

Pensamiento indígena y planes de estudio en políticas públicas: ¿es posible una descolonización epistémica desde las universidades mexicanas?

Indigenous Thought and Curricula in Public Policies: Is Epistemic Decolonization Possible from Mexican Universities?

Edgar Andrés De la Cruz Rojas*

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Ciudad de México, México
edgar111meta@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1510-2099

Manuel Lara Caballero

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. Estado de México, México
m.lara@correo.ler.uam.mx
ORCID: 0000-0002-5312-3085

Citar como: De la Cruz Rojas, E. A. y Lara Caballero, M. (2025). Pensamiento indígena y planes de estudio en políticas públicas: ¿es posible una descolonización epistémica desde las universidades mexicanas? *Desde el Sur*, 17(3), e0044.

RESUMEN

En América Latina, distintas voces han cuestionado el papel de la universidad en la reproducción de estructuras epistémicas hegemónicas. Este artículo analiza cómo cinco programas de licenciatura en políticas públicas, ofrecidos por universidades públicas mexicanas, incorporan —y en qué medida— elementos del pensamiento indígena en sus planes de estudio, como parte de una posible transformación curricular que cuestione la colonialidad del saber. Se aplicó una matriz analítica basada en cuatro dimensiones (epistémica, ontológica, organizacional y político-ética) para evaluar documentalmente los diseños curriculares. Los resultados muestran una incorporación limitada, generalmente superficial o fragmentaria, con un solo programa que presenta avances relevantes en lo normativo. Se concluye que, si bien existen esfuerzos incipientes, la mayoría de los planes aún no logra integrar de forma estructural marcos epistemológicos

* Autor corresponsal: Edgar Andrés De la Cruz Rojas, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Ciudad de México, México. Correo: edgar111meta@gmail.com

y ontológicos indígenas que promuevan un diálogo de saberes y desafíen el conocimiento moderno-colonial.

PALABRAS CLAVE

Colonialismo, pensamiento crítico, enseñanza, universidad

ABSTRACT

In Latin America, various voices have questioned the role of universities in reproducing hegemonic epistemic structures. This article analyzes how five undergraduate programs in public policy, offered by Mexican public universities, incorporate—and to what extent—elements of Indigenous thought into their curricula as part of a possible curricular transformation that challenges the coloniality of knowledge. An analytical matrix based on four dimensions (epistemic, ontological, organizational, and political-ethical) was applied to evaluate the curricular designs through document analysis. The findings reveal limited incorporation, generally superficial or fragmented, with only one program showing significant progress in the organizational dimension. The study concludes that, although there are incipient efforts, most programs have yet to structurally integrate Indigenous epistemological and ontological frameworks that foster a dialogue of knowledges and challenge modern-colonial knowledge systems.

KEYWORDS

Colonialism, critical thinking, teaching, university

Hacia la descolonización del currículo universitario

La educación universitaria en América Latina ha desempeñado un papel central en la reproducción de estructuras epistémicas hegemónicas. Como señala Castro-Gómez (2007), la universidad moderna ha operado bajo una «estructura arbórea» que fragmenta y jerarquiza el conocimiento, al otorgar al sujeto académico una posición de observador externo, desligado de las experiencias comunitarias. A su vez, Grosfogue (2016) advierte que este orden epistémico moderno-occidental ha consolidado una racionalidad única que subalterniza otras formas de conocer, en particular las provenientes de los pueblos originarios. De este modo, la universidad se convierte en un espacio que valida únicamente los saberes

que responden a lógicas científicas, técnicas y eurocentradas, y excluye otros marcos de sentido.

Ante este panorama, los movimientos decoloniales y las epistemologías del sur han emergido como proyectos críticos que reclaman una transformación profunda del quehacer universitario. Walsh (2007) plantea la necesidad de abandonar el «punto cero» como única fuente de verdad para dar paso a un pluriverso epistémico donde coexistan múltiples racionalidades. Desde esta perspectiva, la descolonización no se limita a una operación teórica, sino que implica una reconfiguración ético-política de las relaciones de saber-poder, en la que los conocimientos indígenas y comunitarios sean reconocidos como legítimos y situados en condiciones de diálogo horizontal con otras formas de producción de conocimiento.

En este contexto, las licenciaturas en políticas públicas constituyen un espacio particularmente relevante para interrogar la colonialidad del currículo. Aunque su presencia en México es aún limitada —pues suelen ofrecerse como parte de programas más amplios de Ciencias Políticas o Administración Pública—, estas carreras forman a quienes participarán en el diseño e implementación de políticas que afectan directamente a comunidades históricamente excluidas. Esto obliga a cuestionar si sus planes de estudio permanecen anclados en un modelo técnico-racional, o si abren posibilidades reales para incorporar saberes y conocimientos indígenas y marcos de pensamiento alternativos que desestabilicen las jerarquías epistémicas tradicionales.

Este artículo busca contribuir a dicha discusión mediante la aplicación de una matriz analítica compuesta por cuatro dimensiones: epistémica, ontológica, organizacional y político-ética. A partir de esta herramienta, se examinan cinco programas de licenciatura en políticas públicas ofrecidos por universidades públicas mexicanas, con el objetivo de explorar si han comenzado a transitar hacia una transformación curricular que cuestione la colonialidad del saber. De manera específica, se plantean tres objetivos: 1) analizar la presencia de saberes y conocimientos indígenas en los documentos oficiales, 2) evaluar la apertura curricular al diálogo de saberes más allá de la lógica moderno-colonial, y 3) reflexionar sobre los límites estructurales de la universidad y las posibilidades reales de descolonización desde dentro.

La estructura del texto responde a estos propósitos. En la primera sección se desarrolla el marco teórico, donde se recuperan tanto los fundamentos decoloniales como las perspectivas del pensamiento indígena que orientan la matriz. En la segunda parte, se presenta la metodología, y se detallan el diseño cualitativo y los criterios utilizados para el análisis de

los planes de estudio. La tercera sección aborda los hallazgos, incluyendo una discusión teórica sobre los niveles de profundidad encontrados y las tensiones institucionales que los atraviesan. Finalmente, las conclusiones retoman los principales aportes, proponen líneas de investigación futuras y abren una reflexión crítica sobre los retos, límites y horizontes de una descolonización epistémica desde las universidades públicas mexicanas.

