



¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes

What is the use of interculturality? Evaluation of the Intercultural University of Chiapas by its students

Dr. Juris Tipa es Docente en la Universidad Iberoamericana. Ciudad de México (México) (juris.tipa@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-5213-5757>)

Recibido: 2017-07-25 / **Revisado:** 2017-10-03 / **Aceptado:** 2017-10-24 / **Publicado:** 2018-01-01

Resumen

El modelo intercultural en la educación superior en México hasta el momento ha sido la única propuesta hecha realidad para una educación inclusiva hacía los conocimientos y saberes "no occidentales", integrados en un currículo educativo oficial-estatal. No obstante, este modelo hasta ahora ha recibido muchas críticas desde distintos campos académicos, aunque la información sobre los puntos de vista de los estudiantes de las universidades interculturales es limitada. El objetivo del presente artículo es explorar las opiniones de la población estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas (México) sobre el modelo intercultural, sus motivaciones de entrar en esta universidad y la aplicabilidad práctica de sus estudios. Esto con el fin de conocer algunos aspectos funcionales de

este modelo de educación y su valoración "desde abajo", por parte de las y los estudiantes. Utilizando metodología cuantitativa se concluye que existen diferencias étnicas en la evaluación del modelo intercultural y las motivaciones de cursar en la universidad intercultural. Además se muestra que el nivel de escepticismo expresado por los estudiantes sobre dicho modelo y las distintas formas de su aplicabilidad práctica está relacionado con la cantidad de tiempo que el alumno ha pasado estudiando en la universidad. Basándose en estos datos se propone revisar algunos puntos críticos para mejorar el funcionamiento de las universidades interculturales.

Descriptor: Interculturalidad, multiculturalidad, educación superior intercultural, estudiantes, Universidad Intercultural de Chiapas.

Summary

The intercultural model in higher education in Mexico has so far been the only proposal made a reality for an inclusive education towards the “non-western” knowledge integrated in an official-state educational curriculum. However, this model has so far received much criticism from different academic fields, although information on the views of students of intercultural universities is limited. This article explores the opinions of the student population of the Intercultural University of Chiapas (Mexico) on the intercultural model, their motivations to enter this university and the practical applicability of their studies. With a use

of quantitative methods it concludes that there are ethnic differences in the evaluation of the intercultural model and the motivations to study in the intercultural university. It is also shown that the level of skepticism expressed by students about this model and the different forms of its practical applicability is related to the amount of time that the student has spent studying in the university. Based on these data it is proposed to review some critical points to improve the functioning of intercultural universities.

Keywords: Interculturality, multiculturalism, intercultural higher education, students, Intercultural University of Chiapas.

1. Introducción

La introducción de la interculturalidad en las políticas públicas del gobierno de México en el campo de la educación superior es un importante giro hacia la inclusión educativa y cultural que hace dos décadas aún era algo poco probable, aunque igual de necesario como hoy en día. La desigualdad en acceso a la educación superior en México es bien documentada y lo que resalta en prácticamente todos los estudios al respecto es la situación de exclusión que están viviendo las y los jóvenes de las etnias mexicanas (Bertely Busquets, 2011; Casillas Alvarado *et al.*, 2012; Chávez, 2008; Gallart Nocetti y Henríquez Bremer, 2006). Las razones porque existe tal exclusión son varias, pero las principales siguen siendo la marginalización socioeconómica de ese sector de población, la discriminación anti-étnica y la distribución geográfica de las universidades que usualmente están ubicadas en las urbes, bastante lejos de las numerosas comunidades rurales.

En gran medida gracias a las movilizaciones y los movimientos de los grupos étnicos, la educación superior intercultural fue implementada al nivel estatal en el siglo XXI (Dietz y Cortés, 2011). En este modelo de educación la interculturalidad implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, con la meta de estimular el enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y la

valoración de cada una de ellas dentro del marco de igualdad (Hidalgo Hernández, 2005, p. 78). En México, al igual que en algunos otros países latinoamericanos, este modelo de interacción ha sido implementado de forma institucional en las Universidades Interculturales (UI) que son multiétnicas y en sus contenidos educativos intentan integrar tanto los saberes “modernos-científicos”, como los “tradicionales”, propios a las etnias. De ahí proviene el permanente debate si este modelo es funcional en el sentido de estar cumpliendo con sus metas y de qué forma.

El proceso de aprendizaje siempre involucra un intercambio de conocimientos e ideas, no sólo entre los maestros y los alumnos en el aula, sino también entre los estudiantes. Considerando que la interculturalidad es un concepto polisémico y, simultáneamente, una práctica en constante construcción, es indispensable interrogar cómo está percibida, valorada y practicada por los estudiantes de las UI, porque estos jóvenes están siendo preparados profesionalmente dentro de un modelo educativo donde la interculturalidad es la base ideológica. De ahí proviene el objetivo principal del presente estudio: analizar las opiniones de los alumnos activos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) sobre el modelo intercultural y describir cómo ellos y ellas evalúan la aplicabilidad práctica de lo aprendido, tanto en el mercado laboral como en sus vidas cotidianas.



1.1. Multiculturalidad e interculturalidad: ¿conceptos nuevos para procesos viejos?

Como paradigmas explicativos, tanto la multiculturalidad como la interculturalidad son utilizados para entender, explicar y “manejar” la diversidad y el pluralismo cultural. Ambos conceptos surgen en las sociedades del occidente de Europa y los Estados Unidos, logrando tener un gran desarrollo analítico con la aparición de la migración como un fenómeno social de larga escala y el consecuente debate acerca de la inclusión de las minorías étnicas en los territorios nacionales.

El concepto clave en el multiculturalismo es la tolerancia como una virtud ética de *lo público*: la capacidad y la disposición de respetar las diferencias y no colocar las creencias propias como condición absoluta de la convivencia con el otro. Sin embargo, aquí se puede distinguir dos modalidades de tolerancia: la negativa y la positiva. La primera se refiere a la capacidad de soportar la diferencia de modo que se tolera aunque no se comparte. La tolerancia positiva, en cambio, consiste en intentar situarse en el lugar del otro para compartir sus creencias y valoraciones “desde dentro” (Pérez Ruiz, 2014, pp. 100-101).

A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional para entender las relaciones interétnicas y/o entre-culturales. En lugar de un manejo de “foto fija” cultural –como el hecho de que en una sociedad o país coexistan distintas culturas– el interculturalismo se centra en la relación entre culturas desde la diferencia entre ellas y, al mismo tiempo, partiendo del principio de igualdad de las culturas para la interacción positiva dentro de la diversidad (Malgesini y Giménez, 2000, pp. 253-259).

