

La contribución de los modelos educativos interculturales como ejes para el desarrollo de una educación decolonial: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México

The Contribution of Intercultural Educational Models as Pillars for the Development of Decolonial Education: The Case of the Intercultural University of the State of Mexico

Andrea Ávila Nava^a  <https://orcid.org/0009-0005-7550-8145>

^a Estudiante de la Maestría en Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, correo electrónico: andrea.avila.na31@gmail.com

Resumen

Uno de los principales desafíos educativos en México ha sido la incorporación de estrategias pedagógicas interculturales que reconozcan e integren los saberes de los pueblos originarios. En este contexto, la Universidad Intercultural del Estado de México surge con la misión de ofrecer programas formativos pertinentes para el desarrollo regional, dirigidos a estudiantes de los pueblos mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica y matlatzinca, fortaleciendo el reconocimiento de sus lenguas, culturas y valores comunitarios. El presente artículo analiza el modelo educativo y curricular de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) desde los enfoques de interculturalidad y decolonialidad, mediante una revisión documental de su propuesta formativa y sus desafíos. A partir de ello, se busca identificar tanto las potencialidades como los límites del modelo frente al reto de reconocer la diversidad cultural, y transformar las relaciones de poder y los marcos epistemológicos que históricamente han subordinado los saberes originarios.

Palabras clave: UIEM, educación, interculturalidad, decolonialidad.

Abstract

One of the main educational challenges in Mexico has been the incorporation of intercultural teaching strategies that recognize and integrate the knowledge of indigenous peoples. In this context, the Intercultural University of the State of Mexico was established with the mission of offering educational programs relevant to regional development, aimed at students from the mazahua, otomí, nahuatl, tlahuica, and matlatzinca peoples, thereby strengthening the recognition of their languages, cultures, and community values. This article analyzes the Intercultural University of the State of Mexico UIEM's educational and curricular model from the perspectives of interculturality and decoloniality, through a documentary review of its educational proposal and its challenges. Based on this, the study seeks to identify both the potential and the limitations of the model in the face of the challenge of recognizing cultural diversity and transforming the power relations and epistemological frameworks that have historically subordinated indigenous knowledge.

Keywords: UIEM, education, interculturality, decoloniality.

Enviado 08 / 01 / 2026
Aceptado 13 / 04 / 2026

Introducción

Desde el siglo XV, con la llegada de los europeos a los territorios que hoy conforman América Latina, se instauró un sistema de dominación colonial que impuso la visión europea como única forma válida de conocimiento, organización social y desarrollo. Este proceso, denominado colonización, marcó el inicio de una hegemonía epistémica que se extendería durante siglos y sentaría las bases del eurocentrismo: una postura que interpreta la historia y evolución social de la humanidad desde la perspectiva europea, identificando la historia de Europa con la Historia Universal, y subordinando otras visiones del mundo (Verdú, 2012). Uno de los rubros sociales que más se ha visto afectado por esta hegemonía eurocéntrica, a lo largo de la historia, es la educación. En América Latina, esta influencia ha configurado sistemas educativos que reproducen estructuras coloniales del saber, marginando los conocimientos, cosmovisiones y lenguas de los pueblos originarios.

En este sistema eurocentrado, la acumulación de capital, el logocentrismo y el antropocentrismo se han naturalizado como fundamentos universales del desarrollo, permeando diversas esferas de la vida humana: desde la economía y la política hasta la educación, la cultura y el medio ambiente. Esta imposición hegemónica ha desdibujado saberes, prácticas y cosmovisiones no occidentales, exacerbando las desigualdades históricas entre el Norte global y el Sur global.

Frente a esta realidad, emerge la necesidad de repensar críticamente conceptos como *desarrollo* y *progreso*, desde una mirada que cuestione la centralidad del modelo eurocéntrico-capitalista. De ahí surgen propuestas *poscoloniales* y *decoloniales*, que no solo denuncian los efectos del colonialismo histórico y contemporáneo, también ofrecen alternativas para reconstruir el mundo desde otras epistemologías y prácticas de vida. Como señala Mignolo (2007), el pensamiento decolonial no es una invención reciente, sino una respuesta histórica y persistente que nació junto con la propia modernidad-colonialidad, expresándose inicialmente en los pueblos indígenas y afrodescendientes de América, y expandiéndose luego en Asia y África como contrapeso a las formas imperiales del conocimiento y el poder.

Aunque los Estados latinoamericanos han asumido compromisos internacionales para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación para todas las personas —como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO (2015)] en su informe regional—, la realidad es que persisten profun-

das desigualdades estructurales que impiden una educación realmente inclusiva, equitativa y pertinente para los contextos pluriculturales de la región.

Desde los años sesenta, propuestas educativas alternativas han comenzado a cuestionar esta lógica. Una de las más influyentes ha sido la pedagogía crítica de Freire (2023), quien planteó la educación como una 'práctica para la libertad', en contraposición al modelo 'bancario' que reduce a los estudiantes a receptores pasivos de información. Él abogó por una educación dialógica, donde los saberes de los oprimidos tengan un lugar central, y el acto educativo contribuya a la transformación social. En esta línea, la educación decolonial surge como una corriente que no solo retoma los postulados freirianos, sino que amplía la crítica hacia las raíces coloniales de los sistemas educativos contemporáneos.

