INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO: DE AGENCIAMIENTOS COMUNITARIOS Y GOBERNANZA DE LA 4T[1]

Gabriel Medina Carrasco

Introducción

Abordar la interculturalidad en las universidades creadas en los tiempos de los gobiernos de la Cuarta Transformación (4T) implica necesariamente trabajar dimensiones, componentes y sujetos que se enredan para animar una realidad compleja, en tanto la educación superior no se limita a instituciones educativas con sus normativas, programas formativos y recursos que, de suyo, responden a determinadas políticas de integración social y sistémica. Es más importante atender a los sujetos que participan en estos espacios, a sus apuestas por estar en ellos y a las tecnologías gubernamentales que se utilizan en estos procesos. En su articulación, sujetos colectivos e institucionalidad gubernamental pueden transitar en una tesitura de confluencia o de abiertas tensiones por las diferencias que surgen en la configuración de los espacios interculturales.

Con respecto al despliegue de estas tensiones, aparecen relatos y sujetos que ponen en juego sus distintos capitales políticos y culturales. Bajo esta confrontación, a veces soterrada y otras veces abierta, acorde a lo observado en los procesos en curso, se puede considerar que estos proyectos pueden erigirse en dispositivos institucionales

[1] El análisis que aquí se presenta puede consultarse con mayor extensión en Medina (2026).

que producen subjetividades sometidas a la cosmovisión occidental o, en una tesitura liberadora, poseen la potencia de contaminar la occidentalización de la vida de los territorios a partir de desmontarla y/o enriquecerla con el relato fragmentado y las prácticas episódicas de las cosmovisiones de los pueblos originarios, que alimentan la creación de un horizonte de vida en el que el presente y el futuro devengan más humanos.

En esta exposición, con base en el proceso de creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala, se plantean algunos elementos que muestran la potencialidad y, a la vez, los desafíos que comportan los proyectos de educación superior intercultural que han surgido en tiempos de la 4T.

La invisibilización del otro como código de organización social

Con algunas excepciones nacionales, como Bolivia y Venezuela, tanto la narrativa oficial como la institucionalidad y el imaginario nacionales son creaciones de los grupos hegemónicos y de las élites nacionales; por ello, en la gran mayoría de los Estado-nación latinoamericanos, las narrativas que dominan la agenda política y los planes educativos difunden las versiones de los descendientes de los invasores. A través de ellas, se han perpetuado las lógicas racistas y jerárquicas del proyecto civilizatorio de la modernidad, de ahí que la idea de nación que predomina en las sociedades (incluido el sector popular) se concibe como una herencia occidental, lo que ha proyectado que la organización social y la forma de vida haya sido construida por el proyecto civilizatorio del conquistador y, por extensión, se asuma como un horizonte de vida de desarrollo, basado en una economía de mercado. En esta idea eurocéntrica de nación, proyectada y concebida como una totalidad, no cabe la otredad, salvo que se le identifique como una realidad que se debe disolver.

En el México actual, la invisibilización del otro tiene matices, pero sigue siendo estructural. Al realizar un breve análisis del artículo 2.º constitucional, se observa que el Estado mexicano primero reconoce la existencia de una otredad –los pueblos indígenas y el afromexicano– y, luego, junto con afirmar que el Estado-nación debe garantizar la reproducción de sus formas de vida, les señala que el horizonte a seguir

es integrarse al proyecto país, en el que predomina la ontología occidental. Es más, en el caso del pueblo afromexicano, se le reconoce sin dar cuenta de su singularidad histórica y cultural, como tampoco de sus aportes a la construcción de la nación ni al patrimonio cultural mexicano.

A continuación, se observa esta operación de negar a la otredad a través de uno de los principales dispositivos de producción de la nación: la escuela. La lógica de negar o invisibilizar, de discriminar o estigmatizar, al otro y al diferente, no se aplica solo en términos del clivaje racial, en tanto los mecanismos de discriminación también operan en clave del género, de clase social, generacional, religiosa y geopolítica; es decir, el punto cero desde donde se mira y construye la otredad es el lugar del "hombre-blanco-cristiano-heterosexual-europeo" (Grosfoguel, 2007, p. 67). Por ello, deontológicamente se ha naturalizado que la forma de vivir occidental es lo aceptable y lo posible. Sin duda, la escuela ha sido el principal dispositivo neocolonial para naturalizar la imposición del proyecto civilizatorio de la modernidad.

