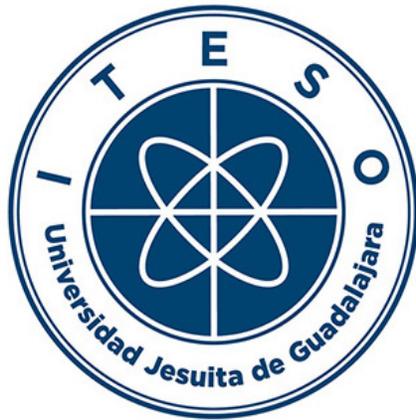


Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Doctorado Interinstitucional en Educación



Diálogo de saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **KARLA SUSANA LOMBARDI GONZÁLEZ**

Tutor **DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS**

Tlaquepaque, Jalisco. Agosto de 2022

Saber hacer y saber ser, esos son los dos parámetros. Lo que podía hacer como indígena y como alumno no lo tenía bien definido pero lo podía hacer, podía hacer muchas cosas, podía ir a clases. Ahora como universitario es aprender a saber ser lo que tengo definido, como indígena y como universitario.

Julio

(Estudiante indígena universitario wixarika)

Agradecimientos

Agradezco a Dios por la vida y por las experiencias tan valiosas en este proceso.

Agradezco a cada una de las personas que valiosamente han aportado a este trabajo y me han acompañado hasta su término: a mi familia, mi gran tutor, mis lectores, mis compañeros de generación, mis estudiantes de pueblos originarios, gracias por todo lo que he aprendido de ustedes. Gracias a la institución, al departamento, a mis compañeros. Gracias a CONACYT. Gracias a todos los que han hecho de este proceso una hermosa experiencia y ahora me invita a continuar multiplicando lo que han sembrado.

Índice

Introducción -----	8
Capítulo I: Problematización -----	17
1.1 Introducción al problema -----	17
1.2 Justificación: problematizar el contexto del diálogo de saberes -----	18
1.3 Estado de la cuestión -----	21
1.3.1 Diálogo de saberes educativos/pedagógicos -----	24
1.3.1.1 Del pensamiento de la educación popular a la visión intercultural y pensamiento decolonial. -----	25
1.3.1.2 El diálogo de saberes desde la perspectiva de la salud y patrimonio ambiental en entornos educativos -----	29
1.3.2 Diálogo de saberes tradicionales -----	31
1.3.2.1 Saber indígena como formas de conocimiento -----	31
1.3.3 Diálogo de saberes de la comunicación -----	33
1.3.3.1 El diálogo de saberes desde la mediación -----	33
1.3.4 Diálogo de saberes ecológicos -----	34
1.3.4.1 El diálogo de saberes ecológicos: resignificar la <i>otredad</i> , lo situado y la transdisciplinariedad. -----	34
1.4 Construcción del objeto de investigación -----	36
1.5 Preguntas -----	38
Capítulo II. Marco Teórico -----	38
2.1 Hacia una genealogía del Diálogo de Saberes -----	38
2.1.1 El inter-aprendizaje: primeras miradas hacia la otredad -----	39
2.1.2 Educación popular. <i>Diálogo de saberes y el pensamiento crítico: la</i> <i>otredad reconocida</i> -----	40
2.1.3 Interculturalidad y decolonización: la diversidad dialogante -----	45
2.1.4 Diálogo de saberes: nuevos horizontes del conocimiento; el pensar interconectado -----	51
2.2 Alteridad, Identidad y posicionamiento epistémico y metodológico del sujeto -----	58
2.2.1 Miradas teóricas de la Alteridad en la comprensión del diálogo de saberes --	59
2.2.1.1 Dos paradigmas: Alter-Ego, Alter-Tú -----	60
2.2.2 La identidad y la alteridad: pasos para la identificación -----	64
2.2.2.1 Dos maneras de concebir identidad (desde la Modernidad y la Posmod.) ----	65
2.2.2.2 La visión interaccionista de la identidad: Personalidad y Estructura Social --	68
2.2.3 Posicionamiento Epistémico del Sujeto de Zemelman -----	71
2.2.3.1 Perspectivas epistemológicas del sujeto de Zemelman -----	72
2.2.3.1.1 Pensar desde el sujeto en la producción de conocimiento-----	72
2.2.3.2 Subjetividad en el pensar epistémico -----	78
Capítulo III. Decisiones metodológicas -----	81
3.1 Características del fenómeno de estudio -----	82
3.2 Enfoque metodológico -----	84

3.3 Método: Análisis situacional -----	86
3.4 Desafíos epistémicos de la investigadora: diálogo metodológico -----	88
3.5 Miradas teórico-metodológica -----	92
3.6 Características de los participantes -----	98
3.7 Contextos comunitarios de los participantes -----	99
3.8 Diseño de procesos: Estrategias, técnicas y herramientas -----	104
Capítulo IV: Descripción analítica del método -----	108
4.1 Para analizar el saber: -----	108
4.1.1 El saber y lo que constituye -----	108
4.1.2 Las dimensiones del saber en la construcción del conocimiento -----	109
4.1.3 Planos de coexistencia para analizar el saber -----	110
4.2 Proceso de análisis: -----	110
4.2.1 Historia de Vida -----	111
4.2.2 Primer nivel de análisis: la situación académica -----	111
4.2.3 Segundo nivel de análisis: la situación historizada -----	114
4.2.4 Cierre del análisis: posicionamientos del diálogo de saberes -----	117
Capítulo V: Análisis y Resultados -----	118
5.1 Análisis del estudiante ch'ol -----	118
5.1.1 Narración de su historia de vida -----	118
5.1.2 Primer nivel de análisis: situación académica del estudiante ch'ol -----	132
+ Saberes éticos (primer periodo) -----	132
+ Saberes interpersonales/colectivos (primer periodo) -----	133
+ Saberes de contraste (segundo periodo) -----	135
+ Saberes interlocalizados (tercer periodo) -----	137
5.1.3 Segundo nivel de análisis: situación historizada del estudiante ch'ol -----	140
+ Planos de coexistencia en los saberes del primer periodo -----	140
+ Planos de coexistencia en los saberes del segundo periodo -----	142
+ Planos de coexistencia en los saberes del tercer periodo -----	144
5.1.4 Cierre del análisis del estudiante ch'ol: posicionamientos del DS -----	146
5.2 Análisis del estudiante wixarika -----	149
5.2.1 Narración de su historia de vida -----	149
5.2.2 Primer nivel de análisis: situación académica del estudiante wixarika -----	159
+ Saberes valorativos (primer periodo) -----	159
+ Saberes subversivos/de resistencia (segundo periodo) -----	161
+ Saberes imaginarios políticos -----	164
5.2.3 Situación historizada del estudiante wixarika -----	166
+ Planos de coexistencia en los saberes del primer periodo -----	166
+ Planos de coexistencia en los saberes del segundo periodo -----	169
+ Planos de coexistencia en los saberes del tercer periodo -----	173
5.2.4 Cierre del análisis del estudiante wixa: posicionamientos del DS -----	177

5.3 Análisis de la estudiante nayeri -----	179
5.3.1 Narración de su historia de vida -----	179
5.3.2 Primer nivel de análisis: situación académica de la estudiante nayeri -----	194
+ Saberes emancipadores/liberadores (primer periodo) -----	195
+ Saberes de deconstrucción (segundo periodo) -----	196
+ Saberes divergentes (tercer periodo) -----	198
5.3.3 Segundo nivel de análisis: situación historizada de la estudiante nayeri -----	202
+ Planos de coexistencia en los saberes del primer periodo -----	202
+ Planos de coexistencia en los saberes del segundo periodo -----	204
+ Planos de coexistencia en los saberes del tercer periodo -----	207
5.3.4 Cierre del análisis de la estudiante nayeri: posicionamientos del DS -----	210
5.4 Análisis del estudiante mixteco -----	212
5.4.1 Narración de su historia de vida -----	212
5.4.2 Primer nivel de análisis: situación académica del estudiante mixteco -----	221
+ Saberes análogos/autónomos (primer periodo) -----	221
+ Saberes lógico/articuladores (segundo periodo) -----	223
+ Saberes reflexividad/críticos (tercer periodo) -----	225
5.4.3 Segundo nivel de análisis: situación historizada del estudiante mixteco -----	227
+ Planos de coexistencia en los saberes del primer periodo -----	227
+ Planos de coexistencia en los saberes del segundo periodo -----	229
+ Planos de coexistencia en los saberes del tercer periodo -----	233
5.4.4 Cierre del análisis del estudiante mixteco posicionamientos DS -----	235
Capítulo VI: Confluencias y contrastes de los saberes alternativos -----	238
6.1 Características comunes de los saberes de los EIU por periodo -----	239
6.2 Primer Periodo -----	239
6.2.1 La situación académica -----	242
6.2.2 La situación historizada -----	243
6.2.3 Posicionamientos -----	244
6.3 Segundo Periodo -----	246
6.3.1 La situación académica -----	249
6.3.2 La situación historizada -----	250
6.3.3 Posicionamientos -----	251
6.4 Tercer Periodo -----	252
6.4.1 La situación académica -----	255
6.4.2 La situación historizada -----	256
6.4.3 Posicionamientos -----	257
6.5 Reflexión de los saberes según el proceso de la secuencia de los tres periodos ----	258
6.6 Cierre del capítulo -----	265
Conclusiones -----	266
VII Referencias -----	285

Índice de Tablas

Tabla 1: Investigaciones de <i>diálogo de saberes</i> educativos/ pedagógicos -----	30
Tabla 1.2: El diálogo de saberes desde la perspectiva de la salud y patrimonio ambiental en entorno educativos -----	31
Tabla 2: Investigaciones de <i>diálogo de saberes</i> tradicionales -----	32
Tabla 2.1 Saber indígena como formas de conocimiento -----	32
Tabla 3. Investigaciones de diálogo sobre saberes desde la comunicación -----	33
Tabla 3.1 El diálogo de saberes desde la mediación -----	33
Tabla 4. Investigaciones sobre saberes ecológicos -----	35
Tabla 4.1 El diálogo de saberes ecológicos, desde la otredad a la transdisciplinariedad -----	35
Tabla 5. Agrupación de conceptos de la Dimensión cognitiva de análisis -----	95
Tabla 6. Agrupación de conceptos de la Dimensión crítica o deconstrucción cognitiva-----	96
Tabla 7. Agrupación de conceptos de la Dimensión Gnoseológica -----	97
Tabla 8. Primer Nivel de análisis: estrategias e instrumentos -----	105
Tabla 9. Segundo Nivel de Análisis. Estrategias e instrumentos -----	105
Tabla 10. Tercer Nivel de Análisis. Estrategias e instrumentos -----	106
Tabla 11. Primer periodo: comparaciones y contrastes de los saberes en situación de los estudiantes indígenas-----	240
Tabla 12. Segundo periodo: comparaciones y contrastes de los saberes en situación -----	247
Tabla 13. Tercer periodo: comparaciones y contrastes de los saberes en situación -----	253
Tabla 14. Síntesis de las características de los elementos del diálogo se saberes en cada periodo de acompañamiento -----	264

Índice de Figuras

Figura 1. Alter tú: la dinámica intersubjetiva del diálogo -----	62
Figura 2. Niveles y Planos de la Identidad en el Enfoque de la Personalidad y Estructura Social -----	69
Figura 3. La centralidad del sujeto en la epistemología de Zemelman -----	76
Figura 4. Diálogo de saberes: complejidad del fenómeno -----	83
Figura 5. Diálogo de saberes epistémico-metodológicos: el pensar de la investigadora en la situación investigativa -----	90
Figura 6. Elementos claves para identificar las características del diálogo de saberes-----	93
Figura 7. Interrelación de las dimensiones y los niveles de análisis para la comprensión del diálogo de saberes -----	98
Figura 8. Etapas, estrategias, técnicas e instrumentos -----	107
Figura 9. Mapa de relaciones del primer periodo de estudios del estudiante indígena ch'ol ---	113
Figura 10. Mapa de mundos y arenas de los tres periodos de estudio del estudiante indígena ch'ol -----	115
Figura 11. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes	

en los tres periodos de estudio del estudiante indígena ch'ol -----	147
Figura 12. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes en los tres periodos de estudio del estudiante indígena wixarika -----	178
Figura 13. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes en los tres periodos de estudio del estudiante indígena nayeri -----	210
Figura 14. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes en los tres periodos de estudio del estudiante indígena mixteco -----	236
Figura 15. Dinámica de los elementos del proceso del diálogo de saberes en la construcción del conocimiento indígena universitario en las tres etapas de acompañamiento consecutivas -----	260

INTRODUCCIÓN:

¿Cómo surge este proyecto?

La inserción en el estudio del diálogo de saberes con estudiantes indígenas en entornos universitarios surge de las inquietudes de las experiencias profesionales y personales en el proceso de formación académica y de mi práctica como docente universitaria.

En el contexto del profesorado una de las materias que imparto es de tronco común, es decir que tiene la apertura de recibir a alumnos preferentemente que van comenzando sus estudios. La diversidad de los grupos se refleja no sólo en la participación de estudiantes de distintas carreras, sino con algunos alumnos universitarios provenientes de pueblos originarios. Para ellos, los procesos de lectura y escritura académica eran más complejos en comparación con otros estudiantes, algunos de ellos recurrían al servicio de tutorías, ahí conocí más de cerca las problemáticas y percepciones de su realidad, la situación de su lengua frente a los textos disciplinares y de su procedencia cultural.

Por otro lado, la tesis realizada en mis estudios de maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, me abrieron una perspectiva sociocultural de las problemáticas sociales, especialmente en mi tema de tesis relacionado con las representaciones sociales de las organizaciones artesanales de los tonaltecas. Este estudio me acercó a conocer el mundo indígena en el contexto de su vida cotidiana, sus formas de organización tanto en sus talleres familiares como en los grupos de líderes artesanales de distintas épocas. Haberme situado en Tonalá, un contexto fuera de las instituciones educativas, me remitía a reconocerlo como un espacio cultural alfarero donde se concentra la mayor parte de los artesanos de Jalisco y se conjugan elementos sociales relevantes tales como el crecimiento de la población desmedida del municipio que va constituyendo un espacio donde se configuraban en el mismo artesano nuevas formas de pensar, nuevas prácticas organizacionales ante las amenazas globales que ponían en riesgo la tradición alfarera.

El trabajo de campo de dicha investigación me abrió la perspectiva de mirar de una manera distinta una realidad diversa a la mía y comprender no sólo la situación social que rodeaba al artesano tonalteca, sino el valor simbólico que caracterizaba al líder de organizaciones artesanales, es decir, reconocer que cada uno de ellos era un artesano constructor también de su propia historia, que iba decidiendo día a día el papel que quería jugar en su vida, la identidad que deseaba defender, los retos que afrontar desde su postura y su sentir colectivo como líderes de organizaciones artesanales.

Me extendo un poco en este antecedente, ya que ambos contextos: el de mi experiencia profesional en el campo de una universidad, y el estudio previo de la memoria histórica de los líderes de organizaciones artesanales, me dieron a entender de la existencia de dos perspectivas situacionales de procedencia meramente distinta, y me provocó a la reflexión si los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad vivían situaciones semejantes a la de los indígenas tonaltecas, y cómo podían congeniar con las tradiciones educativas académicas. Los factores relevantes de la memoria histórica, la representación

colectiva, los procesos educativos no formales en los talleres artesanales y la construcción de su identidad en las organizaciones artesanales, me daban a entender que de una forma paralela a la investigación previamente realizada, existían otros saberes que también podían estar introyectados en el estudiante indígena universitario de acuerdo a sus procedencias comunitarias, y esta riqueza cultural no era aprovechada en el proceso de la construcción del conocimiento en el tránsito de su universidad.

Otros factores también se involucraban en la reflexión, estos eran a partir de dialogar en el proceso de tutorías con algunos de los estudiantes indígenas y darme cuenta de las dificultades por permanecer en la institución por causas no sólo académicas sino también sociales y económicas que afectaban a su atención en sus estudios.

Ciertamente, sin dejar de ver el aspecto socioeconómico por el que los estudiantes pasaban, los primeros supuestos que se construyeron alrededor de estas reflexiones fueron en torno a sus desempeños académicos en la universidad. En este sentido, más allá de señalarlos como los portadores de una problemática, consideraba que sus formas de aprender y de ver la realidad son muy valiosas. Tomar en cuenta esta riqueza, habría la posibilidad de construir sinergias con los procesos académicos, aún dentro de las exigencias profesionales que demanda su carrera, y vincular la conciencia de la importancia de su participación social en el mundo, de su identidad y de su cultura para percibir críticamente su realidad.

A pesar de que en este primer momento todavía no tenía concebida la idea del “diálogo de saberes” como concepto clave de la investigación, sino que se fue definiendo durante el proceso del doctorado, ya se venía perfilando el posicionamiento de la horizontalidad. Para abonar a esta perspectiva reflexiva, hubo también otras voces que tuvieron influencia en las decisiones sobre las orientaciones de la temática y el posicionamiento de la tesis. Estas fueron en torno a la propuesta teórica y metodológica de autores seleccionados libremente por mi gusto personal desde antes del doctorado.

Los sociólogos Antonio Elizalde (2006), César García-Rincón (2006), fueron un punto referencial para comprender desde mi propia persona cómo he concebido e interiorizado el mundo que me rodea, y a su vez me ayudaron a darme cuenta que en nuestra sociedad existen obstáculos que determinan nuestras formas de ver la realidad, deforman lo que aparentemente vemos y van conformando problemas internos y sociales ya que comenzamos a asignar valores a las personas y a las cosas. Ambos autores hablan de que muchos de éstos obstáculos se han construido como modelos mentales basados en falacias definidas por la cultura occidental.

Lo que me interesaba de estos autores era que ambos no se quedaban con la argumentación crítica de la problemática social, sino que desde su mirada ética y sociológica realizaban una propuesta heurística y metodológica (Elizalde, 2006) para sensibilizar, deconstruir el pensamiento y educar la mirada (García-Rincón, 2006). Al mismo tiempo, se sumó la voz de Edgar Morin (2002) como otro de mis autores fundamentales en la lectura. Paralelamente a los anteriores me mostró una mirada más desde los ámbitos formales educativos, a través de la propuesta de reformar el pensamiento reformando la enseñanza. Su postura crítica ante la desunión del pensamiento científico académico con el pensamiento

humano y su propuesta de superar el pensamiento fragmentado a través de enseñar a transformar la ciudadanía, fue un puntal para comenzar a pensar sobre una propuesta de investigación que tuviera de fondo entender y comprender lo que es *la construcción del pensamiento*.

Hasta este momento he mostrado las situaciones que me han motivado a definir los tres elementos clave en el título de la tesis: *el diálogo de saberes, los estudiantes indígenas y la construcción del pensamiento*. Estos tres lineamientos, durante el proceso del doctorado fueron definiéndose con claridad para construir un enfoque y objetivo claro para trabajar en el campo de la investigación con cuatro estudiantes indígenas universitarios (EIU) en el contexto de la permanencia en el acompañamiento académico.

Los cuatro se distinguen por tener procedencia de distinta etnia y carreras universitarias: a) el estudiante ch'ol de la carrera de Gestión Política, b) el estudiante wixarrika de la carrera de Derecho, c) la estudiante cora de la carrera de Ciencias de la Educación, d) el estudiante mixteco de la carrera de Ingeniería Electrónica. Cada uno de ellos tiene características particulares y distintivas en cuanto a su relación con el contexto sociocultural de su lugar de origen, al arraigo de su cultura comunitaria o en cuanto al ambiente urbano donde se han desarrollado. Estos elementos situacionales han determinado el sentido de sus decisiones para comenzar su carrera universitaria con base en un propósito o una imagen futura de su quehacer profesional.