Durante la década de los años noventa, los discursos transnacionales de la multiculturalidad e interculturalidad migraron no sólo entre los países anglosajones y los europeos del continente, sino entre éstos y la América Latina, que vivía un post-indigenismo y post-colonialis-

mo, resultando en una versión propia de dicho concepto. Como lo observa Pérez Ruiz (2014, pp. 102-105), en lugar de la tolerancia positiva, el interculturalismo latinoamericano no buscó establecer medidas que faciliten la asimilación de las minorías étnicas, sino que apuntó a cambiar las condiciones y las modalidades en las que se dan las relaciones e intercambios asimétricos. De esta forma, *lo intercultural* en Latinoamérica se discute, se resignifica y se apropia bajo una mirada “descolonial”, problematizando los procesos históricos de las relaciones entre colonizadores y colonizados, y los efectos que han producido siglos de discriminación (Mato, 2014; Tirzo Gómez y Hernández, 2010, pp. 25-26).

Actualmente la interculturalidad está abordada al menos desde cuatro campos del pensamiento social: la educación, la comunicación, la mediación intercultural y desde el campo sociopolítico donde la interculturalidad aparece como un ideal societario. La interculturalidad como una utopía social, el tipo ideal de comunicación y, al mismo tiempo, un programa político institucionalizado se muestra con mayor claridad en el campo de la educación. La interculturalidad según los estatutos de las UI se refiere a relaciones mutuas entre distintas culturas y la participación mutua equilibrada. El intercambio cultural, según sus estatutos, suele tener un rasgo “controlado” porque procura evitar relaciones de dominación-imposición cultural, favoreciendo una comunicación e intercambio simétrico. Sin embargo, cómo la premisa intercultural institucionalizada en forma de un ideal societario y, a la vez, una política concreta está llevada a cabo en la vida real, desafortunadamente, es un tema lleno de problemas y contradicciones internas.

1.2. Los logros y las contradicciones de la Educación Superior Intercultural

Unos de los objetivos principales de las UI es crear alumnos comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. En el centro de la institución se encuentra la investigación



sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve. La docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades debe ser respetadas y todos los docentes y alumnos deben participar en los tres áreas (Sartorello, 2016). De ahí provienen varios logros de las UI como (1) mejoramiento de las posibilidades de que las y los jóvenes de las etnias accedan a la educación superior; (2) mayor distribución geográfica de las universidades; (3) la integración de diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; (4) valorización y reivindicación de los idiomas y conocimientos de las etnias; (5) el desarrollo de docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural; (6) generación de proyectos concretos de “desarrollo local” y (7) formación de egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir (Casillas Muñoz, 2012; Mato, 2014). Últimamente también se ha discutido si la educación intercultural puede aportar directamente a la creación de un “capital intercultural” como una forma particular del capital cultural de la persona (Pöllmann, 2014). Si las formas del capital cultural¹ existen “en relación a” y “a través de” diferentes culturas, entonces en un mundo cada vez más “conectado” e interdependiente el “capital intercultural” está emergiendo como una cualidad humana con gran importancia sociocultural², sobre todo en países tan culturalmente diversos como México.

A pesar de ciertos logros y el enorme potencial de la educación intercultural en el mejoramiento del “diálogo cultural”, el presente estado de la implementación de este modelo ha causado fuertes críticas tanto administrativas y prácticas, como teóricas y epistemológicas. Además de los problemas económicos, existen ciertos problemas administrativos-educativos de las UI en forma de acreditaciones que derivan de la premisa intercultural de juntar “saberes modernos” y “saberes tradicionales” en un contexto institucional, estatal y burocrático (Mato, 2014; Vargas Moreno, 2014). Por siguiente en las UI no sería pertinente aplicar sistemas rígidos de

criterios de validez supuestamente “universales” (pues, no existe un “saber universal”), sino sistemas “flexibles”. Desafortunadamente, esta “flexibilidad” muchas veces suele malinterpretarse como de “baja calidad”.

Para evitar segregaciones las UI no se plantean como exclusivas para los provenientes de los grupos étnicos, sino que están abiertas a estudiantes de cualquier grupo y adscripción sociocultural. Al mismo tiempo, está enfatizada la presencia de jóvenes de las etnias, al igual que la “comunidad” y “ruralidad” como los temas principales de los proyectos de investigación en las carreras ofrecidas por las UI. Este punto aún sigue siendo algo confuso, ya que en el imaginario común las UI se convierten en “universidades (para) indígenas”. Sólo basta con observar cuántas UI en México y América Latina llevan en su nombre la palabra “indígena” o de alguna etnia en particular. Por lo tanto, esta demostración del “empoderamiento étnico” resulta ser contradictorio con la premisa de evitar separaciones étnicas y estar abiertos no exclusivamente a ese sector de población.

Continuando con el punto anterior, se puede percibir un hilo neo-indigenista en el funcionamiento y las premisas de las UI (Kaltmeier, 2010). Como el marco de las políticas educativas están construidas sin la participación de las etnias, nada más se convierten en una “nuevas imposiciones simuladas” con los discursos de respeto a la diversidad cultural (Gómez Lara, 2011; Llanes Ortiz, 2008). El supuesto “diálogo de saberes” no logra ocultar ni el carácter asimétrico, ni la conflictividad inherente de tal diálogo (Corona Berkin y Pérez Daniel, 2010, pp. 22-23; Sartorello, 2016). Los saberes pueden ser complementarios en la práctica campesina, cotidiana, pero a menudo no son fácilmente subsumibles o incorporables al saber canónico-científico. Al mismo tiempo, promover un diálogo entre saberes y culturas implica dicotomizar nuevamente determinados saberes y culturas (indígenas-mestizos, rurales-urbanos, etc.) y, de nuevo, enfrentarse con obstáculos para lograr un



diálogo de conocimientos heterogéneos (Dietz y Cortés, 2011, pp. 120-138). De esta manera, el actual papel de la interculturalidad educativa como una forma de “descolonizar el saber” resulta ser sobrevaluada (Cuji Llugna, 2012). Además de estos problemas epistemológicos, existen otras problemáticas internas, propias de las UI que tienen que ver tanto con los contenidos de la oferta intercultural, como la comunicación dentro de las instituciones (Bastiani y Moguel Viveros, 2011).

En México las UI están sujetas a cambios políticos en los Estados donde se instalan y, por lo tanto, carecen de estabilidad. Debido a los recurrentes cambios en las administraciones institucionales, se rompe la continuidad de la formación de docentes e investigadores al no estar el mismo personal académico desde el inicio por su constante movilidad hacia otros espacios profesionales. Al igual existen disputas internas entre los “teóricos” y los “prácticos” o docentes que enfatizan de forma exclusiva el lado teórico de la interculturalidad y los que valoran sólo la dimensión práctica (Tipa y Zebadúa, 2014, pp. 38-39). En este tenor también ha sido cuestionada la utilidad de los proyectos, porque, al contrario de como lo postulan las UI, estos no le suelen corresponder a las necesidades de las comunidades y los conocimientos adquiridos en las UI tampoco resultan útiles para muchos estudiantes a la hora de su implicación en la vida cotidiana (Cruz Salazar y Moreno, 2013; Sartorello, 2016).

