, en cada semestre, divide los estudiantes en dos grupos, uno en turno de mañana (7.00 – 14.00) y otro de tarde (14.00 – 21.00), por eso es más fácil para los estudiantes combinar sus estudios con otros tipos de actividades y mantenerse económicamente durante los estudios. La planta de docentes es mucho más grande que la de la UIEP, existen docentes de tiempo completo²² y los de asignatura, pero también hay muchos más docentes que son HLI. Se trata especialmente de los que imparten la asignatura de lengua originaria y que forman la parte del Centro de Revitalización y Estudios de las Lenguas (fundado en octubre 2015), cuya misión es fortalecer la diversidad lingüística y ejecutar proyectos de investigación lingüística y cultural.

Un elemento interesante del campus universitario lo forma un pequeño espacio cerca del edificio administrativo, este espacio está constituido por tres cruces. Para las culturas tsotsil y tseltal, estas cruces representan el guardián del lugar donde están ubicadas, sirviendo a modo de protección para todos los que se encuentran en este espacio. Las cruces están adornadas con dibujos de flores y símbolos de agua, que representan la abundancia de la tierra y las temporadas de lluvias. Algunas veces, en este espacio, la universidad organiza ceremonias. Por ejemplo, se organizó una ceremonia para celebrar el día de la Santa Cruz, asistieron los señores de San Juan Chamula, una comunidad tsotsil muy tradicional de la región, adornaron las cruces y les cantaron para darles gracias y tener buenas cosechas y la fertilidad de la tierra. Es un espacio que tiene más importancia para los estudiantes indígenas que entienden su significado, sin embargo, también es una vía de aprendizaje para el resto de los estudiantes de lo que consiste otra cosmovisión.

4.3 Licenciatura en Turismo Alternativo y su enseñanza

Como se ha mencionado antes, la Licenciatura en Turismo Alternativo, es una de las carreras piloto de la UNICH, en la actualidad ya han egresado ocho generaciones, pero no todos los egresados lograron titularse. En el ciclo escolar Agosto – Diciembre 2015 la carrera tuvo un total de 181 estudiantes en los cuatro semestres, 93 hombres y 88 mujeres. El 60% de ellos, es decir 110 estudiantes, eran castellano hablantes, el resto eran HLI, divididos según la lengua de siguiente manera: tsotsil (32), tseltal (24), ch'ol (8), maya (3), zoque (2), kanjobal (1) y acateco (1). Se puede constatar que la diversidad cultural en la licenciatura, como en toda la universidad, es bastante elevada. No obstante, suele ocurrir lo mismo que en la UIEP, muchos de los estudiantes ya no hablan la lengua originaria, pero se consideran indígenas, porque provienen de las comunidades donde ya se perdió la lengua, aunque se siguen manteniendo ciertos modos de vida.

Es interesante retomar los datos de un informe hecho por la UNICH y Consultores, S.C.²³ sobre la Licenciatura en Turismo Alternativo en la sede San Cristóbal de Las Casas, la cual conecta los estudiantes egresados de las primeras cuatro generaciones (2005-2012) y su ingreso en el

²² En el caso de la Licenciatura en Turismo Alternativo se trata de 5 docentes.

²³ El material fue obtenido en la UNICH durante la investigación.

mercado laboral. En estas cuatro generaciones ingresaron 356 estudiantes, de los que lograron egresar un total de 288 estudiantes, sin embargo, sólo un 31% de estos se titularon, lo que representa un número muy inferior. El porcentaje real de egresados que lograron encontrar un trabajo es del 69%, no obstante, los empleos donde se encuentran ubicados son en la mayoría áreas administrativas que tienen una relación mínima con su formación en la UNICH. De los que trabajan en actividades vinculadas con el turismo, lo hacen en empresas que funcionan en la base del turismo convencional que prevalece en la región. Este hecho es muy insatisfactorio, por eso es necesario comprobar el modelo educativo e identificar sus logros y retos. La UNICH perfila al egresado de la licenciatura de la siguiente manera:

“al egresar de la Licenciatura en Turismo Alternativo, serás capaz de diseñar, gestionar y ejecutar proyectos turísticos en sus tres modalidades: ecoturismo, turismo rural y turismo de aventura; así mismo promover la organización de grupos de trabajo, la evaluación del potencial de nuevos destinos y productos turísticos sustentables hacia la implementación de nuevos modelos de desarrollo turístico comunitario²⁴”.

El turismo alternativo y su concepto, la preservación de la naturaleza, pero también de la cultura, fue lo que llamó la atención al 40% de estudiantes entrevistados que eligieron esta carrera y la UNICH como su primera opción. El resto terminó en esta universidad por no poder estudiar lo que inicialmente querían (por las razones económicas o familiares), eligiendo el turismo alternativo como una buena manera de viajar, pero en muchos casos sin haber conocido la modalidad de la universidad. De los estudiantes entrevistados, seis son HLI; cuatro de ellos tsotsil-hablantes, una tseltal-hablante y uno ch’ol-hablante. Aunque cada lengua indígena que se encuentra en la UNICH es única y tiene su gramática, entre el tsotsil y el tseltal hay similitudes y los estudiantes hablantes de estas dos lenguas se pueden entender. Un hecho que no pasa entre los hablantes de otras lenguas. Lo que se puede identificar como un factor sumamente positivo es el uso de la lengua indígena fuera de las clases. La lengua originaria, especialmente el tsotsil y el tseltal, se puede escuchar en los pasillos, en la cafetería, pero también en los colectivos de camino a la UNICH, la usan los estudiantes, hablando entre ellos o comunicándose con docentes de lengua originaria.

Otro punto positivo que tiene la carrera, son los ‘viajes de estudios’ que se organizan en el fin de cada semestre y que tienen como objetivo poner en práctica el conocimiento adquirido durante las materias de dicho semestre y también conocer mejor el estado de Chiapas. Por eso, la universidad cada semestre elige el lugar donde se va a ir. Los estudiantes han visitado los lugares turísticamente más importantes en Chiapas como por ejemplo Palenque, Bonampak, Yaxchilán, Selva Lacandona, El Chiflón o La Encrucijada, sitios, donde muchos de los estudiantes en su vida no hubieran podido llegar al no tener suficientes recursos económicos. De esta manera, han podido conocer dichos lugares, la manera en la que se concibe el turismo ahí y además convivir con sus compañeros de clase y con los docentes. Sin embargo, en el último año debido a problemas económicos en la UNICH se vieron obligados a reducir las jornadas de viaje y también la distancia a los lugares que visitar.

²⁴ El material promotor de la UNICH.

4.3.1 Currículo de Turismo Alternativo

La Licenciatura en Turismo Alternativo está diseñada en cuatro años divididos asimismo en ocho semestres. El mapa curricular²⁵ tiene cuatro ejes de formación que se proyectan en todos los semestres. Se trata de los siguientes:

- 1) Eje disciplinar – contiene todas las materias que tienen algo que ver con el turismo y sus diferentes tipos (turismo alternativo, turismo cultural, turismo de aventura, turismo rural comunitario, ecoturismo), pero también se enfoca en la parte económica, administrativa, mercadotécnica e histórica.
- 2) Eje de vinculación con la comunidad – se trata del Taller de Vinculación Comunitaria, Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación Comunitaria, Taller de Integración de Conocimientos Comunitarios, etc.; este eje es muy importante porque debería aportar las herramientas necesarias para poder vincularse con la comunidad de una manera efectiva.
- 3) Eje de lenguas – contiene la enseñanza de lengua originaria y de lengua extranjera, asimismo, también contiene Taller de Herramientas de Comunicación Oral y Escrita o materia Habilidades del Pensamiento.
- 4) Eje sociocultural – este eje se enfoca en materias tales como los Procesos Culturales e Interculturalidad, Género y Derechos o Estrategias Comunicativas.