Para dar una presentación de los elementos que definen la tesis, se señalan tres ejes fundamentales en la investigación:

- a) El desarrollo de la problemática: aborda la posibilidad de diálogo de dos comunidades epistémicas diversas centrándose en el sujeto (*subjetividades*).
- b) Los ejes de análisis: se construyen a partir de tomar como centro la dinámica situacional del estudiante indígena (*interacciones*).
- c) La propuesta metodológica: La dinámica intersubjetiva (*construcción del pensamiento*)

Desarrollo de la problemática

La problemática del cual gira esta investigación va en torno a la situación del estudiante al acceder a un espacio de educación superior no intercultural, su dinámica académica está inclinada a mostrar una forma hegemónica de construir una visión del mundo (Mato, 2016). Por el contrario, los saberes de los estudiantes indígenas incorporados a su memoria y a las prácticas culturales de su identidad parten de otras formas de comprender la realidad (Dietz y Mateos, 2010). Desde estas perspectivas diferenciadas, se deriva la problemática principal de esta tesis, relacionada a la posibilidad de abrirse al *diálogo de saberes* a través de la interacción de ambas comunidades epistémicas en el momento cuando el estudiante indígena interactúa con los espacios académicos universitarios.

Los lineamientos de la investigación se definieron de acuerdo con la falta de evidencias que se mostraron en el corpus de investigaciones en cuanto a comprender el

diálogo de saberes desde el mismo estudiante indígena. Los criterios mayormente utilizados en esta línea se vinculaban con propuestas metodológicas desde la investigación acción participativa, en cuanto a procesos de intervención o detonantes mediacionales para la deconstrucción del pensamiento colonial, a la emancipación de los invisibilizados por el sistema y dirigidos a los que no tienen voz.

La postura decolonial no está contemplada como línea base en la tesis. Una de las razones principales es por la tendencia de la mayoría de estos estudios hacia considerar las prácticas cotidianas y lingüísticas como realidades históricas en las cuales intervienen fuerzas dominantes y relaciones de poder. Al analizar el poder, el proceso de análisis se centra en la verticalidad de las relaciones, es decir, identificando críticamente el pensamiento hegemónico en un sujeto que es considerado como “oprimido” o caracterizado como la “otredad” (Díaz, 2020). Por el contrario, la investigación de esta tesis propone mirar al estudiante indígena desde las interacciones, en relaciones horizontales en el cual se ponen en juego elementos tangibles como los intangibles de la memoria. Se evita mirarlo como un sujeto sometido a un sistema, sino parte de un todo, vinculado en el entramado de una realidad en movimiento (Zemelman, 1997).

Otra de las razones que justifican no tomar la postura decolonial, es porque ésta busca intervenir a través de procesos guiados, en reflexiones críticas de los modos habituales de pensamiento para descentrar las convenciones formales de producción de conocimiento en sus prácticas cotidianas, con el fin de abrir rutas posibles de conocimiento diferentes a los hegemónicamente contruidos (Mignolo, Walsh, 2002). En el caso particular de la tesis, la intención principal del acompañamiento académico con los estudiantes indígenas era solamente abrir un espacio de escucha y de intercambio de ideas de los procesos subjetivos que el estudiante iba teniendo al acompañarlo en sus labores académicas y disciplinares. De esta manera, la tesis se orienta en resignificar la postura del diálogo desde los saberes del mismo sujeto diverso que interactúa en un espacio de educación superior no intercultural. Esto no implica desechar totalmente los criterios de la decolonialidad, sino considerar que algunos signos de ella pueden estar presentes como detonantes discursivos o en algunas prácticas, más no desde los fundamentos de la investigación.

El enfoque central del estudio del diálogo de saberes se fundamenta en los procesos subjetivos e intersubjetivos que suceden a partir de las interacciones humanas, de la vida social y de las situaciones del estudiante indígena, la conformación de horizontes hermenéuticos que van trazando su historia y sus decisiones en su vida cotidiana y en su universidad. En este sentido, no se busca reflejar la epistemología indígena, sino la orientación de la investigación se torna a reflexionar desde el mismo sujeto social las orientaciones epistémicas y ontológicas a partir de las dimensiones subjetivas implicadas en una relación de conocimiento.

Sin embargo, es importante señalar que el hecho de centrar la mirada en la dinámica intersubjetiva del estudiante indígena no significa dejar de lado lo colectivo, es decir la idea de que sean sujetos pertenecientes a comunidades indígenas epistémicas y participan en ellas. Sino más bien reflexionar desde la premisa del “sujeto social” (Zemelman, 1997) que

incorpora la memoria colectiva no como una simple experiencia para recordar su pasado histórico, sino la apropiación de un código común que en ellos se identifican (Herrera, 2006), y reconocer a través de la interacción con el otro diferente en contacto con su memoria histórica la colectividad de la cual forma parte.

Esto supone romper la dicotomía entre lo personal y lo social y abrirse a una nueva percepción de identidad personal que va adquiriendo en el tránsito de su vida académica, y se plantea a partir de dar cuenta de la forma en que se constituyen, se vinculan, se integran y organizan los significados identitarios personales y sociales desde las experiencias cotidianas intencionadas o no de los estudiantes indígenas (Côté y Levine 2002). Esto implica una concepción del sujeto en proceso de descubrirse en una relación de conocimiento.

La investigación da cuenta del planteamiento de una postura para resignificar el diálogo desde los saberes alternativos del mismo estudiante diverso que interactúa en el espacio de una universidad convencional. Esto conlleva, mirar el entramado de subjetividades que se entrelazan desde su condición colectiva e individual en la cotidianidad presente y la memoria histórica durante el tránsito de la universidad.

Los ejes teórico-analíticos

A partir de lo expresado, en el desarrollo de la investigación se conciben tres conceptos fundamentales en el estudio del *diálogo de saberes*: 1) el *saber*, como parte esencial del objeto de estudio; 2) el *sujeto*, como eje fundamental para el análisis; y 3) la *construcción del conocimiento*, como postura base para sostener la propuesta metodológica. Cada uno de ellos se relacionan íntimamente cuando se manifiestan en cada *situación* particular del estudiante dentro de la universidad. Estas *situaciones* son complejas en interacciones, pero a su vez ricas en la participación del estudiante cuando da cuenta que sus formas de conocer y entender la realidad parten de reconocer sus propias subjetividades para interactuar con la situación.

Se toma a *la situación* como un elemento característico del diálogo de saberes, en la construcción de conocimiento del estudiante indígena, y a partir de ésta se derivan dos ejes esenciales para el desarrollo del análisis de la tesis: a) la situación académica, b) la situación historizada. La intención de ambas es conocer desde el estudiante indígena cuáles son los saberes alternativos que se manifiestan en la situación se identifican saberes estáticos y en movimiento (crítico, transformacional).

Cabe mencionar, que el desarrollo de estos ejes o niveles de análisis sucede por los relatos de los estudiantes indígenas en el espacio de acompañamiento académico que tuvieron por tres periodos consecutivos en la universidad (del 2018 al 2020). En cada uno se nombraron distintos tipos de saberes y se menciona cómo éstos se mantienen, se cuestionan y se reconfiguran en relación con el sujeto, su identidad y la alteridad.

La situación historizada se fundamenta en la construcción de las historias de vida de cada estudiante, la intención fue formar a través de ellas un marco explicativo e interpretativo de las interacciones, a través de encontrar algunos hitos o coordenadas que apoyaran para

entender la subjetividad, la intersubjetividad y la transubjetividad, o en palabras de Zemelman (1997), el paso de la conciencia cognitiva a la conciencia gnoseológica partiendo del sujeto historizado.

Es importante señalar, que la investigación da cuenta de que ambas situaciones (académica e historizada) muestran distintos puntos de convergencia que parten de las experiencias de los sujetos que dan sentido a su forma de ser, de pensar, de actuar y de relacionarse con otros sujetos y otros conocimientos en su realidad cotidiana. Sin embargo, a su vez muestran tensiones y escenarios complejos subjetivos y objetivos que integran al *diálogo de saberes*.

Desde estos escenarios situacionales, el estudio toma la postura del paradigma crítico constructivista que comparte fuertemente las tendencias con los nuevos paradigmas de la complejidad, desde esta perspectiva de un mundo pluralista y plurivocal, *el diálogo* busca articular múltiples voces involucradas (Fried, 2010). Además, ésta postura se asocia al estudio del *saber* vinculados con los modos de pensar y actuar social. De aquí que se cuestionen los esquemas de conocimiento dominantes que invisibilizan otros saberes para repensar otras formas de conocer y relacionarse.

Desde esta perspectiva, un postulado clave en la comprensión del saber y que se toma como la base teórica de la investigación es la propuesta de pensamiento de Hugo Zemelman (2010), que parte de recuperar al sujeto en su dimensión epistémica para transitar hacia una racionalidad ampliada. En este tránsito se sustenta al diálogo de saberes desde la dinámica del razonamiento dialéctico (sujeto-interacción), en la cual el ser humano pasa de ser un “objeto de la conciencia cognitiva y se convierte en un objeto de una conciencia gnoseológica que puede reconocer realidades no necesariamente teorizables” (Zemelman, 1992, p. 78), sino más allá de los límites que impone las formas de pensar cognitivas determinadas. “Una vez transformada la conciencia, deviene una voluntad de acción capaz de transformar y lo potencian en realidades tangibles” (Zemelman, 1992, p. 78).

Estos lineamientos proponen, para esta investigación definir la postura de diálogo, que parte de entender este concepto desde el reconocimiento de la multidimensionalidad (epistemológica, ontológica, antropológica) que integran al sujeto mismo que dialoga, situado históricamente, que es capaz de construir más allá de lo estructurado por los sistemas hegemónicos que posiblemente condicionan su realidad social y el conocimiento de sí mismo (Zemelman, 2010).

En el tránsito de dicho proceso, resaltan dos conceptos: la identidad y la alteridad como elementos de análisis. *La identidad*, planteada por James Côté, como un capital que da cuenta de la forma en que se constituyen, se vinculan, se integran y organizan los significados identitarios personales y sociales. *La alteridad*, vista desde Buber y Levinas (2011) que proponen la ruptura de las relaciones reduccionistas del sí mismo (alter-ego) para establecer un diálogo intersubjetivo se abre a la diversidad (alter-tú).

Uno de los hallazgos esenciales que se desarrollan a partir del análisis de esta investigación se da cuenta del proceso de construcción del conocimiento, resaltando un detonante esencial de la experiencia del estudiante indígena universitario, éste es: *la memoria*

histórica. A partir de la dinámica de este elemento se muestran las características del diálogo de saberes que potencian el conocimiento en la secuencia de los tres periodos de acompañamiento académico, así mismo se da cuenta de las características comunes y particulares del pensamiento que aportan rutas estratégicas en el uso de saberes alternativos para caminar en diálogo en la universidad (Capítulo VI).

La metodología dialogada como propuesta

El planteamiento metodológico pretende dar las herramientas para identificar los elementos del *diálogo de saberes* colocando al estudiante en la situación, es decir, en el centro del debate de las subjetividades donde se vinculan una pluralidad de percepciones, circunstancias y posicionamientos en relación con los otros sujetos, los objetos y los saberes. Desde esta perspectiva, la investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo como el más indicado, pues permite aprehender los significados que tiene para los estudiantes universitarios y al mismo tiempo favorece la posibilidad de dar cuenta de procesos de interacción humana para propiciar un diseño flexible e inductivo según la particularidad de la investigación (Flick, 2004; Vasilachis, 2007).

La tendencia metodológica se orienta a mirar desde la horizontalidad (Corona, 2012). Esta postura invita a involucrar reflexivamente al mismo investigador como parte del proceso y de la situación que se estudia¹. Así mismo, el campo de la horizontalidad en esta investigación está marcada con mayor énfasis y como una propuesta que aporta el presente estudio, para dialogar dos perspectivas teórico-metodológicas en el campo del estudio del diálogo de saberes. La primera se refiere a la epistemología crítica de Zemelman, ésta plantea entrar al campo con la mirada desde los bordes, es decir deconstruyendo la postura jerárquica del conocimiento para saber mirar al objeto de estudio en su esencia, y la segunda con la postura posestructuralista de Clarke, a partir de posicionarse en el vínculo de las interrelaciones que suceden en la situación del estudiante indígena.

Con la propuesta de dialogar las dos miradas metodológicas, la Epistemología Crítica de Zemelman (2002) (visión latinoamericana) y el método del Análisis situacional de Adele Clarke (2016) (visión anglosajona), se genera un marco de explicación metodológica para entender dentro del entramado situacional en el que se involucra el sujeto, la situación dialógica de la construcción del conocimiento y conocer el flujo de los distintos saberes, cómo son usados para dialogar consigo mismos, con lo social y con las estructuras. Ambas dialogan a partir de sus fundamentos de las metodologías de la horizontalidad.

Preguntas de investigación

Los elementos expuestos muestran que la tesis de investigación está orientada a resignificar el diálogo de saberes desde los procesos y las características centradas en las subjetividades

¹ Cabe mencionar que en esta investigación no se utiliza la etnografía doblemente reflexiva, sino que se plantea empíricamente como una reflexión en la conclusión.

del estudiante indígena que surgen a partir de las complejas situaciones académicas e historizadas. Por tanto, las preguntas que guían el proceso de la presente investigación son:

Pregunta general: *¿Qué define y caracteriza al diálogo de saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario?*

Preguntas secundarias:

- a) ¿Cuál es el papel que representa la identidad indígena en el diálogo de saberes?
- b) ¿Qué significa ser indígena universitario en el diálogo de saberes?
- c) ¿Cuál es el papel de la alteridad en el diálogo de saberes?
- d) ¿Cuál es el papel que representa en la construcción del conocimiento las experiencias formativas planteadas por la universidad en el diálogo de saberes?

Organización del capitulado

Con base en los fundamentos empíricos y referenciales mencionados, a continuación, se nombra el orden como se presenta cada capítulo, ponderando los elementos característicos que definen a cada uno de ellos. Se señala el contenido de los seis capítulos de la tesis y la conclusión:

El primer capítulo de la tesis presenta la problematización, aquí se desarrolla la justificación del estudio primeramente mencionando la distinción de las tradiciones culturales académicas y las de procedencia de las comunidades indígenas. Además, se encuentra el estado de la cuestión de los estudios del diálogo de saberes desde distintas dimensiones de análisis. Al final de este apartado, se muestra la construcción del objeto de estudio y las preguntas de investigación.

En el capítulo dos se describe el marco teórico, aquí comienza con una genealogía del concepto del Diálogo de Saberes, la finalidad es mostrar cuáles son las tendencias históricas con las que se ha definido y desarrollado históricamente el concepto. Esta panorámica sustenta la propuesta teórica de la tesis a partir de la Epistemología Crítica de Zemelman, la identidad de James Côté y los paradigmas de la alteridad: Alter-Ego, Alter-Tú de Buber y Levinas. Desde este posicionamiento se procura mirar al diálogo de saberes en la subjetividad e intersubjetividad del sujeto.

En el capítulo tres se describen las decisiones metodológicas. Aquí se mencionan las características y el enfoque del fenómeno de estudio, así como el método del análisis situacional. En este capítulo se realiza la fundamentación de la propuesta dialogada de las perspectivas metodológicas y los referentes empíricos de los participantes relacionados a sus contextos comunitarios de procedencia. Desde estas bases se plantean también los desafíos epistémicos del investigador, el diseño de estrategias, técnicas y herramientas.

En el capítulo cuatro se muestra la descripción analítica del método. Se propone aparte del capítulo metodológico ya que éste profundiza detalladamente en la manera en que se operativiza el método del Análisis situacional. Primeramente, se define el *saber* y lo que

constituye, sus dimensiones y planos. Después se muestra el proceso del análisis que se llevó a cabo en cada uno de los estudiantes indígenas en el siguiente capítulo.

En el capítulo cinco se muestra el análisis y los resultados. Aquí se desarrolla en cada uno de los cuatro estudiantes en cuanto a: 1) la narración de su historia de vida, 2) La situación académica como primer nivel de análisis donde muestran los tipos de saberes alternativos. 3) La situación historizada como segundo nivel de análisis. Se exponen los distintos planos de coexistencia que tuvieron los saberes identificados. En ambas situaciones se analizan de acuerdo con los tres periodos de acompañamiento académico. Por último, para cada estudiante se elabora un breve cierre mostrando los posicionamientos dominantes en cuanto al diálogo de saberes.

En el capítulo seis, se muestran las confluencias y contrastes de los saberes alternativos. Se exponen las características comunes de los saberes de los cuatro estudiantes indígenas por periodo, tanto de la situación académica, la historizada y los posicionamientos. Al final del capítulo, se da cuenta de una reflexión de los saberes según el proceso de la secuencia de los tres periodos.

Por último, las conclusiones. Aquí se responden a las preguntas de investigación, se realiza una conversación doblemente reflexiva del proceso, el *locus* de enunciación y los caminos abiertos que deja el estudio para nuevas propuestas de trabajo académico y de investigación.

** En el escrito de la tesis, la palabra: *estudiantes indígenas universitarios* se suplirá por EIU

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Introducción al problema

Durante el proceso de inserción del indígena en el espacio académico universitario, tiene lugar la interacción de dos escenarios con características esencialmente distintas en su condición y su origen. La primera está relacionada con los saberes comunitarios, propios de sus tradiciones y la otra con los saberes asumidos como científicos que se establecen en las estructuras académicas de las disciplinas legitimadas.

En estos dos escenarios de conocimientos se encuentra el estudiante indígena y constituyen ejes para identificar y conocer las dinámicas de las estructuras simbólicas con las que el universitario va interactuando cotidianamente, y a su vez entender sus formas de relacionarse en el mundo, de construir nuevos aprendizajes, es decir, sus maneras de dialogar con lo nuevo y con lo propio.

El estudiante indígena universitario es al mismo tiempo el actor de las interacciones y el punto de encuentro de distintas epistemes, de aquí, escudriñar el sentido de sus decisiones, acciones, negociaciones con sus saberes tradicionales y de sus vivencias cotidianas en la convivencia con los saberes académicos.

Para esclarecer la postura con la que se desarrolla la investigación, a continuación, se presenta una aproximación al nivel de abstracción del objeto de estudio. Primeramente, se desarrolla la justificación, que permite visualizar la problemática social del contexto desde la óptica del diálogo de saberes desde donde parte la propuesta de investigación. En este mismo capítulo, se presenta el estado de la cuestión, que permite conocer los distintos enfoques y dimensiones que han marcado tendencia en la investigación actual sobre el concepto del diálogo de saberes. Como consecuencia del anterior apartado, se expone para cerrar este primer capítulo, la postura con la que se pretende sostener el objeto teórico y con relación a este, se definen las preguntas y el objetivo.

1.2 Justificación: problematizar el contexto del diálogo de saberes

Las Instituciones de Educación Superior han mantenido distancia epistemológica entre los conocimientos culturales propios de los pueblos originarios, y el conocimiento científico disciplinar de las academias (Mato, 2016). Esta distancia se arraiga en la historia de la Educación Superior en América Latina, que se ha caracterizado, por su origen, naturaleza y evolución histórica, como un sistema que no fue pensado para estudiantes indígenas, sino con modelos educativos articulados a los esquemas y saberes europeos (Mato, 2012).

La educación superior nace en Europa con el surgimiento de instituciones llamadas universidades que prevalecieron como una institución medieval (Moncada, 2008); a partir de este tiempo, desde hace casi diez siglos, la educación superior ha trazado su historia de

transformaciones junto con los cambios sociales de cada época. Estos cambios en la universidad se han caracterizado por fundamentarse en modelos específicos de enseñanza, parten de los momentos funcionales de la educación superior europea y se consolidan en el siglo XIX con los modelos germánico, francés y británico que tuvieron gran impacto en el pensamiento universitario del siglo XX con intelectuales influyentes de estos dos siglos (Casanova, 2015).

