

## **La interculturalidad como herramienta de transformación social en México: el papel de la universidad ante la colonialidad**

Ángel Vásquez Rodríguez<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c140>

### **Introducción**

El presente trabajo surge del análisis de la interculturalidad como una dimensión que ha sido sistemáticamente reducida. Por ello, el propósito del presente capítulo es profundizar en su conceptualización. En este sentido, se realiza una investigación documental de tipo descriptivo, utilizando el análisis de contenido, pues permite ahondar en los avances registrados en el campo de la interculturalidad. Con esta finalidad, en el primer apartado se introducen los debates teóricos relativos a la interculturalidad en México, abordando los distintos enfoques y su reducción a una sola disciplina de estudio, cuando, en realidad, se trata de un área interdisciplinaria; en el siguiente apartado se destaca la importancia de las pedagogías decoloniales y su trascendencia en la lucha contra el modelo hegemónico; finalmente, se integra el papel que desempeña la universidad en el proceso de colonialidad del saber, así como en la ecología de saberes.

### **Lucha por el dominio cultural**

La diversidad cultural presente en el mundo, en cuanto a la existencia de distintas formas de pensar, actuar, sentir y relacionarnos con los demás, es tan amplia que puede considerarse infinita. De acuerdo con la revista Ethnologue (2022), sólo en cuestión de lingüística el mundo cuenta con aproximadamente 7 168 idiomas distintos, los cuales se distribuyen en 195 países. Lo anterior denota que nos encontramos y nos encontraremos en constante interacción con otras culturas; la forma en que las percibimos y nos relacionamos con ellas será un elemento determinante en la concepción de la interculturalidad.

---

<sup>2</sup> Egresado de la licenciatura en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: [014427100@ulsaoyaca.edu.mx](mailto:014427100@ulsaoyaca.edu.mx). <https://orcid.org/0009-0002-0410-4483>

En la actualidad, el término interculturalidad se ha convertido en una moda, pues discursivamente es tomado como parte de la inclusión, sobre todo en los ámbitos político y educativo. En México, el concepto de interculturalidad ha sido reducido a un enfoque, pues se la considera una dimensión de la educación exclusivamente destinada a la población indígena; como señala Bensasson (2013): “México la reduce a una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental” (p. 60).

Esta visión sugiere que, en México, el pensamiento occidental constituye una cultura dominante, que controla a las demás culturas y se involucra con ellas para asegurar el cumplimiento normativo, aunque no deseado, y que impuso su superioridad por medio de la subalternización, invisibilizando a las demás culturas.

Esto no surgió en la actualidad, es un hecho histórico, apreciable de manera más notable en el siglo pasado, cuando se consideró que los pueblos indígenas eran un obstáculo para el progreso del país (progreso entendido desde una visión eurocéntrica). Por esta razón debían ser *eliminados* en términos culturales, lo que implicaba su conversión cultural, esto es, expropiarlos de su cultura para hacerlos poseedores de la cultura occidental. Así se transgredieron su lengua, su epistemología, su memoria y su legado, en otras palabras, todos sus elementos culturales propios, todo su ser, para hacer posible su conversión antropológica y ontológica. Ello dio lugar al surgimiento de la resistencia de los pueblos indígenas, que deseaban conservar su cultura y lograr la autonomía y la autodeterminación en un sistema que los invisibiliza.

## **Desarrollo. La interculturalidad en México**

Históricamente, las comunidades indígenas han sido subalternizadas por el paradigma dominante, no sólo en México, sino en todo el Sur global. De acuerdo con De Sousa Santos: “Siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida que niega el carácter racional todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas” (2009, p. 21).

Del mismo modo, en México se han menoscambiado las prácticas culturales y los conocimientos de los grupos indígenas; ejemplo de ello es que sus epistemologías no se consideran conocimientos, sino saberes populares, empíricos o, en ciertos casos, sentido común.

En México, el menoscambio cultural alcanzó niveles extremos. Ante el abandono a que los sometió el Estado, el desprecio recibido de la cultura occidental y la imposibilidad de ser libres en sus formas de sentir, actuar o ser ellos mismos, los grupos indígenas de Chiapas impulsaron una lucha para resistir al modelo dominante. Esta problemática dio lugar a la aparición de la interculturalidad crítica como una respuesta no proveniente de *arriba*, de estructuras de poder como el gobierno o los organismos internacionales, sino desde *abajo*, desde la propia visión de los grupos subalternos. En la visión de Walsh (2010), se entiende como una herramienta y proyecto de transformación social.

La interculturalidad crítica es sólo una de las formas de percibir la interculturalidad; por ello se busca profundizar en su conceptualización, para conocer su importancia en las pedagogías decoloniales y reconocer que retomar su práctica en las universidades supone una decisión de perspectiva intercultural.

En el presente trabajo se realizó una investigación documental de tipo descriptivo; el corpus documental se generó a partir de artículos y capítulos de libros de autores que son exponentes clave de las categorías de interculturalidad y decolonialidad. En este sentido, se retoma de Catherine Walsh su clasificación de la interculturalidad a partir de enfoques y de su visión de las pedagogías decoloniales; también, los enfoques y modelos de educación intercultural de Gunter Dietz y Selene Mateos, además de su perspectiva sobre la interculturalidad. Estos trabajos, aunados a los de autores como Laura Bensasson, María Bertely, Patricia Medina Melgarejo, Luis Enrique López y Medardo Tapia Uribe, abonan al debate sobre la interculturalidad en México.

