

ANDRÉS AUGUSTO ARIAS GUZMÁN

## Hacia una antropología de la universidad. Crítica decolonial de sus dispositivos cotidianos de poder

La universidad como fenómeno social moderno necesita transformarse para enfrentar los largos siglos de colonialismo en América Latina y su enorme diversidad étnica y cultural. Como contribución a esa agenda, planteo una antropología de la universidad como propuesta conceptual que visibiliza su carácter capitalista y etnocéntrico, y al mismo tiempo traza su articulación con las profesiones como dispositivos de poder social del Estado nación. Esta propuesta es parte de los resultados de una investigación doctoral realizada en San Cristóbal de las Casas con profesores y profesoras de la Universidad Intercultural de Chiapas, México, donde se desarrolló una etnografía institucional, un método biográfico-narrativo y una observación participante durante los años 2019-2021. Partiendo de una crítica al universalismo occidental, el texto busca contribuir a la definición de un paradigma pluriversal posible y sus desafíos desde el mundo cotidiano del profesorado.

**Palabras clave:** colonialidad del saber; descolonización epistemológica; epistemologías del Sur; Estado nación; reforma universitaria.

**Palavras-chave:** colonialidade do saber; descolonização epistemológica; epistemologias do Sul; Estado-nação; reforma universitária.

### Introducción

La crítica decolonial ha cuestionado el canon monoepistémico de la ciencia y ha criticado el *ethos* meritocrático, disciplinado y mercantilizado de las universidades, observaciones que vienen desde América Latina y más allá del Atlántico. Desde que Santiago Castro-Gómez planteó la cuestión –en las reuniones del Grupo Modernidad/Colonialidad– al afirmar que la universidad reproduce la mirada colonial sobre el mundo en su forma de organización y en la naturaleza de sus disciplinas (Castro-Gómez, 2007), desde aquel momento aparecieron fuertes críticas a este carácter eurocentrado y disciplinarizante de la universidad. Desde opiniones bien elaboradas y a partir

de la emergencia de propuestas y experiencias de interculturalización de la universidad, se sostiene que, al excluir otras formas de conocer de los pueblos y comunidades indígenas, esta ha reproducido una mirada parcial del mundo (Ávila Romero, 2011; Chica Cañas & Marín Gallego, 2016; Méndez Reyes, 2013; Méndez Reyes & Padrón Medina, 2023; Saavedra, 2008). Partiendo de otra posición geopolítica pero igualmente decolonial, es decir, desde un pensamiento negro y africano, para Achille Mbembe descolonizar la universidad es “reformularla con el objetivo de crear un pluriversalismo cosmopolita crítico menos provinciano y más abierto” (2016, p. 37).<sup>1</sup>

Más allá de lo retórico, quienes ven la posibilidad de descolonizar la universidad a partir de una reforma o una transformación de sus estructuras y formas de organización plantean el problema desde arriba, desde una posición geopolítica y gubernamental, visualizando la universidad como un objeto y un artefacto de poder del Estado que es posible llevar hacia otro lado. Sin embargo, un programa de descolonización no será posible sin un programa de (de)construcción de sus cotidianidades, roles y sistemas de regulación que residen en las relaciones locales que las universidades tienen como actores sociales y como dispositivos del sistema mundial de poder. Es preciso acudir a las cotidianidades y mundos de vida de sus principales actores: los profesores y las profesoras.

Coincidiendo con Mbembe, Boaventura de Sousa Santos (2021) sostiene la necesidad de una reforma emancipadora y progresista de la universidad como vía hacia su descolonización. Propone una reforma democrática interna y externa de su vida académica; una revalorización de conocimientos y saberes excluidos e invisibilizados, y una defensa de idearios progresistas por sobre visiones gerenciales. Todo ello como posibilidad de enfrentar una injusticia cognitiva global (Santos, 2021). Su propuesta es una continuación de su programa de sociología aplicada del conocimiento, conocido como Epistemologías del Sur, desde una mirada geopolítica y social. Coincidiendo en la necesidad del cambio, pero disintiendo en cómo podrá ocurrir, mi propuesta es un cuestionamiento al mundo cotidiano de la universidad y una deconstrucción desde adentro y desde abajo. La descolonización de la universidad solo es posible como estrategia de desprendimiento de las

---

<sup>1</sup> En América Latina, múltiples experiencias educativas se distancian de la universidad como construcción europea para afirmar el carácter territorial y culturalmente pertinente de sus procesos (véanse los casos de la Universidad de la Tierra en México o de la Universidad del Movimiento de Sin Tierra en Brasil, entre muchos otros ejemplos del subcontinente). Estas experiencias no tienen problema en afirmar su carácter decolonial, tanto en el sentido de (de)construcción como en el sentido de (co)construcción de nuevos sentidos de ser y de saber. Estas realidades no están esperando una reforma de la universidad, sin embargo, enfrentan problemáticas y exigencias que hacen muy complicado su sostenimiento y continuidad para quienes la construyen día a día.

lógicas de poder y los regímenes de actuación que el *ethos* universitario occidental, eurocéntrico y logocentrado ha construido sobre el quehacer docente y el trabajo académico.<sup>2</sup>

Para llegar ahí se necesita una antropología social aplicada a la universidad como un fenómeno moderno/colonial y capitalista. Esto implica combinar el análisis histórico, político, epistémico, subjetivo y cultural, dejando atrás los métodos economicistas o neoinstitucionales que han dominado los estudios sobre la universidad. Por esta razón, en las siguientes páginas hago una revisión de los enfoques más frecuentes y profundizo en la crítica decolonial de la universidad que se viene elaborando en América Latina. Más adelante propongo los conceptos para el análisis y la visibilización de las barreras institucionales y subjetivas que un programa de descolonización de la universidad tiene que afrontar y termino con una reflexión sobre la posibilidad de una pluriversidad como desafío que va más allá de las universidades convencionales.

### **1. Una perspectiva sistémica y decolonial de la universidad como fenómeno moderno**

En el estudio sobre la universidad han dominado las perspectivas neoinstitucionales y organizacionales, propias de una economía política de la educación superior. Este enfoque ha dado lugar a temas como la gestión; la vinculación y el trabajo académico precarizado, y la internacionalización, diversificación y privatización de los servicios, entre otros. La consolidación de este enfoque tiene lugar en la apertura neoliberal del siglo pasado y en la visualización de la universidad como empresa, con una visión de la misma anclada en el desarrollo y fuertemente vinculada a la acción del gobierno (Casanova Cardiel, 1999; Kent Serna & Durham, 1996). Destacan varios análisis sobre el cambio institucional; la diversificación y privatización de la oferta; la instauración de mecanismos de planificación, evaluación y financiamientos extraordinarios; la calidad educativa; el desempeño institucional; la evaluación docente; y la rendición de cuentas o *accountability*. Respecto a México se pueden revisar los siguientes autores: Acosta Silva (2000), Gil Antón (2015), Kent Serna (2009), Mendoza Rojas (2002), Muñoz García (2016), Ordorika Sacristán (2004) y Rodríguez Gómez y Casanova Cardiel (2005). Otras revisiones internacionales que van en el mismo sentido, tanto

---

<sup>2</sup> Esta propuesta es resultado de un proyecto de investigación de doctorado realizado en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. En la tesis defendida, experiencias de vida del autor, como el trabajo con historias de vida de profesores y profesoras indígenas y no indígenas en Chiapas, fueron centrales para articular la discusión y la elaboración teórica aquí presentada.

en América como en Europa, son: Altbach et al. (2019), Matarranz García (2021) y Dolenc (2006). Incluso en China, aunque las tendencias son particularmente contradictorias respecto a los cambios de la política aplicada en las universidades, la mercadización no es algo extraño en el gran país asiático (Mok & Han, 2017).