Es necesario admitir que el eje disciplinar en la UNICH está bastante completo y aborda todos los temas relacionados con el turismo alternativo, incluyendo las asignaturas optativas como el Agroturismo, Campismo, Turismo Solidario o Animación. Lo que sucede con el calendario escolar es prácticamente lo mismo de lo que pasa en la UIEP, la UNICH se encuentra bajo la dirección de la SEP y la CGEIB y por eso su planificación corresponde a la pertinente regulación. El semestre de invierno empieza en agosto y termina en diciembre, el semestre de verano es desde el fin de enero hasta el principio de junio. Los días de vacaciones están también marcados por el marco nacional y sus días oficialmente festivos, no se toman en cuenta las festividades comunitarias ni actividades agrícolas que son fundamentales para las comunidades en la región, ya que la mayoría son campesinos. Lo que se trataría en realidad es de ajustar el contenido de las materias a la región, es decir al estado de Chiapas, pero sobre todo a los grupos étnicos que forman la clase.

No obstante, esa adaptación es siempre un compromiso de cada docente, de su vocación por la región y por el modelo intercultural como tal. Por eso es importante saber qué significa el concepto de interculturalidad y como se proyecta en el modelo. Los docentes, en el principio de la fundación de la UNICH, tuvieron muchos cursos de capacitación (obligatoria) de cara a conocer el modelo educativo y ajustar su práctica pedagógica. Hasta el año 2010 se seguían impartiendo los cursos de capacitación bajo la tutela de la CGEIB, sin embargo, después de algunos años el presupuesto se vio seriamente reducido y los cursos sobre la interculturalidad dejaron de impartirse. Como resultado, muchos de los nuevos docentes que entraron a la UNICH durante este período, no han sido capacitados y preparados adecuadamente para la modalidad. Pese a que en el año 2015 se impartieran cuatro talleres²⁶, la asistencia de los docentes era voluntaria y, desgraciadamente, no muy alta. Entender bien el concepto de interculturalidad es fundamental para disponer al menos de las capacidades mínimas de cara a su implementación, como afirma un

²⁵ El mapa curricular completo puede encontrarse en los anexos.

²⁶ Se trata del Taller de epistemología intercultural (asistencia de 15 docentes), Taller de estrategias didácticas que promueven la interculturalidad (asistencia de 26 docentes), Taller sobre interculturalidad y vinculación comunitaria (asistencia de 14 docentes) y Taller de habilidades docentes para la educación intercultural (asistencia de 5 docentes).

docente presente en la UNICH desde su fundación, el concepto de interculturalidad en sí mismo tiene muchos significados, él distingue dos niveles de interculturalidad:

“en el nivel superficial podría ser la tolerancia, conocer a los demás, para relacionarme con los demás, entenderlos de cierto sentido, puede ser que no estoy de acuerdo con ellos, pero respeto su modo de pensar y ya (...). Luego creo que hay una cuestión más profunda, por los menos en la universidad no la vemos, no la estudiamos, no la estamos implementando. Que es relacionarnos con las otras culturas, pero para conocer a profundidad como construyen el conocimiento, por ejemplo, en el ámbito epistemológico (...). Entender un poco el ser de los diferentes, su ser en el mundo es distinto porque tienen otras formas de pensar, otras concepciones, cosmovisiones, otra filosofía” (Dr. José Luis Sulvarán López, San Cristóbal de Las Casas, en entrevista el 25 de febrero de 2016).

Es muy importante conocer el modelo educativo y tener claro qué es la interculturalidad, porque los docentes son los responsables de la formación de los estudiantes, de aquí nace la vital importancia del compromiso por parte del docente. Como afirma el M.C. Juval A. Ventura Martínez:

“la UI es un concepto muy complejo que requiere un compromiso muy fuerte (...), es una dinámica académica muy bonita, porque la interculturalidad para mí es ese intercambio de experiencias, de valores, de usos, de costumbres que tú tienes y que al interactuar con otras personas te dice que también ellos tienen sus formas y es muy delicado, porque incluso tú puedes llegar a violentar esas formas (...). Como profesor estás formando a un grupo que tiene su cosmovisión, sus valores y todo lo que estás diciéndoles les va a impactar y a la mejor lo practican en sus comunidades, y por ahí hay una situación donde podrías incluso violentar ciertos aspectos culturales por lo que tú hayas comentado en una clase” (San Cristóbal de Las Casas, en entrevista el 18 de febrero de 2016).

No obstante, como se ha podido observar durante la investigación, desgraciadamente no todos los docentes sienten este compromiso y se comportan de una manera adecuada tomando en cuenta el concepto de interculturalidad, la mayoría de ellos se enfocan en sus valores y tratan de transmitir el contenido de la asignatura sin una sensibilización cultural, y por eso no existe una relación directa entre el currículo y las culturas locales. El programa de estudios no está elaborado en cooperación con las culturas locales, por lo que en realidad el factor más influyente en el enfoque de la clase es del docente.

4.3.2 Percepción de la enseñanza

Los estudiantes entrevistados evalúan la enseñanza como buena porque les otorga un cierto nivel del conocimiento sobre el turismo, no obstante, lo que muchos de ellos comentan es que los docentes no tienen experiencia suficiente en la elaboración de los proyectos turísticos. Como afirma una estudiante:

“entiendo que la carrera es nueva, pero si los maestros entran a este currículo tienen que atenerse a eso y cambiar el chip y saber que están en un turismo alternativo que es un concepto completamente diferente a lo que ellos traen. (...) Nosotros acá desarrollamos proyectos (...), pero los maestros no tienen esa experiencia en proyectos, entonces no nos aportan mucho hacia ello” (Mujer, 21 años, San Cristóbal de Las Casas, en entrevista el 22 de febrero de 2016).

La palabra proyecto es algo que se puede escuchar mucho en esta licenciatura. El objetivo de cada semestre es hacer un trabajo en grupo que se denomina ‘proyecto integrador’, este proyecto debería incluir el conocimiento de todas las materias del semestre integradas en un solo trabajo y aplicadas a la realidad de la vinculación comunitaria. Es un proyecto multidisciplinar que representa el 60% de la evaluación final de cada materia. Se supone que cada semestre está ligado al semestre anterior para finalmente poder desarrollar un proyecto turístico real en la comunidad de su vinculación, que también puede servir como una modalidad de titulación. El proyecto integrador se discute más adelante en la parte de vinculación con la comunidad.

