

Hacia una relación horizontal de la Universidad-Comunidad: El caso del PEC en la UAM

*Edgar Andrés De la Cruz Rojas y Benito León Corona**

Resumen

El papel social de las universidades ha sido criticado por priorizar intereses empresariales, generando relaciones verticales con las comunidades. En respuesta, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) implementó el Proyecto de Extensión Comunitaria (PEC), basado en la Investigación-Acción Participativa (IAP), para co-crear conocimiento con comunidades indígenas, afromexicanas y en situación de pobreza. Este artículo evalúa cómo el PEC modifica la producción de conocimiento tradicional, reconociendo los saberes locales. A través de entrevistas a profesores, estudiantes y colaboradores, se identifican avances y desafíos para lograr una vinculación más equitativa. Los hallazgos muestran tensiones entre las estructuras de poder universitarias y las expectativas de las comunidades, destacando la necesidad de fortalecer metodologías participativas para una vinculación efectiva y transformadora.

Palabras clave

Universidad ; Comunidad ; Extensión Universitaria ; Participación Comunitaria

Abstract

The social role of universities has been criticized for prioritizing business interests, creating vertical relationships with communities. In response, the Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) implemented the Community Extension Project (PEC), based on Participatory Action Research (PAR), to co-create knowledge with indigenous, Afro-Mexican, and marginalized communities. This article evaluates how the PEC alters traditional knowledge production by recognizing local knowledge systems. Through interviews with professors, students, and collaborators, the study identifies advances and challenges in achieving a more equitable connection. Findings reveal tensions between university power structures and community expectations, highlighting the need to strengthen participatory methodologies for effective and transformative engagement.

Key words

University ; Community ; University Extension ; Community Participation

* Estudiante del Doctorado en Estudios Organizacionales. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I). México (edgar111meta@gmail.com). ; Profesor - Investigador. Departamento de Administración, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A). México (belecor@msn.com).

Introducción

EL PAPEL social de las universidades ha sido objeto de creciente cuestionamiento en las últimas décadas. Tradicionalmente, estas instituciones han adoptado enfoques verticales en su colaboración con las comunidades (Restrepo, 2018; Valenzuela-Baeza, 2021), priorizando sus relaciones con el sector empresarial (Di Meglio, 2024) y manteniendo una mentalidad extractivista (Grosfoguel, 2016). Este enfoque perpetúa una dinámica de dependencia en la que las comunidades reciben conocimiento de manera unidireccional, sin participar activamente en su creación o contextualización. En respuesta a estas críticas, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) ha buscado nuevas formas de colaboración con la sociedad, por ejemplo, a través del Proyecto de Extensión Comunitaria (PEC) como uno de sus esfuerzos por construir relaciones más equitativas y horizontales.

El PEC trabaja con un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP) (Poteete y otros, 2012), donde se pretende romper con la tendencia a la verticalidad al buscar la integración de saberes locales, con la pretensión de transformar las relaciones tradicionales entre la academia y las poblaciones indígenas y rurales. Se busca dejar de transferir conocimiento de forma unilateral, la IAP se centra en la co-creación del conocimiento entre académicos, estudiantes y poblaciones indígenas, afromexicanas y rurales en situación de pobreza. Este modelo asegura que estas poblaciones sean protagonistas en la identificación de sus necesidades y en la generación de soluciones, promoviendo un proceso de aprendizaje mutuo y empoderamiento colectivo.

En este contexto es de suma relevancia conocer la posición de las instituciones de Educación Superior en pro del cambio, de uno vertical a otro horizontal, en este sentido, este artículo tiene como objetivo evaluar cómo las actividades de investigación y docencia de la UAM, a través de proyectos como el PEC, contribuyen a la modificación de la forma tradicional de producción de conocimiento, al reconocer a los saberes locales como modalidades de asignación de sentido a la propia realidad, con esto se busca romper desde la universidad con la verticalidad y la suposición de que solo el conocimiento formal es relevante, reconfigurando y transformando su papel social. El texto se estructura en cinco apartados. En el primero se analiza el papel social de la universidad en el contexto latinoamericano, subrayando la necesidad de avanzar en una relación que responda a las demandas sociales, especialmente de las comunidades. El segundo apartado aborda las consideraciones clave para avanzar en este proceso, destacando a los actores involucrados y la relevancia de la vinculación universidad-comunidad.

En el tercer apartado se presenta la metodología utilizada y los resultados obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas a profesores y estudiantes de la UAM y colaboradores del PEC. El cuarto apartado reflexiona sobre las percepciones de los participantes respecto a la co-construcción del conocimiento, los desafíos enfrentados y las oportunidades para fortalecer un proceso más horizontal. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para consolidar estas alianzas y asegurar que la universidad responda eficazmente a las necesidades de las comunidades.

El papel social de la Universidad en el contexto latinoamericano

El papel de la universidad en la sociedad ha experimentado transformaciones profundas a lo largo de la historia, adaptándose a las necesidades del contexto social y económico de cada época. Durante la modernidad, la expansión del conocimiento se convirtió en una herramienta fundamental para el progreso, impulsada por el pensamiento ilustrado del Siglo de las Luces, que priorizaba la razón y el desarrollo científico. Castro-Gómez (2007) señala que en este periodo surgieron dos grandes meta-relatos sobre la producción y organización del conocimiento, que influyeron profundamente en la institucionalización de la universidad.

La primera narrativa plantea que la educación es un derecho del pueblo y debe servir al progreso de la sociedad, lo que implica que la universidad debe formar individuos con habilidades científico-técnicas. La segunda narrativa, de carácter moral, sostiene que la educación debe formar seres humanos capaces de educar a otros para el beneficio colectivo, convirtiendo a la universidad en el alma mater de la nación, encargada de producir líderes espirituales. Además, durante la modernidad, la visión predominante del mundo se alejó de una comprensión más orgánica de la realidad.

Con la consolidación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial europea, se fortaleció la separación ontológica entre la naturaleza y la humanidad (Mejía, 2011). En este contexto, el conocimiento se transformó en una herramienta para dominar el entorno, basándose en una lógica mecanicista que descomponía el mundo en partes, eliminando la interconexión entre sus elementos (Gómez-Escobar y Nájera-Castellanos, 2024). Este enfoque técnico-científico, basado en la distancia entre el sujeto conocedor y el objeto de estudio, fue descrito por Castro-Gómez (2007) como una forma de conocimiento en la que el observador, como un dios, contempla el mundo desde una plataforma inobservable, buscando una verdad objetiva y libre de dudas.