I. Perspectivas críticas y originarias

a. Paradigma decolonial

A pesar de las reformas y las políticas de vinculación implementadas en las últimas décadas, las universidades latinoamericanas continúan reproduciendo cánones colonialistas y eurocentristas en sus estructuras académicas. En este contexto, persiste lo que Castro-Gómez (2007) denomina «estructura arbórea», es decir: una organización del conocimiento basada en jerarquías disciplinarias que fragmentan saberes y erigen barreras rígidas entre las áreas de estudio. Esta lógica disciplinar refuerza el posicionamiento de la universidad como custodia privilegiada del saber, encargada no solo de producir conocimiento, sino también de preservarlo según parámetros modernos-occidentales.

La consolidación de esta matriz epistémica conduce a lo que el mismo autor llama «hybris del punto cero», esto es, el cambio de una «visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual [...] por la concepción de un mundo similar a una máquina» (Castro-Gómez, 2007, p. 82). La segmentación burocrática del saber en departamentos especializados imposibilita una aproximación integral a los retos sociales, culturales y ambientales, y sitúa a lo técnico-científico como única vía legítima de desarrollo. Como Méndez (2013) advierte, este modelo constituye una forma eficaz de colonialismo intelectual que excluye otras formas de conocimiento y refuerza una visión fragmentada del mundo.

Pararevertirestacrisisdelegitimidad,lapropuestadecolonialplanteados ejes de transformación institucional. El primero es la transdisciplinariedad, entendida como la incorporación del «tercer incluido» y la teoría de la complejidad para concebir saberes interconectados en redes rizomáticas, en lugar de compartimentos estancos. El segundo eje es el diálogo de saberes, que, en palabras de Gómez y Nájera (2024), propone una construcción de conocimiento la cual cuestione «las múltiples formas de negación histórica de los conocimientos culturales que junto a la transmodernidad de Dussel (1994) y el pluriverso de Escobar (2003) posibilitan la construcción de un paradigma intercultural ético-político con justicia epistémica en espacios universitarios» (pp. 72-73).

En este sentido, el decolonialismo se puede definir como la praxis crítica destinada a desarticular la colonialidad del poder, del saber y del ser, recuperando y validando múltiples racionalidades subalternas para construir un pluriverso epistémico que reconozca la agencia de los pueblos originarios (Walsh, 2007). Este enfoque orienta la presente investigación hacia la identificación de fisuras y posibilidades de incorporación de estas propuestas en los planes de estudio de políticas públicas.

b. Pensamiento indígena

El pensamiento indígena se configura como un sistema dinámico de relaciones que cuestiona la fragmentación del conocimiento moderno. Según Duque *et al.* (2022), no se trata de un conjunto rígido de creencias, sino de prácticas que entrelazan a los seres humanos con el territorio, los ancestros y los espíritus no humanos en redes recíprocas. En estas cosmovisiones, la tradicional dicotomía naturaleza-cultura se disuelve, pues lo «natural» y lo «social» emergen conjuntamente. No obstante, esta visión relacional choca con los esquemas extractivistas imperantes, que reducen la tierra a un recurso explotable y marginan las dimensiones sagradas del territorio.

De manera complementaria, el Sumak Kawsay o buen vivir despliega un horizonte político que trasciende su origen andino para ofrecer una crítica al paradigma desarrollista. Viaña y Villanueva (2022) describen este concepto como una «utopía retrospectiva» que reivindica la reciprocidad y el equilibrio cósmico, valores incorporados en las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia. Al mismo tiempo, advierten el riesgo de que su potencia emancipadora sea diluida al acomodarse en agendas estatales que priorizan la eficiencia económica. Así, el buen vivir ejemplifica tanto la fuerza transformadora del pensamiento indígena como sus posibles contradicciones al enfrentarse al poder institucional.

La filosofía intercultural amplía este marco, al proponer un diálogo equitativo entre racionalidades heterogéneas. Bajo esta perspectiva, el pensamiento indígena no se integra como simple objeto de estudio, sino que actúa como interlocutor válido en la construcción de conocimiento compartido (Viaña y Villanueva, 2022). Meza (2017) aporta la noción de comunalidad para subrayar prácticas éticas de toma de decisiones colectivas y de trabajo comunitario —la minga—, que desafían la lógica individualista de la bioética occidental. Sin embargo, el intento de internacionalizar estos principios tropieza con la tentación de folklorizarlos o de subsumirlos en marcos teóricos ajenos a su origen.

Otra dimensión esencial del pensamiento indígena es su diversidad lingüística, pues cada lengua encarna una forma única de construir

realidades. Meza (2017) recuerda que las más de 650 lenguas de la región no son meros vestigios culturales, sino sistemas ontológicos donde el «nosotros» prima sobre el «yo» y el discurso estructural crea mundos específicos. Pese a su riqueza, este vínculo entre lengua y existencia se ve amenazado por la hegemonía de los idiomas globales, que tienden a homogeneizar perspectivas y a erosionar las voces de las comunidades.

En conjunto, el pensamiento indígena puede entenderse como la praxis de re-existencia frente a la globalización neoliberal, articulada en luchas por la autonomía territorial y la defensa de saberes y conocimientos indígenas (Correa, 2024; Capera *et al.*, 2018). Aun cuando en su interior conviven posiciones que van del pragmatismo al anticapitalismo radical, su fuerza reside en ofrecer marcos alternativos de organización social, ética y política.

Esta perspectiva no constituye soluciones universales ni herramientas decorativas. Su inclusión curricular demanda condiciones específicas: participación de comunidades en el diseño académico, formación docente en epistemologías no occidentales y mecanismos institucionales que eviten la folklorización (Walsh, 2007). El riesgo de reducir estas cosmovisiones a contenidos exóticos o soluciones instrumentales es inherente cuando se omiten las asimetrías de poder en la producción del conocimiento.

c. Hacia una articulación de saberes

La idea central de esta investigación parte del reconocimiento de que la universidad moderna reproduce estructuras de poder y saberes coloniales, tal como lo describen Castro-Gómez (2007) y Méndez (2013). En efecto, la «estructura arbórea» y la «hybris del punto cero» fragmentan el conocimiento en disciplinas jerarquizadas, al posicionar al académico como un observador distante y desligado de las realidades comunitarias. Estos mecanismos jerárquicos limitan la capacidad de las instituciones de abordar de forma integrada los desafíos locales y refuerzan la cosmovisión tecnocientífica dominante. Sin embargo, las propuestas de transdisciplinariedad y diálogo de saberes planteadas por Gómez y Nájera (2024) ofrecen ejes para repensar la organización universitaria desde estructuras rizomáticas y horizontales, lo que en última instancia demanda herramientas analíticas que permitan medir estos cambios.