La población está frente a fuerzas avasallantes, en las cuales la escuela y los procesos formativos tradicionales persisten en la negación de la "otredad", al excluir del currículo las formas de saber de las culturas subalternas, especialmente de las cosmovisiones indígenas. En este contexto, cabe resaltar la creciente importancia que está adquiriendo la "interculturalidad crítica" en los debates universitarios y políticos, no solo porque abre la posibilidad de desnudar el carácter ideologizado y la simulación de neutralidad de la racionalidad científica, sino porque instala un horizonte de transformación al generar las condiciones para construir sociedades diferentes que posean otro ordenamiento social. En otras palabras, un mundo con estructuras e instituciones (incluida la escuela) que promuevan un proyecto de nación que ponga en el centro de la acción política del Estado el garantizar la vida de las personas por sobre ser el garante de la propiedad privada. Ello necesariamente comporta dar cuenta de que el estar y el ser en este mundo no se sustenta solo en la razón, sino en aprender a escuchar, conocer, sentipensar y vivir, con base en una vigilancia epistémica que posibilite la recuperación de las otredades que el proyecto moderno históricamente logró estigmatizar.

Educación intercultural: de simulación y potencia

La escuela laica y pública tiene su origen en la Europa del siglo XVII, en donde surge como un dispositivo de biopolítica que buscó el disciplinamiento social de la población para hacerla funcional a las exigencias del Estado y del mercado; esto es, la formación de ciudadanos y trabajadores (Foucault, 1997). Esta concepción educativa sigue vigente en los países coloniales. Siendo precisos, los educandos no solo adquieren habilidades y conocimientos funcionales a las necesidades del mercado, los programas educativos también los vacían de sus capitales culturales y mediaciones exegéticas construidas en sus procesos de socialización previos.

Con contadas excepciones, a la comunidad universitaria se le sumerge en una formación abstracta, universalizante, enmarcada en una globalización tecnológica y, por extensión, con prescindencia de las habilidades y sensibilidades para comprender sus contextos y realidades sociales que habitan. Es decir, el sistema educativo superior constituye uno de los principales dispositivos de la colonialidad (Lander, 2000), en tanto reproduce y perpetúa la concepción de mundo que los europeos instalaron en los territorios conquistados con base en el genocidio y epistemicidio de los pueblos del Abya Yala (Grosfoguel, 2013).

Ante este magro escenario, ¿cuál es el desafío de la educación intercultural? Una sistematización de las experiencias existentes en el país, ante las políticas impulsadas por los gobiernos de la 4T (Dietz, 2017; Dietz y Mateos, 2011), indica que se articulan tres grandes modelos universitarios:

1. Un modelo que promueve la integración al proyecto nación, exaltando su unicidad y, por extensión, son propuestas que tienden a la aculturación de las comunidades de la otredad o a construir una relación de sometimiento ante la cultura dominante (moderna/capitalista/patriarcal). En este grupo se ubican la "educación asimiladora", la "educación pluralista", la "educación para la tolerancia", "para transformar", "para interactuar" y "empoderar".

   Los orígenes de este modelo se remontan a las políticas indigenistas de los gobiernos postrevolucionarios en los años 30 del siglo XX, cuando se inauguró la educación en lengua indígena, con la intención de integrar a las comunidades

al proyecto nación; asimismo, en este modelo se ubican las Universidades Interculturales, promovidas en el gobierno conservador de Vicente Fox (2000-2006) en distintos estados del país, las cuales persistieron en los objetivos de las políticas indigenistas.

2. El segundo modelo sería el comunitario, que no se proyecta subordinado a la ontología occidental ni busca construir puentes de diálogo con la sociedad mestiza occidentalizada; más bien, se plantea reivindicar y revalorar las culturas indígenas de manera separada de la sociedad mestiza occidental, como en un presente continuador de un pasado atemporal. En este modelo se ubicarían la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).
3. El tercer modelo, siguiendo la perspectiva modernidad-colonialidad, apuesta por la descolonización del saber e incorpora un elemento ausente en los modelos anteriores: la metáfora del diálogo, que sería la característica de la interculturalidad. En este modelo se ubicarían las universidades de nueva creación en tiempos de la 4T y algunas experiencias comunitarias que surgieron hace ya unas décadas, como la Universidad de la Tierra (UNITIERRA) de Oaxaca y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) de Guerrero.

De acuerdo con algunos investigadores (Dietz y Mateos, 2011), la "metáfora dialógica" en las prácticas interculturales condensa la diversidad de los saberes discursivos que entran a disputar el sentido de la vida y la centralidad de la comunidad docente de la formación intercultural (intermediarios, en palabras de los autores) que condicionan y direccionan la configuración de los saberes interculturales. En este sentido, las y los educadores adquieren centralidad porque requieren habilidades de plasticidad para poner en juego la diversidad de posiciones presentes en el proceso de enseñanza; es decir, dependiendo de los contenidos, las audiencias y las coyunturas, los intermediarios son fundamentales para desplazar y/o matizar la promoción del indigenismo o, en su opuesto, lo dialógico. Esta propuesta, en definitiva, otorga a las y los mediadores un papel fundamental para poner en juego los saberes estructurados de las distintas visiones que se disputan el espacio de la educación intercultural y enfatizan una estrategia dialógica de las diversas visiones que cohabitan en la sociedad

mexicana, que debe sustentarse en una vinculación estructural con las realidades locales de los actores en diálogo.