Se trata de una visión global y monocultural de la universidad –al servicio del Estado y del mercado– anclada en una diversidad de territorios y países, que se reproduce y concreta a nivel local como políticas, programas, recomendaciones y metodologías desde un norte y hacia un sur global, con repercusiones no solo en los tomadores de decisiones, sino en los actores/ sujetos de la universidad, así como en sus beneficiarios directos e indirectos (empleadores y sociedad en general). Desde esta visión, la universidad es una institución de racionalidad burocrática gerencial que presenta marcadas tendencias hacia la empresarización de sus tareas y formas de trabajo, que pone a competir no solo instituciones sino patentes, becas, programas, metodologías, didácticas, etc. (Acosta Silva, 2009; Ibarra Colado, 2001; Jiménez Ortíz, 2011; Shattock, 2010).

El análisis de estos fenómenos en conjunto conduce a enunciaciones como capitalismo académico (Rhoades & Slaughter, 2004/2010) o capitalismo cognitivo (Fumagalli, 2007/2010; Vercellone, 2013/2016), a modo de descripciones más precisas de las características de la crisis de la universidad-empresa a nivel global, pero en escalas locales. Durante los últimos 30 años, en la región se ha privilegiado la dimensión económico-mercantil del conocimiento que ve en las universidades un servicio público que genera bienes privados, que insiste en la provincialización de un modelo cultural de universidad, y que busca ajustar sus estructuras a la diversidad cultural partiendo de un multiculturalismo afirmativo, sin cuestionar el carácter ideológico y epistémico que reside en sus formas organizacionales, burocráticas y académicas. Desde este discurso globalizador, la universidad (empresa corporativa) se ajusta a las particularidades étnico-culturales, asegurando la pertinencia de todas sus carreras y posgrados tanto al mercado de conocimientos de sectores económico e industriales locales como al mercado de profesionales de diversos sectores, como las instituciones y agencias del Estado nación.

Algunos de estos estudios, sobre todo desde una perspectiva crítica, cuestionan la desigualdad estructural y la segmentación de mercados ocupacionales de los que la universidad forma parte, pero dejan intacta la estructura étnico-racial que caracteriza las sociedades multiculturales. Si bien la clase social ha sido una categoría explícita en los análisis sobre el acceso o la segmentación institucional de la universidad, el racismo y la diferencia

étnica, como cuestionamientos y puntos de vista sobre la universidad, han tomado fuerza solo tras largas luchas por la visibilización desarrolladas por los movimientos negro e indígena en los sures globales. Lo que podemos denominar estudios decoloniales aplicados al tema de la universidad han heredado esta tradición esencial de las sociedades latinoamericanas jerarquizadas y estratificadas por vía de la raza y la etnia.

Respecto a las características del trabajo académico, el capital cultural y las disciplinas científicas en torno a la universidad, destaca el trabajo de Pierre Bourdieu sobre el *habitus* académico (2008). Su sociología aplicada describe las relaciones, jerarquías simbólicas y estructurales que se construyen y reproducen dentro y fuera de la universidad en torno a disciplinas, trayectorias y profesiones. Aunque se concentra en el caso de la academia francesa, supone de manera implícita que esta forma de *habitus* es analizable en una variedad de contextos nacionales, dejando de lado el análisis del trabajo académico desde la perspectiva de la etnicidad. Su argumento confirma la fuerza global del discurso empresarial, capitalista y monocultural de la universidad como institución moderna. La antropología de la universidad que propongo, aunque reconoce el análisis de la clase social, parte de la cuestión étnico-cultural y profundiza en la experiencia intersubjetiva y en la configuración contextual de la universidad como un fenómeno social a escala global, pero de concreciones locales.

Por otro lado, Jean-François Lyotard (1979/2000) ha sostenido que la universidad perdió legitimidad cuando se enfrentó –o mejor dicho, terminó de articularse– al “fin de los tiempos” y la inevitable entronización de la sociedad del consumo, del mercado plenipotenciario globalizado y el capitalismo normalizado a lo largo y ancho del planeta. Santos ha sostenido que la crisis más bien deviene de sus contradicciones de origen moderno (para las que no hay soluciones modernas): ser un espacio de selección y formación de élite y al mismo tiempo un espacio popular y democrático de difusión del conocimiento y formación de personas; preparar en el conocimiento general al tiempo que especializar en un campo cada vez más amplio del saber; asegurar la disponibilidad del subsidio público, pero diversificar sus ingresos (Santos, 2015). Sin embargo, estos límites tienen que ver más con el carácter colonial y eurocentrado que poseen las universidades como instituciones del Estado nación, que con el ritmo de los cambios contemporáneos.

Las universidades están profundamente atadas al Estado nación, son un componente más del complicado sistema de dominación que este representa. Esto es así si vemos al Estado como un conjunto de roles, intercambios, niveles de autoridad, agencias e instituciones; es decir, como una amplia red de relaciones y formas de dominación entre grupos sociales diferentes,

tanto en términos de clase social como de adscripción étnica (Abrams, 2006/2015; Alonso, 2006; Migdal, 2001/2012). El Estado debe analizarse, entonces, como un efecto estructural; es decir, no como “una estructura *per se* sino como el poderoso efecto de las prácticas cotidianas que hacen que dichas estructuras aparezcan” (Mitchell, 2006/2015, p. 172). Por lo tanto, el sistema de Estado nación en cual la universidad participa, del cual forma parte, se produce a partir de las prácticas cotidianas de sus principales actores o agentes: estudiantes, profesores, autoridades, funcionarios, empleadores, organismos de evaluación, planeación y órganos de gobierno interno, entre otros.

Desde este punto de vista, es preciso cambiar el orden de los términos en el análisis de la universidad, dejar de empezar por la sociedad en general y el Estado como aparato gubernamental para comprender sus dinámicas, contradicciones y dilemas –como lo hace la economía política o la sociología organizacional–, sino recurrir a los mundos de vida y a las formas cotidianas de poder que construyen una idea de universidad-estado y de sociedad determinada. En este sentido, para una antropología de la universidad hay que partir del análisis de los roles y las agencias que configuran la práctica docente y el trabajo académico en el seno de las instituciones y frente a la multiplicidad de dispositivos de poder cotidiano que circundan el ambiente y el espacio universitario. Herramientas como las formas disciplinares, burocráticas y simbólicas del poder, la etnografía institucional, el método biográfico-narrativo y los mundos de vida del profesorado (Foucault, 1975/2000; Giddens, 1981; Long, 2001/2007; Nadel, 1957/2009) son fundamentales y potencialmente reveladores de las limitaciones y las críticas más agudas sobre la universidad, frente a la diferencia étnica y cultural en espacios de profunda diversidad como los Altos de Chiapas, México.

