

Interculturalizar la vinculación con la sociedad. Construcción de planes de vida desde la epistemología andina

Narcisa Requelme

Universidad Politécnica Salesiana
nrequelme@ups.edu.ec

Charles Cachipuendo

Universidad Politécnica Salesiana
ccachipuendo@ups.edu.ec

Introducción

En América Latina con, gran riqueza cultural de pueblos y nacionalidades la educación superior tiene como desafío aportar a la construcción de sociedades inclusivas, equitativas e interculturales a través de su accionar (Yañez *et al.*, 2025). En la Constitución de la República del Ecuador, se declara que somos un país Plurinacional e Intercultural, por tanto, la educación superior debe estar permeada por estos enfoques. Incorporar a los espacios educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES) el concepto multifacético de la Interculturalidad (Walsh, 2007) se vuelve más complejo cuando tiene que evidenciarse en cuestiones concretas de las funciones sustantivas de investigación, docencia y vinculación con la sociedad.

En ese contexto, la vinculación con la sociedad debe ser congruente con las normativas estatales. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece los fines de la educación superior entre los cuales está el literal g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; y, h. Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión

universitaria. En el art. 9, sobre la educación superior y el Buen Vivir, menciona que esta es condición indispensable para la construcción del derecho del Buen Vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza (Asamblea Nacional, 2010). La Ley también define en su artículo 107 del principio de pertinencia señala que:

El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

Las comunidades andinas buscan alcanzar el Sumak Kawsay y luchan por que se valoren y visibilicen sus capacidades para lograr el desarrollo territorial, de acuerdo con su cultura e identidad, siendo considerados sujetos de derechos y actores de su propia historia. Sin embargo desde el Estado y desde las IES está ausente la consideración de las epistemologías propias para las intervenciones inclusive en la formulación de las asignaturas para decolonizar la ciencia (Meiser, 2024). Esto desencadena que las IES muestren debilidad en las intervenciones de Vinculación en cuanto a su efectividad así como también en la alineación con la interculturalidad que se menciona en la normativa y en los mismos estatutos, misión y visión institucionales. Siendo así, es indispensable reflexionar sobre cómo las IES identifican necesidades del entorno, planifican las intervenciones en función del modelo educativo articulando a las líneas de investigación definidas basadas en una epistemología propia en relación con el ser y que ha-

cer así como también sobre las implicaciones metodológicas que se aplican (León-Valle *et al.*, 2019).

Según el Consejo de Educación Superior (CES), la vinculación con la sociedad tiene diferentes categorías: pertinencia de la oferta académica, programas/proyectos, prácticas preprofesionales, seguimiento a graduados, derivación y/o articulación con procesos o proyectos de investigación, integración de las funciones sustantivas, retroalimentación y/o construcción de dominios académicos (Moscoso *et al.*, 2022). En ese sentido, las IES están obligadas a integrar la interculturalidad como un enfoque teórico y metodológico que promueva una transformación social. En este artículo se reflexiona sobre la necesidad de replantear las intervenciones incorporando enfoques teórico-metodológicos desde una perspectiva holística y decolonial que supere epistemologías dominantes que limitan una comprensión más profunda de las realidades locales.

A través de una revisión bibliográfica exhaustiva y teniendo como estudio de caso el proyecto de vinculación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en las comunidades de Pesillo y Paquiestancia en el cantón Cayambe de la provincia de Pichincha, se buscó evidenciar cómo los enfoques teórico-metodológicos generados en un diálogo de saberes, principalmente, teniendo como referente la Cosmovisión andina permitieron construir una metodología participativa propia para la elaboración de los Planes de Vida comunitarios. A continuación, se presenta el marco teórico referencial de la investigación y del proyecto de vinculación, los resultados y conclusiones.

Marco teórico

Buen Vivir e interculturalidad en la educación superior

En la Constitución del 2008, el Ecuador se declara fundacionalmente como Plurinacional e Intercultural teniendo al *Sumak Kawsay* como paradigma. Viteri-Gualinga (2003) señala que el *Sumak Kawsay* es un concepto basado en el que los pueblos y nacionalidades conci-

ben como el sentido ideal de la vida, una condición de existencia sin carencias, una situación de vida armónica. Este concepto está ligado al componente socioespacial que es el territorio y un orden moral, ético y espiritual, sobre cuya base interactúan individuo, sociedad y los seres del ambiente. Para Tavares (2013), esta forma de ver la vida es una interpelación a los fundamentos del pensamiento occidental hegemónico. Según Chuji (2010), el *Sumak Kawsay* es el objetivo central de los Planes de vida diseñados por los pueblos indígenas basado en los principios de equidad, solidaridad, reciprocidad, disciplina, respeto, reconocimiento de la diferencia, conservación y reconocimiento como parte de la naturaleza. Chuji señala también que el *Sumak Kawsay* cuestiona las teorías del desarrollo porque son “hijas de la colonialidad” y la clasificación de los países en: desarrollados y subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Tener presente este paradigma en la educación superior es indispensable por cuanto, el *Sumak Kawsay* se convierte en un punto de partida para imaginar otras formas de sociedad y relaciones humanos-naturaleza. A decir de Lalander y Cuesta-Caza (2017), la implementación de los principios del *Sumak Kawsay* sigue dependiendo no solo de lo que se diga desde los ámbitos intelectuales sino de un real cambio de los imaginarios. Estos autores señalan que el reto para la academia implica una apertura al diálogo, la deconstrucción de relaciones de poder y saber, y la desconexión del fundamentalismo eurocéntrico. Están también pendientes las discusiones más profundas sobre la Plurinacionalidad e interculturalidad más allá de lo andino amazónico.