Rescatar su riqueza es una propuesta que erradamente se limita al proceso formativo, abandonando la potencialidad que comporta el involucramiento comunitario y de los grupos mestizos occidentalizados, tanto en la construcción del proyecto educativo como en el proceso formativo intercultural. Incorporar la incidencia de las comunidades, especialmente las indígenas y equiparables (comunidades de mestizos que, pese a haber perdido la lengua, se reivindican como descendientes indígenas, se organizan social y territorialmente según usos y costumbres, y reclaman al Estado su reconocimiento como tal), incuba un potencial transformador, aunque también, en este caso concreto, conlleva obstáculos que complejizan la apuesta intercultural.

Las nuevas propuestas universitarias e interculturales

La llegada de la 4T al poder revolucionó las políticas educativas con su voluntad para renovar la estrategia educativa en el país. En efecto, además de innovar en los libros de texto a nivel de la educación primaria, ha impulsado la creación de una mayor oferta educativa a nivel de pregrado, especialmente con una orientación de formación técnica, pero también intercultural.

Durante el primer gobierno de la 4T, encabezado por el expresidente Andrés Manuel López Obrador, se crearon 145 nuevas universidades repartidas en todo el país, conocidas como Universidades para el Bienestar "Benito Juárez", en las que se imparten distintas licenciaturas de nivel técnico con una matrícula superior a 60 mil estudiantes a nivel nacional. A ello, se agrega la creación de universidades interculturales en algunas entidades del país, ya no en la lógica de las políticas indigenistas de los tiempos postrevolucionarios ni de simulación como las creadas durante el gobierno neoliberal de Vicente Fox, sino con la idea de generar las condiciones para promover una efectiva formación intercultural que, en función de la taxonomía propuesta por Walsh (2009a, 2009b), se inscribe en una interculturalidad crítica.

En virtud de dichas iniciativas, cabría decir que el Estado mexicano estaría promoviendo políticas que refuerzan la construcción de una sociedad basada en la

pluriculturalidad que conforman las 68 naciones que cohabitan en el territorio nacional. En este punto, Aguilar Gil (2018), pensadora mixe, argumenta que el Estado-nación es una figura jurídica que encubre una realidad histórica que se debe evidenciar: que en los respectivos estados existen naciones con lenguas, territorios y pasados en común, cuyas singularidades han quedado subsumidas en la ficción del Estado-nación, cuya creación sería la trampa del proyecto civilizatorio de la modernidad que, sustentado en la imposición de una ideología nacionalista, ha instalado la falsa concepción de que los estados son, a la vez, naciones. La falsa equivalencia de Estado y nación promueve el surgimiento de categorías falaces, como la de "cultura mexicana", cuando en el territorio de México habitan personas que hablan una variedad de lenguas agrupadas en doce familias lingüísticas, muy diferentes entre sí. De ahí que corresponde afirmar que México no es una nación, sino un Estado conformado por muchas naciones que han sido histórica, cultural y políticamente negadas por el relato oficial (Aguilar Gil, 2018).

En consonancia con la configuración histórica del Estado-nación, como dispositivo neocolonial, pese a la voluntad política de las autoridades de la 4T, la operacionalización y gestión pública de la educación superior intercultural se despliega en el marco de una gobernanza que sigue atravesada por racionalidades institucionales, claro desafío para la configuración de una sociedad pluricultural. Concretamente, la gobernanza de la 4T sigue condicionada por una racionalidad administrativa que, de una parte, ha fragilizado a las universidades "Benito Juárez", las cuales han ido perdiendo su atractivo inicial, debido a que se abren con un escaso financiamiento, provocando el desinterés de los profesionales de la educación para impartir docencia en estas instituciones que, además, poseen programas de estudio sin claridad y sus sedes tienen deficiencias estructurales (Domínguez, 2022).[2]

El imperio de una racionalidad institucional que prioriza el impacto político a corto plazo por sobre la fortaleza institucional a largo plazo de los proyectos educativos, demuestra que la voluntad política de la 4T está sujeta a una concepción de lo político, en el que prima la generación de oportunidades educativas técnicas sometidas a la inmediatez de la coyuntura y el cálculo político, por sobre la necesaria fortaleza

[2] Acorde a los datos publicados por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), mientras en la UNAM existen 19 docentes por cada 100 estudiantes, las Universidades del Bienestar cuentan con 2 docentes por cada 100 estudiantes (Domínguez, 2022).

presupuestaria y los tiempos mínimos de organización que requieren proyectos educacionales en continua transformación para que logren consolidarse institucional y curricularmente en el tiempo.

