

ENTRE LA INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL Y CRÍTICA: ANÁLISIS DESDE UN CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL SUPERIOR.

Between functional and critical interculturality: Analysis from a higher level educational center

Ignacio Rosas, Jorge

Jorge Ignacio Rosas
jorge.rosas@suv.udg.mx
Universidad de Guadalajara , México

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
Red Construyendo Paz Latinoamericana, México
ISSN-e: 2500-8870
Periodicidad: Semestral
vol. 6, núm. 13, 2021
copalarevista@gmail.com

Recepción: 08 Marzo 2021
Aprobación: 27 Mayo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/231/2312167005/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: En el presente artículo se presentan los resultados de cómo se ha llevado a cabo la implementación de la interculturalidad, en una institución de educación superior pública del Estado de Jalisco, México. Teniendo como marco de referencia la interculturalidad funcional y crítica, se analiza si en la institución se ha seguido uno u otro. Además de contextualizar estos dos tipos de interculturalidad, se hace la propuesta de una herramienta metodológica llamada “entrevista consensuada”, que se deriva de las metodologías horizontales desarrolladas en el marco de las llamadas epistemologías del sur. Por último, tomando en cuenta la participación de actores de la institución educativa como docentes, investigadores y funcionarios, se rescatan las principales aportaciones para transitar de una interculturalidad funcional a “otra” que pueda ser crítica, o “equilibrada”, como alguno de los entrevistados lo manifiesta. De esta forma, este trabajo busca hacer una contribución tanto a niveles metodológico, como en el examen del tipo de interculturalidad que se da en el centro universitario foco de estudio.

Palabras clave: Interculturalidad, Educación superior, Metodologías horizontales.

Abstract: This paper presents the results of an assessment on the implementation of interculturality has been carried out in a public higher education institution in Jalisco, Mexico a state located in the western part of the country. Taking the functional and critical models of interculturality as a frame of reference, it is analyzed whether one or the other has been followed in the institution. In addition to contextualizing these two types of interculturality, a proposal is made for a methodological tool called "consensual interview", which is derived from the horizontal methodologies developed within the framework of the so-called southern epistemologies. Also, the main contributions of teachers, researchers, and officials are brought together to draw a pathway to switch from a functional interculturality to a more critical one or a "balance" one, as some of the interviewees put it. In this way, this article aims to contribute both at the methodological level and to the analysis of the type of interculturality that is carried out in the university campus examined.

Keywords: Interculturality, Higher education, Horizontal methodologies.

INTRODUCCIÓN. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INTERCULTURALIDAD?

El concepto de interculturalidad, como muchos en las ciencias sociales, es polisémico y por lo general dependiendo la disciplina o el campo de conocimiento, adquiere significados y definiciones específicas. El que se utilizará en este artículo de investigación, apela en mayor medida al campo de la educación, sin dejar de reconocer, que otros ámbitos como el de la Antropología, la Sociología o la propia política se encuentran imbricadas en este concepto. Sin embargo, para dar cuenta cómo el concepto adquiere vida propia en el contexto educativo, vamos a un breve recorrido epistémico y semántico.

Al separar lo inter- de la culturalidad, Restrepo (2013) considera importante recuperar cómo nace en occidente el concepto de cultura: «con el concepto de cultura como modo de vida de los seres humanos se pone en evidencia el elitismo, el sociocentrismo, de la idea de que unos seres humanos poseen cultura, son cultos y otros son seres sin cultura» (p. 13).

Ante la noción de cultura como la división de la población entre gente que la posee y gente «inculta», encontramos que a principios del siglo xx la antropología y algunos de sus representantes rompen con esta noción: «Plantearon que cada cultura era un complejo universo de significado y de experiencia que debía entenderse en sus propios términos y que no podía considerarse inferior o superior a otra cultura, sino simplemente distintas» (Restrepo, 2013, p. 13). Sin duda, el incluir una diferenciación en un concepto tan amplio ayudó a no ver la cultura como un bien mercantil, sino como algo complejo y distintivo de diferentes grupos sociales, fueran europeos o no.

Sabemos que en la jerga popular la palabra cultura sigue remitiendo a un bien y no a características y formas de vida de los grupos, es decir, la visión de principios del siglo xx todavía tiene sus resabios en alguna gente «cultura». En este tenor de lo culturalmente aceptable e inaceptable de algunas culturas o prácticas culturales, surge el propio concepto de contracultura, como una condición rebelde en los años sesenta, a la par del movimiento hippy y de otros característicos de esta época, que en el fondo cuestiona los patrones «formales» a los que hacíamos referencia. Para Villarreal (2000), la contracultura no es una oposición sino un cuestionamiento de todos los métodos autoritarios y coercitivos existentes:

“La contracultura puede entenderse como aquello que se opone a toda forma de convención social o de conservadurismo, a todo lo establecido que permanece inmutable o incambiable” (Arce, 2008, p. 264).

Es importante mencionar que el concepto de contracultura no fue influyente en la literatura académica. Este ganó algo de terreno en cierta literatura juvenil, sobre todo asociada a movimientos musicales, artísticos e incluso literarios; por tanto, no seguiremos ahondando en el concepto, tan solo lo retomamos como un cuestionamiento de lo multifacético que era y es el propio concepto de cultura, no solo en la antropología, sino también en otras disciplinas como la sociología.

Entonces, tenemos el rompimiento de los antropólogos en torno al concepto de cultura. El prefijo inter- se añade décadas posteriores. Aunque no se trata de hacer una definición semiótica de la interculturalidad, es importante mencionar que lo inter- hace referencia al encuentro, a la relación entre dos o más cosas diferentes. En palabras del propio Restrepo (2013), lo inter- «literalmente significa ‘entre’, implica que varias entidades, aspectos o procesos se relacionan, entran en interacción. Para que haya relación o interacción debe existir más de una entidad, aspecto o proceso» (p. 5).

