

Sistematización de prácticas educativas en proyectos integradores hacia la construcción social de conocimientos (exploración teórica)

Systematization of educational practices in integrative projects towards the construction of social knowledge (theoretical exploration)

JORGE ALÁN AVIÑA GODÍNEZ*
MARCO ANTONIO VÁZQUEZ SOTO**
ALICIA SOLÍS CAMPOS***

Esta investigación, que parte de un proyecto más amplio, explora las posibilidades metodológicas que ofrece la sistematización de la práctica educativa como corriente epistemológica propia del pensamiento latinoamericano frente a la necesidad de reorientar los proyectos integradores de las universidades tecnológicas de México hacia una interacción democrática, participativa e inclusiva. La finalidad es generar conocimiento científico y disciplinar que facilite la creación de proyectos orientados al combate de las asimetrías e injusticias propiciadas por los modelos económicos neoliberales. A través del método de revisión documental, se identifica la capacidad de visibilización, recuperación, reconstrucción, triangulación y análisis de las prácticas educativas, lo que permite un diagnóstico profundo de ellas y facilita su tratamiento.

Palabras clave:
extensión
universitaria,
sistematización de la
práctica educativa,
inclusión social,
proyectos
integradores,
construcción social
de conocimientos

2023 | **Aceptado para su publicación:** 17 de julio de 2024 |

Publicado: 23 de julio de 2024

Cómo citar: Aviña Godínez, J. A., Vázquez Soto, M. A. y Solís Campos, A. (2024). Sistematización de prácticas educativas en proyectos integradores hacia la construcción social de conocimientos (exploración teórica). *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1633. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-006)

This research, part of a broader project, explores the methodological possibilities offered by the systematization of educational practice as an epistemological current of Latin American thought. This exploration addresses the need to reorient educational practices, such as the integrative projects of Technological Universities of Mexico, towards a democratic, participative, and inclusive interaction that allows for the recognition of experiences, characteristics, problems, and needs of their territoriality. The aim is to generate scientific and disciplinary knowledge that facilitates the creation of projects aimed at combating the asymmetries and injustices fostered by neoliberal economic models. Through the documentary review method, the capacity for visibility, recovery, reconstruction, triangulation and analysis of educational practices is identified, which allows a deep diagnosis of them and facilitates their treatment.

Keywords:

university outreach, systematization of educational practice, social inclusion, integrative projects, construction of social knowledge

Recibido: 18 de diciembre de

* Maestro en Educación. Estudiante del doctorado institucional en Investigación Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Líneas de investigación: comunicación y educación. Correo electrónico: 1140643@alumnos.ujed.mx/<https://orcid.org/0009-0001-6483-3621>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del doctorado institucional en Investigación Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Perfil deseable PRODEP. Pertenece al Sistema Estatal de Investigadores, nivel honorífico 2021-2023, y al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1 2023-2027. Líneas de investigación: psicología educativa e inclusión educativa. Correo electrónico: marco.vazquez@ujed.mx/<https://orcid.org/0000-0002-8449-1120>

*** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Profesora y coordinadora académica del doctorado institucional en Investigación Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Perfil deseable PRODEP 2023-2026. Pertenece al Sistema Estatal de Investigadores como investigadora honorífica, al Sistema Estatal de Investigadores, nivel honorífico 2020-2023, y al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1 2023-2027. Líneas de investigación: educación, aprendizaje semiótico y formación docente. Correo electrónico: alicia.solis@ujed.mx/<https://orcid.org/0000-0002-6573-4633>



INTRODUCCIÓN

Los modelos políticos y económicos que han predominado desde el siglo XX hasta la actualidad han priorizado la consolidación de sistemas productivos e industriales para ser competitivos en el mercado global. En este contexto, el desarrollo social se ha considerado una consecuencia de la operación eficiente de las estructuras económicas de cada nación. Al examinar la perspectiva ontológica del neoliberalismo, diversos autores (Bettache et al., 2020; Wedin, 2023) sugieren que dicho modelo, al enfocarse exclusivamente en las demandas de los mercados productivos y comerciales, resulta social y humanamente excluyente. Estos autores argumentan que el modelo económico neoliberal ha construido estructuras sociales con fundamentos comerciales, en las cuales el desarrollo humano está vinculado al cumplimiento de estándares y políticas que priorizan la productividad del individuo, y relegan su valor intrínseco como ser.

En consecuencia, el bienestar humano se percibe más como una recompensa ligada al desempeño laboral que como un derecho inherente al individuo. Esta situación ha originado una serie de problemáticas y desigualdades, que culminan en lo que las Naciones Unidas (2015) etiquetan como una “crisis humanitaria” (p. 5), visible en áreas como la economía, la educación, la alimentación y la salud, que resulta de la exclusión y la marginalización sistemática de los grupos más vulnerables de la sociedad.

El desafío que enfrenta la humanidad en este sentido ha llevado a organismos como las Naciones Unidas (2015) a destacar la necesidad de reconfigurar los constructos políticos, económicos y sociales hacia un enfoque humano basado en la inclusión, la equidad, la sostenibilidad y la justicia social. Esta aspiración se materializa en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), un plan de acción coordinado, estructurado e impulsado por la comunidad internacional, que reconoce la necesidad de adoptar un enfoque transversal y multifactorial para abordar sistemáticamente las múltiples dimensiones de la crisis global. Presenta para ello los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), una serie de 17 objetivos construidos en torno a un conjunto de metas e indicadores que abordan cada una de las dimensiones de la crisis humanitaria (Naciones Unidas, 2015). Estos objetivos destacan áreas de intervención prioritarias y sugieren soluciones multifactoriales adaptadas a las particularidades y los retos de cada contexto nacional (Naciones Unidas, 2018).

Reconociendo la multiplicidad de dimensiones que se conjugan en la denuncia de las Naciones Unidas (2015, 2018) y en el plan de intervención propuesto, es necesario centrar la atención de nuestro proyecto en la educación como variable clave para combatir las asimetrías e injusticias sociales. En este sentido, retomamos específicamente el cuarto objetivo de los ODS, que señala la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015, p. 16).

