

Saberes y vinculación comunitaria Construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural

Knowledge and community connection *Building decoloniality in intercultural higher education*

Ángel Horacio GÓMEZ ESCOBAR*

DOI: 10.32870/punto.v1i19.206

Antonio de Jesús NÁJERA CASTELLANOS**

RESUMEN

El presente artículo aborda una reflexión crítica de la reconfiguración de una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior intercultural, que se conciben como uno de los ejes medulares y transversales del currículo intercultural. Se trata, pues, de la vinculación comunitaria como apuesta a la construcción de procesos de formación intercultural decoloniales y con sentido interepistémico. Esta experiencia parte del cuestionamiento de si es posible construir una vinculación comunitaria-universitaria decolonial y que además asuma el diálogo de saberes e intersaberes como apuesta político-educativa.

Desde este posicionamiento, se plantea una perspectiva teórica centrada en procesos decoloniales críticos y la construcción del diálogo de saberes a partir de la experiencia de agentes universitarios como interlocutores de los procesos de aprendizaje en la Universidad Intercultural de Chiapas. La ruta metodológica que guió el proceso de investigación vinculada se posiciona desde una perspectiva comprensiva cualitativa y desde una etnografía crítica como descripción densa de la perspectiva

*Universidad Intercultural de Chiapas. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. 22ps002@unich.edu.mx/; <https://orcid.org/0000-0001-7043-2632>

**Universidad Intercultural de Chiapas. Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. anajera@unich.edu.mx; <https://orcid.org/0000-0002-0416-8682>

que se tiene de los agentes educativos con relación a la participación comunitaria en la vinculación y la apuesta por la construcción de una ruta crítica que posibilite el diseño de una vinculación comunitaria decolonial crítica. Finalmente, esta posibilidad de reflexión dialéctica entre teoría y práctica dibuja referentes éticos-metodológicos como principios articuladores en procesos de vinculación comunitaria, como apuesta transformadora en espacios de formación universitaria que trastoca los currículos convencionales y posibilita la interculturalización de las prácticas formativas no como una condición funcional sino como apuesta crítica-transformadora.

Palabras clave: universidad, vinculación comunitaria, decolonialidad, diálogo de saberes, interculturalidad.

ABSTRACT

This article addresses a critical reflection on the reconfiguration of one of the substantive functions of intercultural higher education institutions that are conceived as one of the core and transversal axes of the intercultural curriculum; it is therefore about community bonding as a commitment to the construction of decolonial intercultural formation processes with an interepistemic sense. This experience is based on the question of whether it is possible to build a real decolonial community-university connection? and that also assumes the dialogue of knowledge and inter-knowledge as a political-educational commitment. From this positioning, a theoretical perspective is proposed focused on critical decolonial processes and the construction of the dialogue of knowledge based on the experience of university agents as interlocutors of the learning processes at the Universidad Intercultural de Chiapas. The methodological route that guided the linked research process is positioned from a comprehensive qualitative perspective and from a critical ethnography as a dense description of the perspective held by educational agents in relation to community participation in linking

and the commitment to construction of a critical route that enables the design of a critical decolonial community connection. Finally, this possibility of dialectical reflection between theory and practice draws ethical-methodological references as articulating principles in community bonding processes as a transformative commitment in university training spaces that disrupts conventional curricula and enables the interculturalization of training practices not as a condition functional but as a critical-transformative commitment.

Keywords: *university, community linkage, decoloniality, dialogue of knowledge, interculturality.*

INTRODUCCIÓN

En América Latina surge el movimiento social, cultural y político más importante del siglo xx: el indigenismo (Bengoa, 1995), el cual entre 1920 y 1970, marcó la oficialización de una ideología estatal, intervencionista y asistencialista, respaldada por recursos para implementar el proyecto nacional (Favre, 1999). Esta visión no solo prevaleció en América Latina, sino también, en México, Norteamérica y Europa. Sin embargo, este movimiento ideológico fue implantado por intelectuales y políticos no indígenas para la integración de indígenas a la sociedad nacional (Aguirre Beltrán, 1976) y para consolidar el proyecto político moderno basado en el modelo de sociedad monocultural y monolingüe (Stavenhagen, 2013).

En este contexto, el Estado nación, en la convicción de consolidar la sociedad nacional monolingüe a través del mestizaje, apuntó a la supresión de las lenguas maternas a través de la castellanización, siendo la educación indígena¹ un medio para la asimilación blanda de los pueblos indígenas (Bengoa, 1995). No obstante, dentro de la resistencia de comunidades rurales, indígenas y campesinas se conformaron movimientos

¹ *Educación indígena, educación bilingüe-bicultural y educación propia* se utilizan para referir el antecedente histórico de la actual educación superior intercultural (ESI) en México.

sociales como posibilidad de buscar alternativas a la administración política-económica, que implicó reivindicaciones étnico-culturales conectadas a la autonomía indígena² y la lucha histórica-política de grupos sociales subalternos.

En relación con lo anterior, la demanda social por una educación con mayor pertinencia cultural y lingüística se suscitó en 1974 en el primer Congreso Indígena en Chiapas, reflejo del reclamo político de sectores sociales excluidos y marginados de la educación superior (Bartra y Otero, 2008). Para los años ochenta, la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el subsistema de educación bilingüe-bicultural³ en México. Por otro lado, a finales del siglo pasado, con la creación del pacto Acuerdos de San Andrés y la firma del convenio 169⁴ de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se reconoce la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas en los estados nacionales en el marco del derecho a la educación intercultural en Latinoamérica. Lo anterior, en los noventa, se establece en la Constitución mexicana⁵ como un derecho educativo la educación bilingüe-bicultural de la sociedad multicultural.