La educación decolonial plantea la necesidad de desmontar las jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento europeo-occidental sobre otros saberes. En América Latina, autores como Catherine Walsh y Boaventura de Sousa Santos han señalado que no es suficiente con incluir contenidos culturales o lingüísticos indígenas en el currículo. Se requiere una transformación estructural que permita pensar y practicar la educación desde las epistemologías del Sur, es decir, desde las experiencias, historias y conocimientos de los pueblos históricamente subalternizados (Santos, 2010).

En este contexto, México ha sido escenario de diversas iniciativas orientadas a una educación intercultural y en miras a lo decolonial. Una de las más relevantes ha sido la creación, en 2003, del Subsistema de Universidades Interculturales, impulsado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Estas instituciones fueron concebidas con el propósito de ampliar la cobertura educativa en regiones con alta presencia indígena, cerrar brechas de desigualdad, y responder a las necesidades culturales, lingüísticas y sociales de los diversos pueblos originarios del país. Como señala Schmelkes (2013), las universidades interculturales no solo deben acercar la oferta educativa a las comunidades, sino también fortalecer las múltiples culturas que coexisten en el país y contribuir a la eliminación del racismo estructural, a través de una educación desde el respeto y la igualdad.

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), fundada en el año 2003 pero iniciando labores oficiales en septiembre del 2004, representa una de estas apuestas institucionales. Ubicó su primer plantel en el municipio de San Felipe del Progreso, una zona con fuerte pre-

sencia de pueblos originarios, principalmente de la cultura mazahua¹. La UIEM se ha distinguido por su modelo educativo basado en tres ejes: formación académica, formación comunitaria y formación para la vida. Desde su inicio, ofreció primeramente tres programas de licenciatura en Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural, con el objetivo de formar profesionales comprometidos con el desarrollo regional, y capaces de integrar conocimientos científicos y saberes tradicionales.

El enfoque pedagógico de la UIEM se fundamenta en la interculturalidad crítica, entendida no como una simple coexistencia cultural, sino como una relación horizontal y dialógica entre saberes, donde las culturas originarias no sean objeto de estudio sino sujetos activos en la producción del conocimiento. Esta visión se alinea con los postulados de la educación decolonial, en tanto busca transformar las relaciones de poder en el ámbito educativo, y fomentar el protagonismo de los pueblos indígenas en el diseño y aplicación de sus propios modelos formativos.

No obstante, estas propuestas enfrentan importantes desafíos. Por un lado, existe una limitada institucionalización de la interculturalidad en los marcos normativos y curriculares a nivel nacional, lo que impide su consolidación como un enfoque transversal en todos los niveles del sistema educativo. Por otro lado, las universidades interculturales suelen enfrentarse a problemas de financiamiento, falta de reconocimiento académico por parte de otras instituciones, y dificultades para insertar a sus egresados en espacios laborales que valoren su formación integral y comunitaria.

La presente investigación busca analizar la propuesta pedagógica de la UIEM como un caso representativo de los modelos educativos interculturales en México, con el objetivo de valorar su contribución a la construcción de una educación decolonial. A través de una metodología cualitativa, basada en revisión documental, se pretende identificar cómo esta universidad promueve procesos de formación crítica, revalorización cultural y vinculación comunitaria en sus comunidades académicas, y qué obstáculos enfrenta en su implementación.

En este sentido, se parte de la hipótesis de que el modelo de la UIEM, a pesar de sus limitaciones estructurales, representa una vía concreta para avanzar hacia una transformación educativa profunda, que

¹ Según el censo del año 2020, en la comunidad de San Felipe del Progreso hay 144,924 habitantes, de los cuales aproximadamente 29,000 hablan alguna lengua originaria: Mazahua (28,584), Otomí (162) y Náhuatl (118). Consultado en: <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/san-felipe-del-progreso>

cuestione las bases coloniales del conocimiento y promueva una justicia epistémica en contextos pluriculturales. Este trabajo se propone analizar la contribución del modelo educativo intercultural de la UIEM como propuesta para el desarrollo de una educación orientada a lo decolonial en México.

Desarrollo

1. Colonialidad del saber y crítica de la modernidad eurocéntrica

En el marco de la globalización, los sistemas educativos han orientado sus objetivos hacia la formación de 'ciudadanos globales', centrados más en la productividad y la inserción en el mercado laboral que en el desarrollo de un pensamiento crítico y situado. Esta tendencia ha reforzado modelos educativos basados en parámetros eurocéntricos que valoran el conocimiento científico occidental como el único válido, promoviendo la enseñanza del idioma inglés como lengua prioritaria, el individualismo competitivo, la mercantilización de los saberes, y la vinculación directa con dinámicas de producción y consumo. En consecuencia, se ha debilitado el reconocimiento y la inclusión de saberes ancestrales y comunitarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, perpetuando formas de exclusión epistémica hacia los pueblos originarios y afrodescendientes, principalmente.