De estos mismos autores se recuperan datos claves relativos a la creación de las universidades interculturales en México; de Boaventura de Sousa Santos, su visión de las epistemologías del Sur y la categoría analítica de ecología de saberes, que, junto con la perspectiva de Manuel Gándara abona al papel que desempeña en las universidades; de Eduardo Restrepo, desde la decolonialidad,

se retoma el concepto de colonialidad del saber y de geopolítica del conocimiento, complementándolos con el trabajo de Bruno Baronnet, Adriana Arroyo, Patricia Medina y Rómulo Arteño Ramos. Así, se seleccionaron los escritos de estos autores que se consideran relevantes para el desarrollo del presente capítulo. Además, se utilizó como procedimiento analítico un análisis documental de los textos elegidos, considerando su relevancia y pertinencia.

## **Debates teóricos sobre la interculturalidad en México**

El concepto de interculturalidad adquiere relevancia a partir de la integración de la población inmigrante en Europa y Estados Unidos; posteriormente, debido a exigencias internacionales, fue introducido en México, como una manera de integrar a los pueblos indígenas (Bensasson, 2013). Siguiendo el planteamiento de Bensasson (2013), la designación de indígena lleva implícito un disimulado desprecio del que es objeto esta población; prueba de ello es que se diseñó una educación especial, la educación intercultural, destinada exclusivamente a estos grupos, a fin de que no afecte a la población dominante.

Para Valtierra Zamudio y Gaytán Alcalá (2020), el término interculturalidad es reciente y polisémico; estos autores la conciben como las “relaciones que hay dentro de una sociedad y, por lo tanto, un proceso comunicativo entre dos o más actores de diversos contextos sociales, culturales, económicos y religiosos que son distintos entre sí... en un intercambio de significados e ideas” (pp. 401-402). Desde esta perspectiva, la interculturalidad se da a partir de un proceso de interacción y se nutre de la diferencia cultural; no podría existir una interculturalidad profunda en un grupo culturalmente igual que convive en el mismo contexto y que, sobre todo, comparte la misma matriz epistémica.

Para Bertely, “en el caso de México, se recurre a nociones pluralistas y multiculturales, sobre todo para estudiar la escolarización en contextos urbanos y migratorios, donde se reporta mayor presencia y visibilidad indígena” (2013, p. 51). Tapia Uribe (2013) considera que “el problema de la diversidad cultural en México se ha abordado por el gobierno federal como el planteamiento de una educación intercultural bilingüe indígena” (p. 69). Sin embargo, el problema no ha sido abordado de manera sólida, pues las políticas educativas interculturales no van más allá del plano normativo.

En cambio, para Medina Melgarejo (2013), la interculturalidad es una palabra-concepto que:

En el campo educativo, desde una perspectiva crítica y decolonial, puede ser concebida [...] como un proyecto histórico-social, con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse en una posición epistémica educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento —cuerpo y territorio— accionando desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro. (pp. 171-172)

Por otra parte, la interculturalidad se encuentra ligada a las políticas de desarrollo social, que, enfocándose en actores sociales como niños y jóvenes indígenas, se traducen en programas definidos como interculturales, que son implementados como una manera de subsanar las desigualdades económicas (Medina, 2013). Tomando esto en cuenta, Dietz y Mateos (2013) proponen conceptualizar la interculturalidad desde un enfoque que visibiliza las desigualdades y las asimetrías culturales, y diferenciarla del interculturalismo, al que conciben como una propuesta política pedagógica que promueve relaciones e intercambios culturales.

La influencia de los debates internacionales sobre la interculturalidad se expresa en investigaciones que en México dan lugar a la creación de proyectos de educación intercultural diseñados de abajo hacia arriba, es decir, desde los movimientos indígenas hacia las estructuras oficiales de educación (López, 2006). Ejemplo de ello es el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (pteo), impulsado desde la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (snte). Una propuesta de educación alterna y contrahegemónica a la Alianza por la Calidad de la Educación (ace) impuesta por el Estado mexicano a nivel federal en 2009, la cual se desfasaba de los principios emanados de la comunalidad (Vásquez y Maldonado, 2023). El pteo ha representado para Oaxaca uno de los más grandes frutos de la resistencia a la visión hegemónica y puede decirse que a nivel normativo lo es; sin embargo, su dimensión práctica ha sido ampliamente cuestionada, pues existe un gran abismo entre lo normativo y la experiencia concreta.

Con base en este planteamiento, Dietz y Mateos (2013) proponen, a partir de Banks (1986), Garreta Bochaca (1997), Muñoz Sedano (1997, 1999), García Castaño y Granados Martínez (1999), Kincheloe y Steinberg (1999), Dietz (2003, 2009), Barañano et al. (Coords., 2007) y Pérez Ruiz (2009), una clasificación prototípica de enfoques y modelos de educación intercultural que configuran el debate contemporáneo en torno a la interculturalidad, los que, por ende, se ven reflejados en las políticas públicas del Estado mexicano. Esta clasificación se conforma bajo los rubros de: educar para asimilar o compensar, educar para diferenciar o biculturalizar, educar para tolerar o prevenir el racismo, educar para transformar, educar para interactuar, educar para empoderar y educar para descolonizar. Cada una de estas alternativas conduce a un modo distinto de concebir la interculturalidad y la configuración misma de los procesos educativos. Es por ello que no sólo es utilizable por las instituciones del Estado, sino también por los distintos grupos o movimientos culturales que, desde *abajo*, impulsan proyectos educativos.