En paralelo, el pensamiento indígena aporta marcos ontológicos y epistemológicos que trascienden la dicotomía naturaleza-cultura y cuestionan los modelos extractivistas de desarrollo. Duque *et al.* (2022) conceptualizan estas cosmovisiones como redes de interdependencia entre humanos, territorio y seres no humanos, mientras Meza (2017) subraya

la comunalidad y la primacía del «nosotros» sobre el «yo» en la toma de decisiones colectivas. El buen vivir, por su parte, recupera principios de reciprocidad y equilibrio cósmico como antídoto al desarrollismo (Viaña y Villanueva, 2022). No obstante, estas perspectivas corren el riesgo de folklorización o de cooptación por agendas estatales si no se articulan críticamente con las prácticas universitarias.

A partir de estos fundamentos surge la necesidad de una matriz de cuatro dimensiones que traduzca los conceptos decoloniales e indígenas en criterios evaluables. El indicador epistémico mide la apertura a un pluriverso de saberes, y verifica si los planes de estudio incorporan explícitamente epistemologías originarias. El indicador ontológico evalúa la integración de nociones relacionales de ser y territorio, propias de los saberes y conocimientos indígenas. En tercer lugar, el indicador organizacional atiende la presencia de estructuras curriculares horizontales y metodologías de investigación-acción participativa. Finalmente, el indicador político-ético recoge el compromiso crítico con la colonialidad y la justicia epistémica. Aunque esta herramienta simplifica la complejidad de los procesos formativos, permite visibilizar los niveles de profundización de propuestas decoloniales e indígenas en el currículo.

En resumen, este marco conceptual liga las críticas a la colonialidad universitaria con las ontologías indígenas y establece un andamiaje que justifica la construcción de la matriz. La matriz propuesta busca evaluar presencia/ausencia, pero reconocemos que la verdadera descolonización exige trascender lo curricular: implica redistribución de autoridad epistémica (quién define los saberes válidos), condiciones materiales (presupuesto para colaboradores indígenas) y reparación histórica (devolución de conocimientos apropiados).

II. Metodología: construcción y aplicación de la herramienta evaluativa

Para ubicar la investigación en su contexto crítico, es necesario reconocer que el rol de la universidad se ha transformado a lo largo de la historia en función de las necesidades sociales y económicas imperantes. Durante la modernidad ilustrada, el conocimiento se erigió como motor de progreso y legitimidad, sustentado en dos relatos complementarios: uno que concibió la educación como un derecho al servicio del desarrollo técnico-científico de la sociedad, y otro que la entendió como forjadora de líderes morales y espirituales para la nación (Castro-Gómez, 2007). Sin embargo, este proyecto racionalista se desvió pronto de cualquier visión orgánica de la realidad, al promover una fragmentación disciplinaria

que separó al sujeto académico de los procesos sociales y naturales que pretendía comprender.

Con la consolidación del capitalismo mundial y de la expansión colonial europea, esta visión apeló cada vez más a un conocimiento mecanicista: el mundo se descompuso en partes susceptibles de dominio, mientras la relación entre humanidad y naturaleza quedó subordinada a lógicas extractivas (Mejía, 2011; Gómez y Nájera, 2024). En este modelo, el saber científico-técnico se convirtió en instrumento de poder, y el académico adquirió el papel de «observador onnipotente» —un dios en la torre de marfil—, alejado de las experiencias concretas de las comunidades (Castro-Gómez, 2007). Ello explica, en buena medida, la crisis de legitimidad que las universidades latinoamericanas enfrentan hoy: en un mundo globalizado, presionadas para producir conocimiento «útil», deben redefinir su misión sin repetir acríticamente los paradigmas de vinculación con empresas que predominaron en los 90 y que, en muchos casos, fracasaron por falta de recursos y marcos legales adecuados (Di Meglio, 2024; Cabre-ro *et al.*, 2011).

En México, este impulso por emular modelos de cooperación universidad-empresa ha relegado el vínculo con comunidades vulnerables, y ha profundizado la brecha entre la institución y las realidades socioculturales locales (Sarabia, 2016; Solleiro *et al.*, 2022). Frente a este escenario, la pregunta central de nuestro estudio es cómo repensar ese rol social desde una lógica transdisciplinaria y de diálogo de saberes que reconozca la pluralidad epistemológica y ontológica de Abya Yala. Para ello, será fundamental analizar si, y en qué grado, los planes de estudio en políticas públicas incorporan horizontes de conocimiento alternativos —no como adorno teórico, sino como fundamentos estructurales del currículo— que permitan trascender la «hybris del punto cero» (Castro-Gómez, 2007) y abrir espacios de coconstrucción académica con las comunidades históricamente excluidas.

En México, son escasas las universidades públicas que ofrecen la licenciatura en Políticas Públicas como un programa de formación de grado autónomo. En la mayoría de los casos, este campo se incorpora dentro de otras carreras, como Ciencias Políticas o Administración Pública, o bien se reserva para niveles de posgrado. Por esta razón, el presente estudio seleccionó intencionalmente cinco programas que sí imparten esta licenciatura de forma independiente: el Centro de Investigación y Docencia Económicas A. C. (CIDE), El Colegio de México, la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Esta selección permite observar cómo distintas instituciones, con trayectorias,

orientaciones ideológicas y recursos diversos, han configurado sus planes de estudio frente a los desafíos que plantea la descolonización del saber.

Ahora bien, el análisis documental realizado debe ser comprendido en el marco de los contextos institucionales específicos de cada universidad. Los planes de estudio no se diseñan en el vacío: responden a decisiones académicas situadas, a debates epistemológicos, intereses políticos y condiciones organizativas que reflejan el posicionamiento de las universidades frente a su entorno. Estos elementos inciden directamente en la forma en que se concibe la formación profesional y el tipo de conocimiento que se privilegia. Sin embargo, muchas de estas dinámicas no son fácilmente accesibles en los documentos curriculares públicos, lo que implica un límite metodológico importante.