Por otro lado, la situación de las Universidades Interculturales creadas durante el gobierno de la 4T ha sido, en parte, distinta. A diferencia de las universidades del Bienestar, en las interculturales se ha priorizado trabajar en la creación de las universidades con las comunidades existentes en los territorios en las que estas se instalan. La propia Dirección de Educación Intercultural, de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha asumido la tarea de impulsar estos proyectos; es decir, los más altos niveles del Gobierno central tienen la responsabilidad de impulsar las universidades interculturales. Así, funcionarios –aunque pocos– con experiencia en el trabajo comunitario (antropólogos y algunos con experiencia en proyectos educacionales comunitarios) han sido destinados para apoyar la creación de las Universidades Interculturales.

Además, para garantizar el surgimiento y financiamiento continuo de las interculturales, el nivel central del gobierno ha establecido convenios con los gobiernos estatales que han asegurado los recursos necesarios para la construcción de los establecimientos, contratar el personal docente e iniciar las actividades académicas. Sin embargo, ello no ha impedido que la racionalidad administrativa, jerárquica e impositiva del gobierno, provoque problemas que resquebrajen la potencialidad de los proyectos educativos interculturales en el nivel superior. En este gobierno se han impulsado universidades interculturales en siete entidades del país (Tlaxcala, Guerrero, Guanajuato, Baja California, Jalisco, Michoacán y Chiapas), siendo la experiencia de Tlaxcala la que –según palabras de los propios funcionarios del nivel federal– consideran el modelo a seguir por las otras.[3]

Mi participación se remonta a la coordinación del trabajo desde las primeras fases, concretamente sobre la iniciativa de las autoridades del estado, momento en el que tuve la oportunidad de fungir como Secretario Ejecutivo del Comité Promotor de la Universidad, integrado por representantes de las comunidades indígenas, comunidades

[3] Versión compartida por una persona integrante del equipo de trabajo de la Universidad Intercultural de Tlaxcala.

equivalentes y funcionarios gubernamentales del nivel central y estatal. En ese lugar tuve la responsabilidad de diseñar, coordinar y sistematizar la consulta comunitaria para la creación de la universidad y, a su vez, elaborar su estudio de factibilidad. No tengo posibilidad de profundizar en el proceso, pero podría decir que –sin ser las únicas– las principales dificultades fueron instaladas por las y los funcionarios del nivel central que, a pesar de su experiencia comunitaria, buscaron imponer la racionalidad administrativa del gobierno, poniendo en riesgo la consolidación de la propuesta comunitaria.

En primer lugar, pese a que se aceptara realizar la consulta comunitaria, como establece la normativa internacional (Convenio 169 de la OIT, entre otras) y nacional (Constitución y otras disposiciones normativas), se impusieron plazos breves que impidieron la posibilidad de llegar a todas las comunidades nahuas, totonakas y yuhmú que habitan en el estado y, lo más relevante, lograr una mayor identificación comunitaria con el proyecto: la propuesta inicial de seis meses para realizar la consulta comunitaria, se redujo a un mes y medio. Pese a ello, se pudo involucrar en la iniciativa a las autoridades o representantes comunitarias más organizadas en el estado. Al cabo de los breves tiempos para difundir la iniciativa entre las comunidades, los tiempos para que la valoraran en sus asambleas o formas de organización y los ejercicios resolutivos, se logró que las comunidades participantes en la consulta propusieran objetivos del proyecto educativo, formas de enseñanza, campos de conocimiento a trabajar con los educandos y sugerencias sobre el gobierno universitario.

En segundo lugar, en los debates al interior del Comité Promotor, tanto sobre la organización de la consulta comunitaria como de sus resultados, las y los funcionarios del gobierno central, lejos de mantener una actitud de escucha, hacían intervenciones con la intención de terminar los debates e imponer sus particulares concepciones de lo que se “debería hacer” o lo que “sería mejor”. Es decir, pese a la voluntad política del gobierno, su involucramiento en los debates de las comunidades y, en general, en el proceso de creación, las y los funcionarios gubernamentales fueron desperfilando los espacios dialógicos entre las y los representantes de las comunidades indígenas y de la sociedad civil del equipo impulsor.

Aunado a lo anterior, se adicionan los acotamientos a la autonomía de las Universidades Interculturales, impuestos en la normativa, la cual está

reglamentada por el nivel central: Ley de Organismos Paraestatales, la que, entre otros condicionamientos, impone la existencia de un Gobierno Universitario con participación comunitaria minoritaria y mayoría gubernamental, y el nombramiento de su Rector o Coordinador General por parte de la máxima autoridad política del estado. Con todo, posiblemente por el rechazo del Comité Promotor a esta imposición y la sensibilidad de las y los funcionarios gubernamentales involucrados en el proceso, se acordó una solución intermedia: la formación de una terna a propuesta del Comité Promotor para que la gobernadora del estado, Lorena Cuéllar, designara a quien se desempeñaría en la Coordinación General.