2 López Bárcenas (2005) refiere sobre la autonomía de los pueblos indígenas como “[...] necesaria porque existen diversas sociedades con culturas diferentes a la dominante, con presencia previa incluso a la formación del Estado mexicano y que, a pesar de las políticas colonialistas, conservan su propio horizonte de vida” (p. 31).

3 Por medio de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1970 el INI y la SEP, fundaron la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), institución encargada de la formación de docentes promotores de la educación indígena.

4 En 1989 se firma el Convenio 169 de la OIT para superar la política indigenista de los años cincuenta. Se establece con ello “una nueva relación entre los pueblos indígenas del país y el Estado, sus instituciones y niveles de gobierno [...] para reconocer a los pueblos indígenas como nuevos sujetos de derecho” (Aubry, 2003, p. 26). Es decir, se posibilita el reconocimiento de la condición de los pueblos indígenas como sujetos de derechos, entre ellos, al acceso a la educación superior.

5 En el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se establece el derecho a la educación bilingüe bicultural de los pueblos indígenas, en el que se señala “La educación que imparta el Estado, tendrá [que] promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas [...]” (Ley General de Educación, 1993, p. 88). Es decir, la educación con pertinencia cultural y lingüística sería un derecho de los pueblos indígenas.

Posteriormente, se plantean dos coyunturas históricas que marcaron el surgimiento de la Educación Superior Intercultural en México. Por un lado, se generó a partir de 1994 con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN),⁶ pero por otro, en 2001 se institucionaliza y oficializa la interculturalidad a través de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP) (Bermúdez-Urbina, 2015).

POSICIONAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El presente texto da cuenta del análisis comparativo de las perspectivas de actores educativos sobre la vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural de Chiapas y la reflexión teórico-crítica de los elementos ético-metodológicos que fundamentan una apuesta de vinculación comunitaria universitaria desde la decolonialidad y el diálogo de saberes crítico.

De esta manera, la universidad como institución en la modernidad del siglo XXI se encuentra en crisis (De Sousa Santos, 2007), dado a la ideología política que reproduce cánones de pensamiento occidental instalado en las academias (Grosfoguel, 2013), históricamente legitimada como lugar único de producción de conocimiento y de fronteras epistémicas intransgredidas (Castro-Gómez, 2007), que niega otras epistemologías deslocalizando su realidad regional (Walsh, 2009). En contraparte, los sujetos históricos, a menudo de pueblos originarios, se reconocen a partir de un complejo sistema de conocimientos contextualizados, es decir, lo marcado geo-históricamente por el sujeto, contrastando con la visión de mundo occidentalizada (Mignolo, 2003).

En este sentido, se asume que en la educación superior la instrumentalización del conocimiento científico aún prevalece, arraigada en el paradigma científico-técnico, y que es necesaria la construcción de un proyecto educativo ético-político-ontológico-epistémico que tienda a “la

6 En 1994 el surgimiento del EZLN fue un acto de rebelión de los pueblos indígenas ante el desarrollo de políticas públicas neoliberales, y generó confrontaciones por espacios de negociación y reivindicación política de los pueblos frente al Estado. En este sentido, una de sus demandas centrales sería la educación con pertinencia cultural y lingüística.

decolonización de la universidad [como] pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la educación deje de ser aliados del capitalismo” (Castro-Gómez, 2007, p. 90). Desde esta perspectiva, superar el modelo epistemológico moderno-colonial o la *hybris* del punto cero es crucial para trascender la producción convencional de conocimiento disciplinar en la universidad.

En relación con la idea anterior, la universidad colonizada se manifiesta en tres niveles: dominada por sistemas científicos y conocimiento experto, perpetuando la colonialidad del saber y enraizada en una geopolítica del conocimiento dentro del sistema mundial (Restrepo, 2018). Por ello, el desafío radica en transformar los discursos retóricos a acciones tangibles, con el fin de no solo trascender el enfoque disciplinar y fortalecer la colaboración interdisciplinaria, sino también involucrar activamente a los actores comunitarios en la definición de proyectos educativos con pertinencia cultural y lingüísticas como función sustantiva universitaria para abordar los desafíos comunitarios.

Cabe mencionar que los pueblos originarios resisten la educación instrumental y la negación de las racionalidades otras frente a la transformación de procesos de aculturación en la educación, dado que “los tiempos actuales nos están marcando nuevas pautas en los procesos educativos, puesto que los esquemas tradicionales universitarios cada día son más obsoletos, en el que el predominio había sido la cátedra docente en un espacio definido y delimitado” (Nájera, 2020, p. 10). Es decir, desde otras geografías se generan perspectivas educativas del sur-global, bajo enfoques dinámicos y flexibles, que persiguen la reivindicación de la diferencia étnica como herramienta pedagógica para generar entornos de interaprendizaje experienciales, dialógicos y constructivistas.

Sucede, pues, que la vigencia de las universidades, como espacios educativos homogéneos, radica en su aspiración por integrar a la sociedad en la vida moderna occidental. De esta manera, “uno de los principales retos que enfrenta la educación pública en México ha sido el de romper con el encapsulamiento moldeado por el capitalismo” (Nájera, 2020,

p. 13). De este modo, las múltiples expresiones de resistencia y lucha del movimiento político-pedagógico frente al capitalismo cognitivo y al multiculturalismo neoliberal apuntan hacia la justicia epistémica de sociedades cada vez más diversas.

El desarrollo de la investigación se enmarca en la metodología cualitativa, recuperando a Taylor y Bogdán (1989) y Lincoln *et al.* (2012), quienes plantean que es de suma importancia las experiencias de las y los interlocutores como sujetos que interpretan y reinterpretan el mundo social.