Otro problema que comparten las UI es la interpretación del “enfoque intercultural” que varía entre los docentes. El análisis de los discursos de las UI sobre la interculturalidad revela que éste es un concepto polisémico, con múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de un periodo a otro y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan a lograr. En general, se puede distinguir diversas dimensiones o contextos donde la interculturalidad es utilizada y problematizada: en términos ontológicos, epistemológicos, educativos, socia-

les, intra-culturales y político-institucionales (Sandoval *et al.*, 2010).

Al parecer, los logros de las UI y el modelo actual de la educación superior intercultural aún no son suficientes para poder disminuir y ensombrecer los problemas y las críticas sustanciales. Aunque la existencia de estas universidades ya de por sí podría ser considerada como un gran logro, en este balance entre los logros y las críticas podemos observar una tendencia muy peligrosa: mientras los logros suelen tener cualidades más teóricas y abstractas, casi del nivel especulativo³, las críticas son concretas y de nivel cotidiano.

2. Metodología

Para lograr el objetivo del presente estudio –describir y analizar las opiniones de los alumnos de la UNICH sobre el modelo intercultural y la aplicabilidad de sus estudios– fue elegido un método poco común, una encuesta. Esta elección se debe a varias razones. La primera es la ausencia de métodos cuantitativos a la hora de estudiar las poblaciones estudiantiles de las universidades interculturales, pues en este tipo de acercamientos casi siempre prevalece el uso de metodología cualitativa, mientras los instrumentos cuantitativos son más comunes en los estudios donde se analizan las poblaciones estudiantiles de las universidades “convencionales”. La segunda razón es volver a mostrar que el uso de los instrumentos cuantitativos siempre tiene la ventaja de poder describir las opiniones de forma general, es decir, captar las tendencias “globales” lo que sirve como un suelo fructífero para nuevos acercamientos cualitativos. Resumiendo, el uso de instrumento cuantitativo en este tipo de estudios es novedoso y necesario, tomando en cuenta que existe una explícita ausencia de datos más generales de índole cuantitativa sobre las poblaciones estudiantiles de las UI.

La base empírica para este estudio proviene de una encuesta aplicada a la población estudiantil de la UNICH, sede San Cristóbal de Las Casas. La encuesta fue hecha con base en una muestra



representativa (n=204) estratificada según el idioma materno de la persona, el sexo y la carrera cursada en la universidad. Estos tres elementos para hacer la muestra fueron elegidos por la disponibilidad de la información que existe por parte de la UNICH sobre sus estudiantes. Asimismo, estos elementos sirven como el enfoque principal al correlacionar y describir los datos obtenidos. En el cuestionario los jóvenes fueron invitados a expresar su opinión sobre la interculturalidad como modelo de educación superior, sus motivaciones de entrar en la UNICH y la utilidad práctica de sus estudios. Posteriormente, utilizando estadísticos descriptivos, tablas de frecuencias y de contingencia, estas opiniones fueron analizadas en el contexto de la pertenencia etnolingüística de la persona, su sexo y la carrera cursada en la universidad. En los próximos apartados serán presentados los datos más llamativos que aparecieron en los resultados de dicha encuesta.

3. La evaluación de la oferta educativa y el modelo intercultural por parte de los alumnos de la UNICH

La UNICH como la segunda institución de educación superior intercultural en México fue fundada el primero de diciembre del 2004 y abierta a los estudiantes desde agosto de 2005. Actualmente en esta universidad pueden ser cursadas seis carreras de licenciatura, distribuidas entre cinco unidades académicas. La sede principal (San Cristóbal de Las Casas) ofrece cinco carreras y es la más numerosa en términos de alumnos, siempre contando con más de mitad de todos los alumnos inscritos en la UNICH. En el semestre enero-junio de 2015 la sede San Cristóbal de Las Casas contaba con 1 088 alumnos, de los cuales 39% eran hablantes nativos del castellano, mientras el restante 61% eran hablantes de uno de los idiomas regionales de Chiapas (tsotsil, tsletal, ch'ol, zoque o alguna otra). La distribución por el sexo era bastante equilibrada con 49% mujeres y 51% hombres. En

el 2015 la sede principal estaba ofreciendo cinco carreras de licenciatura: “Medicina con enfoque intercultural” (con 18% de alumnos inscritos), “Turismo Alternativo” (con 15% de alumnos), “Desarrollo Sustentable” (con 18% de alumnos), “Comunicación Intercultural” (con 14% de alumnos) y “Lengua y Cultura” (con 35% de alumnos).

La satisfacción general con la carrera que las personas cursan en la UNICH presenta un panorama bastante positivo, pues tres cuartas partes de los alumnos afirman que “es lo que querían” (Gráfico 1). Sólo 10% de los encuestados expresaron insatisfacción, de los cuales 5% lo hicieron de forma explícita, es decir, queriendo cambiar de carrera y/o de la universidad. También las razones de por qué los jóvenes han elegido la UNICH por lo general muestra un paisaje positivo: la cuarta parte de los alumnos ya querían estudiar en esta universidad antes de haber entrado, mientras la mayoría (43%) eligió la UNICH después de haber conocido su oferta educativa (Gráfico 2). No obstante, para 22% de los estudiantes la UNICH fue la segunda opción o la única universidad donde lograron entrar.

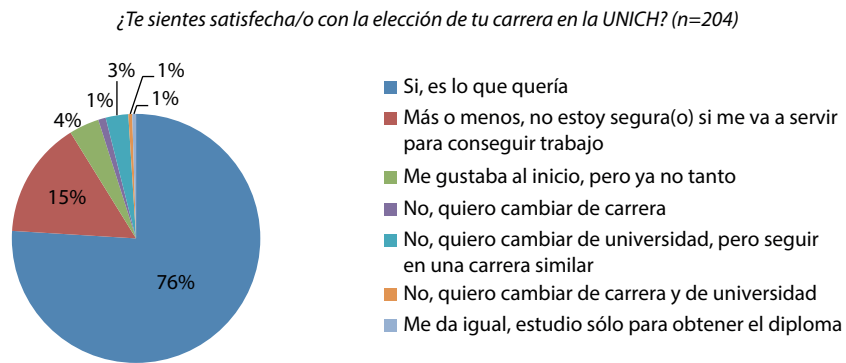
Aunque este dato es llamativo, sería muy arriesgado hacer generalizaciones sobre la UNICH como universidad “de segunda”, pues para la mayoría de los alumnos el hecho de no poder entrar en otra universidad no fue la razón principal para su elección de la UNICH y no existen datos de otras universidades con los cuales se podría comparar las motivaciones de los jóvenes a la hora de elegir la universidad donde cursar. Asimismo, considerando que la UNICH aún es una universidad “joven”, es poco sorprendente que la mayoría de los estudiantes eligió a favor de ella después de haber conocido su oferta.