Aunque el concepto de cultura y su prefijo inter- sean términos que han ido evolucionando las últimas décadas, aquí lo que intentamos es establecer una plataforma para dar contexto a la interculturalidad en el sentido de cómo ha ganado terreno específicamente en el campo de la educación. Por tal motivo, podemos

entender de un modo concreto que la interculturalidad hace referencia al encuentro de la diferencia en un contexto, momento y espacio determinado.

Entonces, entendemos por educación intercultural un concepto lo suficientemente amplio para, desde las esferas mencionadas, reflexionar sobre el papel que ha tenido y el que pudiera tener. Una de las características fundamentales del pensamiento decolonial es precisamente el hacerse y rehacerse constantemente. Por tal motivo, la noción de interculturalidad a la que apelamos se encuentra vinculada al pensamiento y las propuestas decoloniales. Al ser una propuesta en plena construcción en este ámbito, el horizonte además de interesante, se muestra como un reto intelectual para contextualizar una educación intercultural desde un lugar específico —con la construcción dialógica que representa el poner en cuestionamiento las formas en las que hemos aprendido (el desaprender)—, y esforzarnos en crear nuevos marcos interpretativos.

Consideramos la actualidad latinoamericana como un momento histórico importante para optar por una epistemología del sur que representa más retos que certezas. Creemos que la vigilancia epistémica es relevante en todo el proceso, más en el desarrollo de la educación intercultural en distintos niveles y contextos educativos.

LA INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL Y CRÍTICA.

Como la mayoría de los especialistas lo mencionan, la interculturalidad, al menos en el contexto educativo, ha tenido un uso funcional. Este término está fuertemente asociado a lo demagógico, como el mismo Tubino (2005) lo señala; la interculturalidad funcional «no cuestiona las reglas del juego» (p. 3). Este se ha convertido en un discurso oficial de los Estados nacionales para legitimar y, en el mejor de los casos, visibilizar algunos grupos, sin entrar de fondo en el cambio auténtico de las relaciones interpersonales. La interculturalidad funcional es otra herramienta para seguir manteniendo los grupos de poder y su relación vertical entre ellos.

Por otro lado, la interculturalidad crítica tiene el propósito de ser completamente lo contrario: de un discurso político demagógico pasa a cuestionar el poder y el racismo en todas sus expresiones, y a debatir las relaciones de poder; más aún, cuestiona una cultura hegemónica. En ese eje es donde precisamente se encuentra esta aportación: la interculturalidad crítica como herramienta para cuestionar los mecanismos internos de la educación superior universitaria pública.

La problematización de por qué se han presentado estas dos vertientes en América Latina de la interculturalidad no es algo accidental o ingenuo. Este ha sido un mecanismo premeditado para que el tipo funcional sea construido como un discurso de política pública, tanto por universidades como por organismos públicos de atención social. En estos, debe figurar una visión humanista y acorde a las tendencias de organismos internacionales, es decir, como discurso y no como práctica. Bastaría con echar una mirada a los planes de desarrollo institucional de cualquier universidad para reafirmar este señalamiento.

Por otro lado, el tipo de interculturalidad crítica parece estar más en el discurso de intelectuales, investigadores y docentes que intentan aterrizar una propuesta que cuestione sus bases y pase del discurso a la práctica. Se pretende, entonces, que se convierta en una herramienta horizontal para desmontar la cultura dominante, o por lo menos cuestionar el predominio de lo occidental en Latinoamérica. La tarea no ha sido ni será sencilla. Ferrão (2009) menciona que la interculturalidad crítica «es una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulan igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales» (p. 152). A través de las citas tanto de Ferrão como de Tubino, podemos establecer una dimensión política y no sólo educativa.

Continuando con la revisión del concepto en Latinoamérica, es importante traer a la discusión a una de las intelectuales que ha puesto el tema sobre la mesa en la región: Catherine Walsh. Como lo habíamos mencionado anteriormente, la interculturalidad aparece en los «años noventa como un tema de moda en las políticas públicas, las reformas educativas y las constituciones» (Walsh, 2009, p. 2). Además de esta

afirmación hay otra que parece de mayor interés y que no se habían mencionado: el hecho de que el propio discurso esté ligado al poder, el capital y al mercado (Walsh, 2009). Parece que no solo ha sido un tema de política social, sino también de política económica.

Es importante mencionar que no se hace ningún juicio valorativo en relación a la interculturalidad funcional; es lo que se tenía y con eso se inició a través de políticas públicas, reformas educativas (incluyendo el surgimiento de universidades interculturales en México, por ejemplo) y la incorporación en las constituciones de diversos países de América latina.

Otro de los aspectos no mencionados, pero quizá uno de los más criticados, es la educación intercultural bilingüe. En algunos casos esta sirvió para seguir con el mecanismo colonizador de establecer el castellano como lengua dominante, en un diálogo que parecía más un soliloquio con las lenguas originarias. La educación intercultural bilingüe se redujo a una cuestión meramente de lengua y no de prácticas culturales y verdadero diálogo entre culturas; por lo menos en México así ha funcionado.

Con el objetivo de precisar en este trabajo, se reconoce que el proyecto funcional ha sido tal vez un tránsito necesario, aunque no el adecuado para la aspiración de uno crítico, o quizá sean dos dimensiones que funcionen a la vez, lo que de ninguna manera se puede soslayar es el uso de la interculturalidad funcional como herramienta de demagogia política en las instituciones de educación de cualquier nivel.

