

# ETNOGRAFÍA DECOLONIAL Y VINCULACIÓN COMUNITARIA: CONSTRUIR INVESTIGACIÓN-VINCULADA EN UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

DECOLONIAL ETHNOGRAPHY AND COMMUNITY ENGAGEMENT:  
BUILDING CONNECTED RESEARCH IN AN INTERCULTURAL UNIVERSITY

ANTONIO DE JESÚS NÁJERA CASTELLANOS\*  
<https://orcid.org/0000-0002-0416-8682>

ROSALVA PÉREZ VÁZQUEZ\*\*  
<https://orcid.org/0009-0000-6771-4604>

ANSELMO SILVANO JIMÉNEZ\*\*\*  
<https://orcid.org/0009-0003-0704-4583>

Fecha de entrega: 09 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2025

## RESUMEN

El presente artículo es una reflexión crítica sobre el papel de la etnografía decolonial y la vinculación comunitaria que se construye desde el modelo educativo de las Universidades Interculturales. Se sistematiza la experiencia de procesos de investigación vinculada que realiza una de las Unidades Académicas Multidisciplinarias dependientes de la Universidad Intercultural de Chiapas como parte de la vinculación comunitaria en el que participan tanto docentes como estudiantes, particularmente en regiones con presencia de pueblos originarios tseltales y ch'oles. La documentación cualitativa de estas experiencias propone referentes epistémicos, éticos y morales que posibiliten decolonizar la etnografía y propiciar

\* Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Doctor en Desarrollo Rural. Cuerpo Académico Estudios Mesoamericanos e Interculturales. Sus líneas de investigación son: Educación comunitaria e interculturalidad crítica, epistemologías originarias, metodologías decoloniales, estudios mesoamericanos. Contacto: [anajera@unich.edu.mx](mailto:anajera@unich.edu.mx)

\*\* Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Doctora en Antropología Social. Cuerpo Académico Estudios Mesoamericanos e Interculturales. Sus líneas de investigación son: Vinculación comunitaria, diversidad cultural y juveniles, políticas públicas. Contacto: [rosalva.perez@unich.edu.mx](mailto:rosalva.perez@unich.edu.mx)

\*\*\* Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Maestro en Estudios Culturales. Cuerpo Académico Estudios

Mesoamericanos e Interculturales. Sus líneas de investigación son: Filosofías indígenas, cosmovisión, territorio, gastronomía y lenguas originarias. Contacto: silvano.jimenez@unich.edu.mx

la horizontalidad epistémica en la investigación social.

**PALABRAS CLAVE:** *Etnografía decolonial, vinculación comunitaria, universidades interculturales, pueblos originarios, horizontalidad epistémica*

#### ABSTRACT

This article is a critical reflection on the role of decolonial ethnography and community engagement built within the educational model of Intercultural Universities. It systematizes the experience of linked research processes conducted by one of the Multidisciplinary Academic Units dependent on the Intercultural University of Chiapas as part of community engagement conducted by both faculty and students, particularly in regions with a presence of Tseltal and Ch'ole Indigenous peoples. The qualitative documentation of these experiences proposes epistemic, ethical, and moral references that enable the decolonization of ethnography and foster epistemic horizontality in social research.

**KEYWORDS:** *Decolonial Ethnography, Community Engagement, Intercultural Universities, Indigenous Peoples, Epistemic Horizontality*

#### INTRODUCCIÓN

Los procesos de investigación en la actualidad representan un reto en diversos ámbitos, particularmente en el metodológico y en lo ético-político. En decir, en el ámbito metodológico, la presencia cada vez más cambiante de las sociedades pone de manifiesto la necesidad de diversificar los métodos y herramientas de construcción de conocimientos. Por un lado, la búsqueda por construir transdisciplinariedad ha propiciado comprender el fenómeno o proceso investigativo desde diversas perspectivas; mientras que en el ámbito ético-político, sus implicaciones están estrechamente vinculadas a la responsabilidad que adquieren los espacios universitarios para vincularse con las comunidades o localidades. Además se adquiere corresponsabilidad de propiciar el diálogo de saberes desde la horizontalidad epistémica y la co-construcción del conocimiento. En este sentido, el componente político se visualiza en la democratización del conocimiento que implica pensar una educación universitaria articulada e interdependiente del contexto en el que incide.

