

ARTÍCULO

## Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México

### *Coloniality of power, being and knowledge in a Mexican intercultural university*

MARION LLOYD\*

\*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM  
Correo electrónico: marionlloyd@gmail.com

Recibido el 28 de septiembre 2022; Aprobado el 10 de febrero del 2023

**RESUMEN:** El artículo presenta los resultados de un estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la pionera de las 12 instituciones creadas por el gobierno mexicano a partir de 2003 para dar prioridad a estudiantes indígenas. A través de entrevistas con egresados y coordinadores de 3 carreras interculturales, se busca contestar la siguiente pregunta: ¿En qué medida logra la universidad romper con la *colonialidad del poder, del ser y del saber*? Se concluye que existen fuertes fricciones epistémicas y contradicciones entre la *utopía intercultural* y la práctica institucional, que limitan la potencial transformadora de la UIEM, con implicaciones para el sistema intercultural en su conjunto.

**PALABRAS CLAVE:** Universidades interculturales; Giro decolonial; Diálogo de saberes; Fricciones epistémicas; Modernidad

**ABSTRACT:** This article presents the results of a case study of the Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), pioneer of the 12 Indigenous-serving institutions created by the Mexican government starting in 2003. Through interviews with graduates and program coordinators, the article seeks to answer the following question: To what degree do the intercultural universities break with *the coloniality of power, being and knowledge*? The article concludes that the epistemic frictions and contradictions between the *intercultural utopia* and institutional practice limit the university's transformative potential, with implications for the intercultural system as a whole.

**KEYWORDS:** Intercultural universities; Decolonial turn; Knowledge dialogue; Epistemic frictions; Modernity

## INTRODUCCIÓN

La creación de un subsistema público de universidades interculturales en México hace ya dos décadas fue una conquista del movimiento indígena y, por lo menos en la retórica gubernamental, marcó un parteaguas en la relación entre el Estado y los pueblos originarios. Entre 2003 y 2021 se crearon —o se incorporaron<sup>1</sup>— 12 universidades interculturales, generalmente en estados con fuerte presencia indígena, y otra institución está por abrirse en el territorio yaqui. Hoy estas universidades atienden a más de 19,000 estudiantes (ANUIES, 2022), la mayoría miembros de los 68 pueblos indígenas (IWGIA, 2022) del país, además de otros grupos históricamente marginados y subrepresentados en la educación superior mexicana. A principios de este siglo, apenas 1% de la matrícula universitaria fue indígena (Schmelkes, 2003), aunque esta minoría representaba por lo menos 10% de la población del país<sup>2</sup>.

Además de ampliar el acceso a la educación superior, el modelo intercultural busca promover la revitalización y rescate de las lenguas y culturas indígenas, a través de un currículo que incorpora los conocimientos y tradiciones de las comunidades originarias. También aspira a formar profesionistas e intelectuales indígenas comprometidos con el desarrollo sustentable de sus comunidades de origen (Casillas y Santini, 2009). El diseño

<sup>1</sup> La Universidad Autónoma Indígena de México fue creada en 2001 por un grupo de antropólogos de la Universidad del Occidente, en el estado noroeste de Sinaloa, pero se incorporó al subsistema gubernamental en 2005, mientras que la Universidad Intercultural de San Luis Potosí se creó en 2011 a través de la fusión de dos proyectos comunitarios existentes. A su vez, la Universidad Veracruzana Intercultural forma parte de la Universidad Veracruzana, una institución pública estatal.

<sup>2</sup> Las cifras oficiales sobre el tamaño de la población indígena han variado marcadamente durante las últimas dos décadas, debido a los cambios en la metodología de los censos y encuestas intercensales. La inclusión de una pregunta sobre la autoadscripción de los indígenas a partir de 2010 ha tenido el efecto de aumentar la proporción de mexicanos que se reportan como indígenas, de 9% en 2000 a 19.4% en 2020 (INPI, 2022).

del nuevo subsistema respondió a las demandas de los pueblos indígenas por una educación culturalmente pertinente, cerca de sus comunidades y en sus lenguas maternas (Dietz, 2009). Tal derecho fue consagrado en numerosas leyes promulgadas a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, que galvanizó la atención nacional y mundial sobre la discriminación y marginación que sufren los grupos originarios en México, y en toda América Latina.

Entre reformas destaca la llamada Ley Indígena de 2001 –en realidad una serie de enmiendas a los artículos 1º, 2º, 4º, 18º y 115º de la Constitución mexicana –, que preparó el terreno para la creación del nuevo subsistema de universidades interculturales. El mismo año, el gobierno de Vicente Fox Quesada creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dentro de la Secretaría de Educación Pública para diseñar y echar a andar las nuevas instituciones interculturales en coordinación con los gobiernos estatales respectivos. Hoy el subsistema de universidades interculturales públicas<sup>3</sup> incluye instituciones en los estados de Sinaloa, México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Baja California.

El modelo intercultural, que ha sido impulsado desde la década de los 90 del siglo pasado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras instancias internacionales, surge al mismo tiempo que el llamado “giro decolonial” en las ciencias sociales en América Latina y otras partes del Sur Global. A grandes rasgos, la teoría decolonial parte del supuesto de que la *colonialidad*, entendida como el legado del periodo colonial, aún persiste en las múltiples formas de dominación (cultural, racial, epistemológica, de género, económica, etc.) que rigen las sociedades de la región (Quijano, 1992). En ese contexto, las universidades interculturales representan una apuesta decolonizante, en la medida en que buscan romper con el “racismo epistémico” (Grosfoguel, 2013) al promover un “diálogo de saberes” entre distintas tradiciones de conocimientos (Ávila, 2011; Rosa, 2021).

No obstante, las universidades interculturales en México enfrentan fuertes retos en lograr su misión transformadora. Entre problemas están: la falta de autonomía institucional, la escasez de recursos, la precariedad laboral, la intromisión política, las *fricciones epistémicas* (Hernández, 2017a) sobre el currículo, y la poca claridad en torno al modelo intercultural, entre otros (Marion Lloyd, 2021). A diferencia de las universidades en otras partes de América Latina, que surgieron de las propias comunidades y organizaciones indígenas, las instituciones mexicanas fueron creadas por el gobierno, “desde arriba”. Sus decretos de creación limitan la participación de las comunidades indígenas en el diseño curricular y la gobernanza de las instituciones (Dietz, 2009), en violación de la legislación

<sup>3</sup> Además del subsistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hay una variedad de instituciones y programas interculturales a nivel superior en México que dependen de organismos de la sociedad civil. Sin embargo, en este artículo nos enfocamos en el subsistema de universidades interculturales públicas, que representa la principal política del Estado mexicano en atención a estudiantes universitarios indígenas.

nacional e internacional a favor de los derechos indígenas. Inclusive, algunos autores han argumentado que el gobierno mexicano coartó el margen de acción de las universidades interculturales de forma intencional ante el temor de que podrían convertirse en bastiones de activismo indígena (Hernández, 2016; González, 2017).