Conceptualización de la interculturalidad en la educación superior

Para comprender la interculturalidad, es indispensable mencionar lo que es la cultura. Vista como una construcción social, según Gallegos (2017), la cultura hace referencia a la totalidad de las prácticas, toda la producción simbólica y material, resultante de la praxis que el ser humano realiza en la sociedad, dentro de un proceso histórico concreto. No puede ser asumida como atributo natural y genético de las sociedades sino como una construcción humana y social.

Según Walsh (1998), la interculturalidad es un intercambio que se establece en términos equitativos e igualdad. Debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas en el marco del respeto por encima de las diferencias culturales y sociales. Apunta a romper la dominación de una cultura y la subordinación de otras. Ahora bien, Reasco (2020) señala que la interculturalidad se queda en el ámbito de la recomendación del deber ser y que está en estado germinal. Este autor precisa que, es responsabilidad del Estado ejercitarla y convertirla en realidad por sus diferentes beneficios como son: coadyuvar a la convivencia pacífica de los diferentes actores sociales y a la construcción de una sociedad incluyente, disminuye los delitos de “odio”, construye democracia, fomenta el desarrollo humano, social y colectivo, supera la colonialidad y asegura el ejercicio de los derechos humanos y colectivos.

En cuanto a los enfoques que sustentan la interculturalidad están la teoría crítica, el diálogo de saberes, entre otros. La teoría crítica se enfoca en el análisis y transformación de las estructuras sociales, aplicada a la educación permite analizar cómo la razón puede crear espacios de dominio y control sobre la naturaleza y las personas homogenizando la cultura y anulando el pensamiento crítico.

De Sousa (2014) menciona que el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción entre lo verdadero y lo falso en detrimento de dos cuerpos alternativos del conocimiento: la filosofía y la teología. De ahí que se establecen disputas epistemológicas sobre las verdades científicas y no científicas generando tensiones donde es evidente la invisibilidad de conocimientos populares, plebeyos, campesinos o indígenas. Plantea la ecología de saberes sustentada en la diversidad epistemológica del mundo y la pluralidad como una dimensión, es una contraepistemología desde el lado de la resistencia global que persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista donde los conocimientos interactúan, se entrecruzan y por tanto, también lo hacen las ignorancias. Esto invita a la reflexión sobre la diferencia entre ciencia como conocimiento monopolístico y ciencia como parte

de una ecología de saberes para la reinención del conocimiento y la emancipación social.

Incorporar la ecología/diálogo de saberes en la educación superior implica reconocer la necesidad de descolonización de las universidades, como parte de la descolonización global, tener como objetivo reconstruir el sistema educativo de una manera más equitativa, socialmente justa y representativa. Para ello, se debe incorporar en las prácticas educativas el contexto histórico de la sobrerrepresentación de la academia blanca-occidental del pasado y del presente, lo cual beneficiará a los estudiantes de todos los orígenes y etnias desarrollando una vinculación que respeta los saberes y culturas (Grinsted, 2024). Se debe reconocer también que existen limitaciones en el reconocimiento epistemológico y praxeológico de las relaciones en las acciones de vinculación que requiere una lógica integradora, holística y dialéctica (De Sousa, 2010).

Enfoques y metodologías decoloniales para la ejecutar la vinculación con la sociedad

Variados son los conceptos de vinculación que existen, se puede asumir como un conjunto de actividades que relaciona a uno o más entes con organizaciones de la sociedad a fin de cooperar para que alcancen sus objetivos, a través de proyectos (Zamora-Sánchez *et al.*, 2017). Según el CES (2019), la vinculación con la sociedad genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde con los dominios académicos de las IES a fin de ofrecer respuestas efectivas a las necesidades locales mejorando la calidad de vida, el ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes. La LOES (2018) en el capítulo 3, principios del sistema de educación superior, art. 12 establece que el Sistema de Educación Superior se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

Las IES deben responder sobre el cumplimiento de la función vinculación teniendo como referencia la normativa estatal contemplada en el modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas del CACES (2019). En este modelo, el eje de vinculación comprende tres estándares, basados en tres dimensiones: planificación, ejecución y resultados de los procesos de vinculación. Así el estándar 12: planificación de los procesos de vinculación con la sociedad, se refiere a planificar, dar seguimiento y evaluar los programas y proyectos de vinculación con la sociedad que le permiten generar respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno desde sus dominios académicos. Este estándar en ningún momento menciona que los enfoques de las intervenciones evidencien si las acciones incorporan la interculturalidad. El estándar 13: ejecución de los procesos de vinculación con la Sociedad establece que la institución ejecuta los proyectos de vinculación con la sociedad, articulados a sus dominios académicos, con la participación de profesores, estudiantes y actores involucrados; da seguimiento y los evalúa. En efecto, la ejecución puede cumplirse, pero las evaluaciones no dan cuenta de la interculturalidad.