La educación superior a menudo es una estrategia para la movilidad social ascendente y una inserción más favorable en el mercado laboral. En este sentido más de la mitad de los alumnos (64%) expresan dudas sobre sus estudios en la UNICH como un elemento que les vaya a facilitar encontrar el trabajo (Gráfico 3). Esto significa que la universidad que está ofre-



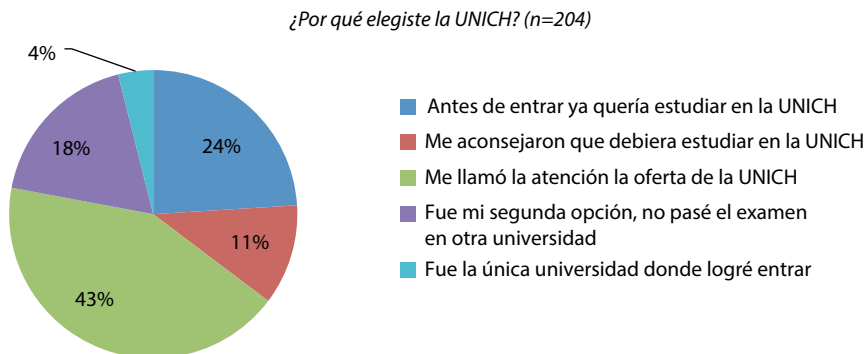
ciendo educación como un cierto tipo de capital en el sentido *bourdiano* no está informando a sus alumnos de forma eficiente sobre la aplicabilidad de su oferta en el mercado laboral.

Gráfico 1. Satisfacción sobre la elección de la carrera en la UNICH



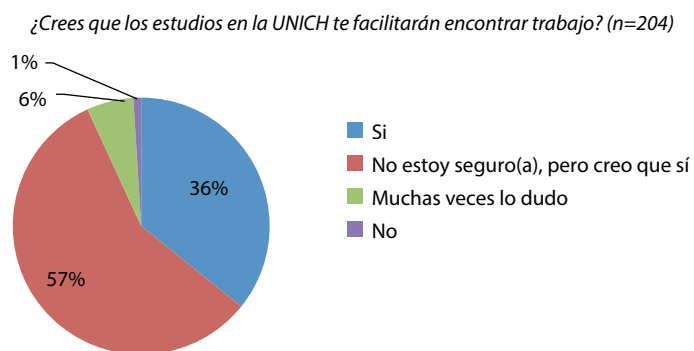
Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Las razones de elegir la UNICH



Fuente: elaboración propia

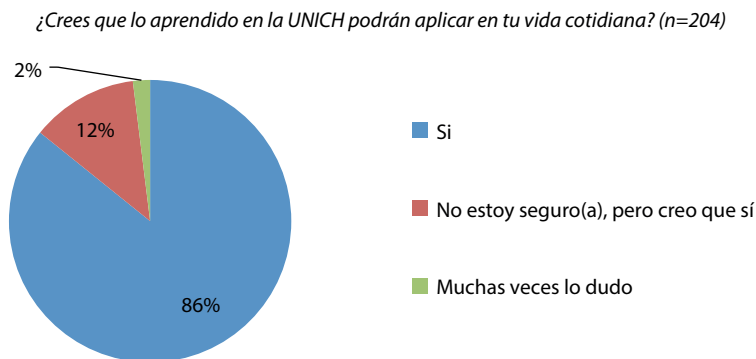
Gráfico 3. Evaluación de los estudios en el contexto del mercado laboral



Fuente: elaboración propia



Gráfico 4. Evaluación de los estudios en el contexto cotidiano



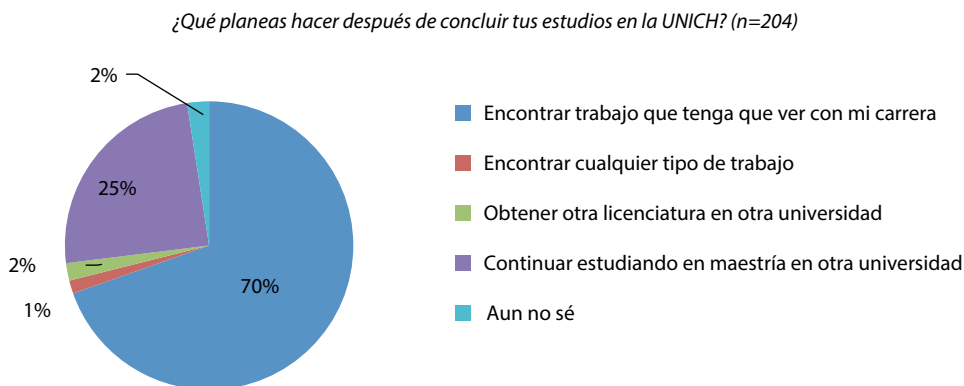
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes (86%) opinan afirmativamente que lo aprendido en la UNICH les va a servir en sus vidas cotidianas (Gráfico 4). Un aparente desequilibrio entre la “recompensa utilitaria” y la “recompensa humana” que existe en el imaginario de los alumnos es una situación peculiar en el contexto de la educación superior. Esta lleva a considerar que, utilizando la terminología *bourdiana*, el llamado “capital intercultural” en términos generales sería más convertible al capital social que al capital económico. En cierto sentido esto concuerda con la premisa humanista original de la interculturalidad en lugar de ser una idea mercantilizable. Simultáneamente, lo anterior indica

que son indispensables futuros estudios sobre los egresados de las UI y sus trayectorias laborales.

Estos datos son particularmente llamativos cuando vemos que para la mayoría de la población estudiantil de la UNICH (70%) los planes al terminar la universidad es justamente encontrar empleo que tenga que ver con sus carreras, mientras la cuarta parte de los alumnos quieren continuar con estudios en el posgrado (Gráfico 5). En otras palabras, la motivación basada en la mercantilidad de la educación superior no es secundaria para estos jóvenes aunque ellos y ellas tampoco están seguras si es algo que se cumplirá al terminar los estudios en la UNICH.