Como fenómeno moderno, en América la universidad se encuentra atada al colonialismo como proceso histórico y a la colonialidad como su continuidad contemporánea, con la reproducción de lógicas y modos de producción de conocimiento y subjetividad eurocéntricas y occidentalizadas. Todo lo cual no está separado ni se excluye de la consolidación, expansión y desarrollo del sistema mundo capitalista globalizado que heredamos en el siglo XXI (Wallerstein, 1989/2011). De ahí sostengo que la universidad moderna es al mismo tiempo colonial y capitalista no por características exógenas, sino por condición constitutiva.

En América Latina, la universidad como institución del Estado nación moderno tiene una historia ligada a la de las luchas independentistas y republicanas de la región que dieron lugar a los países latinoamericanos que conocemos hoy en día. Aunque muchas de estas universidades anclan su historia

en los tiempos de invasión y expansión colonial de Europa. De hecho, se puede afirmar que las primeras universidades centenarias fundadas en América Latina –la Universidad de Santo Domingo (República Dominicana: 1538); la Real y Pontificia Universidad de México (México-Tenochtitlan: 1553), y la Real y Pontificia Universidad de la Ciudad de los Reyes de Lima (Perú: 1551)– son reproducciones europeas, instituciones de los imperios portugués y español de origen eminentemente colonialistas, pues su presencia y desarrollo obedecía –antes que a las ideas de libertad y de secularización del Estado nación– a la difusión del cristianismo y a la expansión del control territorial de los reinos de la Europa en expansión.

Estas primeras universidades fungieron como centros de aculturación, recintos de imposición de los patrones productivos y criterios religiosos y estéticos de la cultura dominante. Este proceso que comenzó durante la colonia, continuó con el surgimiento de los países latinoamericanos y encontró en la política del indigenismo el ejemplo más destacado de experiencia específica de aculturación (Fábregas Puig, 2021). Toda la serie de jerarquías heterosexuales y racismo étnico/raciales fueron conformados, expandidos y consolidados a través de la conquista y las guerras imperiales, en complicidad o con la plena contribución de las universidades como centros aculturadores coloniales, después nacionalistas y finalmente modernas, en su totalidad, en los diferentes países de América Latina. El patriarcado y las nociones de sexualidad, epistemología y espiritualidad se exportaron al resto del mundo a través de la expansión colonial como criterios hegemónicos para racializar, clasificar y patologizar al resto de la población mundial en una jerarquía de razas superiores e inferiores (Grosfoguel, 2007).

Se trata del mito occidental del universalismo planetario creado por la empresa colonial en expansión, en torno al cual se desarrollaron las ciencias y las humanidades en los primeros recintos universitarios europeos, pero que se fue expandiendo igualmente por el Atlántico. Este mito sostiene la existencia de “una” verdad universal que encubre o, mejor dicho, oculta al que habla tanto su localización geográfico-política como su corporalidad (Grosfoguel, 2007); lo que Ramón Grosfoguel denomina –junto con Walter D. Mignolo (2010)– la geopolítica del conocimiento y la corpo-política del conocimiento, ambos como elementos de una matriz colonial de poder. Para Mignolo la diferencia colonial/imperial impuesta durante largos siglos no solo edificó un pensamiento occidental del mundo, sino que instauró una linealidad del tiempo; un tiempo europeo de la historia en el que abrevaron países y naciones enteros, incluyendo sus universidades como recintos de saber y cultura (Mignolo, 2010).

Castro-Gómez define este problema como la “*hybris* del punto cero”. Si la universidad no solo produce conocimiento que conduce al progreso

moral y material, sino que se asume como ente de validación y legitimación del mismo, luego entonces, la universidad se encuentra atada a la estructura disciplinar del conocimiento occidental hegemónico y al mito de su universalidad. Como agente legitimador de conocimiento, solo lo que es disciplinar/disciplinario o científico/logoscentrado puede ser catalogado como conocimiento, todo lo demás es simple saber. Con todo ese encubrimiento se reproduce un modelo epistémico al que Castro-Gómez llama “hybris del punto cero” (2007). Además, Eduardo Restrepo ve una clara colonización científico-epistémica en la universidad, tal y como la conocemos en el siglo XXI (Restrepo, 2018). Para Fernando Prada y Luis Enrique López (2012), en la universidad existe un dominio epistémico de occidente, una lógica científicista que dificulta el tránsito hacia una descolonización del conocimiento. Santos propone la existencia de una línea abisal entre el conocimiento válido, científico, hegemónico y los saberes excluidos, invisibilizados y subyugados, cuando no eliminados sistemáticamente por los largos procesos de colonización articulados a la empresa capitalista desde el siglo XVI en adelante (Santos, 2017).

En la universidad moderna, esta colonialidad del saber científico-técnico reside precisamente en la arrogancia epistémica de su pretensión de superioridad. La forma en que esta se reproduce y desarrolla en formas sofisticadas y múltiples está articulada con los sistemas de dominio del Estado nación capitalista global. Hoy en día, el racismo que la universidad y la ciencia han ejercido durante siglos contra las poblaciones negras, los indígenas y las mujeres es más evidente gracias a los estudios decoloniales sobre la educación superior.<sup>3</sup> Las más novedosas propuestas de descolonización parten del reconocimiento de este efecto sistemático de exclusión de la pluralidad y la diferencia étnico-epistémica (véase Bhambra et al., 2018; Mato, 2020; Walsh & Monarca, 2020).

Como institución/agencia del Estado nación –que se reformula a medio camino en la historia del continente– la universidad contemporánea se transformó de un recinto de élite y alta burguesía a una institución pública de acceso masivo –una conquista democrática del siglo XX. En el proceso incorporó, además, el papel de contribuidora al crecimiento económico a través del desarrollo tecnológico y la vinculación productiva. En ese sentido, la universidad juega un papel protagonista en la consolidación de una sociedad desigual, capitalista y moderna, así como en la difusión del

---

<sup>3</sup> Incluso la lucha de las mujeres en las universidades y la diversidad de feminismos universitarios activos en toda América es por sí misma otra historia aún por analizar, quizás como una versión más de la lucha decolonial vigente.

paradigma de desarrollo, pues se acompañó del cometido de cohesionar a la población en torno a un ideario nacional y poner al servicio del pueblo el conocimiento para el progreso material de la nación (Ribeiro, 1967).