Esta meta destaca la importancia de la educación como eje estratégico para alcanzar la justicia social. Además de considerarla un derecho humano, se interpreta que es a través de la educación que una nación puede identificar e incidir directamente en sus propias problemáticas. En este contexto, la educación superior cobra una relevancia especial. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017) resalta la función esencial de las instituciones

de educación superior (IES) en la concepción y ejecución de estrategias transformadoras para la regionalidad, y reconoce en estas instituciones la capacidad inherente de generar, difundir y aplicar conocimiento. Por lo tanto, se consideran esenciales para diseñar proyectos que se adecuen a las particularidades de cada entorno. Estos proyectos no solo deben educar a generaciones que incidan de manera positiva en su contexto, sino que también deben originarse desde la visualización de la universidad como un agente proactivo y transformador, que coadyuve al tratamiento de las problemáticas y necesidades regionales.

Siguiendo esta visión, un documento de la Unesco y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (Unesco-IESALC, 2018) hace hincapié en la necesidad urgente de construir sistemas de educación superior de calidad que sean socialmente inclusivos y pertinentes para la región, pero ¿cómo se materializa esta visión en acciones concretas?

Este enfoque propone que las IES deben reorientar e integrar su conocimiento disciplinar hacia las características y necesidades de sus entornos sociales mediante una interacción inclusiva y democrática con el espacio comunitario. Tienen por objetivo el dotar de pertinencia y pertenencia al ejercicio de las funciones universitarias, buscando que la universidad coadyuve a la generación de bienestar en su región. Este proceso implica una alineación transversal entre las funciones de vinculación, investigación y docencia a través del intercambio y la participación activa del entorno comunitario, lo que permite a la universidad generar conocimiento teórico, técnico y tecnológico pertinente, que derive en el diseño de proyectos de intervención originados desde la contextualidad, así como en la provocación de adaptaciones curriculares y metodológicas que incidan en los procesos de formación (Unesco-IESALC, 2018).

En este sentido, las IES de la región enfrentan un desafío sustantivo. A pesar de las recomendaciones de organismos internacionales como la Unesco y las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015, 2018; Unesco-IESALC, 2018), y los esfuerzos de algunos países, como México, por fomentar una educación superior socialmente inclusiva con base en mecanismos normativos, como la Ley General de Educación Superior (LGES, 2020/2021), persiste la necesidad de integrar y operacionalizar estos principios en sus estructuras, procesos y prácticas. La experiencia indica que, no obstante los intentos por incidir en el entorno comunitario, las universidades continúan articulando proyectos desde un aislamiento institucional que limita su capacidad de dar respuesta a las necesidades y características del espacio social (Bahena Nava et al., 2022; Guerra y Meza, 2019; Reina, 2022).

La transición de un sistema de educación superior con un enfoque positivista, característico de las universidades tecnológicas (UT) de México, cuyo principal objetivo ha sido atender las necesidades de los sectores productivos e industriales (Mendoza, 2018), hacia un enfoque crítico con interés en la inclusión social que conforme el marco regulatorio vigente (LGES, 2020/2021) ha sido plasmado en la planeación estratégica del subsistema (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas [CGUTyP], 2020). No solo implica la adopción de valores éticos y morales, sino también su correcta integración y operacionalización dentro de las estructuras, procesos y prácticas institucionales, considerando que estos no forman parte de su construcción inicial.

En este sentido, es necesario acercarse a instituciones como las UT a su entorno comunitario mediante una interacción socialmente inclusiva, que les permita reconocer los saberes y experiencias de su territorialidad a fin de integrarlos con sus acervos disciplinares y generar, así, conocimiento técnico y tecnológico pertinente para su espacio social. Nuestra investigación, adscrita a un proyecto más amplio, explora desde un acercamiento teórico las posibilidades que ofrece la sistematización de la práctica educativa como corriente epistemológica del pensamiento latinoamericano para la reorientación de las estructuras, procesos y prácticas relacionadas con el diseño y desarrollo de los proyectos integradores de las UT hacia la inclusión social.

LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

Si bien en el pasado reciente se ha mencionado en la planeación estratégica de la CGUTyP (2020) la intención de reconfigurar las UT como instituciones educativas que ejercen sus funciones sustantivas a través de la corresponsabilidad y la inclusión social, la principal preocupación al respecto recae en la reorientación de sus estructuras, procesos y prácticas hacia dichos propósitos, pues estas se encuentran fundamentadas en la lógica de un enfoque completamente distinto al que se pretende implementar.

La creación de las UT en 1991 es resultado de las dinámicas políticas, económicas y sociales que se desarrollaron en el país durante el sexenio de Salinas de Gortari, que abarcó de 1988 a 1994. Este periodo, en materia de educación, estuvo marcado por la necesidad de diversificar la oferta educativa del país, y hacer hincapié en la creación de programas de estudio con alta vocación técnica, y que observantes de las necesidades de los cuadros profesionales de los sectores productivos permitieran satisfacer sus demandas de capital humano (Mendoza, 2018; Montes y Gutiérrez, 2017).

Para lograr una atención eficiente a las demandas de los sectores comerciales e industriales, Flores (2009) identifica que los valores constitutivos del modelo educativo de las UT son: la pertinencia, interpretada como la capacidad de correspondencia de los programas de estudio con las necesidades de los sectores productivos e industriales. La intensidad, entendida como la eficientización del proceso educativo en aras de la reducción de sus tiempos y costos. Y la flexibilidad, es decir, la capacidad de promover las experiencias educativas a través de diversas estrategias, con las que se busca propiciar que los estudiantes enfrenten problemas prácticos y desarrollen soluciones innovadoras para situaciones reales del mercado laboral, como el aprendizaje basado en proyectos. Estos proyectos, diseñados y desarrollados junto con los sectores productivos e industriales, se convirtieron en un pilar fundamental de la práctica educativa de este tipo de instituciones (Ruiz y Aldana, 2022).

Sin embargo, evaluaciones al subsistema como la de Mazeran (2006) apuntan inconsistencias en la colaboración o vinculación efectiva de las UT con los sectores productivos al momento del diseño y desarrollo de este tipo de proyectos. A pesar de la existencia de manuales internos de práctica tanto entre carreras adscritas a una misma institución como entre universidades, no se logró consolidar una colaboración participativa y sistemática con los sectores industriales, la cual quedó sujeta a voluntades particulares que

limitaron las aportaciones en materia de innovación. Ello se refuerza con el trabajo de Velázquez y Ramírez (2023), quienes argumentan que la participación de las UT en la investigación y en la generación de conocimientos e innovaciones no ha sido representativa para un subsistema que sistemáticamente busca la vinculación.