Gráfico 5. Planes después de haber terminado los estudios



Fuente: elaboración propia

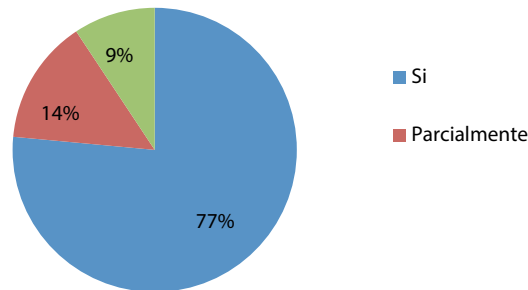


La evaluación general del modelo intercultural implementado en la UNICH es bastante positiva, pues 77% de los alumnos opinan que los contenidos

educativos cumplen con dicho modelo, aunque la cuarta parte de los jóvenes no concuerdan con esta afirmación en distintos grados (Gráfico 6).

Gráfico 6. Evaluación general del modelo intercultural

¿Crees que los contenidos educativos de la UNICH cumplen con el modelo intercultural? (n=204)



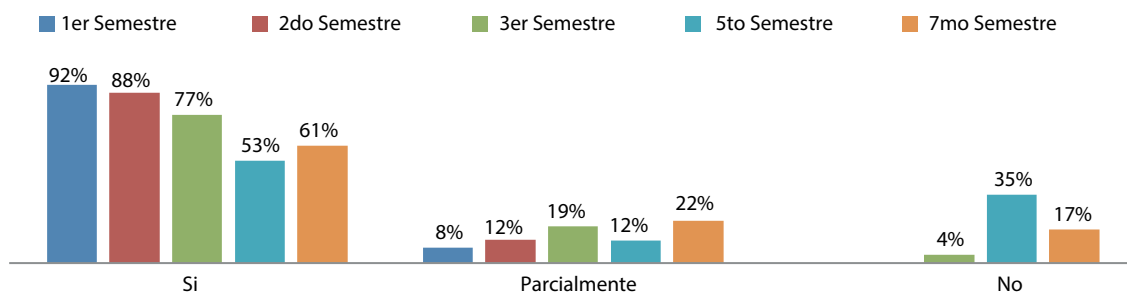
Fuente: elaboración propia

Lo que es verdaderamente alarmante es el hecho que existe una relación entre la evaluación de los contenidos educativos y el semestre en el cual la persona está cursando: mientras más tiempo la persona ha pasado en la UNICH, más escéptica se vuelve sobre la pertinencia de los contenidos educativos al modelo intercultural (Gráfico 7). Al mismo tiempo, la satisfacción

sobre la elección de la carrera en la UNICH no presentó una distribución de respuestas tan diferenciada según el semestre. Resumiendo, lo que los estudiantes ponen en duda no es tanto la oferta educativa (los contenidos de las carreras), sino qué tanto ésta le corresponde a la premisa intercultural bajo la cual supuestamente se define la oferta educativa.

Gráfico 7. Evaluación general del modelo intercultural según el semestre

¿Crees que los contenidos educativos de la UNICH cumplen con el modelo intercultural? (n=204)



Fuente: elaboración propia

Aquí cabe recordar que la muestra para la presente encuesta no fue hecha con base en el semestre en el cual la persona se encuentra. De ahí para los futuros estudios de esta índole se vislumbra la importancia de considerar el perio-

do de tiempo que la persona ha pasado en la UI, como un aspecto que luego puede reflejarse en su mayor o menor satisfacción con la universidad y sus contenidos educativos.



3.1. La evaluación de la oferta educativa y el modelo intercultural de la UNICH en el contexto etnolingüístico

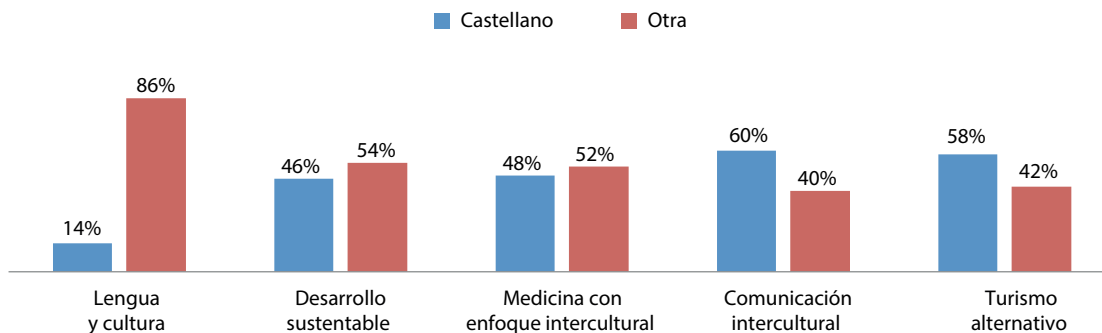
Regresando a las tres variables-base de la muestra, se presentarán los datos donde se pudo observar diferencias en la evaluación de la oferta educativa de la UNICH según la lengua materna, el sexo y la carrera elegida por la persona. Ante de todo hay que indicar que no se observaron diferencias significativas (mayores a 5%) en las respuestas entre hombres y mujeres a excepción de que un ligero mayor porcentaje de las mujeres (en comparación con los hombres) planean continuar con estudios del posgrado al terminar la UNICH. No obstante, existen diferencias más pronunciadas si observamos las respuestas de los alumnos según la variable “lengua materna”.

Para mayor operacionalidad de esta variable, los estudiantes fueron agrupados en dos categorías según su idioma materno: (1) las personas cuya lengua materna es castellano y (2) las que son hablantes nativos de algún idioma que no es el castellano, sino propio a las etnias regionales (tsotsil, tseltal,

ch’ol, zoque y otras). Aunque el idioma materno⁴ no es el único elemento que determina la pertenencia a un grupo sociocultural y/o un etnia, es una de las columnas vertebrales de la cultura como el principal sistema de pensamiento (Fábregas Puig, 2012). Por el carácter específico de las UI hasta se podría afirmar que justamente el idioma es uno de los principales diferenciadores y estructuradores entre los alumnos (Sartorello, 2016, pp. 739-740).

Existe una segmentación etnolingüística entre las cinco carreras de licenciatura impartidas en la sede San Cristóbal de Las Casas de la UNICH (Gráfico 8). El caso más agudo de esta segmentación es la carrera “Lengua y cultura” que también es la más numerosa por los alumnos inscritos: entre los estudiantes de esta carrera 86% son hablantes de algún idioma regional y los contenidos de esta materia están directamente vinculados con la reivindicación étnica y la diversidad cultural. Asimismo en la carrera “Desarrollo sustentable” ligeramente prevalecen alumnos cuyo primer idioma es uno de los idiomas regionales, mientras en las carreras como “Comunicación intercultural” y “Turismo alternativo”, al contrario, prevalecen los hablantes nativos de castellano.