En este artículo, presento los resultados de un estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la pionera de las 12 universidades interculturales “oficiales” que actualmente operan en el país. El estudio forma parte de un proyecto más amplio sobre los egresados de estas instituciones (Marion Lloyd, 2019, 2021), que analiza las potencialidades y los retos del modelo desde las perspectivas complementarias de los estudios críticos de la educación y la teoría decolonial. En el presente texto, se comparten los resultados de más de 25 entrevistas semiestructuradas aplicadas a egresados y coordinadores de la UIEM, además de algunos otros actores universitarios, en donde se busca contestar la siguiente pregunta: ¿Hasta dónde logra la universidad intercultural romper con la *colonialidad del poder, del ser y del saber*? Es decir, ¿cuáles son los límites del proyecto decolonizador de la institución, y de las universidades interculturales en general?

El texto se desarrolla en cuatro apartados. Se comienza por discutir y definir algunos de los principales argumentos de la teoría decolonial, y de la *colonialidad del poder, del ser y del saber* en particular. En la segunda sección, se presenta una breve historia de la Universidad Intercultural del Estado de México. Después, en lo que representa el núcleo del trabajo, se comparten los resultados de las entrevistas con los coordinadores y egresados de las carreras de Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural y Arte y Diseño. Dichas carreras forman la mitad de la oferta curricular de la institución y son las más relacionadas con las áreas de las humanidades y las ciencias sociales –campos *en disputa* para el proyecto decolonial–. Finalmente, se concluye con algunas reflexiones sobre los límites y alcances del modelo intercultural y se propone futuras áreas de investigación.

Entre hallazgos importantes, existen grandes tensiones dentro de la institución en torno a su misión y su capacidad transformadora. Muchos de los entrevistados citaron como retos las restricciones impuestas por parte de los distintos niveles gubernamentales, la reproducción de jerarquías existentes de conocimientos en algunos casos, la persistencia del racismo, y la falta de oportunidades laborales para los egresados de las carreras interculturales. Por otro lado, emergieron como fortalezas del modelo la transformación identitaria y la (auto) aceptación u orgullo de la identidad indígena entre estudiantes, además de la revitalización y promoción de saberes y lenguas indígenas dentro y fuera de la institución.

## EL GIRO DECOLONIAL

Aunque la teoría decolonial ha incursionado en las ciencias sociales en una mayoría de países –y sobre todo en el llamado Sur Global–, en América Latina su impacto ha sido

particularmente notable. Esto se debe en parte al hecho de que la emergencia de la teoría coincidió con el 500º aniversario del “descubrimiento” de América, en 1992, y la agudización de los movimientos indígenas y afrodescendientes en la región.

A partir de los años 90, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992) desarrollaría su propuesta sobre la *colonialidad del poder*, que puede ser resumido como “un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI” (Quintero, 2010, p. 3). Según Quijano, esta forma específica y situada del poder es un elemento constitutivo de las sociedades latinoamericanas, aún dos siglos después de que logaron su independencia, y se manifiesta a través de las jerarquías de clase, raza, etnia, y género, entre otras, en los territorios que fueron colonizados por los Estados europeos.

La propuesta sirvió como inspiración para el movimiento intelectual “Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad” (MCD), que agrupa a los principales proponentes de la teoría decolonial en América Latina y el Caribe, como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, María Lugones, Santiago Castro Gómez, entre otros. Para Quijano y otros proponentes de la teoría en la región (algunos de quienes trabajan en universidades estadounidenses), el aniversario de la llegada de Cristóbal Colón a las Américas representó una oportunidad para analizar el legado colonial desde la óptica de los grupos dominados (o marginados) en vez de los dominadores.

De inicio, es importante establecer la distinción entre el *colonialismo* y la *colonialidad*. El primero se entiende como el periodo que empezó con la conquista de las Américas en el siglo XVI y que se extendió hasta el siglo XIX en América Latina (en caso de las colonias de España y Portugal) y mediados del XX (en el caso de las colonias francesas e inglesas en África y Asia), y que se caracterizó por la dominación militar, política y económica por parte de los países colonizadores. En cambio, la *colonialidad* se refiere al patrón de poder heredado del colonialismo y “a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la diferencia colonial” (Quintero, 2010, p. 9). Mientras tanto, los términos *descolonialización* y *decolonialidad* frecuentemente son tomados como sinónimos; sin embargo, algunos autores (Restrepo y Rojas, 2010; Rosa, 2021) hacen la distinción entre la primera, que apunta al proceso de desmantelamiento de las estructuras coloniales, y la segunda, que se refiere a los esfuerzos –de largo plazo y de naturaleza frecuentemente utópica– de romper con la *colonialidad* en todas sus manifestaciones. En este artículo, utilicé el término *decolonialidad* y sus derivados para referirme a la misión transformadora de las universidades interculturales.

Desde la década pasada, miembros del grupo MCD han incorporado dentro de la teoría los conceptos de la *colonialidad del ser y del saber*, además de la *colonialidad del poder*, para explicar el proceso de internalización de las estructuras y jerarquías coloniales

dentro de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, y proponer formas de resistencia. Nelson Maldonado-Torres (2020), filósofo de origen puertorriqueño, sintetiza el proyecto epistémico-activista de la siguiente manera:

El giro decolonial representa una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad. Si en la visión dominante el ente colonizado aparece como problema, el giro decolonial plantea a las personas colonizadas como agentes que plantean problemas [...] El giro decolonial está conformado al menos de dos movidas o reposicionamientos: (1) una movida, o cambio de actitud, que lleva a lxs colonizadxs a relacionarse de forma positiva entre ellxs mismxs y ver a la colonización moderna y a la modernidad occidental, en vez de a ellxs mismos, como problema, y (2) otra movida, a la manera de compromiso, que lxs lleva a concebir a la descolonización (entendida como *descolonización del ser, del poder, y del saber* y no a la modernidad occidental) como proyecto colectivo en el que estar envueltxs [...]. En ese sentido, giro decolonial refiere tanto a un cambio de actitud como a la afirmación de un proyecto de acción que envuelve intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos. (p. 562, cursivas de la autora)