Las imposiciones políticas continuaron en las fases del diseño curricular e integración de su equipo de trabajo: por una parte, algunas autoridades del gobierno estatal vieron en la universidad la posibilidad de reproducir prácticas políticas que ven a las instituciones educativas como botín y presionaron para repartir entre sus leales políticos, cargos del equipo administrativo y académico (coordinaciones académica, de vinculación comunitaria y administrativa); y, por otra parte, para elaborar el currículo contrataron a un equipo con mucha experiencia pedagógica comunitaria con perspectiva indigenista, pero con total desconocimiento de la interculturalidad. Ello se tradujo en que estos expertos impusieron al Comité Promotor su visión indigenista: en vez de considerar la enseñanza de una de las dos lenguas indígenas predominantes en el estado (nahua o yuhmú) a lo largo del proceso formativo, como se propuso en la Consulta Comunitaria, impusieron el aprendizaje del inglés; y en vez de dedicar un tiempo de trabajo considerable en las comunidades, introdujeron el dominio de las Tecnologías de Comunicación e Información (TIC).

El trabajo realizado por el equipo de expertos curriculares evidencia que, en estos proyectos, la academia sigue operando como dispositivo colonial y, por extensión, impone una lógica formativa que reproduce una concepción eurocéntrica del conocimiento y de la vida posible en el territorio. En concreto, el equipo de expertos curriculares reintrodujo en el proyecto educativo intercultural de Tlaxcala la cosmovisión occidental en desprecio de fomentar la riqueza de los saberes ancestrales, de las naciones que cohabitan en la entidad. En este sentido, dicho equipo de expertos operó como un dispositivo reproductor de la colonialidad del saber (Lander, 2000), en

tanto instaló el proceso formativo, los saberes y formas de comprender la realidad, con base en la racionalidad científica; en cambio, los saberes ancestrales y cosmovisiones comunitarias pasaron a ser accesorios menores o folclóricos. Así, con su eurocentrismo, el equipo de expertos, convocado por el gobierno para apoyar el trabajo de las comunidades del estado, organizadas a través del Comité Promotor, demostró seguir subsumido en el falso predicamento político del proyecto de vida a perseguir por estas instituciones: el modelo de vida occidentalizado, ignorando u ocultando que este hace parte de la provinciana cosmovisión europea (Chakrabarty, 2008).

La función que han cumplido las personas expertas en la construcción del currículo no solo se caracterizó por imponer una apuesta integradora indigenista, sino también por establecer una relación jerárquica y de simulación con las personas integrantes del Comité Promotor. Este proceder de colegas profesionales exige una revisión crítica del lugar de las personas investigadoras que trabajan en los mundos sociales, pues lejos de priorizar un enfoque colaborativo (Leyva y Speed, 2008), establecen una relación instrumental y extractivista, llegando incluso –en algunos casos– a asumirse como vanguardia y dirección del proceso comunitario de construcción del proyecto intercultural. Sin llegar al nivel de las denuncias que han realizado pensadores decoloniales sobre la expoliación epistémica realizada por connotadas académicas y académicos, en perjuicio de autores poco conocidos o de comunidades indígenas,[4] la crítica que surgió al interior del Comité Promotor sobre el trabajo realizado por el equipo de expertos versó sobre el sentirse engañados y maltratados por las personas expertas, lo cual desnuda una práctica éticamente cuestionable.

A partir de lo anterior, el trabajo académico en muchos procesos sociales ha sido importante para lograr que las comunidades y los sectores pauperizados logren

[4] De manera creciente, han comenzado a aparecer denuncias sobre algunos reconocidos pensadores, por sus prácticas de expoliación de ideas o propuestas de otros autores menos conocidos o directamente de las comunidades. Por ejemplo, Silvia Rivera Cusicanqui, siguiendo al intelectual boliviano Fausto Reinaga, sostiene que la academia hace parte de los sistemas de dominación que "usurpa pensamientos, ideas y palabras"; específicamente, plantea que "[Walter] Mignolo y compañía, cuya labor desde los años noventa ha sido la de crear satrapías académicas en las universidades más elitistas del norte, vendiendo la idea de la descolonización a sus nuevas audiencias, rebautizada como lo 'poscolonial', o lo 'de(s)colonial'" (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 27). A su vez, ha señalado que "Los Mignolo y compañía han construido un pequeño imperio dentro del imperio, recuperando estratégicamente los aportes de la escuela de los estudios de la subalternidad de la India y de múltiples vertientes latinoamericanas de reflexión crítica sobre la colonización y la descolonización" (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 58).