Gráfico 8. Segmentación de alumnos por el idioma materno según las carreras



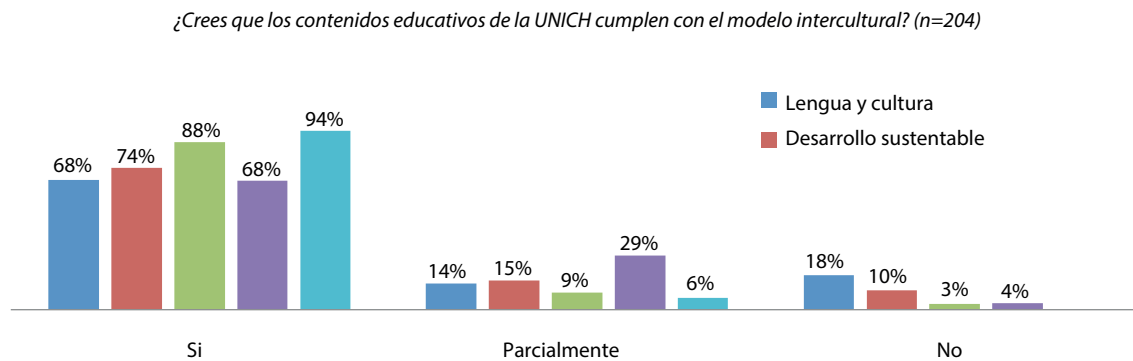
Fuente: elaboración propia

Lo llamativo de esta segmentación no sólo es el hecho de cómo se distribuyen los alumnos según su lengua materna entre carreras que están enfocadas en la reivindicación cultural y la vinculación comunitaria y, por otro lado,

carreras que le corresponden más directamente a las exigencias de la globalización (comunicación, turismo), sino también la evaluación del modelo intercultural según los alumnos de cada carrera.



Gráfico 9. La evaluación general del modelo intercultural según la carrera

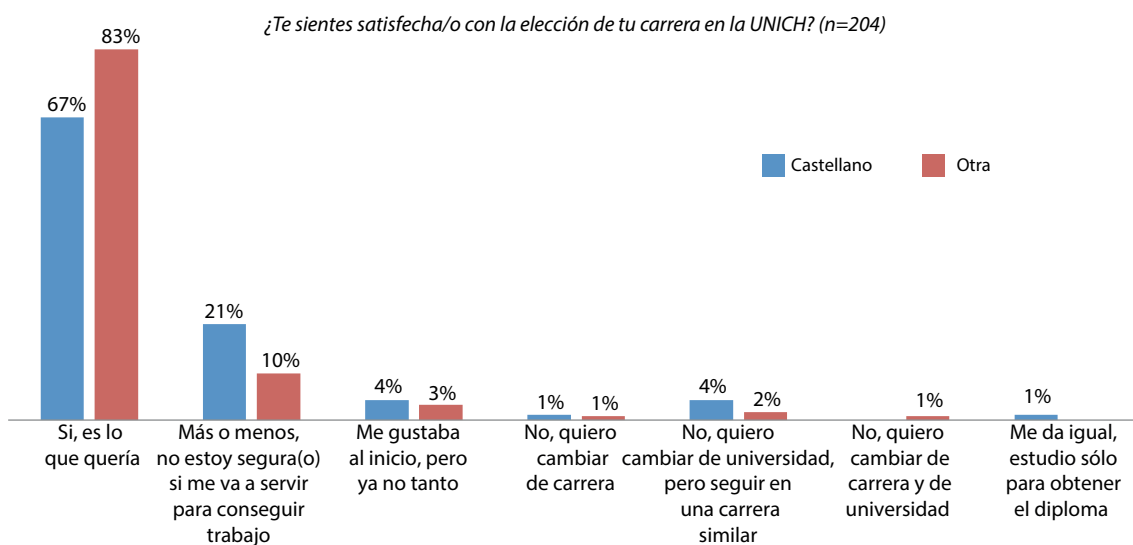


Fuente: elaboración propia

Mientras los estudiantes de “Lengua y cultura”, “Desarrollo sustentable” y “Comunicación intercultural” son los más escépticos en afirmar que los contenidos educativos de la UNICH le corresponden al modelo intercultural, los mayores porcentajes de respuestas negativas se concentran dentro de las carreras donde prevalecen los hablantes de idiomas regionales, sobre todo, de “Lengua y cultura” (Gráfico 9). Curiosamente, no se mostraron diferencias significativas en esta evaluación según la lengua materna en general

dentro de la población estudiantil de la UNICH. Este dato lleva a considerar que probable existen distintos discursos sobre la interculturalidad y los materiales didácticos utilizados entre las diferentes carreras de la UNICH y, probablemente, esté ausente una consolidación entre ellos. Es decir, las diferencias teóricas, didácticas y prácticas de los contenidos educativos de las carreras le corresponden de forma diferenciada al modelo intercultural y es algo que se refleja en las diferencias de las opiniones de los estudiantes.

Gráfico 10. Satisfacción con la carrera según el idioma materno



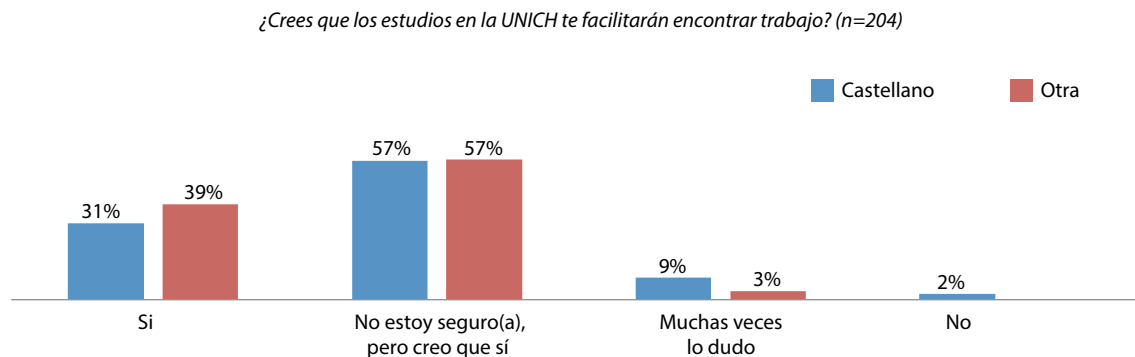
Fuente: elaboración propia



Los alumnos cuya lengua materna es el castellano suelen estar menos satisfechos con su elección de la carrera en la UNICH, sobre todo, enfatizando el lado mercantil de ella: la quinta

parte de los alumnos se siente “más o menos” satisfecha con la elección de sus carrera en la UNICH porque duda que esta les va a servir para encontrar trabajo (Gráfico 10).