La UNICH y sus estudiantes no han sufrido las consecuencias de una plantilla docente inestable como en el caso de la UIEP, sin embargo, lo que más ha impactado a todos los estudiantes han sido los problemas políticos que siguen muy presentes en la universidad. En la UNICH existen dos sindicatos laborales que dividen a los docentes en dos grupos. Durante el ciclo escolar Enero - Junio 2015 un sindicato entró en huelga por no estar de acuerdo con la rectoría actual, tomó la universidad y suspendió totalmente las clases. Algunos docentes del otro sindicato seguían dando clases fuera de la UNICH, pero la mayoría de las clases fueron canceladas. La huelga duró tres meses, es decir casi todo el semestre, y los estudiantes perdieron todo este tiempo sin haber sido recompensados de ninguna manera. Es obvio que en cada institución pueden haber problemas políticos, pero nunca deberían afectar a los estudiantes, lo que ha pasado en la UNICH fue un caso extremo que ha dejado un impacto muy negativo en la percepción de los estudiantes. Además, aunque la universidad empezó a funcionar otra vez con un nuevo rector, se puede sentir un ambiente muy tenso que persiste, ya que la comunicación entre los docentes de diferentes sindicatos es prácticamente inexistente.

Lo que también comentan los estudiantes es que casi nunca se lleva a cabo todo el programa de estudios de las materias, porque algunas clases son canceladas (por las reuniones o eventos) o terminan antes²⁷, y por eso no se logra terminar el contenido del programa. Lo que además destacan los estudiantes es que muy pocos de los docentes se preocupan por ellos o tienen interés en su futuro desarrollo. Como afirma un estudiante:

“los cursos no están difíciles, pero la cuestión es la enseñanza de quien te lo da. Últimamente había muchos conflictos en la universidad, no terminamos de ver todo el contenido de una materia, (...) se cancelan las clases por conflictos, por paros laborales y cuando ves se acabó el semestre y te quedas con este conocimiento así de la mitad. (...) Son muy pocos los maestros que realmente se preocupan por los estudiantes (Varón, 23 años, ch’ol-hablante, San Cristóbal de Las Casas, en entrevista el 1 de marzo de 2016).

El ambiente universitario es muy tranquilo y en general positivo, aunque las diferentes licenciaturas casi no se relacionan. Los estudiantes de un salón del mismo semestre de Turismo Alternativo tampoco están muy cohesionados, siempre se establecen grupos de estudiantes, que se respetan, pero que no interactúan entre ellos. Los estudiantes HLI entrevistados afirman que nunca se han sentido discriminados en la UNICH, pero sí fuera de ella. Como describe un estudiante de su experiencia personal:

“en la universidad no me pasó, bueno creo que no, pero en algunas partes sí, porque se te dificultaba hablar, tenías como un acento, te distinguen de los demás. Platicando con otras

²⁷ Durante la observación participante se pudo ver que si la clase debería empezar, por ejemplo, a las 15.00, empieza a las 15.20 y en lugar de terminar a las 17.00, termina a las 16.40 dejando el tiempo real de la enseñanza insuficiente.

personas que son coletos²⁸, por ejemplo, ellos sienten que eres diferente, que no perteneces a su ciudad. A veces te sientes excluido, pero acá no me pasó” (Varón, 20 años, tsotsil-hablante, San Cristóbal de Las Casas, en entrevista el 25 de febrero de 2016).

La calidad educativa no depende sólo en la universidad y los docentes, sino también en la actitud de los estudiantes, que en caso de la UNICH no son comprometidos con los ejes principales del modelo educativo: la lengua originaria y la vinculación con la comunidad.

4.3.3 Lengua originaria y conocimientos tradicionales

Las lenguas originarias enseñadas en la UNICH sede San Cristóbal de Las Casas son el tsotsil, tseltal, ch’ol y zoque. En la Licenciatura de Turismo Alternativo las clases se imparten dos veces por semana, en los primeros seis semestres. Cada estudiante elige una lengua y la sigue aprendiendo durante toda la carrera, las clases se dividen entre hablantes y no hablantes y las lenguas preferidas son el tsotsil y el tseltal. Cuatro de los estudiantes HLI entrevistados han elegido estudiar su lengua materna para poder mejorar la gramática y su uso en general, una estudiante tseltal-hablante eligió el tsotsil para poder aprender una lengua originaria más y en el caso de otra estudiante tsotsil-hablante que estudia ch’ol, no fue aceptada en la clase del tsotsil al no quedar plazas disponibles. Todos los HLI que continuaron en el aprendizaje de su lengua materna afirman, que han mejorado mucho y han adquirido más confianza no sólo en hablarla, pero también en la escritura. No obstante, en las clases de lengua originaria para los no hablantes sucede lo mismo que en la UIEP. La gran mayoría de los estudiantes no tienen vocación de aprender la lengua, por eso no cooperan con los docentes durante las clases o no hacen las tareas. Los estudiantes del sexto semestre, no han sido capaces de escribir gramáticamente bien frases básicas sin mirar sus notas, ni hablar sobre la pronunciación de las palabras, la cual es sumamente difícil y que se les complicó aún más. En cada clase, que tiene un promedio de 20 estudiantes, existen a lo mejor uno o dos con verdadero interés en el aprendizaje, sin embargo, la mayoría prefiere las clases de inglés, porque las consideran más importantes para su futuro.

El aprendizaje de una lengua originaria debería ser fundamental para trabajar como docente en una UI, porque motivaría a los estudiantes no hablantes en su esfuerzo y a los estudiantes HLI les podría ayudar a crear una relación de confianza al saber que los docentes de verdad quieren conocer su cultura a través de su lengua. Sin embargo, no hay ninguna obligación para los docentes y hay muy pocos que lo estén estudiando o puedan entender una lengua originaria, salvo aquellos que imparten las clases de esta. Si el aprendizaje de las lenguas originarias es el eje central, debería establecerse una certificación, como en otras lenguas extranjeras donde existen niveles (A, B, C), ya que se supone que es una pieza básica en la formación del estudiante, que debería ser aportada por la universidad, pero que obviamente no se logra.

Con respecto a los conocimientos tradicionales y su incorporación en las clases, siempre depende más del docente y su compromiso con el modelo, en su actitud abierta a aprender y no sólo enseñar, sin embargo, el modelo mismo no incorpora los conocimientos tradicionales directamente en su currículo. En las clases de lenguas se discuten, por ejemplo, significados de fiestas, de carnavales, la cosmovisión o la medicina tradicional; las materias como Diseño de Instalaciones Bioclimáticas, Interpretación del Patrimonio o Género y Derechos también implementan cierta visión tradicional. Por ejemplo, en la asignatura de Interpretación del

²⁸ Coletos es una denominación coloquial para el habitante de la ciudad San Cristóbal de Las Casas.

Patrimonio, los estudiantes de cultura tsotsil han hecho y han explicado (en su lengua y en el castellano) un ritual del curandero y del enfermo, el proceso de purificación de las casas o el nahualismo. Siempre depende del docente, porque el programa mismo está elaborado por la universidad sin la consulta con las comunidades, que representa el problema fundamental para implementar correctamente el concepto de interculturalidad y cumplir con el modelo mismo de la UI. Como señala un docente:

“el diálogo no es solamente con las personas que forman parte de mi cultura, sino con *los otros* y esos actores no están aquí. Ni en el currículo están representados, porque la elaboración de los programas lo realizamos nosotros, desde nuestra propia visión, nada más, y no están *los otros*, por ejemplo, los chamanes, los sabios de las comunidades, las autoridades de las comunidades” (Dr. José Luis Sulvarán López, San Cristóbal de Las Casas, en entrevista el 25 de febrero de 2016).