Para situarse en una universidad intercultural fue prioritaria la generación de espacios de encuentros horizontales con los colaboradores de la investigación como posibilidad de cuestionamiento de la realidad social para la comprensión gradual del problema de investigación (Rappaport y Rodríguez, 2007). Así mismo, el método etnográfico fue de utilidad para observar de manera participativa⁷ la praxis de la figura docente, dado que “[...] se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta [...] en las maneras de comprender la transformación” (Rockwell, 2009, p. 30). Es decir, la transformación educativa parte de la praxis educativa de quien colabora como investigador.

Es importante captar las prácticas educativas que inciden en la construcción de la vida académica de manera cotidiana y el sentido que figura la vinculación como práctica docente. Se parte del hecho de que “todo conocimiento social se encuentra en las relaciones concretas que el investigador mantiene con su campo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 226). Por ello, la interpretación de la cultura universitaria implicó una descripción densa, es decir, “rescatar ‘lo dicho’ en el flujo del discurso social” (Geertz, 2000, p. 32), sobre los hilos conductores y focos de atención que guían el presente texto.

El desarrollo de la investigación se basó en el muestreo de tipo teórico o intencionado con actores educativos de la Universidad Intercultural

7 Con relación a las técnicas para la construcción de datos, fue de utilidad la observación participante para realizar “descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones, conductas y sus manifestaciones” (Hernández y Baptista, 2010, p. 9). Además, para el registro de datos fue de utilidad la libreta de campo en la documentación de las experiencias de investigación.

de Chiapas. En este sentido, el acercamiento con los colaboradores estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas fue a través de diálogos concentrados, y se accedió a participar en la discusión con relación al sentido de la vinculación comunitaria desde el ámbito de la educación superior intercultural, solicitando guardar el anonimato para la protección de su identidad.

Finalmente, la sistematización y el análisis de los datos se realizó a partir de un proceso hermenéutico-dialéctico, comparando y contrastando dichas comprensiones para lograr una síntesis de las construcciones (Lincoln *et al.*, 2012). Para Wiesenfeld (2001), “las categorías son descubiertas por el investigador, como se sustenta en la teoría fundamentada” (p. 160). En atención a esto se procedió al agrupamiento temático para la formulación de proposiciones teóricas, es decir, la triangulación (Denzin, 1978). Además, permitió incorporar la hermenéutica diatópica como referente para la comprensión crítica de la experiencia de las y los colaboradores y la incidencia de su participación en la identificación de elementos ético-metodológicos que participan en la construcción de una vinculación comunitaria comprometida con, para y desde la comunidad.

EL PROYECTO DE CREACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

Inicialmente, la interculturalización de la educación superior en México como política educativa nacional se impulsó con la creación de las universidades interculturales (UUI), en el sexenio de Vicente Fox, por la Coordinación General de Educación Intercultural de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP).⁸ En este contexto, las UUI son un tipo de instituciones interculturales de educación superior (IIES) (Mato, 2009) promovidas por la política multicultural de equidad en la educa-

8 La CGEIB es actualmente nombrada Dirección General de Educación Superior y Universidades Interculturales (DGESUI). Para Dietz y Mateos Cortés (2019) las UUI se crean “[...] ‘desde arriba y desde afuera’, de financiación pública y figura jurídica ‘organismo público descentralizado estatal’” (p. 169). Es decir, responde a una propuesta educativa oficial.

ción superior y de continuidad en las propuestas educativas de Felipe Calderón, Peña Nieto y el actual gobierno de la cuarta transformación (4T)⁹ de Andrés Manuel López Obrador.

Por su parte, las UUII buscan transformar la educación hegemónica de la fase del indigenismo, como plantea Mateos Cortés *et al.* (2016) al mencionar que la apuesta es “superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en gobiernos anteriores [...]” (p. 810). Es decir, en esta propuesta educativa se considera la realidad regional en sus programas educativos, articulando una formación profesional de jóvenes indígenas, no indígenas, afrodescendientes abordando los sistemas de conocimientos locales.

EL DEBER SER DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES: RETOS CONTEMPORÁNEOS

El subsistema de las UUII nace como parte de las demandas históricas de los pueblos indígenas en la lucha político-social por una educación propia. Actualmente, la Subsecretaría de Educación Superior ha oficializado 17 UUII¹⁰ en diferentes entidades federativas del país. Su oferta educativa promueve el ingreso de jóvenes preferentemente indígenas, mestizos y afrodescendientes. En relación con el aspecto formativo en las UUII, estas se rigen bajo el Modelo Educativo Intercultural, que propicia la formación constructivista sociocultural. De ahí que la intención social

9 En la propuesta educativa de la 4T, la SEP crea las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBJG) para la atención de jóvenes y adultos rechazados de las universidades públicas en el país.

10 Este subsistema de 17 UUII se encuentra conformado por las siguientes instituciones: Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural de Guerrero, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Universidad Intercultural de Baja California, Universidad Intercultural de Colima, la Universidad Intercultural de Guanajuato, Universidad Intercultural de Campeche, Universidad Intercultural de Tlaxcala y la Universidad del Pueblo Yaqui de Sonora.