La tradición en la educación superior ha sido la de construir conocimientos desde la disciplina como referente para lograr el “conocimiento científico universal”, como lo plantea Dogan:

en todas las universidades, la enseñanza, el nombramiento y las carreras de los docentes, el examen de su labor por colegas de igual categoría se ajusta a las fronteras

disciplinarias... Por el mero hecho de existir oficialmente, una disciplina tiene muchos intereses profesionales por defender. Cada disciplina defiende celosamente su soberanía territorial. (2010, s/p)

En este sentido, la construcción de conocimientos, como un referente aislado, pone de manifiesto un modelo segregacionista de la diversidad epistémica; por ello:

La universidad preserva celosamente los campos disciplinarios, que se materializan en una diversidad de espacios físicos fragmentados y divididos. Por una parte, tenemos las unidades académicas (departamentos, escuelas, centros, etc.) que agrupan a los profesores alrededor de una disciplina, profesión u objeto de investigación. Por la otra, vemos que la unidad clásica de organizar los currículos son las asignaturas. Es difícil encontrar un programa que no esté organizado en asignaturas. (Correa y Carlachiani, 2021, p. 178)

Si bien comienzan a generarse críticas en torno a estos modelos epistémicos de construcción del conocimiento, la transversalidad se presenta como una posibilidad de reconocer la existencia de campos diversos, plurales que mantienen relaciones de interdependencia. Esto ha propiciado que la transversalidad sea una apuesta por construir la transdisciplinariedad. Esta ha de “representar una búsqueda que no se restringe a lo disciplinar, sino que concibe al saber y sus relaciones desde la idea de la totalidad como una manera de pensar lo real” (Pérez et al, 2013, p. 16).

Entonces, se debe comprender a los procesos de investigación como un todo que se articula y se mantiene en interdependencia con diversos elementos que forman parte de este proceso, como lo plantea Zemelman al decir que “los conceptos ordenadores reemplazan lo teórico general por una exigencia epistemológica general; esto es, establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y avanzar en la especificación de sus contenidos mediante la reconstrucción de la articulación” (1992, p. 201).

Por tanto, se hace necesaria la apuesta por lo que se ha denominado lo transmetodológico que si bien:

no se constituye como procedimientos, ni vías directas al conocimiento, se explicita como fundamento para pensar un nuevo modo de captar, de abrir la imaginación hasta lo impensado en el proceso creador. Supera la simple aplicación de métodos conocidos e identificados con una práctica de investigación reiterativa. (Pérez et al, 2013, p. 16)

Frente a este panorama contemporáneo, conviene reflexionar sobre los procesos de investigación que se hacen desde los espacios universitarios. La horizontalidad y diversidad epistémica propician cada vez más campos de diálogo intercultural que visibilizan otras formas de construcción del conocimiento que se interrelacionan o en ciertos casos se complementan. En este sentido, la apuesta por este reconocimiento nos conduce a la justicia epistémica.

ETNOGRAFÍA DECOLONIAL Y VINCULACIÓN  
COMUNITARIA: REFERENTES EPISTÉMICOS  
Y METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN  
UNIVERSITARIA

La etnografía ha sido una metodología utilizada en las Ciencias Sociales, particularmente en las disciplinas antropológicas y etnológicas, sin embargo, en los últimos años ha despertado interés en otros ámbitos como el de la salud o la educación. De esta manera, la etnografía es considerada “una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida” (Peralta, 2009, p. 37). Si bien esta definición denota la condición instrumental de ver a los “otros” como entes que habría que investigar y describir sus condiciones de vida, el giro decolonial trastoca la mirada y posibilita la deconstrucción de la función social de esta metodología.

Ante este planteamiento, Ortiz y Arias refieren que:

El giro decolonial de la investigación antropológica es de 360°, pero no se regresa al mismo punto desde donde se gira, sino a un punto paralelo, y se continúa avanzando desde una mirada configurativa, sistémica, compleja y holística, con reconocimiento de los demás enfoques y paradigmas existentes, pero argumentando, asumiendo y, sobre todo, defendiendo que también existen formas “otras” igualmente válidas, útiles y pertinentes en/desde/por/para el contexto en el que se originan. (2019, p. 2)

Es decir, la apuesta por la decolonización de las metodologías pone de manifiesto la necesidad de deconstruir los imaginarios que se han creado en torno a hacer investigación desde las Instituciones de Educación Superior, plantearse interrogantes sobre ¿cómo se enseña a investigar?, ¿cuál es el posicionamiento ético-político para propiciar la justicia epistémica en las investigaciones?, ¿cuál es el papel de los sujetos en los procesos de investigación? Interrogantes que nos plantean la urgente necesidad de propiciar proyectos de co-construcción y colaboración con las y los sujetos que participan del proceso investigativo.