Gráfico 11. Evaluación de los estudios en el contexto del mercado laboral según el idioma materno

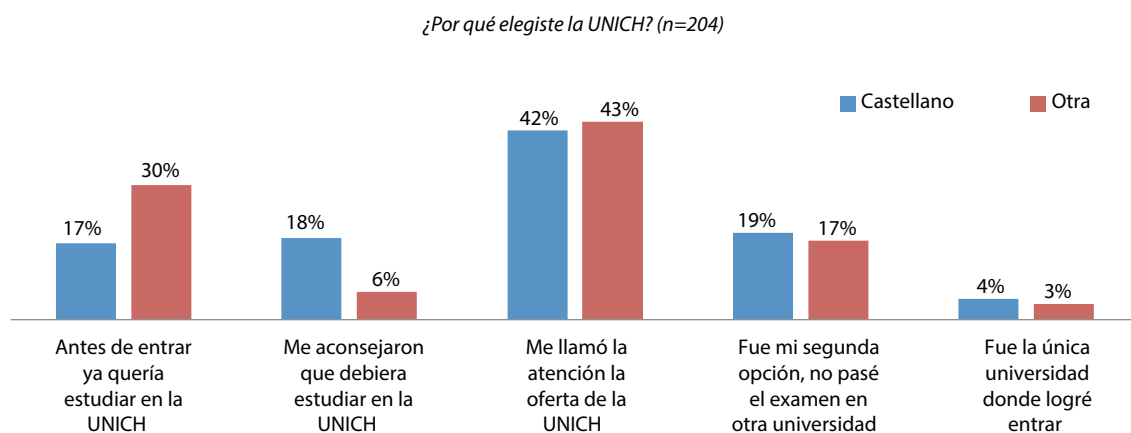


Fuente: elaboración propia

Alumnos cuya lengua materna no es castellana son un poco más “optimistas” sobre sus oportunidades en el mercado laboral ya contando con estudios en la UNICH, aunque el porcentaje de “duda ligera” sobrepasa la mitad de los alumnos en ambos grupos lingüísticos (Gráfico 11). Al mismo tiempo, la expectativa sobre la aplicabilidad en la vida cotidiana de lo aprendido en la UNICH es alta en ambos grupos y no

presentó diferencias significativas. Esto reafirma la situación general entre la población estudiantil de la UNICH: no existen tantas dudas sobre la aplicabilidad de lo aprendido en la dimensión “humanista” o “social”, sino que este panorama cambia hablando de la educación superior intercultural en términos mercantiles, es decir, como algo que va a elevar las oportunidades en el mercado laboral.

Gráfico 12. Las razones de elegir la UNICH según el idioma materno



Fuente: elaboración propia



Las diferencias con base en lengua materna de la persona también se manifiestan en la motivación de elegir la UNICH. La tercera parte de los alumnos cuya lengua materna no es castellana antes de entrar en esta universidad ya querían estudiar ahí, mientras la quinta parte del otro grupo lingüístico siguieron a los consejos de alguien para ir a conocerla (Gráfico 12). Esto confirma que las “relaciones públicas” de la UNICH y, probablemente las UI en general, son orientadas y/o se perciben como orientadas hacia los jóvenes de las etnias.

Cabe indicar que no existe una diferencia significativa según la lengua materna entre los alumnos para los cuales la UNICH fue la segunda opción o la única universidad donde lograron entrar. Este dato pone en duda que la UNICH sea una universidad de una explícita prioridad entre los alumnos cuya lengua materna es uno de los idiomas regionales y la “segunda opción” sólo para el otro grupo lingüístico de alumnos. En otras palabras, independientemente de cómo los futuros alumnos se enteraron de la UNICH, esta fue la primera opción⁵ para 77% de los encuestados de habla castellana y 80% de los hablantes nativos de otros idiomas.

A pesar de las dudas que los alumnos de la UNICH tienen sobre su inserción en el mercado laboral, no existen diferencias basadas en la lengua materna de la persona sobre los planes que tienen después de haber concluido sus estudios: casi tres cuartas partes de los alumnos quieren encontrar trabajo que tenga que ver con sus carreras, mientras la cuarta parte de los alumnos de ambos grupos lingüísticos quieren continuar con sus estudios universitarios al nivel de posgrado. Esta también fue la única pregunta donde se observaron ligeras diferencias por el sexo de la persona: mientras hombres y mujeres en proporciones iguales quieren encontrar empleo al terminar sus estudios, son las mujeres que más frecuentemente indicaron que desean continuar con los estudios en el posgrado.

4. Conclusiones

A diferencia de los acercamientos cualitativos o del nivel *micro*, una encuesta permite observar las opiniones de forma más general o del nivel *macro*. En el presente estudio las opiniones de la población estudiantil de la UNICH fueron descritas desde un posicionamiento general y analizadas según distintas variables como la pertenencia étnica, el sexo y la carrera de la persona. Consecuentemente se pudo detectar las distintas relaciones entre estas variables y la evaluación del modelo intercultural impartido en la UNICH, al igual que las motivaciones para cursar en esta universidad y la satisfacción con la carrera elegida, entre otros.

Las UI no intentan presentarse como instituciones cerradas y excluyentes, sino se presentan como portadoras de un carácter intercultural: abiertas a todas las personas interesadas, aunque la interculturalidad en estas universidades es pensada y expresada en los planes de estudio y en las estrategias de aprendizaje a partir de las concepciones de las minorías étnicas. Esto también se mostró en los resultados de la encuesta aplicada: los estudiantes cuya lengua materna no es castellano ya de antemano querían estudiar en la UNICH, mientras un elevado porcentaje de los alumnos que son hablantes nativos del castellano seguían a los consejos de conocer esta universidad para hacer su elección final. Aunque las UI se presenten como universidades abiertas a todos, son asociadas con *lo indígena*. Esto conlleva el peligro que también la interculturalidad pueda ser interpretada como un “asunto de indígenas” y no como algo que le debe concernir a toda la sociedad en conjunto.

A pesar de que la evaluación general sobre los contenidos educativos y el modelo intercultural impartido en la UNICH es positiva, existen diferencias según la carrera, mientras entre las carreras existe una segmentación etnolingüística. Esto indica que posiblemente exista una insuficiente consolidación del discurso intercultural



entre las carreras, los docentes y la administración académica, algo que aparece como un problema común en las UI. Lo alarmante en este sentido es el hecho que una evaluación negativa del modelo intercultural es más frecuente entre los alumnos de en los semestres avanzados así que mientras más tiempo la persona pasa en la universidad, más escéptica se vuelve. Además, los alumnos de las carreras donde prevalecen hablantes de los idiomas regionales, expresan mayor escepticismo sobre dicho modelo. Por siguiente, es algo que la administración académica debería de atender, por ejemplo, en forma de cursos de capacitación de los docentes y talleres sobre la interculturalidad y su aplicación epistémica y práctica.