En ese mismo orden está establecido el estándar 13.3: de las prácticas preprofesionales realizadas en el marco de los proyectos o programas de vinculación que, indistintamente, pueden realizarse en entidades públicas, privadas o comunitarias/sociales. El estándar 14: de resultados de los procesos de vinculación con la sociedad establece que los resultados obtenidos de los programas cumplen los objetivos planificados y han generado respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno. De ahí la necesidad de asumir la vinculación con la sociedad como un proceso en territorios definidos para lograr la sostenibilidad de las acciones y evidenciar cambios en la situación de las poblaciones atendidas.

La vinculación puede ser asumida como un proceso continuo donde se evidencie el aporte de las IES en los territorios y espacios sociales donde la complejidad de la relación universidad-sociedad tiene implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas (Cano, 2014). En general, esta es vista desde una perspectiva de apoyo a las comunidades y no como un compromiso de las IES para mantener el

contacto con los contextos sociales en los que tienen injerencia directa (León-Valle *et al.*, 2019). Desde las comunidades y organizaciones, a su vez, en algunos casos, se demandan estas ayudas a las IES.

La vinculación con la sociedad se puede asumir también como un proceso integral, que articula las funciones de las IES para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico, mediante el desarrollo de proyectos comunes que contribuyen al posicionamiento y reconocimiento social de estas. Según Simbaña y Correa (2017), la vinculación puede tener un enfoque tradicional sustentado en la falta de compromiso o de conocimiento de una u otra actividad, las manifestaciones son variadas, en términos sencillos se materializa como acciones de asistencialismo. Otro enfoque es el funcionalismo o formalismo que, más allá del enfoque tradicional, puede llegar a presentar trascendencia donde los programas y proyectos están preestablecidos ajustados a las necesidades de los tomadores de decisiones, se caracteriza por estar centrado en la normativa o aspectos legales que se deben cumplir. Este autor explica que el enfoque transformador tiene características democráticas y participativas y está fundamentado en la conciencia social como proceso de autorrealización consciente, horizontal, dando paso al intercambio de saberes.

Siendo así, es evidente que los enfoques y metodologías deben ser pertinentes para realizar intervenciones acordes a las realidades y contextos locales. Esto conlleva al conocimiento situado y transformador (Fals Borda, 1985 citado por Herrera y López, 2014), teniendo a las comunidades u organizaciones como sujetos con epistemología y cosmovisión propia. La Investigación Acción Participativa (IAP) se plantea como acción liberadora-emancipadora y enfoque decolonial del conocimiento. El enfoque transformador nos lleva a cuestionar el proceso de aprendizaje, el cual no solo se da en las aulas y laboratorios sino con y en las comunidades y organizaciones sociales concebidas como laboratorios vivos que requieren ser investigados, tener una práctica reflexiva de la situación personal de las poblaciones con las que se relaciona la IES lo cual nos permitiría definir la mejora continua de la labor universitaria (Simbaña y Correa, 2017).

Según Moscoso *et al.* (2023), la vinculación con la sociedad puede mejorar la calidad educativa de prácticas relevantes que complementan la formación de los estudiantes y promover la investigación aplicada sobre problemas reales.

Resultados

Interculturalizar o transformar la vinculación

La UPS (2016) en su Plan Integrado de Vinculación, ha identificado seis (6) dimensiones, a través de las cuales se prevé que la universidad consolide la integración, continuidad, pertenencia y pertinencia, en sus currículos y que respondan a políticas de desarrollo articulado a las estrategias nacionales de desarrollo: a) Gestión de la producción agropecuaria, agroindustrial y agroalimentaria, b) Generación y utilización de energías, obras de infraestructura y materiales. c) Apoyo al desarrollo de la educación humanística, científica y tecnológica para el Buen Vivir, d) Desarrollo de modelos y procesos de gestión que articulen lo público, privado y la sociedad civil, e) Desarrollo e implementación de sistemas de gestión comunitaria integral desde la diversidad de actorías sociales, y f) Sujetos, interculturalidad, humanismo. Dentro de las estrategias se ha definido que los macroprocesos, procesos y proyectos de vinculación se realicen desde el enfoque de la solidaridad y la responsabilidad compartida, no con un carácter esporádico y asistencialista.