Por su parte, en una evaluación del impacto de la educación superior en México, Buendía (2020) observa que tanto los modelos educativos de las UT como el sistema de educación superior en general no han logrado reducir significativamente las brechas sociales ni promover la equidad. Según la autora, la atención prioritaria a los sectores productivos e industriales podría haber contribuido a mantener o incluso ampliar las asimetrías económicas y sociales. Considerando que el fortalecimiento del sector privado no se traduce de modo necesario en un desarrollo social equitativo, sugiere reorientar los objetivos de la educación superior hacia la excelencia, entendida como la orientación de las funciones de vinculación, investigación y docencia hacia las realidades específicas de los contextos nacionales, en aras de promover no solo iniciativas transformadoras para el espacio, sino de fortalecer una debilitada dimensión social en los procesos formativos de los estudiantes.

En ese sentido, el reto de reorientar las estructuras y procesos de las UT hacia un enfoque socialmente inclusivo no puede completarse con la mera adopción de principios como la corresponsabilidad o la inclusión social. Se requiere una transformación de los fundamentos ontológicos y epistemológicos que les dan sentido, de modo que estos principios se conviertan en fundamentos sistemáticos, vivenciales y tangibles dentro de las prácticas educativas institucionales (Bahena et al., 2022).

Para ello, Arango et al. (2021) y Grajeda et al. (2018) afirman que es necesaria la evaluación de las estructuras y los procesos institucionales, de manera que se puedan identificar los elementos filosóficos, administrativos y procedimentales que limiten o comprometan la construcción de prácticas socialmente inclusivas a través de las cuales este tipo de IES puedan trascender lo que Reina (2022) identifica como la adopción superficial de los principios sociales.

Concha et al. (2020) advierten, en este sentido, que para que la universidad pueda ser considerada como socialmente inclusiva, requiere la creación de procesos participativos y dialógicos que integren sus conocimientos disciplinares con las realidades y particularidades del entorno social mediante una participación colaborativa en la que la institución abandone las lógicas colonizantes e impositivas desde las cuales se reconoce como poseedora de la verdad válida y que han comprometido su pertinencia social a tal punto que la han llevado al aislamiento institucional (Reina, 2022).

Para construir en conjunto con su entorno comunitario conocimientos e innovaciones que en verdad coadyuven a la atención de las necesidades y problemáticas del espacio social, la experiencia de autores como Guerra y Meza (2019) sugiere que el desarrollo de iniciativas orientadas a la atención de las comunidades sin la participación de estas en su conceptualización y desarrollo deriva en proyectos y prácticas insostenibles y de bajo impacto social.

Frente a estas posturas, es posible afirmar que la reorientación de las UT hacia un enfoque de corresponsabilidad e inclusión social es una tarea que demanda una profunda evaluación y reconstitución de todas las estructuras institucionales. En los proyectos integradores se identifica una práctica estratégica para el acercamiento

de estas instituciones con el espacio comunitario, cuya capacidad para promover no solo la vinculación, sino la provocación de experiencias que coadyuven a la generación de conocimientos e innovaciones relevantes para el espacio social, puede derivar en la construcción de iniciativas de alto impacto que reposicionen a las UT como entes transformadores de su espacio.

PROYECTOS INTEGRADORES

En la discusión sobre los principios constitutivos del modelo educativo de las UT se destaca la flexibilidad como un principio rector. Esta se entiende como la capacidad de promover experiencias educativas mediante diversas estrategias que propicien que los estudiantes enfrenten problemas prácticos y desarrollen soluciones innovadoras para situaciones reales, como el aprendizaje basado en proyectos (Ruiz y Aldana, 2022).

Esta práctica ha sido institucionalizada con el nombre de proyectos integradores. Suárez et al. (2022) describen estos proyectos como una estrategia didáctica y metodológica orientada a la investigación, con la intención de plantear y resolver problemáticas específicas ya sea en la práctica profesional o en el entorno de la institución. Arias-Prieto et al. (2019) complementan esta visión al describir los proyectos integradores como actividades académicas que integran los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes, y se enfocan en la construcción de soluciones a las diversas problemáticas de sus áreas de desempeño.

El desarrollo de los proyectos integradores requiere la incorporación de todas las asignaturas del cuatrimestre en que se implementan. Además, se incluye una materia especial denominada Proyecto integrador, asignada a un profesor de tiempo completo (PTC), que coordina estas prácticas educativas. Los objetivos de esta clase se articulan en torno al seguimiento e integración de las diversas acciones llevadas a cabo en las demás materias, y son acordes con las características y objetivos del proyecto a desarrollar (Rodríguez et al., 2017; Suárez et al., 2022).

En el subsistema de UT se prevén dos tipos de figuras docentes: el PTC y el profesor de asignatura (PA). El primero ocupa una plaza otorgada por concurso y tiene una carga semanal de cuarenta horas asignadas para funciones de docencia, tutoría, asesoría en estadías o prácticas profesionales, y la coordinación de proyectos integradores. El PA, por su parte, tiene una carga semanal variable cada cuatrimestre, dependiendo de las asignaturas disponibles y la compatibilidad con sus áreas de experiencia, y se dedica principalmente a la docencia y asesoría en proyectos integradores (CGUTyP, 2020; Flores, 2009; Mazeran, 2006).

El desarrollo de los proyectos integradores comienza con una reunión preliminar entre los PTC y los PA involucrados, en la cual se establecen las características, alcances, metas e indicadores del proyecto (Rodríguez et al., 2017; Suárez et al., 2022). Posteriormente, cada docente expone a los estudiantes el plan de trabajo específico para su materia, y el coordinador de proyecto conforma los equipos de trabajo correspondientes (Arias-Prieto et al., 2019; Rodríguez et al., 2017).

Los estudiantes, asesorados por el coordinador del proyecto y los profesores, desarrollan los procesos de investigación, análisis e interpretación de las problemáticas, y construyen soluciones teóricas o prácticas según los objetivos establecidos. El

proyecto concluye con la presentación de las soluciones propuestas por los equipos de trabajo ante sus profesores, quienes evalúan integralmente los procesos de investigación, diseño y desarrollo de las soluciones (Arias-Prieto et al., 2019).

Según Arias-Prieto et al. (2019), la estructura de los proyectos integradores de las UT está alineada con la propuesta del Tecnológico Nacional de México (2014) sobre el diseño de proyectos formativos. Este modelo comprende cuatro etapas: el direccionamiento, que establece los alcances y las metas del proyecto; la planeación, que construye los planes de trabajo y actividades; la actuación, que desarrolla con asesoría las actividades; y la comunicación, cuando los estudiantes presentan los resultados de sus proyectos.