Durante más de tres siglos, los imperios coloniales europeos crearon solo una veintena de universidades en toda la gran región continental latinoamericana, pero una vez que los procesos de independencia y de república liberal se fueron concretando, la universidad se convirtió en un asunto público y del Estado. Solo entonces vino la democratización en su acceso, la masificación de la experiencia universitaria y el establecimiento de miles de universidades en América Latina. Si en 1950 se registró un total de 226 000 alumnos en educación universitaria, 35 años después, en 1985, la cifra fue de 4 983 000 estudiantes matriculados –la inmensa mayoría de entre 20 y 24 años– (Brunner, 1990, pp. 73–75). Durante este periodo (1950–1980) aparece y se establece la profesión académica, es decir, se masifica la experiencia de personas que viven “de” la universidad como su principal fuente de ingreso y actividad; la universidad deja de ser un lugar aislado y monástico al que las personas “cultas” de clase alta “van” para transmitir su conocimiento. El Estado se convierte en el empleador de miles de profesores y profesoras universitarios y en experiencia de vida de millones de estudiantes; precisamente por esto aparece ya como un fenómeno social y no solo como una institución político-burocrática.

## **2. La universidad moderna como arquetipo de poder del Estado nación**

En América Latina la secularización implicó para la universidad un largo proceso de transformación de colegios, claustros confesionales y escuelas monasterio en facultades, centros de investigación e instituciones del Estado. Este cerró las puertas a las órdenes religiosas y se abandonó la teología como centro de interés, sustituyéndola por la aparición de las profesiones liberales; todo sucedió durante el largo siglo XIX (Levy, 1995). No siendo ya difusoras del cristianismo, ni encargadas de la empresa evangelizadora, desconectadas de facto con los poderes coloniales y dotadas de legitimidad por los gobiernos republicanos independientes, las universidades dirigieron su cometido a la consolidación de los nacionalismos emergentes.<sup>4</sup> Esto fue crucial para la transformación de los recintos universitarios: “los juristas (una de las profesiones más antiguas) pasan a manejar los aparatos administrativos de las nacientes naciones y, a través de ellos, se produce un

<sup>4</sup> Aún no se han escrito las historias latinoamericanas de estas universidades en perspectiva decolonial. Por otro lado, muy distinta es la historia de las universidades en Europa que, sin reconocerlo o aceptarlo, hunden sus raíces en el mundo árabe y musulmán más de lo que imaginamos (véase Santos, 2021, pp. 242–245).

definitivo relevo” (Cathalifaud, 2000, p. 16): el poder universitario pasa de los peninsulares a los criollos.

La capacidad de los nacionalismos ligados al surgimiento de los estados independientes para dotar de toda una agenda y orientar el trabajo y la organización de la universidad es fundamental y estructural. Desde el pasado colonial, a la par de la construcción de los imaginarios de lo nacional, fueron surgiendo oficios y profesiones que aseguraban el ensanchamiento del Estado como forma de autoridad y dominio:

El Estado colonial, y un poco después el capital corporativo, necesitaba ejércitos de empleados bilingües, capaces de mediar en lo lingüístico entre la nación metropolitana y los pueblos colonizados. La necesidad era mayor a medida que las funciones especializadas del Estado se multiplicaban por todas partes al comenzar este siglo [siglo xx]. Junto al viejo oficial de distrito apareció el oficial médico, el ingeniero de riego, el extensionista agrícola, el maestro de escuela, el policía, etc. (Anderson, 1983/2017, p. 85).

En el caso de México, la apropiación de un pasado indígena al que se le hizo la guerra de conquista, junto con el reconocimiento explícito de una continuidad española criolla que buscó dar lugar al mestizo, tiene su peculiar complicidad con el quehacer de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como centro de cultura y formación de dicha intelectualidad posrevolucionaria mexicana.<sup>5</sup> A partir de 1945 se consolida la UNAM como centro intelectual, convirtiéndose en un organismo descentralizado con capacidad jurídica, patrimonio propio y presupuesto público (Marsiske, 2006). Para entonces solo había 12 universidades en el país. Todas emulando el modelo nacional y fundando sus facultades de medicina, derecho, enfermería, contaduría o administración como las principales escuelas de profesiones liberales y dotadoras de títulos (Larroyo, 1980). Similar es el caso de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), que surge en 1942 con un programa intelectual que le daría bagaje a la ideología nacionalista mexicana revolucionaria, formando a los intelectuales que la nación requería y, además, siendo cobijo de la apremiante integración nacional que se pregonaba en torno a “una” identidad nacional. Fue en la ENAH donde se formaron los primeros indigenistas en México y Latinoamérica.

Las universidades, independientemente de sus características internas, se instauraron como partícipes de la formación del Estado y de la estratificación

<sup>5</sup> El lema de la UNAM, “Por mi raza hablará el espíritu”, simboliza esa unión ideológico-política entre la nación y la universidad.

de clase social, contribuyendo paulatinamente a la homogeneidad transformativa de los procesos de consolidación nacional, es decir, a la incorporación/asimilación de rasgos culturales de grupos subyugados para asimilarlos como propios de “lo nacional” (Williams, 2006); estructurando formas de trabajo, principios y agendas intelectuales hacia la consolidación de la idea de una nación = una cultura. Por supuesto, este nacionalismo etnocéntrico se reproduce durante el siglo xx en todos los niveles educativos, la universidad sólo constituye el último bastión.

El problema radica en que, para consolidarse, tal nacionalismo ha tenido que excluir y de no ser así, incorporar de manera racista y limitada la diversidad cultural característica originaria de nuestra América o Abya Yala. Para Rita Segato, la formación de la nacionalidad en los países de América conlleva la producción de una diferencia, de una alteridad a las que ella llama “alteridades históricas”, que enfrentaron tensiones de discriminación y exclusión sistemática: “Son [otros] resultantes de formas de subjetivación a partir de interacciones a través de fronteras interiores, inicialmente en el mundo colonial y luego en el contexto demarcado por los estados nacionales” (Segato, 2007, p. 62). Para Santos esto ha significado un epistemicidio que no solo desestimó y excluyó los saberes indígenas y tradicionales de amplias capas de población, sino que eliminó a poblaciones enteras a través de guerras propias de la empresa colonialista y su expansión mundial (Santos, 2017).

El nacionalismo requirió de un racismo etnocéntrico para consolidar el sistema de dominio del Estado en la formación de los países latinoamericanos y, hoy día, ese nacionalismo racista constituye un cimiento ideológico que atraviesa diversos ámbitos de las universidades. Se trata de una camisa de fuerza que condiciona o configura el quehacer académico desde el ámbito jurídico-regulatorio y los procesos de identidad de su personal hasta la definición de conocimientos, unos válidos y otros excluidos, en los procesos de formación profesional (racionalismo cartesiano y universalismo eurocéntrico vs. cosmovisiones y cosmogonías indígenas múltiples y diferentes).<sup>6</sup> Estas funciones de regulación del nacionalismo están tejidas y estructuradas con una escolarización universitaria, una creencia normalizada y popular desarrollada a partir del derecho y acceso masivo a las profesiones.

---

<sup>6</sup> Sugiero revisar los análisis del caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi y su confrontación con la regulación del Estado, bastante bien documentado por Sergio Hernández Loeza (2017). En el caso de las Universidades Interculturales en México, particularmente en la Universidad Intercultural de Chiapas, existe una conciencia étnica en profesores y profesoras indígenas que luchan por consolidar una visión plurinacional que trascienda la folclorización y mercantilización de la identidad y la diferencia étnica.