En ese sentido, Cachipiendo y Requelme (2021) describen el modelo de vinculación aplicado en el territorio nor-andino del Ecuador, en correspondencia con la línea estratégica del Plan de vinculación de integración de las diversas instancias internas y servicios de la UPS a través de una propuesta institucional integrada de vinculación con la sociedad civil. Se describe la integralidad del aporte en el territorio a través de proyectos integrales (investigación-vinculación-docencia) e integradores (ofertas académicas, convenios interinstitucionales y con actores locales, proyectos) con un enfoque de participación cuyos re-

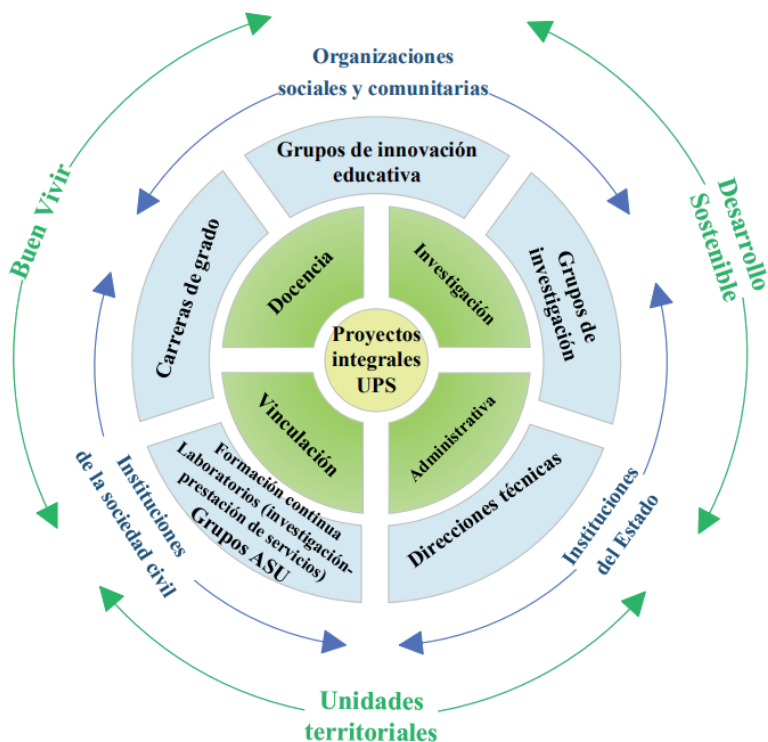
sultados se evidencian en las propuestas académicas que dan respuesta a las demandas locales. Los autores concluyen que la vinculación así concebida fortalece la relación vinculación- investigación- docencia superando la fragmentación disciplinar de las problemáticas locales; fortalece el tejido social local y los procesos de autodeterminación (como en el caso de la elaboración de los planes de vida); y, promueve la gestión sostenible de los recursos naturales y productivos del territorio contribuyendo a la consecución del *Sumak Kawsay*. Los elementos del modelo de vinculación de la UPS acercan la IES a la realidad donde se realiza la vinculación permitiendo que la vinculación se concrete en una relación de ida y vuelta con la realidad (Alcántar y Arcos, 2004).

Igualmente, en investigación la UPS ha desarrollado, en laboratorios vivos que son las comunidades, juntas de agua, asociaciones, etc., investigaciones y coinvestigaciones que recogen saberes y conocimientos locales sistematizados y difundidos a través de artículos, libros y eventos académicos. En cuanto a la gestión de la vinculación, específicamente, se establece una cooperación interinstitucional horizontal y centrada en el respeto de las dinámicas organizativas locales así como su propia Cosmovisión (figura 1).

Según Camas (2022), la función social de la Vinculación con la sociedad, concebida desde la historicidad, se constituye en espacio de tensiones y disputas entre lo que la institución se plantea y la dinámica de los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que la determinan total o indirectamente. En palabras de Mocha *et al.* (2025), el posicionamiento de las IES está valorado a partir de su capacidad para relacionarse con el sector público, privado y comunitario. En el caso de la UPS, la permanencia en el territorio por varias décadas ha posicionado a la institución generando confianza en su accionar por parte de los actores locales.

Figura 1

*Modelo de articulación de las funciones de la UPS
orientado al desarrollo y Buen Vivir en el territorio*



Nota. Cachipundo y Requelme (2021).

Aprender y desaprender en los procesos de vinculación con la sociedad

Con base en el proyecto de vinculación con la sociedad desarrollado por la UPS en las comunidades de Pesillo y Paquiestancia en el cantón Cayambe, provincia de Pichincha, se describen a continuación los apren-

dizajes ejecutados bajo el modelo de vinculación institucional, a partir del cual se reflexiona sobre ¿Cómo dar respuestas efectivas desde la UPS a comunidades que proponen un desarrollo desde su propia cosmovisión?

El origen del proyecto responde a una solicitud, dirigida a la UPS, por parte de la comunidad de Pesillo para elaborar un plan estratégico que la Secretaría Nacional del Agua (SEANAGUA) exigía a las comunidades para otorgar la autorización para el uso del agua para riego. Sabiamente las autoridades de la comunidad sugirieron que lo que se debería elaborar era un Plan de vida, en el cual se aborde la gestión comunitaria del agua y a la vez dar respuesta a la exigencia estatal. También se planteó que la construcción del Plan de vida estaría guiada por la Cosmovisión del Pueblo Kayambi, sustentada en la evidente crisis de los modelos de planificación homogeneizantes y la necesidad de incorporar enfoques interculturales propios.