En los siglos del XVI al XVIII, se crearon universidades en América Latina, algunas de ellas por iniciativa y necesidad de los gobiernos coloniales intentando semejar su modelo de organización al de los países europeos, sin embargo, las condiciones culturales y de contexto eran distintas a los que pretendía imitar (Gómez, 1998). En la transición de los siglos XIX y XX la educación superior europea, tras sus cambios de modelo y enfoque en la generación del conocimiento, abre nuevas perspectivas de crecimiento mundial y un impacto en la creación de universidades de la América anglosajona y en la latinoamericana (Delgado y Cordero, 2007).

América Latina adopta la idea de crear el espacio universitario con la visión heredada del pensamiento eurocéntrico y enciclopedista que promueve los conocimientos humanistas (Casanova, 2015). A pesar de ello, Latinoamérica no tiene las mismas circunstancias sociales de Europa como para tener un desarrollo educativo equivalente, ya que posee un legado cultural distinto y diverso, una historia de lenguas, tradiciones y hábitos que se proyecta en el patrimonio cultural que la caracteriza. Sin embargo, dada la impronta cultural colonial, prácticamente ningún pensamiento científico lo puede sustituir, siendo así, los espacios de educación superior crecieron sin considerar las posibles aportaciones de otros tipos de conocimientos o incluso la diversidad de etnias que habitaban en las distintas regiones de América Latina (Mato, 2008).

La población de indígenas en América Latina representa aproximadamente 49 millones y se concentran en los países de Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador (Rama, 2003). El acceso al sistema superior que tienen los jóvenes indígenas es inferior a los promedios nacionales; y mucho es debido a la insuficiencia de las normas compensatorias (Didou y Remedi 2006), la falta de legislación para la promoción del acceso, permanencia y egreso en la formación profesional para el indígena y los pocos respaldos legales que se tiene para la formación universitaria de este sector (Rama, 2003).

Especialmente en México, existe una diversidad de factores sociales y culturales que entran en juego en la inserción y permanencia del indígena en la educación superior. Esto, no se refiere propiamente a espacios de escuelas interculturales, sino al acceso a universidades “regulares” que han sido creadas para atender una población urbana-industrial y que parece asumir que los estudiantes tienen condiciones sociales y culturales homogéneas. La permanencia se dificulta cuando por falta de recursos económicos se ven en la necesidad de trabajar, ya que no basta con el apoyo o las becas institucionales para sostenerse, sino que requieren los medios para su supervivencia en la zona urbana (Schmelkes, 2011).

Así mismo, se enfrentan a un sistema lingüístico distinto a los de su cultura y lengua materna e incide en las dificultades académicas. Adicionalmente, sus modos de comunicación y representación cotidiana se diferencian del modelo educativo universitario, ya que normalmente están estructurados con las lógicas de los sistemas de conocimiento occidentalizados, y dejan atrás la posibilidad de abrirse a otros pensamientos diferenciados caracterizados por los conocimientos indígenas (Cházaro, 2013). Por tanto, en las instancias académicas, la visión del mundo indígena es históricamente excluida ya que se consideran como aspectos culturales externos a los de las culturas modernas (Díaz Couder, 1998).

La entrada del siglo XXI presentó una nueva forma de ver la educación superior desde la perspectiva de la interculturalidad. Con la intención de abrir oportunidades de atención a las poblaciones indígenas, se buscaron formas de financiamiento y programas especiales, mediante convenios realizados entre organizaciones indígenas y universidades “convencionales”, ofreciendo becas y apoyo académico (Mato, 2016). “La interculturalidad abriría una definición más clara del propósito que tendrían las nuevas universidades para los pueblos indígenas” (Schmelkes, 2011, p. 68). Propiamente, las universidades interculturales estaban diseñadas para construir diálogos de saberes científicos a través del respeto y convivencia entre miembros de culturas distintas. Sus programas educativos partirían del análisis crítico de las necesidades locales y la potencialidad de formar agentes de cambio para gestionarla. La intención estaba puesta en que el alumno después de haber terminado su experiencia educativa académica regresara a su comunidad (Schmelkes, 2011).

A pesar del intento por impulsar el diálogo reflexivo con la diversidad a través de la interculturalidad, existen opiniones encontradas en cuanto a los resultados de estas acciones. En torno a las universidades interculturales se han dado debates sobre las razones para su creación, mismos que se han dejado ver tanto desde la academia como la política. Uno de los temas que se ponen en la agenda de discusión política es si las universidades interculturales son pertinentes o si, por lo contrario, sería mejor que las universidades convencionales abran sus puertas a alumnos de condición indígena (Schmelkes, 2011).

Por otro lado, con relación a los programas de apoyo, si bien es cierto que se reconoce que servirían para que los profesionales impulsen al desarrollo de sus pueblos y comunidades; también hay voces que señalan que, favorecería al distanciamiento de su relación con sus comunidades y a la apropiación de paradigmas occidentalizados, “la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes” (Mato, 2016, p. 76).

En el caso particular de las universidades “convencionales” que adoptan la interculturalidad como mecanismo para la inclusión, las actividades que se presentan como “diálogo de saberes”, frecuentemente se limitan a organizar investigaciones y mesas de trabajo en las que participantes de la academia o miembros de comunidades u organizaciones indígenas presentan sus experiencias y posturas sobre alguna temática particular. “Pero los formatos utilizados habitualmente, únicamente permiten que apenas dialoguen amablemente.

No permiten profundizar, ni menos aún plantearse actividades conjuntas en las que podrían construirse formas de colaboración intercultural sostenibles” (Mato, 2016, p.76).

A pesar de ello, las acciones ejercidas desde la academia y distintas organizaciones sociales para dar apertura y diálogo a la diversidad no pierden valor. A partir del apoyo a los programas de “colaboración intercultural” en docencia, investigación y/o extensión, se conforman las condiciones para repensar las actuales visiones de las universidades desde la dimensión de lo que se constituye como “diálogo de saberes” (Mato, 2016), para construir una nueva comprensión del otro y de uno mismo (Saldivar, 2006), y visibilizar a “los estudiantes de los grupos que habían sido marginados física y culturalmente del espacio académico a lo largo de la historia” (Sito y Kleiman, 2017, p. 34).

No sólo estas condiciones inciden directamente en el indígena que pretende acceder a la educación superior. También está inmerso en la dinámica académica universitaria, en la forma de construir una visión del mundo; ésta se va perfilando de acuerdo con los aprendizajes “científicos” que las instancias académicas departamentales deciden transmitir dentro del currículo universitario (Castro, 2007). En este sentido, los EIU se enfrentan a las formas de interpretar la realidad de las disciplinas, como un pensamiento autorizado por grupos científicos académicos avalados, que toman decisiones en el saber y en cómo hacer ciencia (Dietz y Mateos, 2010).

Es importante resaltar que la forma más común de organizar el conocimiento en las universidades occidentales modernas es a través de las disciplinas académicas, definidas por Morin (2002, p. 115) como “una categoría organizadora del conocimiento científico”, que limitan “sus fronteras disciplinarias, su lenguaje y sus conceptos propios (...) en relación con las otras (...) disciplinas, que se pueden convertir en una especie de propietario que prohíbe toda incursión que sea extranjera a su disciplina” (p. 110). Entonces, hablar de las disciplinas científicas, coloca al indígena en saberes específicos rígidamente establecidos por la academia y que son reproductores de ciertas categorías, un tanto selectivas y limitadas por la misma ciencia (Morin, 2002).

Por otro lado, los saberes comunitarios, constituyen “otras” formas de conocer, que el estudiante indígena supone y trae incorporadas en la memoria y en las prácticas culturales desde su identidad. Estos conocimientos se desarrollan regularmente, en un territorio particular y son transmitidos oralmente y en la ejecución práctica, parten de otras formas de comprender el mundo y las relaciones entre los seres vivos (Herrera, 2006). Sin embargo, es relevante enfatizar que ambos saberes (el científico y el tradicional) constituyen dentro de un escenario académico la relación entre distintos actores que traen consigo trasfondos culturales que complejizan las interacciones con otros, los códigos de los saberes académicos y sus significados.

La dualidad de estas comunidades epistémicas (comunitarias y científicas), invita a preguntarse: ¿es posible que ambas formas de conocer dialoguen? Si es así ¿cómo dialogan ambas formas de pensar, ya que se han desenvuelto históricamente en contextos opuestos y

construyen sus signos lingüísticos, sus conceptos particulares y sus propias formas de leer el mundo que las rodea? Para saber cómo congeniar con ambos mundos en un espacio universitario, primeramente, es necesario dar cuenta que, en el diálogo de saberes, dentro de una dinámica comunicativa confluyen procesos intersubjetivos que se construyen a partir de las interacciones humanas, de la vida social y del contexto social (Acosta y Garcés, 2016).

En este sentido, más allá de comprenderlo como la negociación de sentidos hegemónicos de la academia en relación con los comunitarios, se apuesta a entenderlo desde las intersubjetividades que se entretajan en la cognición de la propia persona, la conformación de horizontes hermenéuticos que van trazando su vida, su historia y sus decisiones. Desde esta mirada se puede conocer qué y cómo dialogan ambos saberes: con sus propias formas de conceptualización, con un lenguaje de poder propio de los límites y de las estructuras científicas; y, el uso de la lengua indígena donde se expresan los saberes comunitarios con símbolos culturales distintos.

En el marco de materializar la observación de estos saberes se encuentra el ITESO, institución de educación superior de carácter jesuita con una filosofía basada en la pedagogía ignaciana. Para la formación de sus instituciones, la compañía de Jesús tiene como objetivo: “transformar el modo como la juventud se ve a sí misma y a los demás, a los sistemas sociales y a sus estructuras, al conjunto de la humanidad y a toda la creación natural.” (Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús, 2001, p. 6)

Desde la perspectiva social y cultural, el ITESO ha fomentado actividades que tienen como tarea apoyar en la inserción a los estudios superiores y, en algunos casos, acompañamiento a alumnos indígenas en el tránsito de la universidad para desarrollar estrategias que posteriormente apliquen en sus comunidades. La institución a través de convenios y becas recibe a alumnos de distintas etnias. Cada uno de ellos construye formas distintas de pensar según sus tradiciones y constituyen también una riqueza cultural que se posiciona frente a las estructuras dominantes de la universidad.

Es así, que en algunas instancias específicas del ITESO, la interculturalidad se ha constituido como proyecto humanista para la educación de los alumnos y ha permeado a través de acciones específicas organizativas a favor de los alumnos indígenas. En este contexto, habría que ver la manera en que se ha incidido en los espacios donde el intercambio de conocimientos y saberes se produce a través de los contenidos de las disciplinas académicas, ya que por el origen y el propósito que ha caracterizado históricamente a la estructura universitaria en México y en América, existiría un desfase entre la valoración de los saberes (Martín, 2003) tradicionales y académicos que no son fácilmente negociables.

Frente a lo ya estructurado en la academia, se vuelve relevante estudiar las condiciones y los procesos del estudiante universitario indígena que entra a la universidad, especialmente en el ITESO, y reconocer sus condiciones específicas que le hacen diferente al estudiante urbano/mestizo que entra usualmente a la universidad y cómo dialoga con sus diferencias históricas, su cosmovisión, que parte de símbolos culturales y lingüísticos

propios; la conformación de su identidad diferenciada; la incidencia de su lengua en los aprendizajes académicos que revela los procesos étnicos y culturales de sus comunidades.

En este sentido, lo que compete en esta investigación es plantear las relaciones y tensiones de estos saberes cuando el estudiante indígena, desde su propia decisión entra a interactuar con los espacios académicos universitarios convencionales y se enfrenta con estructuras ajenas a las de su condición. Desde una panorámica social, el objeto que pretende ser analizado, es el diálogo de saberes tradicionales y académicos que tiene lugar en el estudiante indígena universitario, que se problematiza en el punto de observación de la esencia de dos esquemas de conocimiento. A pesar de sus diferencias, se parte del supuesto de que pueden ponerse en diálogo para construir entendimiento y proponer estrategias comunes en las formas de conocer.

Pensar desde la perspectiva del sujeto obliga a reflexionar desde la premisa del “sujeto social”, es decir desde el reconocimiento de lo histórico social y de la colectividad de la cual forma parte. Se buscaría dar una orientación epistémica y ontológica desde la perspectiva del sujeto a partir de las dimensiones de la subjetividad, con la necesidad de “*hacer consciente lo inconsciente (...)*, con un deseo implícito en la investigación de descubrir el saberse-conocerse lo cual requiere de la conciencia” (Sandoval, 2018, p.20), para saberse implicados en una relación de conocimiento.

Lo expuesto, enfatiza la importancia de revisar minuciosamente la literatura investigativa existente que da cuenta de la relación de dos términos fundamentales: el *diálogo de saberes* y la perspectiva del *sujeto como constructor de conocimiento*, ambos como ejes fundamentales para entender cómo y desde dónde se han definido. En el siguiente apartado se mencionan las distintas temáticas, miradas teóricas y metodológicas planteadas en las recientes investigaciones con relación al *diálogo de saberes*.

1.3 Estado de la cuestión

La búsqueda de la producción académica sobre el objeto de estudio del *diálogo de saberes* da cuenta de una variedad de perspectivas de análisis que se reflejan en artículos publicados en revistas y en libros. Las siguientes líneas recopilan reportes de investigaciones que se han trabajado en los últimos diez años, y algunas con poco más de tiempo, sin embargo, se analizan con base en la frecuencia con la que fueron citadas en otros artículos.

El estado de la cuestión también pretende mostrar una diversidad de miradas y contextos desde los cuales se han tenido aproximaciones al *diálogo de saberes (objeto teórico)*. A partir de aquí, se intenta contrastar con lo que se entiende, desde esta primera aproximación, al objeto teórico en esta investigación.

En este sentido, se parte de entender el concepto del diálogo de saberes desde el reconocimiento de la multidimensionalidad (epistemológica, ontológica, antropológica) que integran al sujeto mismo que dialoga, situado históricamente, capaz de construir más allá de

lo estructurado por los sistemas hegemónicos que posiblemente condicionan su realidad social y el conocimiento de sí mismo (Zemelman, 2010). En este diálogo, se reconoce la existencia de dos sujetos o de él con su propia interioridad, en la cual se escuchan y participan. El *diálogo de saberes* se entiende también en la apertura de horizontes de razonamiento en donde los sujetos sociales construyen la realidad social, toman decisiones y se movilizan a través de la dinámica dialéctica entre: lo individual y lo colectivo, la memoria y la utopía, lo macro histórico y sus procesos de objetivación, y los micro dinamismos sociales con sus procesos de subjetivación (Acosta y Pinto, 2006).

En el proceso de la búsqueda de información se encontraron dos miradas predominantes sobre cómo se ha investigado el objeto teórico: la primera, referente al diálogo de saberes entre disciplinas que pretenden reorganizar las estructuras de pensamiento en función de una orientación más definida; la segunda, referente a los estudios del *diálogo de saberes* implicados con el pensamiento científico y en el sistema de saberes existentes entre los sujetos y la diversidad. Por la naturaleza del estudio que se propone, compete centrar la mirada en el *diálogo de saberes* desde el estudiante indígena, es por ello que a partir de la segunda perspectiva se construye el siguiente estado de la cuestión.

De acuerdo con el predominio de los enfoques que se han utilizado en las investigaciones en torno al concepto *diálogos de saberes* como objeto teórico, a lo largo del trabajo, se tomaron como referencia las agrupaciones propuestas por Acosta, Pinto y Tapia (2016), que son:

1. Diálogo de saberes pedagógicos/educativos
2. Diálogo de saberes tradicionales,
3. Diálogo de saberes comunicativos y
4. Diálogo de saberes ecológicos.

Lo anterior, muestra una manera de visualizar las definiciones del concepto del *diálogo de saberes* a partir de distintos contenidos u orientaciones disciplinarias. Además, las investigaciones consultadas que dan cuenta de estas formas de agrupar también muestran distintas dimensiones o subcampos de análisis (que se explican en los siguientes párrafos). Ambas formas fungen como una matriz para entender cómo se ha estudiado al objeto de estudio en relación con el sujeto diverso.

En este sentido, la perspectiva del *diálogo de saberes* se visualiza en las investigaciones a través de los distintos modos de comprender el concepto desde la relación con el “otro diverso” que caracteriza la distinción entre los saberes. Por tal motivo se visualiza cada una de las investigaciones contenidas en las agrupaciones desde tres *dimensiones o subcampos* de análisis (Acosta, Pinto y Tapias, 2016) que son:

- a) Epistémico, que busca deconstruir formas de pensamiento hegemónico hacia la pronunciación de miradas des-estigmatizadas, holísticas, transdisciplinares.

- b) Metodológico, que busca conformar vías para transitar hacia rutas de colaboración, indagación, dialógicas y acciones participativas.
- c) Ético/ontológico, que busca identificar las subjetividades que implican reconocer al otro desde la conformación subjetiva de su identidad y desde la percepción de sus saberes y conocimientos ancestrales y populares de su cotidianidad.

Con base en estas dimensiones, se ha desarrollado la descripción de cada una de las investigaciones contenidas en las distintas agrupaciones (pedagógica, tradicional, comunicativa y ecológica) en torno al concepto del *diálogo de saberes*. La intención es dar cuenta de cómo logran perfilar, desde sus consensos y disensos, una concepción integral o excluyente de su definición y su práctica, además de la relación del diálogo de saberes con el sujeto y sus subjetividades.

1.3.1 DIÁLOGO DE SABERES EDUCATIVOS/PEDAGÓGICOS

Los estudios relacionados con la dimensión pedagógica/educativa del diálogo de saberes, se enuncian de forma cronológica y divididos en dos rubros llamados: *Del pensamiento de la educación popular a la visión intercultural y pensamiento decolonial*: aquí se verá cómo los estudios dialógicos han tornado miradas distintas desde la educación, y cómo estas se posicionan desde lo popular, la intervención comunitaria, la interculturalidad y el pensamiento decolonial. El segundo y último es, *el diálogo de saberes desde la perspectiva de la salud y ambiental en entornos educativos*. Aquí se muestra que ambas miradas (la salud y la ambiental) están centradas en el reconocimiento de los saberes del ser humano y en el diálogo de contextos frente a la diversidad social.

1.3.1.1 Del pensamiento de la educación popular a la visión intercultural y pensamiento decolonial.

En el contexto de la educación popular, Ghiso (2000) menciona que el *diálogo de saberes* es un referente teórico-metodológico para motivar la formación y la acción de los participantes. El autor denomina a este proceso: “hermenéutica colectiva”, entendida como las interacciones que se construyen a través de recontextualizar y resignificar “dispositivos” pedagógicos con la finalidad de facilitar la reflexividad.

A través de estos procesos se expone, desde el enfoque cualitativo, llevar a cabo la acción dialógica en forma crítica. Ésta consiste en acercarse a los participantes desde sus propios saberes, destacar el tránsito de su historia para identificar perspectivas contrastantes de la realidad popular con la global. Se recomienda, cuidar siempre la vigilancia crítica en los dispositivos pedagógicos, considerar los ámbitos que posibiliten el reconocimiento de sujetos dialogantes y las experiencias de vida diferentes y semejantes que se comparten para facilitar el conocimiento a la identidad y a la transitividad de las prácticas hacia la resolución de problemas y generar vínculos sociales.

David Mora (2012) define al diálogo de saberes como una plataforma de acción, innovación y transformación educativa que requiere de un cambio conceptual y actitudinal profundo por parte de los involucrados en la tarea educativa. Para construir una nueva manera de conceptualizar el diálogo de saberes, se propone dar un salto epistemológico en la acción dialógica de pasar de un modelo lineal a un modo recursivo de pensamiento. Esto es, que en el diálogo múltiple y recíproco se construyen interacciones en varias direcciones dependiendo de la participación de los actores, escenarios, tiempos y componentes conceptuales propiciando la democracia participativa y la formación integral de los procesos de la educación socio-comunitaria.