Para analizar el contexto en el cual se hizo el trabajo de campo, vamos al siguiente apartado, en donde describiremos cómo se ha llevado la política de educación intercultural en el Centro Universitarios del Norte de la Universidad de Guadalajara.

EL CONTEXTO CULTURAL Y ADMINISTRATIVO DEL CENTRO EDUCATIVO EN DONDE SE LLEVO ACABO LA INVESTIGACIÓN.

No alejados del contexto latinoamericano y nacional en cuanto al discurso de la interculturalidad, el CUNorte pertenece a una red universitaria de la Universidad de Guadalajara que incluye 15 centros. Los centros regionales fueron creados con el propósito de descentralizar las funciones de la universidad, tanto en el aspecto académico como administrativo, y poder ofrecer alternativas de educación superior en todo el Estado de Jalisco. Enseguida presentamos un mapa de la red (figura 1).



FIGURA 1

Red universitaria de Jalisco. Fuente: Universidad de Guadalajara, s.f.

En la parte izquierda del mapa se encuentra la zona metropolitana de Guadalajara, que alberga los centros universitarios temáticos en áreas como las ciencias sociales, administrativas, de la salud, biológicas, las ingenierías y las artes. En la parte derecha se muestra al estado de Jalisco con la distribución de los centros regionales multitemáticos.

El proyecto de la red se gestó desde el año 1989. Precisamente, los dos últimos centros en funcionar fueron el Centro Universitario de los Valles (CUValles) y el CUNorte. En este último se ancla la presente investigación y se ilustra en el siguiente mapa (figura 2).



Ubicación del municipio de Colotlán y del CUNorte

La ubicación geográfica del centro lo hace ser el más cercano a las comunidades wixárikas que se encuentran en municipios como Mezquitic y Bolaños en Jalisco. Es importante mencionar que la comunidad wixárika también se encuentra en otros estados colindantes como Durango, Nayarit, San Luis Potosí y Zacatecas.

El centro cuenta con cuatro departamentos: Cultura, Justicia y Democracia; Fundamentos del Conocimiento; Bienestar y Desarrollo Sustentable, y Productividad y Desarrollo Tecnológico. Como se podrá observar a partir de los nombres, estos se encuentran dentro de los llamados temas emergentes en la educación superior. Ellos hacen referencia a un conjunto de disciplinas y no solo a una, como en las estructuras departamentales más longevas. Los departamentos incluyen diversas carreras; por ejemplo, Cultura Justicia y Democracia atiende el derecho y la antropología. Es precisamente en este departamento y en la disciplina antropológica en donde más se ha desarrollado el tema que analizamos.

Otro de los departamentos que tiene un objetivo de orden epistemológico y metodológico es el de Fundamentos del Conocimiento. Este tiene que proveer a todas las carreras y a los posgrados en las asignaturas metodológicas, éticas y de investigación, con el propósito de que sea flexible, transversal y multidisciplinar. Después de la historia del centro, se tendría que evaluar si este último departamento realmente ha cumplido con esos objetivos o si ha representado un problema de incomprensión administrativa y ha tenido un desarrollo más administrativo que epistemológico.

En todo caso, los departamentos de Cultura, Justicia y Democracia, y de Fundamentos del Conocimiento tendrían la tarea de fomentar, de manera transversal, temas como el que nos incumbe con todas las carreras y posgrados; sin duda, se han hecho algunos intentos que creemos que no han pasado de la interculturalidad funcional (Centro Universitario del Norte, 2014).

EL IMPULSO A LA INTERCULTURALIDAD DESDE LO POLÍTICO Y ACADÉMICO.

El discurso de la interculturalidad en el CUNorte ha hecho una especie de maridaje de doble moral monogámica. En primer lugar, este ha ubicado el debate en la esfera de lo étnico, es decir, se ha reducido a la convivencia entre una minoría indígena y una mayoría mestiza, el porcentaje de estudiantes de pueblos originarios no es mayor al 10%.

Esto ha dejado de lado todos los crisoles que en una zona rural como la de Colotlán representa lo mestizo. La propia cultura de los rancheros, la de los diferentes migrantes (al interior del país o el estado y a EEUU) y la de los habitantes de paso constituyen un mestizaje sui generis: este va más allá de reducir el tema de la interculturalidad a un choque de los pueblos originarios con la cultura mestiza impuesta ya hace algunos siglos en México. Podríamos afirmar que el tema de la interculturalidad en más de 20 años del CUNorte no ha roto las barreras del discurso. Incluso, el propio discurso cuesta trabajo en los ámbitos de los funcionarios, docentes e investigadores que ven el tema fuera de su competencia y, en algunos casos, con desdén.

Si bien es cierto que no hay ningún documento fundacional del centro que aborde el tema de la interculturalidad en ninguno de sus sentidos —funcional o crítica—, ni en cualquiera de sus polisemias, los eventos organizados y el esfuerzo han estado presentes. En este sentido, remarcaremos lo que consideramos como esfuerzos por una aproximación funcional a través de los principales eventos académicos que llevan ya más casi dos décadas desarrollándose. Ahí es donde sí se ha introducido el tema desde los ámbitos político, educativo, antropológico y en menor medida desde la acción docente.