Definir qué alternativa se elegirá dependerá de los objetivos y cambios que se deseé lograr, así como de la intencionalidad de los actores que la promueven. Generalmente, los programas oficiales de educación emanados del Estado mexicano muestran la tendencia a optar por las primeras alternativas de educación, mientras que los programas que no provienen del Estado, suelen optar por educar para transformar y por educar para descolonizar; esto genera tensiones en los procesos de educación intercultural, dependiendo de cuál sea la finalidad o los propósitos de la educación, tal como lo han profundizado Érica González Apodaca, Angélica Rojas Cortés, Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet en los estados del conocimiento en los capítulos 11 y 12, respectivamente, de la obra *Multiculturalismo y educación*, publicada en 2013 por el comie.

## **La interculturalidad a partir de diversos enfoques y su interdisciplinariedad**

Existen distintas maneras de percibir la interculturalidad, Catherine Walsh (2010) propone tres enfoques: uno *relacional*, que hace referencia a la “forma más básica y general de contacto e intercambio entre culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, las que podrían

darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p. 77). Otro *funcional*, que percibe a la interculturalidad como “funcional” al sistema existente, “no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, como se cita en Walsh, 2010, p. 78). Por último, el enfoque *crítico* entiende la interculturalidad: “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde [con y para] la gente... Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78).

Al analizar cada uno de estos enfoques nos podemos dar cuenta de que el primero está mucho más en sintonía con el engranaje social existente y generalmente refleja la ideología de la cultura dominante. El segundo enfoque está completamente dirigido a la cultura dominante, específicamente a las estructuras de poder social, como son el gobierno y las instituciones del Estado. Como se observa, estos dos enfoques comparten la visión del modelo racional neoliberal, por lo cual las políticas interculturales surgidas desde esta visión son impuestas y estandarizadas, además de que conciben la interculturalidad como algo ya creado, que es necesario promover.

Ejemplo de ello es el Sistema Educativo Mexicano que, por medio de sus planes de estudio, trata de promover la interculturalidad según el planteamiento de la sep (2022), proponiendo la interculturalidad crítica y la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura como ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana. Cabe destacar que el primer eje es realmente polémico, pues nos hace cuestionarnos si es posible generar la interculturalidad crítica desde una estructura de poder colonial como el Estado. De ser así, ¿realmente se aborda la criticidad propuesta por Walsh o únicamente se utiliza como un concepto enajenador que propicia la idea de promoción cultural?

El segundo eje es sumamente superficial, pues pretende apropiarse de las culturas por medio de la lectura y la escritura. Sin embargo, para comprender una cultura es necesario vivir sus prácticas diarias, interpretar sus formas de ser, sentir y actuar, que difícilmente se encontrarán documentadas y, en caso de que lo estuvieran, aún queda como una visión reduccionista de las mismas.

El tercer enfoque percibe a la interculturalidad como algo por crear, un proyecto aún no consolidado, que parte de las raíces, es decir, de abajo, que se fundamenta en la acción dialógica de los grupos indígenas y, a partir de las fricciones interétnicas, busca una transformación estructural; es por ello que en el ejemplo anterior se cuestiona la visión bajo la cual se elaboraron los planes de estudio.

Entre los problemas relacionados con la interculturalidad que se han encontrado, cabe señalar que ésta ha sido delimitada a una sola disciplina y a un solo sector de la población: la pedagogía y la población indígena. Esto es grave porque, como afirma Tubino (2002): “debemos empezar por despedagogizar la interculturalidad, ampliar su radio de acción, concebirla como un enfoque inter-sectorial y como el gran eje transversal de las políticas de Estado” (p. 311).

En México, esto ha llevado a que otras disciplinas limiten su campo de acción y de investigación, al dar por hecho que la interculturalidad sólo corresponde al área de las ciencias sociales, cuando las demás son igual de importantes para su análisis y comprensión. Por ejemplo, su contribución al área de salud, con lo que la oms ha llamado medicina tradicional. Sin embargo, eso no es impedimento para que otras áreas disciplinarias ahonden en sus conocimientos a partir de las culturas originarias.

Valtierra Zamudio y Gaytán Alcalá (2020) postulan que una de las mejores formas de acercarse a la interculturalidad es a través de la alteridad, como la herramienta que permite el reconocimiento de la diferencia del yo, adentrándose en la comprensión de lo distinto, de lo diferente, sin generar una pérdida de lo propio, pero tampoco imponiendo una propuesta epistemológica; es decir, hay un reconocimiento de sujetos de conocimiento.