Por eso, lo que prevalece también en esta universidad es el conocimiento científico, que no aporta un diálogo con los conocimientos tradicionales, porque esos no están presentes en el currículo. Como en el caso de la UIEP, lo que verdaderamente sirve a los estudiantes para obtener un nuevo punto de vista y conocer más en profundidad los conocimientos tradicionales, es el eje de vinculación con la comunidad, que en la UNICH funciona de una manera mucho más efectiva que en la UIEP.

4.3.4 Vinculación con la comunidad y su impacto

El eje de vinculación con la comunidad se refleja en el currículo hasta el último semestre a través de diferentes materias que deberían brindar a los estudiantes herramientas necesarias para hacer su vinculación. Los estudiantes del primer semestre se tienen que dividir en equipos (max. 6 personas), buscar una comunidad indígena que preferiblemente aún conserve la lengua, no se encuentre muy lejos de la universidad y lo más importante, y también más difícil, esté abierta a cooperar con los estudiantes. Cuando los estudiantes eligen la comunidad, la idea es quedarse a trabajar con ella durante la totalidad de la carrera, y relacionarse con ella. No obstante, en el semestre no existe un tiempo destinado para ir a la comunidad, los estudiantes tienen que dedicarse en su tiempo libre dependiendo de su consideración y también de sus recursos económicos. Es decir, no existe un apoyo económico que les brinde la universidad para cumplir con este eje más importante y además obligatorio. La mayoría de los estudiantes entrevistados va a la comunidad tres veces al semestre, siempre por un día, para poder obtener información para su ‘proyecto integrador’. Sin embargo, hay algunos que van con mayor frecuencia. Siempre depende del compromiso de los estudiantes, los más comprometidos son los estudiantes que provienen de las comunidades o de la comunidad de vinculación misma y que no quieren ser mal vistos a ojos de sus habitantes. El objetivo del proyecto integrador es plasmar el conocimiento de las diferentes materias de cada semestre en la realidad de la comunidad, por ejemplo, en la materia Interpretación del Patrimonio, se les pide a los estudiantes identificar e interpretar el valor del patrimonio cultural y natural que la comunidad alberga. Por eso, es necesario primero tener permiso de autoridades en la comunidad, tener informantes claves para poder obtener la información necesaria y en un caso ideal, lograr una vinculación profunda con la comunidad.

Imagen 4: Vinculación con la comunidad, 8° semestre



Fuente: acervo personal

Sin embargo, lo que realmente sucede es que los estudiantes no están comprometidos y sólo obtienen la información necesaria de la comunidad que les permita entregar el proyecto integrador y obtener la evaluación de las materias. Lo que trata de hacer la UNICH en la carrera de Turismo Alternativo, es que los estudiantes también se titulen a través de un proyecto turístico. Esto significa que aprovechen los años de vinculación con la comunidad que hayan tenido y toda la información obtenida para generar un proyecto del turismo en la comunidad. Estos trabajos son bastante complejos, implican de un profundo grado de análisis, sin embargo, en la mayoría de los casos terminan como un proyecto escrito y archivado en la biblioteca, sin una verdadera materialización. Hasta hoy, después de ocho generaciones de estudiantes, sólo existen dos o tres proyectos universitarios que hayan sido puestos verdaderamente en práctica. Esto ha provocado que muchas comunidades se hayan visto decepcionadas y no quieran recibir más estudiantes, porque carecen de confianza en el programa. Como afirma el docente de turismo de aventura, ex alumno de la UNICH, también la palabra de proyecto alude a diferentes expectativas en las comunidades:

“muchas comunidades indígenas no aceptan apoyos que no sean cuestiones materiales, difícilmente te van a aceptar un proyecto donde les digas: ‘primera etapa es concientizar, capacitar, enseñar que es el turismo, que beneficios y cosas malas trae, como administrar un negocio, como organizarnos, segunda etapa pedimos infraestructura porque ya sabemos cómo hacer uso de esta’ (...). Si a la gente no le gustó la capacitación, o todo lo que se ha tenido planeado, pues son los proyectos abandonados que no se les da seguimiento” (Lic. Rodolfo López Cruz, San Cristóbal de Las Casas, en entrevista el 17 de febrero de 2016).

Además, si la mayoría de la comunidad es HLI, el estudiante HLI del equipo tiene una carga de trabajo enorme, porque él es el que hace las entrevistas, las transcribe, no obstante, como ni el resto del equipo ni los maestros hablan la lengua, el proyecto integrador final quedará en castellano, es decir el uso de la lengua originaria ni siquiera se ve reflejado de alguna manera. Con respecto a los conocimientos tradicionales, estos se reflejan en el proyecto describiendo la medicina tradicional, prácticas agrícolas, rituales, leyendas o la organización social de la

comunidad. La vinculación con la comunidad da a los estudiantes interesados la posibilidad de conocer la vida comunitaria, su cosmovisión, tradiciones, costumbres, historia, etc. No obstante, el impacto que genera la carrera a través de la vinculación no es satisfactorio, porque los estudiantes obtienen la información, pero la gran mayoría de los proyectos turísticos no se realizan y las comunidades se quedan como estaban antes, algunas aún más decepcionadas de las promesas no realizadas, es decir, no se logra generar el desarrollo social o económico en las comunidades cercanas.

4.4 Reflexiones y recomendaciones

La UNICH fue creada en Chiapas con muchas expectativas, especialmente por la influencia de la insurrección del EZLN y con el objetivo de ofrecer una educación pertinente a los estudiantes interesados en el desarrollo de las comunidades indígenas en la región. No obstante, hay que destacar que el EZLN no ha cooperado en la elaboración de los programas educativos ni ha tenido influencia directa sobre la UNICH. La mayoría de los estudiantes que entran en la carrera de Turismo Alternativo lo hacen por no tener otra opción de estudios, por eso, les falta la vocación no tanto por la carrera misma, sino por el modelo intercultural en general. La UNICH debería formar estudiantes de acuerdo con el modelo, es decir el egresado debería aprender la lengua originaria en un cierto nivel y debería desarrollar habilidades para poder trabajar con las comunidades. El eje de la lengua originaria no se logra transmitir, parcialmente por la falta de interés de la parte estudiantil, pero también por el sistema de enseñanza que no está bien estructurado. Además, se debería aumentar la carga de horas de la lengua originaria y la extensión de la enseñanza hasta el octavo semestre, ya que es el eje más importante y los estudiantes deberían salir formados con las suficientes habilidades para usar la lengua en su futuro. También deberían considerarse obligatorios los talleres de lengua originaria para los docentes, que también motivaran a los estudiantes en el estudio de la lengua.