Esta propuesta de la comunidad representó para los docentes responsables un cambio de paradigma, enfoque y metodología para desarrollar este proyecto de vinculación. Implicó confrontar y desaprender conceptos y metodologías rígidas de la planificación convencional, para incorporar temporalidades, espiritualidad y reciprocidad en planificación territorial y comunitaria que es totalmente diferente de la planificación técnico-burocrática tradicional cuya utilización es más generalizada en el ámbito público y privado.

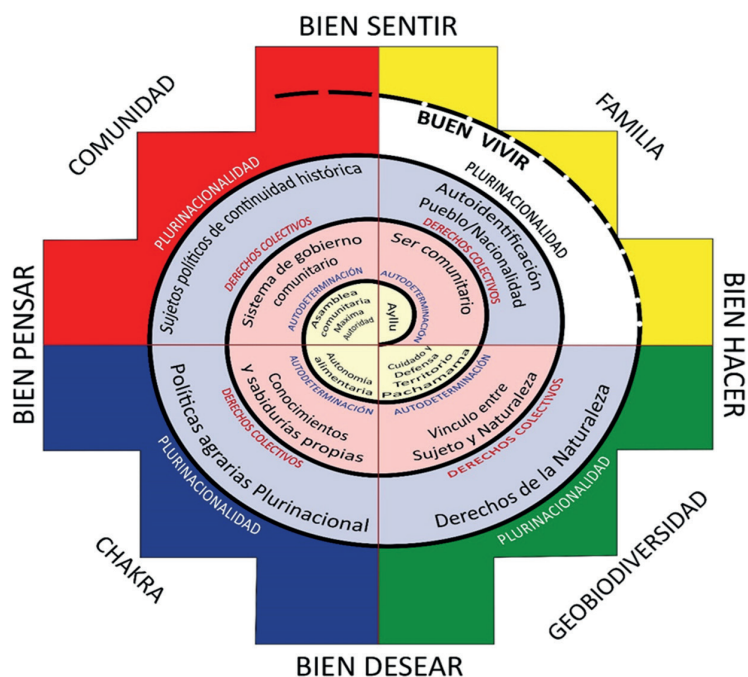
Desde la concepción del proyecto, se incorporó la Cosmovisión andina en la generación de la metodología para elaborar los Planes de vida comunitarios. En varias reuniones con los dirigentes y con base en una revisión bibliográfica se fueron definiendo los fundamentos teórico-filosóficos de la concepción del Plan de vida, así como el marco normativo y la metodología misma que sirvió para elaborar el Plan de vida. Esto da cuenta de cómo desde la UPS se valora y visibiliza el conocimiento de las y los sabios de las comunidades superando así el rol del experto y el conocimiento homogeneizante.

El proceso se basa en la co-creación del conocimiento con las comunidades y sabios en el territorio, específicamente, del Pueblo Kayambi. Se planteó una horizontalidad metodológica en igualdad de condiciones para cuestionar y aportar desde las comunidades y la academia. Se

cambió la concepción del conocimiento desde lo individual hacia lo colectivo y comunitario. Así explicaba Jorge Bastidas, investigador del Pueblo Kayambi: la palabra kichwa *aylluyachik* significa comunitario y revela lo siguiente: *ayllu* significa familia (de todos los seres cercanos) y *achik*, luz; interpretaríamos que “la sabiduría la hacemos en familia, en comunidad”. Los saberes o vivencias que se desarrollan en los diferentes espacios y tiempos de crianza tienen la dimensión de *aylluyachik*, de ser comunitarios, hecho del que todos los seres deben tomar conciencia, incluyendo quienes son parte de los espacios institucionalizados del Estado para garantizar los derechos (Requelme *et al.*, 2024) (figura 2).

Figura 2

Plan de vida como proceso de autodeterminación, ejercicio de Derechos colectivos y construcción del Estado Plurinacional



Nota. Requelme *et al.* (2024).

El equipo investigador discutió lo que son los Planes de vida asumiendo que las comunidades son sujetos que planifican su vida desde su propia Cosmovisión. Son instrumentos que fortalecen los procesos de autodeterminación, ejercicio de Derechos colectivos y construcción del Estado Plurinacional. Desde su concepción los planes de vida son adecuaciones al ritmo tiempo-espacio de los saberes y sabidurías para la crianza de la vida, por ende, comprende la planificación de los sistemas propios de salud, espiritualidad, educación, cultura, uso y conservación de componentes naturales, alimentación, vivienda y arquitectura, producción y comercialización, organización y gobierno; así como, normas y mandatos de convivencia, de acuerdo con las propias costumbres y necesidades de todas las especies (humanas y no humanas) y culturales.