## **Pedagogías decoloniales: alternativas de resistencia al modelo hegemónico**

Los pueblos originarios construyen sus matrices epistémicas a partir de sus vivencias comunitarias. Es por ello que los espacios educativos no pueden únicamente fundamentarse en teorías pedagógicas eurocéntricas o abordar contenidos epistémicos del modelo hegemónico dominante. Ante la necesidad de

los pueblos originarios de conservar sus construcciones epistemológicas, surge la decolonialidad, como una alternativa que brinda la posibilidad de resistencia. Al respecto, Arroyo (2016) menciona que:

La decolonialidad o el giro decolonial como también ha sido llamado, aparece entonces como una postura de resistencia crítica que cuestiona las prácticas instaladas en nuestras sociedades y las maneras en que nos relacionamos como latinoamericanos en las distintas esferas sociales y la construcción de esas relaciones con el denominado Norte o con Europa. (p. 49)

Desde esta postura, la resistencia crítica es necesaria para lograr la emancipación. Una manera de lograrla es con la implementación de las pedagogías decoloniales, cuyo origen se encuentra en el propio giro decolonial. Éstas se manejan en plural, pedagogías decoloniales, pues no existe una sola forma de aprender, expresar, conocer y ser. Para Catherine Walsh (2013), las pedagogías decoloniales son:

Las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que tanto los pueblos originarios, en primera instancia, como después los africanos secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (p. 25).

En este sentido, la decolonialidad se entiende como una alternativa y horizonte que permite fragmentar el modelo tradicional colonial dominante, lo cual, si bien no es sencillo de lograr, mantiene la esperanza de un cambio aún posible. Esa esperanza está vigente y con mayor solidez que nunca, pues, como se examina más adelante, la decolonialidad está representando un nuevo camino tanto para las universidades como para el currículum que se desea implementar.

La interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales poseen un vínculo en común, pues “se alimentan fuertemente del reconocimiento de las distintas formas de aprender, enseñar, sentir y vivir de los pueblos afrodescendientes, indígenas y en general de quienes han sido excluidos de los circuitos tradicionales

del conocimiento” (Arroyo, 2016, p. 55). Además, son la mejor vía de resistencia y transformación social con la que los pueblos indígenas pueden contar para hacer frente al yugo colonial que les ha sido impuesto durante siglos.

Como una manera de afrontar los desafíos interculturales y de abordar la deconstrucción de ideologías en la actualidad, Lourenço-Simões et al. (2024) proponen que “se debería preparar a los sujetos para adoptar una ciudadanía intercultural que les permita relacionarse con otras culturas, mediando y comprendiendo, en un ejercicio constante de alteridad, las semejanzas y diferencias que las completan y complementan” (p. 2). Sin embargo, una de las limitaciones del sistema educativo mexicano es que no ha sido preparado para comprender la ciudadanía intercultural.

Muestra de ello es el trato que se da al ámbito intercultural, reduciéndolo exclusivamente a los pueblos indígenas, lo que significa que los sujetos de cultura mestiza no se visualizan en un plano intercultural horizontal, se reconocen como poseedores de cultura, pero no en igualdad de términos. En el estado de Oaxaca puede encontrarse un ejemplo de ello en el evento cultural de la Guelaguetza, realizado en el mes de julio. Pareciera que en éste el estado se apropiá de la identidad cultural de los pueblos originarios y la cultura mestiza se siente perteneciente a esa cultura; sin embargo, es necesario recordar que los bailables son propios de los pueblos originarios, no de la cultura mestiza.

Aunado a ello, lo que se muestra en eventos culturales como la Guelaguetza sólo corresponde a una mínima parte de lo que conforma toda una cultura milenaria. Como plantea Esteva (2011), el vestido, la lengua, la comida y demás elementos tangibles son como el follaje de un árbol, pues son visibles para todos; por ende, se contemplan dentro de un plano morfológico. Pero, donde realmente se encuentra la riqueza cultural de las comunidades, es en el plano mítico, que alberga su cosmovisión, su noción del ser, su percepción del tiempo, lo que no es visible para todas las culturas.

En México, un ejemplo profundo de los movimientos de decolonialidad lo constituyen el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (marez) (Medina y Baronnet, 2013). En ellos, se imparte una educación alternativa a la del sistema de educación nacional

del Estado mexicano, cuyas prácticas corresponden a pedagogías decoloniales, puesto que no siguen los objetivos del Estado. Se trata de una educación autónoma y “para la praxis, con heterogeneidad lingüística y cultural, con una pedagogía crítica y radical. En consecuencia, la educación zapatista es de participación colectiva, reivindica el ser indígena, establece lazos de solidaridad y de responsabilidad compartida en sus pueblos” (Silva, 2019, p. 113).

La trascendencia del levantamiento zapatista radica en ser un parteaguas para la formación de nuevos proyectos decoloniales. Al respecto, cabe señalar que fue la primera vez que, en México, un movimiento indígena obligó al Estado a poner la mirada en sus necesidades. Prueba de ello son los acuerdos de San Andrés Larainzar, los primeros acuerdos de derechos indígenas en México, pero a pesar de ello no fueron respetados por el Estado, pues solo se firmaron, pero no se garantizó su cumplimiento. Este movimiento es trascendental para comprender las propuestas de educación indígena surgidas más tarde en otros estados, por ejemplo, en Oaxaca, donde se han establecido diversas experiencias educativas partir del estadio *comunitario* como apropiación de la educación intercultural en el estado, que incluyen desde el nivel educativo inicial hasta el nivel superior.