El eje de vinculación con la comunidad está mejor diseñado que en el caso de la UIEP, gracias a que los estudiantes tienen un contacto más estrecho con la comunidad y durante los cuatro años en los que se extiende la licenciatura, tienen tiempo de conocer bien la comunidad y sus necesidades. La UNICH no debería empujar tanto la elaboración de los proyectos turísticos, los cuales en mayoría finalmente no se realizan, sino más bien la investigación necesaria en las comunidades en forma de una tesis, que además pueda preparar a los estudiantes mejor a la cuestión de estudiar un postgrado, porque no en todas las comunidades existe ese potencial turístico o la mera voluntad de llevar a cabo el proyecto, por la existencia de otras prioridades que los estudiantes pudieran identificar e investigar. Aunque la Licenciatura en Turismo Alternativo habla sobre la preservación de las culturas indígenas, su fortalecimiento y la importancia y valor de las lenguas, de una manera que muchos de los estudiantes aprenden a apreciar no sólo su cultura pero la diversidad que tiene Chiapas y todo el México, la enorme presencia del turismo en San Cristóbal de Las Casas pone el peligro sus valores. Muchos de los estudiantes están en contacto diario con los turistas por trabajar en los restaurantes, hoteles, puestos de información turística, como guías o vendedores ambulantes. Como el turismo en San Cristóbal de Las Casas está creciendo y ofrece una gran variedad de turismo convencional, muchos de los estudiantes ven su futuro en poder establecer una empresa turística ofreciendo uno de los tipos de turismo alternativo, un proyecto diferente, que significaría el desarrollo para las comunidades. No obstante, como apenas ninguno de los egresados ha logrado realizar un proyecto en su comunidad de vinculación, que pudiera ser el primer paso para lograr establecer una empresa turística, es

discutible si este plan de futuro es realmente viable. Es evidente el potencial turístico en Chiapas y especialmente en las comunidades, pero muchas son celosas de su cultura y tienen miedo de su mercantilización, es por ello, que los estudiantes deberían establecer un diálogo con la comunidad y ofrecer un proyecto pertinente que la comunidad demande, y si no es en turismo, tratar de ayudar primero con sus verdaderas necesidades.

Se puede decir que la UNICH brinda una formación enfocada en turismo alternativo, hablando sobre las comunidades, pero sin tener en cuenta sus verdaderas necesidades y sin poder lograr transmitir el aprendizaje de lengua originaria a los estudiantes no HLI. Además, la situación política en la UNICH influye en la vida diaria de los estudiantes y desmotiva su desempeño académico, porque pueden ver que la política está en primer plano por delante de la calidad y la continuidad de la enseñanza. La interculturalidad en la UNICH es todavía una aspiración, porque pese a la existencia de un evidente respeto y tolerancia, la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio, y el uso de diversas lenguas, sin aparente discriminación, no se logra generar un intercambio, un diálogo de saberes. Es verdad que los estudiantes aprenden nuevos conceptos y muchos de ellos comprenden como es la vida comunitaria, sin embargo, no se logra romper con la historia hegemónica de una cultura, porque la mayoría de los docentes son formados en la ciencia occidental y ni los pueblos indígenas ni sus organizaciones están presentes como actores durante la creación del currículo, sólo como meros actores que deberían dar la información necesaria de cara a cumplir con los proyectos de los estudiantes, es decir, se repite de nuevo esa relación claramente desigual.

Conclusiones

La hipótesis de la siguiente investigación se basa en el hecho de que el modelo educativo intercultural en la Licenciatura en Turismo Alternativo en ambas universidades es deficiente y no coincide con el modelo escrito, principalmente porque los docentes no conocen bien la modalidad ni la región, y los estudiantes no eligieron estudiar en la universidad por el modelo en sí mismo. Se puede concluir que el análisis sobre la Licenciatura en Turismo Alternativo en la UIEP, pero también en la UNICH, ha comprobado dicha hipótesis y ha destacado hallazgos importantes sobre el funcionamiento del modelo, el cual se ha analizado desde cuatro perspectivas: el currículo del programa educativo, la percepción de los estudiantes, el eje de lengua originaria y el eje de vinculación con la comunidad.

Tanto el currículo de la Licenciatura en Turismo Alternativo en la UIEP como el de la UNICH están bien concebidos en su eje disciplinar, ofreciendo una formación enfocada a turismo alternativo desde varios puntos, destacando la preservación de los recursos naturales y culturales de la región. Sin embargo, lo que falta en el currículo de ambas universidades, es la proyección de los conocimientos tradicionales, porque dichos elementos no están presentes durante la creación del programa de estudios, y por tanto no se reflejan durante la enseñanza. La única manera en la que se proyectan estos conocimientos en las clases es desde la parte estudiantil, dependiendo siempre del docente y su compromiso con el modelo mismo y su interés de construir un diálogo de saberes. Los únicos ejes curriculares donde se transmiten los conocimientos tradicionales y la cosmovisión indígena, son los ejes de la lengua originaria y la vinculación con la comunidad, sin embargo, esto no es suficiente de acuerdo con el modelo educativo en sí mismo.

La percepción de los estudiantes sobre la carrera de Turismo Alternativo y sobre el ambiente universitario en ambas universidades es satisfactoria, aunque en ambos casos existan problemas significativos. El factor más influyente para los estudiantes de la carrera en la UIEP es la inestabilidad de la plantilla docente que como consecuencia conllevó la falta de tiempo para la capacitación sobre el modelo intercultural y para establecer una relación de confianza entre los estudiantes y los docentes. En la UNICH, la plantilla docente ha sido más estable, sin embargo, la situación política en la universidad culminó en la huelga de un sindicato y logró cancelar clases durante casi un semestre, lo que afectó gravemente a los estudiantes. Algo común en ambas universidades, es el hecho que el 60% de los estudiantes entrevistados eligió la universidad como su última opción, porque por razones económicas o familiares no podían permitirse estudiar en otra universidad. Aunque se trata de una investigación de enfoque cualitativo, y los datos estadísticos no pueden comprobarse al 100%, esta realidad hace determinar que los estudiantes no tienen mucha vocación por el modelo educativo y muchos de ellos ni eran conscientes de tener clases de lengua originaria. Con respecto al ambiente universitario, se puede destacar la sumamente positiva convivencia de diferentes culturas, que genera un intercambio cultural entre los estudiantes interesados y también la relevante escasez de discriminación hacia los estudiantes indígenas, por hablar la lengua con un cierto acento o por portar la indumentaria tradicional. No obstante, algo que sucede en ambos casos es la discriminación positiva hacia los estudiantes HLI, los cuales tienen preferencias en materia de becas, intercambios o conferencias. Este hecho consolida que las UI fueran creadas para disminuir la brecha y borrar la 'deuda histórica' del Estado mexicano con sus pueblos originarios, y por eso, aunque las UI están abiertas para todos, prefieren apoyar a los estudiantes indígenas, lo que genera dudas entre el resto de estudiantes.

La lengua originaria, debería ser el eje curricular más importante, porque el compromiso de las UI es la revitalización, desarrollo y consolidación de las lenguas. En ambas universidades la lengua originaria se enseña dos veces por semana, los primeros seis semestres; un tiempo insuficiente para poder aprenderla correctamente. Es por ello que ese eje principal no se logre transmitir, ya que los estudiantes no HLI después de terminar estos seis semestres de enseñanza no son capaces de tener una conversación básica en la lengua originaria ni más aún poder usar la lengua en su futuro trabajo. Por tanto debería aumentarse su carga lectiva, prolongar el eje hasta el octavo semestre y también implementar un nivel mínimo certificado del conocimiento de la lengua. Un elemento sufrido en ambas UI, son las diferencias entre los docentes y los estudiantes HLI por su variante dialectal y de ahí que en algunos casos entren en conflicto. Además, sólo los docentes de la lengua originaria son los que verdaderamente dominan la lengua, son los que brindan el conocimiento tradicional y otra cosmovisión frente a la occidental. El resto de la plantilla docente no tiene la obligación de aprender una de las lenguas originarias, un hecho que debería considerar implementarse y estimular así a los estudiantes no HLI en sus esfuerzos y a los HLI en su autoestima y uso de la lengua. Sin embargo, de lo que se carece en ambas universidades es de la vocación de los estudiantes no HLI a aprender la lengua y verla como una herramienta para desarrollar los proyectos con las comunidades indígenas.