La *colonialidad del saber*, concepto propuesto por el sociólogo peruano Quijano (2000), permite comprender cómo persisten, incluso después del fin formal del colonialismo, estructuras de conocimiento que subordinan los saberes locales al conocimiento occidental. Esta lógica no solo afecta la representación del conocimiento en los contenidos curriculares, también moldea las relaciones pedagógicas, los métodos de evaluación y los criterios de validación académica. La escuela, en este sentido, se convierte en un espacio de reproducción del orden social hegemónico, donde los estudiantes indígenas o provenientes de comunidades rurales muchas veces enfrentan una doble discriminación, por su condición socioeconómica y por su identidad cultural.

A diferencia de la colonización, entendida en sus dimensiones político-económicas, la colonialidad del saber se refiere al control epistémico y cognitivo que persiste más allá de la dominación formal, y se expresa en la imposición de una jerarquía de conocimientos donde el saber europeo-occidental ocupa la cúspide, y los saberes ancestrales de los pueblos

originarios y afrodescendientes son sistemáticamente deslegitimados, subalternizados o folclorizados (Quijano, 2000).

Esta jerarquía fue consolidada a través de lo que Quijano (2000) denomina la *matriz colonial de poder*, la cual articula raza, trabajo, género y saber, para mantener estructuras de dominación. La modernidad, en tanto narrativa civilizatoria eurocéntrica, se presenta como un proyecto universal de progreso, racionalidad y desarrollo, ocultando su condición colonial y excluyendo otras formas de existencia y conocimiento. En este contexto, la educación ha sido históricamente uno de los dispositivos más eficaces para reproducir esta lógica, constituyéndose como un espacio de homogeneización cultural, donde se privilegia el pensamiento científico-positivista y se marginaliza la diversidad epistémica.

Durante la expansión colonial, el sistema educativo se diseñó como una herramienta de evangelización, castellanización y disciplinamiento, con el objetivo de suprimir los saberes, lenguas y cosmovisiones originarias. En la actualidad, aunque bajo formas menos explícitas, la colonialidad del saber sigue presente en los currículos escolares y universitarios, los métodos pedagógicos, los idiomas de enseñanza y los criterios de validación del conocimiento. Se sigue promoviendo, por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua europea —principalmente el inglés—, como condición de competitividad; se mantiene una orientación marcada por la eficiencia, el mérito individual, la inserción en el mercado laboral, y se reproduce una epistemología ajena a los territorios y realidades culturales de los estudiantes.

Autores como Mignolo (2007) y Maldonado-Torres (2008) han retomado y ampliado el concepto de colonialidad, señalando que la modernidad no puede pensarse sin su contraparte colonial. Mignolo (2007) propone el concepto de “desprendimiento” o *delinking*, como una estrategia para cuestionar los fundamentos epistémicos de la modernidad y abrir paso a otras formas de conocimiento desde las epistemologías del Sur, término que se desarrollará más adelante. Por su parte, Maldonado-Torres (2008) señala que la colonialidad opera también como una forma de “guerra ontológica”, al negar el ser y el saber de los pueblos oprimidos, y aboga por una ética de la liberación como horizonte de lucha decolonial.

En este marco, la educación decolonial se plantea como una respuesta crítica a las lógicas epistémicas impuestas por la modernidad eurocentrada. Como ya lo ha mencionado Santos (2013), no se trata solo de incluir contenidos culturales en el currículo o traducir materiales a lenguas indígenas, sino de transformar estructuralmente los marcos desde

los cuales se concibe, transmite y valida el conocimiento. Debe implicar, según Walsh (2010), una práctica pedagógica que reconozca la pluralidad epistémica, valore los saberes ancestrales y comunitarios, y fomente relaciones horizontales entre diferentes formas de conocimiento.

Esto resulta particularmente relevante en América Latina, donde subsisten fuertes tradiciones culturales, espirituales y lingüísticas, históricamente desplazadas, que constituyen una fuente viva de conocimiento. Países como México, Ecuador, Colombia, Bolivia y Brasil², con una gran diversidad étnica y cultural, enfrentan el desafío de construir sistemas educativos capaces de dialogar con esa riqueza y no de negarla. En este sentido, avanzar hacia una educación decolonial e intercultural implica reconocer que los saberes no hegemónicos no son residuos del pasado, sino formas legítimas y actuales de interpretar y habitar el mundo. La UIEM pretende ser un indicio para el desarrollo de pedagogías no hegemónicas basándose en un modelo intercultural, debido a las diversas comunidades originarias que hay en el Estado de México. Más adelante se analizará si su modelo educativo va alineado a estas perspectivas.

Asimismo, las pedagogías decoloniales apuestan por una reconfiguración de los fines educativos: pasar del paradigma de la productividad y la competencia, al del cuidado, la comunidad, el territorio y la vida digna. Este giro implica también una transformación en la subjetividad del estudiante, quien ya no es concebido como un ente individual y aislado que acumula información, sino como un sujeto situado, histórico y vinculado a un contexto cultural específico. La educación decolonial, desde esta perspectiva, debe servir para fortalecer la identidad colectiva, revitalizar las lenguas originarias, defender el territorio y construir proyectos de vida en armonía con los saberes heredados.