INCLUSIÓN SOCIAL

Buscar la integración y reproducción de un principio como el de inclusión social al interior de los procesos y prácticas relacionados con el diseño y puesta en marcha de los proyectos integradores de las UT, requiere cuando menos una discusión conceptual que permita situarse en un constructo específico sobre el cual realizar la investigación. En ese sentido, observamos cómo el concepto de inclusión ha evolucionado dentro del marco de las políticas educativas internacionales, en las que destaca su desarrollo progresivo y adaptación a las necesidades cambiantes de los sistemas educativos globales.

La Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) estableció un enfoque innovador al promover la integración de todos los estudiantes en sistemas educativos integrados. Ese documento resaltó la importancia de adaptar los sistemas educativos para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, e hizo hincapié en la adaptación de recursos y métodos pedagógicos como parte fundamental del derecho a la educación.

En 2005, la Unesco expandió el alcance del concepto de inclusión con un conjunto de criterios diseñados para enfrentar los desafíos emergentes del siglo XXI. Este enfoque buscó no solo adaptarse a la diversidad del aula, sino también dar respuesta a las exigencias de un mundo globalizado y tendente hacia la digitalización.

Posteriormente, en el documento de Ginebra (Unesco, 2008) se vincula el principio de inclusión con la meta de la justicia social, con el argumento de que la inclusión social representa una ruta hacia la consecución de un constructo comunitario más justo, ya que implica la identificación y atención de todas las barreras que condicionen o limiten el desarrollo humano del individuo a través de un proceso de reconocimiento colaborativo y democrático.

De manera reciente, y como ya lo señalamos, la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) destaca a la inclusión social como un principio fundamental para la atención de los ODS, al situarlo como un eje mediante el cual se promueve el reconocimiento y tratamiento de las diversas problemáticas y necesidades, que condicionan, limitan o impiden el desarrollo social y humano de los sectores más vulnerables de la población, en cada una de sus diversas expresiones.

Una característica distintiva del principio de inclusión observada a lo largo de su evolución histórica es su capacidad para adaptarse a las necesidades y particularidades de

las políticas públicas en diferentes épocas. No obstante, esta misma versatilidad ha generado desafíos en su operacionalización e implementación dentro de los sistemas educativos. Esto, porque la inclusión adopta múltiples interpretaciones según el contexto disciplinar del que se observa, lo que resulta en distintos modelos de aplicación. Aunque estos modelos responden a necesidades específicas, también introducen ambigüedades que complican la construcción de prácticas educativas efectivas para su consecución (Echeita y Ainscow, 2011).

En nuestro estudio, nos enfocamos en el principio de inclusión social con la intención de explorar cómo integrarlo en las estructuras, procesos y prácticas de las UT. Para ello, considerando las aportaciones de Hernández et al. (2020), Sandoval (2016) y Unesco (2008), definimos la inclusión social como la participación sistemática, representativa y colaborativa de la sociedad civil en la planificación y desarrollo de iniciativas educativas que se centran en la atención de las necesidades y problemáticas del entorno comunitario.

EL PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO COMO IDEOLOGÍA SOCIALMENTE INCLUSIVA

Si bien el principio de inclusión social se ha convertido en un concepto estratégico en educación (Naciones Unidas, 2015; Unesco-IESALC, 2018), su integración a las estructuras, procesos y prácticas universitarias ha resultado compleja. Ejemplo de ello pueden ser las denuncias que hacen Boyle y Anderson (2020) respecto al modelo de inclusión social que adoptó el gobierno australiano, el cual, al continuar reproduciendo criterios estandarizados que derivaron en prácticas homogeneizantes, terminó por ampliar las brechas sociales y el acceso a la educación superior en el país.

Por su parte, en España, Amaro-Agudo y Martínez-Heredia (2020) identificaron limitaciones significativas en la aplicación efectiva del principio de inclusión social en su país. Según estos autores, las instituciones educativas no han logrado modificar sus estructuras internas, lo que deriva en un abordaje parcial del enfoque que ha resultado en políticas que no se traducen en prácticas transformadoras, pues, al no existir una integración transversal entre las funciones de extensión e investigación, no ha sido posible asimilar las experiencias derivadas de los procesos de vinculación y convertirlas en conocimientos, proyectos o innovaciones disciplinares de alto impacto social.

En lo que se refiere a América Latina, se han reposicionado corrientes ideológicas, como el pensamiento social latinoamericano, que abogan por la valorización de los conocimientos y experiencias comunitarias como mecanismo de liberación y desarrollo humano (Bonetto y Garay, 2013). Asimismo, critican la estructura de la educación tradicional, que perpetúa el pensamiento colonial al ignorar las características del espacio comunitario, y propicia la exclusión de individuos y expresiones que no cumplen con los criterios hegemónicos preestablecidos (Cani-guan, 2020; Restrepo, 2020; Santeliz, 2023),

Esta ideología, abanderada por corrientes de pensamiento como la pedagogía del oprimido (Freire, 1987; García y García, 2022; Morán et al., 2021), la epistemología del sur (De Sousa, 2009) y las expresiones descolonizadoras (Fontana, 2019; Hortegano, 2021; Merlin, 2020; Restrepo, 2020), destaca la necesidad de trabajar

directamente sobre la construcción de conocimientos pertinentes para el espacio social, además de promover la inclusión social como un mecanismo de justicia social (Figueroa-Céspedes et al., 2021; Hernández-Arteaga et al., 2020; Silva, 2020), conceptualizar la responsabilidad social universitaria como un mecanismo de acción solidaria (Ibarra et al., 2020), reconocer y validar las expresiones culturales y cognitivas que han sido rechazadas por los criterios tradicionales de la ciencia, y posicionarse como una ideología inherentemente inclusiva.

Como enfoque socialmente inclusivo, el pensamiento social latinoamericano pretende reorientar las funciones universitarias hacia un acercamiento directo a los grupos marginados, valorando sus conocimientos y realidades. Hortegano (2021) y Restrepo (2020) sostienen que este busca transformar las funciones universitarias para que la vinculación, investigación y docencia atiendan directamente las necesidades comunitarias, y reevaluar lo que se considera conocimiento válido para integrarlo a las estructuras educativas.