Otro eje principal, la vinculación con la comunidad, está pobremente concebido en la UIEP y su Licenciatura en Turismo Alternativo, debido a que la comunidad de vinculación se rota cada semestre y el período dura apenas dos semanas, resulta imposible establecer 'un vínculo' profundo con la misma donde pudiera crearse un diálogo de saberes, y detectar las problemáticas y necesidades de la comunidad. En la UNICH, la vinculación supone la relación con una sola comunidad durante la totalidad de la carrera, lo cual es un hecho positivo en sí mismo, sin embargo, no existe un período establecido durante el semestre para poder visitar la comunidad y por eso otra vez depende de la vocación de los estudiantes y su compromiso. No obstante, los estudiantes de esta manera conocen mucho más la vida comunitaria, cosmovisión, conocimientos tradicionales, y pueden detectar necesidades específicas de la comunidad, pese a ello, la UNICH les obliga a tratar de gestionar un proyecto turístico, que en la mayoría de los casos no es la necesidad primaria de la comunidad. Por un lado resulta lógico, ya que así se establece en el perfil de la carrera, pero por otro lado, eso no fomenta el desarrollo social o cultural de las comunidades locales. Asimismo, no existen muchos proyectos que hayan sido puestos en marcha y funcionen, es decir, la UNICH a través de los estudiantes de esta carrera no ha logrado impulsar el cambio y generar así un retorno positivo en las comunidades.

Debido a ello, las dos UI analizadas todavía no han logrado romper con la cultura dominante mestiza e impulsar la interculturalidad como la conciben los movimientos indígenas, porque los pueblos indígenas no participan durante la organización, programación y evaluación de la educación ni los proyectos de los estudiantes reflejan las verdaderas necesidades de las comunidades. La interculturalidad existente en estas dos universidades es la concebida por los Estados, se trata de un reconocimiento de la diversidad cultural que concibe lo indígena de una manera folclórica. No obstante, esto se debe al hecho de que ambas UI fueron creadas por el Gobierno mexicano, bajo la dirección de la SEP y la CGEIB, como un proyecto educativo con el objetivo de disminuir la brecha en el nivel de educación de los estudiantes de origen indígena además de tratar de establecer un modelo que tiene como misión la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias en México. Sin embargo, el adjetivo 'intercultural' que tienen las universidades, alude a una estrategia política de la educación, que se asocia con lo indígena, sin de verdad crear el diálogo de diferentes culturas que el modelo destaca. El hecho de

que en ambas universidades analizadas convivan diferentes culturas indígenas junto con la mestiza, no transforma la universidad en un centro verdaderamente ‘intercultural’. No obstante, también hay que tener en cuenta que ambas universidades llevan sólo una década de funcionamiento y por eso todavía se encuentran en la fase de desarrollo, quedando un largo proceso para que se pueda ofrecer a los estudiantes un conocimiento intercultural, donde no sólo entren en diálogo los conocimientos tradicionales y occidentales, sino donde exista el enriquecimiento y el entendimiento de la cultura indígena por parte de los estudiantes y los docentes mestizos. Por eso queda claro, que la interculturalidad es un proceso complejo y una aspiración ambiciosa que todavía necesita tiempo para su desarrollo y verdadera implementación.

Para poner en práctica la interculturalidad como la conciben los movimientos indígenas sería necesario consultar los programas educativos con las culturas locales y también disponer de más personal académico que conozca la región, las culturas locales y en un caso ideal, un personal que provenga de una cultura originaria, siendo los propios estudiantes si logran obtener un grado de maestría, posibles futuros docentes en las UI, ya que conocen la región, las culturas y el ambiente universitario y pueden aportar un diálogo intercultural desde su propia experiencia. Hasta hoy, pocas son las investigaciones existentes sobre los estudiantes egresados de las UI, sin embargo, es muy cuestionable que en el caso de que los estudiantes regresen a sus comunidades, éstos impulsen proyectos relacionados con su carrera y que además surjan del desarrollo endógeno de la comunidad junto a su propio conocimiento. Más probablemente, muchos de ellos se quedarán en áreas administrativas o trabajando en el sector del turismo como guías, recepcionistas, vendedores, camareros o tour operadores y sólo en el caso más positivo, trabajando como docentes en las UI, como ya en ambas universidades analizadas ha ocurrido.

La UIEP y la UNICH todavía tienen muchos elementos a seguir desarrollando para cambiar la noción de interculturalidad que se proyecta en ellas. No obstante, la mera existencia y aplicación del concepto de UI en México, aunque no funcione de la misma manera como el modelo educativo teórico, es de por sí un hecho positivo y sumamente relevante. Primero, porque los jóvenes de la región pueden continuar en los estudios universitarios, un hecho que para muchos de ellos no hubiera sido posible si las UI no hubieran existido. Segundo, pueden aprender y obtener un conocimiento sobre el cual nunca hubieran entrado en contacto en una universidad convencional y también aprenden a valorar la importancia de las lenguas y culturas originarias de México. Tercero, los estudiantes mestizos empiezan a apreciar una cultura *otra* a la suya y modifican su perspectiva y opinión, también debido al hecho de conocer y establecer vínculos con compañeros indígenas que quizás antes no tenían. Por otro lado, para los estudiantes indígenas, la universidad representa un espacio libre de discriminación donde se crea una interacción étnica y depende de cada uno, si quiere aprovechar este contacto. También se fortalece la investigación social sobre las comunidades locales, a través de la vinculación con la comunidad y las temáticas de los trabajos de los estudiantes. Todo esto, perfila las UI como espacios educativos que generan la visibilidad de la diversidad cultural y a la vez crean un espacio académico donde se forja el contacto con las otredades y crea la posibilidad de establecer un intercambio que enriquezca a todas las culturas involucradas.

Ambos casos de estudio han evidenciado el importante rol del modelo educativo de las UI, comprobándose que el concepto de interculturalidad puede concebirse de diferentes maneras, siendo el que emplea el Gobierno mexicano en las analizadas UI es el que prevalece en la educación intercultural latinoamericana impulsada por los Gobiernos y no por los movimientos indígenas

mismos. Asimismo, deja claro que las políticas públicas sobre los pueblos indígenas planteadas desde 'arriba' no logran todavía la participación directa de los pueblos indígenas en un marco de igualdad dentro de una sociedad nacional.