En resumen, la crítica a la colonialidad del saber cuestiona los fundamentos sobre los que se han construido los sistemas educativos latinoamericanos, y propone una desobediencia orientada a la justicia epistémica. No debe tratarse únicamente de diversificar contenidos, sino de transformar los marcos epistémicos, ontológicos y pedagógicos, desde los cuales se concibe la educación, en diálogo con los pueblos históricamente subalternizados y en lucha por su autodeterminación cultural.

² Aunque estos países se caracterizan por importantes aportes en educación intercultural, por cuestiones de espacio en el artículo solo se tomará a México para el presente análisis.

2. *Pedagogía crítica y educación decolonial*

En el contexto de la crítica a la colonialidad del saber, la pedagogía crítica —y particularmente el pensamiento de Freire (2023) — ofrece un marco esencial para imaginar formas alternativas de educación en América Latina. En su obra *Pedagogía del oprimido*, denuncia el modelo educativo tradicional, al que denomina 'educación bancaria', en el que el docente deposita conocimientos en estudiantes concebidos como recipientes pasivos. Esta forma de enseñanza reproduce la opresión, al despojar al estudiante de su agencia, sus saberes y su capacidad para intervenir en el mundo.

Como alternativa, Freire (2023) propone una pedagogía dialógica y problematizadora, en la que el aprendizaje se construye desde la relación horizontal entre educador y educando, ambos comprometidos con la transformación de la realidad. Esta pedagogía parte de las experiencias concretas de los sujetos, quienes no son vistos como objetos de intervención, sino como sujetos históricos capaces de analizar críticamente su mundo y actuar sobre él. El proceso educativo se convierte entonces en un acto político de liberación:

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada (Freire, 2023, p. 111).

Las pedagogías decoloniales retoman y amplían el legado freiriano, extendiendo la crítica más allá de las relaciones de clase, para incluir las estructuras raciales, culturales y epistémicas, heredadas del colonialismo. Autoras como Walsh (2005) señalan que una verdadera educación decolonial no puede limitarse a una inclusión superficial de la diversidad cultural, debe implicar una transformación profunda de las matrices epistemológicas que sostienen el sistema educativo moderno-colonial.

En otras palabras, la educación decolonial no solo debe reconocer la existencia de otras culturas y conocimientos, sino cuestionar activamente la superioridad epistémica atribuida al pensamiento occidental moderno, desmantelando los marcos que excluyen o jerarquizan los saberes no occidentales. Este proceso implica la apertura a un diálogo de saberes, en palabras de Santos (2013), donde las epistemologías indígenas, afrodescendientes, campesinas y populares, no sean toleradas

como excepciones o aportes decorativos, sino reconocidas como fuentes válidas de conocimiento.

La educación decolonial busca promover una forma de aprender y enseñar, anclada en la memoria histórica, el reconocimiento del otro, la colectividad, la espiritualidad y el vínculo con la naturaleza. No se trata solamente de cambiar los contenidos, como se mencionó previamente, sino de cuestionar el lugar desde donde se enuncia el conocimiento y con qué fines se transmite. Esto incluye una crítica a las lógicas de homogeneización, evaluación estandarizada, competencia individual y subordinación al mercado, predominante en los sistemas educativos neoliberales contemporáneos.

En un contexto como el de México, tomando de ejemplo al Estado de México, donde existen múltiples pueblos originarios con tradiciones vivas y una fuerte presencia comunitaria, las propuestas educativas inclinadas a lo decolonial han adquirido relevancia en iniciativas como las universidades interculturales y comunitarias, que aspiran a articular los saberes locales con herramientas académicas críticas.

En estos espacios, el pensamiento freiriano puede encontrar nuevas formas de expresión, al entrelazarse con las luchas territoriales, lingüísticas y culturales de los pueblos. Para lograr esto no basta solo con proponerlo en agenda; se puede obtener con una apuesta educativa, desde la autonomía, o con un compromiso real desde el Estado, características que en la modernidad global se vuelven cada vez más difíciles de alcanzar.

3. Interculturalidad crítica: diálogo y conflicto

En las últimas décadas, el concepto de interculturalidad ha sido incorporado a los discursos y políticas educativas de numerosos países latinoamericanos, en muchos casos como parte de reformas que buscan atender la diversidad cultural y lingüística de sus poblaciones. Esta es definida como “una estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica” (Ferrão, 2010); sin embargo, esta adopción ha sido desigual, tanto en su alcance como en su profundidad. Por ello, es fundamental diferenciar entre distintos enfoques de interculturalidad coexistentes en la región.