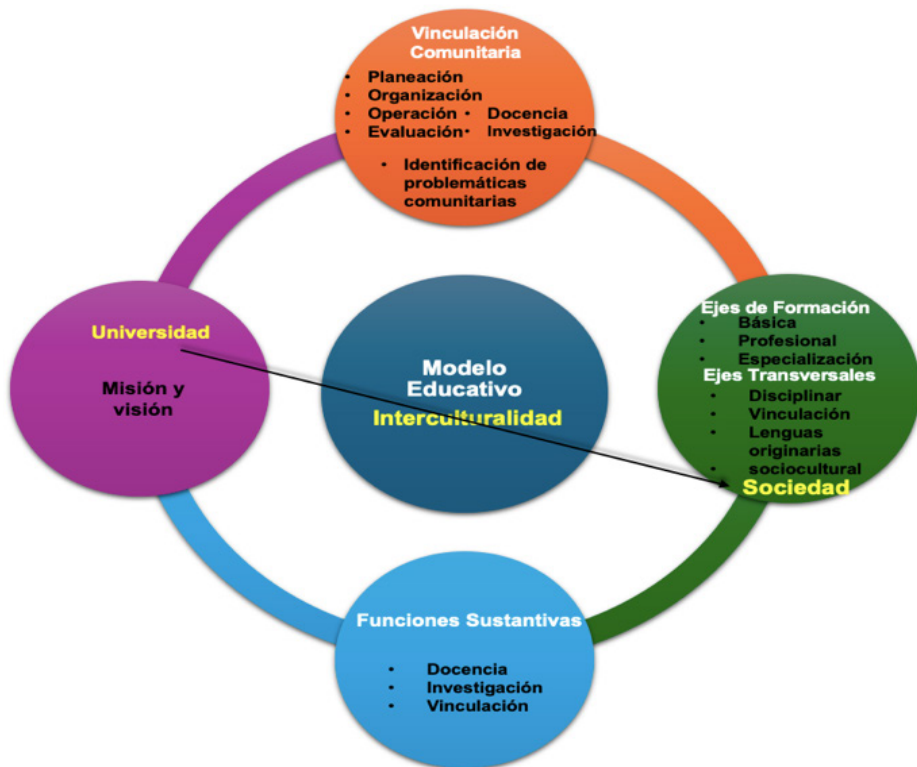
de sus programas educativos sea “preparar a jóvenes indígenas para que sean agentes activos de transformación en su entorno” (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006, p. 22). Así mismo, su sello distintivo reside en la formación universitaria intercultural.

En este sentido, los estudiantes desarrollan habilidades para la construcción de competencias profesionales, el cual versa en que “el saber hacer integra conocimientos, habilidades y actitudes que implican [...] toma de decisiones y solución de problemas en las experiencias de vinculación con la comunidad” (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006, p. 188). Además, la formación se basa en ejes transversales: disciplinar, lenguas, sociocultural y vinculación con la comunidad, y ejes formativos: básico, profesional y especialización.

Por su parte, el eje transversal de vinculación con la comunidad tiene que ver con procesos educativos relacionados con la vinculación como función sustantiva de la práctica docente en la formación de las y los estudiantes orientada a la construcción de conocimientos durante el desarrollo de los proyectos integradores¹¹ (PI) a partir de la creación de equipos de trabajo a los sectores y comunidades de vinculación.

11 Los PI permiten la integración de las diferentes áreas del conocimiento y la solución de problemas de manera integral, articulando la investigación y la formación metodológica de este proceso como elementos del proceso de aprendizaje basado en proyectos académicos (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006).

Figura 1. Funciones sustantivas de las UUI



Fuente: Elaboración propia a partir de Casillas Muñoz y Santini Villar (2006).

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y LA DECOLONIALIDAD COMO POSICIONAMIENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Históricamente, se relaciona la universidad con el surgimiento del Estado nación y el capitalismo global, ambos sistemas de dominación en el sistema-mundo y procesos históricos que conforma una estructura social geopolítica entre centro y periferia desde la perspectiva eurocéntrica (Wallerstein, 1992). Desde esta óptica, la crítica decolonial plantea

la imposición de un sistema mundo-moderno-colonial, producto de la centralidad geopolítica del norte global, en la producción hegemónica del conocimiento en donde se imponen formas de pensamiento que legitiman las desigualdades sociales.

En este contexto, diversos teóricos (Quijano, 1992; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007) plantean la existencia tres dimensiones de la colonialidad:¹² del poder, del saber y del ser. Es decir, a través de dispositivos del poder se subsume la matriz epistémica de los pueblos indígenas. De modo que, de acuerdo con Mignolo (2003), se suma la presencia de geopolíticas del conocimiento y el pensamiento fronterizo¹³ que desnaturaliza la episteme colonial y la construcción horizontal de racionalidades “otras”, muy conectado con la ecología de saberes¹⁴ De Sousa Santos (2009) en la revitalización de las pluralidades epistémicas.

Así mismo, la interepistemología indígena¹⁵ de Walsh (2009) y el diálogo intercultural¹⁶ proponen una construcción de conocimientos que cuestiona las múltiples formas de negación histórica de los cono-

12 Maldonado-Torres (2007) refiere sobre la colonialidad del poder la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, la colonialidad del saber, el rol de la epistemología y la producción del conocimiento y la colonialidad del ser la experiencia vivida de la colonización.

13 Mignolo (2003) señala sobre el pensamiento fronterizo “lugares de historia, de memoria, de dolor, de lenguas y saberes diversos [...]” (p. 22). En ese sentido, se deduce la importancia de dar un giro epistémico en la universidad ante la imposición de narrativas pedagógicas eurocéntricas y una relación vertical entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual genera asimetrías y obstaculiza la construcción horizontal de interaprendizajes.

14 Siguiendo a De Sousa Santos (2009), la ecología de saberes es un “conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes [...], incluido el saber científico, [que] se pueden enriquecer en este diálogo” (p. 70). Es decir, la posibilidad del diálogo interepistémico basado en la transformación a las condiciones de desigualdad histórica en la producción del conocimiento.

15 Parafraseando a Walsh (2009), plantea sobre interepistemologías una forma de referir el campo relacional entre el conocimiento indígena y el occidental, para la construcción de categorías propias.