Un elemento central y particularmente novedoso de la propuesta de Quijano es que la modernidad no nace en los siglos XVIII y XIX con la Ilustración, la Revolución Industrial y la emergencia del capitalismo, sino que tiene sus raíces en el colonialismo de los siglos XVI y XVII, que sentó las bases de lo que Wallerstein (1976) llamaría el Sistema Mundo. Por lo tanto, el colonialismo no es un efecto secundario de la modernidad; es su lado oscuro, es decir, parte integral e inseparable de la modernidad. Por ello, los proponentes de la teoría decolonial insisten en que no sólo hay que superar la colonialidad, sino también los efectos más perversos de la modernidad. Estos incluyen el concepto moderno de la *raza*, que según Quijano surge con la “formación de América” (1993, p. 167), y su derivado, el *racismo*.

En el patrón de poder de la colonialidad, la idea de raza y el complejo ideológico del racismo, impregnan todos y cada uno de los ámbitos de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva (Quintero, 2010, p. 8).

Cabe resaltar que en la teoría decolonial tal dominación es posible debido a la internalización de las jerarquías raciales y étnicas por parte de los dominados, y, sobre todo, por los grupos que se ubican en los eslabones más bajos de la pirámide social.

Las otras dos categorías fundamentales de la teoría decolonial son la *colonialidad del ser y del saber*. El primer concepto se refiere al proceso por el cual los grupos dominados

asumen su posición subordinada como natural, debido a la supuesta superioridad de las razas y culturas europeas. Por su parte, la *colonialidad del saber* se refiere a la imposición y naturalización de jerarquías de saber, que colocan a las formas de conocimiento de origen europeo –sobre todo el método científico positivista–, como las únicas válidas. Mientras tanto, se minimizan o se invisibilizan a las culturas y saberes de los grupos subordinados, en este caso de los indígenas y los afrodescendientes.

De esta manera, las formas de crear conocimiento desde la perspectiva de los colonizados se van convirtiendo en formas no válidas; se coloniza así, no sólo a través del poder sino, sobre todo, mediante el saber. La *colonialidad del saber* es el factor determinante que asegura la permanencia de la dominación. (Ávila, 2011, p. 21, cursivas de la autora)

Para Quijano, si el capitalismo forma el eje material de la colonialidad, el eurocentrismo es su eje simbólico.

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. (Quijano, 2007, pp. 94-95)

Es justo esta naturalización de las tres formas de colonialidad que permite que sean perpetuadas y reproducidas, tanto dentro de las sociedades como adentro de los individuos. Por eso, el primer paso de la decolonialidad es tomar consciencia de los efectos más nocivos de la herencia colonial.

En principio, las universidades interculturales buscan romper con las distintas manifestaciones de la colonialidad. A través de dar acceso privilegiado a estudiantes indígenas y afrodescendientes, así como por su currículo “intercultural”, que incorpora conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y de otras culturas no occidentales, desafían las jerarquías y lógicas hegemónicas de la modernidad. En la práctica, sin embargo, las instituciones enfrentan muchos retos en cumplir con su misión, incluyendo la disputa (tanto interna como externa a las instituciones) sobre qué modelo de interculturalidad debe prevalecer.

La UNESCO define interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005). Aunque en principio, el concepto aplica a la convivencia e interacción de distintas culturas, en

México y otras partes de América Latina, la educación intercultural suele ser sinónimo de la educación para indígenas (y afrodescendientes, en algunos casos).

Catherine Walsh (2010) hace la distinción entre una interculturalidad que es *funcional* al sistema dominante y otra, que denomina “interculturalidad crítica”. Walsh sostiene que “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad [...] y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (p. 2). En la siguiente sección, analizamos la medida en que la Universidad Intercultural del Estado de México rompe con la *colonialidad del poder, del ser y del saber*. Es decir, ¿en qué grado cumple con la definición de la *interculturalidad crítica*, más allá de la retórica institucional y gubernamental?

## LA PRIMERA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

En diciembre de 2003, se inauguró la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) en San Felipe del Progreso, una comunidad agrícola de 120 mil habitantes —una mayoría de la etnia mazahua—, a 160 kilómetros al noroeste de la Ciudad de México. Activistas mazahuas llevaban varias décadas impulsando la creación de una universidad indígena en el lugar; sin embargo, el gobierno optó por abrir la universidad a estudiantes de distintas etnias, incluyendo la población mestiza mayoritaria. Según la visión de Sylvia Schmelkes, la primera directora de la CGEIB: “Segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico. Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen” (2003, p. 5).

La decisión de crear universidades interculturales (UI) en vez de indígenas tuvo implicaciones prácticas y simbólicas, al limitar la participación de los grupos indígenas en el diseño y funcionamiento de las instituciones. Los decretos de creación de las UI otorgan un fuerte poder a los gobiernos estatales, en términos financieros y administrativos (González, 2016; Hernández, 2016). Si bien el financiamiento ordinario de las universidades proviene en partes iguales del gobierno federal y de los estados, las instituciones también pueden concursar por fondos extraordinarios, que varían según la capacidad de negociación de cada institución. A su vez, el presupuesto total de las universidades no ha incrementado al ritmo del crecimiento en la matrícula y de la inflación, y varía marcadamente entre instituciones (Marion Lloyd, 2019).

La única UI que cuenta con autonomía institucional es la Universidad Autónoma Indígena de México, en Sinaloa, mientras que, en la mayoría de las universidades interculturales, el gobierno ejerce un fuerte control sobre el diseño curricular y la administración universitaria. De particular relevancia, los rectores de la mayoría de las UI son nombrados



por el gobernador del estado respectivo, y no suelen ser indígenas, un hecho que contrasta con el discurso oficial sobre la participación de las comunidades indígenas en el diseño y desarrollo de las universidades (Hernández, 2016). Una excepción es la actual rectora de la Universidad Intercultural del Estado de México, quien proviene de una comunidad mazahua, aunque lleva una larga trayectoria en el gobierno estatal.