Dos han sido los proyectos de gran calado del centro en donde el tema se ha posicionado: los Diálogos de Interculturalidad y el Encuentro de Especialistas de la Zona Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas. En este último evento, llevado a cabo en 13 ocasiones, se entrega el premio Tenamaztle, el cual ha sido recibido por investigadores connotados a nivel nacional e internacional —entre ellos, hay quienes tratan el tema de la interculturalidad en la educación superior—. Algunos de ellos se mencionan a continuación: Andrés Fábregas Puig, Gunther Dietz, Sarah Corona Berkin, Phil Weigand Moore, José Luis Iturrioz, Johannes Neurath, Miguel León-Portilla y Rosa Yáñez Rosales. Como se podrá ver a lo largo de esta investigación, tanto Gunther Dietz como Sarah Corona —acreedores al premio en el año 2015 y 2016, respectivamente— representan figuras icónicas en la discusión actual del tema en México y, en general, en Latinoamérica. El otro evento, Diálogos de Interculturalidad, que se ha llevado a cabo en nueve ocasiones, ha tenido destacados teóricos como Enrique Dussel, Raúl Fernet-Betancourt, Esteban Krotz, Fidel Tubino, Bruno Baronnet y Eduardo Andrés Sandoval Forero.

En ambos eventos podemos observar investigadores que han tratado el tema de la interculturalidad, como Tubino y Baronnet, quienes tienen obras acerca de las posturas funcional y crítica. Por otro lado, personalidades como Enrique Dussel, junto con otros teóricos como Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano y Walter Mignolo han abanderado las epistemologías del sur o el giro decolonial. Desafortunadamente, estos últimos no se han presentado en el evento que se desarrolla en el marco de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara.

Como sería sencillo deducir con este tipo de personalidades, el tema de la interculturalidad ha sido acompañante del CUNorte durante 20 años. Por otra parte, si se le da un vistazo a la obra escrita en el centro, al menos en los últimos 6 años, nos encontraremos que el tema está presente, tanto en libros como en un par de revistas que se han editado. La primera de ellas llevaba el nombre de Niuki que significa ‘palabra’ en el idioma wixárika; se editó de 2006 a 2014, y en varios de sus números el tema estuvo presente. Otra de las

publicaciones periódicas tiene el nombre de Punto Cunorte, y también algunos de sus números han tratado el tema.

Con estos antecedentes podemos demostrar la importancia del tema en la historia de centro — intelectuales en los eventos y obra escrita—, pero en estas acciones no se ha logrado la transgresión hacia las prácticas docentes, en donde creemos que está la clave para transitar a la interculturalidad crítica, no sólo en esta institución, en todas las que se jactan de llevar a acabo la educación intercultural, a través de acciones didácticas y pedagógicas en la propia formación de aquellos que trabajan en el centro.

Otro de los aspectos en los que se hace presente la interculturalidad funcional es en el discurso de las autoridades de todos los niveles, desde los rectores que han pasado por el centro hasta los funcionarios que han utilizado el tema en ocasiones de manera auténtica y bien intencionada y en otras como una acción de discriminación positiva. Quizá en este ámbito es donde más se puede observar la interculturalidad funcional.

En los dos eventos citados se tienen a intelectuales reconocidos a nivel internacional; sin embargo, ambos siguen en las esferas académica o de la interculturalidad funcional. Estos han tenido en muchas ocasiones el marco de la Feria Internacional de Libro que, como todos sabemos, es un excelente escenario, pero está asociado al glamur y al acceso limitado; además, las intervenciones en muchas ocasiones se limitan a presentar una ponencia de no más de 60 minutos, que difícilmente podrá tener un eco posterior en la comunidad docente. Es importante reconocer que, a pesar de los esfuerzos por introducir el tema, bajarlo de la esfera académica e intelectual a las prácticas docentes ha sido complicado.

Después de presentar el contexto de cómo se ha introducido el tema de la interculturalidad en la institución educativa, pasamos a la siguiente sección en donde hablaremos del método y la técnica utilizada para este trabajo.

EL MÉTODO UTILIZADO: LA ENTREVISTA CONSENSUADA.

Precisamente en el momento de introspección del tipo de entrevista que se tendría que aplicar a los informantes, caímos en cuenta que con una técnica anglosajona profundizaríamos en los errores que tanto se critican en la metodologías horizontales y las pedagogías decoloniales. De ingeniería social como aplicación de encuestas para obtener cifras y “objetivizar” las opiniones, no nos ocuparemos, no desacreditamos los trabajos de tipo cuantitativo, sin embargo, específicamente para lo que buscamos consideramos una herramienta cualitativa como la mejor opción.

Con la entrevista consensuada buscamos, por un lado, la participación de los informantes desde el propio diseño de la entrevista, pero sobre todo de sus aportaciones, que son centrales en la propuesta de análisis del tipo de interculturalidad que se ha llevado a cabo. Su involucramiento va más allá del de informantes, aunque tendríamos que ser prudentes en el papel que tendrán en la propia investigación. Habrá que reconocer que las propias metodologías horizontales representan un reto de autoconstrucción que hasta el momento representa más incertidumbres que certezas. En primer lugar, habría que mencionar que la aspiración de construir una herramienta para poder interactuar con los informantes no es pedantería intelectual y mucho menos pretenciosidad metodológica. Se llegó a esta decisión después de varias semanas de reflexión y de revisión de las técnicas tradicionales —entrevista a profundidad, estructurada, semiestructurada, historias de vida, formación de grupos y todo el arsenal cualitativo para un estudio del orden que planteamos—.

Los estudios de orden cualitativo tienen un largo trayecto y, en ese sentido, más allá de que la herramienta sea occidental o decolonial, la entrevista consensuada se adscribe a trabajos de orden cualitativo. Sin embargo, intentamos romper con la relación vertical investigador-informante (De La Rosa, 2008; Eisner, 1998; Flick, 2007; Goodley, Lawthom, Clough y Moore, 2004; Hammersley y Atkinson, 1994; Lincoln y Denzin, 1994; Moriña, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1996; Taylor y Bogdan, 2010).

Por más que sea las perspectivas cualitativas sean humanistas, comprensivas, abiertas, sin ideas preconcebidas, reflexivas, emancipadoras y demás adjetivos —bastante benévolos, por cierto— que se

comparten en esta investigación, en su forma operativa encontramos a informantes pasivos en relación con la influencia que puedan tener en el propio trabajo de investigación.