En primer lugar, la *interculturalidad funcional* o instrumental es promovida principalmente por los Estados nacionales y organismos multilaterales, como la UNESCO o el Banco Mundial. Su propósito es integrar a

los pueblos indígenas al sistema educativo formal, generalmente con el objetivo de favorecer su incorporación al mercado laboral y la ciudadanía nacional, pero sin cuestionar las estructuras coloniales, raciales o epistémicas que sostienen la exclusión histórica de estos pueblos. Este tipo de interculturalidad tiende a estar centrado en la enseñanza de lenguas originarias como un recurso pedagógico limitado, o en la inclusión de contenidos culturales de forma anecdótica, sin alterar los fundamentos epistemológicos del currículo (Walsh, 2010).

En segundo lugar, la *interculturalidad relacional* es la que promueve el respeto, el entendimiento y la convivencia entre culturas, destacando el diálogo y el reconocimiento mutuo. Si bien este enfoque puede fortalecer actitudes de tolerancia y apertura, a menudo se presenta como apolítico y carente de una dimensión crítica. Al no problematizar las relaciones de poder que estructuran las interacciones interculturales, puede reproducir una visión armonicista y superficial de la diversidad, donde las diferencias culturales son celebradas sin cuestionar las desigualdades materiales y simbólicas que las atraviesan (Tubino, 2005).

En contraste, la *interculturalidad crítica* —desarrollada por autoras como Walsh (2010)— parte de una comprensión política y estructural de la diversidad. Esta perspectiva sostiene que las relaciones entre culturas en América Latina están profundamente marcadas por la colonialidad del poder, del saber y del ser; implica que la interculturalidad no puede entenderse como un simple proceso de encuentro armónico, sino como un campo de conflicto, disputa y negociación entre proyectos civilizatorios en tensión.

Desde este enfoque, el diálogo intercultural no debe entenderse como una conversación entre iguales; es un proceso que debe confrontar activamente las formas estructurales de racismo, discriminación, epistemicidio y subordinación cultural. La interculturalidad crítica implica un cuestionamiento radical al monoculturalismo del Estado-nación moderno, así como a los supuestos universales del conocimiento occidental. Se trata de construir espacios educativos donde no solo se reconozcan otras formas de saber, sino donde éstas puedan tener un lugar legítimo desde el cual hablar, pensar y enseñar (Walsh, 2012; Mignolo, 2007).

En este sentido, la educación intercultural crítica va mucho más allá de traducir manuales escolares a lenguas indígenas, o añadir celebraciones culturales al calendario escolar. Supone una transformación profunda de las estructuras pedagógicas, los marcos curriculares y las prácticas institucionales que históricamente han excluido o folclorizado los

saberes de los pueblos originarios. Como señala Santos (2010), esta transformación está vinculada con la lucha por la justicia epistémica, es decir, con el derecho de los pueblos históricamente subalternizados a producir, validar y enseñar conocimientos desde sus propias matrices civilizatorias.

Así, la interculturalidad crítica no es una política cultural de adorno, sino una herramienta de resistencia y transformación social. Se trata de repensar la educación desde abajo, desde las experiencias concretas de los pueblos, desde sus territorios, luchas, lenguas y cosmologías. En este marco, la educación intercultural crítica se convierte en una plataforma para disputar los sentidos de la educación, del conocimiento y del futuro, abriendo paso a nuevas formas de convivencia y co-existencia entre culturas, no en términos de asimilación, sino de reciprocidad, dignidad y autonomía.

En este contexto, a partir de las características institucionales y del marco en el que surge la Universidad Intercultural del Estado de México, es posible ubicarla predominantemente dentro de la interculturalidad funcional con elementos relacionales, aunque con tensiones que podrían abrir espacios hacia lo crítico. Al tratarse de una universidad creada por políticas estatales orientadas a ampliar el acceso de poblaciones indígenas a la educación superior, su modelo³ responde en gran medida a la lógica de integración educativa y profesionalización que caracteriza a la interculturalidad funcional, en la medida en que busca incorporar a los estudiantes al sistema educativo nacional y al mercado laboral, sin transformar de fondo las estructuras epistémicas dominantes.

La promoción del diálogo cultural, el reconocimiento de las lenguas originarias y la inclusión de contenidos culturales comunitarios sugieren también rasgos de una interculturalidad relacional, centrada en la convivencia y el respeto entre culturas. No obstante, mientras las bases curriculares, administrativas y epistemológicas permanezcan alineadas principalmente con marcos occidentales y estatales, sin un cuestionamiento profundo de las relaciones de poder y sin una participación decisiva de los pueblos en la producción y validación del conocimiento, la UIEM difícilmente puede considerarse plenamente inscrita en la interculturalidad crítica, aunque su propio contexto comunitario podría constituir un terreno fértil para avanzar hacia esa dirección.

³ Para una revisión detallada del plan curricular, consultar la página oficial <https://uiem.edomex.gob.mx/>

4. Educación superior intercultural en México: avances y desafíos

Desde 2003, México ha impulsado un sistema de Universidades Interculturales orientado a ofrecer educación superior pertinente para poblaciones históricamente excluidas. Desde una perspectiva decolonial, estas instituciones pueden entenderse como espacios en disputa dentro del sistema educativo nacional, en los que se tensionan las lógicas de integración estatal con las demandas de autonomía epistémica y cultural de los pueblos originarios. Actualmente existen 19 universidades interculturales en el país, con propuestas específicas que atienden a las características de los pueblos originarios de los distintos estados. La UIEM, establecida inicialmente en el año 2004 en el municipio de San Felipe del Progreso, representa un ejemplo de estas propuestas.