un mayor protagonismo en las luchas por una vida digna, los cuales remarcan su reconocimiento como sujetos (naciones indígenas y pueblo afromexicano) y para lograr mejores condiciones de vida (sectores pauperizados). La generación de las condiciones políticas, sociales y culturales que impone la pluriculturalidad parece aún un terreno que sigue siendo ajeno al trabajo académico convencional, y basa su actuar en una relación jerárquica, paternalista y de superioridad cognitiva y cosmogónica. Si bien, el proceso de creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala, a través del trabajo de equipo de expertos curriculares dio lugar a una fractura del trabajo colegiado, caracterizado por las fases previas (consulta comunitaria, análisis de proyecto de factibilidad), existen otros procesos en el país –como el rol que tuvo parte de la academia en el trabajo por el reconocimiento constitucional del pueblo afromexicano–, como aquellos en los cuales se atribuyó el lugar de vanguardia del proceso coartando o, incluso, eliminando el relato de integrantes de la comunidad afromexicana que no compartían sus propuestas y, sobre todo, sus formas de proceder.

Si bien el proceso de reconocimiento y el proceder de la academia en él se analizan en otro espacio (Medina, en prensa), cabe señalar que el movimiento afromexicano estuvo conformado por dos acuerpamientos políticos que presentaron diferencias en el relato y en sus formas de organización y proceder: por una parte, estuvieron las organizaciones no gubernamentales o sociedad organizada vinculadas a la organización de los Encuentros de pueblos Negros; y, por otra parte, estuvieron las autoridades territoriales o autoridades tradicionales, como autoridades ejidales y principales. Así, la sociedad organizada secundó y entregó todo su apoyo a la propuesta de reconocimiento de algunos legisladores de la República, propuesta que finalmente fue aprobada por el poder legislativo del país; por otra parte, las autoridades territoriales fueron muy críticas del proceso, del reconocimiento alcanzado y, sobre todo, del fuerte protagonismo que tuvo cierta parte de la academia, la cual apoyó y dirigió el relato y actuar de la sociedad civil organizada del movimiento, para lo cual, confrontó a las autoridades territoriales a quienes buscó acallar o descalificar.

La figura del termidor en la interculturalidad

Los colegas expertos curriculares que fracturaron la fluidez del trabajo del Comité Promotor de la Universidad Intercultural de Tlaxcala asumen que hacen un aporte sustantivo a estos proyectos, porque poseen los saberes que guiarán correctamente los procesos formativos de la institución. En su experticia iridiscente consideraron, por ejemplo, que es mucho más útil para los estudiantes aprender inglés o internet que una lengua originaria ("que a nadie interesa"). En este sentido, Castro-Gómez (2005) propuso describir al conocimiento en un lugar y tiempo específico (Europa del siglo XVIII); es decir, el conocimiento moderno posee una densidad geopolítica explícita, se autoconcibe como neutral y universal en virtud de que ficcionalmente ubica su punto de observación en un "sin lugar", como reemplazando el "ojo de Dios". En la racionalidad científica de las personas expertas curriculares está su ceguera y, lo más dañino, es su desprecio por los saberes de las comunidades indígenas. Tal proceder se puede concebir como manifestaciones de la figura del "termidor" en el proceso de la interculturalidad promovida por la 4T, al menos, así se puede colegir de la participación del equipo de expertos en el caso de Tlaxcala. Como "termidor", el equipo de expertos pretendió establecer la ruta, los énfasis y los alcances de la formación en la Universidad Intercultural del estado.

La referencia al concepto "termidor" no se usa en los términos que la propusiera Karl Marx, refiriéndose al burgués en los orígenes populares de la Revolución Francesa en manos del "Directorio" primero y de Napoleón después; y si bien tampoco refiero a él acorde a la riqueza instituyente con la que lo trabaja Franz Hinkelammert (2016), se recupera con base en la acepción que construye Juan José Bautista (como se citó en Hinkelammert, 2016) dado que ofrece un encuadre conceptual al uso que aquí se hace del "termidor". El trabajo de Hinkelammert:

> muestra cómo a lo largo de la historia aparece en casi todo proceso emancipatorio, revolucionario o de liberación el fenómeno del termidor. El Termidor es aquel sujeto, sector, partido o sección del movimiento revolucionario que en nombre de la revolución, traiciona los elementos básicos o fundamentales de dicho proceso. Para ello el termidor elabora un discurso, una interpretación oficial del hecho o acontecimiento revolucionario. Esto es,

> el Termidor elaborando esta versión oficial o "verdadera" de la revolución, produce su propia Ortodoxia. (Bautista, como se citó en Hinkelammert, 2016, p. 7)

Para mayor precisión, el concepto "termidor" se acerca más al cómo Bautista (2017) lo utiliza para referir a la intelectualidad y a la clase política de la izquierda boliviana que traicionó el espíritu instituyente del proceso de revolución democrático-cultural, vivido en el país andino en el año 2003, resquebrajando la institucionalidad del Estado-nación a partir de la llamada Guerra del gas. En ese proceso, el "termidor" se acuerpó en la intelectualidad que raptó el poder de decisión del pueblo para construir y profundizar el proceso constituyente, y lo cedió a una clase política que, ante el temor a la pérdida de sus prerrogativas en el poder, optó por vaciar el contenido revolucionario del movimiento popular y, en la medida de lo posible, restituir un sistema democrático liberal colonial.