Un punto fundamental en la visión actual del pensamiento social latinoamericano y su posicionamiento como corriente socialmente inclusiva es la crítica que hace a los sistemas educativos al considerar que estos replican enfoques ajenos tanto a las realidades locales como institucionales, por lo que fallan al momento de generar un impacto social positivo. De ahí que sea primordial que el reposicionamiento de las universidades en la región hacia la inclusión social se haga desde una autoevaluación institucional que promueva la flexibilización de sus estructuras, procesos y prácticas. La idea es que estas sean capaces no solo de orientarse hacia la sociedad, sino de aprender de sus experiencias de vinculación y transformarlas en conocimientos e innovaciones disciplinares (Batista, 2019; Brito et al., 2019; Ciriza et al., 2021; Hernández et al., 2020; Pibaque-Pionce et al., 2018; Segura y Torres, 2020).

Como corriente ideológica en educación, es posible afirmar que el pensamiento social latinoamericano, a través de sus distintas expresiones (pedagogía del oprimido, epistemología del sur, corrientes decolonizadoras), consolida un imaginario colectivo en el que la universidad se posiciona como un ente activo y transformador, que no solo coadyuva el desarrollo regional a través de la generación, aplicación y difusión de conocimiento, sino que es capaz de construir, mediante la acción solidaria y la inclusión social, soluciones desde y para la propia contextualidad, que pueda atender de manera sistemática las necesidades y problemáticas del espacio social. Lo anterior, a partir de la reconstrucción de las estructuras, procesos y prácticas institucionales para que estas, en vez de regirse desde una lógica de ciencia hegemónica, homogeneizante y excluyente, se desarrollen en torno a la colaboratividad con el espacio comunitario, rescaten sus expresiones, visibilicen sus necesidades y consoliden un acervo disciplinar que promueva el bienestar colectivo.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Las distintas corrientes que conforman el pensamiento social latinoamericano surgieron como mecanismos de resistencia y respuesta a las complejidades históricas y sociopolíticas de la región (O’Gorman, 2006). Estas corrientes reconocen la necesidad de abandonar el pensamiento etnocéntrico, que no solo ha rechazado

y relegado las manifestaciones culturales e intelectuales de las diversas comunidades latinoamericanas, sino que también, desde su perspectiva de conocimiento válido, ha contribuido a la construcción de estructuras sociales adscritas a una lógica comercial y de mercado, las cuales, fundamentadas en criterios de logro impuestos por los poderes hegemónicos, han incrementado las brechas sociales y económicas, y han exacerbado las problemáticas e injusticias denunciadas por los organismos internacionales (Bettache et al., 2020; De Sousa, 2009; Naciones Unidas, 2015; Rodríguez, 2018; Santeliz, 2023).

En esta línea, e interpretando la educación como un acto político y liberador (Freire, 1987; García y García, 2022; Morán et al., 2021), el pensamiento social latinoamericano se caracteriza por su esfuerzo en construir espacios y métodos que promuevan una interacción dialógica y participativa entre las comunidades y sus espacios educativos. Busca visibilizar, recuperar, reconstruir, analizar e interpretar las múltiples expresiones ideológicas, cognitivas y culturales traducidas en las experiencias del entorno comunitario, con el objetivo de construir conocimiento socialmente relevante, que derive en la generación de planes, programas y proyectos emanados desde y para la comunidad (Ministerio de Educación, 2017; Rodríguez, 2018).

Uno de los esfuerzos orientados a la recuperación y validación de las manifestaciones ideológicas, culturales y vivenciales del entorno comunitario es la sistematización de experiencias. Este método de investigación se centra en la recuperación, análisis e interpretación de las experiencias reportadas por los individuos involucrados en un fenómeno específico, a través de una estructura metodológica que, apegada al rigor demandado por el método científico, permite la validación de las diversas manifestaciones que pretende observar. Con ello, pretende transformar estas en conocimientos que propicien la construcción de iniciativas centradas en la comunidad (Barragán-Giraldo, 2023; Expósito y González, 2017; Jara-Holliday, 2018; Rodríguez, 2018).

Si bien documentos como el que presenta la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) señalan que en sus inicios la sistematización de experiencias emergió como un método predominantemente descriptivo, su evolución epistemológica le ha permitido consolidarse como una alternativa transformadora, pues dadas las características inherentes de su propia estructura, resulta ideal para el estudio y la reformulación de procesos como pueden ser las prácticas educativas. Respecto a lo anterior, Castaño et al. (2019) sugieren la necesidad de denominar a este enfoque metodológico en particular como sistematización de la práctica educativa (SPE), al hacer alusión a cualquier procesos de sistematización que tenga por objeto la reconstrucción, análisis, interpretación y reformulación de prácticas y procesos educativos.

Como método de investigación en educación, la SPE se encuentra adscrita al paradigma sociocrítico que percibe a la realidad como una construcción social moldeada por las interacciones interpersonales de los sujetos intervinientes en un fenómeno específico e influenciada por los intereses del entorno social. En este contexto, esta metodología se ocupa, con base en procesos intrínsecamente hermenéuticos, del análisis de las interrelaciones existentes entre los actores involucrados en un proceso educativo mediante sus experiencias y las diversas características y dimensiones de la práctica a estudiar (Castaño et al., 2019; Jara-Holliday, 2018; Ramos et al., 2016; Velandia, 2021; Villamizar y Barbosa-Chacón, 2017).

En este punto, resulta pertinente resaltar la distinción que hace en un documento el Ministerio de Educación de Chile (2017), el cual, si bien considera que en la SPE existen rasgos similares a la fenomenología, esta no se centra únicamente en la recuperación de la experiencia de los actores involucrados, sino que emplea esta información para el análisis de un proceso educativo específico a través de un proceso de triangulación que permite contrastarlo con sus estructuras y prácticas.

Partiendo de la conceptualización de la SPE como una metodología interpretativa, Barbosa-Chacón et al. (2017) rescatan el enfoque transformador que sustenta al método, al afirmar que este contribuye a la mejora de la calidad educativa al generar conocimiento situado y contextualizado, que permite la reconstrucción intencionada de las prácticas educativas.

Desde esta lógica, rescatamos el modelo de sistematización propuesto por Castaño et al. (2019), el cual se articula en seis etapas. Inicia con la identificación, delimitación y contextualización situada de la práctica o experiencia a sistematizar. En esta fase, el investigador emprende la reconstrucción de los elementos institucionales, normativos, teóricos y contextuales, así como la descripción de los actores involucrados en el proceso bajo observación, mediante sus características y roles, con un enfoque eminentemente descriptivo que provea información pertinente acerca del proceso o experiencia a sistematizar. Esta etapa también incluye la justificación de la elección de la experiencia o proceso a sistematizar, además de los aportes y finalidades que se tienen. Esto facilita una mayor precisión en la delimitación de las preguntas y objetivos de la sistematización.