Latinoamérica sigue siendo la región con mayores niveles de desigualdad a nivel global, lo que plantea desafíos urgentes en términos de desarrollo social (Baltodano García y otros, 2024). En este contexto, la educación superior se convierte en un actor clave para abordar estos problemas, ya que es esencial para proporcionar soluciones efectivas en diferentes ámbitos sociales, organizacionales y comunitarios. Portillo Calsina y otros (2024) concluyeron, a partir de su estudio, que la interacción entre las universidades y las comunidades todavía presenta debilidades que deben ser corregidas mediante una mayor organización y la implementación de programas de largo plazo. A pesar de estos desafíos, la contribución de la educación superior al desarrollo social de Latinoamérica es innegable, especialmente por su capacidad para fomentar el crecimiento económico y promover proyectos comunitarios que favorecen la justicia social y el bienestar colectivo.

Al mismo tiempo, las universidades del siglo XXI enfrentan interrogantes cruciales sobre sus métodos de enseñanza y su interacción con la sociedad (Mejía, 2011). El papel social de estas instituciones varía considerablemente en función de factores como las condiciones políticas, económicas e históricas de cada país, así como de las políticas nacionales hacia la educación superior, lo que resalta la importancia de que las universidades adapten su enfoque para contribuir de manera efectiva a los desafíos sociales del contexto latinoamericano.

Gómez-Escobar y Nájera-Castellanos (2024) argumentan que las universidades latinoamericanas atraviesan una crisis en cuanto a su rol social, al no haber logrado adaptar su misión a las realidades y desafíos del contexto actual. Esta crisis se ve reflejada en la dificultad de las instituciones para conectarse eficazmente con los actores sociales y contribuir al desarrollo inclusivo de sus comunidades, preguntándose cómo pueden vincularse efectivamente con los diferentes actores sociales sin caer en la repetición mecánica de modelos, considerados exitosos en otros contextos, pero que no siempre responden a las realidades locales.

Esta modalidad de modelos exitosos se concentra en la dimensión tecnológico-científica de vinculación con las actividades económicas, en este sentido, encontramos diversos trabajos cuyo centro de atención son las empresas. Di Meglio (2024) analiza la relación entre la universidad y la sociedad, enfocándose particularmente en su vinculación con las empresas. La autora sostiene que, durante la década de los noventa, la vinculación científica y tecnológica en América Latina se vio afectada por múltiples transformaciones políticas y económicas, tanto a nivel nacional como global, lo que impactó directamente a las universidades. Durante este periodo, hubo intentos de replicar los modelos exitosos de cooperación entre universidades y sociedad, especialmente en lo referente a la investigación aplicada y la transferencia de tecnología. Sin embargo,

la asignación de recursos a las universidades latinoamericanas no fue comparable a la de sus contrapartes en países más industrializados, y tampoco contaban con marcos legales que permitieran un financiamiento privado adecuado para fomentar la investigación. Esto limitó su capacidad de emular los éxitos de instituciones en contextos más avanzados.

En México, igualmente, los esfuerzos para fortalecer la vinculación universitaria han estado tradicionalmente centrados en la relación con el sector empresarial, una preocupación relevante para ciertos sectores (Cabrero y otros, 2011; Sarabia-Altamirano, 2016; Solleiro y otros, 2022). A pesar de estos esfuerzos, Di Meglio (2024) argumenta que este impulso responde más a las demandas del modelo económico global que a una evolución orgánica de la relación universidad-empresa. Según la autora, las universidades latinoamericanas han comenzado a ampliar su colaboración hacia otros actores sociales, en un intento por abordar problemas locales. En este contexto, “la vinculación científico-tecnológica como una herramienta de transformación socio-productiva, fuertemente vinculada a los procesos de desarrollo local y la resolución de problemáticas regionales” (p. 274). Sin embargo, la preocupación e interés por este tipo de vinculación opaca la discusión sobre la relación de la universidad con poblaciones en desventaja.

Esta perspectiva tiende a minimizar el papel social de las universidades y su vínculo con las comunidades marginadas. Aunque la relación universidad-empresa sigue siendo relevante, es fundamental que las universidades también impulsen un cambio hacia una vinculación más cercana con la sociedad, particularmente con las comunidades vulnerables. Esto requiere no solo transformaciones internas en las instituciones educativas, sino también avances legislativos que promuevan una vinculación más equitativa y efectiva. La colaboración con las comunidades debe entenderse como un motor de cambio social, capaz de influir en la creación de políticas públicas y en la propia transformación de la universidad, impulsando así un desarrollo más inclusivo y sostenible.

Aunque más recientemente en México, el gobierno ha implementado diversas estrategias para que las universidades respondan no solo a los problemas nacionales, sino también, aunque en menor medida, a los desafíos regionales y locales. Entre estas estrategias se encuentran los Programas Nacionales Estratégicos del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), diseñados para facilitar la colaboración entre las comunidades académicas y tecnológicas, promoviendo un uso más eficiente de los recursos públicos en beneficio de la sociedad y el medio ambiente. El objetivo de estos programas es aumentar la capacidad del país para enfrentar sus retos de manera independiente (CONAHCYT, 2024). Sin embargo, surge la interrogante de si las universidades están integrando estas

directrices de forma orgánica o si, una vez más, se trata de una imposición externa, en este caso proveniente del gobierno.

Situados en este contexto y ampliando la mirada, las universidades latinoamericanas continúan enfrentando una crisis en cuanto a su papel social, al persistir en la reproducción de cánones colonialistas y eurocentristas. Estos marcos de pensamiento siguen siendo considerados predominantes y como la única fuente de conocimiento válido para alcanzar el desarrollo, lo que implica la negación de otras epistemologías y la perpetuación de una visión fragmentada del mundo (Valenzuela-Baeza, 2021). Esto genera dos consecuencias clave en el ámbito universitario: la primera es lo que Castro-Gómez (2007) denomina “estructura arbórea”, que establece jerarquías del conocimiento. Estas jerarquías crean barreras rígidas entre las disciplinas y fomentan la especialización, limitando la transgresión y la interconexión entre ellas. La segunda consecuencia es el posicionamiento de la universidad como el lugar privilegiado del saber, responsable no solo de producir conocimiento, sino también de custodiarlo. Ambos elementos refuerzan el modelo epistémico moderno/colonial, que el autor llama “hybris del punto cero”.