Como la primera de las universidades interculturales en México, el diseño (arquitectónico y curricular) de la UIEM está cargado de simbolismos indígenas. El edificio principal está construido en la forma de una serpiente enroscada, en homenaje al dios mesoamericano Quetzalcóatl, y los demás edificios y aulas son circulares y adornados con motivos indígenas, para señalar la horizontalidad del proceso educativo y la centralidad del estudiante. En 2015 y 2020, se abrieron otros dos campus en los municipios de Tepetlixpa y Xonacatlán, aunque la mayoría de los estudiantes están concentrados en San Felipe del Progreso.

La universidad ofrece seis licenciaturas, que fueron diseñadas por la CGEIB en colaboración con antropólogos y otros especialistas en educación intercultural: Lengua y Cultura, Arte y Diseño, Comunicación Intercultural, Salud Intercultural, Enfermería Intercultural y Desarrollo Sustentable. Además, se ofrecen dos maestrías en Gestión de la Innovación Sustentable e Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. Como parte del currículo intercultural, los estudiantes estudian alguna de las 5 lenguas originarias habladas en el estado de México, además de inglés, por la duración de su carrera. También realizan “vinculación comunitaria”, que consiste en desarrollar proyectos de investigación y otras actividades dentro de las comunidades indígenas y rurales cercanas.

Para el año escolar 2021-2022, hubo 1,958 alumnos inscritas en la universidad, incluyendo a 8 de maestría (ANUIES, 2022). Cabe resaltar el predominio de estudiantes mujeres, quienes conformaron 73% de la matrícula. En las UI en general, 62% de los 19,330 estudiantes inscritos en 2021-2022 fueron mujeres (ANUIES, 2022), un hecho que muchas entrevistadas relacionaron con la renuencia de sus familias a enviar a sus hijas a estudiar lejos de casa. En este sentido, las universidades interculturales representan una alternativa particularmente relevante para las mujeres indígenas.

## LA UIEM: ENTRE LA PROMESA Y LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

Como en cualquier política pública, existen grandes diferencias entre el diseño y la puesta en práctica de la educación superior intercultural. Tal es el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, que cumple casi 20 años de vida institucional. En esta sección comparto las percepciones de egresadas, egresados y coordinadores de las tres carreras estudiadas aquí, además de altos funcionarios universitarios. Realicé las entrevistas de forma presencial y virtual entre diciembre de 2021 y marzo de 2022, y después las codifiqué

y las analicé desde la perspectiva de la teoría decolonial. Entre conceptos y temas que emergieron de las entrevistas fueron: la autonomía universitaria, las fricciones epistémicas, el estigma de lo intercultural, el racismo, la discriminación, la identidad indígena, la transformación identitaria, la auto estima, la revitalización de las lenguas y culturas indígenas, el neocolonialismo, la tensión entre indígenas y no indígenas, el papel de la política, y la utopía de la interculturalidad, entre otras.

Para conservar el anonimato de los entrevistados, utilizo pseudónimos y, en algunos casos en donde los comentarios podrían poner en riesgo los trabajos de los informantes, omito descriptores específicos. Tal estrategia obedece al afán de compartir las percepciones y vivencias de los actores universitarios con la mayor fidelidad posible, sin que ello repercuta en sus vidas o trayectorias profesionales.

### ***Autonomía y política***

Uno de los temas más frecuentes que emergió de las entrevistas en la UIEM fue la falta de autonomía institucional y lo que percibieron como la intromisión de las autoridades estatales en el funcionamiento de la universidad. Muchos entrevistados inclusive señalaron el papel que juega la universidad como promotora y espacio de acción del partido político en el poder. Esta dinámica se ve claramente en el proceso de nombramiento de los rectores, que tradicionalmente han sido aliados cercanos al gobernador, con poca o nula experiencia con la educación intercultural. Un ex rector, por ejemplo, comentó que el gobernador le había dado la opción de dirigir la UIEM o el sistema de educación superior tecnológica del estado, y que escogió la intercultural por la cercanía con su casa.

Para los académicos entrevistados, la falta de autonomía y de democracia institucional son de los principales retos que enfrenta la institución.

Algunas de las personas que dirigen esta universidad son impuestas por el gobernador o por el secretario de educación, pues ¿en dónde está la autonomía? Porque todo se dirige a lo que diga el señor gobernador o el señor secretario o la señora o la señorita secretaria [...] las instituciones deberían tener una autonomía, sobre todo para gestionarse, pero también para poder seleccionar, si no es por votar, el personal que va a dirigir las propias universidades. (Diego, coordinador, Comunicación Intercultural)

Los nombramientos de rector funcionan como prebendas políticas, y se espera que su administración sea funcional al partido del gobernador—en este caso, el Partido Institucional Revolucionario, que para 2022 llevaba casi un siglo gobernando el estado de México—. Un coordinador describió como estudiantes de la UIEM fueron invitados a participar en eventos partidarios, vestidos en sus trajes tradicionales indígenas, para

fomentar la imagen de un gobierno incluyente. La presidencia municipal también ha solicitado el apoyo de miembros de la comunidad universidad para eventos proselitistas o para participar en festivales que poco tienen que ver con las actividades académicas.

Nuestros jefes son el gobierno del estado, y nosotros somos funcionarios públicos. Hay muchas actividades en que nos piden apoyo para ir al ayuntamiento, hacer actividades como honores a la bandera, pasarela de trajes tradicionales, pues cosas que nos distraen. Pero tenemos que hacerlo. [...] Porque no tenemos autonomía. (Eugenia, coordinadora, Lengua y Cultura)

Tales prácticas son ejemplo de la *colonialidad del poder*, en donde prevalece la lógica política por encima de –y muchas veces, en contra de– las necesidades educativas. Dentro de la institución, también predomina un estilo de gobernanza altamente jerárquica y, según los entrevistados, autoritario. Una mayoría de los profesores son contratados por horas con sueldos muy bajos, mientras que los académicos de tiempo completo reciben contratos temporales, que limitan su margen de actuación dentro de la universidad. Asimismo, el uso político de la interculturalidad, a través de la participación (obligatoria) de estudiantes vestidos de traje típico, fortalece la *colonialidad del ser*, al convertir la cultura subordinada en un fetiche a la merced del poder político dominante.

### ***Estigma de lo intercultural***

La mayoría de los estudiantes de la UIEM llegan allí al no lograr admisión a las universidades públicas convencionales, que son altamente competitivas, o porque no pueden pagar las colegiaturas en universidades privadas. En ese sentido, la institución funge un importante papel de inclusión, al dar cabida a estudiantes que de otra manera no podrían cursar estudios superiores. No obstante, el hecho de que la institución acepta a casi todos los que aplican –solo en las carreras de salud hay un proceso de selectividad–, contribuye al bajo prestigio institucional. Muchos alumnos, inclusive, citaron el “estigma de lo intercultural” como una barrera que enfrentan a la hora de insertarse al mercado laboral.