16 Según la CGEIB (2004), dentro de las reflexiones que elabora Fernet se plantea que la educación enfocada en la convivencia y el diálogo intercultural debe basarse en el intercambio de saberes dentro de los procesos educativos. Esto conlleva la construcción de conocimientos que permitan trascender lo propio y valorar lo diferente, reconociendo lo propio en lo ajeno. Así, es una alternativa al pensamiento único occidental, dado que la memoria histórica y la tradición oral de los pueblos nos invitan a repensar la dinámica social sin lentes coloniales, desde otros universos de existencia.

cimientos culturales que junto a la transmodernidad¹⁷ de Dussel (1994) y el pluriverso¹⁸ de Escobar (2003) posibilitan la construcción de un paradigma intercultural ético-político con justicia epistémica en espacios universitarios. De acuerdo con lo anterior, la interculturalidad desde una perspectiva crítica implica la construcción de un proyecto político-pedagógico, que siguiendo a Walsh (2009), puede asumirse como “herramienta pedagógica que cuestiona los patrones de poder [...] que alienta la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar” (p. 13), es decir, a contracorriente del racismo epistémico a estudiantes indígenas y no indígenas.

RESULTADOS

De esta manera, el contexto de estudio se realizó desde la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) particularmente de la sede central ubicada en San Cristóbal de Las Casas, en el estado de Chiapas. Esta fue fundada en 2004¹⁹, sin embargo, comenzó a operar oficialmente para 2005 luego de un estudio de factibilidad para el diseño de los primeros programas de estudios²⁰ en consonancia al contexto local y regional (Fábregas Puig, 2008). Así mismo, la UNICH oferta servicio educativo en la sede central de San Cristóbal de las Casas (SCLC) y en cuatro unidades

17 Ante la crisis civilizatoria, una vía alterna de emancipación social y estrategia transformadora se considera la transmodernidad de Dussel (1994), la cual versa en el “intento liberador [...] de momentos culturales propios negados, despreciados que se encuentran en la exterioridad de la Modernidad; valores tradicionales ignorados, que deben ser el punto de arranque de una crítica interna, esto supone un tiempo largo de resistencia” (p. 24).

18 Se plantea la existencia de diversos universos de existencia políticos-étnicos-territoriales-autónomos que expresan las plurales formas de vivir, sentir y hacer bajo la lógica de “mundos u ontologías relacionales y defensa del pluriverso” (Escobar, 2014, p. 77). Es decir, la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos en pro del bienestar y justicia social de los pueblos.

19 Decreto publicado en el Periódico Oficial del Estado No. 276, de fecha 1 de diciembre de 2004.

20 De acuerdo con el Plan Rector de Desarrollo Institucional (2021-2024), en la UNICH se imparten siete programas educativos: Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura, –años más tarde– Derecho Intercultural, Medicina Intercultural y Agroecología (Plan Rector de Desarrollo Institucional, 2021).

académicas multidisciplinares: Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón, Valle del Tulijá (Salto de Agua), y recientemente, hace no más de dos años se abrieron dos unidades académicas multimodales en la localidad El Porvenir y el ejido Bachajón.

Ahora bien, es importante mencionar que uno de los elementos más importantes de la vinculación es que los estudiantes se ganen la confianza de los actores locales de los espacios en donde se realiza la vinculación comunitaria, lo cual implica respeto, escucha atenta y disposición al diálogo con otros modos de vida. Por su parte, en un grupo de discusión de la sede central SCLC, un estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Médico Cirujano compartió:

Para mi vinculación, no solo nace en el aspecto comunitario. Nace desde cómo es que tú te relacionas con las personas. Vincularse es como cada uno se conecta con las personas y como aprendes y convives con ellos (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En este sentido, se comprende el concepto de vinculación más allá de lo comunitario, en tanto que la relación interpersonal y el aprendizaje mutuo en la convivencia con actores sociales es central. Debe señalarse que las experiencias en la vinculación son diversas durante el trayecto formativo de los estudiantes. Una estudiante de tercer semestre de Desarrollo Sustentable menciona:

Nos enseñan que ir a la vinculación comunitaria, de una manera más interna, estar en la cocina de la comunidad, es hacer una excelente vinculación, porque no estamos en lo superficial de la comunidad, nos estamos integrando con las familias [...]. Ellos te enseñan muchos procesos de cómo tomar la vida, la importancia que le dan a su espiritualidad, ese conjunto de formas de expresión, aprender la

lengua, es todavía más interno (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En su reflexión, la estudiante señala que estar en la cocina es un espacio social de convivencia con las familias de la comunidad, esencial en el aprendizaje de sus modos de vida. En relación con la idea anterior, se deduce que la vinculación interna es un proceso en el que las estudiantes se involucran en la vida y prácticas de la comunidad con las que se relacionan. Sin embargo, es necesario establecer una vinculación más cercana y fraterna con las familias, así como una participación en las actividades cotidianas de la comunidad. Sucede, pues, que en el mismo grupo de discusión se reflexiona en torno a estrategias de integración en la comunidad de los estudiantes para colaborar con las familias. Al respecto, una estudiante bilingüe tsotsil de tercer semestre de la carrera en Desarrollo Sustentable refiere:

A nosotros se nos enseñó a que no vas a ir a exprimir información, que vas a incorporarte con ellos. Nosotros, con mi, equipo ya conocemos a la comunidad. Siempre cuando llegamos y vemos a las personas trabajando les decimos si les podemos ayudar. Llega la noche y dicen ‘vamos a mi casa y cenamos’. Al inicio llegas con ese miedo de que si haces algo malo te sacan. Vas aprendiendo (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En esta experiencia, la estudiante originaria de la comunidad desempeña un papel muy importante en cuanto al conocimiento previo sobre la organización comunitaria, autoridades comunitarias y la selección de informantes clave para el proceso de vinculación. De esta manera, el proceso de integración a la comunidad implica involucrarse en sus actividades cotidianas y compartir experiencias, lo cual enriquece el aprendizaje convivencial al posibilitar una comprensión más amplia de

la vida comunitaria, sus dinámicas y fortalecer los vínculos interpersonales más allá de únicamente buscar información.