La base está en el diálogo y la transferencia de los saberes o conocimientos, con la finalidad de propiciar un posicionamiento crítico. Además, ontológicamente concibe a la población correspondiente a su propia cotidianidad, con sus propias realidades y prácticas concretas o imaginarios individuales o colectivos. La confrontación del ser humano con dichas prácticas exige niveles de información, conocimientos y procedimientos insertos en los saberes populares que tienen que ser complementados con los conocimientos ancestrales propios de sus culturas.

A partir del 2013, se comienzan a perfilar estudios relacionados con la *interculturalidad* y sus formas de intervenir desde el *diálogo de saberes*. Ambos conceptos, por diversos autores, se conciben interrelacionados dentro de las dinámicas de la acción educativa. En la lista comienza el estudio de Comboni y Juárez (2013), su perspectiva de diálogo de saberes se construye desde la crítica de la colonialidad del saber, entendido como la relación de poder y dominación cimentados en la violencia simbólica, muchas veces impuestas por el aparato ideológico de la escuela, y que ha sido aceptada e interiorizada por la otredad.

Desde esta postura, los autores buscan abrir espacios de diálogo para formar vías para interculturalizar a través de cuestionar la colonialidad del saber y revalorizar la propia identidad individual y colectiva. Para llegar a ello, proponen elaborar estrategias de “genealogías”, es decir, poner en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados para confrontarlos con las teorías unitarias que pretenden filtrarlos y jerarquizarlos en nombre de un conocimiento verdadero y los derechos de una ciencia. A través del diálogo de estos mecanismos de interacción se busca liberarlos de la sujeción de los saberes históricos y hacerlos capaces de oposición y de lucha contra un discurso teórico unitario, formal y científico, así como sus efectos de poder.

La investigación de Nahuelpan (2015) muestra, desde una perspectiva crítica, la ausencia de un diálogo intercultural en la educación superior con estudiantes mapuches. El enfoque dialógico desde la interculturalidad es visto, a partir de dos perspectivas: la primera es desde las instituciones educativas y los espacios de convivencia, donde coexisten actores con mundos culturales diversos. La segunda, es que a partir de dichos espacios se pueden abrir caminos de diálogo y comunicación que superen el etnocentrismo hegemónico y el prejuicio de legitimar el patrimonio a ciertas sociedades.

Para Nahuelpan (2015), el pensamiento mapuche enuncia que no existe sólo un modo de vida o modelo único de conocimiento y saber frente a la naturaleza, sino que cada pueblo construye sus propios conocimientos y saberes. Entonces, propone abrir espacios de convivencia para transformar las relaciones de exclusión o etnocentrismo que dominan en el quehacer universitario y vincular propuestas de relación a través del diálogo epistémico e intercultural con la reconstrucción y/o producción colectiva de espacios de conocimiento autónomos y autorregulados.

Carlos Pérez (2015) propone el diálogo de saberes a partir de la crítica a la visión epistemológica de lo que concebimos actualmente como interculturalidad, con falta de significación y de sentido. Esta postura busca construir distintos saberes a través del reconocimiento de la existencia de pensamientos diversos para crear diálogos y aprendizajes con fundamento ético, sin embargo, todas estas líneas de acción transitan por las vías políticas impuestas por el Estado. Desde esta concepción crítica, construye una mirada epistemológica del diálogo de saberes desde las asignaturas del currículo, a través de la búsqueda de nuevos horizontes hermenéuticos que transformen a los sujetos sin diluirlos ni sustituyendo sus paradigmas. Se basa en los modelos de comprensión de los miembros de la comunidad, que le dan legitimidad a las observaciones e interpretaciones del pensar colectivo, en una unidad de pensamiento. En este sentido, la perspectiva ontológica del estudio en la línea del diálogo de saberes va a partir de las diferencias particulares que se diluyen y se enriquecen por el otro a través de la tarea educativa.

Los siguientes estudios realizados de corte cualitativo, en materia educativa están perfilados en torno a la etnografía y a la investigación-acción; datan del 2014 al 2016, y se identifica el diálogo de saberes desde la educación intercultural, pero con la interacción de distintas temáticas y contextos.

La investigación de Bello (2014), parte de la problemática de violencia en las escuelas urbanas por la coexistencia de diferencias sociales, culturales y educativas que trajeron consigo discriminación, exclusión y marginación contra personas de carácter étnico, lingüístico, religioso, sexual o discapacidad. Bello (2014) hace énfasis en mostrar que el deterioro cualitativo de los modelos centrados en la integración e inclusión se debe a que no mostraron argumentos fuertes para debatir la problemática, ya que insisten en la práctica de la tolerancia y no en la convivencia y el diálogo. La propuesta está en primeramente reconocer la diversidad y a través de la educación intercultural y el diálogo de saberes para la paz, tener una apertura a la alteridad y a la otredad. El diálogo de saberes en esta dinámica de la educación intercultural, es visto como un detonante metodológico para la formación en la convivencia y del espíritu crítico del alumno en la comprensión al otro diferente.

Bustos (2015), propone primero reflexionar en qué medida el diálogo de saberes universales que promueve la educación superior, y los saberes localizados (tradicionales) y contextualizados, contribuyen al trabajo de la universidad intercultural. En este sentido, se buscó incorporar otras epistemes al ámbito universitario para alterar las relaciones de poder configuradas y sus racionalidades. Para realizarlo, se proyectó un acercamiento físico y epistémico a las comunidades, con la intención de dialogar y escuchar a quienes

“tradicionalmente no tienen voz” en las academias, porque es considerado como el otro subalterno que forja la negación de sí mismo frente al ideal del sujeto europeo. Visitar otros territorios fuera de la universidad, fue una acción significativa que empoderó a las comunidades, alteró las asimetrías que marca la relación entre el saber occidental y los locales. Los resultados desde la postura dialógica de contextos, fueron: la visibilidad de otros contextos, la transformación de las prácticas y las lógicas desde una dimensión política.

Dietz y Mateos (2015), a través de un estudio etnográfico, analizan la educación intercultural en un contexto universitario a partir de los programas académicos destinados a estudiantes indígenas. El diálogo de saberes se propicia con la apertura intencional de cauces innovadores para diversificar el conocimiento universal y académico, y relacionarlo con los conocimientos locales o saberes alternativos. En el diálogo de conocimientos se construyen nuevos cánones diversificados que involucran dimensiones interculturales, interlingües e interactorales que invitan a replantear conceptos académicos disciplinares con nuevas formas de aprender, aplicar y gestionar los saberes, particularmente en relación con el diálogo y la transferencia recíproca de estas formas conceptuales de los saberes y conocimientos.

La práctica metodológica de saberes diversificados parte de contrastar la información etnográfica desde tres dimensiones: la inter-lingüe (semántica, centrada en el discurso del actor), la inter-actoral (pragmática, centrada en los modos de interacción), la intercultural (sintáctica, centrada en las instituciones en las cuales se articulan los discursos de identidad y las prácticas de interacción). A partir de esta visión tridimensional, se busca una metodología reflexiva en que dichas contradicciones sean interpretadas más allá de la incongruencia de datos sino como “inconsistencias coherentes”, es decir, como datos que reflejan lógicas representadas por la mirada institucionalizada y contrastada con las prácticas y otras visiones culturales (Dietz y Mateos, 2015).

Otra investigación que va en torno a la educación superior y al diálogo de saberes es la de Ávila, León, Betancourt, Arias y Ávila Romero (2016), realizada desde tres contextos universitarios interculturales distintos. Los autores muestran una propuesta metodológica de educación intercultural en el diálogo de saberes a través de la práctica docente y comunitaria. Se parte de la concepción de que, para generar conocimientos entre comunidades indígenas y universitarios, se requiere de la aplicación de un proceso metodológico donde intervenga el “diálogo de saberes” con la vinculación comunitaria intercultural. A partir de este enfoque se busca (re)conocer a los “otros” y generar un encuentro hermenéutico abierto a los saberes subalternos, sobre todo los de las culturas tradicionales que están siendo resignificados.

En la investigación de Hernández, Acevedo y González (2016), el diálogo de saberes parte del conflicto del análisis de un grupo de mujeres colombianas afrodescendientes, desplazadas que construyen sentido en un encuentro pedagógico con un grupo de estudiantes estadounidenses del programa de terapia familiar de su universidad. El diálogo se detona a partir del aprendizaje mutuo de ambos actores posicionados en lugares epistémicos asimétricos (las mujeres y los estudiantes), a través de experiencias dentro del curso de terapia familiar cuyo contenido temático analizaba asuntos de colonización y descolonización con la visión de autores y autoras latinoamericanos. En este contexto, el

diálogo de saberes convierte a la oralidad en un cohesionador organizativo que construye una historicidad de su quehacer cotidiano y de la lucha de resistencia.

Sartorello y Peña, (2018) muestran en su investigación una perspectiva del diálogo de saberes a partir de los procesos de vinculación comunitaria de los estudiantes de una universidad intercultural en México. La investigación se basó en comprender las dimensiones del diálogo de saberes entre los sistemas de conocimiento de los habitantes de las comunidades rurales indígenas en las que los estudiantes universitarios hicieron sus prácticas de vinculación y el conocimiento académico. En este proceso, el diálogo de saberes se gesta en la relación intercultural a partir de la interconexión en espiral entre tres dimensiones la axiológica, la valoral y la ética. Para propiciar conocimiento e intercambio se resalta la importancia de las relaciones con la otredad cara a cara en un largo proceso que permite poner en juego sentimientos, emociones, valores para alcanzar lo que los autores denominan la inter-comprensión e inter-aprendizaje intercultural, y sólo así acceder a la acción finalizada.

En la investigación de Quilaqueo (2019) se plantea el diálogo de saberes a partir de un método de intervención educativa intercultural con la incorporación del saber educativo indígena mapuche al currículum escolar. La dinámica del diálogo de saberes se detona a partir de considerar la relación con los pueblos indígenas más allá del respeto de la cultura, sino centrada en la acogida de la persona en todas sus dimensiones, específicamente considerando su pertenencia a un grupo social y su fuerte arraigo a sus territorialidades históricas. El diálogo se detona a partir del conocimiento de él mismo en su cultura, el reconocimiento del significado de la territorialidad indígena y a partir de la mediación que asegura los intercambios de puntos de vista para aportar a los planes y programas de formación.

1.3.1.2 El diálogo de saberes desde la perspectiva de la salud y patrimonio ambiental en entornos educativos

Desde el ámbito educativo y perfilado a establecer una propuesta metodológica, se encuentra en temas de la salud el estudio de Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango, Peñaranda y Correa (2008). Ellos muestran en su investigación al diálogo de saberes como una propuesta alternativa al modelo tradicional que fomenta la racionalidad positivista en el miembro del equipo de la salud, que se impone sobre el saber cotidiano. La propuesta alternativa parte de reconocer al otro como responsable y actor de su destino y se promueve en la acción pedagógica, una posición fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas, reconociendo al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino.

Esta perspectiva dialógica está centrada en el ser humano como ser consciente, capaz de comprender lo crítico, autónomo, libre, trascendente; capaz de construirse a sí mismo, transformarse y fortalecerse en su actuar en el mundo. Para llegar a ello, el diálogo de saberes

requiere que el educador genere un ambiente reflexivo y comunicativo para conducir a la interacción de dos lógicas diferenciadas por lo científico y lo cotidiano y el reconocimiento del otro sujeto diferente con conocimientos y diversas posiciones.

Por otra parte, Hersch Martínez (2013), relaciona los saberes con el patrimonio cultural, pero éstos no los considera estáticos sino en movimiento ya que están anclados en el pasado e insertos en la vida cotidiana. Por tal motivo, la perspectiva dialógica cobra sentido desde la interlocución de los contextos sociales que implican al objeto patrimonial y que están mediados por seres y colectivos humanos. Los saberes se reformulan y cambian en función a las representaciones y prácticas e involucra la diversidad social y ecológica. Desde esta perspectiva, la propuesta metodológica se encuentra no sólo en incorporar distintas tramas de sentido a la que se focaliza originalmente en el objeto cultural, sino a la diversidad de escenarios contextuales que plantea desafíos epistemológicos para abordar y definir de manera distinta la realidad a través de la intervención educativa.

A continuación, se presenta una tabla 1 donde se exponen en forma sintética, las investigaciones relacionadas con los dos rubros citados y, sobre todo, la perspectiva del *diálogo de saberes* en la que se fundamenta cada una y la dimensión predominante desde la mirada educativa.

Tabla 1: Investigaciones de *diálogo de saberes* educativos/ pedagógicos

Perfil	Autores/año	Diálogo de saberes
1.1 La educación popular a la visión intercultural y pensamiento decolonial		
Educación popular	Ghiso (2000)	Diálogo de saberes como hermenéutica colectiva: interacciones generadas a través de la recontextualización y resignificación de “dispositivos” pedagógicos que facilitan la reflexividad.
	Mora (2012)	Del diálogo “ <i>dialéctico</i> ”, al múltiple, recursivo y recíproco (pensamiento crítico).
Interculturalidad y decolonialidad.	Comboni y Juárez (2013)	Diálogo de saberes como vías para interculturalizar a través de cuestionar la colonialidad del saber y revalorizar la propia identidad individual y colectiva.
	Nahuelpan (2015)	Diálogos de saberes como espacios de convivencia, donde coexistan actores con mundos culturales diversos.
	Carlos Pérez (2015)	Interacción dialógica: nuevos horizontes hermenéuticos que transformen a los sujetos sin diluirlos ni sustituyendo sus paradigmas.

	Bello (2014)	Diálogo de saberes para la paz: detonante metodológico para la formación en la convivencia y del espíritu crítico, la comprensión al otro diferente.
	Bustos (2015)	Diálogo de saberes a través de diálogo de contextos. Visibilizar otros contextos, transformar las prácticas y las lógicas.
	Dietz y Mateos (2015)	Diálogo de saberes, a través de visiones contrastadas, apertura para diversificar el conocimiento Replantear nuevas formas de aprender: “inconsistencias coherentes”.
	Ávila, León, Betancourt, Arias y Ávila Romero (2016)	Diálogo de saberes como generador de conocimientos a partir del vínculo con la comunidad. Busca un encuentro hermenéutico abierto con las culturas.
	Hernández, Acevedo y González (2016)	Diálogo de saberes como cohesionador organizativo a través del aprendizaje mutuo entre actores con posicionamientos en lugares epidémicos asimétricos.
	Sartorello y Peña, (2018)	Diálogo de saberes a partir de la interconexión en espiral entre tres dimensiones la axiológica, la valoral y la ética.
	Quilaqueo (2019)	Diálogo de saberes a partir del conocimiento de él mismo en su cultura, el reconocimiento de la territorialidad indígena y de la mediación.
1.3 El diálogo de saberes desde la perspectiva de la salud y patrimonio ambiental en entorno educativos		
	Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango, Peñaranda Correa (2008)	Diálogo de saberes como una propuesta alternativa al modelo tradicional, parte en la acción pedagógica de reconocer al otro como responsable y actor de su destino. (Relaciones horizontales) (salud)
	Hersch Martínez (2013)	Diálogo de saberes como incorporación de diversidad de escenarios contextuales que plantea desafíos epistemológicos para abordar de manera distinta la realidad. (Patrimonio)

Elaboración propia

1.3.2 DIÁLOGO DE SABERES TRADICIONALES

Los estudios relacionados con el diálogo de saberes tradicionales se posicionan en la investigación cualitativa desde un plano epistemológico como una forma de conocimiento que está siendo valorado por algunas disciplinas científicas. Desde esta perspectiva, se enuncian dos investigaciones, la de Pérez y Argueta (2011) y la de López (2015). En los próximos párrafos se explican con mayor detalle las características que competen a cada una.

1.3.2.1 Saber indígena como forma de conocimiento

Pérez y Argueta (2011) abordan el tema del diálogo de saberes a partir de la problemática de las percepciones hegemónicas de las disciplinas científicas que consideran a los conocimientos indígenas como saberes no aprobados ni validados por la ciencia ya que carecen de fundamentos, formas y métodos para dialogar y existe la creencia de que se trata de sistemas de supervivencia de los antepasados y acciones ligadas con lo religioso. Los autores afirman que las actuales percepciones sobre dichos saberes tradicionales se han modificado, buscando un diálogo con las ciencias, para trasladar los conocimientos indígenas tradicionales o locales como perspectivas relevantes que llevan a la reflexión de distintas problemáticas, tales como ambientales, de la biodiversidad, así como sociales.

El diálogo de saberes se utiliza como una estrategia para inducir a la reflexión epistemológica considerando la perspectiva intercultural, que está obligada a repensarse desde su contexto particular. En esta concepción, el diálogo de saberes tiene que partir del interés de los sujetos interlocutores y de la disposición de escuchar para intercambiar conocimientos, apreciaciones y valores con la capacidad de reconocer las distintas concepciones que son parte de contextos históricos situados que forman parte de sistemas específicos.

Las investigaciones relacionadas con el diálogo de los saberes tradicionales también se han perfilado no sólo desde el pensamiento del saber indígena, sino con el vínculo que éstos tienen con el sentir. Tal es el estudio que realizó Juan López (2015), que procura visibilizar los saberes desde *la matricialidad del sentirpensar- sentir-saber tseltal*. La problemática del diálogo de saberes parte de la concepción de la racionalidad científica donde se considera que el humano es el único poseedor de esta facultad. Sin embargo, se enfatiza que la matriz del pensamiento maya tseltal no sólo se encuentra en la vida cotidiana del hablante, sino en la creencia de que todo lo que existe tiene corazón, es parte de lo sagrado y todo tiene su propio lenguaje y conciencia.

Además, de que el vínculo con lo comunitario está relacionado a procesos de aprendizaje y es lo que les permite despertar y conocer la realidad. El diálogo de saberes implica la necesidad de reconocer otras racionalidades igualmente válidas para dialogar con ellas en la vía de la interculturalidad, y en este sentido, desaprender lo aprendido del sistema, situarnos fuera de él o de otro modo para pensarlo. A continuación, se muestra una tabla 2

que da cuenta de cuál es la visión del *diálogo de saberes* y sobre qué perspectivas se realiza cada una de las investigaciones citadas.

Tabla 2: Investigaciones de *diálogo de saberes* tradicionales

Perfil	Autores/año	Diálogo de saberes
2.1 Saber indígena como formas de conocimiento		
Inter-cultural	Pérez y Argueta (2011)	El diálogo de saberes se utiliza como una estrategia para inducir a la reflexión epistemológica considerando la perspectiva intercultural y obligada a repensarse desde su contexto particular.
Inter-cultural	López (2015)	El diálogo de saberes como el reconocimiento de otras racionalidades , el vínculo con el lenguaje de lo sagrado y lo comunitario. Desaprender para reaprender.

Elaboración propia

1.3.3 DIÁLOGO DE SABERES EN LA COMUNICACIÓN

Una siguiente agrupación que compete a los estudios cualitativos del *diálogo de saberes*, está vinculada al enfoque de la comunicación. Éste es reconocido como un espacio que privilegia las relaciones horizontales para propiciar el encuentro con el otro, reconocer la diversidad y poner en diálogo la diversidad de ideas (Acosta y Pinto, 2016). Los estudios que se perfilan desde esta concepción se dimensionan más desde el plano epistemológico y mediacional, tales son las investigaciones de Acosta y Garcés (2016) y Zuluaga (2017).