La entrevista consensuada busca, además de la horizontalidad, el sentido de la negociación como lo plantean Corona y Le Múr (2015): «El sentido de negociar rescata la práctica dialógica de todo proceso de comunicación». Aunque el término negociación esté asociado en primera instancia al mercado o incluso al poder, como se menciona en la obra citada, lo que se rescata es el sentido de la negociación como proceso de diálogo y generación de consensos. En este sentido, creemos que la entrevista consensuada, en su parte operativa, busca el diálogo no solo como legitimación metodológica, sino en el sentido auténtico de incorporar a los informantes, tanto en la propuesta de temas en la entrevista como en la generación de una propuesta en un ambiente educativo formal de nivel superior (imagen 3).



El contexto de la investigación y la profundización del tema buscan informantes clave, versados en el tema, con conciencia crítica del mismo y además que laboren en el nivel superior en el centro en donde se llevó a cabo la investigación; docentes, investigadores y funcionarios. Por lo tanto, es una propuesta concreta, contextualizada de manera espacial y sobre todo con los actores que serán parte de ella.

En relación a los informantes los caracterizamos de la siguiente manera, aclarando que esta descripción obedece a un centro universitario de la Universidad de Guadalajara, cada universidad tiene sus particularidades y las funciones que desempeñen prodrán variar.

1. Investigadores.

Por su labor desarrollada en el centro, ellos han estado involucrados en el fenómeno de la educación intercultural desde el propio ámbito de la investigación, en algunos casos en el nivel superior y en otros en diversos niveles educativos.

2. Docentes.

Por el tipo de contrato laboral, pero sobre todo por su propio quehacer en el ámbito de su competencia, estos se han dedicado a la docencia en mayor medida. Después mencionaremos que una particularidad de

las universidades en México, y por supuesto en la Universidad de Guadalajara, es que los docentes de tiempo completo desempeñen labores de investigación, docencia, gestión y tutoría. Sabemos que en la práctica esto ocurre de diversas formas y con niveles de profundidad dependiendo de los sujetos. En esta dimensión ubicaremos a los académicos que en gran parte de sus actividades privilegian la docencia, al no desempeñar labores de investigación o como funcionarios.

3. Funcionarios.

Estos han estado involucrados con el tema de la interculturalidad desde diversas perspectivas, desde la política educativa, la docencia, la generación de programas de formación para el profesorado y el involucramiento en la modificación y actualización en programas de estudios. En teoría, estos serían los que tendrían una visión holística del tema. Veremos en los resultados de las entrevistas si esto es así, además, han sido funcionarios en diferentes escalas, desde Directores de División, Jefes de Departamento y Coordinadores de Carrera en diferentes administraciones.

Específicamente se abordó el tema de la interculturalidad crítica y funcional en el centro en toda su etapa de desarrollo, en el cual se tuvieron cuatro rectores, algunos de ellos con administraciones de 6 años y otros periodos más cortos de tres años. En las cuatro administraciones el tema de la interculturalidad fue la bandera de su política educativa. En el siguiente apartado recuperaremos las aportaciones de los informantes, recuperando algunas viñetas en donde específicamente se hable de el tipo de interculturalidad que se ha implementado en el centro universitario.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES: ¿INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL O CRÍTICA?

Para identificar si el informante es docente, investigador o funcionario lo señalaremos como In1 o In2, D1, F1 y F2. Se entrevistaron a un total de 5 informantes. Todos ellos además de conocer el centro universitario, tienen un amplio conocimiento del tema de la interculturalidad en educación, les son familiares, los conceptos principales de este trabajo como la interculturalidad crítica y funcional, aunque habría que advertir que en distintos niveles, unos desde el ámbito propio de la investigación y otros en un nivel político y académico. Por otro lado, es complicado hacer una separación tajante entre docencia, investigación y labores administrativas, algunos de ellos (la mayoría), han desempeñado las tres labores, sólo el caso del docente no ha sido funcionario del centro, los otros cuatro casos conocen también en diferentes niveles los tres contextos. La investigación y docencia es un requisito básico me atrevería a decir, en todas las universidades públicas en México, al menos en los profesores de tiempo completo, sin embargo, el ámbito administrativo de ser funcionario es menos común, en este contexto particular, al estar hablando de un centro universitario relativamente pequeño (la comunidad de docentes, investigadores y funcionarios no revasa las cien personas), es frecuente que los docentes e investigadores con alguna administración reciban una propuesta para ser directores de división, jefes de departamento o coordinadores de alguna licenciatura o posgrado, este es el caso de cuatro de los cinco informantes, excluyendo nuevamente al docente.

Pero vamos a las viñetas y lo que comentaron los informantes. La pregunta concreta fue ¿Crees que ha sido una interculturalidad crítica o funcional la que se ha implementado en CUNorte?

In1.

Me voy al plano más elemental el cual es la docencia, y yo creo que desde allí, que es una función básica de la universidad, desde allí podemos ver elementos de esa **interculturalidad funcional**. Primero, no hay un esfuerzo de nosotros como docentes de poder impartir sus clases en su lengua. Para empezar, los chicos

se tienen que adaptar a nosotros y hacer un esfuerzo por entender nuestra manera de pensar, de proceder y construir... **Hay muchos maestros que se quejan que tienen muchos wixárikas:** no entienden y luego preguntan y es difícil establecer. **Es ahí donde están los elementos de la funcionalidad...** Me parece que si la interculturalidad tiene que ver con el establecimiento de un diálogo, no veo yo ese diálogo. Lo que veo es un sometimiento de todos los wixárikas al aprendizaje de la cultura anglosajona. Un ejemplo: mi caso, metodología de la investigación, o cuestiones de investigación, es un pensamiento racional europeo, neoliberal y domesticado en gran medida porque tiene que aprender a pensar de cierta manera y que no va con la cosmovisión que tiene uno, pero lo tienes que aprender; si no dan por ahí, están reprobados y siento que falta mucho trabajo.