Cabe considerar que la integración en la comunidad, especialmente cuando se trata de un estudiante hablante de la lengua originaria, aumenta la confianza y facilita la interacción con los actores locales para el aprendizaje convivencial. De acuerdo con la experiencia de una estudiante tsotsil de séptimo semestre de Turismo Alternativo de la sede central SCLC:

Estuve trabajando en dos comunidades, en Tila tres semestres y en Simojovel. Ahora, en 7.º ya es otra modalidad. Es el proceso de titulación. Tendría que elegir, y pues, seguir en esa comunidad [...] yo hablo la lengua tsotsil. Puedo dominar más, y ya estoy más en confianza con la comunidad. Yo me siento más segura y me brindan más información. Me da más confianza a mi seguridad (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En esta óptica, ser hablante de lengua originaria no solo brinda seguridad y confianza en la interacción con la comunidad, sino que también promueve un intercambio cultural y un diálogo profundo con los actores locales, lo cual facilita la obtención de información en el proceso de investigación y continuidad en la comunidad hasta el proceso de titulación. En ese sentido, se comprende que las experiencias en las salidas a campo contribuyen a la retroalimentación de los aprendizajes teóricos adquiridos en la universidad.

Por su parte, el eje transversal de las lenguas originarias es fundamental en el proceso de vinculación comunitaria. No obstante, esta situación se vuelve relevante para los estudiantes al adquirir una lengua originaria acorde a la comunidad de vinculación. Al respecto, una estudiante de tercer semestre de Desarrollo Sustentable en sede central SCLC sostiene:

En mi equipo no hablamos ninguna lengua, pero no lo vemos como una barrera de vinculación con las personas. Hay señoras que nos apoyan con la traducción, y es de las cosas más interesantes del proceso de vinculación. Es estar con ellos y convivir. No es como nos enseñan en la UNICH: tienen que ir a investigar esto. Como investigadores crecemos con la comunidad, nos fortalecemos con nuestra formación académica (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

La estudiante sostiene que el respaldo de las familias en la comunidad de vinculación es importante en cuanto al recibimiento de estudiantes *kaxlanes* (no perteneciente a la comunidad), específicamente cuando no se domina la lengua originaria. En este sentido, al menos en esta experiencia de vinculación el obstáculo lingüístico se superó con la traducción de la lengua originaria por parte del propio informante, en los espacios de diálogo y convivencia familiar, misma que es una herramienta de aprendizaje convivencial en la comunidad. No obstante, ser un estudiante bilingüe tseltal que realiza procesos de investigación en su municipio de origen no significa tener retos al comunicarse con actores locales en su lengua. Al respecto, un estudiante de la Licenciatura en Lengua y Cultura de séptimo semestre refiere:

En mi caso, siento mucha facilidad de palabra en la comunidad. Los retos que yo tuve fue cuando nos presentamos por primera vez a la comunidad. Se reunieron todos los habitantes y elegimos a la persona que iba a hablar del equipo. Es bien complicado hablar la lengua tseltal con los habitantes, porque al momento de que quieres hablar, no te sale como tú quieres y sientes pena (Comunicación personal, Oxchuc, 15 de septiembre de 2023).

Desde esta mirada, la presentación del proyecto integrador por parte del equipo de vinculación ante las autoridades comunitarias para su aprobación es clave. Ahora bien, se infiere que el manejo de escenarios y la seguridad en el diálogo es un reto para el estudiante hablante de lengua originaria en el encuentro con sabias y sabios de las comunidades. En relación con el análisis sobre los hallazgos encontrados, el proceso de vinculación comunitaria revela una serie de temas fundamentales que articulan la discusión y que tienen implicaciones profundas tanto en la formación profesional de los estudiantes como en su interacción con las comunidades originarias.

En este sentido, entre los temas fundamentales que abordan la vinculación comunitaria son la perspectiva y significado de la vinculación comunitaria, el aprendizaje convivencial desde la comunidad de vinculación, el intercambio cultural y el diálogo con actores locales, la adaptación y flexibilidad al contexto, así como la ética y responsabilidad en la integración cultural. Asimismo, la perspectiva y significado de la vinculación comunitaria es un pilar fundamental en la formación profesional de los estudiantes, más allá de los conocimientos teóricos. Se reconoce la importancia de la interacción social, la retroalimentación mutua y el diálogo en este proceso, lo cual subraya la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación y comprensión cultural.

Por ello, el aprendizaje convivencial desde la comunidad de vinculación se presenta como un elemento fundamental para obtener la confianza de los actores locales y llevar a cabo procesos de investigación significativos. Además, la convivencia y el aprendizaje mutuo en la interacción con la comunidad son esenciales para profundizar la comprensión de las dinámicas sociales y culturales, de allí que el diálogo con actores locales facilite la integración en la comunidad y promueva un entendimiento más profundo de sus tradiciones, valores y formas de vida.