TABLA 1. Matriz de análisis de niveles de profundidades de incorporación del pensamiento indígena y decolonial

Dimensión	Indicador	Pregunta clave	Nivel de profundidad posible
Epistémica	Inclusión del pensamiento indígena	¿Aparecen conceptos, autores o cosmovisiones indígenas como fuentes válidas de conocimiento?	Nulo si es inexistente, bajo si es decorativo, medio si es transversal, alto si estructura contenidos.
Ontológica	Reconocimiento de la diversidad del ser y el saber	¿Se reconoce que existen múltiples formas de comprender al mundo, la sociedad, el poder, el tiempo?	Nulo si es inexistente, bajo si solo se menciona, medio si se relaciona con el análisis político, alto si estructura el enfoque.
Organizacional	Estructura del currículo	¿El plan permite el cruce entre disciplinas, saberes prácticos y territoriales? ¿Qué formas de jerarquía se reproducen?	Nulo si es inexistente, bajo si sigue modelo eurocéntrico clásico, medio si hay materias electivas de diversidad, alto si hay ruptura epistemológica clara.
Política y ética	Posicionamiento ante la colonialidad	¿Se problematiza la función de las políticas públicas en contextos coloniales o poscoloniales?	Nulo si es inexistente, bajo si hay enfoque técnico, medio si se abordan temas como interculturalidad, alto si se plantea crítica decolonial.

Nota. Elaboración propia a partir de De Sousa Santos (2011), Duque *et al.* (2022), Castro-Gómez (2007) y Viana y Villanueva (2022).

El indicador epistémico se centra en la presencia y valoración del pensamiento indígena como una forma válida de conocer (De Sousa Santos, 2011). El ontológico se enfoca en el reconocimiento de distintas formas de ser, percibir y relacionarse con el mundo (Duque *et al.*, 2022). El

organizacional analiza la estructura curricular y las metodologías de enseñanza (Castro-Gómez, 2007). El político-ético examina la postura crítica frente a la colonialidad del saber, del poder y del ser (Viaña y Villanueva, 2022).

Para cada indicador, se establecieron cuatro niveles de profundidad: nulo bajo, medio y alto (tabla 2). El nulo será para los casos en donde no aparece ninguna mención, explícita o no, sobre el pensamiento indígena o decolonial. El nivel bajo se refiere a la inclusión superficial o meramente instrumental de conceptos relacionados con la diversidad cultural, sin cuestionar la lógica hegemónica del conocimiento moderno-occidental. El nivel medio se identifica cuando existen asignaturas, metodologías o enfoques que abren espacio a otros saberes, pero de forma aislada o complementaria. El nivel alto corresponde a planes de estudio que integran de manera transversal y estructural el pensamiento indígena, promueven un diálogo de saberes horizontal, y cuestionan activamente las formas coloniales de organización del conocimiento.

TABLA 2. Criterios de evaluación por indicador y nivel de profundidad

Indicador	Nivel nulo	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Epistémico	Ausencia de cualquier referencia a saberes y conocimientos indígenas, cosmovisiones originarias o descolonización.	Menciona «saberes y conocimientos indígenas» o «diversidad cultural» de forma puntual, sin autorías ni bibliografía especializada.	Asignaturas o módulos específicos sobre cosmovisiones indígenas, bibliografía recomendada pero no integrada de forma transversal.	Autores indígenas o decoloniales en bibliografía obligatoria, diálogo de saberes transversal en objetivos y contenidos, metodologías que validan epistemologías originarias.
Ontológico	No se vislumbra ninguna concepción distinta de sujeto, naturaleza o tiempo.	Conserva la visión moderno-occidental del sujeto y la naturaleza, refiere «medioambiente» sin marco relacional.	Incluye asignaturas sobre ética ambiental, interdependencia o tiempo cíclico, presenta debates puntuales sobre distintas concepciones de ser.	Integra marcos ontológicos indígenas como ejes de análisis (vinculación, comunidad, tiempo-territorio) en objetivos, temáticas y evaluación de los aprendizajes.
Organizacional	Currículo estrictamente disciplinar y jerárquico, no hay mención de prácticas comunitarias.	Currículo rígido y disciplinario, prácticas profesionales centradas en instituciones formales, asignaturas optativas marginales.	Electivas de vinculación comunitaria o interculturalidad, prácticas de campo limitadas, alguno de los ejes transversales promueve metodologías participativas.	Estructura curricular que prioriza proyectos IAP, aprendizaje situado y vínculo con comunidades, materias tronco-comunes en diálogo de saberes, flexibilidad para iniciativas propias.

Político-ético	No identifica enfoque crítico ni ético frente a la colonialidad.	Enfoque técnico-neutral, objetivos formativos orientados a competencias sin reflexión crítica, ausencia de marco decolonial.	Materias sobre interculturalidad, derechos indígenas o inclusión social; se problematiza parcialmente la colonialidad en casos de estudio.	Reflexión crítica decolonial integrada (colonialidad del poder/saber/ser); se asume compromiso ético con la justicia epistémica y la autodeterminación de pueblos originarios.
----------------	--	--	--	--

Para determinar el nivel de profundidad de cada indicador se realizó una revisión detallada de los planes de estudio de las licenciaturas seleccionadas. La revisión se enfocó en los siguientes elementos: el perfil de egreso, los objetivos formativos, la estructura curricular, los contenidos temáticos de las asignaturas, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las referencias bibliográficas. En el caso del indicador epistémico, se buscó identificar si el currículo reconoce otras formas de conocimiento, particularmente el pensamiento indígena, y si promueve el diálogo de saberes como fundamento formativo. Para el indicador ontológico, se examinó si se visibilizan distintas formas de existencia, relación con la naturaleza y concepción del tiempo y el territorio. El indicador organizacional se evaluó observando si existen estructuras curriculares flexibles, asignaturas optativas o troncales dedicadas a enfoques interculturales, o metodologías participativas que favorezcan la horizontalidad. Finalmente, el indicador político-ético se valoró en función de la presencia de una crítica explícita a la colonialidad, así como de compromisos éticos orientados al respeto, la autonomía y la justicia epistémica. A partir de estos criterios, se asignó un nivel de profundidad (nulo, bajo, medio o alto) a cada dimensión por universidad, construyendo así una lectura comparativa de los programas analizados.