Esta universidad tiene como misión ofrecer una educación superior, con enfoque intercultural, que fortalezca la identidad cultural de los estudiantes, fomente la participación comunitaria y promueva el desarrollo sustentable de los pueblos indígenas del Estado de México, especialmente de las regiones mazahua, otomí y matlatzinca. Su modelo pedagógico articula tres ejes fundamentales: la formación académica rigurosa, que busca integrar el conocimiento científico con saberes tradicionales; la vinculación comunitaria, mediante proyectos de intervención, prácticas profesionales y estancias en comunidades, que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales y fortalecer su compromiso social; y el desarrollo cultural, orientado a la revitalización lingüística, la recuperación de prácticas ancestrales, la promoción de las lenguas originarias (principalmente mazahua y otomí), y el impulso de una conciencia crítica respecto a las relaciones interculturales.

Desde una perspectiva decolonial, estos ejes pueden interpretarse como intentos institucionales por disputar la colonialidad del saber, descrita por Quijano (2000), al abrir espacios para que los conocimientos comunitarios ingresen al ámbito académico. No obstante, como advierte Santos (2010), la incorporación de saberes locales solo adquiere un carácter verdaderamente decolonial cuando estos participan en la definición de los marcos epistemológicos y no únicamente como contenidos complementarios. En este sentido, resulta pertinente analizar hasta qué punto la vinculación comunitaria y el desarrollo cultural logran trascender una función instrumental para constituirse en espacios de producción autónoma de conocimiento.

La UIEM ofrece programas de licenciatura en las áreas de Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Enfermería, Salud Intercultu-

ral, Lenguas y Cultura, y Arte y Diseño, con enfoque intercultural. Todas tienen un diseño curricular que incorpora contenidos sobre cosmovisiones indígenas, derechos colectivos, género, medio ambiente, filosofía decolonial y participación social. Además, cuenta con un modelo de gestión institucional que promueve la participación estudiantil, el bilingüismo y el respeto a las formas organizativas comunitarias.

La inclusión de contenidos vinculados con cosmovisiones originarias y filosofía decolonial representa un avance significativo en términos de reconocimiento cultural; sin embargo, como señala Walsh (2010), la interculturalidad crítica no se limita a la incorporación temática de saberes diversos, también exige cuestionar las jerarquías epistémicas determinantes de los conocimientos que son considerados legítimos. Por ello, resulta necesario problematizar si estos contenidos ocupan un lugar central en la estructuración del currículo, o si permanecen subordinados a marcos disciplinares tradicionales de corte occidental.

Con esta perspectiva, la de interculturalidad crítica, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, —un proceso y proyecto que se construye desde la gente— y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. 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).

Estas limitaciones estructurales pueden comprenderse, desde la teoría decolonial, como expresiones contemporáneas de la colonialidad del poder, en la medida en que las instituciones educativas continúan operando bajo marcos normativos centralizados, que restringen la autonomía epistemológica de los pueblos originarios. En este sentido, la dependencia presupuestal y administrativa del Estado no solo representa un desafío técnico, sino también político, al condicionar la posibilidad de construir proyectos educativos verdaderamente autónomos y situados.

En teoría, este modelo busca trascender el currículo homogéneo para construir procesos educativos contextualizados, que incluyan las lenguas, conocimientos y cosmovisiones de los pueblos originarios. Aun así, diversos estudios señalan las tensiones entre el discurso institucional y

las prácticas cotidianas. Erdösová (2021) y Dietz y Mateos (2011) han documentado los desafíos que enfrentan las Universidades Interculturales, como la precariedad presupuestaria, la falta de claridad conceptual sobre interculturalidad crítica, la escasa formación del profesorado en pedagogías decoloniales, y la dificultad de reconocimiento laboral de sus egresados. Además, en muchos casos, el enfoque intercultural se reduce a una lógica funcionalista o celebratoria de la diversidad, sin cuestionar los sistemas de dominación que operan en la educación. Esto limita el potencial transformador del modelo, y en ocasiones reproduce formas sutiles de colonialismo interno.

El modelo educativo de la UIEM pretende centrarse en la vinculación directa con las comunidades de origen de los estudiantes. Según su sitio oficial, cada licenciatura desarrolla estrategias propias que impliquen visitas periódicas a las comunidades, con el propósito de recolectar conocimientos ancestrales que se han transmitido vía oralidad... para crear innovaciones alrededor del conocimiento tradicional, sabiduría y cosmovisión (UIEM, 2025). Si bien este enfoque puede proporcionar una base sólida para integrar saberes locales al currículo académico y estrechar el vínculo entre la universidad y los contextos socioculturales de los estudiantes, la realidad es que la incorporación de estos saberes no siempre se traduce en una transformación estructural del currículo ni en un reconocimiento pleno de su legitimidad epistemológica.