Explicó Francisco, un egresado de Arte y Diseño de 24 años:

Creo que la escuela es *nada más para gente indígena*, o de pueblos originarios. Creo que tiene mucho que ver con esto de *México profundo*. Te dicen, ‘ay, es una escuela de indígenas’, y cosas así. Y te catalogan, y desafortunadamente en México todavía existe esa discriminación hacia los pueblos originarios. No me afecta en sí personalmente, pero sí para el trabajo. (cursivas de la autora)

El concepto de *México profundo* fue acuñado por Guillermo Bonfil Batalla (1987) para referirse a la relación en el imaginario social entre lo indígena y la pobreza y el retraso. Aunque tal imagen proviene de los grupos dominantes, también persiste dentro de las comunidades indígenas, como efecto de la *colonialidad del ser*. Tonatiuh, un egresado de Lengua y Cultura de 28 años, que es hablante nativo de mazahua, describe la percepción de la UIEM dentro de su comunidad indígena.

Dijeron, “es que esa escuela es para pobres. Los mismos estudiantes de prepas [de nivel media superior] dicen, “yo no voy a esa universidad, *es para pobres, es para indios*”. Ya no tienen identidad cultural, como mazahuas. Tal vez tienen una mentalidad de estudiar algo más reconocido, que tenga el respaldo de una universidad de alto prestigio.

Inclusive, es común que las propias familias no quieren dejar a sus hijos estudiar en la UIEM, por temer a que sufran discriminación. Penélope, una egresada de Arte y Diseño de 24 años, describió la reacción de sus padres cuando decidió estudiar arte en la intercultural en vez de intentar entrar a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Sí, se enojaron mucho porque la UAEM ya es una universidad que tiene más reconocimiento, por lo menos, más que esta. Me criticaban por ir a aprender mazahua; había mucha discriminación hacia las universidades interculturales. Los amigos tampoco lo aceptaron muy bien.

No obstante, en años recientes la universidad ha empezado a tener un mayor reconocimiento, conforme más egresados entran al mercado laboral. La UIEM también ha hecho campañas de reclutamiento para dar a conocer sus programas y las inversiones recientes en infraestructura, como los nuevos talleres para Arte y Diseño. Aun así, persisten estigmas y desconocimiento acerca del proyecto intercultural, como efecto de las jerarquías raciales heredadas de la colonia.

### ***Fricciones epistémicas***

Debido en parte a la novedad del modelo intercultural, surgen frecuentes fricciones epistémicas en torno al currículo. Esto es particularmente notable en la licenciatura en Arte y Diseño, que es la más nueva de las carreras de la UIEM. La licenciatura ha pasado por varios cambios curriculares y un alto nivel de deserción estudiantil desde su introducción en 2013, debido a los frecuentes conflictos entre profesores y estudiantes. Al centro de conflicto están diferentes visiones acerca del peso que se debe otorgar a las tradiciones artísticas de las comunidades indígenas. Según la página de la UIEM, la carrera tiene la siguiente misión:

[...] consolidar un programa de estudios innovador, pertinente y certificado para la formación de profesionales del Arte y Diseño Intercultural comprometidos con la revaloración, revitalización y fortalecimiento de las múltiples manifestaciones socioculturales de los pueblos originarios desde la cosmovisión y el conocimiento científico, para difundir y consolidar los valores propios de las comunidades. (UIEM, 2022)

No obstante, egresados del programa relataron que, lejos de revalorar las tradiciones y prácticas artísticas indígenas, o por lo menos promover un diálogo de saberes entre distintas tradiciones, algunos profesores menospreciaron y se expresaron de forma racista hacia lo que vieron como formas de arte menores. En cambio, le dieron más valor al arte contemporáneo de tradición europea (occidental), reforzando la *colonialidad del saber*.

Aunque el primer grupo de profesores tenía experiencia en técnicas tradicionales, después fueron reemplazados por profesores egresados de escuelas de arte convencionales. Arturo, un egresado mazahua del programa de 25 años, describió las diferencias entre los dos grupos de maestros de la siguiente manera:

Al principio, era el enfoque más ligado a los pueblos, de revitalización del conocimiento tradicional, de apoyar a las comunidades. Con los otros, la comunidad no importa. Lo que importa es el modelo occidental. Y nada tenía que ver con la comunidad. Muchos compañeros no se titularon por culpa de esos docentes. [...] Los maestros querían llegar a imponer. Los que veníamos de comunidad [indígena], *nos vimos de menor clase*. [...] Justamente ahorita en la carrera me doy cuenta de esas cosas, de lo que decía Walsh; hay una interculturalidad, y otra que es crítica.

Para Arturo, la agresión no solo fue epistémica –es decir, un ejemplo de la *colonialidad del saber*–, sino que fue un acto de *colonialidad del ser*, al menospreciar el valor de los indígenas como tal: “Lo primordial era eso. Que todos éramos unos ignorantes, porque salíamos de nuestras comunidades indígenas a buscar. Teníamos otro bagaje visual. Estábamos de acuerdo con los profesores, pero llegaba un momento en que sí te sentías muy deprimido”.

Finalmente, la universidad reemplazó a la mayoría de la planta académica con profesores con un mayor compromiso con el proyecto intercultural. Explicó Francisco, otro egresado de 24 años:

A muchos ni siquiera les interesaban los pueblos originarios, algunos solamente entraron por tener un empleo y ya [...] No les interesaba, ellos hacían el arte conceptual, decían que era *el arte* [...] Pero en ese lapso, entraron varias maestras que sí tenían

el conocimiento [...] Llevaban muchos artesanos, o nosotros íbamos a sus talleres. Entonces eso nos ayudaba para poder complementar lo que no nos daban o lo que no sabían ellos mismos.

Tales fricciones y cambios curriculares también se han dado en otras carreras, incluyendo Lengua y Cultura, que es la piedra angular del proyecto intercultural. Según egresados, los primeros profesores de la carrera provenían de las ciencias sociales y dieron un fuerte impulso a temas relacionados con los derechos indígenas. Después, sin embargo, el enfoque se volvió más profesionalizante, dirigido a preparar a los estudiantes para competir con egresados de las escuelas normales.