Bibliografía

- ANUIES-FUNDACIÓN FORD (2005). *Memoria de Experiencias del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (2001-2005)*. México: ANUIES.
- ARGUETA VILLAMAR, A. (2012). 'El diálogo de saberes, una utopía realista', *Integra Educativa*, Vol. V., N° 3, pp. 15-29.
- BARTOLOMÉ, M. A. (2014[1997]). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI editores.
- BENSASSON, L. (2013). 'Educación intercultural en México: ¿por qué y para quién?', en: B. BARONNET y F. M. TAPIA URIBE (coord.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp.49-68). México: UNAM.
- BERTELY BUSQUETS, M. (s/f). 'Panorama histórico de la educación para los indígenas en México', <https://setebc.wordpress.com/2010/07/18/panorama-historico-de-la-educacion-para-los-indigenas-en-mexico/>
- BERTELY BUSQUETS, M. (2011). 'Educación superior intercultural en México', *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, pp. 66-77.
- BONFIL BATALLA, G. (1992). *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires: Germano Artes Gráficas.
- BONFIL BATALLA, G. (2013[1989]). *México profundo. Una civilización negada*. México, D.F.: Debolsillo.
- BRODA, J. (2001). 'Introducción', en: J. BRODA y F. BÁEZ-JORGE (coord.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 15-45). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CÁRDENAS, A.; CHAPELA, L. M.; PINEDA, I.; REGINO, J. G.; SALGADO, E. y VILLAVICENCIO, F. (2004). *Nuestras lenguas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- CASILLAS MUÑOZ, M. L. y SANTINI VILLAR, L. (2009). *Universidad Intercultural Modelo Educativo*. México: SEP/CGEIB.
- CITARELLA, L. (1990). 'México', en: F. CHIODI (compilador), *La educación indígena en América Latina (Tomo I)* (pp. 9-155). Quieto: Ediciones Abya-Yala.
- COMBONI SALINAS, S. y JUÁREZ NÚÑEZ, J. M. (2013). 'Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes', *Reencuentro*, N° 66, pp. 10-23.
- CONEVAL (2014). *Medición de la pobreza - Estados Unidos Mexicanos. Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, según entidad federativa 2010-2014*. Publicado por Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- DEANCE, I. y VÁZQUEZ VALDÉS, V. (2007). 'La identidad étnica y la lengua en la Sierra Norte de Puebla', en: R. MARTÍNEZ RUIZ y G. E. ROJO MARTÍNEZ (coord.), *Estudios y propuestas para el medio rural (Tomo II)* (pp. 355-365). México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- DEANCE, I. y VÁZQUEZ VALDÉS, V. (2010). 'La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla', *Cuicuilco*, N° 48, pp. 35-47.
- DÍAZ-COUDER, E. (2000). 'Diversidad sociocultural y educación en México', en: S. COMBONI SALINAS y J. M. JUÁREZ NÚÑEZ (coord.), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina* (pp. 105-147). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, CÁMARA DE DIPUTADOS DEL HONORABLE CONGRESO DE LA UNIÓN (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación (13.03.2003).
- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, CÁMARA DE DIPUTADOS DEL HONORABLE CONGRESO DE LA UNIÓN (2010). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Secretaría General, <http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/dgsst/normatividad/1.pdf>
- ERDÖSOVÁ, Z. (2012). *Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)*. Tesis doctoral, Departamento de Estudios Romances, Universidad Palackého en Olomouc.
- FÁBREGAS PUIG, A. (2009). 'Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México', en: D. MATO (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y Desafíos* (pp. 251-277). Caracas: IESALC-UNESCO.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GASCHÉ, J. (2010). 'De hablar de la educación intercultural a hacerla', *Mundo Amazónico*, Vol. 1, pp. 111-134.
- GIESECKE SARA-LAFOSSÉ, M. (2003). 'Cuestionando la globalización desde la interculturalidad', *Revista de Antropología*, Cuarta Época, N° 1, pp. 151-164.
- GIMÉNEZ, G. (1994). 'Comunidades primordiales y modernización en México', en: G. GIMÉNEZ Y R. POZAS H. (coord.), *Modernización e identidades sociales* (pp. 149-183). México, D.F.: UNAM.
- GIMÉNEZ, G. (2003). 'La cultura como identidad y la identidad como cultura', *México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*.
- GUTIÉRREZ, A. (1995). 'Lázaro Cárdenas y el Estado Mexicano. 1936-1940', *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, N° 21, pp. 61-81.
- HARVEY, N. (1998). *The Chiapas Rebellion. The Struggle for Land and Democracy*. Durham and London: Duke University Press.
- INALI (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Publicado por INALI, http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- INEGI (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Tabulados de la muestra censal*. Publicado por Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados del Cuestionario Ampliado*. Publicado por Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- LARRAÍN, H. (1997). 'Los por qué de la interculturalidad: argumentos para la adopción de una Educación Intercultural Bilingüe', *Revista de Ciencias Sociales*, N° 7, pp. 3-15.
- LLANES ORTIZ, G. DE JESÚS (2009). 'Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales', *Aquí Estamos*, Año 6, N° 10, pp. 9-22.
- LÓPEZ AUSTIN, A. (2012). 'Cosmovisión y pensamiento indígena'. *México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*.
- LÓPEZ, L. E.; MOYA, R. y HAMEL, R. E. (2009). 'Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe', en: L. E. LÓPEZ (edit.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-289). Bolivia: Plural editores.

- MASFERRER KAN, E. y BÁEZ CUBERO, L. (1995). 'Los nahuas de la Sierra Norte de Puebla', en: M. VILLEGAS RODRÍGUEZ (coord.), *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región Oriental* (pp. 167-204). México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- MATO, D. (coord.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MONTEMAYOR, C. (2010). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México: Debolsillo.
- NACIONES UNIDAS (s/f). *El conocimiento tradicional y el Convenio sobre Diversidad Biológica*. Montreal: La Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica, <https://www.cbd.int/doc/publications/8j-brochure-es.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Publicado por las Naciones Unidas, http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- NÚÑEZ PATIÑO, K. (2011). 'De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol', en: B. BARONNET; M. MORA BAYO y R. STAHLER-SHOLK (coord.), *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 267-294). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- OCAMPO LÓPEZ, J. (2005). 'José Vasconcelos y la Educación Mexicana', *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 7, pp. 139-159.
- ONGHENA, Y. (2003). 'Turismo e interculturalidad', *Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo*.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2007). *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- PÉREZ RUIZ, M. L. y ARGUETA VILLAMAR, A. (2011). 'Saberes indígenas y diálogo intercultural', *Cultura científica y saberes locales*, Año 5, N° 10, pp. 31-56.
- REHAAG, I. (2010). 'La perspectiva intercultural en la educación', *El Cotidiano*, N° 160, pp. 75-83.
- SALDÍVAR MORENO, A. (coord.) (2006). *Técnicas y dinámicas para la Educación Intercultural*. México: ECOSUR.
- SANDOVAL FORERO, E. A. y GUERRA GARCÍA, E. (2007). 'La interculturalidad en la educación superior en México', *Ra Ximhai*, Vol. 3, N° 2, pp. 273-288.
- SCHMELKES, S. (2003). 'Educación superior intercultural el caso de México', Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, *Vincular los caminos a la educación superior*, Ford Foundation/ Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara/ ANUIES, 17 a 19 de noviembre de 2003.
- SCHMELKES, S. (2008). 'Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?', Ponencia presentada en *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*, USA: San Diego.
- SCHMELKES, S. (2013). 'Educación para un México intercultural', *Sinéctica*, N° 40, pp. 1-12.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2014). *Programa institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014-2018*. México, D.F.: INALI.
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (1996). *Acuerdos de San Andrés*, <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html>
- SECRETARÍA DE TURISMO (2004). *Turismo alternativo: una nueva forma de hacer turismo*. México, D.F.: SECTUR.