En este sentido, es importante “investigar, o mejor, decolonizar, no sobre los investigados, sino con los investigados, o mejor, con los colonizados, con los subalternos, y no sobre ellos” (Ortiz y Arias, 2019, p. 3). Este planteamiento posiciona la apuesta por la liberación de las metodologías de investigación, particularmente en el campo de la formación universitaria. Por ello, la articulación de metodologías decoloniales y los procesos de vinculación comunitaria como eje característico del modelo de las Universidades Interculturales implica también la posibilidad:

para los investigadores (as) de generar un proceso reflexivo sobre sí mismos, de escucharse y observar las transformaciones subjetivas que se generan en ella o él y en los otros con los que comparte esa aventura, permitiéndose el asombro y el dejarse llevar de la mano de los niños, niñas y jóvenes, por sus historias, comprensiones sociales y

las acciones que cotidianamente realizan, en aras de —con ellos y ellas— realizar fisuras en lo establecido y avanzar en el empoderamiento de todos los participantes de la investigación, en nuevas rutas de resistencia e insurgencia, de caminos alternativos hacia las paces cotidianas que se generan desde el compromiso ético y apasionado por los otros, por el mundo. (Arroyo y Alvarado, 2016, p. 145)

Entonces, ¿cuáles son las implicaciones de construir una etnografía articulada con la vinculación comunitaria en los procesos formativos de estudiantes universitarios? La apuesta nos conduce a plantearnos la viabilidad de la etnografía decolonial que reconoce la diversidad epistémica y que ha de ser una posibilidad de propiciar la justicia epistémica. De este modo, conviene plantearse que es “importante retomar la transdisciplina fuerte, y la decolonización desde el paradigma intercultural —hacer decolonial— como componentes éticos para rediseñar nuevos enfoques etnográficos” (Lagunas, 2024, p. 11).

En este sentido, el binomio etnografía decolonial y vinculación comunitaria se convierte en referente epistémico y metodológico en los procesos de investigación que se enseña y se aprende desde los contextos universitarios. La puesta por deconstruir y decolonizar las metodologías de investigación, nos conduce a replantearnos la co-laboración y co-construcción de conocimientos desde el territorio y con la existencia de los sujetos con quienes se comparte los procesos de investigación. De allí que las

múltiples experiencias que se gestan y se ponen en marcha desde las aulas de la Universidad Intercultural de Chiapas, particularmente en sus Unidades Académicas Multidisciplinarias y su articulación con los sujetos comunitarios, ponen de manifiesto que es posible construir la justicia epistémica, el reconocimiento de otras epistemologías centradas en la condición territorial, en la memoria y la esperanza de los pueblos, comunidades y colectivos que colaboran activamente.

HACER CAMINO AL ANDAR:  
LA VINCULACIÓN COMUNITARIA EN  
LAS UNIDADES ACADÉMICAS  
MULTIDISCIPLINARIAS DE LA  
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

La Universidad Intercultural de Chiapas se funda por Decreto de Creación en 2004 en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas e inicia funciones en el año 2005. Desde su modelo educativo intercultural, centra su atención en cuatro ejes de trabajo transversales a todos los programas educativos que se implementa, estos son:

1. Eje Lengua y Cultura
2. Eje Disciplinar
3. Eje Axiológico
4. Eje Vinculación Comunitaria

En este sentido, estos ejes han propiciado que las Universidades Interculturales se configuren en un subsistema de Educación Superior innovador que de alguna manera está atendiendo parte

de la necesidad educativa de poblaciones indígenas, rurales y mestiza (Nájera, 2020). Por tanto, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se convierte en una Institución de Educación Superior pionera en su tipo en el estado de Chiapas.

Un lustro después, en 2009, se abren Unidades Académicas Multidisciplinarias (UAM) de la UNICH como espacios de atención a la diversidad cultural y lingüística del estado y de atención a las necesidades de Educación Superior en la juventud chiapaneca. En este sentido, dan inicio de actividades UAMs en municipios estratégicos como Oxchuc, Las Margaritas y Yajalón. Años más tarde se conformaría UAMs en Salto de Agua (2012), El Porvenir y Bachajón (2022). Para el caso que nos interesa, se presenta la experiencia de la Unidades Académica Multidisciplinarias de Yajalón.

