



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

Jorge Ignacio Rosas
Universidad de Guadalajara

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación



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.

Introducción: 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.

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 Mûr (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.**

En la primera parte de la respuesta el informante menciona el choque que persiste 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.

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 está 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.

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.**

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 prácticas, 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

- 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.
- 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
- 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>