1.3.3.1 El diálogo de saberes desde la mediación

Para Acosta y Garcés (2016), el diálogo de saberes es visto desde la comunicación como un eje mediacional para reconfigurar la formación hacia la transformación de comunidades y la investigación en dicho campo de acción. En éste ámbito, el diálogo de saberes se convierte en una propuesta de investigación y formación en comunicación que sirve como referente para configurar proyectos que apunten a la construcción de una cultura de paz y de reconciliación a través de la articulación innovadora entre el saber social/comunitario y el saber académico. La propuesta de definición de diálogo de saberes es:

un espacio de encuentro y de reconocimiento en la diversidad, que privilegia relaciones de tipo horizontal, al tiempo que valora disenter y las tensiones que ponen a prueba la creatividad de los participantes para construir propuestas inéditas (p.5)

Zuluaga (2017) identifica al diálogo de saberes como un agente mediador del desarrollo del conocimiento. Su base epistemológica se configura en la existencia de múltiples escenarios de diálogo para que los interlocutores compartan sus experiencias, sus vivencias, con la intención de democratizar los saberes ya existentes y producir nuevos conocimientos. Especialmente se enfoca en escenarios marginados por las comunidades académicas y científicas que han determinado el dominio del conocimiento. Por tal motivo, para contrarrestar esta postura hegemónica, menciona la necesidad de relacionar la lógica entre el diálogo crítico y el desarrollo del conocimiento. Se afirma que los escenarios dialógicos marginales posibilitan el intercambio de creencias, valores y juicios a la vez que mejoran la riqueza cultural de los distintos colectivos.

Tabla 3. Investigaciones de diálogo sobre saberes desde la comunicación

Perfil	Autores/año	Diálogo de saberes
3.1 El diálogo de saberes desde la mediación		
Mediacional	Acosta y Garcés (2016)	Diálogo de saberes como un eje mediacional para reconfigurar la formación hacia la transformación de comunidades y la investigación.
Mediacional	Zuluaga (2017)	Diálogo de saberes como un agente mediador del desarrollo del conocimiento desde la existencia de múltiples escenarios de diálogo.

Elaboración propia

1.3.4 DIÁLOGO DE SABERES ECOLÓGICOS

La última agrupación corresponde al diálogo de saberes ecológicos, sus investigaciones con enfoque cualitativo se centran en escudriñar los saberes más desde la dimensión epistemológica y ética, vinculando la relación de la “otredad” con la biodiversidad. Los trabajos que dan cuenta de estos posicionamientos son los de Enrique Leff (2003 y 2007), Denise Mattioli y Agustina Solera (2015), y Fredy Delgado, y Stephan Rist (2016).

1.3.4.1 El diálogo de saberes ecológicos resignificar la *otredad*, lo situado y la transdisciplinariedad.

Leff (2003), da cuenta de la problemática de la disociación entre el ser y su saber natural, refiriéndose a la racionalidad ambiental como un concepto que se construye a partir del contexto del saber ambiental. No se restringe a los conocimientos científicos, sino que en la medida que se vincule con el ser humano se asocia con la naturaleza y se reconocen las potencialidades para incorporar los valores y las significaciones que se arraigan en nuevas identidades culturales (Leff, 2007). En este sentido, el diálogo de saberes ambientales rescataría la esencia del hombre, sus vivencias en el encuentro con el otro diferente y la diversificación natural. También se propone que a través del diálogo se busque construir la racionalidad ambiental para conducir a la persona a la desconfiguración de sistemas de conocimiento instaurados como esencia del poder dominante y abrir las posibilidades para resignificar la otredad a través de los sistemas lingüísticos que los caracterizan.

Mattioli y Solera (2015), proponen reflexionar el diálogo de saberes desde la acción de transitar del marco de una crisis ambiental hacia otras formas de habitar situado. Esta alternativa se instaura a través de deconstruir nuestros antiguos paradigmas e incorporar en nuestro quehacer cotidiano nuevos marcos exploratorios, amplios y diversos que nos ayuden a acercarnos a nuevas formas de ser y de pensar en el mundo. Desde la propuesta alternativa cognitiva y contrahegemónica, a través de vías de diálogos de saberes, se abordarían caminos posibles para acercarse a experiencias situadas, contemplar situaciones sentidas de los grupos humanos y los vínculos con su territorio y su hábitat.

Delgado y Rist (2016) conciben al diálogo de saberes desde la postura de la transdisciplinariedad, que se inserta en el debate sobre el desarrollo sustentable. Su intención es perfilar un enfoque teórico y metodológico para fortalecer las epistemologías del sur, es decir permitir la complementariedad entre la sabiduría de los pueblos indígenas y el conocimiento científico moderno que ha contribuido al desarrollo de un sistema dominante y que ha traído consecuencias de desigualdad y desequilibrio ambiental. La propuesta de los autores es presentar al diálogo de saberes desde el intercambio transdisciplinario como una propuesta enriquecedora que parten de la realidad territorial en la que se ha vivido y que posibilita a la reflexión de visiones y paradigmas desde una perspectiva integral y humanitaria.

Desde esta perspectiva, los autores con la temática de la ecología parten del concepto del diálogo de saberes enriqueciéndolo con la relación entre personas y culturas, con el contexto histórico situado. La realidad es analizada entre la teoría y la praxis del diálogo interdisciplinario de las ciencias para convocar a la construcción de nuevos paradigmas para el desarrollo sustentable y la investigación participativa.

Tabla 4. Investigaciones sobre saberes ecológicos

Perfil	Autores/año	Diálogo de saberes
4.1 El diálogo de saberes ecológicos, desde la otredad a la transdisciplinariedad		
Sistemas de conocimiento	Leff (2003 y 2007)	Diálogo de saberes como vínculo para construir la racionalidad ambiental y conducir a la persona a la desconfiguración de sistemas de conocimiento y abrir posibilidades para resignificar la otredad.
Sistemas de conocimiento	Mattioli y Solera (2015)	Diálogo de saberes desde la acción de transitar del marco de una crisis ambiental hacia otras formas de habitar situado.
Sistemas de conocimiento	Delgado, y Rist (2016)	Diálogo de saberes desde el intercambio transdisciplinario una propuesta que parten de la realidad territorial en la que se ha vivido y que posibilita a la reflexión de visiones y paradigmas desde una perspectiva integral y humanitaria.

Elaboración propia.

1.4 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DESDE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el estado de la cuestión se ha evidenciado que el concepto de *diálogo de saberes* a pesar de haber sido investigado desde distintos enfoques (educación, comunicación, ecológicos, tradicionales) comparten la postura de que, para construir una relación dialéctica, primero se necesita deconstruir las percepciones hegemónicas del pensamiento dominante de la ciencia a través de un contexto antagónico que lo conflictúe y resignifique. En este sentido, la perspectiva decolonial se pronuncia como un eje importante de acción para cuestionar no sólo la postura crítica al pensamiento dominante, sino como una apuesta metodológica donde el *diálogo de saberes* funge como una estrategia para propiciar la reflexión acerca de las categorías y estigmas incorporados por el pensamiento europeo y que así mismo han sido introyectados por la ciencia.

El concepto del diálogo de saberes, además de ser visto como una propuesta metodológica y como un eje mediacional para la deconstrucción del pensamiento colonial, también se construye a partir de bases teóricas definidas desde la interdisciplinariedad. El salto de la postura teórica que sostiene la decolonialidad a las miradas transdisciplinarias tiene el propósito de sentar las bases para la construcción de una teoría que incorpore por sí misma aspectos metodológicos para la comprensión de esta en un contexto históricamente situado.

El diálogo de saberes como objeto de estudio, a pesar de que se ha nutrido con distintos enfoques y dimensiones, predominantemente se ha investigado tomando como base el enfoque cualitativo; la intención es centrarse en la subjetividad de los sujetos inmersos en contextos situados donde se resignifican las experiencias. Por el carácter de intervención y crítico que conlleva los procesos de deconstrucción del pensamiento dominante, la mayoría de las investigaciones toman como método la investigación acción participativa, aplicados en su mayoría en entornos de educación comunitaria, popular y en universidades interculturales, esto es, alejándose del modelo universitario hegemónico.

El diálogo de saberes tiene que ver con los sujetos en interacción, en este sentido, las investigaciones resaltan la visión del *sujeto dialogante* que se construye desde la consciencia de sí mismo frente al reconocimiento de las posturas de la diferencia y de la otredad que tiene que ser visibilizada. Se centran especialmente en concebir a un sujeto en transformación, político, en el sentido de que es capaz de moverse, tomar decisiones y pronunciarse desde su propia historia que lo caracteriza. Desde esta visión se construyen las intervenciones para propiciar el diálogo de saberes como un instrumento para despertar el pensamiento crítico en los sujetos que se caracterizan como diferenciados del pensamiento dominante.

Entonces, haciendo un recuento de las investigaciones citadas, es claro que existe una inclinación a entender el diálogo de saberes desde distintos posicionamientos académicos, tales como lo filosófico, cultural, antropológico o institucional, que intentan ver al diálogo de saberes como 1) una propuesta metodológica, 2) un detonante mediacional para la deconstrucción del pensamiento colonial, o 3) una vía para la emancipación de la diferencia que tiene que ser visibilizada. Sin embargo, no se ha encontrado producción académica o empírica que ponga en evidencia y se entienda al diálogo de saberes desde el mismo indígena y se vuelve relevante **resignificar la postura del diálogo de saberes, desde el mismo sujeto diverso que interactúa** en un espacio de educación superior que no ha sido diseñado como intercultural.

Al no conocer propiamente una definición operativa del *diálogo de saberes* que comprenda las distintas dimensiones (subjetivas, intersubjetivas; individuales, colectivas; etc.) del estudiante indígena en el tránsito de la universidad, impulsa a esta investigación a encontrar elementos claves para conceptualizarlo y caracterizarlo desde la complejidad de las situaciones en las que interactúa el mismo estudiante.

Por otro lado, en el contexto donde se sitúa la presente investigación (ITESO), existe una carencia de producción de investigación académica sobre el asunto. Solamente se encuentra registrado un estudio referente al tema de la población indígena que ingresa al ITESO, y la temática no profundiza en el diálogo de saberes sino en la importancia de la identidad étnica de jóvenes que estudian la educación superior en dicha institución.

En este sentido, la investigación proporcionaría a la institución un aporte en el conocimiento de las maneras de entender los modos de dialogar subjetivo e intersubjetivo con alumnos en condiciones de diversidad, y cómo o de qué manera en estas formas de dialogar participa la comunidad académica para favorecer o no a la construcción de su conocimiento.

Definir y comprender los procesos de diálogo desde el mismo indígena aportaría un marco de referencias para tomar acciones de abrir campos de investigación en los estudios del conocimiento y el aprendizaje en estudiantes diversos, en este caso indígenas, y gestionar mejoras para su acompañamiento en el tránsito de la universidad. Estos beneficios proyectarían a la universidad en la vanguardia de los estudios de otros aprendizajes, ya sea indígenas o de la diversidad.

De aquí la importancia del estudio en el entorno de contexto donde se sitúa la investigación. Desde esta postura, los trabajos mencionados ayudan a tener una visión más sustentada de las implicaciones del diálogo de saberes en todas sus dimensiones, entender la construcción del pensamiento y su identidad “dialogante”. Además, sirven para resignificar las posturas y las dimensiones en un contexto situado en el espacio universitario convencional.

Pregunta general:

¿Qué define y caracteriza al diálogo de saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario?

Las **preguntas secundarias** que se derivan son:

- a) ¿Cuál es el papel que representa **la identidad indígena** en el diálogo de saberes?
- b) ¿Qué significa ser **indígena universitario** en el diálogo de saberes?
- c) ¿Cuál es el papel de **la alteridad** en el diálogo de saberes?
- d) ¿Cuál es el papel que representa en **la construcción del conocimiento** las experiencias formativas planteadas por la universidad en el diálogo de saberes?

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expone la propuesta teórica con la que se sustentan los elementos centrales para abordar el diálogo de saberes en EIU. El desarrollo del marco teórico se divide en dos bloques temáticos; el primero, expone una genealogía histórica, de autores y conceptos que han marcado distintas posturas epistemológicas a través del tiempo. Esta revisión, pretende mostrar formas de pensamiento (crítico, descolonizador, abismal, pos-abismal, complejo) que han tratado de encaminar al rompimiento de esquemas de conocimientos dominantes que se han considerado “verdades absolutas” invisibilizando a otros saberes. Se trata de reconocer el camino que se ha dejado para entender el giro de pensamiento para la construcción de un diálogo de saberes alternativos y pluridimensionales.

Como segundo apartado, se propone una mirada teórica centrada en el sujeto. De aquí se expone tres perspectivas teóricas conceptuales, las primeras tienen que ver con entender las interacciones del sujeto, de aquí se toma en cuenta: *la alteridad*, desde la mirada existencialista de Levinas y Buber; y la *identidad* como un capital, desde la teoría de James Côté. La última propuesta teórica se hace desde los postulados de Hugo Zemelman, que propone conocer al sujeto desde sus horizontes de razonamiento anclados históricamente en contextos situados. Dialogar con su historia y releerla desde la potencialidad de transformar su realidad.

2.1 Hacia una genealogía del diálogo de saberes

El diálogo de saberes es un concepto que ha crecido en torno a varias realidades que han influido el desarrollo de su significado, especialmente, tiene múltiples caminos de abordaje cuando dichas situaciones se centran en el ámbito de lo social y lo educativo.

El enriquecimiento del término del diálogo de saberes a lo largo del tiempo, difícilmente se puede sostener únicamente en una estructura rígida, posicionada en un contexto determinado, sino que se construye en movimiento desde lo situado coyunturalmente con su historia y en la interacción con diversos grupos sociales y con las estructuras del conocimiento.

Desde esta mirada, a continuación, se expone una línea genealógica para desentrañar la complejidad conceptual desde donde se ha configurado el término *del diálogo de saberes*. La finalidad es hacer un ejercicio de reflexión del concepto, que será el objeto teórico de indagación en el campo de la investigación.

La línea genealógica que se presenta, se enuncia a partir de tres problemáticas contextuales y la participación de varios autores que han sido eje para significar el *diálogo de saberes*. Primera, desde los orígenes de la Educación Popular, que ha sido caracterizada por la línea del pensamiento crítico desde tres dimensiones del saber: ancestral, popular y científico. Segunda, a partir del término de la Interculturalidad, que cuestiona el saber colonial y la existencia de un modelo único de conocimiento; se basa en estrategias

pedagógicas para descolonizar el saber y abrirse a la diversidad. Tercera, desde la mirada de la complejidad, la transdisciplinariedad, para construir nuevos horizontes hermenéuticos y modelos de comprensión colectiva. A continuación, se profundizará en cada uno.

2.1.1 El inter-aprendizaje: primeras miradas hacia la otredad

Las primeras vertientes del concepto *diálogo de saberes* comienzan con la propuesta y el desarrollo de la educación popular de América Latina, que se dio a comienzos del siglo XIX con el filósofo y mentor venezolano, Simón Rodríguez. Su intención, era llevar a cabo una educación que rompiera con la mirada europea, que era la dominante en esa época, y planteó la necesidad de que “la América no debe imitar servilmente, sino ser original” (Rodríguez, 1975, en Mejía 2016, p. 41).

Su propuesta educativa parte de un concepto que va a ser la base, para que tiempo después se hable del diálogo de saberes, este término es: el inter-aprendizaje. Éste surge como propuesta educativa en la nascente educación popular y se origina a partir de la crítica fundamentada en dos líneas importantes: 1) las características morales de la época, donde se vivía la exclusión como acto social “aprobado”, y 2) la función de la escuela de las élites criollas, como un espacio reproductor que homogeneiza y subordina el pensamiento relacionado a otros tiempos y lugares distintos a los europeos. Por tal motivo, propone alternativas en el proyecto educativo de una pedagogía que lleve a resaltar una identidad propia de América Latina y hecha para la vida cotidiana (Mejía, 2016).

El “inter-aprendizaje” estaba centrado en educar para la libertad y la igualdad. “Todo aprendizaje es un interaprendizaje” (Rodríguez 1975, en Prieto, 2005, p.25) es decir, puede ser aprendido de los demás. No se fundamenta en la obediencia a la instrucción del profesor que posee la “validación” del conocimiento, sino en enseñar a aprender sobre la necesidad que se tiene y del que se desea superar la ignorancia. Entonces, se entiende como un aprendizaje donde se aprende lo individual en lo colectivo con base a lo que cada uno necesita y lo que se comparte con los demás, con respeto al otro y a sí mismo (Márquez y Vilorio, 2012).

A pesar del aporte de Rodríguez que apuntaba a una educación liberadora, en la primera mitad del siglo XX esta propuesta se diluyó, las razones fueron que por la influencia de las corrientes educativas democráticas y populares de Iberoamérica no reconocieron los aportes de Simón Rodríguez. Los latinoamericanos innovadores quisieron vincular las ideas liberadoras con las corrientes de la época, para vincular los saberes populares, pero sin éxito (Puiggrós, 2004).

2.1.2 Educación popular. *Diálogo de saberes y el pensamiento crítico: la otredad reconocida*

Hasta la segunda mitad del siglo XX en la mayor parte de América Latina, tuvo gran influencia las ideas de la educación liberadora cimentada por Rodríguez. Además, estuvo unida a la de pensadores de la época, como John Dewey con la pedagogía activa, que procuraban romper los esquemas de la educación tradicional y abrir la educación a nuevos escenarios en la praxis de la educación social y popular (CEAAL, 2013). A partir de este momento, el concepto del Diálogo de Saberes se va a perfilar dentro de un escenario académico y político intenso en toda América Latina, especialmente en la década de los 60 y 70 (Bernal, 2014).

En este escenario, los principios de la educación popular se consolidan a partir de acontecimientos políticos que tuvieron una influencia poderosa en el pensamiento crítico e intelectual de la época. Los distintos movimientos sociales que se dieron a nivel global abrieron el camino a la conformación de un nuevo paradigma relacionado con la Revolución Cubana, las reformas educativas socialistas y las nuevas orientaciones del Concilio Vaticano II, en particular, el surgimiento de la teología de la liberación que trastocó la esfera intelectual (Bruno, 2016). Investigadores de diversas profesiones se insertaron en los movimientos populares para visitar las comunidades y tratar de “encontrar mecanismos de interlocución (...), reflexionar sus propias prácticas, [cuestionar] la existencia de un saber único proveniente de la ciencia moderna, [revalorizar] los saberes de los sectores populares (...), y reconocer a los otros como sujetos de conocimiento” (Bernal, 2014, p.22).

A partir de los movimientos sociales populares que se abordaron desde la opresión socio-económica y política que se alimentaron de la participación de la iglesia popular, surge un nuevo proyecto de práctica pedagógica basada en la propuesta de algunos intelectuales. El más influyente fue Paulo Freire, en Brasil, con el modelo educativo alternativo, que daba frente a la incapacidad del sistema de generar proyectos transformadores (De Sousa, en Bruno, 2016).

La orientación de su propuesta educativa está basada en las lógicas de su obra *la Pedagogía del oprimido*, que se orienta a visibilizar al “otro” desfavorecido, al que sufre, al que lucha, para impulsarlo hacia una praxis de la educación liberadora (Mejía, 2016). La función pedagógica rumbo hacia esta praxis de la liberación, se orienta en el reconocimiento de la realidad del mundo, el entendimiento de cómo se encuentra posicionado en el mismo y en la orientación a transformar las circunstancias de opresión a partir de construir nuevas relaciones con los otros.

De acuerdo con estos lineamientos, la pedagogía de Freire tiene como base y fundamento el *diálogo de saberes*, “un diálogo crítico y liberador por cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos y que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones que la transformen” (Mejía, 2016, p. 44). Esta acción pedagógica, para llegar a que el “oprimido” rompa el silencio y se inserte en dinámicas

políticas de liberación, la función del diálogo de saberes pasa por un proceso pedagógico crítico reflexivo a través de cuatro conceptos significativos (Cayul y Bazán, 2014):

El primero, el contexto (dominante) en el cual el sujeto se somete y se condiciona por el sistema. También es visto como un lugar de encuentro situado, socio-educativo para dialogar y pensar en otros contextos. El segundo, es el conocimiento, que se identifica en la reflexión, como el paradigma epistemológico dominante que se impone, es decir, la racionalidad instrumental que predomina en el pensamiento sujeto, más que la axiológica valorativa. Este conocimiento será un insumo para que a partir de la actividad del análisis dialógico, situado e intersubjetivo se recupere la racionalidad axiológica, se valore la diversidad desde la multiculturalidad, para reconocer a todos los saberes que desarrollen lo humano como válidos y avanzar a la emancipación (Cayul y Bazán, 2014).