III. Hallazgos: niveles de profundización en la descolonización y pensamiento indígena curricular

Para contextualizar el análisis comparativo de los planes de estudio, es fundamental comprender el entorno institucional y académico donde se desarrollan los programas de licenciatura en políticas públicas seleccionados. Cada universidad representa un ámbito con particularidades en su historia, estructura curricular, orientación formativa y relación con su entorno social y político. Estos factores configuran las posibilidades y limitaciones para incorporar el pensamiento indígena y enfoques decoloniales en sus planes y, por tanto, son relevantes para interpretar los niveles de profundidad identificados.

El Centro de Investigación y Docencia Económicas A. C. (CIDE) es una institución reconocida por su rigurosidad académica y su enfoque interdisciplinario en ciencias sociales y económicas. Su programa de licenciatura en Políticas Públicas, ofertado en la sede de Aguascalientes, se caracteriza por una formación analítica y cuantitativa orientada a la investigación aplicada, con énfasis en la formulación de políticas basadas en evidencia (SECIHTI y CIDE, 2024). Aunque el compromiso con temas públicos es evidente, el currículo no muestra una orientación explícita hacia la interculturalidad ni hacia la integración de saberes y conocimientos indígenas, lo que refleja un predominio del paradigma moderno científico en el diseño curricular. Esta falta de enfoque intercultural limita la posibilidad de diálogo epistémico con saberes y conocimientos indígenas.

En contraste, El Colegio de México, institución con prestigio académico reconocido a nivel nacional e internacional, ofrece un programa con una orientación crítica y teórica en el análisis político y económico (El Colegio de México, 2025). Las líneas curriculares enfatizan la administración pública y la cooperación internacional, mostrando un alto nivel analítico y reflexivo. Sin embargo, al igual que en el CIDE, no se evidencia una incorporación explícita de perspectivas interculturales o comunitarias en sus planes de estudio. Esto pone en evidencia una continuidad con la tradición académica crítica, pero sin un giro significativo hacia las epistemologías indígenas o decoloniales.

La Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) presenta un modelo formativo diferente, con un enfoque modular, virtual y autogestivo que promueve la intervención social y el desarrollo comunitario (Secretaría de Educación Pública y UnADM, 2025). Su programa de licenciatura en Políticas y Proyectos Sociales incluye líneas curriculares vinculadas al bienestar y la gestión de proyectos, con indicios de interés en la interculturalidad y en la inclusión social. Esta orientación ofrece un potencial para acercamientos más horizontales y diversos en la formación, aunque aún queda por evaluar en qué medida dichos principios se materializan en prácticas y contenidos que dialoguen genuinamente con el pensamiento indígena.

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se distingue por su tradición crítica y su compromiso con los movimientos sociales, lo cual se refleja en un enfoque interdisciplinario y metodologías participativas dentro de sus planes de estudio (UAM, 2025). La formación que ofrece tiende a ser reflexiva y contextualizada en problemáticas sociales urbanas, aunque la presencia explícita de interculturalidad o de marcos epistemológicos indígenas no es evidente en los documentos curriculares accesibles. Esta ausencia plantea interrogantes sobre cómo las prácticas

formativas efectivamente incluyen la diversidad epistemológica y cultural que se reclama desde las perspectivas decoloniales.

Finalmente, la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) presenta un programa con orientación técnico-administrativa, centrado en la gestión pública regional y la teoría política (UAS, 2025). Su plan curricular prioriza aspectos administrativos y prácticos de la política pública, sin evidencias de un enfoque intercultural o de diálogo con saberes y conocimientos indígenas. Esta aproximación pone de manifiesto un modelo formativo más tradicional y menos permeable a las transformaciones epistémicas que demandan los procesos de descolonización del saber.

En este sentido, esta breve presentación de las universidades permite partir reconociendo que los programas evaluados están inmersos en contextos diversos que influyen decisivamente en su apertura —o resistencia— hacia la incorporación de perspectivas indígenas y decoloniales. Más allá de las limitaciones documentales, resulta fundamental explorar en futuras investigaciones los sentidos y las motivaciones de los actores institucionales responsables del diseño curricular, para comprender en profundidad los desafíos y oportunidades para la transformación epistemológica en la formación en políticas públicas. A continuación, se presentan los hallazgos de la matriz.

En la dimensión epistémica, los resultados de la tabla 3 muestran que la mayoría de los programas no incorporan referencias al pensamiento indígena o a perspectivas decoloniales. El CIDE, El Colegio de México y la UAS registran un nivel nulo, mientras que la UAM apenas alcanza un nivel bajo gracias a un módulo de integración de saberes y algo de bibliografía especializada; la UnADM también se sitúa en nivel nulo. Estos datos ponen de relieve la escasa visibilidad de epistemologías originarias en los planes de estudio, lo cual revela una brecha significativa en el reconocimiento académico de otros marcos de conocimiento.

En cuanto a la dimensión ontológica, la tabla 3 indica una distribución intermedia: CIDE y la UnADM alcanzan un nivel medio al incluir asignaturas sobre desarrollo sustentable, ética ambiental o tiempo cíclico, mientras que la UAM y la UAS se mantienen en nivel bajo con una visión predominantemente modernista, y El Colegio de México registra un nulo al no ofertar ninguna materia que problematice la relación sujeto-naturaleza. Así, aunque algunos programas comienzan a asomarse a concepciones más relacionales, la mayoría conserva una mirada fragmentada que dificulta poner en diálogo los saberes y conocimientos indígenas con el currículo convencional.

Para la dimensión organizacional, solo la UnADM logra un nivel alto al estructurar su plan de estudios alrededor de proyectos de investigación-acción participativa y aprendizaje situado, con espacios tronco-comunes dedicados al diálogo de saberes y flexibilidad para iniciativas propias. En contraste, CIDE alcanza un nivel medio por contar con algunas asignaturas optativas de vinculación intercultural, mientras que El Colegio de México, la UAM y la UAS muestran niveles bajos, con currículos rígidos y jerárquicos que relegan las prácticas comunitarias a unas pocas optativas. Este patrón sugiere que la mayoría de las universidades aún no ha transformado sus estructuras curriculares para articular genuinamente la praxis territorial y la horizontalidad metodológica.