Sin embargo, las experiencias de educación oaxaqueña se diferencian de la educación zapatista en que, aunque ambas son propuestas de educación alternativa, la educación zapatista no pertenece al ámbito de la educación oficial, mientras que las experiencias oaxaqueñas están enmarcadas dentro de la educación oficial ofertada por el Estado (Bermúdez et al., 2015, p. 364). Esto se encuentra establecido en la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, aprobada por el Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018), y postula en sus artículos el compromiso del Estado para con la educación comunitaria:

Artículo 15. Además de lo dispuesto en el artículo anterior, también proporcionará educación comunitaria a los pueblos originarios de Oaxaca en el nivel de educación básica y en otros niveles y modalidades cuya presencia en los contextos de los pueblos originarios sea significativa. Toda la educación comunitaria del tipo básico y normal y demás para la formación de maestros, se impartirá atendiendo los planes y programas de estudios determinados por

la Secretaría. El Gobierno del Estado propondrá los contenidos regionales que hayan de incluirse en dichos planes y programas.

Artículo 16. El Poder Ejecutivo reconoce que el modelo pedagógico de educación comunitaria es significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios, para ello se procurará la creación de la modalidad de Secundaria Comunitaria de Educación Indígena dentro del sistema educativo estatal. La prestación de servicios en dicha modalidad, se realizará atendiendo los planes y programas determinados por la Secretaría.

Artículo 17. La educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la Comunidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la Entidad.

I. Los planes de estudio para la educación comunitaria distintos a los de educación básica y normal y demás para la formación de maestros de educación básica deben contemplar la existencia de una geografía ritual, de conocimientos ancestrales contenidos en las lenguas originarias y de conocimientos de su vida cotidiana;

II. La educación comunitaria reconoce la existencia de portadores de conocimiento comunitario que forman parte del grupo social de pertenencia, y

III. La educación comunitaria reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual.

### **La colonialidad del saber: la universidad como mecanismo que posibilita la dominación/subalternización o la liberación/transformación social**

Las universidades insertas en el modelo hegemónico han sido por excelencia los principales campos de los que surge el conocimiento. Por ello puede decirse que, al igual que los pueblos indígenas, han sido colonizadas, como

también sus conocimientos, lo que ha generado una colonialidad del saber. De acuerdo con Restrepo (2018):

Se encuentra constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación del conocimiento auténtico y relevante, mientras que otros conocimientos son expropriados, inferiorizados y silenciados, a tal punto que dejan de ser conocimientos para aparecer como ignorancias, supersticiones (p. 11).

Tal clasificación de saberes realizada desde la racionalidad científica, además de ser excluyente, es impositiva y coercitiva, pues considera inferior a todo conocimiento que no pueda ser comprobado científicamente. Y, por supuesto, quienes crean en ese conocimiento, también serán considerados inferiores. Es por esto que los saberes de los pueblos indígenas son una especie de *doxa*, que se realiza sin fundamentos científicos, mientras que cualquier conocimiento que provenga de la ciencia será verdadero o una clase de episteme. En este sentido, si las universidades han sido colonizadas, en su espacio educativo se propicia el uso de conocimientos provenientes de la ciencia y se trata de interiorizar en sus estudiantes la ideología eurocétrica del conocimiento, es decir, la colonialidad del saber dominante.

Otro parámetro que puede utilizarse para analizar la colonialidad de las universidades es la geopolítica del conocimiento, que “es una perspectiva que se pregunta por la situacionalidad del conocimiento, pero no sólo en su producción, sino también en su circulación y en sus apropiaciones” (Restrepo, 2018, p.14).

De esta manera, podemos establecer que desde la geopolítica del conocimiento existe un Norte y un Sur, siendo el Norte el generador de episteme y el Sur de la *doxa*: ésta es una de las condiciones a partir de las cuales se ha invisibilizado cualquier epistemología proveniente del Sur, mientras los conocimientos generados en el Norte (conformado principalmente por Occidente y Estados Unidos) son aceptados como válidos y universales, epistemología etnocida que envenena y manipula. Así, el Sur pareciera conformarse de territorios de soberanía ficticia e irreal para el Norte. Esto no quiere decir que en el Norte no existen o no existieron culturas indígenas originarias que poseían sus propios

conocimientos tradicionales, sino que el colonialismo fue mucho más agresivo, llegando al punto de exterminar a las tribus,<sup>3</sup> como ocurrió en Estados Unidos, país que, al momento de la gestación del Estado nación, albergaba aún a una gran variedad de tribus y donde actualmente la población originaria es mínima.

Esta misma relación entre Norte y Sur es descrita de manera más asimétrica por De Sousa Santos (2009), quien entiende la epistemología del Sur como:

La búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. (p. 12)

Desde esta mirada, el Norte se convierte en un colonizador hegemónico, mientras el Sur pasa a los dominios del Norte, “ya no existe una relación binaria entre el norte-Estados Unidos y sur-América Latina. Hay un sur global y un norte global, en términos foucaultianos podemos decir que los nortes y sures operan en todos los niveles y formas reticulares” (Arteño et al., 2022, pp. 30-31).