Creo que sí hay muchos rasgos de un **discurso político de interculturalidad**, pero **con pocas acciones concretas** de respeto al otro en términos epistemológicos, en términos de acciones, de conocimiento, acciones pedagógicas y la mayoría de los profesores no estamos de acuerdo y **ni siquiera en qué cosa es interculturalidad**.

En la primera parte de la respuesta el informante menciona el choque que pervive entre la cultura mestiza y la wixárika, en donde más que un choque, menciona una imposición, una sumisión de la cultura dominante en términos de narrativa escolar, desde las prácticas hasta los propios contenidos de los programas, como lo menciona más adelante en sus clases de metodología. Específicamente este informante focaliza su análisis en la falta de acciones en la base, es decir, en la práctica docente, en las acciones de trabajo colegiado, en el debate de los contenidos de los cursos, en pocas palabras su respuesta se centra en la esfera de la acción, tanto investigativa como docente.

In2.

Yo pensaría en el CUNorte una **interculturalidad equilibrada...** Una interculturalidad **equilibrada** que permite el diálogo, precisamente, ¿no?, entre la diversidad que atiende, la diversidad que está presente en la región, no solo en términos educativos porque el CUNorte, tú lo sabes, ¿no? Es decir, responde a otras instituciones, por ejemplo a los ayuntamientos de cada municipio, ¿no? a ONG's, por ejemplo, que están presentes acá, al banco de alimentos, es decir, hay otros actores sociales.

CUNorte va más allá de eso, ¿no?, porque no solo se trata de responder a demandas de un actor específico, sino lo que me ha tocado ver a mí es cómo hay un seguimiento, no de la respuesta que se da, de cómo se da y de atender justamente ese proceso, ¿no? Es decir, no solo se trata de que funcione en este momento, digo que me queda claro **que el término de funcionalidad de Tubino no alude necesariamente a esto, pero sí me parece que no aplica en el CUNorte**.

Una interculturalidad crítica. Fíjate que yo creo que podríamos estar en ese proceso, que finalmente en Encuentros de Especialistas de la Región Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas, este otro encuentro, en el Coloquio de Investigación, incluso Diálogos de Interculturalidad me parece que nos han brindado elementos no solo a investigadores y profesores, sino también a alumnos. Nos han brindado elementos para cuestionar las intervenciones, las estrategias que se están implementando. Es decir, este sí se ha generado, considero, cuestionamientos a las estrategias que están en marcha.

Es cierto, **evidentemente la interculturalidad crítica no solo queda en el cuestionamiento, sino en cómo se responde a ese cuestionamiento.** Entonces, me parece que estamos en ese proceso, pero sí considero que el tipo de interculturalidad que maneja el CUNorte no es esa interculturalidad oficial, estática, rígida que se mueve solo en las conceptualizaciones; sí creo que está operando de otra manera, sí creo que está dialogando, escuchando, proponiendo, replanteando.

Entonces, yo pensaría en este elemento de lo **equilibrado**, en cómo se busca justamente allí un punto de **equilibrio** y cómo desde allí se está atento a este elemento de lo crítico; **por ejemplo, las clases de lengua wixárika, creo que se dan justamente allí en el sentido de que, bueno, es necesario, parte de, es un elemento que debe integrarse.** El apoyo que se brinda por ejemplo a esta organización de estudiantes indígenas, la eicun (Estudiantes Indígenas de Cunorte).

También me parece una parte importante el apoyo que se brinda a los estudiantes para acudir a asambleas, para acudir a las fiestas importantes a sus comunidades, no solo en términos de que los maestros aquí autoricen a los muchachos a que pueden ausentarse, sino el apoyo decidido que CUNorte brinda en transporte, incluso en chofer para llevarlos y traerlos, o sea, me parece que aquí rompe los esquemas de solamente nombre y denominarse interculturalidad, sino que acompaña. El cómo, incluso los alumnos, nos hacen parte de esos procesos. A ti, seguramente te ha tocado la invitación de los muchachos, “hoy va a haber una asamblea, vamos a tener una fiesta, vamos a mi comunidad”. Eso es algo que no me ha tocado ver en otras universidades.

A diferencia del primer investigador entrevistado, en este caso, podemos ver el análisis de otras esferas de actuación, la vinculación de la universidad con la comunidad, el apoyo a estudiantes en festividades, es decir, el In2 va más a la interpretación de la acción fuera de las aulas, aunque menciona de manera breve el que se estén llevando a cabo clases de wixárika, precisamente como producto del diálogo que se busca con la cultura de los pueblos originarios, habría que agregar que estas clases son de muy poco interés por la comunidad mestiza.

Lo que es importante destacar en distintos párrafos de la entrevista es el hablar de la interculturalidad “equilibrada”, esto es muy interesante, no es una respuesta tajante de funcionalidad o interculturalidad crítica, sino que hay otras acciones, otras manifestaciones, otras interculturalidades, no sólo las que se pueden ubicar de manera polar, incluso In2 menciona que el Cunorte esta en ese tránsito a la interculturalidad crítica, pero para llegar ahí se tiene que presentar un recorrido, no precisamente líneal.