Sin embargo, la adaptación y flexibilidad al contexto se destacan como elementos esenciales para el trabajo en las comunidades locales. Es fundamental poder adaptarse a las circunstancias específicas de cada contexto y ser flexible en los enfoques metodológicos para garantizar el

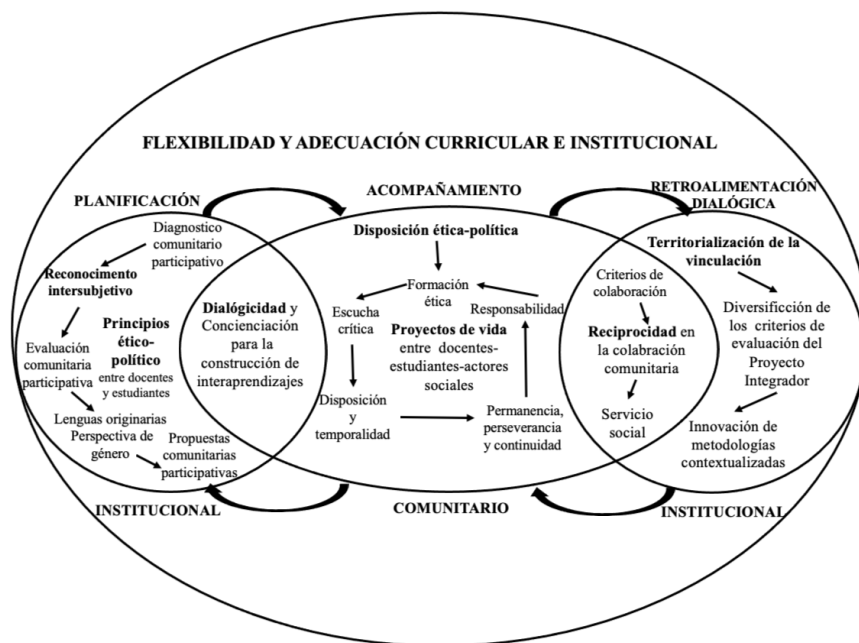
éxito de la vinculación. Finalmente, la ética y la responsabilidad en la integración cultural son aspectos cruciales para tener en cuenta durante todo el proceso de vinculación comunitaria, así como respetar la identidad y privacidad de las comunidades, actuar con ética en el manejo de la información, que son principios fundamentales que deben guiar la interacción de los estudiantes con las comunidades originarias.

CONCLUSIONES

Finalmente, la vinculación comunitaria como eje transversal y potenciador de interaprendizajes y con ello un ejercicio interepistémico 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. Por ello, se plantean referentes éticos-metodológicos para la vinculación comunitaria, fundamentados en la vinculación comunitaria crítica, que parte de principios ético-políticos y criterios de colaboración, los cuales propician procesos de interaprendizaje y construcción de conocimientos pertinentes cultural y lingüísticamente (Nájera, 2020).

En esta perspectiva de la vinculación crítica se aportan pautas que aunque no pretendan ser una fórmula mágica, representan esfuerzos por acercarse a la complejidad de las situaciones en las que se lleva a cabo la vinculación con la comunidad. Por un lado, se destaca la importancia de reconocer a los sujetos como históricos-colectivos en la vinculación comunitaria, promoviendo una ética-política y diálogo centrales que permiten la territorialización y la escucha crítica, y que ofrecen una alternativa a enfoques extractivistas (Nájera, 2020).

Figura 2. Referentes éticos-metodológicos para la vinculación comunitaria



Fuente: Elaboración propia a partir de Nájera (2020).

El esquema gráfico presenta una síntesis de las complejidades que se construyen en torno a la vinculación comunitaria. Por un lado, el ejercicio de planificación institucional marca el sentido y compromiso de la vinculación que se pretende poner en práctica, puesto que estará atravesada por el reconocimiento intersubjetivo, principios ético-políticos y se articulará a partir de la dialogicidad y la concienciación con el referente comunitario. Desde este referente comunitario, los actores tanto educativos como comunitarios parten de la disposición ético-política por construir proyectos de vida, es decir, proyectos de acompañamiento y colaboración que promuevan la escucha crítica, la responsabilidad, la permanencia, perseverancia y continuidad, elementos que se traducen en la reciprocidad como criterio de colaboración comunitaria, pero también

posibilidad para que las y los estudiantes realicen el servicio social. Es decir, se trata de un *continuum* en el que institución y comunidad territorializan la vinculación a través de la retroalimentación dialógica, en el que todos los actores participan en esta construcción compleja.

En este sentido y a partir del esquema presentado, la dialogicidad y la reciprocidad se convierten en dos elementos medulares que tejen la urdimbre en la vinculación comunitaria, puesto que un diálogo transparente, comprometido y franco entre actores sociales y educativos no solo propicia el diálogo de saberes, sino que se construye una concienciación como posibilidad de construcción de interaprendizajes vinculado a la reciprocidad como “la mutua cooperación y solidaridad como rasgos fundamentales de las acciones colectivas” (Nájera Castellanos y Castiñeira, 2022, p. 80); es decir, la reciprocidad se trata de un ofrecimiento como don de modo gratuito y con voluntad de agradar. Justamente esta práctica es la que docentes y estudiantes construyen cuando han tejido ya procesos de vinculación comunitaria, cuando son reconocidos como actores que colaboran y contribuyen al bienestar de la dinámica comunitaria.

Por tanto, como don “no exige un retorno equivalente, y por lo tanto, no es un trueque en el que se tenga que retribuir con valores equivalentes. El don no crea obligaciones necesarias de restitución” (Melia, 1988, p. 47). En este sentido, la condición ética en los procesos de vinculación comunitaria no solo se refleja en los actores comunitarios ni solamente en los actores educativos, sino que es un elemento inherente en la construcción del acompañamiento sociedad-universidad. En ese contexto, a partir del esquema presentado, las lenguas originarias juegan un papel muy importante porque se convierte en una posibilidad de establecer diálogos horizontales con los actores sociales que participan en la vinculación comunitaria.