La educación intercultural en Tlaxcala debió enfrentar las prácticas racistas que prevalecen hoy en día en las estructuras gubernamentales como expresiones del carácter racista de la fundación del Estado-nación mexicano. En este sentido, el "termidor" se despliega en un conjunto de operaciones y narrativas que, sustentadas en el poder-saber de la academia, lograron desactivar un proceso comunitario y horizontal que estaba generando las condiciones de posibilidad para que, en la configuración comunitaria, institucional y curricular de la universidad, las comunidades participantes en el Comité Promotor devinieran en actores políticos con voz y fuerza, esto con el fin de incluir en la futura universidad sus cosmoprácticas y concepciones del proceso formativo.

La propuesta y las formas de trabajo horizontales y comunitarias en la fase de consulta se tradujeron en una apropiación del proyecto educativo por las naciones indígenas del Estado. De ahí el desencanto y la denuncia que provocó el proceder del equipo de expertos curriculares, que presionó para reintroducir una formación indigenista; es decir, potenció la aculturación de las comunidades. En esta dirección, la figura del "termidor" representa la complicidad de la academia con la reproducción de un mundo racializado y colonial. Poco interesa si esa academia está motivada por malicia o bondad, o si es consciente o no de su intencionalidad, lo concreto es que

coadyuvó a implosionar el proceso comunitario que se había construido en el Comité Promotor de la Universidad Intercultural de Tlaxcala.

Sin duda, la academia mexicana trabaja para producir un conocimiento crítico que coadyuva a los actores sociales a transformar este orden colonial, capitalista y patriarcal. Tiene, además, el gran desafío de trabajar en su propia cultura institucional y marcos categoriales de reflexión que le impone la pluriculturalidad mexicana reconocida en la Constitución Política en el año 2001. El rango constitucional de esa pluriculturalidad no fue fruto de una inquietud intelectual ni del sistema político, fue resultado de la presión política que las comunidades zapatistas le impusieron al sistema con poder de fuego siete años antes (1994). En ese sentido, aparece el sujeto de la otredad para mover el tablero de la política en el país; ante la inminencia de la historia de estos tiempos, pareciera que la academia se sumerge en una ceguera colonial. Si esa academia ciega de la historia y de su lugar en ella persiste en reproducir la racionalidad científica y, por extensión, la monocultura occidental, no solo verá pasar los procesos por fuera de su capacidad analítica, sino que probablemente su ceguera categorial y reflexiva sea superada por el avasallamiento de los hechos que podrían impulsar los sujetos de liberación que mantienen su potencial transformador en la otredad.

Quienes trabajamos desde la perspectiva decolonial tenemos claridad sobre la histórica función que ha tenido la racionalidad científica en la consolidación lograda por la concepción occidentalizada de vida en el mundo y, por lo tanto, vemos con azoro que nada hace por asumir su responsabilidad en el actual proceso de muerte de todas las formas de vida conocidas en la tierra (Escobar, 2014). La posibilidad de revertir o contener la necropolítica que prima en el presente está fuera de la racionalidad científica y sus instituciones. Ahora es tiempo de las comunidades, es tiempo de abrir las puertas del país a la otredad.

Conclusión

La experiencia de la Universidad Intercultural de Tlaxcala confirma la profunda penetración del eurocentrismo en las instituciones del Estado, especialmente en la

academia, incluso entre colegas que tienen años de trabajo en la educación popular y comunitaria.

En la medida en que el racismo es un código constitutivo de los Estado-nación y de los imaginarios sociales que se promueven por la academia, las industrias culturales, las leyes, la procuración de justicia y los programas sociales, amplios sectores de la sociedad han naturalizado el relato moderno y de la superioridad occidental para construir e imaginar la vida posible. En ese marco, los desafíos para la emergencia de horizontes interculturales son titánicos, en tanto se asume normal que la escuela no se abra a la posibilidad de un currículo que articule saberes y epistemologías indígenas con la científica; es más, como hacen grupos conservadores y neoliberales, muchas personas de la academia consideran que ello sería un retroceso, sería ralentizar el "progreso" en nuestras sociedades.

Me gustaría estar equivocado, pero considero que la voluntad política de los estados no basta ni debe ser un objetivo de los esfuerzos por transformar nuestras sociedades occidentalizadas; sin duda, facilita la promoción de los proyectos interculturales, pero sus candados y prácticas políticas jerárquicas y de control no posibilitan la potencia transformadora de las cosmoprácticas de los pueblos originales, abortando así la consolidación y proyección de las sociedades pluriculturales como la mexicana. La mera participación del Estado en estos proyectos los condena a su fracaso o simulación.