Por último, la dimensión político-ética refleja un avance parcial en la incorporación de marcos críticos: CIDE y la UnADM obtienen nivel medio al incluir materias sobre interculturalidad y derechos indígenas, aunque de manera fragmentaria, mientras que El Colegio de México, la UAM y la UAS se ubican en nivel bajo por mantener un enfoque técnico-neutral sin revisar la colonialidad del saber ni asumir compromisos ético-políticos claros. Así, aunque algunas asignaturas comienzan a introducir debates críticos, el conjunto de los planes de estudio analizados carece de un posicionamiento transversal que cuestione profundamente las estructuras de poder y promueva la justicia epistémica.

TABLA 3. Matriz de análisis de niveles de profundidades de incorporación del pensamiento indígena y decolonial en cinco universidades de México

Universidad / Programa	Epistémico	Ontológico	Organizacional	Político-ético
CIDE: licenciatura en Políticas Públicas	Nulo. No menciona «saberes y conocimientos indígenas» o «diversidad cultural» de forma puntual, sin autorías ni bibliografía especializada.	Medio. Incluye asignaturas sobre ética ambiental, interdependencia o tiempo cíclico; presenta debates puntuales sobre distintas concepciones de ser.	Medio. Electivas de vinculación interculturalidad, alguno de los ejes transversales promueve metodologías participativas.	Medio. Materias sobre inclusión social y perspectivas críticas; se problematiza parcialmente la colonialidad en casos de estudio.
El Colegio de México: licenciatura en Política y Administración Pública	Nulo. No menciona «saberes y conocimientos indígenas» o «diversidad cultural» de forma puntual, sin autorías ni bibliografía especializada.	Nulo. No se vislumbra ninguna concepción distinta de sujeto, naturaleza o tiempo.	Bajo. Currículo rígido y disciplinario, prácticas profesionales centradas en instituciones formales, asignaturas optativas marginales.	Bajo. Enfoque técnico-neutral, objetivos formativos orientados a competencias con poca reflexión crítica, ausencia de marco decolonial.

UnADM: licenciatura en Políticas y Proyectos Sociales	Nulo. No menciona «saberes y conocimientos indígenas» o «diversidad cultural» de forma puntual, sin autorías ni bibliografía especializada.	Medio. Incluye asignaturas sobre medioambiente, desarrollo sustentable, o ética y desarrollo, reconociendo la importancia del bienestar colectivo y la participación ciudadana.	Alto. Estructura curricular que prioriza proyectos IAP, aprendizaje situado y vínculo con comunidades, materias tronco-comunes en diálogo de saberes, flexibilidad para iniciativas propias.	Medio. Materias sobre interculturalidad, derechos indígenas o inclusión social; se problematiza parcialmente la colonialidad en casos de estudio.
UAS: licenciatura en Políticas Públicas	Nulo. No menciona «saberes y conocimientos indígenas» o «diversidad cultural» de forma puntual, sin autorías ni bibliografía especializada.	Bajo. Conserva la visión moderno-occidental del sujeto y la naturaleza.	Bajo. Currículo rígido y disciplinario, prácticas profesionales centradas en instituciones formales, asignaturas optativas marginales.	Bajo. Enfoque técnico-neutral, objetivos formativos orientados a competencias con poca reflexión crítica, ausencia de marco decolonial.
UAM: licenciatura en Políticas Públicas	Bajo. El tronco de integración tiene asignaturas que busca integrar saberes desde distintas visiones y prácticas; se identifica bibliografía especializada en complejidad.	Medio. Incluye asignaturas sobre debates puntuales sobre distintas concepciones de ser.	Bajo. Currículo rígido y disciplinario, prácticas profesionales centradas en instituciones formales, asignaturas optativas marginales.	Bajo. Enfoque técnico-neutral, objetivos formativos orientados a competencias con poca reflexión crítica, ausencia de marco decolonial.

Fuente: Elaboración a partir de El Colegio de México (2025), SCHTI y CIDE (2024), Secretaría de Educación Pública y UnADM (2025), Universidad Autónoma Metropolitana (2025) y Universidad Autónoma de Sinaloa (2025).

Cabe destacar que los resultados obtenidos se basan únicamente en el análisis de documentos públicos, lo que permite identificar la incorporación o ausencia de saberes y conocimientos indígenas desde una perspectiva curricular. Sin embargo, no profundiza en la comprensión de las lógicas internas, los procesos de diseño y las prioridades estratégicas de cada institución. Comprender, por ejemplo, cómo gestores y académicos del CIDE o de la UAM conciben la transformación epistémica, o cómo la política interna del Colegio de México influye en la selección de contenidos, sería clave para interpretar mejor por qué unos programas evidencian niveles medios y altos en determinadas dimensiones, mientras otros permanecen rígidos.

Por tanto, proponemos que investigaciones futuras incorporen entrevistas a diseñadores curriculares, estudios etnográficos institucionales o análisis de documentación interna (actas, memorandos, proyectos educativos) para avanzar hacia una comprensión más holística del proceso

de descolonización curricular. De esta forma, se podría articular no solo el «qué» se incluye en los planes, sino el «cómo» y el «por qué» se decide hacerlo, lo que enriquece el diálogo sobre prácticas decoloniales en el ámbito universitario.

IV. Debate: hacia una praxis académica descolonial y comunitaria

Para situar la discusión de los hallazgos en relación con el marco conceptual desarrollado, es necesario reconocer que la evaluación comparativa de los planes de estudio ha revelado tanto avances puntuales como profundos vacíos en la descolonización curricular. A partir de la matriz diseñada, emergen patrones claros en cada dimensión analizada, los cuales contrastan con las propuestas teóricas decoloniales e indígenas que sustentan este estudio. A continuación, se analizan los resultados de cada dimensión.