El tercero, es la libertad, reconocida en su propuesta educativa como una “praxis de la libertad” desde un contexto que condiciona, y tiene que ser dialogada para transformar lo que los condiciona y cosifica. “Este proceso de liberación epistemológica demanda (...) procesos de comprensión y crítica de carácter colectivo, que desde lo dialógico transforman la estructura, lo cultural (Cayul y Bazán, 2014, p. 114). El cuarto y último concepto, es el que Freire refiere como un motor del proceso de transformación, una herramienta pedagógica educativa que llevará al cambio de una realidad sociocultural, se refiere *al diálogo*.

¿Y qué es el diálogo? Es una relación de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humanidad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el dialogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (Freire, 2010, pp. 101-102)

Desde esta concepción, el *diálogo* se convierte en una herramienta que propone un “cambio de pensamiento, centrado en un cambio educativo que reconozca las relaciones de dominación y se proponga superarlas (...) una educación política de la autonomía libradora” (Delgado, 2010, p. 26). El sujeto se vuelve relevante en el sentido que su reflexión nace de su propio contexto situado, se enuncia con sus palabras para leer el mundo desde donde está, capaz de dar respuesta a sus necesidades, a través de un proceso crítico y de humanización que se perfila a mejorar su calidad de vida individual y colectivamente (Cayul y Bazán, 2014).

Dentro de la práctica de la educación popular, Paulo Freire concibió una educación para la liberación o para la domesticación (Freire, 1972). Esta dicotomía permeó no sólo en el lenguaje de la educación popular, sino que representó una forma de pensar fundamentada en el dualismo con conceptos tales como: “relaciones pedagógicas verticales/horizontales, sabiduría popular/conocimiento científico y el Estado/la sociedad civil” (Bruno, 2016, p. 438).

A pesar de ello, las prácticas del diálogo y la reflexión sólo se emplearían, “como un puente, una mediación, para abordar el dualismo hacia la reconciliación” (Bruno, 2016, p. 438). En un inicio, se vinculaba la idea del diálogo con la concientización desde la postura de la teología de la liberación, después, en la década de los setenta, pasó a una pedagogía participativa empleando la conciencia crítica, vinculada al trabajo político y a un proyecto de liberación. Su metodología dialéctica, se basaba en la acción y la reflexión, la reflexión y la acción como procesos simultáneos. “En otras palabras, una praxis con el objetivo de la transformación” (Torres, 1988, en Bruno, 2016 p. 439), comprometida con el pueblo oprimido y con las organizaciones comunitarias radicales y proyectos sociales alternativos (Bruno, 2016).

En suma, la pedagogía de Freire tiene como base el diálogo de saberes, donde a través de un proceso de educación popular, se ponen en acción lo crítico y lo liberador. La finalidad es que los participantes (oprimidos), aprendan a leer y a escribir su vida, en el sentido de reconocerse como seres humanos con saberes diferentes a otros y puedan nombrar el mundo para construir sentidos sin categorías dominantes enmarcadas por la cultura que clasifican a la opresión. Concientizar para generar acciones políticas hacia un mundo diferente.

La propuesta política de la educación popular de Freire, en las décadas de los ochenta y noventa abre la brecha para que el *diálogo de saberes* sea enriquecido con la visión de autores, predominantemente colombianos, que aportan a este término en distintos contextos y temáticas. Uno de ellos es Jesús Balbín, quien se centra en la educación y el diálogo de saberes para la construcción de una sociedad democrática. Trabaja a través del pensamiento crítico como estrategia en la construcción de redes, alianzas para el análisis sociopolítico y los temas del movimientos sociales y obrero. Identifica al “diálogo de saberes como una búsqueda afirmando que hay problema en reconocer que ese otro sujeto que participa en el acto educativo tiene algo que decir, tiene conciencia, historia, cultura, [el reto del educador es bajarse] del trono del poseedor de la verdad” (Betancur, 2016, p.2). En la década de los 90, logra una propuesta de vincular con el diálogo de saberes la problematización de los sujetos sociales víctimas del sistema y el análisis de las transformaciones en el marco de la globalización y el escenario político del país.

Otros autores como Germán Mariño y Lola Cendales han trabajado el concepto del diálogo de saberes desde la investigación comunitaria, como una propuesta de prácticas pedagógicas para el cambio social. Asumen que la intención formativa de dicha práctica, no se limita sólo a los espacios de la educación formal, sino que trasciende a diversos escenarios socioculturales donde se generan procesos de transformación del propio sujeto y sus realidades (Ortega y Torres, 2011).

La pedagogía dialógica, se centra en impulsar acciones para que el sujeto sea capaz de dialogar y cuestionarse sobre su propia práctica para impulsar proyectos que lleven a la transformación que responda al contexto de los sectores populares. Así mismo, esta pedagogía identifica al sujeto desde la alteridad y su historicidad, frente al problema con que

se concibe dentro de una episteme, al otro existente (Ortega y Torres, 2011). Por su parte, Cendales y Mariño han contribuido al concepto del diálogo de saberes en educación popular, ubicándola desde

“...una perspectiva de diálogo cultural que incorpora los aportes provenientes de la antropología y la psicología cognitiva, en lo referente a que los saberes de los sujetos educativos están inmersos en matrices culturales y entramados simbólicos que deben ser comprendidos y afectados desde la acción pedagógica” (Cendales, 2000; Cendales y Mariño, 2009, *en* Ortega y Torres, 2011).

A finales de la década de los noventa y principios del siguiente milenio, Alfredo Ghiso, contribuye al concepto del *diálogo de saberes* en la educación popular y la investigación comunitaria. Para este autor, el diálogo de saberes se ha entendido como un enfoque o referente metodológico y acción participativa por parte de los sujetos. Sin embargo, él viene a dar una propuesta epistemológica del concepto, entendiéndolo “como un tipo de “hermenéutica colectiva”, donde la interacción caracterizada por lo dialógico recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades” (Ghiso, 2000, p. 2).

La propuesta de Ghiso es abrir la perspectiva del diálogo de saberes a partir de descubrir el tránsito y los trayectos que ha llevado a la investigación comunitaria y a la educación popular a las tensiones entre globalización y diversidad, para descubrir “las raíces hermenéuticas del diálogo de saberes” a partir del desarrollo de “estrategias que permitan la vigilancia crítica de los ámbitos, los dispositivos y la relación que se genera entre los componentes de los procesos educativos e investigativos comunitarios” (Ghiso, 2000, p. 5).

El proceso del diálogo de saberes en educación popular y la investigación comunitaria enfatiza a la experiencia humana como un eje articulador de saberes que no se interpreta fuera del contexto de relaciones, sino que se inserta en el reconocimiento del contexto histórico y de la participación de *sujetos dialogantes* relacionados entre sí. Con la mediación de las experiencias de vidas ajenas (otredades), se posibilita el diálogo para reflexionar en las diferencias/semajanzas, que quieren ser compartidas. A partir de ellos, se construye una semántica, una práctica hermenéutica colectiva donde se entrecruzan experiencias, saberes, intenciones, intereses, para encontrar soluciones de acuerdo con su condición social y configurar vínculos sociales. La tarea es buscar alternativas individuales y colectivas de redes de sentidos en sus prácticas cotidianas capaces de ser dialogados (Ghiso, 2000).

Por último, con la misma línea epistemológica de Ghiso, se encuentra la propuesta de Marco Raúl Mejía. Él menciona que para transformar las realidades que producen opresión, desigualdad y dominación, se requiere de un proceso de reflexión que motive a la acción emancipadora que se manifiesta a través del “diálogo-confrontación de saberes, una negociación cultural que constituye las bases comunes para la acción” (Mejía, 2016, p. 48).

En este proceso se utilizan dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupos etc.) para llevar a cabo la dinámica del saber, de manera no lineal sino en la comprensión y acción de tres dinámicas simultáneas: la pedagógica, el diálogo de saberes, confrontación de saberes y la negociación cultural (Mejía, 2016).

En relación con el concepto de diálogo, se refiere a que es un motor para romper el silencio y hacer que surjan las voces a través de la actividad que acompaña al pensamiento crítico. En el proceso se reconoce a la diversidad y lo diferente como mundos con significados distintos. Se entiende entonces que

“el diálogo de saberes es la posibilidad de enunciar el mundo propio, reconociéndolo, valorándolo en su carácter contradictorio, haciendo realidad una intraculturalidad en donde aclaro y enuncio mi mundo desde el pre-supuesto de una equivalencia entre cosmogonías con su expresión de múltiples saberes y las cosmogonías como expresión de conocimientos y saberes disciplinarios y disciplinados” (Kusch, 1977, en Mejía, 2016, p. 49).

El diálogo de saberes, bajo esta concepción, se constituye en la equivalencia entre los saberes de los modos de vida comunitaria desde donde leen y comprenden el mundo, para confrontarlo con diversos conocimientos y posicionamientos de poder que se hacen visibles en el diálogo. La práctica pedagógica del diálogo de saberes, no es considerado “un ejercicio didáctico sino un dispositivo que pone en tensión de la manera cómo los supuestos de las cosmovisiones siempre están implícitos, y con contadas excepciones se cuestionan” (Mejía, 2016, p. 49).

A través de las confrontaciones de saberes y conocimientos se busca “superar las exclusiones epistemológicas, haciendo real que la interculturalidad es una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa, construida sobre desigualdades que al negarla no dan lugar a la interlocución con la diversidad” (Mejía, 2016, p.50). Entonces, la confrontación se constituirá metodológicamente, como un ejercicio para colocar sus saberes desafirmados, en un escenario de intraculturalidad, encontrar la diferencia y construir lo propio y lo posible en relación con la sociedad, la naturaleza y la cultura. La negociación, es el último aspecto que suma el autor, que dará forma al proceso pedagógico completo del diálogo-confrontación-negociación. Es un ejercicio, crítico que perfila a construir comunidades de acción y transformación, equivalencia de culturas y maneras de ver el mundo más integral.

En suma, el comienzo de esta primera etapa de la genealogía sobre el *diálogo de saberes* da cuenta del contexto de origen desde el pensamiento de las corrientes liberales que surgieron en contraposición a las formas de conocer y de pensar dominantes impuestas por los grupos hegemónicos del conocimiento. El surgimiento de la educación popular a través de la pedagogía crítica, va a ser un detonante para poner en acción al pensamiento liberal de la época y a constituir el camino que visibilizará a la diversidad negada, desconocida y silenciada.

El recorrido de autores a través de la historia, da cuenta de que la educación popular, por la influencia de Paulo Freire, se sostiene desde la postura de ver a la sociedad “diversa” como la sociedad oprimida, la “otredad” subalterna, que tiene que resurgir a través de un ejercicio crítico pedagógico a la aceptación de sus diferencias, a la emancipación y movilización de su propia existencia, reconocer y negociar con mundos distintos igualmente válidos desde su condición.

Lo relevante en este proceso, es que hay dos ejes predominantes: el primero, ya mencionado, la caracterización de la diversidad como “oprimida” que se analiza desde las dicotomías sociales, y; el segundo, la pedagogía como un eje característico en el ejercicio del diálogo de saberes, que se constituirá como un espacio de sensibilización y formación para darse cuenta, desaprender y reaprender, nuevas formas de concebir las realidades, con la finalidad de tomar acciones hacia el cambio social.

En los últimos autores el *diálogo de saberes* se empieza a enunciar desde la interculturalidad, es decir, con el diálogo con lo diferente, la confrontación de saberes y visiones antagónicas capaces de ser negociadas. La concepción de la interculturalidad, será el eje que perfilará, a partir del nuevo milenio, al *diálogo de saberes* con procesos pedagógicos donde entrará la intención de convivir y descolonizar. La línea para el cambio se constituye de diversas maneras y a partir de distintos autores que darán cuenta del concepto del *diálogo de saberes* desde otras dimensiones.

2.1.3 Interculturalidad y decolonización: la diversidad dialogante

A partir de las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del XXI comienzan a surgir distintos movimientos poblacionales y grupos que reivindican su derecho a la diferencia. Este hecho, obliga a pensadores a revisar los referentes conceptuales y teóricos que permitían entender las actuales relaciones entre culturas. A partir de aquí aparece con mayor fuerza el concepto de relaciones interculturales para argumentar que a través de los procesos de convivencia cultural se pueden generar proyectos socioculturales y programas educativos para dar solución a las modernas interacciones sociales que se desencadenaban (Tirzo y Hernández, 2010).

Bajo estas circunstancias, el fenómeno de la globalización es un factor importante para identificar las características del nuevo paradigma multicultural, desde donde se entendía la nueva acción del Estado, adoptando la perspectiva intercultural. Así mismo, la globalización trajo consigo en América Latina, impulsos de movimientos indígenas permitiendo la posibilidad de abrir un debate crítico sobre temas educativos que competían a lo relacionado a la complejidad social, sus relaciones interpersonales y la práctica pedagógica para intervenir en la diversidad (Tirzo y Hernández, 2010).

Los elementos contextuales citados, conforman un escenario desde donde se perfilan los elementos que van a caracterizar al *diálogo de saberes* dentro de la dinámica de la educación intercultural. Dichos procesos educativos han girado en torno a la dialéctica entre globalización y neo-localismos, los movimientos transnacionales, los flujos migratorios, y la

consecuencia de los patrones de enseñanza que se han reproducido desde la colonización en Latinoamérica. Por lo anterior, el concepto de interculturalidad no tiene una concepción única ni unidireccional, por el contrario, expresa situaciones y posiciones diversas frente a las posibilidades de su construcción, desarrollo y resultados (Tirzo y Hernández, 2010). En este contexto, el diálogo de saberes dentro de un enfoque educativo va a cobrar un sentido propio desde los distintos modos con los cuáles se concibe la interculturalidad.

La interculturalidad supone que entre los variados grupos culturales existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. Además, no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros (Schmelkes, 2013). Para que ésta intención de construir vías de relación y convivencia de culturas no llegara a concebirse como una utopía, donde la historia demuestra que rara vez dos culturas conviven en equidad y con las mismas condiciones (Zárate, 2014), se implicó el debate de una serie de principios filosóficos y valores relacionados con la diversidad y con las condiciones históricas que han caracterizado no sólo a las distintas etnias, sino a las estructuras educativas en donde está inmersa la práctica del diálogo intercultural (Dietz, 2017).

A partir de aquí, el diálogo intercultural comienza a tener sentido, desde dos perspectivas: la primera, desde la multiculturalidad, que surge como necesidad de lograr una comunicación cívica en las sociedades heterogéneas de los países económicamente desarrollados, provocadas por las grandes migraciones (Cárdenas Rodríguez, 2002). Esta postura multicultural, sostiene mecanismos de dominación de las sociedades democráticas, marcadas por el reconocimiento de la diversidad cultural a través de proyectos jurídicos y políticos (Walsh, 2010).

La segunda, que tiene lugar en la realidad de América Latina, colonizada, se centra en la diversidad multicultural de sus habitantes miembros de etnias indígenas y afrodescendientes, y el diseño de las políticas interculturales que procurarán dar respuesta a sus necesidades comunicativas. En esta última, la educación cobra un eje político que reclama un plano crítico y reflexivo en el orden de los derechos de los pueblos y en la participación de las instituciones sociales (Dietz, 2004).

Desde estos dos posicionamientos, se crean distintas percepciones de la interculturalidad, que darán sentido a la práctica del diálogo de saberes en diversos planos: el ontológico, donde participa “la otredad”, y el epistemológico que lleva a construir nuevas formas de conocer la realidad a través de los espacios académicos, y en los de participación política (Solano, 2016).

A partir de estas dos posturas, se desprenden distintos modos o tipos de manifestación de la interculturalidad en los espacios políticos, académicos y comunitarios. Estas formas de interculturalidad han marcado, también, características propias de concebir y poner en práctica el *diálogo de saberes* para lograr los fines que cada una compete. Las interculturalidades a las que se hace referencia son: 1) la interculturalidad institucional, 2) la interculturalidad derivada del capitalismo, 3) la interculturalidad crítica/decolonizadora, 4)

la interculturalidad desde la alteridad y 5) la entreculturalidad (Solano, 2016). A continuación, se desarrollarán de manera que se puedan ver de forma esquemática las distintas formas de interculturalidad y cómo integran posturas ontológicas y epistemológicas que a su vez perfilan las características, la finalidad y los procesos del *diálogo de saberes*.

- *La interculturalidad institucional*

Surge con la intención de reconocer en el plano jurídico las distintas condiciones que tienen las múltiples culturas, especialmente en América Latina. Esta visión, intenta a través de organismos internacionales, vincularse con los países que constitucionalmente han aceptado la existencia de la diversidad de etnias en su país, propiciar desde la política acuerdos y leyes, para generar: 1) un modelo multicultural que favorezca a la diversidad cultural en todas sus expresiones, 2) la creación de derechos colectivos de sus propiedades, y 3) el reconocimiento oficial de su lengua. Su objetivo, es “promover la responsabilidad pública entre las esferas establecidas y la transformación reflexiva de las culturas locales, regionales, nacionales y globales distintamente configuradas” (Assies, Van Der Haar, y Hoekema, 2002, en Solano, 2016, p. 9).

El *diálogo* surge como una característica central de la interculturalidad para abrir desde las distintas instituciones, la brecha a la iniciativa decolonial y a la posibilidad de participación y convivencia a los pueblos originarios que habían sido marginados (Dietz y Mateos, 2011). La finalidad de estos diálogos es redefinir la brecha entre “la mayoría-minoría” a través de la gestión de propuestas que conformen una sociedad capaz de convivir, y de ejercer sus derechos en situaciones donde se presentan escenarios de desigualdad (Dietz, 2017).

- *Interculturalidad como derivado de la cultura capitalista*

La visión derivada del capitalismo, parte del sistema global que busca absorber y someter a las distintas culturas a una lógica única, de buscar de ellas sólo una utilidad mercantil y consumista. “Para funcionar, la ideología dominante (como) universalidad hegemónica, tiene que incorporar por lo menos dos contenidos particulares: el contenido particular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación” (Zizek, 1988, p 56). En este sentido, las relaciones interculturales servirán “como legitimación y cobertura para desplegar proyectos neoliberales de inclusión subordinada que no modifica ni trastoca las formas de dominación y explotación económica ya que su fin último es desarrollar una civilización occidental capitalista, pero interculturalizada” (Viaña, 2008 en Solano, 2016, p. 34).

El diálogo, se limitará a resaltar los rasgos típicos característicos de una cultura ancestral descontextualizada y que se convierten en un producto u objeto para ser consumido. Las condiciones de dicho diálogo se construyen “siempre en una coexistencia, tolerancia, y un diálogo creando una ilusión de aliado y amigo con el Estado - Nación apoyando esta forma de interculturalidad” (Solano, 2016, p. 12). La relación en este diálogo se construye desde el

posicionamiento de la cultura como colonizadora que trata a un pueblo colonizado (Zizek, 1988), convirtiéndose las culturas de los pueblos originarios en productos de consumo, donde no se considera la visión ontológica de una otredad que funciona con lógicas distintas a las del mercado (Zúñiga, 2011, en Solano, 2016).

- *La interculturalidad crítica/decolonizadora*

Comienza a surgir en un sentido contra-hegemónico a la visión institucionalizada, conservadora y a la capitalista, consumista (Viaña 2010). Ambas posturas, procuran arraigarse a un contexto monocultural sin tocar las causas de las asimetrías, la desigualdad social y cultural que se operacionaliza desde una visión funcional del sistema, donde se legitima el orden asimétrico y hegemónico (Walsh, 2009). Además, las interculturalidades capitalistas e institucionales, tienen sistemas de relación donde se entretajan formas de vivir lo cotidiano, creencias, pensamientos y actitudes de inferioridad en que los grupos de menor poder terminan asumiendo. “Ahí surge el colonialismo mental del ser” (Zárate, 2014, p. 97).