Todo ello es importante al momento de conceptualizar las universidades, ya que éstas pueden optar por el sistema epistémico a ser aplicado en su institución: aquel que sigue los principios del colonialismo predominante, basado en la racionalidad científica, u otro que se sustente en las prácticas culturales de los pueblos indígenas y que no impone, sino que transforma. Elegir la segunda opción supone cargar con obstáculos desde el inicio, pues implica enfrentar a un sistema hegemónico que ha dominado por siglos y al cual no le conviene perder su poderío, sin contar con el sesgo obstaculizador de la sociedad occidental.

A pesar de ello, la ecología de saberes emerge como una alternativa que posibilita que las universidades empiecen a descolonizarse. La ecología de saberes “se puede entender como acciones del encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre sa-

---

<sup>3</sup> Una de las formas de organización social de las culturas originarias en Estados Unidos.

beres, culturas y prácticas que luchan contra la opresión” (De Sousa Santos, 2019, p. 346).

Mediante la ecología de saberes, la universidad puede establecer relaciones más horizontales en cuestión del modelo epistémico adoptado e introducir de manera implícita prácticas universitarias decoloniales que abran espacio a un verdadero diálogo cultural que transforma y no a un monólogo que permanece estático. La ecología de saberes es uno de los caminos para decolonizar la universidad, cuna y centro de gravitación de los saberes, considerando que ésta se constituye en un lugar privilegiado de la producción de conocimientos. Por lo mismo, la universidad debería superar su histórico aislamiento de los procesos de lucha popular (Gándara, 2019).

Dado que la universidad no está apartada de la sociedad y, por el contrario, es una extensión de la misma, la introducción de la ecología de saberes es un proceso necesario. Podemos percibir parte de esto en el diseño curricular de algunas instituciones de educación superior que tratan de lograr una transformación social por medio de la formación de sus estudiantes, no sólo como profesionistas, sino como seres humanos que dialogan a partir de la diversidad cultural. La universidad no está exenta de la realidad social en la que labora, que alberga cientos de culturas invisibilizadas y subalternizadas por un modelo dominante cada vez más decadente para cubrir las necesidades de una sociedad demasiado heterogénea.

Así como las universidades se resisten a incluir los conocimientos tradicionales como otra forma de conocer el mundo que nos rodea, la misma resistencia se presenta en la academia. Esto vuelve cuestionable la formación docente y su forma de relacionarse con estudiantes de distintas culturas, lo que lleva a cuestionar si la práctica docente desde la academia es la que reproduce las prácticas colonizadoras, si se considera que hasta los propios sujetos son conscientes de ello.

En México, una manera en que se han expresado los procesos interculturales en la educación superior, son las universidades interculturales, las cuales “fueron [y son] ... parte de las respuestas del gobierno mexicano ante las legítimas demandas del movimiento indígena por acceder a una educación superior

socioculturalmente relevante que desarrollara nuevas perspectivas profesionales y científicas, articulando los conocimientos indígenas con los occidentales” (Ávila y Ávila, 2014, p. 39).

Esta propuesta pretende vincular la universidad con las necesidades de las comunidades, permitiendo trabajar con saberes locales, valores y tradiciones de los pueblos originarios y siendo en sí misma una propuesta de educación superior alterna que no sólo promueve el desarrollo de los jóvenes provenientes de comunidades marginadas o indígenas, sino el desarrollo de la propia comunidad (Mateos y Dietz, 2013).

Las Universidades Interculturales surgen en México en 2002. Siendo avaladas por la sep, establecieron ciertos elementos bajo los cuales debían regirse. Mateos y Dietz (2013), partiendo de Schmelkes (2003, 2008a); Casillas y cols. (2006); y la cgeib (2009), mencionan los siguientes aspectos básicos que deben regir las ui:

- a) Su misión principal es formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones.
- b) Deben establecer como eje central la investigación.
- c) La oferta educativa parte desde las necesidades y potencialidades de la región, promoviendo un currículo flexible.
- d) Los alumnos no son seleccionados por criterios académicos, y
- e) Deben establecer una relación cercana con las comunidades o regiones.

Las ui también prometen una manera de impulsar la inclusión en todos los sectores educativos. Sin embargo, por tratarse de una propuesta que parte del Estado mexicano, entra en debate el propósito de éstas para con las comunidades indígenas. En este sentido, si bien pueden ser vistos como motores que propician el desarrollo tanto de los jóvenes como de las comunidades, también existe la posibilidad de que:

Al insistir desde arriba en controlar y homogeneizar su currículo se reproducirán vicios similares a los que afectan al subsistema bilingüe de la enseñanza básica: contenidos étnicos estandarizados, poca producción de material adecuado para el ámbito local, insuficiente capacitación de los docentes y una orientación curricular muy limitada. (Bello Domínguez, 2010, citado en Mateos y Dietz, 2013, p. 354)

Lo anterior nos muestra que los debates sobre la interculturalidad en México son más amplios y van más allá de solamente realizar una discusión conceptual. De manera que todo aquello en lo que esté involucrada la dimensión intercultural generará commoción por todo lo que implica la palabra, tanto a nivel social como educativo. Sólo durante su desarrollo se podrá determinar el verdadero fin o propósito del Estado, de las organizaciones gubernamentales, las ies, la ui, de los propios actores educativos e incluso de la comunidad, pues si bien existen experiencias en favor de la creación de las ui, también existen posturas contradictorias en torno a ellas.