En la dimensión epistémica, los hallazgos revelan una preocupante ausencia de apertura hacia saberes y conocimientos indígenas, pues tres de los cinco programas analizados ni siquiera mencionan perspectivas indígenas (nivel nulo) y solo uno alcanza un nivel bajo. Esta situación ilustra la persistencia de la «hybris del punto cero», aquella creencia en una racionalidad única y universal que coloca al académico como observador todopoderoso, ajeno a otras formas de conocimiento. Al mismo tiempo, entra en tensión con la idea de un pluriverso epistémico, que exige reconocer múltiples racionalidades y dialogar con epistemologías del sur. En consecuencia, resulta evidente que, a pesar del discurso sobre interculturalidad, la mayoría de los planes de estudio aún no cuestiona la monocultura del saber, lo que deja en entredicho la intención real de descolonizar el currículo.

Respecto a la dimensión ontológica, se observa un avance parcial: dos programas incorporan nociones de interdependencia con la naturaleza (nivel medio), mientras los otros tres muestran una visión fragmentada o ausente. Esto concuerda con la propuesta de Duque *et al.* (2022) según la cual los saberes y conocimientos indígenas tejen relaciones entre humano y no humano en redes recíprocas, y con la comunalidad que Meza (2017) entiende como base de toma de decisiones colectivas. No obstante, al mantenerse en nivel medio o bajo, los planes de estudio apenas rascan la superficie de estas ontologías relacionales, lo cual refuerza la separación moderno-occidental entre sujeto y objeto y limita la incorporación de marcos existenciales más complejos.

En cuanto a la dimensión organizacional, los resultados son disímiles: únicamente un programa alcanza nivel alto, al estructurar su currículo en

torno a proyectos de investigación-acción participativa y aprendizajes situados, modelo inspirado en Paulo Freire. Los demás se ubican en niveles medio o bajo, con currículos rígidos que apenas ofrecen optativas de vinculación comunitaria. Este patrón evidencia que, aunque existe conciencia teórica sobre metodologías horizontales, su adopción real en la estructura curricular es aún minoritaria, lo que pone en cuestión la capacidad de las universidades para transformar sus prácticas formativas en espacios de diálogo genuino de saberes.

Finalmente, en la dimensión político-ética, los programas muestran un compromiso fragmentario: algunos incluyen materias sobre interculturalidad o derechos indígenas de manera aislada (nivel medio), mientras otros mantienen un enfoque técnico-neutral (nivel bajo). Esta carencia sitúa a los planes de estudio lejos de la postura ética que Walsh (2007) define como esencial para la descolonización, es decir, un posicionamiento crítico que reconozca el daño histórico de la colonialidad y promueva la justicia epistémica. Frente a esto, se evidencia que la reflexión ética y política no ha logrado permear de forma transversal el currículo, lo cual limita la capacidad de los futuros profesionales de políticas públicas para enfrentar de manera crítica las estructuras de poder que impactan a las comunidades.

La inclusión curricular es necesaria pero insuficiente. Los hallazgos revelan que sin: a) contratación de profesores indígenas, b) reformas a los sistemas de evaluación académica que valoren saberes no occidentales, y c) creación de consejos comunitarios de validación curricular, se perpetúa la lógica extractivista (Rivera Cusicanqui, 2010). La descolonización exige transformar las estructuras universitarias, no solo agregar el pensamiento indígena como módulos opcionales.

Conclusiones

Este artículo se propuso explorar si los programas de formación en políticas públicas de cinco universidades públicas mexicanas han incorporado elementos del pensamiento indígena como parte de una transformación epistémica que cuestione la colonialidad del saber. A partir del análisis documental de sus planes de estudio, los resultados mostraron una incorporación limitada, superficial o fragmentaria de saberes originarios. En la mayoría de los casos, no se identificó la presencia estructural de racionalidades indígenas ni de horizontes epistemológicos alternativos, lo cual evidencia que, pese a discursos institucionales sobre interculturalidad, la lógica moderno-colonial sigue dominando las estructuras curriculares. Esta constatación obliga a preguntarnos si las intenciones de

transformación están realmente acompañadas de mecanismos y compromisos institucionales que las vuelvan efectivas.

Respecto al segundo objetivo, centrado en evaluar si los diseños curriculares abren espacio a un diálogo de saberes y reconocen la complejidad del conocimiento más allá de la lógica hegemónica, los hallazgos fueron desiguales. Solo un programa mostró un enfoque metodológico participativo y flexible, mientras los demás mantienen estructuras disciplinares rígidas y un tratamiento periférico de la diversidad epistémica y ontológica. Si bien existen esfuerzos aislados y valiosos, estos no logran configurar un cambio curricular profundo y sostenido. No obstante, la identificación de tales vacíos abre oportunidades para investigar cómo podrían integrarse de manera transversal marcos como la comunalidad, el buen vivir o la educación situada, superando su uso simbólico y promoviendo una transformación pedagógica concreta.

El tercer objetivo, vinculado a reflexionar sobre los límites estructurales de la universidad moderna-colonial, permite afirmar que la descolonización curricular requiere más que la inclusión temática: implica repensar la forma en que se organiza, produce y valida el conocimiento. En este sentido, la matriz empleada —con sus dimensiones epistémica, ontológica, organizacional y político-ética— funcionó como una herramienta útil para hacer visibles no solo las ausencias, sino también las posibilidades latentes. Las universidades no pueden eludir su responsabilidad histórica: descolonizar implica comprometerse éticamente con formas de justicia epistémica que reconozcan a los pueblos originarios como sujetos activos de conocimiento, y no solo como objetos de estudio o recursos pedagógicos.

El análisis invita también a considerar tres condiciones necesarias para avanzar hacia una transformación real: una negociación conflictiva por la autoridad epistémica dentro de la universidad; una institucionalización radical, mediante la creación de espacios académicos autónomos liderados por intelectuales indígenas; y un diálogo intergeneracional que vincule activamente a las universidades con las y los portadores de saberes ancestrales en los territorios. Sin estos cambios estructurales, existe el riesgo de que el pensamiento indígena sea reducido a una retórica integradora funcional al mismo proyecto moderno que busca superar.

Sin embargo, esta investigación tiene límites importantes. Al centrarse en documentos formales y no contar con entrevistas ni acceso a archivos institucionales, no pudo reconstruir los sentidos, tensiones ni disputas detrás del diseño curricular. Tampoco se abordaron las prácticas cotidianas

en el aula, los saberes encarnados que los estudiantes indígenas introducen desde sus trayectorias, ni las iniciativas extracurriculares que podrían estar generando fisuras al modelo dominante. Por ello, más que ofrecer respuestas concluyentes, el artículo abre nuevas preguntas. ¿Qué papel juegan los estudiantes indígenas en la transformación de sus propios programas? ¿Cómo se negocian internamente las propuestas decoloniales? ¿Qué formas organizativas podrían habilitar procesos más horizontales de producción de conocimiento?