Metodología participativa para elaborar los Planes de vida comunitarios

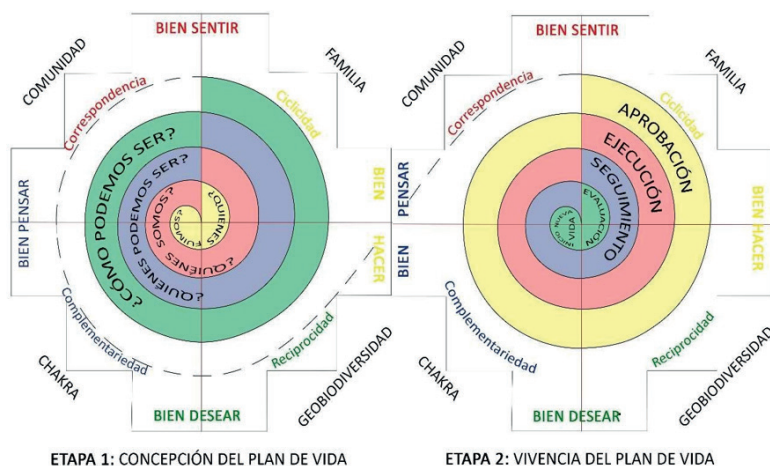
Luego de varias reuniones, talleres con grupos de jóvenes, niños, mujeres, adultos mayores y dirigentes, y la recopilación sistemática de la información generada, se fue definiendo la metodología para obtener la información necesaria para la elaboración del Plan de vida. La metodología considera la lógica de pensamiento andino espiral, holístico e integral, en sentido antihorario. En todo este proceso se mantendrán principios fundamentales de la ciclicidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. La forma de pensamiento en espiral conlleva a generar y compartir conocimientos y experiencias de forma comunitaria, donde los individuos como la comunidad se encaminan hacia el *Sumak Kawsay*. Tiene una consideración desde el enfoque chakanico de los sistemas, complementario y holístico para la continuidad del eterno presente de las comunidades.

Es importante resaltar que la planificación comunitaria, además de lo espacial, es temporal y simbólica, considerando ciclos y ritmos naturales, como el ciclo agrícola, fases lunares, ciclos solares, ciclos festivos y rituales, es decir, complementada o interaccionada con la territorialidad espiritual, expresada en las deidades andinas que tienen

su correspondencia con cada ecosistema de producción andina (figura 3). El concepto de planificación propuesto desde el paradigma del desarrollo tiene significados diferentes mientras que la planificación comunitaria desde la Cosmovisión y la filosofía andina los territorios se armonizan con la crianza sabia de la vida que garantiza la continuidad existencial e histórica de comunidades y pueblos encaminados a alcanzar el *Sumak Kawsay*. Este proceso conlleva mantener y revitalizar formas diferentes de pensamiento como el circular-espiral y el sentipensar. Así, los planes de vida son realizados bajo el simbolismo de la chakana en donde se reflejan los principios del bien hacer, bien sentir, bien pensar y bien desear (Requelme *et al.*, 2024).

Figura 3

Proceso de construcción de los Planes de vida comunitarios



La metodología generada aporta a la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades. El ciclo de la planificación aborda las dimensiones de la vida comunitaria. Valores y principios desde la Cosmovisión andina. La primera etapa, concepción misma del plan de vida contempla cuatro fases acopladas en cada dimensión de la chakana: la primera fase inicia en la dimensión comunidad y la reflexión de

¿quiénes fuimos? con el principio del bien sentir; en la segunda fase se reflexiona ¿quiénes somos?, en la dimensión chakra y el principio bien pensar; en la tercera fase se reflexiona ¿quiénes queremos ser? en la dimensión geobiodiversidad y el principio bien desear; la fase cuatro en la dimensión familia se reflexiona el ¿cómo podemos ser? bajo el principio del bien hacer. En esta fase se incorporaron técnicas operativas de la planificación convencional para plantear las propuestas organizadas en programas y proyectos que se gestionarán por parte de los Gobiernos comunitarios en diferentes instancias públicas o privadas.

La segunda etapa es la vivencia del Plan, comprende cuatro fases. Continuando las fases de la primera etapa: la fase cinco se refiere a la aprobación del Plan de vida por la Asamblea de la comunidad; fase seis corresponde a la ejecución por parte de todos/as los comunero/as en coordinación con el Gobierno comunitario y su Consejo de gobierno; fase siete, seguimiento a la ejecución del plan de vida, esto se realizará por comisiones elegidas en Asamblea y con el apoyo técnico de las instituciones aliadas; y, en la fase ocho se realizará la evaluación, por parte de las comisiones de la comunidad y si existieren fondos públicos se coordinará con las instituciones respectivas, en esta fase también inicia un nuevo ciclo del plan de vida (Requelme *et al.*, 2024).

La metodología ha sido validada a través de la aplicación en otras comunidades y organizaciones de riego (Cachipundo *et al.*, 2025). Fruto del proyecto de vinculación se han desarrollado tesis de grado (Chalá y Chalá, 2025), se elaboró un capítulo de libro (Requelme *et al.*, 2024) y está en proceso de culminación el libro sobre Metodología para elaboración de Planes comunitarios en el territorio del Pueblo Kayambi.