La región XIV Tulijá Tseltal-CH'ol de Chiapas está conformada por cinco municipios: Chilón, Tila, Sabanilla, Tumbalá y Yajalón que han sido referentes en términos de diversidad biocultural, particularmente porque conviven pueblos tseltales y ch'oles en el territorio que compone dicha región.

Desde finales del siglo XIX, las comunidades indígenas que forman parte de estos municipios han mantenido su vida cotidiana a partir de la agricultura, particularmente del cultivo del maíz y frijol; y para el siglo XX, la siembra, cosecha y comercialización del café se convirtió en la principal actividad de la economía familiar. En pleno siglo

XXI, los procesos sociales y económicos han sufrido transformaciones, lo que ha propiciado que las familias de la región diversifiquen sus formas de subsistencia. Por una parte, la agricultura se ha mantenido, al igual que el cultivo del café, incorporándose el comercio como actividad que complementa el gasto familiar.

A partir del año 2009, en esta región se estableció una sede de la Universidad Intercultural de Chiapas denominada Unidad Académica Multidisciplinaria Yajalón (UAMY) ubicada en la cabecera municipal de Yajalón. Su puesta en marcha surgió como una necesidad social de la región por contar con una Universidad pública que diera atención a la juventud de la región; esto posibilitó un mayor acceso a educación superior para las y los jóvenes. De esta manera, en septiembre de 2009 se inician actividades académicas con dos licenciaturas: Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. Es así como la UAMY, bajo el Modelo Educativo Intercultural, centra sus actividades en tres ejes sustanciales de formación: la vinculación comunitaria, las lenguas originarias y los saberes locales; ejes que se han reflejados en las actividades que realiza la comunidad estudiantil y docentes en los municipios de la región.

En los últimos años se ha gestado un proceso de vinculación comunitaria con las y los habitantes de diversas localidades de la región, participando en la construcción de diálogo de saberes a partir de conocimientos locales, esto



a partir de la herramienta pedagógica conocida como proyecto integrador, instrumento didáctico que materializa la vinculación-investigación comunitaria. Sin embargo, con el paso del tiempo se han manifestado diversos intereses de la comunidad estudiantil para dar continuidad y fortalecer las actividades de vinculación entre las que destacan: exposiciones fotográficas, muestras gastronómicas, talleres participativos y colaborativos, festivales con temáticas dirigidas a la participación de distintos actores sociales y culturales.

Los resultados sistematizados durante la última década, emanados del proceso de Vinculación Comunitaria, brindan un panorama general de las comunidades de la región en cuestión, así como las diversas manifestaciones que cada una de ellas ha tenido en la sociedad. Esto ha permitido identificar la multiplicidad de transformaciones y cambios derivados de las mismas a nivel familiar, local y regional. Siguiendo los planteamientos de Freire, que ‘sin práctica no hay conocimiento’ se considera la base para impulsar una pedagogía basada en métodos participativos que ha permitido a las personas tener voz y cuestionar las diferentes formas de ejercicio de poder y reconocer su importancia de habitar un territorio. En ese sentido, el trabajo de vinculación comunitaria se teje desde abajo. Por lo que,

El gran reto está en lograr que los procesos de vinculación universitaria sean parte de una agenda orientada a enfrentar los pro-

blemas más serios de nuestras sociedades, acentuados ahora por la crisis global, entre los que destacan: la pobreza y la exclusión; el deterioro ambiental y la pérdida acelerada de recursos naturales; el incumplimiento o negación de los derechos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales para amplios sectores de la población. (Tellez, 2006. p. 8)

Ante ello, la UAMY apuesta con abrir nuevos caminos en los que se entrelaza la diversidad epistémica y las prácticas colaborativas que se desarrollan durante la formación académica del estudiante. Por otra parte, el servicio social en la UNICH forma parte del proceso de formación profesional de las licenciaturas que se ofrecen a los estudiantes en las distintas sedes. Esta experiencia contribuye a reforzar los conocimientos adquiridos en el aula y se articula con los saberes propios de los estudiantes. A partir de la vinculación comunitaria y el servicio social, los estudiantes en Lengua y Cultura se acercan a sus propios lugares de origen y contribuyen a través de proyectos culturales, sociales y sustentables a mejorar las condiciones de sus propias comunidades. Bajo la premisa del Modelo Intercultural de la universidad, se contempla que:

El servicio social será una actividad eminentemente formativa y de apoyo, es decir, por un lado, afirmará y ampliará la información académica del estudiante y, por otro, fortalecerá en él una conciencia de solidaridad con la comunidad a la que pertenece. Además, se espera que funcione como un mecanismo que permita identificar necesidades y problemas del entorno para retro-

alimentar el diseño y la actualización de los planes y programas de estudio, y para definir líneas enfocadas al desarrollo institucional. (Casillas y Santini, 2009, p. 165)

Es importante señalar que en la UAMY se busca que los estudiantes se involucren en proyectos que les permitan desarrollar sus competencias y al mismo tiempo, contribuyan en algunos espacios en sus propias comunidades. Para ello se considera la elaboración de proyectos comunitarios con previa identificación de problemáticas (ámbitos lingüísticos, sociales y culturales) a partir de talleres participativos, lo que ha permitido la germinación de proyectos que se llevan a cabo en el séptimo semestre a través del servicio social comunitario.

Es así como la UAM en Yajalón ha llevado a cabo actividades de vinculación comunitaria y servicio social en comunidades de los municipios de Sabánilla, Tila, Tumbalá y Yajalón con énfasis en temas culturales y sociales. En ese proceso, la planta docente participa en el acompañamiento a estudiantes a las distintas comunidades de donde son originarios a fin de realizar la vinculación comunitaria y el servicio social. La experiencia entre docentes, estudiantes y comunidades de la región inició previo a la llegada de la pandemia por COVID-19, en donde se comenzó a gestar proyectos en algunas comunidades, enfocándose en el tema cultural (música tradicional, cuentacuentos); sin embargo, durante y después de la pandemia se buscó alternativas para realizar el ser-

vicio social, lo que propició abrir otras posibilidades de trabajo colaborativo a nivel comunitario en los lugares de origen de los estudiantes.

Con el paso de los años, los proyectos comunitarios ampliaron su cobertura, y en la actualidad permiten la titulación bajo la modalidad de Informe de Servicio Social. Además, ha permitido realizar prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de capacidades de las y los estudiantes con una perspectiva ética y con el compromiso social como base de su práctica profesional, colaborando y participando con los sectores excluidos en la búsqueda de alternativas.

Las comunidades en donde se implementan prácticas colaborativas se caracterizan por complejos problemas de antaño como la pobreza, marginación, en donde se manifiestan precarias condiciones de salud, educación, exclusión social y vulneración de derechos humanos. En ese sentido, los proyectos comunitarios se encaminan a la investigación-vinculada, a la formación y al servicio comunitario como iniciativas que han surgido desde la formación profesional de estudiantes y que de una u otra manera permiten y propician el trabajo colaborativo. De esta forma, la experiencia que se suscita en las Universidad Interculturales se entrelazan con lo que está emergiendo en América Latina, como apunta Sartorello:

El carácter experiencial y práctico, la adopción de una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad, la colaboración inte-



ractoral son, entre otros, los ejes principales alrededor de los cuales se busca establecer un diálogo constructivo entre personas, proyectos, procesos y programas educativos interculturales concretos que se desarrollaron a lo largo de la última década del siglo XX y las dos primeras del XXI en diferentes regiones de Latinoamérica. (2023, p. 14)

En este sentido, el diseño y puesta en marcha de proyectos de incidencia comunitaria promueve, en las generaciones de reciente ingreso, el interés por temas lingüísticos, saberes locales y problemas sociales y culturales en los que el involucramiento de docentes, estudiantes, hombres y mujeres de las comunidades de la región de incidencia posibilita nuevas apuestas desde los procesos formativos universitarios.