La escolarización universitaria se vuelve más importante en tanto aumenta la socialización de los estudios universitarios entre amplias capas de la población en América Latina; es decir, sólo después de la segunda mitad del siglo XX, en correspondencia con la creación de sistemas educativos nacionales. Solo entonces las universidades fueron vistas como instituciones escolares de tercer ciclo o de estudios avanzados a los cuales pudieron acceder amplias capas de población bajo los principios de igualdad social, de derecho a la educación y formación de profesionales que el Estado fue requiriendo. Al mismo tiempo, se activa la dimensión estratificadora de la universidad a través de las profesiones. Esto se debe a que las profesiones –repito, como invenciones modernas– se colocaron en la cima de los sistemas educativos, monopolizando los conocimientos y técnicas que fueron manejando los gremios de profesionales, asegurando la eficiencia de sus estudios y garantizando el reconocimiento del Estado como una forma de poder cultural, ideológico, técnico e intelectual muy relevante (Collins, 2019). Un poder al que no todos acceden ni pueden llegar de igual manera.

En suma, estamos frente a una configuración histórica de la universidad como arquetipo de poder del sistema de dominio del Estado nación. Un arquetipo que, independientemente de las características organizacionales, sectoriales, académicas o curriculares de las instituciones, hace que estas tiendan a asumirse como herederas de un conocimiento universal –aunque resulte eurocentrado y excluyente de la diversidad y de las alteridades históricas pues estas perturban la cohesión nacional–, racionalistas, empleadoras y otorgadoras de títulos como monedas de cambio de una sociedad credencializada y de creciente complejidad y especialización. Sin perjuicio de las diferencias históricas y políticas concretas de cada país y de cada profesión, es un hecho que durante el siglo XX se consolidó un modelo de estatus social atribuido al ejercicio profesional, cuyo título o certificación fue siempre una facultad histórica de las universidades (Cleaves, 1985; Collins, 2019; Illich, 1971/1978).

Luego entonces, la universidad como mito de éxito individual, junto con la presión de las profesiones como dispositivos de control y monopolio de un saber experto, dio lugar a la construcción de un ritual moderno de escolarización universitaria que ha sostenido que los estudiantes deben pasar al menos cuatro años de estudios para, sólo así, garantizar que hayan adquirido un complejo conjunto de saberes-haceres que garantice la confianza en los resultados de su quehacer, sea cual fuere el mismo. Las profesiones y las disciplinas, tanto de las humanidades como de las ciencias en general, se encuentran entonces articuladas alrededor de la universidad y de los sistemas de regulación profesional del Estado nación (salud, justicia, educación,

gobierno, etc.) produciendo así dispositivos de poder de clase en las carreras de la universidad. Es decir, las carreras, las profesiones y las disciplinas como formas de un saber burocratizado y regulado dentro de las universidades, al estar articulado a los sistemas de regulación social del Estado nación se condensan como fuerzas estructurantes de roles y agencias sociales, como dispositivos de poder social específicos para ciertos campos y espacios de regulación social. Son estas las que han tenido múltiples razones para impulsar y mantener una lógica escolarizada, logocentrada, nacionalista y burocrática en la universidad como arquetipo del Estado. Estas son las que han dado lugar a ese ritual universitario como fenómeno educativo en las sociedades modernas.

Entonces, independientemente del campo en que nos coloquemos –sea este la justicia, la salud, la producción alimentaria, los servicios financieros o turísticos, la educación, las comunicaciones, etc.–, en todos ellos el nacionalismo etnocéntrico, la escolarización universitaria y la credencialización social a través del acceso a títulos profesionales son monedas de cambio que garantizan estatus social, ingreso y bienestar, lo que representa una aspiración legítima de los estudiantes y sus familias, sea cual fuere su adscripción étnica, lengua, región, localidad o comunidad de vida. Es en este sentido que propongo ver la universidad más como un fenómeno antropológico social que como un objeto institucional de análisis.

### **3. Regímenes de la praxis docente universitaria y antropología aplicada**

Fuerzas articuladoras internas y externas condicionan/estructuran la praxis del profesorado incorporando recursos, estrategias y circunstancias en las decisiones que toman los profesores y las profesoras universitarios como actores y sujetos de los procesos formativos y de investigación que acontecen en el arquetipo de la universidad moderna. La agencia docente sucede en un concierto de regímenes de actuación que dificultan el desprendimiento y la alteridad pedagógica hacia relaciones sociales interculturales y hacia la descolonización, como un proyecto civilizatorio.

La propuesta de una antropología social aplicada busca visibilizar precisamente estos dilemas, contradicciones y limitaciones a la descolonización pedagógica de la práctica universitaria. En primer lugar, es preciso reconocer que los mundos de vida y los procesos de identidad están atravesados por los efectos del nacionalismo etnocéntrico latinoamericano: el indigenismo y la folclorización de lo étnico. En ámbitos de profundas diferencias y desigualdades, como los Altos de Chiapas, la labor académica enfrenta el desafío de luchar no solo por la valorización y el reconocimiento de los mundos de vida –lo Tsotsil, lo Tojolabal o lo Ch’ol–, sino por la incorporación

sistemática de alteridades epistémicas y políticas a las regulaciones sociales y a la normatividad del trabajo universitario.

En 2022 la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) sacó a concurso plazas docentes para la carrera de Derecho Intercultural. Aunque se buscó asegurar el principio de adscripción étnica (el candidato o la candidata, además de cumplir con las credenciales académicas, debía demostrar tener como lengua materna alguna lengua originaria de Chiapas) y con eso asegurar una perspectiva intercultural desde la identidad étnica del profesorado, por cuestiones normativo-legales le fue imposible mantener el principio de adscripción étnica como criterio de selección obligatorio. Dada la forma en que funcionan los puestos, los reglamentos y la organización académica, se reproducen desigualdades sociales y étnicas. Desde esta perspectiva antropológica, abrir la universidad a la pluralidad significa irrumpir en sus formas cotidianas y reglamentaciones nacionales y gubernamentales existentes.<sup>7</sup>

En múltiples regiones interculturales de América se lucha de esta manera, desde la diferencia étnica, para incorporar en los sistemas de justicia, de educación, de alimentación y de salud, alternativas no siempre funcionales con las otras lógicas capitalistas y etnocéntricas del Estado nación. Chiapas no es la excepción y en la UNICH toma forma una apuesta por irrumpir en el ideario nacionalista-capitalista, como opción de resistencia sutil y cotidiana a lo establecido que se inicia, sobre todo, desde la convicción política de profesores y profesoras tsotsiles, tojolabales o ch'oles:<sup>8</sup>

Podemos hablar de conocimiento práctico. Conocimiento que está en la práctica de los pueblos; desde el hogar, el trabajo en el campo; desde el conocimiento del entorno natural; desde los sistemas clasificatorios propios... todo eso hay un cúmulo de conocimientos que lo podemos equiparar [...]. (Profesor Miguel, entrevista TE021 del 13/08/2020)

<sup>7</sup> Tanto en el caso de la Amawtai Wasi analizado por Hernández Loeza, como en el caso de la UNICH señalado aquí, las cuestiones normativo-legales hicieron imposible la aplicación de acciones afirmativas étnico-raciales respecto al ingreso y contratación de profesorado. Esto quiere decir que los actuales regímenes constitucionales cargan consigo tanto el racismo etnocéntrico como la mirada parcial del pensamiento occidental sobre la educación, la formación y la docencia. Otro caso similar lo representan las parteras y médicas tradicionales mayas que no pueden ser contratadas como docentes porque no poseen el título de licenciatura que exige la ley de profesiones del estado de Quintana Roo, México.