Después del análisis de ambos investigadores es interesante el cómo se centraron en aspectos distintos, pero también en cómo visualizan la implementación de la interculturalidad, en el primer caso hay una interpretación completamente de interculturalidad funcional, atendiendo a las prácticas docentes, a los diseños de los planes de estudios, y a la propia formación docente que han recibido los profesores. El segundo caso, diametralmente opuesto, habla de una interculturalidad, si bien no crítica, en sus palabras “equilibrada”, en camino o en un proceso hacia la crítica. En la respuesta vemos que en un buen porcentaje se manifiesta la vinculación del centro con las comunidades de pueblos originarios, su relación con organismos autónomos, e incluso con organismos de estudiantes indígenas al interior del centro. Creemos pues, que el foco del análisis es en diferentes esferas y los dos muy interesantes para situar al centro en un modelo de interculturalidad en ciernes.

D1.

Yo creo que falta más, ya que ha sido más funcional que crítica, **más manejo político** que encontrar los conectores que necesitan la atención de la educación. Hay que entrar a descubrir el significado de los nombres, onomástica, la toponimia de la región. Hay muchas cosas que la gente ni siquiera sabe traducir. Hacen falta cosas por afinar para que los jóvenes puedan; sí pueden si se les da una buena formación, aunque no haya wixárikas que sepan escribir, pero con una buena formación pueden ser buenos.

El docente entrevistado fue muy concreto en su respuesta, se ha dado un manejo político de la interculturalidad, por ende funcional. Se concentra obviamente en la esfera del aula, de lo que tiene que pasar en ese espacio para que se pueda hacer un tránsito a la interculturalidad crítica, sobre todo desde la lengua, es importante mencionar que este profesor es lingüista, además, originario de la comunidad wixárika y de los pocos docentes que tiene la Universidad de Guadalajara.

F1.

Yo creo que se ha quedado en esa línea de la **interculturalidad funcional**, porque, te digo, si bien ha habido un serie de seminarios, incluso había un seminario... Verano de Interculturalidad y un seminario donde se traía a un especialista de España, y se planteaba una serie de cuestionamientos, pero a **un nivel teórico, a un nivel de discusión meramente formal**, como lo comentas, y posteriormente algunos cursos donde se pretendía que los profesores bajo un nivel de sensibilización vieran la importancia de la interculturalidad en el centro universitario. Pero han sido **a lo largo de esos 20 años... chispazos de propuestas de interculturalidad**. Y un programa como tal yo desconozco, pero no creo que exista un programa bien trabajado en el sentido de promover actividades que promuevan la inclusión, **la charla o diálogo intercultural**

o que problematice lo que realmente lleva o conlleva el tener contextos culturalmente diversos. Yo creo que no lo hay.

F2.

A mí me parece que la primera premisa que tendríamos que establecer es **qué estamos entendiendo por interculturalidad**. Si la interculturalidad significa la presencia de uno o varios grupos en un mismo espacio, en un entorno temporal e histórico, en donde hay una comunicación, un diálogo, una interacción entre saberes, en donde hay aprendizajes mutuos de los distintos interlocutores que se reconocen los unos a los otros, que se retroalimentan y que construyen cosas conjuntamente, que hacen sinergias, en este caso, en el campo cultural y educativo o solamente es la congregación de sujetos que se reúnen a mostrar lo que son, pero sin intercambiarlo, sin compartirlo, sin realmente desarrollar procesos de aprendizaje que en un momento dado vayan en un sentido u otro.

Yo, por ejemplo, plantearé de entrada que si partiéramos de la premisa del **lenguaje**, si hay una ausencia, y no es menor y es grave, es, por ejemplo, que las comunidades mestizas no se han apropiado del lenguaje wixárika, o sea, no hablan ni escriben wixárika. Si ese fuera el punto de referencia, entonces no solo no hablan ni escriben wixárika, no conocen la cultura wixárika, no conocen su tradiciones, no conocen su modelos de organización, no conocen su construcciones histórico-antropológicas que han desarrollado, pero no solamente no las conocen, no las incorporan dentro del proyecto educativo que forman parte.

Entonces no hay diálogo, es decir, lo que existe es una yuxtaposición de saberes, en donde se superponen los unos a los otros, pero que no tienen un efecto que realmente cale, por ejemplo, en la formación del profesorado, en la formación de los estudiantes, es decir, donde realmente se ve ese proceso de identificación e intercambio de cosmovisiones, de visiones de la realidad, de visiones culturales, de prácticas que en un momento dado sean parte de lo que pudiera enriquecer un proyecto de trabajo comunitario. Eso, por supuesto, además, **no se traducen en la organización escolar del centro universitario**, no se traduce tampoco en la participación de otros grupos vulnerables dentro de la estructura administrativa del centro universitario, **no pasa por los programas, no pasa por las currículas, los saberes siguen siendo occidentales predominantemente**. Entonces, aquí la pregunta es ¿cómo se entiende la interculturalidad? En los hechos yo solamente la veo como una yuxtaposición de saberes que en ciertos espacios culturales es un ingrediente de orden político utilizado de una manera bastante **oportunista por parte de quienes orientan y dirigen el proyecto político de la institución**.

Revisemos primero algunas cuestiones de orden cualitativo en D1 y F2. En ambos encontramos un elemento bastante interesante: el hecho de que la comunidad mestiza no se interesa por el aprendizaje de la lengua wixárika y tampoco por las tradiciones, la cultura o la cosmovisión. Bajo este esquema, la acción esencial de la educación intercultural que pudiera ser el intercambio de saberes se ve homogeneizada por la cultura mestiza y sobre todo por el conocimiento occidental, como ambos entrevistados lo manifestaron.

Otra de las características encontradas en F1, F2, y D1 es el señalamiento del uso político que se ha hecho de la interculturalidad en el centro. Los señalamientos en negritas reflejan quizá el sentido más demagógico del uso del tema: solo como capital político, completamente alejado de las practicas, la formación docente y los programas educativos, es decir, las dinámicas habituales que sí pueden influir en una interculturalidad de mayor autenticidad.