La segunda etapa consiste en el diseño de la sistematización, que prevé la definición del problema o pregunta de sistematización, el trazado de los objetivos, la revisión de antecedentes de investigación, la construcción de marcos analíticos y conceptuales o de referencia, así como el diseño metodológico de la sistematización, en el cual es necesaria una reflexión global respecto al diseño que propone.

La tercera fase se centra en la recuperación de experiencias mediante su reconstrucción y ordenamiento. Esto implica la aplicación de los instrumentos diseñados para la sistematización. Respecto a la reconstrucción de las experiencias, Castaño et al. (2019) señalan que el investigador debe tener en consideración el papel que juega cada actor en el desarrollo del proceso, la estructura jerárquica que ordena los distintos roles involucrados en la práctica a observar, así como las perspectivas tanto institucionales como de los sujetos, con relación al proceso que han vivenciado. Ello pretende facilitar la identificación de perspectivas, fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, tanto en el diseño de la práctica a sistematizar como en su desarrollo.

La cuarta etapa de este modelo (Castaño et al., 2019) se destina al análisis e interpretación de la experiencia, que engloba tres actividades esenciales: primero, se explora la incorporación de códigos adicionales a través del relato de los participantes. Segundo, se promueve la interrogación de la práctica mediante cuestionamientos formulados por el investigador, lo que contribuye a un contraste y correlación efectivos de los sentidos que estructuran la experiencia. Tercero, se realiza un proceso de reflexividad acerca de las interpretaciones del investigador, que busca propiciar un extrañamiento que le posibilite reflexionar acerca sus observaciones y recuperar su sentido crítico al tomar distanciamiento de los datos teóricos y empíricos que está manejando.

En la quinta etapa, el investigador realiza la interpretación del proceso o práctica que ha observado, e identifica las estrategias y rutas de mejora que requiere para la reorientación del proceso; en este punto comienza a generarse conocimiento sobre la experiencia sistematizada. Finalmente, la sexta etapa se enfoca en la socialización de los aprendizajes o, en su defecto, en la presentación de la reconstrucción del proceso o práctica que se ha sistematizado.

ARGUMENTACIÓN

La construcción de un sistema educativo socialmente inclusivo, que centra su atención en las necesidades y problemáticas del espacio comunitario con la intención de incidir en ellas a través del ejercicio de sus funciones de vinculación, investigación y docencia, requiere una evaluación y reconstrucción de sus estructuras, procesos y prácticas para que estas propicien la construcción de nuevo conocimiento, emanado de las experiencias, ideologías, conocimientos y rasgos socioculturales del entorno. Esto se logra con el intercambio y la participación sistemática, representativa y colaborativa de la sociedad civil en la planeación, implementación, evaluación y asimilación de los planes, programas y proyectos institucionales.

Siguiendo esta línea, en la reorientación de la práctica educativa universitaria hacia la inclusión social, instituciones como las UT enfrentan una problemática sustantiva. Si bien la LGES (2020/2021) establece los criterios, enfoques y finalidades que demanda de la educación superior en el país, no propone una ruta de acción para conseguir los propósitos que plantea.

Esta situación implica el riesgo que, instituciones como las UT que ya han reorientado su planeación estratégica hacia un enfoque social y solidario (CGUTyP, 2020), no sean capaces de asimilar correctamente los criterios que persigue la inclusión social. Esto es resultado de que sus fundamentos filosóficos constitutivos se encuentran adscritos a una cosmovisión distinta propia del paradigma bajo el que fueron construidas. El reto que se enfrenta consiste, entonces, en la necesidad de observar los constructos institucionales con la intención de identificar rutas para la asimilación y operación de un enfoque socialmente inclusivo, a través del cual se promueva la construcción de saberes en colaboración con el entorno comunitario, que permitan el adecuado tratamiento de las necesidades y problemáticas del espacio social.

Este documento, tras presentar un esbozo general de las UT como instituciones, de sus proyectos integradores, así como del principio de inclusión social, se ha enfocado en la exploración de una alternativa que, ontológica y epistemológicamente, permita el tratamiento de prácticas educativas como los mencionados proyectos integradores. La relevancia de estos dentro del modelo educativo institucional, y en consideración de sus estructuras inherentes, resultan un elemento estratégico que puede potenciar el impacto social de estas instituciones.

En ese sentido, el pensamiento social latinoamericano emerge como una alternativa valiosa para el tratamiento y reorientación de los proyectos integradores, ya que desde su propia perspectiva de la educación, se orienta constantemente hacia el desprendimiento de los criterios tradicionales o hegemónicos de ciencia, buscando la recuperación, análisis, validación y asimilación de los saberes,

ideologías y experiencias comunitarias. Esta perspectiva se ajusta a la intención declarada de las UT (CGUTyP, 2020) de posicionarse como instituciones socialmente corresponsables e inclusivas.

Dentro de las expresiones metodológicas del pensamiento social latinoamericano, se puede identificar en la SPE una alternativa viable para la reorientación de los proyectos integradores hacia la inclusión social. Al poner como objeto de estudio las prácticas educativas, presenta un conjunto de posibilidades que pueden permitir el tratamiento de sus propias estructuras y procesos mediante un proceso de análisis hermenéutico que recupera, organiza e interpreta la experiencia subjetiva de los actores involucrados para, posteriormente, contrastarlas y relacionarlas con las dimensiones constitutivas del propio proceso. Lo anterior, con la finalidad de interpretarlas a través de marcos referenciales que contribuyan a su transformación o mejora.

A continuación, y tomando como referencia el modelo de SPE de Castaño et al. (2019), presentamos en la figura el diseño de sistematización propuesto para el tratamiento de los proyectos integradores de las UT.



Figura. Modelo de SPE propuesto para el tratamiento de los proyectos integradores de las UT.

CONCLUSIÓN

La reorientación de prácticas educativas, como los proyectos integradores de las UT, hacia la pertinencia, la corresponsabilidad y la inclusión social es un reto multifactorial que requiere un profundo proceso de reflexividad, voluntad, investigación

y trabajo. Si bien este documento parte de un proyecto más amplio, explora las posibilidades de un método específico como es la SPE para esos efectos. Debido a la naturaleza teórica del artículo, se reconoce la limitación en el abordaje de elementos conceptuales y metodológicos que pueden ser relevantes, pero que demandan mayor profundización al respecto.