Para generar una postura crítica, Walsh (2009) propone tres modos distintos de identificar la interculturalidad: la relacional, que hace referencia al intercambio cultural (prácticas, tradiciones y saberes) que se propicia entre personas en condiciones de igualdad o desigualdad; la funcional, que busca promover el diálogo como vínculo para entrar en relación a la utilidad de un sistema que busca promover la diversidad y la inclusión social; y, en contra posición a las anteriores, Walsh propone la tercera: la crítica, “que se explica a partir del problema estructural-colonial-racial y su relación con el capitalismo del mercado. Es un modelo que cuestiona al sistema y busca la refundación social y la descolonización desde los movimientos indígenas” (Zárate, 2014, p. 98).

La interculturalidad crítica, surge del problema estructural colonial que ha trazado desde sus inicios la interculturalidad funcional. Ésta “se ha traducido en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad (...) y que sólo muestra la retórica de la salvación y el progreso” (Mignolo, 2007, p. 26). De aquí, que la intención de la interculturalidad crítica se inserte como una práctica de emancipación que vaya más allá de las esferas sociales, políticas-económicas y culturales, es decir, desde “el cruce del saber y ser” (Walsh, 2009, p. 11), que implica un desplazamiento epistemológico y la emergencia del pensamiento decolonial (Mignolo, 2007).

El pensamiento decolonial, se construye con base en tres poderes que contiene la cultura: el ser, el tener y el saber. Este último se entiende como las formas de producción o consumo intelectual que se generan o se apropian en una cultura. Los sistemas de conocimiento, sobre todo en las sociedades colonizadas, en la educación, se reproduce la colonialidad del saber, “este sistema de conocimiento vinculado a las estructuras del poder dirige el sistema de conocimientos y saberes, establece reglas de juego e impone condiciones” (Zárate, 2014, p. 103). La tarea de la interculturalidad crítica, viene también

relacionada con romper este sistema con la decolonización, “significa producir conocimientos a partir de la racionalidad y la epistemología propias” (Zárate, 2014, p. 103).

En este marco epistemológico, la característica que define al enfoque intercultural crítico se pronuncia desde el desarrollo de un diálogo de saberes interculturales, que consiste en aprovechar las diferencias, para diseñar estrategias para abrir “la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes; analiza, además, cómo otras tradiciones saben y deciden lo que deben y quieren saber” (Krainer y Guerra, 2016, p. 16).

La práctica pedagógica del diálogo de saberes busca encauzar a un giro de pensamiento que parta “desde abajo hacia arriba (...) dirigidos a fortalecer lo propio (...), ampliar los espacios de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría y a impulsar cambios estructurales o sistémicos” (Walsh 2012, p.34).

La reflexión dialógica, parte de entender que la cultura occidental está marcada por valores no negociables dominantes de una cultura sobre otra y por los flujos de la economía del mercado que marcan la postura del progreso y a partir de ellos se establecen las normas para cualquier diálogo. Con el diálogo de saberes, no se trata de desarrollar estrategias de tolerancia ante las culturas distintas, sino que se procura repensar y cuestionar las relaciones de poder y las interacciones cotidianas con el mundo (Vich, 2014, en Solano, 2016). “Por consiguiente, dialogar desde diferentes concepciones del mundo, implica entender al «otro», sea la concepción antropocéntrica de Occidente o la concepción cosmogónica del mundo americano” (Zárate, 2014, p. 99).

- *Interculturalidad desde la alteridad*

Se intenta construir la interculturalidad desde la alteridad, esto es a partir de las identidades concebidas no como productos acabados, sino que están continuamente en transformación a partir de su propio referente histórico, que les permite ver la alteridad ajena. Se trata de identificarse como identidades diferenciadas, heterogéneas, valiosas desde su condición y capaces de desproveerse de lo propio, para relacionarse con otras alteridades sin dejar de ser ellas mismas, sino que se construyen desde las propias diferencias (Vila, 2012).

El diálogo no se construye necesariamente en espacios educativos formales, ya que éstos pueden caer en el riesgo reduccionista y los juicios categóricos sobre su identidad. Lo importante es abrir espacios pedagógicos de diálogo intercultural con una “pedagogía de la escucha, de los encuentros y de las posibilidades, de las negociaciones y los espacios comunes, de las indefiniciones y las pertenencias, de lo afianzado y aquello por construir” (Vila, 2012, p. 125). Es decir, se busca activar el diálogo de saberes, que logre abrirse a la alteridad diversa para romper los monólogos, y dar paso a un diálogo cuya multiplicidad de voces anuncie la polifonía de los pueblos, “para tratar de lograr los necesarios acuerdos sobre las cuestiones de justicia (...) para hacer viable la convivencia” (García y Goenechea, 2009 en Vila, 2012, p. 126).

- *Entreculturalidad*

Esta concepción, es una propuesta política que se origina desde la crítica a los distintos planteamientos de la interculturalidad. Su autora, Sarah Corona Berkin, menciona, que “es sólo en la política como podemos ponernos de acuerdo para convivir con nuestras diferencias. Entrecultura, por lo tanto, nombra las relaciones políticas entre sujetos distintos, en el espacio público” (Corona, 2007, p. 12).

La comprensión del concepto parte de entenderlo desde su construcción morfológica, donde el prefijo “‘*Entre*’ no implica un entendimiento o acuerdo con el otro, sino “la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde otros se exponen y al exponerse existen”. Se aleja “del prefijo “*inter*” (...) que sugiere generalidad, equidad y reciprocidad” (Corona, 2007, p.13), por tanto, la interculturalidad, se pone en el centro de la discusión, como un detonante crítico donde se justificará la perspectiva de la entreculturalidad.

Los planteamientos críticos a las distintas perspectivas de la interculturalidad se originan por poner al centro de la discusión a las culturas, desde esta mirada se evidencian controversias como:

1) Se aboga más por el reconocimiento de la diversidad cultural, la tolerancia y el respeto igualitario, con el fin de apoyar a su sobrevivencia y otorgarles reconocimientos. Sin embargo, no se centra en el diálogo sobre las diferencias en el espacio público. Es decir, “las relaciones armónicas que imagina la interculturalidad en ciertos casos se refieren a la cultura para llamar la atención sobre sus desigualdades, sin embargo, pospone un pronunciamiento político al respecto” (Corona, 2007, p. 14)

2) Las relaciones de convivencia del diálogo intercultural están determinadas bajo conceptos culturales de las distintas visiones de la modernidad y el eurocentrismo, que se contraponen (inclusión/exclusión, equidad/inequidad, bueno/malo, pobreza/riqueza etc.) a través de los cuales la hegemonía se impone y resalta la diferencia y la exclusión a las posiciones diferentes del debate público. Por el contrario, la entrecultura, toma por fundamento, que la diferencia es socialmente construida, y conlleva dentro del diálogo la enunciación de la jerarquía y relaciones asimétricas de poder, por tanto, “no se discrimina por ser diferente, sino que la discriminación construye las diferencias y les otorga un valor” (Corona, 2007, p. 15). Así pues, se propone develar las mismas diferencias desde el conflicto visto desde la relación entre los “diferentes” con los “no diferentes” (Corona, 2007).

3) En el diálogo intercultural, el elemento del “conflicto” siempre está presente, se enuncian desde las diferencias de manera que tienen que ser resueltas. Sin embargo, en la entrecultura, se expresan las diferencias culturales como una forma de ser de cada uno donde se “manifiestan distintas formas de la otredad, las alternativas y los opuestos que pueden generar resistencia o poner en común los significados para crear comunidad” (Corona, 2007; 2013) y nuevas formas de relaciones sociales más equitativas e igualitarias.

En suma, la interculturalidad, ha sido un eje característico para identificar la diversidad cultural en sus distintas manifestaciones. La interculturalidad inmersa dentro de un contexto social globalizado, no se concibe con una definición única, sino a partir de distintas posturas que van a caracterizar las prácticas con las que se movilizan. En todos los enfoques, se encuentran como un eje de sus propias prácticas, los procesos educativos (formales, informales, comunitarios) donde el diálogo de saberes participa como un detonante epistemológico en la conformación del cambio de paradigmas, en la construcción ontológica del ser con características propias y en relación con los otros.

2.1.4 Diálogo de saberes: nuevos horizontes del pensar interconectado

A lo largo de la genealogía se ha descrito cómo la teoría y práctica que fundamentan el diálogo de saberes se insertan en distintos tipos de pensamiento que han caracterizado las lógicas de razonamiento de cada época histórica. Es así que la reflexión que compete a este apartado es escudriñar sobre las bases que sustentan el pensamiento para que el diálogo de saberes produzca y genere un conocimiento nuevo y cómo éste, ha sido el detonante para resolver las problemáticas que resultan de la adopción heredada del pensamiento occidental integrador.

A partir de la segunda mitad del siglo XX hasta la transición al siglo XXI, las tendencias del pensamiento social se han manifestado en los sucesos de la historia mundial a través de dos vertientes que resaltan el discurso de la modernidad: 1) Las tendencias y las corrientes críticas al sistema occidental del desarrollo, y por otra parte, 2) Los emergentes “discursos de la transición” (Escobar, 2011) que surgieron en el siglo XXI, que configuran nuevas formas de pensamiento y de concepción del diálogo de saberes.

La raíz de los discursos del desarrollo se fundamenta en la transmisión de formas de conocer relacionadas al capitalismo y a la idea de dependencia y progreso de los países subdesarrollados. La tendencia occidental del desarrollo “opera como un poderoso mecanismo para la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo. Tales momentos surgen asociados a los paradigmas específicos de: las teorías liberales, marxistas y post-estructuralistas” (Pérez, 2014, p. 78). A pesar de esto, el discurso del desarrollo se convierte en una fuerza social que se evidencia en las universidades, en la modificación de nuevos planes de estudios especializados. Esto facilita la vinculación de conocimiento y saberes expertos en las instituciones políticas que tenían lógicas coherentes con el sistema de producción de la modernidad y la economía del desarrollo (Escobar, 2011).

Para enfrentar estas tendencias de las lógicas del conocimiento desarrollista basada en la “idea del progreso”, surge como crítica al sistema de la modernidad la noción de post-desarrollo, que consistía en que el desarrollo capitalista ya no sería el principio organizador central de la vida social, y el liberalismo no sería la forma natural de la modernidad (Escobar,

en Pérez, 2014). Sino que, al no ser el centro, se “libera el espacio discursivo para que surjan otros pensamientos, otras formas de práctica social” (Escobar, en Pérez, 2014, p. 80).

Esta tendencia ha generado la demanda por abrir diálogos de saberes que perfilen relaciones horizontales, de colaboración entre los seres humanos y atención al nuevo sistema mundo que se gesta por la globalización (Delgado, 2012). Así, se ha cuestionado la relación del “único saber” dominante, frente a las culturas locales, vernáculas e indígenas, como una necesidad de legitimarse, depender cada vez menos de los conocimientos de expertos y más de los intentos de la vida cotidiana que experimenta la gente común (Pérez, 2014).

Estos cambios han traído la necesidad de búsquedas alternativas que deconstruyan las formas de pensamiento dominante, imperial y capitalista, profundizando en la crítica ontológica, en su estatus de seres humanos plenos y seres racionales plenos (Mignolo, 2015), “es decir, se trata de la construcción de alternativas del mundo desde la perspectiva de la diferencia colonial” (Escobar, 2013, en Pérez 2014, p. 80), encaminada a generar un pensamiento descolonizado, que da la posibilidad de crear discursos y representaciones no mediados por la idea del progreso, encaminadas a cambiar las prácticas y las instituciones, para hacer “visibles las formas de conocimiento producidas por aquéllos quienes supuestamente son los ‘objetos’ del desarrollo para que puedan transformarse en sujetos y agentes” (Escobar, 2005, p. 20).

En este sentido la lógica del post-desarrollo de Escobar (2005) no se encasilla a un modelo de sociedad imbricado en un tiempo histórico, sino a estrategias de desplazamiento entre la práctica del desarrollo hacia un escenario estratégico donde surjan discursos alternativos, relacionados con los derechos de la naturaleza, el desarrollo del bienestar integral y colectivo agroecológicas y en los movimientos indígenas. Con esto se pretende potenciar una nueva visión de pensamiento, hacia la construcción de un pluriverso (Escobar, 2012 y 2013).

Entender el pluriverso hacia donde se quiere transitar, primero es necesario reconocer la diversidad de formas en que se organiza y experimenta la vida, y a través de ella se produce conocimiento a través de estrategias de procesos de diálogo, de imaginación que permiten comprender que el hombre es parte de las diversas dimensiones de la naturaleza (Olivé, Santos y Salazar, 2001). Entonces, hablar de un pluriverso implica no sólo reconocer la variedad de conocimiento de la “diversidad de culturas, sino que también al interior de cada cultura se desarrolla una pluralidad de formas de pensamiento” (Olivé, Santos y Salazar, 2001, p. 13).

En los albores del siglo XX han surgido varios investigadores, teorías y metodologías que han tratado de encontrar vías que faciliten el diálogo de saberes para avanzar hacia el pensamiento que plantea el pluriverso, de “crear condiciones para la coexistencia de múltiples mundos interconectados” que se enriquezcan mutuamente (Escobar, 2012; 10-11). La propuesta de estos teóricos va en torno a superar las relaciones de dominación y buscar

vías sobre procesos y narrativas que faciliten el diálogo de saberes, a pesar del peso de las relaciones de dominación.

Entender el diálogo de saberes dentro de esta dinámica de transición hacia el pluriverso, no se centra en las categorías de intercambio e integración de saberes o para solucionar problemas urgentes, sino que es entendido como un organizador de conocimientos, los produce “mediante el cambio de perspectivas, comportamientos, modos de pensar y colaborar” (Delgado, 2012, p.160). Es la condición para que, a través de un ejercicio sistemático e intensivo de producción y uso de conocimiento, pueda abrirse a conocer los puntos de partida de los propios horizontes de comprensión y actuación, tendiendo como fuente al conocimiento humano (Delgado, 2012).

En el campo de los estudios pluriversales, el diálogo de saberes cobra una función particular en la construcción del conocimiento, a través de visualizar los múltiples mundos que componen el pluriverso sin encasillarlos a la episteme de las ciencias modernas; “en cambio deben esbozarse como un proyecto intelectual y político completamente diferente” (Escobar, 2013, en Pérez 2014, p. 82)

Desde esta perspectiva, para comprender este entramado de transición de formas de conocer, diversos autores han marcado un camino de reflexión teórica crítica al sistema de pensamiento positivista, dominante de la modernidad / colonialidad, no tratando de explicarlo a partir de la diversidad de los esquemas híbridos o modernidades alternativas pluralizadas que reproducen la visión del sistema dominante. Sino hacia formas de dialogar y de pensar con un nuevo sentido de modernidad (Pérez, 2014).

Desde esta perspectiva, surgen dos corrientes de autores que expresan la diversidad conceptual y epistemológica de la transición a otras formas de dialogar y construir conocimiento: 1) los que analizan la pluralidad de situaciones y mundos que existen en su interacción con la modernidad de occidente, considerando las claves del sistema mundo moderno colonial, como articulador de las principales formas de poder del sistema; y 2) los que configuran el periodo de transición hacia la construcción de formas de pensar hacia el pluriverso (Delgado, 2012; Escobar, 2011).

Desde la perspectiva inicial, se nombra la primera noción crítica de Quijano (2014), con el concepto de la *colonialidad del poder*, que se instaura con el modelo hegemónico que se impone desde la conquista. Sin embargo, no se centra en un poder homogéneo que ha dominado las épocas hasta llegar al capitalismo, sino en otras formas de poder que se basa en las relaciones subjetivas, en la coexistencia de categorías históricas y contextuales que se articulan y se combinan todas en una estructura común, configurando nuevas identidades y un nuevo universo.

Apoyando esta idea del colonialismo, Mignolo (2000) afirma que el sistema mundo moderno no toma en cuenta esta perspectiva de lo colonialista del poder (Quijano), ni la *diferencia colonial* (Mignolo), sino que se ciega en su propio imaginario y no logra ver desde el imaginario conflictivo que surge con y desde la diferencia colonial, desde donde se

despliegan nuevos proyectos de movilización. Así mismo, el diálogo de la colonialidad, también es visto desde un plano ontológico; el concepto de la *colonialidad del ser* de Nelson Maldonado (2007), responde a la necesidad de conocer los efectos de la colonialidad no sólo desde un plano epistemológico, sino en la experiencia vivida de los sujetos.

Dussel (2000), aporta a la idea del *Eurocentrismo*, entendiéndolo como el modelo central de la modernidad, que caracteriza a la historia mundial. Sin embargo, desde este centro, se despliegan una gran diversidad de culturas con características etnocéntricas. Para Quijano, el peligro es que el Eurocentrismo se confunda como el único centro útil para comprender otras culturas. De aquí, Dussel (2000) menciona el concepto de la *Exterioridad del sistema mundo*, que construye discursos desde la razón eurocéntrica, desarrollista y hegemónica, donde ven al “otro” fuera del sistema, como una persona que ha sido negada por la modernidad.

De esta manera, la razón moderna es trascendida con lo que Dussel (2000) llama *la Transmodernidad*, como un proyecto mundial de ética de la liberación que indica la posibilidad de entablar un diálogo de la modernidad con la alteridad negada, para construir vías de solidaridad del centro a la periferia, de mujer y varón, de diversas razas, diversas etnias y clases, la reconciliación de la tierra con la humanidad y de las distintas culturas mundiales existentes.

El esfuerzo por romper la hegemonía del pensamiento eurocentrista y estar en la búsqueda de alternativas de conocimiento, surge la idea del *Pensamiento de Frontera*, nominado así por Mignolo (2003), que se basa en una relación epistemológica entre lo superior y lo inferior, entre lo hegemónico y lo marginal. Por lo tanto, se convierte en una propuesta emancipadora que intenta contribuir a una nueva relación entre los pensamientos universales del sistema mundo, y el reconocimiento de otras formas de pensar, construyendo puentes con las minorías históricas, políticas y culturales, en términos de razas, lenguajes, identidades y experiencias vividas.

La apuesta a una nueva forma de dialogar, que construya otras formas de interacción de las culturas con el sistema mundo, apunta al concepto, también acuñado por Mignolo (2003) de *la Espistemología de frontera*, que promueve un pensamiento que sea capaz de enfrentar el colonialismo del pensamiento occidental a partir de fuerzas epistémicas configuradas desde varios subalternos, que permiten un pensamiento abierto a la multiplicidad de significados de la realidad. En este sentido, no se acepta la hegemonía del saber, o una hegemonía mundial o universal frente al capitalismo, sino que propone conectar las contra-hegemonías y las múltiples ideologías del mundo para permitir avanzar “hacia las transformaciones políticas y étnicas a través del diálogo entre la crítica monotópica de la modernidad, del discurso crítico occidental y la crítica emergente desde la diferencia colonial para construir una Hermenéutica pluritópica” (Pérez, 2014, p. 84).

El conjunto de conceptos y autores señalados, muestra una primera aproximación del diálogo de saberes que encaminarán a una nueva redefinición de saberes interconectados, en

un marco de conceptos que surgen como “discursos de la transición” epistemológica en la comprensión del conocimiento. Esta transición trae una nueva experiencia de autores que emergen desde finales del siglo XX y dan el inicio a una nueva forma de dialogar con la pluralidad de epistemologías donde convergen campos diversos históricos, socioculturales, políticos, ambientales, religiosos, entre otros (Delgado, 2012; Escobar en Pérez, 2014).