Esto lleva a preguntarse: sin el Estado y su omnipresencia en los territorios, ¿cuáles podrían ser las rutas para construir otros horizontes de vida? Trabajar por hacer posible el proyecto de la interculturalidad crítica exige que desmontemos en nosotros mismos las estructuras modernas/capitalistas/eurocéntricas/patriarcales y jerárquicas; que cuestionemos los parámetros epistemológicos y geopolíticos que organizan nuestro propio trabajo académico y profesional, por ejemplo, en la línea de Grosfoguel (2007, 2013), no es posible asumirse decolonial sin ser antiimperialista y sin ser anticapitalista. La apuesta decolonial implica trabajar en los bordes de la institucionalidad, contaminando la herencia y la ontología occidental. Hacerlo no es fácil ni rápido, pero sería un pequeño paso en dirección a la configuración de otros mundos posibles. Aunque insignificante, esta apuesta es una inflexión en la

colonialidad que seguimos incubando a diario. Es, por último, un desafío personal y colectivo que deviene imperativo ético para quienes desean un mundo con menos violencias, más justo e intercultural.

Las propuestas decoloniales que surgieron en la década de los años 90 ofrecen marcos de análisis y posicionamientos políticos que podrían ayudar, no tanto porque muestren la ruta, sino porque dan claridad sobre los caminos que habría que abandonar. No me cabe duda, la propuesta de la interculturalidad crítica es una apuesta correcta, pero en su aplicación o traducción práctica no hay manuales ni procedimientos preestablecidos que contribuyan a la concreción de proyectos interculturales en curso. Esa ausencia no clausura la posibilidad de los horizontes de transformación; por el contrario, sin señales de ruta construidas desde la racionalidad o de la cientificidad, el camino está abierto para que las personas mestizas, como la mayoría de las personas que estamos en la academia, contribuyamos a generar las condiciones para dar visibilidad a las cosmovisiones de las comunidades indígenas y, así, puedan ir posicionándose como opciones de vida para las futuras generaciones.

Aunque los proyectos interculturales promocionados por el Estado mexicano se inscriben en un horizonte pluricultural, su concreción dista mucho de potenciarlo, y temo mucho que terminen siendo ejercicios que tiendan a su occidentalización y, con ello, devengan en dispositivos que reproduzcan la violencia simbólica que actualmente sufren los pueblos originarios y el pueblo afromexicano. Con todo, constituyen una alternativa a la formación que tiene la comunidad estudiantil que se educa en la tradición eurocéntrica, y su deriva futura dependerá mucho del nivel de involucramiento que logren las y los representantes comunitarios en el gobierno universitario para vigilar y aportar sus visiones en la orientación que se construya en el hacer diario del proyecto. Uno de los resultados más esperanzadores de la consulta comunitaria fue la percepción, luego convertida en convicción, entre las y los representantes comunitarios de que ese ejercicio y el propio proyecto educativo intercultural les permitió reencontrarse, no solo como sujetos políticos, sino sobre todo como sujetos con sueños y esperanzas compartidas. En ese reverso se reconocieron como potencia transformadora y en ello radica la riqueza de esta y

todas las experiencias interculturales. Es hora de que la academia asuma que estos son tiempos de las comunidades.

Referencias

Aguilar Gil, Y. E. (2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. En H. Beck y R. Lemus (Eds.), *El futuro es hoy. Ideas radicales para México* (pp. 137-158). Biblioteca Nueva.

Bautista, R. (2017). El 'termidor' de la revolución democrático-cultural. *Rebelión*. https://rebelion.org/el-termidor-de-la-revolucion-democratico-cultural/

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Tusquets.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, *XXXIX*(156), 192-207.

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* Secretaría de Educación Pública (SEP) / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Domínguez, F. (2022). *Jóvenes preparados y el escándalo de las universidades del Bienestar*. https://imco.org.mx/jovenes-preparados-y-el-escandalo-de-las-universidades-del-bienestar/

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).

Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78).

Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.

Grosfoguel, R. (2016). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa,* (25), 153-174.

Hinkelammert, F. (2016). *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. AKAL.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-58). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-107). CIESAS/FLACSO.

Medina, G. (2026). *Interculturalidad y educación superior en México. Gobernanza en los tiempos de la 4T*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Medina, G. (en prensa). A ras de voces afromexicanas en el reconocimiento constitucional. En A. Sandoval y J. Flores (Coords.), *Epistemologías de la justicia II. Voces y resistencias de los pueblos indígenas y afromexicano*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. Apuestas (des)de el In-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina Melgarejo (Comp.), *Educación*

Intercultural en América Latina: memoria, horizontes históricos y disyuntivas políticas (pp. 25-44). Universidad Pedagógica Nacional / CONACYT / Ed. Plaza y Valdés.

Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. XII Congreso ArIC, Brasil / Florianópolis.