Rogelio, un egresado de la carrera de 28 años, quien se ha vuelto famoso como rapero mazahua, describió el cambio de misión:

Antes estudiaban para movimientos sociales, pero ahora estudian para ser maestros. La licenciatura cambió mucho su tema. Porque los maestros a las primeras generaciones enseñaban luchas indígenas, pero después cambiaban el tema para hacer maestros, para *apaciguarlos*. En nuestro tema enfatizaban mucho la lucha indígena. Ahora manejan la interculturalidad, *diluyen mucho*.

Rogelio, quien también ha fungido como coordinador de asuntos indígenas en un gobierno municipal, argumentó que la universidad ha perdido su misión decolonizante, a cambio de conseguir apoyos gubernamentales. No obstante, la coordinadora de Lengua y Cultura, Eugenia, insistió en que el enfoque de la carrera debe ser cultural y educativo, y no político. Explicó: “La licenciatura está orientada en 4 ejes: traducción, lingüística, cultura, y didáctica. Y no cómo integrarse a la política indígena, o cómo defender los derechos indígenas”.

Tales diferencias en torno a cuál debe ser la misión de la universidad intercultural permean toda la institución, con repercusiones para su capacidad transformadora —es decir, su posibilidad de romper con las distintas manifestaciones de la colonialidad—. El hecho de despolitizar el currículo es en sí un acto político. Refuerza el estatus quo de las relaciones sociales, en efecto perpetuando la *colonialidad del poder*.

### ***Masa crítica***

Muchos egresados de la UIEM citaron la prevalencia de estudiantes indígenas como uno de los aspectos más positivos de la institución. Un 69% de los alumnos reporta ser hablante de una lengua indígena, una de las proporciones más altas entre las universidades interculturales, en donde el promedio es de 30% (ANUIES, 2022); (cabe señalar que una minoría de personas que autoadscriben como indígenas en México

son hablantes de alguna lengua originaria). De hecho, muchos proponentes de las políticas de acción afirmativa argumentan el beneficio de contar con una *masa crítica* de miembros de minorías étnicas o raciales, para lograr un ambiente de inclusión dentro de la institución.

Margarita, una egresada de Lengua y Cultura de 34 años, quien ahora es profesora de tiempo completo en la universidad, explicó la sensación de pertenencia que encontró en la UIEM:

A veces como adolescentes miramos otros prototipos, los que salían en la tele, en las revistas de ese entonces. Me preguntaba: si soy morenita, ¿por qué soy morenita? O también si iba a la Ciudad de México, ahí a lo mejor no hay tantos morenos o no sé, y pues sí te sientes rara, pero aquí en la universidad intercultural *todos somos iguales, el diferente es el güerito* [de piel blanca]. [...] Sentí que *aquí tenía un hogar*, no me sentí extraña. [...] esa parte me gustó, que veníamos jóvenes con los mismos antecedentes culturales y podíamos compartir.

No obstante, ella y otros egresados criticaron la falta de una masa crítica de académicos indígenas, sobre todo entre los funcionarios de mayor nivel. Aunque la actual rectora de la UIEM es mazahua, es la única indígena en liderar la institución en sus 18 años de existencia. Ninguno de los 6 coordinadores de carrera pertenece a una comunidad originaria, un hecho que se suele atribuir a la escasez de indígenas con estudios avanzados. Sin embargo, una funcionaria de la UIEM dio otra explicación por la falta de directores indígenas:

De mi experiencia aquí, he aprendido a trabajar con hablantes nativos de pueblos originarios. Me ha enriquecido mucho pero también me ha permitido conocerlos. No sé si son todos de los pueblos originarios, pero hay muchos, *no hay cooperación entre ellos*, aunque sean de la misma lengua. *No se ayudan unos a otros*. [...] Entonces *hay mucha competencia entre ellos*. Ahora la rectora es mazahua. Es de pueblo originario de mazahua, pero ahora está dando mucho más apoyo a mazahua que a otras lenguas.

Además de racistas, tales argumentos sirven como justificación para perpetuar la *colonialidad del poder y del ser*. En la visión de esta funcionaria, que lleva años en la institución, poner a una indígena en una posición de poder dentro de la universidad podría inclusive ser peligroso.

En una ocasión, empezaban a decir que el territorio donde estábamos era un territorio de los pueblos originarios, que no pertenecía ni al estado, ni a la federación, casi casi a México, sino a los pueblos originarios. Este discurso que aparentemente nadie

escuchó son *discursos muy peligrosos* de manejar políticamente. Académicamente, yo no estoy comprometida en la parte política. A lo que voy es, por justicia, se tendría que poner a alguien de un pueblo originario a un puesto alto o medio, pero ¿qué te garantiza que la *radicalidad de pensamiento* no perjudica a la parte académica?

Tal perspectiva parece ser minoritaria dentro de la UIEM. Sin embargo, refleja la existencia de una pugna interna para el control del proyecto intercultural, así como la permanencia de actitudes coloniales entre personas ubicadas en posiciones de poder. A su vez, el argumento de que sería arriesgado otorgarles mayor responsabilidad a los indígenas dentro de la institución va en contrasentido de la misión de empoderamiento de los pueblos indígenas.

### **Identidad y orgullo indígena**

A pesar de la persistencia de actitudes racistas y discriminatorias, para muchos egresados, la UIEM fungió un papel fundamental en fortalecer su identidad y orgullo indígena. Para Arturo, un egresado de Arte y Diseño de 25 años, fue a partir de que trabajaba en un proyecto de investigación en su comunidad mazahua que empezó a identificarse como indígena.

Hubo un cambio muy fuerte, porque en el transcurso de ingresar y egresar, se abre *una aceptación*, de que soy parte de una comunidad, sentía que *no me pertenecía*, no era parte de esa comunidad, había *un pequeño rechazo* de formar parte, de ser, sabes, indígena. Pero ser parte de la universidad, te abre otro panorama. Yo me di cuenta que tenía que aceptarme de dónde venía.

Tal aceptación es parte del proceso de superar la *colonialidad del ser*. También es un acto subversivo, en la medida en que desafía las narrativas dominantes que colocan a los indígenas en el eslabón más bajo de la jerarquía social.

De igual forma, Margarita, la profesora de Lengua y Cultura, describió cómo su experiencia de ir de intercambio a Estados Unidos le abrió un nuevo panorama sobre su cultura.