La “hybris del punto cero” se refiere a la imposición de un tipo específico de conocimiento: el conocimiento mecánico, técnico y científico, de origen eurocentrista y colonial. La universidad encarna este modelo a través de su estructura departamental y la fragmentación del saber en disciplinas especializadas. Esta segmentación refuerza la creencia de que la totalidad del conocimiento solo puede alcanzarse mediante el estudio profundo de cada una de sus partes, ignorando las interconexiones entre ellas (Castro-Gómez, 2007). Esta estructura burocrática limita la capacidad de las universidades para abordar de manera integral la realidad social, política, cultural y económica de sus países, perpetuando una cosmovisión liberal y occidental del mundo. Así, la “hybris del punto cero” convierte a las universidades en herramientas eficaces del colonialismo intelectual (Méndez-Reyes, 2013).

Una forma de superar el sesgo y el ocultamiento del papel social de las universidades latinoamericanas, así como de fortalecer la relación entre la Universidad y la Sociedad, especialmente con las comunidades, consiste en avanzar en dos aspectos propuestos por Castro-Gómez (2007): la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes. El primero consiste en modificar la manera en que la universidad se aproxima a la realidad, incorporando el principio del tercer incluido. Este enfoque implica comprender las diferentes partes del conocimiento como complementos interconectados de un todo, sin discriminar ninguna disciplina o forma de ver el mundo, acompañado de la teoría de la complejidad. Para la universidad, esto implicaría un cambio de su estructura organizacional rígida hacia una estructura

rizomática, que permitiría a estudiantes y profesores integrarse en redes de programas, tanto dentro como fuera de la universidad.

El segundo aspecto está estrechamente relacionado con la transdisciplinariedad y debe acompañarse de un reconocimiento y aceptación de otras formas de producir conocimiento. Esto implica acercarse a otras cosmovisiones sin reducirlas a anécdotas, elementos folclóricos, mitológicos o precientíficos, ni verlas como reminiscencias de un pasado occidental. Además, es crucial reconocer al observador como parte integral de lo observado, entendiendo que cualquier acción afecta la realidad. Asimismo, es necesario valorar los conocimientos que se vinculan con las tradiciones, las corporalidades, los sentidos y la organicidad del mundo. El diálogo de saberes, en última instancia, demanda un intercambio respetuoso entre iguales con aquellos que poseen estos conocimientos, sin tratarlos como vestigios de un pasado distante (Méndez-Reyes, 2013).

Lograr la decolonización de la universidad es posible siempre que se impulse una autocritica profunda y un proceso de reflexión sobre cómo produce y valida el conocimiento, cuestionándose en qué medida este es pertinente para las realidades regionales, locales y comunitarias, particularmente en el caso de los grupos sociales históricamente excluidos. Este objetivo podría alcanzarse mediante la participación de dichas comunidades en la definición de proyectos educativos con pertinencia cultural y lingüística, orientados a abordar sus desafíos específicos (Gómez-Escobar y Nájera-Castellanos, 2024). Asimismo, este enfoque requiere transformar la comprensión del rol tanto del estudiante como del profesor, de modo que el juicio crítico y analítico se desarrolle a partir del reconocimiento de la diversidad de formas de conocimiento (Mejía, 2011; Valenzuela-Baeza, 2021).

Es igualmente crucial fomentar el intercambio, la validación y la recuperación de saberes y conocimientos alternativos. Esto implica, por ejemplo, otorgar el mismo valor a las contribuciones de autores latinoamericanos que a las de académicos europeos o norteamericanos (Valenzuela-Baeza, 2021). De este modo, se visibilizan y revalorizan epistemologías que han sido históricamente marginadas, contribuyendo a la construcción de una universidad más inclusiva y conectada con las diversas realidades de su entorno. Sin embargo, este proceso no busca desplazar o negar el conocimiento técnico-científico, sino expandir las formas de comprender y aproximarse al mundo, integrando múltiples perspectivas (Castro-Gómez, 2007).

Un ejemplo del proceso de decolonización universitaria son las universidades interculturales, que no solo buscan distanciarse de la visión mecanicista y cientificista del mundo, sino también de la perspectiva indigenista planteada desde ese mismo enfoque. Estas instituciones parten de considerar las realidades de cada región en sus programas educativos, fomentando la formación de estudiantes indígenas,

no indígenas y afrodescendientes, al tiempo que abordan los sistemas de conocimiento locales. Uno de sus ejes transversales es la vinculación con las comunidades, reconocida como una función sustantiva tanto de la docencia como del aprendizaje. Este enfoque es crucial, ya que “se convierte en una apuesta decolonial no solo para la interculturalización del currículo, sino como apuesta que deconstruye las prácticas de vínculo entre universidad y sociedad” (Gómez-Escobar y Nájera-Castellanos, 2024, p. 80).

Resumiendo, el papel social de la universidad en América Latina enfrenta una encrucijada crítica: mantenerse como un bastión del conocimiento norteamericano y eurocéntrico, o bien transformarse en un espacio de construcción colectiva y plural de saberes, capaz de responder a las realidades y necesidades de las comunidades locales y regionales. El proceso de decolonización no implica el rechazo del conocimiento científico-técnico (Restrepo, 2018), sino su integración con otras formas de saber que han sido históricamente excluidas. Este enfoque no solo promueve una universidad más inclusiva y crítica, sino que también fortalece su vinculación con los sectores sociales que demandan su apoyo y participación en la construcción de soluciones a sus desafíos particulares.

A partir de lo anterior, es necesario profundizar en la reflexión sobre la relación entre universidad y comunidad, explorando cómo puede la academia involucrarse de manera efectiva en procesos de transformación social que respeten y valoren las dinámicas locales. Solo entonces la universidad podrá trascender su rol de reproductora del conocimiento hegemónico y convertirse en un actor clave en la co-construcción de un futuro más equitativo y plural.

Por una relación horizontal entre Universidad-Comunidad

A partir de la discusión en el apartado anterior, la decolonización de la universidad no se limita a incrementar la presencia de estudiantes de grupos minoritarios, como indígenas o afrodescendientes, ni a crear premios o espacios para investigaciones sobre estas comunidades (Sierra y Fallon, 2013). Aunque estas acciones tienen su relevancia, no abordan de manera profunda el proceso de transformación necesario. La verdadera decolonización implica reestructurar la burocracia interna, reformar los planes y programas de estudio, incorporar personal diverso en posiciones clave, y fomentar espacios de diálogo genuino con estas comunidades, entre otras muchas acciones (Tonon, 2012; Gregorio y otros, 2024).