## **Discusión y conclusiones**

El eje intercultural ha adquirido mayor relevancia en los últimos años, debido a que se le ha dado mayor visibilidad. Esto ha sido posible gracias a las grietas causadas al sistema hegemónico dominante y su imposibilidad de homogeneizar la cultura. Así, pues, han surgido diversos críticos de la cultura que pretenden lograr una transformación social. En México, esto puede verse expresado en debates teóricos que se generan en torno a la interculturalidad y en la forma en que propician la generación de proyectos denominados interculturales.

En cuanto a la interculturalidad, existen distintas maneras de percibirla, conforme a la concepción que se tenga de ella desde los enfoques relacional, funcional o crítico. La más trascendental para la propia interculturalidad es la última, pues alude a un proyecto que aún no se cumple y sólo es posible a partir de los diversos grupos culturales históricamente invisibilizados.

Sin embargo, los organismos de poder, como el gobierno, no son ajenos a las prácticas culturales. Además de que se encuentran dentro del territorio del Estado-nación, implementan diversas estrategias para integrar a los pueblos

indígenas a su proyecto de nación, desarrollando proyectos de aculturación o simplemente dejándolos en el olvido. Es por ello que la interculturalidad se ha limitado a disciplinas de conocimiento y al sector indígena en específico.

Una de las propuestas que debería fomentarse es la preparación para una ciudadanía intercultural que propicie la horizontalidad, pues, de lo contrario, sólo se sesgará más a las culturas, y posiblemente se produzca una apropiación cultural con tendencias al robo de elementos culturales. Es decir, se debe establecer una ciudadanía que valore a las culturas no por sus elementos tangibles, sino por sus elementos intangibles. En la actualidad pareciera que se busca compartir la vestimenta, la comida, la música y demás elementos para apropiarse de ellos, cuando se debería buscar la horizontalidad de culturas y no la apropiación de las mismas.

En el ámbito educativo, las pedagogías decoloniales surgen de la misma resistencia de los pueblos indígenas al modelo hegemónico, a través de prácticas educativas alternas al modelo, que buscan una manera diferente de hacer, pensar y ser el acto educativo, partiendo de lo propio, es decir, de los elementos culturales que dan origen y fundamento a los pueblos indígenas. Al retomar éstos su propia epistemología, el acto educativo pasa a ser un espacio de diálogo que transforma a los sujetos, y por tanto, a la sociedad, como ocurre en el caso de la educación zapatista brindada en los marez.

Las universidades, en tanto centros del conocimiento, tienen la posibilidad de orientar sus procesos de formación de una manera alterna a la proveniente del modelo dominante; una estrategia para que puedan lograrlo es la ecología de saberes. Esto implicaría un nuevo diseño y la adaptación curricular, para que las universidades puedan ampliar sus horizontes y enfocarlos hacia una interculturalidad crítica, en la que no dominen los conocimientos del Norte global, sino que abarque conocimientos del Sur y del Norte, bajo el reconocimiento de que ninguno es inferior, sólo son conocimientos diversos. En México, ello dio origen a las universidades interculturales, cuyo propósito actualmente se encuentra en debate.

La cultura se piensa, se vive, se es; todos los seres humanos del planeta poseemos una cultura. Bajo esta concepción, ninguna cultura es completa, de

mayor importancia, relevancia o superior, sólo son diversas culturas, por lo que pretender ser culturalmente superiores no es más que cerrarse a la posibilidad de conocer nuevos mundos.

Desde su racionalidad científica, el modelo occidental hegemónico es sumamente hermético con las demás culturas, especialmente la de los pueblos indígenas. Sin embargo, y a pesar de ello, no ha tenido la capacidad de dominar todo (poder, conocimiento y ser) y a todos. Reflejo de ello es la extraordinaria resistencia de los pueblos indígenas, que han soportado la agresividad del modelo occidental en lo más profundo de su ser, a pesar de lo cual su esperanza sigue latiendo el sueño de la libertad.

Si bien el modelo occidental es objeto de la mayoría de las críticas, la universidad ha contribuido a ello, pues es responsable del epistemicidio de las culturas, su propia colonialidad le ha impedido ver nuevos y diversos horizontes. No obstante, en la actualidad tiene la posibilidad de remediar ese error, abriéndose a la posibilidad de propiciar la transformación social, que no se limita a la tolerancia cultural. Para ello, deberá cambiar la sutil concepción de interculturalidad de los actores educativos, permitiéndose comprender todo lo que ésta involucra y no dejándola únicamente en el plano de relacionarse con los demás.

Aunque México ha mostrado avances al plantear la interculturalidad como debate, por la tensión que ésta genera con el Estado, muchas de sus acciones son respuestas a las demandas de los grupos indígenas, pero la mayoría terminan siendo prácticas de discriminación positiva o simplemente se quedan como marcos normativos que la mayoría de las veces no se vuelven realidad. Se necesita un avance mayor, pues la interculturalidad crítica es un proyecto que aún no se concreta en el país.