Yo *ni sabía que era indígena*, qué era una lengua originaria, no era consciente de la sangre que tenía de mis antepasados, que venía de gente que estaba desde antes de la conquista. Y mucho de lo que venía en las lecturas que veíamos yo todavía lo vivía en mi pueblo, como prácticas culturales que en algunos libros de antropología se describen. Y pues para que alguien haya escrito de esto, hay algo interesante en el medio donde vivo, *hay algo valioso* [...] toda esa parte fue lo que más me llamó la atención.



También cuando salí a otros estados y cuando fui a Estados Unidos fue cuando reforcé más mi identidad.

Ella después realizó una maestría en lingüística en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México, en donde logró aprovechar sus conocimientos sobre la cultura y lengua mazahua. Su título de posgrado también le permitió conseguir un trabajo como profesor en la UIEM, que es uno de los grandes anhelos de muchos egresados de la universidad.

### ***Revalorización de la cultura***

Otro de las fortalezas de la UIEM que resaltan los egresados es su labor en promover el fortalecimiento y revalorización de las lenguas y culturas indígenas. Quizás es el aspecto que más contribuye a combatir las manifestaciones de la *colonialidad de poder, de ser y del saber*. Penélope, la egresada de Arte y Diseño que optó por la UIEM por encima de la universidad estatal, dijo sentirse orgullosa de contribuir a esta misión.

Ahora pienso que somos parte de un proyecto de revalorización cultural. Al menos como yo lo vi desde mi familia, nosotros somos los encargados de decirle a los amigos que *está bien ser indígena*. Por ejemplo, cuando la gente me escucha hablar mazahua se sorprenden. Una vez me acuerdo que le pregunté a una chica artesana si sabía hablar mazahua y me dijo que no, pero yo sentí que me dijo eso porque se sentía discriminada, así que yo le dije que a mí me gustaría aprender los idiomas. Pienso que está chido eliminar esta concepción de discriminación que *nos hacemos a nosotros mismos*.

Cabe señalar que una de las premisas centrales de la teoría decolonial es que la dominación requiere de la participación tanto de los dominadores como de los dominados. Es decir, para que ocurra la *colonialidad del ser*, es necesario que los recipientes de la violencia simbólica internalizan el mensaje de inferioridad. Por eso, hablar mazahua en público representa un acto desafiante y liberador.

Otros entrevistados enfatizaron el enfoque humanista de la institución. Manuel, un egresado de Comunicación Intercultural de 27 años, que se identifica como mestizo, explicó:

Yo creo en las universidades interculturales en México, aunque no tenía idea de que existían. Creo que lo más rescatable es *revalorizar nuestra cultura y nuestros pueblos originarios*. Antes de formarnos como profesionales, nos tratan de formar como humanos. [...] antes de tener un beneficio propio, o personal. Es lo que más he aprendido.

Destaca el hecho de que Manuel haya identificado la cultura indígena como “nuestra”, a pesar de no ser miembro de un pueblo originario. Una de las metas centrales del modelo intercultural es propiciar la identificación con otras culturas o por lo menos, fomentar un “diálogo de saberes” en condiciones de igualdad y respeto. En este sentido, la UIEM ha fungido un papel importante en promover la revalorización de las lenguas y culturas, tanto entre estudiantes indígenas como entre miembros de otros grupos, quienes también pueden convertirse en agentes de decolonialización.

### ***Utopía de la interculturalidad***

Otro tema que emergió de las entrevistas fue la brecha entre la propuesta teórica del modelo intercultural y la puesta en práctica del modelo. Algunos entrevistados se refirieron a la interculturalidad como una “utopía”, tanto para criticar el modelo como para señalar sus alcances prácticos.

Para Jesús, un egresado de Lengua y Cultura de 38 años, el modelo intercultural es intrínsecamente conservador y tiene propósitos de contrainsurgencia más que de decolonialidad. Argumentó que el gobierno federal decidió crear un subsistema de universidades interculturales para aplacar las demandas de los zapatistas, sin tener que conceder las demandas más costosas del movimiento indígena, como la autonomía jurídica y el control sobre sus recursos naturales.

El modelo solamente está diseñado como una estrategia para calmar al indígena [...] Quieren traen este modelo, ‘*callado indio, te vamos a llevar a una escuela*’ [...] esta convivencia, esta armonía, es bonito decirlo con sus palabras, pero nadie se atreve a vivirlo y ponerlo en práctica. Si se ponen en práctica, las cosas cambiarían en su totalidad. Pero es un *sueño utópico* [...] Venimos a hablar en mazahua, nos ponemos a filosofar un rato. Solamente *es un sueño*, pero ojalá se lleve a cabo algo.

Jesús, quien trabajó un tiempo como profesor de mazahua en la UIEM, utilizó de forma deliberada la palabra “indio”, que tiene una connotación despectiva en México, para denotar la discriminación que han sufrido los grupos originarios desde la conquista. No obstante, argumentó que la universidad perpetúa la subordinación de los estudiantes indígenas –una forma de *colonialidad del ser*–, al “regalarles” calificaciones y no exigirles más académicamente; tal crítica surgió en varias entrevistas, tanto con coordinadores como con egresados.

Muchos entrevistados también señalaron el desfase entre el currículo intercultural y las realidades del mercado laboral, ya que muchos egresados enfrentan grandes dificultades en encontrar trabajo en su área, y sobre todo en sus comunidades de origen. Como parte de su misión central, las UI buscan que los egresados se conviertan en líderes y

emprendedores en sus comunidades, y que contribuyan con su trabajo al rescate y revitalización de las lenguas y culturas indígenas. En la práctica, sin embargo, solo una parte logra cumplir con ese perfil de “retorno”.

Explica Diego, el coordinador de Comunicación Intercultural:

[...] es *una utopía* pensar, ‘todos los que egresan van a impactar y vamos a vivir en un mundo feliz y rosa donde los egresados de la universidad intercultural, todos regresan a sus comunidades a hacer el mundo feliz, a lo Paulo Freire. Pero no es cierto, el mundo no es así. *Siendo realistas*, una parte va a impactar en ciertos aspectos de las comunidades o de la región y otros, otras, de acuerdo a sus intereses y también, a cómo la vida se les pone en frente y cómo ellos ingresan a un centro de trabajo, a un trabajo, si les gusta o no, se van o se quedan y empiezan a encontrar una vocación que ellos no creían que tenían.

Él argumentó que el hecho de que algunos egresados trabajan en áreas que contribuyan a sus comunidades es, en sí, un gran logro de la institución, debido a la escasez de oportunidades laborales en áreas rurales e indígenas. A su vez, insistió en que, aunque se puede promover que retornen a sus comunidades, los egresados de las UI deben ser libres como cualquier otro estudiante de perseguir sus sueños en el lugar que ellos decidan. De otra manera, sería perpetuar la *colonialidad del poder y del ser*.