En este sentido, no se trata sólo de entender sus necesidades, sino de co-construir una agenda de trabajo conjunta que beneficie tanto a las comunidades como

a la sociedad en su conjunto. Restrepo (2018) señala que las investigaciones académicas suelen ser invasivas y apresuradas, guiadas por cronogramas y resultados visibles, valoradas únicamente por las burocracias académicas. A pesar de la retórica crítica y los compromisos declarados, las universidades tienden a operar dentro de marcos definidos por el establecimiento académico tradicional, lo que limita su impacto transformador.

En este contexto, una de las actividades fundamentales para avanzar en la ruptura epistémica y dotar de legitimidad a la universidad en el siglo XXI es su vinculación efectiva con las comunidades. Esta vinculación no solo involucra a los actores clave de la educación universitaria -profesor, comunidad y estudiante-, sino que también integra dos pilares esenciales de la vida universitaria: la educación y la investigación (García-Cachau y otros, 2024; Aguiar-Melians y Baute-Álvarez, 2024). Para García-Cachau y otros (2024), esta vinculación implica una ruptura con la visión tradicional de la educación, que se centra únicamente en la relación profesor-estudiante, y reconoce a la comunidad como un tercer actor clave. De este modo, se valida la capacidad de los actores sociales no solo para aprender, sino también para enseñar, transformando el proceso educativo en un diálogo de saberes.

Así, la comunidad deja de ser vista como un objeto pasivo al que se pretende “desarrollar”, para convertirse en protagonista de la búsqueda de su propio bienestar, con la universidad como acompañante y facilitadora del conocimiento al servicio de la comunidad para afrontar sus problemáticas (Tonon, 2012; Briceño-Maldonado y Villegas-Villegas, 2012). Como afirman Gregorio y otros (2024), “la producción del conocimiento no ocurre en aislamiento, sino en colaboración con otros. Pero para hacerlo y formar profesionales, la universidad debe vincularse con [...] los actores de la sociedad” (p. 76).

Reconocer a la comunidad como un actor activo y participativo en la co-creación del conocimiento y su propio bienestar es central para este proceso. Pero para entender la profundidad de esta relación, es esencial reflexionar sobre lo que realmente significa “comunidad”. Según Tonon (2012), la comunidad es un espacio de interacciones cara a cara, donde los asuntos públicos involucran a todos sus miembros, basándose en principios de reciprocidad, más allá de la lógica del intercambio individual. En este marco, el bienestar colectivo está entrelazado: si una persona está bien, el resto también lo estará, lo que genera un fuerte sentido de responsabilidad compartida.

De manera complementaria, Briceño-Maldonado y Villegas-Villegas (2012) describen a la comunidad como un conjunto dinámico de individuos con una historia cultural compartida, que están en constante interacción y abiertos al

cambio. En ambas concepciones, la comunidad emerge como un espacio complejo y activo, donde la interconexión entre actores permite la construcción conjunta de conocimiento y el desarrollo de un futuro compartido, basado en esa responsabilidad mutua que fortalece tanto a los individuos como al colectivo.

Este reconocimiento de la complejidad inherente tanto en la comunidad como en la universidad, con la presencia de múltiples actores interrelacionados, nos lleva a reconsiderar cómo se puede construir una relación equitativa y productiva entre ambas. Para lograr una colaboración efectiva que no reproduzca dinámicas colonizadoras, es fundamental incorporar dos elementos clave: la transdisciplinariedad y un enfoque no extractivista en el trabajo comunitario. La transdisciplinariedad, en el contexto de las universidades latinoamericanas, ha cobrado una nueva relevancia, particularmente como una estrategia para la decolonización del saber. Nos invita a cuestionar las estructuras rígidas de la universidad tradicional y nos invita a considerar la integración de saberes que van más allá de lo académico y científico. Este enfoque propone que el conocimiento se construye de manera colaborativa, reconociendo los saberes indígenas, locales y populares como legítimos y fundamentales para la transformación de las realidades sociales, políticas y económicas en América Latina (García-Cachau y otros, 2024; Rajo-Serventich y otros, 2024).

Asimismo, el enfoque no extractivista plantea un reto crucial para evitar que la universidad se apropie del conocimiento comunitario sin un verdadero diálogo horizontal. Como señala Grosfoguel (2016), el extractivismo epistemológico implica una mentalidad que reduce el conocimiento indígena o comunitario a recursos que pueden ser mercantilizados o subsumidos bajo las normas académicas occidentales. Al evitar este tipo de relaciones desiguales, la universidad puede posicionarse como un verdadero colaborador en la construcción del bienestar comunitario, en lugar de un mero consumidor de sus ideas.

Como se mencionó anteriormente, la acción individual de cada miembro de una comunidad puede influir tanto de manera positiva como negativa en el bienestar colectivo. Este principio también aplica dentro de la universidad, donde uno de los actores clave para el desarrollo de la docencia, la investigación y la vinculación son los profesores (Aguiar-Melians y Baute-Álvarez, 2024). Para Briceño-Maldonado y Villegas-Villegas (2012), sin profesores que fomenten la participación, promuevan la democracia y defiendan los derechos humanos, es difícil establecer relaciones significativas con las comunidades, ya que su falta de interés personal en las interacciones sociales obstaculiza la colaboración para el bienestar social. Son los profesores quienes facilitan que los estudiantes se involucren con las realidades locales, integrando estos temas en las aulas y promoviendo el pensamiento crítico (García-Cachau y otros, 2024).

Tanto profesores como estudiantes, en los niveles de pregrado y posgrado, son actores esenciales en la vinculación universitaria. En particular, los estudiantes de posgrado juegan un papel crucial, ya que su investigación puede transformarse en una forma de extensión hacia las comunidades al abordar problemas locales. Este proceso profundiza la función social de la universidad y fortalece su vínculo con el entorno comunitario (Aguilar-Melians y Baute-Álvarez, 2024). Rajo-Serventich y otros (2024) sugieren en su propuesta de vinculación Universidad-Comunidad, que las tesis de los alumnos sean una herramienta para encontrar soluciones a problemáticas comunitarias. Esto está en sintonía con el reconocimiento de la autonomía de las comunidades y su papel activo en la identificación y resolución de sus propios problemas.