Otro problema alarmante es el nivel de escepticismo que los alumnos expresan sobre su inserción laboral contando con los estudios en la UNICH. También este tema debería de ser atendido por la administración de la universidad. Posiblemente los alumnos son informados de forma insuficiente sobre sus competencias y las oportunidades en el mercado laboral. Simultáneamente es de gran importancia informar a los posibles empleadores y la sociedad en general sobre el potencial profesional de los egresados de las UI. Por supuesto, este tipo de campañas involucrarían más gastos y como las UI a menudo se enfrentan con problemas económicos, sería difícil resolver un problema de forma separada de los demás obstáculos. Paralelamente esto subraya la importancia de los futuros estudios sobre las trayectorias laborales de los egresados de las UI para mejorar la detección del nicho que los alumnos de estas universidades tienen en el mercado de trabajo.

Efectivamente, la UNICH y las UI en general aún tienen mucho camino que recorrer para poder acercarse un poco más a sus metas interculturales en forma funcional. Así que cambios tanto en el funcionamiento de las UI, como en sus contenidos son necesarios, al igual que realizar estudios que no sólo sean críticos, sino también propositivos. Qué tan eficiente y fructí-

fero es el actual giro intercultural, es una discusión que no podemos resolver teóricamente, sino sólo observando y viviendo los consecuentes cambios en la sociedad, y es algo que tampoco puede ser observado a corto plazo. El presente estudio es pionero en la forma de cómo acercarse a la evaluación de las UI en México y sirve como el punto de partida y comparación con las demás UI no sólo en el territorio mexicano, sino en la demás Latinoamérica. Estudios comparativos de esta índole sería una de las maneras adecuadas para crear una base de conocimiento que en el futuro próximo pueda ser utilizada para mejorar el funcionamiento de las UI. Si las minorías étnicas que son nativas de este continente comparten una situación desventajosa en la estructura de las sociedades latinoamericanas y las UI aparecen como un elemento que en este sentido pueda generar cambios estructurales, entonces mejor funcionamiento de las UI debería de ser construido colectivamente desde *lo local* hacia *lo regional* y *lo continental*.

Notas

1. Basándose en la clásica teoría de Pierre Bourdieu (2001, pp. 131-164) sobre las formas del capital.
2. Por ejemplo, "competencia intercultural", "habilidades de comunicación intercultural" o "sensibilidad intercultural" que pueden realizarse en toma de conciencia, adquisición y aplicación práctica de dichas virtudes en distintas esferas laborales y sociales (Pöllmann, 2014).
3. Por ejemplo, el supuesto hecho que se mejora la calidad de vida en las comunidades a partir de los proyectos desarrollados en las UI podría ser cuestionado. No cabe duda que los proyectos están orientados hacia el mejoramiento, pero ¿en cuántos casos han sido verdaderamente eficaces y productivos?
4. O el primer idioma.
5. "Fue la única universidad donde logré entrar" significa que la persona ya había intentado pasar el examen de admisión en otras universidades.

Referencias bibliográficas

- Bastiani, G. J., & Moguel Viveros, R. (2011). Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos Lingüísticos*,



- 6/7(12/13), 23-56. Recuperado de <https://goo.gl/httEo8>
- Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33, 66-77. Recuperado de <https://goo.gl/xMRhHL>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer.
- Casillas Alvarado, M. Á. (2012). La diversidad cultural en la universidad. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento. En Casillas Alvarado, M. Á. et al. (Coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina* (89-105). México: Universidad Veracruzana.
- Casillas Muñoz, M. (2012). Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística en la educación superior en México. En Casillas Alvarado, M. Á. et al. (Coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina* (21-42). México: Universidad Veracruzana.
- Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(4), 31-55. Recuperado de <https://goo.gl/Uo5MRU>
- Corona Berkin, S., & Pérez Daniel, M. R. (2010). Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena. En Ströbele-Gregor, J. et al. (Eds.), *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (20-25). Alemania: GIZ.
- Cruz Salazar, T., & Moreno, A. O. (2013). Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En Cruz Salazar, T., & Sartorello S. C. (Eds.), *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH* (65-91). México: Fray Bartolomé de Las Casas.
- Cuji Llugna, L. F. (2012). Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior. *Diversidad*, 0, 40-53.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Fábregas Puig, A. (2012). De la Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad. Educación y Asimilación: El caso mexicano. *Intercultural Communication Studies*, 1(21), 13-23. Recuperado de <https://goo.gl/QumUoL>
- Gallart Nocetti, M. A., & Bremer, C. H. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37. Recuperado de <https://goo.gl/tmpNcc>
- Gómez Lara, H. (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(11), 273-298. Recuperado de <https://goo.gl/Wdvue2>
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad evolución de un término. *Revista de ciencias de l'educació*, 1, 75-85. Recuperado de <https://goo.gl/9iubxZ>
- Kaltmeier, O. (2010). Educación Intercultural y políticas de Ströbele-Gregor, J. et al. (Eds.), *Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina* (3-8). Alemania: GIZ.
- Llanes Ortiz, G. (2008). Interculturalización fallida: Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Trace*, 6(53), 49-63. Recuperado de <https://goo.gl/G5TwBd>
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. España: Catarata.
- Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES: Inclusión social y Equidad en la Educación Superior*, 14, 17-45.
- Pérez Ruiz, M. L. (2014). Sobre la hibridación y la interculturalidad en el postdesarrollo. Para un diálogo con Arturo Escobar. *Cultura y representaciones sociales*, 9(17), 74-109. Recuperado de <https://goo.gl/HFGd24>
- Pöllmann, A. (2014). Capital intercultural: hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso. *Cultura y representaciones sociales*, 9(17), 54-73. Recuperado de <https://goo.gl/RdYUyy>
- Sandoval Forero, E.A., Guerra García, E., & Contreras Soto, R. (2010). Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los



- rectores de las Universidades Interculturales. En Sandoval, E. A. *et al.* (Coords.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos* (36-59). Recuperado de <https://goo.gl/nuDRxH>
- Sartorello, S. C. (2016). Convivencia y conflicto intercultural: jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 719-757. Recuperado de <https://goo.gl/W7r6Ur>
- Tipa, J., & Zebadúa, J. P. (2014). *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: UNACH.
- Tirzo Gómez, J., & Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 48, 11-34. Recuperado de <https://goo.gl/4uPJ3w>
- Vargas Moreno, P. (2014). Educación Superior Intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(38), 269-300. Recuperado de <https://goo.gl/82jY8Y>