Autocrítica del eurocentrismo en la producción del conocimiento, la investigación y vinculación con la sociedad

La descolonización del conocimiento es una vertiente de la educación socialmente justa que tiene como objetivo crear un espacio de aprendizaje inclusivo. Con los estudiantes, es imperante decolonizar el

pensamiento y desarrollar el pensamiento crítico desde las realidades locales, es decir, la universidad puede constituirse como un espacio de mediación intercultural.

En la ejecución del proyecto de vinculación, los estudiantes de varias carreras pudieron crear y reconocer una interdependencia positiva construyendo vínculos con las comunidades, desarrollaron una interacción directa con los actores (cara a cara) y el territorio, a la vez que consolidaron habilidades esenciales de comunicación a nivel personal y grupal. El proyecto constituyó un espacio de formación mutua entre la comunidad, el estudiantado y el profesorado en torno al proceso de planificación comunitaria. Posteriormente, esta experiencia fortaleció el aprendizaje de la asignatura Planificación y Ordenamiento Territorial, al permitir que el estudiantado procesara y analizara de manera grupal la información obtenida y reflexionara sobre la experiencia desarrollada. Según el CES (2019), la vinculación se articula con la docencia para la formación integral de los estudiantes al complementar la teoría con la práctica donde la vinculación es imprescindible porque es allí donde se construyen los espacios vivenciales de las realidades locales. De igual forma, se establece una relación entre la vinculación y la investigación cuando, a partir de las vivencias de estudiantes y docentes, se identifican necesidades y se formulan preguntas de investigación que posteriormente se traducen en los proyectos correspondientes.

La experiencia nos lleva a evidenciar la necesidad de decolonizar el aprendizaje desde la formulación de las ofertas académicas y, de manera específica, desde los planes de estudio, enmarcándolos no solo en los avances científicos, sino también en los contextos históricos en los que estos se han generado. Al mismo tiempo, se reconoce el aporte de personas que no han recibido el reconocimiento adecuado por sus contribuciones. En los procesos de enseñanza-aprendizaje no siempre se ponen de manifiesto las jerarquías raciales sobre las que se ha construido la ciencia, a veces racistas o discriminatorias, por lo que es menester reconocer estos errores y más bien abordar de forma crítica el privilegio blanco, los derechos, la desigualdad y la desventaja racializada (Liyanage *et al.*, 2020; Mirsa, 2018).

Los resultados de la vinculación, como se menciona en su conceptualización, retroalimentan la docencia y la vinculación, eso puede darse si los docentes desarrollan su actividad entre las tres funciones sustantivas, con una investigación centrada en la comunidad, aprendizaje servicio y educación interprofesional para garantizar una formación de calidad ligada al servicio de la población, lo cual daría identidad a los profesionales según los valores y principios institucionales (Camas, 2022).

La vinculación con la sociedad no solo debe dar respuesta a las demandas de la industria o sectores productivos, sino incorporar las necesidades sociales que permitan cohesionar y fortalecer los procesos organizativos para ser sujetos de su propio desarrollo, capacidades locales (Rivera, 2019). Esto implica un permanente contacto de la IES con los territorios en los que tienen influencia a fin de afianzar procesos socioorganizativos desde las propias dinámicas.

Finalmente, es importante recalcar que el modelo de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas (CACES, 2019), en la función de vinculación no establece ningún estándar en el que se evidencie la incorporación del enfoque de interculturalidad en la ejecución de los proyectos y programas de vinculación de las IES, lo cual deja a la voluntad de la IES la decisión de desarrollar sus procesos considerando los enfoques y metodologías que se comparten en esta investigación.

Conclusiones

Se evidencia la necesidad de transformar la lógica de la vinculación, cambiando enfoques, metodologías, criterios e indicadores institucionales de planificación, seguimiento y evaluación de las intervenciones a través de proyectos orientados al fortalecimiento de procesos sociales para construir interculturalidad y aportar a la transformación de los territorios. Para ello, se requiere desarrollar proyectos ligados a procesos socio territoriales concebidos desde un enfoque decolonial y más bien de carácter intercultural con metodologías como la investigación-acción participativa reconociendo el conocimiento local. Estos cambios demandan voluntad política de las IES, necesaria

para institucionalizar acciones más allá del cumplimiento de número de proyectos puntuales que se tienen que ejecutar.