De esta manera, se propone impulsar investigaciones y proyectos universitarios que partan directamente de las necesidades expresadas por las comunidades, utilizando metodologías colaborativas como la IAP. Estas iniciativas no solo contribuirían al bienestar comunitario, sino que también reforzarían el compromiso social de la universidad, alineando sus funciones académicas con las demandas concretas de la sociedad (Rajo-Serventich y otros, 2024). La participación de las comunidades se convierte, así, en el fundamento de estas investigaciones y proyectos, permitiendo la creación de relaciones equitativas y progresivas. Esto no solo facilita la identificación y definición conjunta de los desafíos a afrontar, sino que también promueve el aprendizaje mutuo y la construcción compartida de soluciones (Sierra y Fallon, 2013). En última instancia, esta forma de colaboración entre universidad y comunidad contribuye a descolonizar el conocimiento, rompiendo con las dinámicas extractivistas y promoviendo un diálogo genuino y horizontal.

El papel de la comunidad UAM y el PEC en la construcción de una relación con las comunidades

La UAM, fundada en 1974, ha buscado cumplir con su misión de servicio a la sociedad a través de proyectos de vinculación como el PEC, iniciado en 2013. Este proyecto se distingue de otras iniciativas universitarias por su enfoque participativo, trabajando estrechamente con comunidades marginadas, especialmente indígenas y afro mexicanas. El PEC se basa en dos metodologías clave: la investigación-acción y el Marco Lógico, y clasifica sus proyectos en tres áreas de intervención: ecológica, productiva, y social/educativa. A lo largo de estos años, ha logrado adaptarse a las realidades específicas de las comunidades y ha fomentado un diálogo respetuoso con sus saberes y necesidades. Sin embargo, también ha enfrentado desafíos derivados

de las normativas y estructuras institucionales, que han dificultado la implementación plena de sus objetivos de vinculación y co-creación de conocimiento.

La investigación se desarrolló entre 2023 y 2024, con un enfoque reflexivo sobre el papel social de la UAM a través del PEC, un proyecto universitario activo desde 2013. Se utilizó un enfoque cualitativo para recoger las percepciones de los actores clave involucrados en la vinculación universidad-comunidad. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas, entre febrero y junio de 2024, con profesores, estudiantes y colaboradores del PEC, quienes desempeñan un papel central en la implementación de metodologías colaborativas como la IAP. La selección de estos grupos respondió a su relevancia en la redefinición del papel social de la universidad y en la co-creación de conocimiento junto a las comunidades.

Las entrevistas se centraron en tres secciones principales: 1) la percepción del papel social de la universidad, 2) experiencias de co-creación del conocimiento, y 3) los retos institucionales para lograr una relación horizontal entre universidad-comunidad. Para el caso de los colaboradores del PEC, se integró una cuarta sección sobre su experiencia en dicho proyecto. Estas áreas se eligieron debido a su relación con los temas clave identificados en estudios previos sobre la vinculación comunitaria y la descolonización universitaria (García-Cachau y otros, 2024; Gómez-Escobar y Nájera-Castellanos, 2024).

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque de análisis temático, el cual permitió identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los entrevistados. Los hallazgos se agruparon en función de las secciones exploradas en las entrevistas: la percepción del papel social de la universidad, las experiencias de co-creación del conocimiento con las comunidades, los retos institucionales para establecer una relación horizontal universidad-comunidad, y la experiencia específica de los colaboradores del PEC en el marco de este proyecto. Este enfoque permitió captar cómo los actores entrevistados perciben la relación universidad-comunidad y sus experiencias prácticas dentro de este proceso. Asimismo, se destacaron los desafíos y potencialidades que identificaron para mejorar la vinculación universitaria con las comunidades marginadas, y cómo perciben su rol en la transformación social desde sus respectivas posiciones.

Un camino hacia una relación horizontal de la UAM con las comunidades

El avance en el sentido señalado supone iniciar en algún punto, para avanzar en la posibilidad de estructurar formas de colaboración y de reconocimiento de los

saberes locales. En este sentido, nos interesa conocer la opinión del personal académico y del alumnado sobre esta cuestión. Esto nos ha conducido a realizar un acercamiento a las posiciones de los actores señalados respecto a la cuestión de nuestro interés, la relación universidad-comunidades portadoras de conocimientos que al entrar en contacto puede contribuir a la solución de problemas sociales.

En este plano trabajamos el análisis de los datos obtenidos de ocho entrevistas realizadas a seis profesores y dos estudiantes de la UAM, de los cuales seis colaboran en el PEC. Las entrevistas, de carácter anónimo, se llevaron a cabo de manera virtual y tuvieron una duración promedio de una hora con 15 minutos. A través de estas entrevistas, se buscó conocer sus experiencias de trabajo con estas comunidades y los desafíos institucionales para avanzar hacia una relación más horizontal entre la universidad y las comunidades. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en cuatro secciones antes mencionadas.

La mayoría de los entrevistados coincidió en que la universidad desempeña un papel fundamental en la transformación social, especialmente en las comunidades con las que colabora. A lo largo de las entrevistas, surgió un consenso sobre la importancia de que la universidad no se mantenga como una entidad aislada, sino que interactúe y colabore activamente con las comunidades locales. En este sentido, el entrevistado E2 destacó que la universidad “es un espacio muy importante porque también es el puente perfecto que ayuda a vincular a los alumnos con la realidad. Después de todo el trayecto formativo que han cumplido viene ese golpe de realidad”.

Los participantes también subrayaron que, aunque la misión principal de la universidad es la generación de conocimiento, este debe estar alineado con las necesidades de las comunidades marginadas. Uno de los entrevistados comentó:

Tengo más de 30 años en la institución, y siento que se ha relegado el trabajo comunitario, el trabajo con el pueblo, ya sea con autoridades o con grupos sociales. En realidad, la mayor parte de la investigación se realiza en laboratorios. (P1)

En el caso específico de la UAM, el entrevistado E1 señaló que una de las características distintivas de esta universidad es su “incidencia social, que no se ve en otras universidades, y creo que eso ha ayudado mucho a formar investigadores que nos permitan tener estos contactos con la comunidad”.

Un punto recurrente en las entrevistas fue la necesidad de que la UAM modifique su enfoque tradicional de educación y vinculación. Varios entrevistados mencionaron que históricamente las universidades han mantenido una postura jerárquica en su relación con las comunidades. Como advirtió uno de ellos: “Hay que conocer

cómo se manejan ellos internamente, porque luego llegamos con la disposición de decirles cómo hacer las cosas, pero ellos responden: ‘no vamos a aceptar que nos digan cómo gobernar nuestra tierra’” (P2). Este comentario resalta la importancia de un enfoque más respetuoso, de reconocimiento mutuo y colaborativo.