Por ejemplo, un elemento distintivo de su modelo es el fortalecimiento de las lenguas originarias como pieza central de la formación. La UIEM promueve el uso académico y comunitario de las lenguas mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinka y náhuatl, integrándolas en la evaluación y certificación, lo cual contribuye a su revitalización cultural. Esta estrategia puede representar una forma concreta de resistencia epistémica frente a la hegemonía monolingüe y eurocéntrica; no obstante, su alcance depende de que las lenguas originarias no solo se utilicen como medios de comunicación, sino como vehículos legítimos de producción de conocimiento dentro del espacio académico.

La universidad también impulsa proyectos de desarrollo sustentable y paz comunitaria, como el Programa de Desarrollo Sustentable que vincula estudiantes con regiones mazahuas y otomíes del Valle de Toluca e Ixtlahuaca-Atlacomulco, contribuyendo a la mitigación de problemáticas culturales, étnicas y económicas. Estas iniciativas encarnan una pedagogía activa y situada, que articula el aprendizaje académico con procesos de transformación comunitaria.

En muchos casos este conocimiento comunitario puede quedar reducido a insumo contextual o recurso pedagógico complementario, sin alcanzar un lugar central en la producción académica o en la toma de decisiones curriculares. Esta tensión evidencia uno de los principales desafíos de las propuestas interculturales: trascender la lógica extractiva del conocimiento comunitario y avanzar hacia procesos colaborativos donde las comunidades no solo aporten contenidos, sino que participen activamente en su definición, validación y transmisión, dentro del espacio universitario.

También la estructura organizativa de la UIEM refleja los principios de una universidad que forma parte de un organismo público estatal, con normatividad específica. Su proyecto educativo se establece a partir de decretos oficiales y lineamientos diseñados, en coordinación con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, lo que la coloca en una situación de tensión entre su autonomía y su vinculación con el sistema educativo nacional. Esta condición plantea interrogantes en torno a la implementación de un modelo plenamente decolonial, ya que, al tratarse de una institución gubernamental, depende del presupuesto estatal y puede enfrentar limitaciones que condicionen su capacidad de tomar decisiones de manera completamente autónoma.

Por su parte, las prácticas educativas de la UIEM se orientan al fortalecimiento de la autonomía cultural, no solo en términos del reconocimiento simbólico de las lenguas y cosmovisiones originarias, sino también en la producción de conocimientos que respondan a las necesidades, intereses y problemáticas de las comunidades a las que pertenece gran parte de su población estudiantil. En este sentido, el modelo educativo de la universidad se alinea con los principios de la justicia epistémica, al cuestionar la jerarquía que históricamente ha situado al conocimiento eurocentrado como superior, y al intentar legitimar otras formas de saber, como la oralidad, la ritualidad o la relación espiritual con la naturaleza.

Asimismo, el pensamiento crítico constituye un eje transversal del proceso formativo en la UIEM. A través de una propuesta curricular que incorpora el diálogo de saberes, se fomenta una postura reflexiva frente a las estructuras de dominación que han operado desde la colonia hasta el presente. Los estudiantes son convocados no solo a conocer su cultura, sino a repensarla, defenderla y transformarla desde una perspectiva crítica y con herramientas académicas que les permitan incidir en sus entornos sociales, políticos y económicos.

En consecuencia, para que el modelo de la UIEM pueda consolidarse y ampliar su impacto, es indispensable el diseño e implementación de políticas públicas integrales que reconozcan la especificidad de las universidades interculturales. Estas políticas deben garantizar recursos suficientes, marcos legales flexibles y espacios de participación comunitaria, en la toma de decisiones institucionales. Solo así será posible avanzar hacia una educación en vías de lo decolonial, que no solo desafíe las lógicas coloniales del saber, sino también las estructuras diversas que las sostienen.

En resumen, el análisis del modelo educativo de la UIEM permite observar un campo de tensiones permanente entre los principios discursivos de la interculturalidad crítica y las condiciones estructurales que regulan su funcionamiento. Si bien la institución ha abierto espacios relevantes para el reconocimiento de saberes comunitarios y la formación situada, su potencial decolonial se encuentra mediado por marcos institucionales que aún reproducen jerarquías epistémicas y administrativas, propias del sistema educativo nacional.

Conclusiones

Los modelos educativos interculturales, como el de la Universidad Intercultural del Estado de México, constituyen espacios relevantes para avanzar hacia formas educativas orientadas a lo decolonial, en contextos marcados por profundas desigualdades históricas y epistémicas. Al proponer alternativas a las formas tradicionales de enseñanza, frecuentemente jerárquicas, unidireccionales y eurocentradas, este tipo de instituciones busca reconfigurar el sentido mismo de la educación mediante el reconocimiento de la legitimidad de los saberes ancestrales y su diálogo con los conocimientos científicos. No obstante, dicha articulación no siempre se traduce en transformaciones estructurales profundas, pues en ocasiones los saberes comunitarios continúan siendo incorporados de manera complementaria y no, necesariamente, como fundamentos epistemológicos centrales del currículo.