No obstante, en el marco de la investigación en desarrollo, al ser un método que se sugiere como potencial transformador, consideramos que este puede resultar de gran utilidad para el tratamiento de este tipo de prácticas. La intención es reorientarlas hacia la comunidad desde un enfoque democrático, participativo, justo y solidario. Esto permitirá la atención, desde la acción de una universidad socialmente inclusiva, de las necesidades, problemáticas e injusticias que enfrenta el tejido comunitario en que estas se insertan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro-Agudo, A. y Martínez-Heredia, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, núm. 1, vol. 12, pp. 32-43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>
- Arango Pinto, L. G., García Martínez, M. E. y Ventura Cabrera, L. (2021). Las categorías de gobierno, gestión y liderazgo y su papel en el desarrollo de la extensión de los servicios, vinculación y difusión de la cultura (ESVID) en las unidades descentralizadas de la Universidad Pedagógica Nacional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 81, vol. 33, pp. 212-242. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1113>
- Arias-Prieto, M. I., Lara-Salazar, I. S., Rodríguez-López, J. C. y Fernández-Vásquez, C. (2019). La labor de los cuerpos académicos en el programa educativo de Mantenimiento Industrial caso de estudio UTCV. *Revista de Gestión Universitaria*, núm. 8, vol. 3, pp. 25-33. <https://doi.org/10.35429/JUM.2019.8.3.25.33>
- Bahena Nava, O., Lugo Villaseñor, E. y Saenger Pedrero, C.-B. (2022). La formación para el compromiso social como trayectoria vital y liberadora. Configuración y alcances del modelo educativo de una universidad jesuita mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, vol. 52, septiembre, pp. 133-162. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.524>
- Barbosa-Chacón, J. W., Herrera, J. C. B. y Villamizar, J. D. (2017). Aspectos metodológicos de la sistematización de la práctica educativa experiencias educativas (SE): aportes desde la formación universitaria. *Revista Espacios*, núm. 35, vol. 38, pp. 1-17. <http://es.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>
- Barragán-Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de la práctica educativa experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, núm. 1, vol. 3, pp. 155-180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Batista Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Universidad de La Habana*, núm. 288, pp. 186-213. <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2562>
- Bettache, K., Chiu, C. y Beattie, P. (2020). The merciless mind in a dog-eat-dog society: Neoliberalism and the indifference to social inequality. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, vol. 34, pp. 217-222. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.06.002>

- Bonetto, M. S. y Garay Reyna, Z. (2013). Recuperación del pensamiento social latinoamericano en la construcción de una reflexión crítica. *Estudios Digital*, núm. 30, pp. 53-68. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/7395>
- Boyle, C. y Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*, núm. 3, vol. 49, pp. 203-217. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>
- Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 2, vol. 13, pp. 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Buendía Espinosa, A. (2020). Revisitar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación? *Universidades*, núm. 86, vol. 71(86), pp. 35-52. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.404>
- Caniguan Velarde, N. (2020). Construcciones sociopolíticas del territorio. Movimientos indígenas y políticas públicas, la configuración de los espacios locales. *CUHSO (Temuco)*, núm. 2, vol. 30, pp. 19-40. <http://dx.doi.org/10.7770/2452-610x.2020.cuhso.04.a02>
- Castaño, A., Sáenz, J. D., Ávila, C. A., Bianchá, H. F., Segura Antury, J. y López-García, J. C. (2019). Sistematización de prácticas educativas: guía conceptual para educadores. *Edukafé: documentos de trabajo de la escuela*. Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Ciriza, J., Gómez-Zorita, S., Morera-Herrerías, T., Miguélez, C., Torrecilla, M., Bruzos-Cidón, C., Mateo, E., Eraso, E., Sevillano, E., Fernández, I., Ballesteros, S., Puras, G., Portillo, M. P., Fernández-Quintela, A., Ochoa de Retana, A. M., Vallejo, A., Aguirre, L. y Sáenz-Del Burgo, L. (2021). Trabajando la relación universidad-sociedad. Abordaje multidisciplinar y difusión social. *Revista de la Fundación Educación Médica*, núm. 1, vol. 24, pp. 36-41. <https://ekoizpenzientifikoa.ehu.es/documentos/604c1af3eb509502601528cb?lang=en>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/sistematizacion-taller.pdf>
- Concha Saldías, C., Sánchez Sánchez, G. y Rojas Aguilar, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, núm. 4, vol. 25, pp. 347-363. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i4>
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (2020). Programa de trabajo 2020-2024. Subsecretaría de Educación Superior. <https://www.upp.edu.mx/normatividad/files/externa/federal/n/programa-de-trabajo-2020---2024-direccion-general-de-universidades-tecnologicas-y-politecnicas.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI/CLACSO. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 12, pp. 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

- Expósito Unday, D. y González Valero, J. A. (2017). Sistematización de la práctica educativa experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, núm. 2, vol. 19, pp. 10-16. <https://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1497/html>
- Figuroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 2, vol. 15, pp. 155-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Flores Crespo, P. (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2016/cuadernos/cuaderno3.pdf>
- Fontana, J. M. (2019). Descolonizar el saber, transformar nuestras prácticas educativas. El pensar filosófico más allá del canon eurocéntrico. *Otros Logos*, núm. 10, diciembre, pp. 106-124. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98133>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36 ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- García Fernández, R. y García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidualógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Revista Innovaciones Educativas*, núm. 37, vol. 24, pp. 266-276. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4316>
- Grajeda Grajeda, R. P., Andrade Paco, J., Pastrana Corral, S., Corte López, A. y Jiménez García, C. (2018). Los organismos de vinculación universitaria como espacios de formación académica para los estudiantes de licenciatura. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, núm. 4, vol. 6, pp. 217-228. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1802>
- Guerra García, E. y Meza Hernández, M. E. (2019). La comunidad en el currículum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords). La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México (pp. 203-237). ANUIES. <https://seminarioeducacionydiversidad.wordpress.com/2019/11/20/la-vinculacion-comunitaria/>
- Hernández Arteaga, I., Fernández López, K. M., Estela Vásquez, A. C. y Mestizo Nuzcue, E. J. (2020). Educación y solidaridad: un camino hacia la inclusión educativa. *Historia Social y de la Educación*, núm. 3, vol. 9, pp. 227-251. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.4310>
- Hortegano, R. (2021). ¿Es posible decolonizar la extensión?: reflexiones acerca de la curricularización de la extensión y la integralidad en dos modelos universitarios. *Integralidad sobre Ruedas*, núm. 1, vol. 7, pp. 9-28. <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.2>
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D. y Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. 54, pp. 1-18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011)
- Jara-Holliday, O. (2018). La sistematización de la práctica educativa experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de>