Por otra parte, del total de los entrevistados, solo In2 tenía una posición contraria a la interculturalidad funcional, o incluso a la crítica. Pero no solamente en la interculturalidad, también su perspectiva de la dinámica institucional era más ecuánime, de mayor reconocimiento a lo hecho. Para concluir el análisis de este apartado, rescatamos algunos temas en específicos:

- La mayoría de los entrevistados mencionan un uso político del tema.
- Si no se logra penetrar en los programas y planes de estudio, la interculturalidad será de manera funcional.
- Se debe transitar a una interculturalidad crítica o a otro tipo que obedezca a las necesidades del contexto.
- Se esperaría que los mestizos se interesen por el aprendizaje no solo de la cultura, sino también de la lengua.

Una de las reflexiones surgidas posteriormente al análisis de las entrevistas consensuadas y de la literatura analizada es si necesariamente una institución educativa tiene que transitar de la interculturalidad funcional a la crítica, o si verdaderamente estos son dos momentos que se tienen que separar de manera tajante. La aportación de este trabajo gira en torno a debatir, a cuestionar, si necesariamente se puede hacer un tránsito.

Tal vez lo más grave es que una institución educativa se estatiche en la vertiente funcional. No obstante, a partir de los hallazgos en el trabajo de campo, creemos que entre la primera y la segunda variante podemos encontrar otras posturas, otras visiones, otras formas de ejercer la interculturalidad en las instituciones. Si en definitiva se plantea un conflicto entre los políticos que han tomado como herramienta demagógica la primera y los intelectuales que creen de manera auténtica que la segunda es un estado de mayor autenticidad, democráticamente horizontal, culturalmente dialógico; entonces, parecería que no puede haber una mediación entre unos sujetos y otros.

Ello derivaría en centrar todo el esfuerzo de la crítica en actores de base, como docentes e investigadores, que ayuden al tránsito vislumbrado; tal parece ser la constante hasta el momento. Sin embargo, esta centralización del crecimiento de la interculturalidad en solo unos sujetos la podría condenar a la lentitud.

Si bien es cierto que no compartimos la visión funcional, parece la moneda de cambio para obtener recursos económicos a nivel nacional e internacional. Además, no perdamos de vista que las instituciones de nivel superior, y tal vez de todos los niveles, están metidas en un marasmo de indicadores que las han vuelto miopes a los problemas que realmente se pueden plantear y resolver en la aulas. Por lo tanto, sería muy ingenuo pensar que la lucha se puede resolver en un solo flanco como se ha hecho hasta el momento.

REFERENCIAS

Arce, T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765013>

Centro Universitario del Norte. (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Recuperado de http://www.cunorte.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pd_cunorte_2014-2030.pdf

Corona, S. (2013). Educación «entre voces»: el proceso de autoría como forma de construir educación para el espacio público. En G. Ascencio Franco (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Corona, S. y Kaltmeier, O. (coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.

Corona, S. y Le Mûr. (coords.). (2015). *La cultura wixárika ante los desafíos del mundo actual. La negociación para la comunicación intercultural*. Ciudad de México, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

De la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid, España: La Muralla.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.

Ferrão, M. (2009). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). *The fifth moment*. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Londres, Inglaterra: SAGE.

Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado* (Tesis doctoral, Tomo I, Universidad de Sevilla, España).

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Restrepo, E. (2013). *Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades*. Santiago, Chile: Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales de Indígenas.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York, Estados Unidos: Book Print. [Obra original publicada en 1992].

Tubino, F. (Enero, 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Trabajo presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Construyendo el futuro*. Recuperado de http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

— (2019). *Reglamento de cursos de actualización, diplomados y cursos de alta especialidad médica*.

— (s.f.). *Red Universitaria de Jalisco*. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/red-universitaria>

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En C. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre-Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

— (Marzo, 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario Interculturalidad y Educación intercultural, Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, México.

— (Ed.). (2009). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

— (2016). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*. Trabajo presentado en el Congreso Brasileño de Hispanistas. Recuperado de <https://redivep.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>

REFERENCIAS

Arce, T. (2008). *Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación?* *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765013>

Centro Universitario del Norte. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Recuperado de http://www.cunorte.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pd_cunorte_2014-2030.pdf

Corona, S. (2013). *Educación «entre voces»: el proceso de autoría como forma de construir educación para el espacio público*. En G. Ascencio Franco (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Corona, S. y Kaltmeier, O. (coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.

Corona, S. y Le Múr. (coords.). (2015). *La cultura wixárika ante los desafíos del mundo actual. La negociación para la comunicación intercultural*. Ciudad de México, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

De la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid, España: La Muralla.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.

- Ferrão, M. (2009). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). The fifth moment. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Londres, Inglaterra: SAGE.
- Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado* (Tesis doctoral, Tomo I, Universidad de Sevilla, España).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Restrepo, E. (2013). *Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades*. Santiago, Chile: Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales de Indígenas.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York, Estados Unidos: Book Print. [Obra original publicada en 1992].
- Tubino, F. (Enero, 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Trabajo presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Construyendo el futuro*. Recuperado de http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf
- (2019). *Reglamento de cursos de actualización, diplomados y cursos de alta especialidad médica*.
- (s.f.). *Red Universitaria de Jalisco*. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/red-universitaria>
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En C. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre-Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- (Marzo, 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario Interculturalidad y Educación intercultural, Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, México.
- (Ed.). (2009). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- (2016). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*. Trabajo presentado en el Congreso Brasileño de Hispanistas. Recuperado de <https://redivep.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>