Además, los aportes teóricos de autores como Aníbal Quijano, Paulo Freire, Catherine Walsh, Walter Dignolo y Boaventura de Sousa Santos permiten comprender que la educación intercultural no puede reducirse únicamente a la inclusión simbólica de la diversidad cultural, sino que debe implicar una transformación profunda de las estructuras de poder, conocimiento y representación heredadas de la colonialidad.

Las contribuciones de estos autores ofrecen herramientas conceptuales fundamentales para analizar críticamente los modelos educativos latinoamericanos, y para construir propuestas pedagógicas orientadas a la justicia epistémica, el diálogo horizontal de saberes y la autonomía de los pueblos originarios.

En el caso de la UIEM, sus planteamientos permiten interpretar el modelo intercultural como una apuesta que busca articular la formación académica con las realidades comunitarias, fortaleciendo identidades culturales y promoviendo prácticas educativas críticas que cuestionan la hegemonía eurocéntrica aún presente en la educación superior. En este sentido, el modelo pedagógico de la universidad permite abrir la posibilidad de repensar el conocimiento desde los territorios, reconociendo la existencia de múltiples racionalidades construidas históricamente en relación con el entorno, la comunidad y la experiencia. Desde esta perspectiva, los estudiantes son concebidos como sujetos epistémicos con potencial para contribuir a la transformación de sus comunidades; sin embargo, esta aspiración se ve atravesada por tensiones derivadas de las condiciones institucionales y curriculares que regulan la vida académica. Así, la educación intercultural puede constituirse en una herramienta para el fortalecimiento identitario y la justicia cognitiva, siempre que logre trascender las limitaciones normativas y las lógicas académicas que tienden a reproducir jerarquías de conocimiento.

En conclusión, el modelo educativo de la UIEM puede entenderse como una apuesta institucional orientada hacia la transformación educativa, en la medida en que busca articular saberes comunitarios con conocimientos académicos, y promover el diálogo intercultural. Este proceso se encuentra atravesado por tensiones estructurales propias de su inserción en el sistema público estatal, lo que sitúa a la institución en una posición de negociación constante entre los principios interculturales que orientan su discurso y las exigencias normativas, administrativas y curriculares que delimitan su funcionamiento. Más que constituirse plenamente como una experiencia de interculturalidad crítica, el modelo parece oscilar entre enfoques funcionales y relacionales, con potencialidades que podrían abrir caminos hacia perspectivas más críticas, siempre que se fortalezcan mecanismos de participación comunitaria en la definición curricular y en la validación de los saberes.

Es necesario reconocer que el fortalecimiento de este tipo de propuestas educativas no depende únicamente de la voluntad institucional, sino también de las condiciones estructurales que las sostienen. La in-

serción de la UIEM en el sistema público estatal implica marcos normativos y financieros que pueden restringir su autonomía y limitar la posibilidad de transformaciones profundas en los modelos educativos. Por ello, el desarrollo de políticas públicas que acompañen estos procesos, desde enfoques interculturales y decoloniales, resulta fundamental para ampliar sus márgenes de acción y consolidar propuestas educativas que no solo reconozcan la diversidad cultural, sino contribuyan efectivamente a transformar las relaciones de poder y los marcos epistemológicos que históricamente han subordinado los saberes de los pueblos originarios.

Referencias

- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). "Educación superior intercultural en México: retos teóricos y prácticos desde una perspectiva comparada", en D. Mato (Ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp. 163–194.
- Erdösová, M. (2021). "Las universidades interculturales y el reconocimiento de sus egresados: un análisis crítico desde la justicia social", en M. Erdösová, L. S. Mateos Cortés y G. Dietz (Eds.), *Educación superior intercultural en América Latina: balance crítico y horizontes de futuro*, Universidad Veracruzana, pp.143–164.
- Ferrão, V. (2010). "Educação intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales", en *Estudios Pedagógicos*, 36(2), pp. 333–342.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2008). *Against war: Views from the underside of modernity*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2007). "Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality", en *Cultural Studies*, 21(2–3), pp.449–514. En: <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 162, pp.201–246. En: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1372042>

- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. de S. (2013). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI.
- Schmelkes, S. (2013). "La educación intercultural en México: Avances y retos", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), pp.67–85.
- Tubino Arias-Schreiber, F. (2005). "La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos", en *Cuadernos Interculturales*, 3(5), Viña del Mar, Chile: Universidad de Playa Ancha, pp.83–96. En: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>
- UIEM (Universidad Intercultural del Estado de México). (2025). *Documentos institucionales*. En: <https://uiem.edomex.gob.mx/>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015: Educación para todos, 2000–2015. Logros y desafíos*. París: UNESCO. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- Verdú, J. (2012) "Eurocentrismo, europeísmo y eurofobia" en *Conceptos y Fenómenos Fundamentales de Nuestro Tiempo*. México: UNAM.
- Walsh, C. (2005). "Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial", en E. Restrepo y A. Rojas (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Universidad del Cauca, pp. 203–229.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Coords.), *Construyendo interculturalidad crítica*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75–96.
- Walsh, C. (2012). "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas", en *Visão Global*, 15(1-2), pp.61–74.