Las y los estudiantes que tienen y han adquirido las habilidades y competencias para la comunicación en lenguas originarias visualizan un campo de reflexión e identificación de categorías epistémicas desde la propia cultura de los actores sociales; sin embargo, para aquellos

que son hablantes únicamente de castellano, se convierte en una de las dificultades que debe ser afrontada al participar en proyectos de vinculación comunitaria en contextos en los que se habla una lengua originaria (Gómez Escobar y Reyes Trujillo, 2023). Esto subraya la necesidad de que estas instituciones continúen en la apuesta política de la revitalización de las lenguas originarias, en concreto a los estudiantes para propiciar competencias lingüísticas que permitan justamente un proceso dialógico horizontal. Esto no solo fomentará la participación efectiva en proyectos comunitarios, sino que también fomentará la equidad lingüística y cultural como proyecto educativo institucional.

Sucede, pues, que la vinculación comunitaria desde una perspectiva intercultural implica desplazamientos epistémicos, lingüísticos y territoriales en el encuentro con la otredad. Por consiguiente, requiere disponer-nos y reconocer-nos intersubjetivamente en experiencias compartidas, integrando la diferencia étnica al diálogo interepistémico en las relaciones político-pedagógicas. De esta manera, la vinculación exige la participación entre los actores involucrados a las actividades cotidianas comunitarias como elemento de reciprocidad que alterna relaciones verticales desde la construcción de confianza en el lenguaje propio y lugar de enunciación en espacios sociales de aprendizaje convivencial.

A la vez, que situar-nos con los grupos familiares y sus conocimientos culturales en el *entre* del proceso de deconstrucción dialógica y acción territorial hacia el empoderamiento de subjetividades históricas, en una suerte de tejer fino entre la pluralidad ontológica-epistémica desde los referentes éticos-morales de los pueblos originarios y resignificación de las experiencias de vinculación con sentido práctico-existencial en espacios universitarios. De este modo, los procesos de formación profesional intercultural pueden ser una apuesta política de reafirmación de identidades étnicas como puente hacia la construcción colectiva de proyectos de vida común ético-político y de agentes de cambio social.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Obra polémica*. Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Aubry, A. (2003). *Los acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe español-tsotsil. Trad. al tsotsil de Enrique Pérez López. Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literaturas Indígenas-Gobierno del Estado de Chiapas.
- Bartra, A. y Otero, G. (2008). Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En S. Moyo y P. Yeros (Eds.), *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina* (pp. 401-423). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bengoa, J. (1995). Los indígenas y el Estado Nacional en América Latina. *Revista de Antropología*, 38(2), pp. 151-186. <http://www.jstor.org/stable/41616172>
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2015). “Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR*, 13(2), pp. 153-167.
- Casillas Muñoz, M. de L. y Santini Villar, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y G. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural IIZ/DVV-CREFAL-CEAAL-CGEIB-SEP-AYUDA en Acción. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00040.pdf
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural editores.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Siglo XXI.
- Denzin, N. (1978). *Triangulación: un caso de evaluación metodológica y combinación. Métodos sociológicos*, 2ª ed. McGraw Hill Book.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), pp. 163-190.
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Plural Editores.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), pp. 51-86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Fábregas Puig, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina* (pp. 339-348). Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina Y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Favre, H. (1999). *El indigenismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez Escobar, A. y Reyes Trujillo, O. (2023). Formación, desarrollo profesional e inserción laboral en egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 7(2), pp. 31-47.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo xvi. *Tabula Rasa*, (19), pp. 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Hernández, R. y Baptista, P. (2010). *Metodología de investigación*. McGraw-Hill.
- Ley General de Educación (1993). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Consultada el 28

- de mayo de 2024 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. *Manual de metodología*. Gedisa.
- López Bárcenas, F. (2005) *Autonomía y derechos indígenas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México-Ediciones Coyoacán.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel y G. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 809-835.
- Mato, D. (Coord.) (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina*. Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina Y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Melia, B. (1988). *Ñande Reko nuestro modo de ser y bibliografía general comentada* (Colección Los Guaraní Chiriguano, 1). Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>
- Nájera, C. (2020). Vinculación universitaria crítica y el modelo de las universidades interculturales de México: reflexiones preliminares.

- Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 7(2), pp. 31-47.
- Nájera Castellanos, A. de J. y Castiñeira, S. D. (2022). Interculturalidad y Decolonialidad desde la aproximación al pensamiento de dos pueblos americanos: guaraníes y tojolabales. *Devenir: Revista de estudios culturales y regionales*, 15(43) pp. 69-88).
- Plan Rector de Desarrollo Institucional (PREDI 2021-2024) (2021). Universidad Intercultural de Chiapas. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/Doctosoficioales/PREDI%202021-2024.pdf>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Tercer Mundo Editores.
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, pp. 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. L. Barbosa y L. Pereira (Eds.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 9-23). Cekar.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx. En B. Baronet y U. Tapia (Eds.), *Educación e Interculturalidad: política y políticas* (pp. 23- 46). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Wallerstein, I. (1992). Creación del sistema mundial moderno. En P. Bernardo (Ed.), *Un mundo jamás imaginado 1492-1992* (pp. 201-209). Santillana.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA. Revista (entre palabras)*, 3(30), pp. 1-29.

Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción. Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Universidad Central de Venezuela.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Gómez Escobar, A. H. y Nájera Castellanos, A. de J. (2024). Saberes y vinculación comunitaria: construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 61-87. <https://doi.org/10.32870/punto.vii19.206>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 30 de abril de 2024