- Experiencias-prácticas-y-teoría-para-otros-mundos-posibles.pdf
- Ley General de Educación Superior (LGES), reformada el 20 de abril de 2021. *Diario Oficial de la Federación*, 20 de abril de 2020.
- Mazeran, J. (2006). Las universidades tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer. Misión internacional de evaluación externa 9 al 20 de octubre de 2006. Coordinación General de Universidades Tecnológicas/SEP/ Universidad Tecnológica de Bahía de Banderas. https://dgutyp.sep.gob.mx/Publicaciones/dgutyp/Evaluaciones/Evaluacion_2006.pdf
- Mendoza Rojas, J. (2018). Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017. DGEI-UNAM. <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2018/04/cuaderno15.pdf>
- Merlin, N. (2020). Neoliberalismo: colonización de la subjetividad y obediencia inconsciente. *Desde el Jardín de Freud: Revista de Psicoanálisis*, núm. 20, pp. 39-55. <https://doi.org/10.15446/djf.n20.90162>
- Ministerio de Educación (2017). *Guía conceptual y metodológica para la sistematización de la práctica educativa, experiencias en gestión de la convivencia escolar*. Programa RedCreando Convivencia, Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación de Chile. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/5084>
- Montes Ramos, F. V. y Gutiérrez Rico, D. (2017). Análisis de los estilos de aprendizaje de alumnos de las universidades tecnológicas en el estado de Durango. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Lolita.pdf>
- Morán Beltrán, L., Torres Diaz, G. A. y Miranda Samper, O. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, núm. 95, vol. 26, pp. 189-200. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5246461>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- O’Gorman, E. (2006). *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir (Cuarta)*. Fondo de Cultura Económica. https://cursosluispatinoffyl.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/la-invencion-de-americ-a-o_gorman.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Superior en América Latina y el Caribe (2018). Informe general de la III Conferencia Regional de Educación Superior 2018, p. 68. Unesco-IESALC. www.iesalc.unesco.org.ve
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Unesco. <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/rendir-cuentas-en-el-ambito-de-la-educacion/#:~:text=La%20rendici%C3%B3n%20de%20cuentas%20tiene,de%20elevada%20calidad%20y%20equitativa>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la Unesco*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Pibaque-Pionce, M. S., Baque-Pibaque, L. M., Ayón-Villafuerte, L. S. y Ponce-Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, núm. 2, vol. 15, pp. 153-168. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- Ramos Bañobre, J., Rhea González, B. S., Pla López, R. y Abreu Valdivia, O. (2016). ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa? *Revista Ecuatoriana de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. 1, vol. 1, pp. 50-75. <http://201.159.222.149/index.php/recsyj/article/view/542>
- Reina, Y. (2022). Acercamiento dialógico universidad-comunidad: una aproximación teórica del aprendizaje social. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, núm. 1, vol. 9, pp. 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803363027/>
- Restrepo, E. (2020). Decolonizar la universidad. En J. L. Barboza y L. Pereira (comps.). *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 11-25). Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. <https://doi.org/10.21892/9789585547797>
- Rodríguez Ruiz, L. R., González Áspera, A. L. y Rodríguez Robledo, G. (2017). La importancia del aprendizaje significativo en el desarrollo de proyectos multidisciplinarios. *Reaxión, revista de divulgación científica*, núm. 2, vol. 5, pp. 1-15. http://reaxion.utleon.edu.mx/Art_La_Importancia_del_Aprendizaje_Significativo_en_el_Desarrollo_de_Proyectos_Multidisciplinarios.html
- Rodríguez Vargas, E. (2018). Sistematización de la práctica educativa, experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, núm. 44, vol. 5, pp. 15-34. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13756?show=full>
- Ruiz Larraguivel, E. y Aldana Alonso, R. (2022). Dimensiones objetivas y subjetivas de las trayectorias laborales de los ingenieros egresados de una universidad tecnológica en México. *Perfiles Educativos*, núm. 176, vol. 44, pp. 83-101. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60566>
- Sandoval Álvarez, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad*, núm. 5, pp. 71-108. <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/1333>
- Santeliz Arozena, A. A. (2023). Descolonización de la educación colonizada en la América Latina. *Aula Virtual*, núm. 9, vol. 4, pp. 206-219. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7601086>
- Segura Gutiérrez, J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, núm. 1, vol. 25, pp. 71-97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>
- Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, núm. 46, vol. 28, pp. 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

- Suárez Jacobo, R. C., Juárez Santillán, L. F., Rosas Andrade, M. del R., Hernández Benavides, A. y Barragán Díaz, J. (2022). Análisis de competencias emprendedoras en estudiantes de las carreras de contaduría y administración de una IES: caso de estudio Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, núm. 6, vol. 6, pp. 228-249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3484
- Tecnológico Nacional de México (2014). *Proyectos integradores para la formación y desarrollo de competencias profesionales* (2da ed.). Tecnológico Nacional de México. http://www.itsjuanrodriguezclara.edu.mx/Document/Transparencia/875/FRACCION_1/Proyectos_Integradores_2da_edicion.pdf
- Velandia Mesa, C. (2021). La investigación formativa a través de la sistematización de la práctica educativa experiencias en ambientes Ulearning. Tesis de doctorado, Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/111202/1/TESIS%20DOCTORAL%20VELANDIA%20CRISTIAN%202021.pdf>
- Velázquez Méndez, A. M. y Ramírez Ocaña, A. (2023). Revisión de la investigación de las universidades politécnicas en la actualidad. *Universidades*, núm. 95, vol. 74, pp. 57-73. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2023.95.674>
- Villamizar Escobar, J. D. y Barbosa-Chacón, J. W. (2017). Sistematización de la práctica educativa experiencias (SE): indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Revista Espacios*, núm. 47, vol. 38, pp. 1-26. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf>
- Wedin, T. (2023). Samuel Moyn and Marcel Gauchet on the relationship between human rights, neoliberalism, and inequality. *Nordic Journal of Human Rights*, vol. 41, pp. 471-489. <https://doi.org/10.1080/18918131.2023.2250676>