En los últimos años, proyectos como el PEC han abierto el camino hacia una transformación más horizontal en la relación universidad-comunidad. Un colaborador del proyecto afirmó: “Gracias a iniciativas como el PEC, la universidad ha tomado conciencia de que debe trabajar en apoyo a las comunidades” (P6). Estos avances reflejan una transformación profunda en la misión social de la universidad, tal como se argumenta en el marco teórico, donde se subraya la necesidad de reconfigurar la relación entre la universidad y la sociedad.

No obstante, a pesar de estos avances, algunos entrevistados expresaron su preocupación sobre la sostenibilidad de este enfoque transformador. Si bien existen actores dentro de la UAM que promueven la vinculación comunitaria, todavía persisten tensiones internas que dificultan su consolidación como parte integral de la misión universitaria. Uno de los participantes reflexionó sobre cómo la academia se relaciona con las comunidades:

¿Quiénes están planteando los temas de investigación? ¿Quiénes lideran? ¿Por qué ciertas agendas prevalecen sobre otras? También se convierte en un tema político: “Mis temas son buenos, los otros no”. Es parte de las restricciones de la academia que impiden que el conocimiento llegue realmente a las comunidades. He conocido a investigadores reconocidos que jamás han estado en una comunidad, pero escriben sobre ellas. (P4)

Este desafío pone en evidencia la necesidad de un compromiso más sólido, tanto a nivel institucional como legislativo, para garantizar que la UAM continúe desempeñando su papel como agente de transformación social.

Los entrevistados resaltaron la importancia de la participación de las comunidades en la co-creación del conocimiento. A diferencia de los enfoques tradicionales, donde la universidad mantiene un rol dominante, los proyectos vinculados al PEC han permitido que las comunidades asuman un papel más protagónico. Como lo expresó el entrevistado P3:

Ese diálogo horizontal siempre se promovió entre todos los integrantes del PEC. Íbamos con esta manera de pensar, con esta visión para enfrentar y analizar los problemas. Nunca, en todos los viajes que hicimos, nos situamos como una universidad que se coloca por encima de ellos. Íbamos con la disposición de aprender, enseñando o enseñando mientras aprendíamos.

Esta dinámica de co-creación ha sido clave para asegurar que las soluciones propuestas sean coherentes con las necesidades y realidades locales, lo cual se alinea con el marco teórico sobre la descolonización del conocimiento.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por fomentar una co-creación genuina, varios participantes señalaron que persisten tensiones relacionadas con el poder y la autoridad en el proceso. En muchos casos, la universidad sigue siendo vista como el actor dominante, lo que puede generar resistencia o desconfianza por parte de las comunidades. Un colaborador del PEC subrayó que:

[...] es cuestión de actitud. Si llegas a la comunidad y les dices “soy el Tata Vasco y van a hacer muebles de madera”, puede que la gente te haga caso, pero siempre hablarán mal de ti. En cambio, si llegas diciendo “quiero trabajar con ustedes, aprovechando sus recursos, protegiendo sus ecosistemas y generando beneficios para la comunidad”, es diferente. He sido testigo de comunidades que han cerrado el paso a investigadores debido a sus actitudes. (P1)

Estas tensiones reflejan los desafíos inherentes en la construcción de una relación más horizontal en la producción de conocimiento, destacando la necesidad de seguir fortaleciendo espacios de diálogo equitativos.

A pesar de estas dificultades, los entrevistados compartieron varios ejemplos en los que la co-creación ha dado resultados positivos. En particular, mencionaron un proyecto donde la comunidad desempeñó un rol central en la extracción de carpas en un lago. Un experto en hidrobiología relató:

Fuimos con la lancha, la red, la atarraya y dijimos “ahorita sacamos todas las carpas del mundo”, pero no logramos pescar nada. Fue entonces cuando nos dijeron “no maestro, vaya a la casa de fulanito y él le va a ayudar”. Lo que no logramos en un día, él lo hizo en media hora. Nos enseñó a lanzar la atarraya, a identificar dónde estaban los peces, porque donde los buscábamos, él nos dijo “ahí no están, aquí comen, aquí se mueven”. Conocía la historia del movimiento de los peces y fue quien realmente nos ayudó. (P2)

Este ejemplo ilustra cómo la co-creación posibilita un diálogo de saberes que enriquece los proyectos universitarios, haciéndolos más contextualizados y efectivos.

Los entrevistados identificaron varias barreras institucionales que dificultan la construcción de una relación verdaderamente horizontal entre la UAM y las comunidades. Una de las principales dificultades mencionadas fue la rigidez burocrática de la universidad, que en muchas ocasiones impide una interacción más fluida y ágil con los actores comunitarios. Un profesor explicó:

Los criterios de evaluación para los estímulos y becas no consideran actividades de apoyo comunitario. Esto lo haces por vocación, por satisfacción personal. [...] Dificilmente vas a encontrar rectores como el Dr. Julio Rubio, que te digan “creo en ti, creo en lo que tú planteas” y que te apoyen. La mayoría te va a preguntar: “¿y cuántos *papers* vas a sacar?, ¿cuántos congresos?, ¿cuántos estudiantes de posgrado vas a generar?”. Eso es lo que le interesa a la mayoría de las personas. [...] Pero ¿dónde me dicen “cuánto va a ganar la universidad?” La universidad va a ganar prestigio y la satisfacción de que los profesionales que está formando se integren exitosamente en la problemática nacional. Esta barrera refleja un desafío estructural que debe ser abordado para permitir una mayor flexibilidad en la vinculación con las comunidades. (P1)

Otro reto identificado fue la preparación de los estudiantes para interactuar con las comunidades de manera más horizontal. Aunque la UAM ha avanzado en su enfoque social, varios entrevistados señalaron que aún falta una formación más integral que prepare a los estudiantes para trabajar desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de los saberes locales. Un entrevistado mencionó:

Creo que lo que se necesita es una reestructuración curricular. Deberíamos incluir prácticas más directamente relacionadas con la vinculación comunitaria, porque es muy diferente leer sobre esto en un documento académico que experimentarlo en la vida real. [...] Incluir este tipo de experiencias en la formación de los alumnos puede abrirles los ojos a una realidad muy distinta a la que ellos conocen. (E2)

Esta reflexión pone de manifiesto la necesidad de una educación más crítica y reflexiva sobre la vinculación con las comunidades, donde se promueva un aprendizaje inmersivo y significativo.