<sup>8</sup> En la UNICH se analizaron seis historias de vida de profesores y profesoras, aplicando un método biográfico-narrativo que fue contrastado con episodios etnográficos sobre el proyecto de interculturalización que significó la puesta en marcha de la universidad en varias regiones de Chiapas.

Yo creo que eso es un punto entonces de colocar ahora el conocimiento de los pueblos, o el saber de los pueblos originarios en un punto en que se vuelva estructura, digamos académica. Yo creo que eso es una posibilidad que los jóvenes tendrán que ir con un curandero e ir a presenciar, ir a vivirla y sentirla, dado que tenemos que estar repensando qué implica trabajar sobre esto. (Profesor Manuel, entrevista TE022 del 30/07/2020)

En segundo lugar, la lógica científico-profesional es una dimensión importante porque representa el conjunto de saberes-haceres formativos previos del profesorado. Una *expertis* en cierto campo del saber (piénsese en el abogado, la arquitecta, el médico, el profesor, la contable, el ingeniero, etc.) que naturaliza el conocimiento científico por sobre otras formas de conocimiento y saber. Como profesores, investigadores e investigadoras no somos conscientes de la reproducción que hacemos de un pensamiento occidental y de una pretensión de verdad etnocéntrica, aunque esto estriba más bien en el hecho de que nuestras expectativas y actuaciones están configuradas no sólo hacia adentro de la universidad, sino a partir de los otros espacios sociales en los que desenvolvemos nuestra praxis. Pensemos en los juzgados, en las escuelas, en los hospitales, en las dependencias de gobierno, partidos políticos, organizaciones e infinidad de otras agencias e instituciones del Estado nación y de la sociedad de mercado.

El ser académico o académica no está circunscrito al espacio de la universidad, sino que en tanto persona social sus roles están articulados desde el sistema social del que forman parte (Nadel, 1957/2009). A la vez que se es profesor o profesora e investigador o investigadora, también se es abogado, médico, maestro, juez, periodista, comerciante, empresaria, etc. Su saber experto no es un saber generado y válido solo en la universidad, sino que es una construcción sociohistórica y cultural que responde a contextos que van más allá de los muros universitarios. Desde la mirada crítica intercultural y decolonial –como vengo afirmando– no hay conocimiento universal y la ciencia es una forma de conocimiento específico que en las universidades ha sido normalizado como un saber hegemónico y de aspiración universal. Ese conocimiento científico es el fundamento de las disciplinas y profesiones con las que funcionan las agencias e instituciones del Estado nación. Irrumpir en tales regímenes de actuación es una tarea fundamental, pero enormemente complicada.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Resulta imposible mostrar en esta contribución el caso de la medicina intercultural y la profesión médica que, en Chiapas, como en toda América y quizás el mundo entero, constituye uno de los sectores más regulados y establecidos en torno a una perspectiva occidental sobre la enfermedad y la cura, y justo en ese sentido se trata de un sector profundamente excluyente y racista (véase Erosa Solana & Carrasco Gómez, 2020; Magaña Ochoa, 2015).

El problema de la universidad frente a la diversidad ontológica y epistémica, propia de los contextos multiétnicos en América Latina, es un problema del Estado nación que carga consigo la historia de colonización y barbarie. Al encaminar la universidad hacia la pluriversidad se está desafiando el nacionalismo etnocéntrico, el racismo estructural, el ritual de escolarización y la credencialización propia de las sociedades desiguales y estratificadas que ha producido el Estado nación. Son sus sistemas de regulación social y sus instituciones, más allá de la universidad, las que están puestas en jaque frente a los desafíos civilizatorios del programa decolonial constituido por: constitucionalismos plurinacionistas; democracias interculturales; justicias distributivas y contrahegemónicas; prácticas de salud interculturales, y agroecologías urbanas sustentables, entre otras utopías del siglo XXI.

El rol docente/académico convencional –producto del arquetipo de universidad y de sus lógicas cotidianas de poder– no está mirando hacia ese futuro deseable. Su objetivo ha sido construir una sociedad ordenada, meritocrática, credencializada, desigual y estratificada. Su objetivo ha sido producir una modernidad social. La praxis docente hacia alteridades posibles confronta ese rol docente convencional e instituido y, en ese sentido, su desarrollo es posible a partir de ciertas pedagogías dialógicas e irruptivas, praxis docentes transformativas que sean capaces de resistir a los regímenes de poder subjetivo y cotidiano. Necesitamos una antropología capaz de analizar estas pedagogías universitarias en contexto; capaz de visualizar en la universidad el racismo étnico estructural, la exclusión epistémica sistemática, el patriarcado y las lógicas capitalistas y de clase social que hacen andar la maquinaria de dominación. Todo al mismo tiempo que se apuesta por andar en los márgenes y llevar la pedagogía más allá del aula. Esto requiere ser consciente de las contradicciones constantes y los dilemas éticos que se enfrentan desde la práctica. Es imposible aislarse de las lógicas de poder cotidiano siempre que nos asumimos como profesores o profesoras; en ese sentido, la actuación está configurada en torno a estas mismas lógicas como regímenes de dominio. Este es el drama de experimentar por un lado la fuerza de lo instituido y al mismo tiempo oponerle resistencia.

### **Conclusiones. Una agenda hacia pluriversidades posibles**

En América Latina la universidad es un fenómeno social moderno de origen colonial preparado para la reproducción de jerarquías y desigualdades epistémicas y ontológicas para hacer funcionar el sistema de dominio del Estado nación; gracias tanto a la credencialización social y la escolarización universitaria como a la centralidad del pensamiento científico y la cultura disciplinar

y monoepistémica que reside en sus claustros, divisiones, departamentos y cuerpos colegiados. El profesorado, como uno de sus principales actores, está sujeto siempre a órdenes legales, culturas disciplinares y burocráticas que exceden los muros universitarios, pues están entrelazadas en los otros roles que son comunes en cualquiera de las profesiones que veamos. Desde esta antropología de la universidad requerimos aproximaciones empíricas al quehacer docente para detectar las configuraciones estructurales de la práctica, dentro y fuera de las aulas, especialmente relevante en universidades que aspiran o se enuncian desde una interculturalidad crítica y se ubican en regiones de gran diversidad étnica.