A manera de reflexión, el construir investigación-vinculada desde un contexto universitario intercultural implica responsabilidad, confianza y compromiso en la vinculación entre docentes y estudiantes con la comunidad. Se apuesta por formar sujetos críticos que asuman responsabilidades y compromisos durante su formación. Por ello, se apuesta a la vinculación permanente con las comunidades, a fin de que incidan y transformen las condiciones sociales; de allí la importancia de este ejercicio metodológico y desde el uso de una etnografía decolonial que trastoca la descripción clásica a una descripción reflexiva y desde la praxis transformadora. Por tanto, a partir de estos elementos, se comprende la función de la Universidad “como un proyecto social amplio que intenta

construir, desde otras bases, un esfuerzo por comprender y valorar al otro (...); es decir, como una invitación a introducirse en el proceso de la comunicación intercultural” (CGEIB, 2004 en Gómez, 2018, p. 25).

## CONCLUSIÓN

En este sentido, a partir de la colonialidad del poder como fundamento del patrón mundial de clasificación y dominación social entre los sujetos en función de la idea de raza, se plantea por otra parte, el sometimiento de los conocimientos de los pueblos a una lógica neoliberal, es decir, nos encontramos frente a la colonialidad del saber, donde el dominio hegemónico genera los *saberes sometidos* a lo que Foucault plantea dos cosas importantes en relación a dichos saberes:

por una parte [quieren designar], en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales, y que la crítica pudo hacer reaparecer... en segundo lugar, por saberes sometidos me refiero igualmente a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del conocimiento o de la cientificidad exigidos. (2008, p. 21)

En efecto, Lander (2000) plantea que los *saberes modernos* tienen su *eficacia naturalizadora* a partir de dos dimensiones claras. La primera se refiere a las sucesi-

vas *separaciones o particiones* del mundo de los “real” que se da históricamente en la sociedad occidental y las formas de cómo se va construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones. Mientras que la segunda dimensión planteada se refiere a cómo se articulan los saberes modernos con la *organización del poder*; especialmente las *relaciones coloniales/imperiales de poder* que se constituyen como las herramientas fundamentales del mundo moderno, es decir, a partir de estos elementos se sustenta sólidamente la construcción discursiva naturalizadora de los saberes sociales modernos, frente a los *saberes sometidos*.

Entonces, para poner en práctica tal opción decolonial:

primero es necesario interrogar la historia de la disciplina antropológica que construyó la alteridad como su primer objeto de estudio. Los pueblos llamados primitivos, considerados en ese entonces en proceso de extinción (para no decir de exterminación), debían ser estudiados y sistematizados para no caer en el olvido. (Olivera, 2014, p. 5)

En ese sentido, la apuesta a la etnografía decolonial en el contexto de las Universidades Interculturales permite abrir nuevos horizontes para promover la etnografía colaborativa que se interesa en escuchar de manera permanente a las distintas voces que han estado silenciadas. El propósito es que en la escritura etnográfica se plasmen los sentires y pensamientos de los colaboradores; asimismo, el trabajo colaborativo entre docen-

tes que se mantienen en constante diálogo con aquellos sujetos que continúan resistiendo ante los embates de la colonialidad. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que romper con esas secuelas de la colonización donde hemos estado inmersos exige responsabilidad desde la labor en las Universidades Interculturales de traspasar los prejuicios con los que fuimos formados.

## REFERENCIAS

- Arroyo Ortega, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14(25), 121-148.
- Casillas, L., & Santini, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. SEPCGEIB.
- Correa, M. D. & Carlachiani, C. M. (2021). Transdisciplinariedad, transversalidad y modelos de formación alternativos. *Revista PACA II*, pp. 175- 196.
- Dogan, M. (2010). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas.
- Recuperado de: <https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/11/20/las-nuevas-ciencias-sociales-grietas-en-las-murallas-de-las-disciplinas-mattei-dogan-unesco/>
- Foucault, M. (2008). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Cuarta reimpresión.

- Lagunas Vázquez, M. (2024). Etnografía decolonial y diversidades epistémicas. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, año 29, núm. 105, e10864335. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10864335>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocentrismo. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe (UNESCO).
- Nájera Castellanos, A. (2020). Vinculación universitaria crítica y el modelo de las universidades interculturales de México: Reflexiones preliminares. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(1), 9-14.
- Olivera, A. (2014). Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. *Antropología Social y Cultural del Uruguay*, 12, 139-153.
- Ortiz Ocaña, A., & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Peralta Martínez, C., (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52.
- Pérez Luna, E., Moya, N. A., & Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26.
- Sartorello, S. C., & Herbetta, A. (2023). Experiencias y prácticas educativas interculturales colaborativas en perspectiva crítica y decolonial. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(3), 9-16.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Tomos I y II*. Editorial Anthropos.