- TIPA, J. y ZEBADÚA CARBONELL, J. P. (2014). *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Chiapas: UNACH.
- UNESCO (1999). *Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico*, Hungría: Budapest, http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Francia: París, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Francia: París, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- WALSH, C. (2006). 'Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial', en: C. WALSH; A. GARCÍA LINERA y W. MIGNOLO, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- WARMAN, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ZAMORANO CASAL, F. M. (2007). *Turismo alternativo: servicios turísticos diferenciados*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- ZEBADÚA, E. (2010). *Chiapas. Historia breve*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ZOLLA, C. y ZOLLA MÁRQUEZ, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Anexos

Anexo 1: Mapa curricular de la Licenciatura en Turismo Alternativo (UIEP)



UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

LICENCIATURA EN TURISMO ALTERNATIVO MAPA CURRICULAR



EJES FORMATIVOS	Sub-Ejes de Formación	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
DISCIPLINAR	Turismo Alternativo	Turismo y Sustentabilidad	Geografía y Patrimonio Turístico	Ecoturismo	Turismo Rural	Turismo de Aventura	Animación, Recreación y Guía Turístico	Diseño de Servicios y Productos Turísticos	
	Ambiental	Habilidades del Pensamiento	Ecología Básica	Biodiversidad Regional	Percepción Remota y Análisis Espacial	Sistemas de Información Geográfica	Ecotecnologías para el Turismo Alternativo		Conservación y Manejo de Recursos Naturales
	Económico Administrativo		Matemáticas Financieras	Estadística Aplicada	Contabilidad de los Servicios Turísticos	Administración Turística	Logística Turística	Planificación y Organización de Eventos Turísticos	Mercadotécnia Turística
		Computación I	Computación II					Servicios de Hospedaje	Establecimientos Gastronómicos
	Marco Regulatorio			Taller de Primeros Auxilios en Zonas Agrestes		Modalidades de Organización	Legislación Turística I	Legislación Turística II	
VINCULACIÓN	Vinculación con la Comunidad	Taller de Vinculación con la Comunidad y Relacines Interculturales	Taller de Integración de Saberes Comunitarios	Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo	Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación Comunitaria	Taller de Elaboración de Propuestas Turísticas	Seminario de Autogestión de Proyectos Turísticos	Taller de Planificación Turística Participativa	Seminario de Evaluación de la Vinculación Comunitaria
								Seminario de Titulación I	Seminario de Titulación II
SOCIOCULTURAL	Sociocultural	Procesos Culturales e Interculturalidad	Género como Identidad Cultural	Antropología Sociocultural	Dinámica Sociocultural y Turismo			Territorio, Identidad y Globalización	
LENGUAS	Lenguas	Lengua Originaria I	Lengua Originaria II	Lengua Originaria III	Lengua Originaria IV	Lengua Originaria V	Lengua Originaria VI		
		Lengua Extranjera I	Lengua Extranjera II	Lengua Extranjera III	Lengua Extranjera IV	Lengua Extranjera V	Inglés para Negocios I	Inglés para Negocios II	
			Herramientas de Comunicación Oral y Escrita	Comprensión y Redacción de Textos en Español					
	OPTATIVAS				Manejo de Vida Silvestre	Agroturismo	Espeleismo		
					Ecología del Paisaje	Arqueología	Excursionismo		
	TALLERES	Herramientas para el Diseño Web				Administración de Base de Datos		Manejo de Medios	

Unidad Universidad Intercultural de CHIAPAS
Por un Chiapas igualitario y plural



COORDINACIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Y BILINGÜE

Mtro. Javier Alvarez Ramos
Rector
Universidad Intercultural de Chiapas

Dr. Fernando I. Salmerón Castro,
Coordinador General
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

Sello de la CGEIB.

Anexo 3: Listado de las entrevistas realizadas en la UIEP

Armando Vázquez Castillo, 19 años, estudiante 3° semestre, 2/12/2014.
Arquímedes Jiménez Velázquez, 20 años, totonaco-hablante, estudiante 3° semestre, 3/12/2014.
Ángel Deción Cruz, 21 años, náhuatl-hablante, estudiante 1° semestre, 11/12/2014.
Bernardino Clemente Gómez, 21 años, náhuatl-hablante, estudiante 7° semestre, 9/12/2014.
Carlos Posadas Rivera, 25 años, estudiante 7° semestre, 8/12/2014.
Dr. Iván Deance, docente, 18/12/2014.
Dra. Verónica Vázquez Valdés, docente, 17/12/2014.
Gladisell Huerta Ortega, 19 años, estudiante 3° semestre, 10/12/2014.
Isabel García Hernández, 18 años, estudiante 1° semestre, 4/12/2014.
Lic. Marco Antonio Olvera González, docente, 28/11/2014.
M.C. Alicia Julieta Avilés Zúñiga, docente, 9/12/2014.
M.C. Genaro Lemus de Jesús, docente, 3/12/2014.
M.C. Faustino Montes Castañeda, totonaco-hablante, docente, 12/12/2014.
Margarita Núñez Bonifacio, 21 años, totonaco-hablante, estudiante 5° semestre, 9/12/2014.
Marisol López Salazar, 20 años, estudiante 3° semestre, 10/12/2014.
Marisol Mestiza Guerrero, 18 años, estudiante 1° semestre, 10/12/2014.
María de Jesús Pablo Domínguez, 19 años, estudiante 3° semestre, 9/12/2014.
Miriam Ruiz Domínguez, 19 años, estudiante 3° semestre, 11/12/2014.
Rocío de la Cruz Vázquez, 22 años, estudiante 7° semestre, 8/12/2014.
Sandy Chino Palomino, 18 años, estudiante 1° semestre, 4/12/2014.
Yanett Cortes Vázquez, 25 años, náhuatl-hablante, estudiante 7° semestre, 4/12/2014.

Anexo 4: Listado de las entrevistas realizadas en la UNICH

Cristóbal Gómez Hernández, 20 años, tsotsil-hablante, estudiante 4° semestre, 25/2/2016.
Diego Alberto López Cruz, 20 años, estudiante 6° semestre, 25/2/2016.
Dr. José Luis Sulvarán López, docente, 25/2/2016.
Jesús Leobardo Sánchez, 22 años, tsotsil-hablante, estudiante 8° semestre, 22/2/2016.
José Armando Hernández Jiménez, 20 años, estudiante 6° semestre, 23/2/2016.
José Juan Montejo Vázquez, 23 años, ch'ol-hablante, estudiante 8° semestre, 1/3/2016.
Karla Edith Vázquez Cruz, 20 años, estudiante 6° semestre, 17/2/2016.
Lic. Rodolfo López Cruz, docente, 17/2/2016.
Lucina del Carmen Guadarrama Coutiño, 20 años, estudiante 4° semestre, 24/2/2016.
Lucía Méndez Hernández, 21 años, tsotsil-hablante, estudiante 4° semestre, 29/2/2016.
Luis Enrique Morales Gutiérrez, 21 años, estudiante 6° semestre, 29/2/2016.
M.C. Claudia Olivia Ichin Gómez, docente, 1/3/2016.
M.C. Juval A. Ventura Martínez, docente, 18/2/2016.
Maribel del Carmen Gómez Alfaro, 21 años, estudiante 8° semestre, 18/2/2016.
María Fernanda Ramos Díaz, 26 años, estudiante 6° semestre, 17/2/2016.
María José Paredes del Pino, 20 años, estudiante 4° semestre, 2/3/2016.
Miguel Montejo Hernández, 28 años, tsotsil-hablante, estudiante 8° semestre, 23/2/2016.
Olivia Ivonne González Galdámez, 21 años, estudiante 8° semestre, 22/2/2016.
Patricia López Gómez, 26 años, tseltal-hablante, estudiante 8° semestre 29/2/2016.