A fin de que la vinculación sea el nexo de unión de las otras funciones sustantivas, es necesario realizar una autocrítica a la producción del conocimiento desde el eurocentrismo e incorporar enfoques decoloniales en la docencia, investigación y vinculación, como por ejemplo, realizar reformas curriculares que integren la Cosmovisión indígena en la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de vinculación-investigación y en la formación académica de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alcántar, E. y Arcos, V. (2004). La vinculación como instrumento de margen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 6 (1), 1-12. <https://bit.ly/4dz21iw>
- Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica de Educación Superior. <https://bit.ly/4wkyIYo>
- Cano, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.
- Camas, V. (2022). Función social de la Vinculación con la sociedad en el Sistema de Educación Superior de Ecuador. *Encuentros Revista de Ciencias humana, Teoría social y Pensamiento Crítico*, 15, 73-74. <https://bit.ly/4uI0Sex>
- CES. (2022). Reglamento de Régimen Académico. 16 de septiembre del 2022. Consejo de Educación Superior. <https://bit.ly/48RariH>
- CACES. (2019). Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Ed.). <https://bit.ly/4ti5RkN>
- Cachipuendo, C. y Requelme, N. (2021). Cooperación al desarrollo sostenible y el Buen Vivir del territorio nor-andino del Ecuador. En *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/4uCotgn>
- Cachipuendo, C., Sandoval, J. y Requelme, N. (2025). La cosmovisión andina y la crianza sabia del agua en territorios irrigados: Caso acequia Tabacundo-Ecuador. *Agua y Territorio*, 29, 213-230. Universidad de Jaén. <https://doi.org/10.17561/at.29.8352>

- Chuji, M. (2010). *El Sumak Kawsay: Una opción de vida*. <https://bit.ly/4u-CGlrM>
- Chalá, G. y Chalá, J. C. (2025). *Autodeterminación y plan de vida de la comunidad Chaupiloma*. (Tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/4wl5EQF>
- De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos y M. P. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Ediciones Akal.
- Gallegos, J. (2017). Los contenidos interculturales en las producciones multimedia. En *Memorias: Foro virtual. Visión intercultural en los medios de comunicación*. Consejo de Comunicación.
- Grinsted, L., Murgatroyd, C. y Burkett, J. (2024). Exploring attitudes to decolonising the science curriculum—A UK higher education case study. *PLOS ONE*, 19(11), e0312586. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0312586>
- Herrera, N. A. y López, L. (comps.) (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Textos de Orlando Fals Borda*. Editorial El Colectivo.
- Lalander, R. y Cuesta-Caza, J. (2017). Sumak Kawsay y Buen Vivir en Ecuador. En A. D. Verdú Delgado (coord.), *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo: Nacionalidades indígenas de Ecuador*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- León-Valle, B., Vélez-García, G. y Freire-Rendón, M. (2019). Vinculación con la sociedad, reflexiones epistemológicas desde Reglamento al Régimen Académico 2019. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), 69-77. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.281>
- Liyanage, M. (2020). *Miseducation: Decolonising curricula, culture and pedagogy in UK universities*. Higher Education Policy Institute (HEPI). <https://bit.ly/4d8T2EV>
- Meiser, A. (2024). Entre revitalización etnocultural y estandarización global: La negociación de la educación indígena-intercultural superior y el ejemplo de la Pluriversidad “Amawtay Wasi”. *Indiana*, 41(1), 107-130. <https://doi.org/10.18441/ind.v41i1.107-130>
- Moscoso, S., Marrero, A. y Álvarez, P. (2022). El surgimiento del concepto de la calidad en educación superior, y su aplicación en Ecuador: Discusión teórica y descripción histórica del proceso en la evaluación de IES ecuatorianas. *Revista Gestión I+D*, 7(2). <https://bit.ly/3RsP5SK>
- Moscoso, S., Pulla, C., Minchala, W. y Castro, D. (2023). La vinculación con la sociedad como factor clave para acrecentar los niveles de calidad en la universidad ecuatoriana. *Debate Universitario*, 13(22), 39-53.

- Reascos, N. (2020). Interculturalidad y comunicación. En *Memorias: Foro virtual. Visión intercultural en los medios de comunicación*. Consejo de Comunicación.
- Requelme, N., Cachipuendo, C., Alba, G., Bastidas, J. y Pilataxi, S. (2024). Pueblo Kayambi: Planes de vida comunitarios, derecho a la tierra y al territorio. En A. Barrera, M. Espín, S. Granda y R. Oetzel (coords.), *Diálogo para la paz* (Tomo II). Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.80.595>
- Rivera, C. (2019). Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 121-132. <https://bit.ly/4u1FL6M>
- Simbaña, H. y Correa, L. (2017). La vinculación con la sociedad en el Ecuador: Reflexiones sobre su itinerario curricular. *Vínculos-ESPE*, 2(1), 5-12. <https://bit.ly/4wkuAry>
- Tavares, M. (2013). A filosofia andina: Uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes. *Eccos Revista Científica*, 32, 197-252.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2016). *Plan integrado de vinculación con la sociedad 2016-2018*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Viteri-Gualinga, C. (2003). *Súmak Káusai: Una respuesta viable al desarrollo* [Tesis de grado] Universidad Politécnica Salesiana.
- Walsh, C. (1998). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación y UNICEF.
- Zamora-Sánchez, R., Rodríguez-Castellanos, F. y Barrutia-Güenaga, J. (2017). Acercamiento de la universidad a la problemática social: Los proyectos universitarios de vinculación con la sociedad. El caso de la Universidad Técnica de Ambato. En P. Laguna Sánchez y A. Blanco González (coords.), *XXXI Congreso Anual de AEDEM. Empresa y Sociedad: Investigación e Innovación Responsable* (pp. 967-985). European Academic Publisher.