## CONCLUSIONES

En este artículo comparto los hallazgos de un estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, la pionera y más representativa, en términos de la visión gubernamental, de las 12 universidades creadas desde 2003 para dar prioridad a estudiantes indígenas. El estudio analiza los límites y potencialidades del modelo, en un momento en que la educación superior intercultural está experimentando un auge en México, y en muchas partes de América Latina y el mundo (incluyendo Canadá y Estados Unidos).

En principio, estas instituciones buscan fungir como agentes de cambio —o inclusive como *actores decoloniales*—, al garantizar el acceso a la educación superior para grupos marginados. Además, aspiran a promover el rescate de culturas y lenguas que se ubican al otro lado de lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina *la línea abismal*; es decir, todo aquel conocimiento que no está considerado dentro de los cánones occidentales.

No obstante, como hemos visto en este artículo, las universidades interculturales enfrentan fuertes limitaciones institucionales y epistemológicas, que afectan su capacidad transformadora. Si bien los entrevistados enfatizaron el papel de la UIEM en promover la revitalización y rescate de las lenguas y culturas originarias, además de la revalorización de sus propias identidades indígenas, también señalaron la persistencia de prácticas y

estructuras que reproducen jerarquías coloniales; es decir, que perpetúan la *colonialidad del poder, del ser y del saber*.

Tal situación no es de sorprenderse, debido a la hegemonía del prototipo occidental de universidad, del cual son producto la mayoría de los profesores y directivos de las universidades interculturales. Como sostiene Grosfoguel (2013), el modelo, que ha sobrevivido más de un milenio, privilegia conocimientos producidos por un puñado de países: Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos. “Hasta ahora, la universidad occidentalizada opera bajo el presupuesto del uni-versalismo donde «uno (hombre occidental de cinco países) define por todos» lo que es conocimiento verdadero y válido” (Grosfoguel, 2013, p. 55). No obstante, romper con el eurocentrismo no es tarea fácil, debido a la incorporación consciente e inconsciente de las jerarquías –del poder, ser y saber– dentro de las sociedades modernas.

Para que las universidades interculturales puedan fungir como agentes decoloniales, hace falta dotarles de mayores recursos (económicos y humanos) y autonomía institucional, además de incorporar a las comunidades indígenas en todas las fases del diseño y implementación de la política intercultural. También, como argumenta Hernández (2017b), “es necesario superar el enfoque folclorista de la interculturalidad para avanzar en la construcción del pluralismo epistemológico, y no sólo celebrar la diversidad” (p. 41). Solo así se puede aspirar a la interculturalidad crítica como “acto pedagógico-político” (Walsh, 2010) al servicio de los propios estudiantes y comunidades indígenas, y no a la política partidista dominante.

También se requiere más investigación para identificar experiencias exitosas –en cuanto a su capacidad de romper con “estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010, p. 2)–, entre los diversos proyectos de educación superior intercultural que han surgido en la región. Estos incluyen programas operados por comunidades indígenas o afrodescendientes y organizaciones de la sociedad civil, así como iniciativas que promueven la educación intercultural dentro de las universidades convencionales (véase Hernández, 2017b). Muchas de estas experiencias fueron concebidas “desde abajo” y han recibido insuficiente atención en la literatura sobre la educación superior intercultural. No obstante, la diversidad de proyectos puede proveer lecciones importantes sobre lo que aún es un modelo de educación superior en plena construcción.

Por último, hace falta ampliar las oportunidades para estudiantes indígenas en las universidades convencionales, para que las universidades interculturales representen una elección –y no la única opción– para acceder a la educación superior. A su vez, urge interculturalizar el currículo en todos los niveles e instituciones educativas. El proyecto decolonial requiere romper con las jerarquías coloniales, no solo en los márgenes de las sociedades sino en cualquier lado en donde se manifiesta la *colonialidad del poder, del ser y del saber*.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2022). *Anuarios Estadísticos. Ciclo Escolar 2021-2022*. <http://www.anuiem.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ávila Romero, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista de Educación y Desarrollo*, 16, 19-25.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalva.
- Casillas, M. de L., y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (2ª. edición). México: SEP-CGEIB.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO-Prometeo Libros.
- Dietz, G. (2009). Intercultural Universities in Mexico: Empowering Indigenous Peoples or Mainstreaming Multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(1), 1-4.
- González Apodaca, E. (2017). El campo político de la Educación Superior Intercultural en México. *O Público e o Privado*, 30, 107-127.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
- Hernández Loeza, S. (2016). Limitados por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 95-119.
- Hernández Loeza, S. (2017a). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las Experiencias de Egresados y Egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, 35(39): 123-149.
- Hernández Loeza, S. (2017). Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. En D. Matos (Coord.), *Educación Superior y Sociedad*, (pp. 21-48). Caracas: IESALC.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2022). Población autoadscrita indígena y afro-mexicana e indígena en hogares con base en el Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/>
- International Working Group on Indigenous Affairs (IWGIA) (2022). *El mundo indígena 2022*. <https://www.iwgia.org/es/recursos/mundo-indigena.html>
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad. México: UNAM, IISUE, PUEES.
- Lloyd, M. (2021). “Witch doctors” or professionals? The graduates of Mexico’s first intercultural university and the struggle for legitimacy. *Education Policy Analysis Archives (EPAA/AAPE)*, 29(160), pp. 1-20.
- Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560–573.
- Quijano, A. (1992): Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*, (pp. 437-449). Quito: FLACSO / Ediciones Libri Mundi.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social”, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 93-126). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores.

- Quintero, P. (2020). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (19), 1–15.
- Retrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Colección Políticas de la alteridad. Editorial Universidad del Cauca.
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de Saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(102), 1-25.
- Schmelkes, S. (2003, noviembre). *Educación superior intercultural: El caso de México*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, Guadalajara, México. [https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural\\_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico\\_Sylvia%20Schmelkes.pdf](https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf)
- UNESCO (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa)
- Universidad Intercultural del Estado de México (2022). Licenciatura en Arte y Diseño Intercultural. <http://uiem.edomex.gob.mx/licenciatura-arte-diseno>
- Wallerstein, I. (1976). *The modern World System: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Nueva York: Academic Press.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Santiago de Chile: Instituto Andrés Bello.