La descolonización epistémica desde las universidades mexicanas no es solo una meta deseable, sino una necesidad urgente ante la crisis de legitimidad de las instituciones educativas. Pero también es un proceso lento, lleno de tensiones, contradicciones y posibilidades. Las conclusiones de este trabajo apuntan a que, aunque es posible iniciar ese camino desde dentro, los cambios deben ser estructurales, no cosméticos. Tal vez la pregunta que nos sigue convocando no es si es posible la descolonización epistémica desde la universidad, sino cómo evitar que dicho proceso sea absorbido por la misma lógica que pretendía transformar.

Contribución de autoría

Edgar Andrés De la Cruz Rojas participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, investigación, metodología, administración de proyecto, obtención de recursos, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Manuel Lara Caballero participó en las fases de metodología, administración de proyecto, obtención de recursos, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Fuente de financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico por parte de agencias públicas, privadas o sin fines de lucro. El primer autor cuenta con una beca de posgrado otorgada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti, México), en el marco de sus estudios de doctorado en la Universidad Autónoma Metropolitana. El segundo autor es profesor-investigador de tiempo completo en dicha universidad.

Potenciales conflictos de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés en la realización de esta investigación. Si bien uno de los programas analizados pertenece a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), institución a la que pertenecen los autores, dicha inclusión obedece a criterios académicos y metodológicos, y responde a una perspectiva autocrítica y

reflexiva. La evaluación se realizó con base en criterios uniformes aplicados a todos los casos.

Agradecimientos

Agradecemos al Mtro. Jesús Lara Vargas por su generosa disposición para compartir materiales y por sus valiosas observaciones, que contribuyeron a afinar la idea inicial de este artículo. Su acompañamiento fue importante en las etapas preliminares del proceso de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrero, E., Cárdenas, S., Arellano, D. y Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. Una revisión de los hallazgos de la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles Educativos*, XXXIII(número especial), 186-199.
- Capera, J. J., Arenas, A. y Cáceres, I. (2018). El pensamiento indígena intercultural: una reflexión sobre el buen vivir Latinoamericano. *Revista Kaviando*, 10(2), 390-404.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo de Hombres Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Correa, F. (2024). La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana. *Veritas*, (57), 79-102.
- de Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Di Meglio, F. (2024). Experiencias y tendencias institucionales de vinculación científico-tecnológica en dos universidades argentinas. En R. Willman-Zamora y C. Garrido-Noguera (eds.), *Las universidades y sus respuestas innovadoras a los sectores socio-productivos ante los desafíos actuales* (pp. 254-279). Red Universidad-Empresa América Latina y El Caribe, Unión Europea (ALCUE) y Unión de Universidades de América Latina y El Caribe.
- Duque, C. A., Orozco, J. L. y Quintero, V. M. (2022). Cosmovisión, buen vivir y planes de vida. Semejanzas y diferencias en relación con el pensamiento indígena y negro de tres poblaciones colombianas. *Lumen Gentium*, 6(2), 75-87.
- El Colegio de México. (2025). Licenciatura en Política y Administración Pública. Centro de Estudios Internacionales. <https://cei.colmex.mx/licenciatura/politica-y-administracion-publica/programa-de-estudios>
- Gómez, Á. H. y Nájera, A. de. (2024). Saberes y vinculación comunitaria. Construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural. *Punto Cunorte*, 1(19), 61-87.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>

Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Tomo II. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades.

Méndez, J. (2013). Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la «hybris del punto cero». *Revista de Filosofía*, 30(75), 66-86. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18269>

Meza, G. (2017). Ética de la investigación desde el pensamiento indígena: derechos colectivos y el principio de la comunalidad. *Revista de Bioética y Derecho. Perspectivas Bioéticas*, 41, 141-159.

Sarabia, G. (2016). La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *CienciaUAT*, 10(2), 13-22.

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Teconología e Investigación (SE-CIHTI) y Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). (2024). Licenciatura en Políticas Públicas. CIDE. <https://www.cide.edu/programa-docente-lpp/>

Secretaría de Educación Pública y Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). (2025). Licenciatura en Políticas y Proyectos Sociales. UnADM. <https://www.unadmexico.mx/division-de-ciencias-sociales-y-administrativas/politicas-y-proyectos-sociales#requerimientos-de-los-sectores-publico-privado-y-social>

Solleiro, J. L., Castañón, R., González, J. y Hernández, D. (2022). Estudio y evolución de la vinculación universidad-empresa en México. En L. Corona (ed.), *Innovación: teorías, metodologías y aplicaciones* (pp. 263-298). Miguel Ángel Porrúa.

Universidad Autónoma de Sinaloa. (21 de marzo de 2025). Licenciatura en Políticas Públicas. Oferta Educativa de Nivel Superior Ciclo Escolar 2025-2026. https://carreras.uas.edu.mx/Politicas_Publicas.html

Universidad Autónoma Metropolitana. (2025). Licenciatura en Políticas Públicas. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma. https://www.ler.uam.mx/UAML/csh_lpp/

Viaña, C. G. y Villanueva, J. J. (2022). Pensamiento crítico y filosofía intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(99), 1-14.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Edgar Andrés de la Cruz Rojas es originario de Tucta, comunidad yokot'an de Tabasco. Politólogo y doctorante en Estudios Organizacionales por la UAM. Articula investigación crítica con trabajo comunitario. Es secretario del Proyecto de Extensión Comunitaria (PEC-UAM) y miembro de la UICN. Sus líneas de interés son pueblos indígenas, políticas públicas, economía social y vinculación universidad-territorio.

Manuel Lara Caballero es doctor en Política Pública por el Tecnológico de Monterrey y maestro en Estudios Sociales por la UAM-I. Profesor-investigador titular en la UAM Lerma, pertenece al SNI (nivel 1). Sus líneas de investigación incluyen políticas públicas, inclusión social y economía. Realizó una estancia en Harvard Kennedy School y ha sido reconocido por su excelencia académica.

Recepción: 30/4/2025
Aceptación: 20/7/2025