Para superar estos retos institucionales, los entrevistados propusieron varias soluciones, entre las que destacan una mayor flexibilización en los procedimientos administrativos y un compromiso más sólido por parte de las autoridades universitarias para apoyar proyectos que promuevan la horizontalidad en la vinculación. También sugirieron ofrecer formación adicional tanto a profesores como a estudiantes sobre temas de interculturalidad y metodologías participativas. Un entrevistado puntualizó:

En ciencias biológicas, por ejemplo, carecemos de materias que nos enseñen a tener un impacto social. Tenemos excelentes proyectos biológicos, pero no sabemos cómo trasladarlos a un contexto social. [...] Los proyectos podrían resolver muchas problemáticas en las comunidades, pero el reto está en cómo conectar con la comunidad, en cómo hacer que los adopten y los hagan suyos. (E1)

Este comentario subraya la importancia de integrar metodologías cualitativas, como la etnografía y la observación participante, en disciplinas tradicionalmente técnicas para favorecer una vinculación más efectiva. Estos testimonios revelan un consenso sobre la necesidad de un cambio institucional profundo para lograr una vinculación más horizontal, justa y alineada con las necesidades reales de las comunidades.

Finalmente, los entrevistados resaltaron el valor del Proyecto de Extensión Comunitaria (PEC) como una plataforma clave para fortalecer la relación entre la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y las comunidades. Según diversos testimonios, el PEC ha sido fundamental para acercar la universidad a las problemáticas locales, permitiendo una interacción directa con comunidades indígenas y afro mexicanas. Un colaborador del PEC comentó:

El trabajar en el PEC me ha permitido transferir el conocimiento generado en los laboratorios a las comunidades, de tal manera que no se queda atrapado en un *paper* o en una ponencia de congreso como muchas otras investigaciones, sino que se pone en práctica y llega a quienes realmente lo necesitan o les puede ser útil para mejorar su calidad de vida. (P6)

Este testimonio refuerza la idea planteada en el marco teórico sobre la necesidad de crear espacios de interacción donde el conocimiento académico dialogue con los saberes locales para co-construir soluciones.

A lo largo de las entrevistas, los participantes subrayaron el impacto positivo del PEC, tanto en las comunidades como en la propia universidad. Las comunidades han podido beneficiarse de los recursos y conocimientos aportados por la UAM, mientras que los profesores y estudiantes han aprendido a través de la colaboración directa con los actores locales. Un entrevistado relató:

¿Qué tanto ha impactado? La gente sigue hablando de nosotros después de nueve años de haber estado con ellos, a ese nivel. Dejamos una huella en la historia de su pueblo, en sus costumbres, en su forma de ver el futuro. [...] Sus familiares o vecinos siguen mencionando a la UAM como una institución del pueblo, para el pueblo y por el pueblo. Este intercambio mutuo ha sido clave para reconfigurar las dinámicas de poder tradicionales y avanzar hacia una mayor equidad en la relación entre universidad y comunidad. (P1)

A pesar de los logros, varios entrevistados identificaron desafíos importantes en la implementación del PEC. Entre los principales obstáculos, se mencionó la falta de recursos y apoyo institucional para garantizar la sostenibilidad de los proyectos en las comunidades. Un profesor involucrado en el PEC señaló:

Hace falta más acción dentro de lo que las comunidades necesitan, pero una acción con continuidad. Esto depende de las agendas de los directores y rectorados, porque estos proyectos requieren recursos, y si no es prioritario para los rectorados, el PEC podría desaparecer o no tener continuidad. (P4)

Otro colaborador añadió sobre los recursos:

Es necesario un espacio para el PEC y una asignación de recursos que sirvan como semilla para el crecimiento de actividades. Contar con seguridad en la logística de viajes a las comunidades garantiza que la investigación con fines productivos se lleve a cabo y no queden los proyectos a medias, como ocurrió en Puerto Escondido y Texcoco. (P1)

Este testimonio destaca la necesidad de que la UAM desarrolle estrategias más sólidas para asegurar que el PEC continúe funcionando de manera efectiva y con los recursos adecuados a largo plazo.

Uno de los aspectos más destacados por los entrevistados fue el rol del PEC en promover una relación más horizontal entre la universidad y las comunidades. Aunque reconocieron que aún existen tensiones y desigualdades, muchos consideraron que el PEC ha sido un catalizador para fomentar una mayor equidad en la interacción. Un colaborador comentó:

He aprendido de mis colegas del PEC cómo lograr una interacción tú a tú con la comunidad. Esto me ha llevado a permanecer en el PEC durante tantos años, porque no solo enseñamos, sino que aprendemos de las comunidades. Este intercambio de conocimientos es vital. (P1)

Sin embargo, algunos entrevistados señalaron que la horizontalidad completa sigue siendo un ideal lejano debido a las estructuras jerárquicas de la academia y las dificultades para integrar plenamente los saberes locales en los procesos académicos.

Durante las entrevistas, surgieron varias propuestas para mejorar y fortalecer el impacto del PEC. Entre las sugerencias más recurrentes, se destacó la importancia de institucionalizar aún más el proyecto dentro de la UAM, asegurando que reciba los recursos necesarios y se convierta en una pieza central de la estrategia de vinculación comunitaria de la universidad. Un entrevistado sugirió:

Si bien no hay un camino hecho, el PEC ha ido abriendo su propio camino dentro de la UAM. Ahora es necesario oficializar estos avances para que haya más PEC o que este PEC crezca, a pesar de los obstáculos. La UAM tiene la estructura orgánica para poder expandir este trabajo. (P3)

Reflexiones finales

En esta investigación se logró evaluar cómo las actividades de investigación y docencia de la UAM, a través de proyectos como el Proyecto de Extensión Comunitaria (PEC), han contribuido a transformar la forma tradicional de producción de conocimiento. Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas mostraron que el PEC ha permitido el reconocimiento de los saberes locales como modalidades válidas para asignar sentido a la realidad, lo que desafía la verticalidad predominante en la relación entre universidad y comunidad. Aunque este proceso de reconfiguración es complejo y aún enfrenta barreras, se constató que el PEC está avanzando en la construcción de un nuevo rol social para la universidad, uno que promueve la co-creación del conocimiento desde una perspectiva más horizontal.

A lo largo de las entrevistas, se revelaron una amplia gama de percepciones sobre el papel social de la UAM y su vinculación con las comunidades indígenas y afro mexicanas. Los desafíos relacionados con la sostenibilidad de los proyectos y las dinámicas jerárquicas dentro de la academia son obstáculos que impiden avanzar hacia una verdadera horizontalidad. Sin embargo, los hallazgos subrayan el compromiso compartido y la voluntad de seguir desarrollando estrategias para fortalecer la co-creación de conocimiento y fomentar relaciones más equitativas en el proceso de vinculación comunitaria.