El actual plan de estudios para educación básica pretende que la interculturalidad crítica sea una realidad alcanzable. No obstante, la interculturalidad planteada está muy lejos de ser crítica. Aunque su fundamentación postula planteamientos relacionados con la transformación social, pareciera que en el discurso político de lo que actualmente se ha denominado Cuarta Transformación se confunde. La transformación que se concibe desde la interculturalidad

crítica no es una ideología política que surge de las estructuras de poder político, sino una transformación social surgida desde las comunidades, que beneficia a todos sus integrantes y no está al servicio de intereses particulares.

Antes de concluir me gustaría destacar que el presente capítulo sólo presenta una revisión teórica del concepto de interculturalidad en México, especialmente en la universidad. Para futuras investigaciones, sería interesante destacar la metodología que las universidades han implementado para su acercamiento a la interculturalidad o, primero, saber si existe un acercamiento. Además, dado el corto tiempo de implementación del nuevo modelo educativo en el nivel básico en México, será importante analizar las percepciones de los docentes respecto del eje articulador interculturalidad crítica, pues si éste no se concreta, podría dar lugar a una manipulación conceptual por parte del Estado mexicano.

Finalmente, concluyo con la necesidad de cambiar la realidad dominante, para lo cual el marco normativo es insuficiente. Éste no es un trabajo que deba ser realizado sólo por el Estado o quienes están al mando de instituciones gubernamentales, es un trabajo social, que nos involucra a todos como miembros de una comunidad, de una misma matriz civilizatoria. No sólo es estudiar una cultura, es tener la mente abierta al nuevo conocimiento y transformar nuestra manera de actuar y la forma en que convivimos en nuestra cotidianidad. Se debe sentir, vivir y actuar desde la cultura para poder entender las matrices epistemológicas que le dieron origen, y sólo a partir de ello se podrá ampliar la mirada de la interculturalidad y comprender que es un proyecto justo y necesario, que expresa el sentir de los sectores oprimidos.

## Referencias

- » Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En: M. Di Caudo, D. Llanos y M. Ospina, *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3TyTxNm>
- » Arteño, R., Pérez, L., León, C., e Illicachi, J. (2022). *Educación superior: encuentro y desencuentro epistémico intercultural*. Universidad Nacional de Chimborazo. <https://bit.ly/49iqHqs>
- » Ávila, A., y Ávila, L. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27(76), 37-54. <https://bit.ly/3PKkFYt>
- » Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿Por qué y para quién? En B. Baronnet y M. Tapia, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 49-68). crim-unam. <https://bit.ly/4axmDDu>
- » Bermúdez, F., Cuevas, J., y Hernández, A. (2015). Experiencias educativas dentro del sistema educativo oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución oficial? En P. Medina, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos en memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 363-379). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Juan Pablos.
- » Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 41-63). comie. <https://bit.ly/4awXDwV>
- » Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. (2018). Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Decreto No. 1937. <https://bit.ly/3x-hMnFH>
- » Dietz, G., y Mateos, S. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. sep. <https://bit.ly/4awURI1>
- » Esteva, G. (2011). Más allá de la educación. En L. Meyer y B. Maldonado, *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*.

ricano (pp. 159-174). cseiio.

- » Ethnologue (2022). How many languages are there in the world? <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/>
- » Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo xxi. Una mirada desde el pensamiento crítico*. Clacso. <https://bit.ly/3xkebjI>
- » López, L. (2006.). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Gros y Marie-Claude Strigler. *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance* (pp. 235-250). Institut des Amériques.,
- » Lourenço-Simões, C., Araújo Sá, M. H., y Matesanz del Barrio, M. (2024). Enfocando la interculturalidad: revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.565531>
- » Mateos, L., y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 349-371). comie. <https://bit.ly/4awXDwV>
- » Medina, P., y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 415-443). comie. <https://bit.ly/4awXDwV>
- » Medina, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En B. Baronnet y M. Tapia, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 151-176). crim-unam. [51.pdf](#)
- » Restrepo, E. (2018). Descolonizar la universidad. En J. Barbosa y L. Pereira, *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 11-26). cecar. <https://bit.ly/3xnCOQY>
- » Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. sep. <https://bit.ly/3VCrOOU>



- » Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121. [La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación | Alteridad](#)
- » Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvenCIÓN del conocimiento y emancipación social*. Siglo XXI editores.
- » Sousa Santos, B. de (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- » Tapia, M. (2013). La construcción social del camino a la escuela y la autonomía de las niñas indígenas. En B. Baronnet y M. Tapia, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 69-104). crim-unam. <http://www.libros.unam.mx/digital/v7/51.pdf>
- » Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho y sociedad* 23(19), 299-311 <https://bit.ly/49n31ku>
- » Valtierra Zamudio, J., y Gaytán Alcalá, F. (2020). Interculturalidad e inculturación de la teología en México y Guatemala. *Perseitas*, 8, 398-422. <https://doi.org/10.21501/23461780.3687>
- » Vásquez, Á., y Maldonado, C. (2023). Avances y desafíos de la educación comunitaria oaxaqueña como estadio (apropiado) de la educación intercultural. En L. Broca, D. Castro y M. Moreno, *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes* (pp. 239-263). Universidad La Salle Oaxaca.
- » Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). III-cab.
- » Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <https://bit.ly/4ahuB3U>

Derechos de Autor © 2025 por Ángel Vásquez Rodríguez



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatte o lo recibe por el uso que hace de la obra.