Las alteridades etnohistóricas intensamente vivas en los pueblos originarios de América y de México enfrentan el enorme desafío de hacer valer sus diferencias epistémicas respecto de un pensamiento occidental y de una ciencia eurocentrada y capitalista, que condiciona mucha de la regulación social como la conocemos. Las pedagogías contrahegemónicas, críticas, irruptivas, interculturales y dialógicas constituyen la vía pedagógica de descolonización cotidiana del quehacer docente en la universidad. Solo reconociendo las fuerzas cotidianas de poder que configuran la praxis y sus articulaciones sutiles pero estructurales con la sociedad desigual, capitalista, patriarcal y etnocéntrica; solo entonces, se puede visibilizar el enorme desafío de descolonizar la universidad. La antropología de la universidad que propongo es una apuesta teórica metodológica para analizar esa capacidad de irrumpir en los márgenes y transformar la práctica docente, dentro del concierto mismo de regímenes de poder subjetivo, intelectual y material que se impone en nuestras vidas como profesores y profesoras; es una contradicción inevitable.

No se trata de una ruptura total con el saber/hacer docente, sino un llamado a la reconstrucción radical de su quehacer. Destronar el mito de la universalidad de occidente requerirá no sólo abrirse a la pluralidad epistémica y ontológica de la diversidad multiétnica de los países de América, sino cuestionar el carácter eurocéntrico y mono epistémico del Estado nación y sus profesiones, de las cuales la universidad solo es su dimensión intelectual más visible. Las universidades tendrán que cuestionar sus cimientos ideológicos más profundos y sus articulaciones económico-políticas normalizadas con el capitalismo global y la sociedad desigual, estratificada y monolingüe; el desafío hacia una universidad pluriversal o una pluriversidad como paradigma de las universidades en el siglo XXI es, sencillamente, enorme.

No es solo una cuestión de desmercantilizar y despatriarcalizar la universidad. Tampoco parece suficiente asumir una posición crítica de la universidad siempre y absolutamente contracapitalista, a favor de los más desposeídos,

de la igualdad de género, la justicia y el progreso, objetivos profundamente humanistas. Más bien y mucho más importante será reconstruir la universidad desde la diversidad cultural y la diferencia étnico-política; desde la radicalidad contextual del lugar de enunciación y del contexto inmediato del quehacer universitario y docente. Requerimos utopías para pensar las sociedades interculturales del siglo XXI y la pluriversidad del planeta, quizás no baste con la reelaboración o refundación de la universidad o del Estado mismo.

La pluralidad epistémica, las democracias interculturales, las ecologías de saberes y el constitucionalismo plurinacional requerirán una universidad crítica, contrahegemónica y de inspiración descolonizadora que sea capaz de cuestionar el orden colonial, capitalista y occidental eurocéntrico de sus cotidianidades y formas organizacionales. La capacidad de imaginación y de reinención de la organización y el funcionamiento de la universidad, de sus carreras y pedagogías formativas son agendas pendientes, desafíos para sus principales actores. En ese sentido, quizás abandonemos la idea de (uni)versidad o diversifiquemos la formación profesional desde un diálogo y colaboración intercultural e interepistémica que hoy solo podemos enunciar como utopía. Es posible un planeta donde quepan muchos mundos, como un paradigma social de las universidades transmodernas y de los Estados plurinacionales y plurilingües –una (pluri)versidad– siempre y cuando seamos capaces de deconstruir la colonialidad que se instauró en las formas más cotidianas de nuestro quehacer.

Revisado por José Morales

### **Conflictos de interés**

El autor declara no existir ningún conflicto de interés.

### **Financiación**

La investigación que da lugar a este artículo contó con la subvención obtenida como estudiante de doctorado durante los años 2018-2022, financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

### **Aprobación ética**

La investigación que dio lugar a este artículo contó con la autorización y colaboración de las autoridades de la Universidad Intercultural de Chiapas.

## Referencias bibliográficas

- Abrams, P. (2015). Notas sobre la dificultad de estudiar el Estado. In P. Abrams, A. Gupta, & T. Mitchel, *Antropología del estado* (M. Pimentel, Trad.; pp. 17–60). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2006)
- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Fondo de Cultura Económica.
- Acosta Silva, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes: El gobierno de las universidades públicas en México*. ANUIES.
- Alonso, A. M. (2006). Políticas de espacio, tiempo y sustancia: formación del estado, nacionalismo y etnicidad. In S. Bastos & M. Camus (Eds.), *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate* (pp. 159–195). CIRMA.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Unesco Publishing & Sense Publishers.
- Anderson, B. (2017). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. L. Suárez, Trad.). Primo epublibre. <https://t.ly/9XTi>- (Trabajo original publicado en 1983)
- Ávila Romero, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista de Educación y Desarrollo*, (16), 19–25. <https://bit.ly/3W7TCsC>
- Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişancioğlu, K. (Eds.). (2018). *Decolonising the University*. Pluto Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25936>
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova Cardiel, H. (1999). *Universidad contemporánea. Política y gobierno, Vol. 2*. UNAM & Miguel Ángel Porrúa.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–92). Siglo del Hombre Editorial, Universidad Central-IESC, & Pontificia Universidad Javeriana.
- Cathalifaud, M. A. (2000). Las universidades como sistemas sociales: estructura y semántica. *Revista MAD*, (2). <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2000.14856>
- Chica Cañas, F. A., & Marín Gallego, J. D. (2016). La decolonización del saber epistémico en la universidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 285–302. <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0115.12>
- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. El Colegio de México – Centro de Estudios Sociológicos.
- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.

- Dolenec, D. (2006). Marketization in higher education policy: An analysis of higher education funding policy reforms in Western Europe between 1980 and 2000. *Revija za Socijalnu Politiku*, 13(1), 15–35. <https://hrcak.srce.hr/30249>
- Eroza Solana, E., & Carrasco Gómez, M. (2020). La interculturalidad y la salud: Reflexiones desde la experiencia. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVIII(1), 112–128. <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v18i1.725>
- Fábregas Puig, A. (2021). *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. El Colegio de México.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. G. del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975)
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación* (A. A. Hernández, J. M. Gual Vergas, & E. Rodríguez Lara, Trads.). Traficantes de Sueños. (Trabajo original publicado en 2007)
- Giddens, A. (1981). Agency, institution, and time-space analysis. In K. K. Cetina & A.V. Cicourel (Eds.), *Advances in social theory and methodology. Towards an integration of micro and macrosociology* (pp. 161–174). Routledge & Kegan Paul.
- Gil Antón, M. (2015). La educación superior: el imperio de las propinas. In A. A. Silva (Ed.), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp. 19–44). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn. Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2-3), 211–223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Hernández Loeza, S. E. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ibarra Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM.
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada* (G. Espinosa, Trad.). Editorial Posada. (Trabajo original publicado en 1971)
- Jiménez Ortiz, M. del C. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericana. *Espacio Abierto*, 20(2), 219–238. <https://bit.ly/4bRl9Va>
- Kent Serna, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. ANUIES.
- Kent Serna, R., & Durham, E. R. (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, FLACSO & Fondo de Cultura Económica.
- Larroyo, F. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa S.A.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. FLACSO, UNAM & Miguel Ángel Porrúa.

- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor* (H. Fajardo, M. Villareal, & P. Rodríguez, Trads.). CIESAS & El Colegio de San Luis. (Trabajo original publicado en 2001)
- Lyotard, J.-F. (2000). *La condición postmoderna: informe sobre el saber* (M. A. Rato, Trad.). Planeta-Agostini. (Trabajo original publicado en 1979)
- Magaña Ochoa, J. (2015). Medicina con enfoque intercultural: Entre el conflicto de prácticas discriminatorias y la toma de posición de un modelo médico por estudiantes indígenas de Chiapas, México. In J. Magaña Ochoa, B. G. Rojas Trejo, L. E. Ávila Romero, & A. Ávila Romero (Eds.), *Estudios latinoamericanos: pueblos originarios hacia el siglo XXI. Enfoques actuales* (pp. 171–196). UNACH, CLACSO, & UNICH.
- Matarranz García, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 153–173.
- Mato, D. A. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de Educación Superior. *De Prácticas y Discursos*, 9(13) 1–14. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/169704>
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: historia y desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11–34. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Méndez Reyes, J. (2013). Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la “hybris del punto cero”. *Revista de Filosofía*, 75(3), 66–86. <https://bit.ly/3YbBXmo>
- Méndez Reyes, J., & Padrón Medina, A. (2023). Aportes de la pedagogía decolonial transdisciplinaria a la transformación universitaria. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(41), 421–455. <https://doi.org/10.46925//rdluz.41.23>
- Mendoza Rojas, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*. CESU-UNAM.
- Migdal, J. (2012). *Estados débiles, Estados fuertes* (L. A. Llanas & V. Schussheim, Trads.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2001)
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (W. Mignolo, Trad.). Ediciones del Signo. (Trabajo original publicado en 2009)
- Mitchell, T. (2015). Sociedad, economía y el efecto del estado. In P. Abrams, A. Gupta, & T. Mitchel, *Antropología del estado* (M. Pimentel, Trad.; pp. 145–184). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2006)
- Mok, K. H., & Han, X. I. (2017). Higher education governance and policy in China: Managing decentralization and transnationalism. *Policy and Society*, 36(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1288964>
- Muñoz García, H. (Ed.) (2016). *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* UNAM & Miguel Ángel Porrúa.

- Nadel, S. F. (2009). *The theory of social structure*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1957)
- Ordorika Sacristán, I. (2004). *La academia en jaque: Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. UNAM, Miguel Ángel Porrúa, & Cámara de Diputados LIX Legislatura.
- Prada, F., & López, L. E. (2012). Educación superior y descentramiento epistemológico. In F. Tubino & K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 29–54). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://t.ly/RUVx4>
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. In J. L. Barboza & L. Pereira (Eds.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 11–23). Editorial CECAR. <https://t.ly/U6gYb>
- Rhoades, G., & Slaughter, S. (2010). Capitalismo académico en la nueva economía: retos y decisiones (A. Furió, Trad.). *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*, (33), 43–59. <https://bit.ly/4fnZDKG> (Trabajo original publicado en 2004)
- Ribeiro, D. (1967). *La universidad necesaria*. Editorial Galerna.
- Rodríguez Gómez, R., & Casanova Cardiel, H. (2005). Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México. *Perfiles Educativos*, 27(107), 40–56. <https://bit.ly/4cKnimG>
- Saavedra, J. L. (2008). Descolonizar e indianizar la universidad. *Temas Sociales*, (28), 299–313. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n28/n28a15.pdf>
- Santos, B. de S. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Editorial Morata.
- Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global* (P. Vasile, Trad.). CLACSO. <https://bit.ly/3YdjExb>
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Shattock, M. (2010). The entrepreneurial university: An idea for its time. *London Review of Education*, 8(3), 263–271. <https://doi.org/10.1080/14748460.2010.515125>
- Vercellone, C. (2016). Capitalismo cognitivo y economía del conocimiento. Una perspectiva histórica y teórica. In F. Sierra Caballero & F. Maniglio (Eds.), *Capitalismo financiero y comunicación* (F. Soro & G. Torem, Trans.; pp. 17–50). Ediciones CIESPAL. (Trabajo original publicado en 2013)
- Wallerstein, I. (2011). *El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850: Vol. III* (J. Alborés, Trad.; 2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1989)
- Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171–194. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12583/12454>

Williams, B. (2006). La competencia por la nación a través de un terreno de sangre. In M. Camus (Ed.), *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate* (pp. 141–156). CIRMA.

---

**Andrés Augusto Arias Guzmán**

Universidad Autónoma de Nayarit

Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n, Tepic, Nayarit, C.P. 63000, México

Contacto: andres.arias@uan.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9785-8190>

Recibido: 24.09.2023

Aceptación comunicada: 30.08.2024

<https://doi.org/10.4000/12g0r>




---

***To an Anthropology of the University. Decolonial Enquiring of Its Everyday Power Structure***

The university as a modern social phenomenon needs to be transformed in order to confront the long centuries of colonialism in Latin America and its enormous ethnic-cultural diversity. This article aims to contribute to such evolvment, by proposing an anthropologist analysis of the University Institution concept, showing its capitalist and ethnocentric structure and its connection with liberal professions as devices of power of the State. This proposal is part of the results of a doctoral research carried out in San Cristóbal de las Casas with professors from the Intercultural University of Chiapas, where an institutional ethnography, a biographical-narrative method, and a participant observation were developed during the years 2019-2021. The paper invites engagement and discussion of a pluriverse paradigm to view and to perceive

***Vers une anthropologie de l'université. Critique décoloniale de ses dispositifs de pouvoir quotidiens***

L'université en tant que phénomène social moderne nécessite une transformation pour faire face aux longs siècles de colonialisme en Amérique latine et à son énorme diversité ethnique et culturelle. Je propose, en contribution à cet agenda, une anthropologie de l'université comme proposition conceptuelle qui rend visible son caractère capitaliste et ethnocentrique et en même temps trace son articulation avec les professions en tant que dispositifs de pouvoir social de l'État-nation. Cette proposition fait partie des résultats d'une recherche doctorale réalisée à San Cristóbal de las Casas avec des professeurs de l'Université Interculturelle du Chiapas, Mexique, où une ethnographie institutionnelle, une méthode biographique et narrative ainsi qu'une observation participante ont été développées

“University” and its pedagogical praxis from a decolonial perspective instead of the well-known and outdated established occidental universalism.

**Keywords:** coloniality of knowledge; epistemological decolonization; epistemologies of the South; nation-state; university reform.

entre 2019 et 2021. Le texte cherche, à partir d’une critique de l’universalisme occidental, à contribuer à la définition d’un possible paradigme pluriversel et de ses défis à partir du quotidien des enseignants.

**Mots-clés:** colonialité du savoir; décolonisation épistémologique; épistémologies du Sud; État-nation; réforme de l’université.