Por otro lado, la investigación también reveló que, si bien el PEC ha sido una plataforma clave para este cambio, su impacto aún es limitado en términos de transformar completamente las dinámicas verticales. A pesar de los esfuerzos por incorporar la co-creación de conocimiento, la verticalidad persiste en ciertos aspectos, como la toma de decisiones y la asignación de recursos. Esto indica la necesidad de desarrollar estrategias más sólidas que fomenten una mayor participación de las comunidades en la planificación y ejecución de los proyectos, reconociendo su papel no solo como sujetos de estudio, sino como actores clave en la construcción conjunta de soluciones a los desafíos que enfrentan.

Un aspecto crucial que quedó fuera de esta investigación, pero que sería importante abordar en futuras investigaciones, es la incorporación directa de las voces de las comunidades en el análisis. En este estudio, las entrevistas se centraron en actores universitarios, lo que limitó la posibilidad de comprender cómo las propias comunidades perciben esta reconfiguración del conocimiento y el rol de la UAM en su vida cotidiana. Es fundamental que las próximas investigaciones incluyan una evaluación más detallada de cómo las comunidades indígenas y afro mexicanas experimentan y valoran esta relación, ya que su perspectiva es esencial para evaluar si realmente se está rompiendo con la verticalidad tradicional

y si se están reconociendo sus saberes como modalidades legítimas de producción de conocimiento.

En conclusión, aunque esta investigación demostró que el PEC ha contribuido a la modificación de la forma tradicional de producción de conocimiento en la UAM, reconociendo los saberes locales y buscando romper con la verticalidad, aún existen obstáculos institucionales y culturales que deben superarse. La transformación del papel social de la universidad requiere una mayor apertura hacia las voces comunitarias y un compromiso más profundo con la co-creación del conocimiento. Para ello, es fundamental que la UAM continúe desarrollando proyectos como el PEC, que promuevan la equidad en la producción de conocimiento y avancen hacia relaciones más horizontales con las comunidades. Solo de esta manera se podrá consolidar un nuevo modelo de relación universidad-comunidad capaz de transformar tanto a la academia como a las realidades locales.

Referencias

- Aguiar-Melians, G. y Baute-Álvarez, L. M. (2024). La formación continua del docente para la extensión universitaria: una mirada desde la teoría. *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 20(96), 15-21.
- Baltodano García, G., Leyva Cordero, O. y Hernández Paz, A. (2024). Factores asociados al desempeño de las instituciones de educación superior públicas: un aporte para las universidades de América Latina. IE *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 15, 1-17.
- Briceño-Maldonado, Y. y Villegas-Villegas, A. (2012). Vínculo Universidad-Co-munidad en la Universidad de Los Andes, Núcleo Rafael Rangel (Trujillo). *Educere*, 16(54), 33-42.
- Cabrero, E., Cárdenas, S., Arellano, D. y Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. Una revisión de los hallazgos de la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles Educativos*, xxxiii,(número especial), 186-199.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Siglo de Hombres Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- CONAHCYT. (2024). *Programas Nacionales Estratégicos*. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. <https://conahcyt.mx/pronaces/>
- Di Meglio, F. (2024). Experiencias y tendencias institucionales de vinculación científico-tecnológica en dos universidades argentinas. En R. Willman-Zamora y C. Garrido-Noguera (Edits.), *Las universidades y sus respuestas innovadoras a los sectores socio-productivos ante los desafíos actuales* (pp. 254-279). Red Universidad-Empresa América Latina y El Caribe – Unión Europea (ALCUE) y Unión de Universidades de América Latina y El Caribe.
- García-Cachau, M., Galeano, F., Gorra-Vega, M., Cornejo, T. y Molina, L. (2024). Enseñar y aprender en comunidad: las prácticas comunitarias en la carrera Medicina Veterinaria. *Ciencia Veterinaria*, 26(2), 179-199.
- Gómez-Escobar, Á. H. y Nájera-Castellanos, A. D. (2024). Saberes y vinculación comunitaria. Construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural. *Punto Cunorte*, 1(19), 61-87.
- Gregorio, L., Hang, E., y Tita D. (2024). ¿(Re)significando el rol de la extensión en la universidad pública? En G. Rotondi, L. Gregorio, P. Gaitán, F. Cocha, M. Peña-Barberón y T. Pereyra (Edits.), *Espacios curriculares y extensión en ciencias sociales* (págs. 69-83). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales.
- Grosfoguel, R. (2016). Del <<extractivismo económico>> al <<extractivismo epistémico>> y al <<extractivismo ontológico>>: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143.
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Tomo II*. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Méndez-Reyes, J. (2013). Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la “hybris del punto cero”. *Revista de Filosofía*, (75), 66 - 86.
- Portillo Calsina, D. J., Reeves Huapaya, E. S. y Vergara Vásquez, A. T. (2024). Aportes de la educación superior en el desarrollo social de latinoamérica. *Educación integral para el siglo XXI: Cognición, Aprendizaje y Diversidad*, 1, 99-111.
- Poteete, A. R., Janssen, M. A. y Ostrom, E. (2012). *Trabajar juntos: acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*. UNAM, CEIICH, CRIM, FCPS, FE, IIEC, IIS, PUMA; IASC, CIDE, COLSAN, CONABIO, FCE y UAM.
- Rajo-Serventich, A. G., Fierro-Alonso, U. J., Ventura-Sique, J. y Acatitla-Trejo, C. (2024). Vinculación Comunitaria en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán: Un balance a mitad de camino. En D. V. Martins, *Coleção Desafios do Ensino e da Aprendizagem. Volume I: Educação Intercultural em pauta* (pp. 17-32). Faculdade FaCiência.

- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. L. Barbosa y L. Pereira (Edits.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 9-23). CECAR.
- Sarabia-Altamirano, G. (2016). La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *CienciaUAT*, 10(2), 13-22.
- Sierra, Z. y Fallon, G. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Ra Ximhai*, 9(2), 235-259.
- Solleiro, J. L., Castañón, R., González, J., & Hernández, D. (2022). Estudio y evolución de la vinculación universidad-empresa en México. En L. Corona-Treviño (Ed.), *Innovación: teorías, metodologías y aplicaciones* (pp. 263-298). Miguel Ángel Porrúa.
- Tonon, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 511-520.
- Valenzuela-Baeza, C. (2021). La universidad como espacio de colonialidad: el desafío de repensar la educación. *Revista de Filosofía*, 38(99), 780-790.