Este nuevo enfoque requiere de un fundamento sólido en “una epistemología pluralista, que explique la posibilidad y justifique la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento” (Olivé, 2009, p. 25). Para legitimarse se necesita que sean valorados con criterios distintos a los que determinan la validez de los conocimientos científicos. Desde esta perspectiva, para comprender este nuevo enfoque, se parte del concepto de epistemología no desde la concepción clásica, que busca explicar el fundamento del conocimiento de una forma estática e inamovible, sino que ahora es entendido como “la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas, es decir, aquellas mediante las cuales se generan, se aplican y se evalúan diferentes formas de conocimiento” (Olivé, 2009, p. 25), no sólo desde el quehacer científico y filosófico, sino que desde la presencia en lo social, con la ecología, el feminismo, las minorías en conflicto, la bioética, entre otras (Delgado, 2012).

Dentro de la línea conceptual que define esta transición se encuentra De Sousa Santos, que define al pensamiento occidental del modernismo como la configuración de un *razonamiento indolente* y la lógica del *pensamiento abismal*. Este tipo de pensamiento, opera con criterios diferenciados que visibilizan o invisibilizan que legitiman el campo de conocimiento abismal. “Cada una de ellas, crea un subsistema de distinciones visibles e invisibles, de tal modo que las invisibles se convierten en el fundamento de las visibles” (De Sousa Santos, 2010, p. 13) y crea tensiones entre ellos que se evidencian con las lógicas de regulación/emancipación por un lado y de apropiación y violencia, por el otro lado.

Esta misma lógica ocurre en el campo del conocimiento “el pensamiento de la ciencia abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso” (De Sousa, 2010, p. 13). Las tensiones epistemológicas, también se encuentra entre lo científico y los saberes populares y tradicionales, ya que no están adaptadas a ninguna forma de conocimiento científico o teológico. “Al otro lado de la línea, no hay un conocimiento real, hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas y subjetivas” (De Sousa, 2010, p. 14), que pueden convertirse en materia prima para las investigaciones. Por tal motivo, lo que se pone de “este lado” crece en una línea invisible, abismal.

De Sousa propone que, para pasar del razonamiento abismal hacia el pensamiento post-abismal, es necesario desvelar las diferencias ininteligibles de los códigos culturales de la modernidad capitalista, mirando desde dentro hacia fuera, haciendo un esfuerzo de descentramiento, un contra movimiento subalterno o llamado por él mismo, también un “cosmopolitismo subalterno”. Se requiere de procesos de transición/traducción, porque

implica “complejos procesos epistemológicos inter-culturales e inter-epistémicos, que requieren un tipo de “justicia cognitiva” y una ontología múltiple” (Pérez, 2014, p. 87).

Estas nuevas percepciones, van a estar basadas en la tendencia de lo que De Sousa denomina el nuevo colonialismo, producto de las asimetrías producidas por la globalización neoliberal y de fascismo social. Por eso, considera urgente dotar de herramientas epistemológicas para que se pueda combatir hacia un pensamiento “post abismal”, basado en la ecología de saberes: “la ecología de los saberes es básicamente una contra-epistemología” reconoce la pluralidad de conocimientos, “los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias”, como puntos de llegada a otros conocimientos, es “aprender de otros conocimientos sin olvidar lo de uno mismo” (De Sousa, 2009, p. 56). De aquí, el diálogo de saberes se fundamenta en la invitación a una reflexión profunda sobre la diferencia entre la ciencia occidental eurocéntrica y la ciencia como ecología de saberes.

En este proceso de transición, se reconoce el diálogo de saberes desde el pensamiento de la complejidad ambiental, de Enrique Leff (2003), quien parte de concebir una crisis ambiental que lleva a repensar el mundo desde el entendimiento entre las complejas vías de enlace entre el pensamiento, “para desde ahí abrir nuevas vías del saber, en el sentido de la reconstrucción y la reapropiación del mundo y de la naturaleza” (Leff, 2003 p. 23). La racionalidad ambiental y el diálogo de saberes, le dará sentido y significación a la construcción de un futuro sustentable (Leff, 2007).

Para Leff, la crisis ambiental es un síntoma de la racionalidad universalista y totalizadora del conocimiento, que lo sometió a lógicas economistas y cosificadoras. Por tanto, el ecologismo, intentará recuperar, a través del ser y la naturaleza, la versión unificada del mundo, que se proyectará a través de la acción y la ética del desarrollo sostenible que fundamentará la idea de un futuro común.

La propuesta de Leff, parte de resignificar los discursos de la naturaleza y los políticos, que suponen estar en disputa sobre el tema de la sustentabilidad. Para explorar dichos discursos se sostiene de dos conceptos claves que sostienen su teoría que los pone a dialogar en sus saberes en la construcción de sociedades sustentables: La *racionalidad comunicativa* de Habermas, y el concepto de *Otredad*, de Emmanuel Levinas, que apunta a la construcción de un porvenir sustentable (Acosta y Pinto, 2016).

La idea es traspasar los límites del saber del mundo economizado, articulando “múltiples visiones y comprensiones del mundo convocando a diferentes disciplinas y cosmovisiones. La complejidad emerge de la reflexión del pensamiento sobre la naturaleza donde convergen diversas epistemologías e imaginarios que transforman” (Leff, 2003, p. 4). El diálogo de saberes está caracterizado por reconocer una pluralidad de ámbitos, con conceptos que integran dotar de sentido las experiencias, la disposición al reconocimiento de las subjetividades del otro y de otros saberes y reconocer el modo de relación intersubjetiva, horizontal que supone repensar los posicionamientos de poder. El “saber ambiental permite dar un salto fuera del ecologismo naturalista y situarse en el campo del poder en el saber, en

una política del conocimiento, en un proyecto de reconstrucción social a través de un diálogo de saberes” (Leff, 2003, p. 4)

En esta línea se encuentra también Edgar Morin (2002) con el pensamiento complejo, que hace posible el diálogo de saberes a través de una indagación transdisciplinaria, en el marco de un problema de organización del conocimiento en la perspectiva del pensamiento complejo. Plantea la necesidad de una reforma de pensamiento científico, que supone cambiar la rigidez de las estructuras lógicas clásicas por medio de generar espacios de diálogo donde se manifiesten nociones y percepciones complementarias y antagónicas. La diversidad de posturas puestas en un diálogo complementará el conocimiento, lo integrarán construyendo un todo, integrando diversas partes (Morin, 2002).

La propuesta es una reforma de pensamiento pasando de lo unidireccional a lo multirreferencial (Morin, 2002), y puesta en marcha a través de la perspectiva de construcción y deconstrucción de saberes científicos. El pensamiento complejo invitaría a modelar operaciones de construcción de saber alejadas de la linealidad, de la causa y efecto, de las verdades cerradas y fundamentalistas. En este sentido la mirada disciplinaria se vuelve significativa cuando se domina el conocimiento de su área, pero para entender y comprender una realidad desde su totalidad, requiere de la interrelación con otras disciplinas académicas y su interpelación con el contexto. Es decir, se necesita construir una plataforma para tener apertura a mirar fuera de la disciplina, ya que cuando no se encuentra una solución dentro de una, la solución viene de fuera de la disciplina (Morin, 2002).

Acerca de la interrelación de los saberes en el contexto, Morin (2002) menciona lo siguiente:

(...) situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver como éste modifica al contexto o como le da una luz diferente. Un pensamiento de este tipo se vuelve inseparable del pensamiento de lo complejo, pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un “marco” u horizonte. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes (p.27).

La apertura epistemológica “implica un replanteo radical de la cognición, que debe ser considerado a la hora de establecer diálogos con otras propuestas y conceptualizaciones” (Delgado, 2010, p. 34). Desde esta visión, Morin (2002) promueve educar la mirada perceptiva de la realidad desde una postura diversa y no fragmentada sino capaz de construir lazos con otras disciplinas académicas, interconectadas a otros contextos desde la complejidad.

Los autores citados en este apartado enfatizan en lo que plantea Morin (2002) que “el conocimiento es un océano de incertidumbre con pequeños archipiélagos de certezas” (p. 140). Así mismo, parten de que las verdades absolutas del pensamiento científico y de la modernidad, constriñen la posibilidad de un diálogo horizontal. Sin embargo, las nuevas

posturas de interacción perfilan una connotación del diálogo de saberes que se conforma desde las interacciones subjetivas entre de los saberes de cada persona.

Lo que caracteriza a la nueva postura del diálogo de saberes, son las múltiples relaciones en que se afecta la realidad, que van conformando cadenas (inter)subjetivas de conocimiento y de significación sin dejar de ser uno mismo. Desde ahí se diversifican las miradas, las posturas, la existencia y las realidades que exige comprenderlas desde lo situado.

Entonces, cabe notar, que la postura relevante que conviene perfilar para el diálogo de saberes es a partir de la perspectiva del sujeto y sus (inter)subjetividades. Los problemas del mismo, “se convertirían en una centralidad epistémico-metodológica y ético-política” (Alonso, Sandoval, Salcido y Gallegos, 2015, p.37). En este sentido, el diálogo de saberes se construye desde lo que lo constituye como persona, imbricado en una historia, en una cultura y en un contexto situado del que convive cotidianamente.

Las distintas visiones epistémicas, dan elementos para problematizar al sujeto desde diversos elementos claves, tales como (Alonso, Sandoval, Salcido y Gallegos, 2015):

- Conocer cómo despliega su conocimiento de la realidad, la subjetividad, la imaginación propia del pensar epistémico, parcelado o considerado en la totalidad.
- La postura que sostiene desde dentro o trata de reivindicar su posición, si existe una objetividad posicionada desde la pluralidad de los sujetos o si la objetividad no existe o dispone a otros a su propia subjetividad.
- La dimensión de la perspectiva de la descolonización, la conversación dialógica o el diálogo conversado con la diferencia, la cuestión de la autonomía del sujeto respecto a la construcción del conocimiento y otros saberes. Pues el lugar que ocupan es condicionante en la perspectiva epistémica y política.
- Supone al sujeto en su quehacer autónomo para conocer y formarse.

Estas visiones conforman maneras de perfilar la investigación anclada en el sujeto: sus características, sus procesos, sus dimensiones, subjetividades. A continuación, se profundiza en elementos que ayudan a ir definiendo los lineamientos teóricos que aproximarán a entender las dimensiones del sujeto mismo que se movilizan en la construcción del conocimiento.

2.2 Alteridad, identidad y posicionamiento epistémico y metodológico del sujeto.

*Una idea algo altisonante, pero inquietante a la vez:
la alteridad no es lo que no somos, sino tal vez aquello
que aún no hemos sido capaces de ser.*

(Skliar, 2011)

Para dar una perspectiva teórica de lo que constituye al sujeto como centro de la investigación, específicamente con los elementos que perfilan al estudiante indígena dentro

de un entorno universitario convencional, se toman como base las tareas intelectuales de teóricos que permiten identificar aquellos elementos conceptuales que resaltan en la dinámica de la propia realidad en la que ellos interactúan.

Se pretende configurar una mirada teórica para el sujeto desde la perspectiva del diálogo de saberes, a partir de tres miradas conceptuales: la alteridad desde la postura existencialista de Levinas y Buber, la identidad Personal desde los postulados de las ciencias sociales en la psicología social de James Côté. Por último, se expone el posicionamiento epistémico y metodológico de los componentes del sujeto desde la postura de Hugo Zemelman.

2.2.1 Miradas teóricas de la alteridad en la comprensión del diálogo de saberes

A lo largo de la historia el término de alteridad ha sido definido por teóricos clásicos y modernos desde distintas posturas categóricas especialmente provenientes de la filosofía. En el Diccionario de pensamiento contemporáneo (Moreno, 1997) se explicita que en toda la genealogía de este concepto existe una vinculación estrecha con lo que se denomina “el otro”, es decir la relación del encuentro con lo que no es él y a través del cual el mismo hombre percibe su finitud (González, 2009). Desde estas aseveraciones se vuelve relevante profundizar cuáles son estas perspectivas que caracterizarían el *diálogo de saberes* desde la alteridad.

El concepto de *alteridad* procede del latín *alter*, que significa el “otro”, que se define como:

“el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la -de uno- es la única posible” (Sousa, 2011, p. 27).

Esta primera aproximación se centra en que el término de alteridad “se aplica al descubrimiento que el “Yo” hace del “Otro”, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del “Otro”, del “nosotros”, así como visiones del “Yo” (Magendzo, 2006, p. 7).

Desde la alteridad surge el Otro con toda su complejidad de aspectos que el Yo no conocía, de ahí que incorpora imágenes desconocidas y construye múltiples representaciones hasta llegar reconocer al otro (González, 2007). En este sentido, la finalidad de la alteridad consiste “en el reconocimiento del otro hombre como fin en sí mismo, al cual no se debería ignorar y con el cual me reúne un destino conjunto” (Ure, 2017, p. 187)

Las dos bases filosóficas con las que se sostiene el término de alteridad son: la historicidad del ser y la centralidad de la relación (Ure, 2017). A partir de estos dos aspectos teóricos contemporáneos se puede afirmar que no se puede definir la *alteridad* sin la vivencia del sujeto y la experiencia relacional; desde estos dos ejes se desprenden una serie de temas que lo caracterizan, tales como: el rostro y la huella, la autonomía y la heteronomía, la

subjetividad y la intersubjetividad, la memoria como ética de la atención, la tolerancia y la discriminación, los prejuicios y los estereotipos; y la responsabilidad (Magendzo, 2006).

Toda la variedad de temas enunciados que competen a la alteridad se construyen teóricamente desde las perspectivas disciplinares de la filosofía, antropología, epistemología, la ética y la estética. Especialmente para abordar en esta investigación al objeto de estudio y a los sujetos en cuestión, se pretende enunciar la postura existencialista de Buber y Levinas que han sido teóricos fundamentales para describir la alteridad desde una perspectiva contemporánea.

La centralidad de estos autores consiste en que conciben la alteridad como una crítica a la corriente de la modernidad, y construyen marcos de referencia para entender los procesos de humanización. Levinas y Dussel definirán la alteridad desde el descentramiento del yo como una propuesta liberal para reconocer al otro, y Buber caracteriza al hombre desde el existencialismo del ser, rescatando la comunicación intersubjetiva en un *nosotros*.

2.2.1.1 Dos paradigmas: Alter-Ego, Alter-Tú.

Antes de mencionar lo que caracteriza a la alteridad, es importante definir dos paradigmas que muestran desde el existencialismo una base epistémica para comprender las formas de relación con los otros, entre el Yo y el Otro; ambos se denominan como el Alter Ego y el Alter Tú (Etchebehere, 2010).

El paradigma Alter Ego, tiene su origen en la filosofía metafísica de Platón y plantea que a través del Yo se puede alcanzar la verdad absoluta de la esencia del ser por vía cognoscitiva sin que el Otro intervenga (Pérez-Estévez, 2001). Desde estas bases, el Alter Ego “es visto como otro yo, es decir, como la proyección de mis propios pensamientos, anhelos y deseos en el otro, y en donde los puntos de vista diferentes que el otro pueda tener pasan desapercibidos o son ignorados por el Yo” (Córdova y Vélez, 2016, p. 1004). Entonces, el Yo se vincula con el ser, y queda el otro en el contexto del no-ser, y como un instrumento para despertar y desarrollar la capacidad para llegar a la verdad absoluta (Etchebehere, 2010, en Córdova y Vélez, 2016).

Las relaciones que se construyen en el paradigma Alter Ego ocurren en el encuentro del Yo con lo que representa el Otro, en el cual está basado en las vivencias previas para adecuarlo a lo conocido. Desde esta perspectiva la alteridad se anula y se queda en un sistema cerrado reducido al mí mismo (Jaramillo y Aguirre, 2010). Buber (2003), nombra este tipo de relación como el no-ello y menciona que es la relación que tiene cotidianamente el ser humano con las cosas del mundo en el que convive, sin embargo, el ser humano también puede reflejar esta relación con sus semejantes, tomando una postura distante y como una pieza que es parte del entorno.

Desde la postura de Levinas (2012), este tipo de relación se convierte en una mirada objetiva y totalitaria, que reduce las relaciones a experiencias no históricas ni vividas, sino objetivas, que se construyen desde la totalidad de la razón con criterios de validación para concebir al otro. “El Paradigma del Alter Ego es el que finalmente se impuso en la sociedad

Occidental con la llegada de la Modernidad, e incluso –como lo plantea Dussel– no pudo ser superado por el Postmodernismo” (Córdova y Vélez, 2016, p. 1004). La universalidad de la razón, la experiencia-objetiva en el tiempo de la modernidad encasilla al hombre como individuos dentro de una obra de la totalidad y no de intencionalidades (Levinas, 2012).

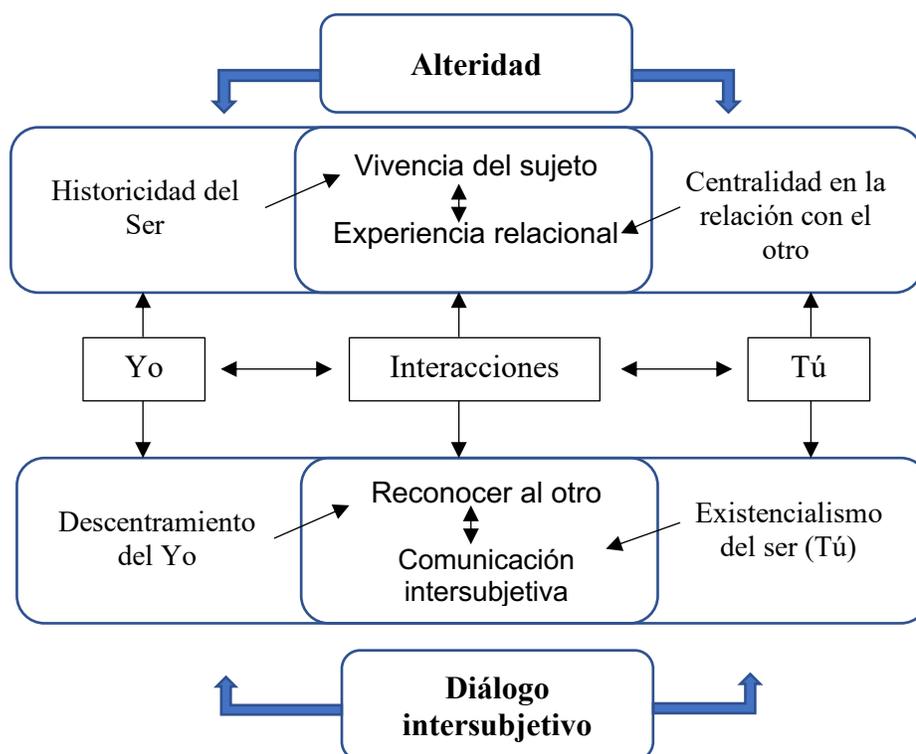
Para romper la estrechez de las relaciones del paradigma Alter-Ego, y pensar más allá de la totalidad del pensamiento racional se busca trascender los límites de la mirada objetiva para adentrarse al sentido de la experiencia como acontecimiento, y a la interioridad de la historia como característica propia para reconocer al otro en relación. Esta ruptura se convierte en un punto esencial para romper la dicotomía entre sujeto y objeto (Levinas, 2011). De aquí surge el paradigma Alter Tú: “el otro ya no es un no-ser, imagen de la imperfección, sino que es un Tú (Etchebehere, 2010, en Córdova y Vélez, 2016, p. 1004). En este sentido, el conocimiento de la verdad se va a alcanzar a través del encuentro con el otro dentro del contexto mundo; se concibe al otro desde la representación de la identidad, de la idea de sí mismo y de la alteridad.

A partir de este paradigma se puede hablar abiertamente del otro (alter) considerando que en la perspectiva de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro” teniendo en cuenta los intereses del otro y cómo concibe al mundo. En este sentido, es una equivocación pensar en que la propia perspectiva es la única posible (Córdova y Vélez, 2016).

Desde esta perspectiva, se plantea una comunicación intersubjetiva donde los interlocutores no son vistos como objetos, sino desde la esencia y el sentido de lo que se define como “lo otro” basado en la participación dialéctica de Hegel (1985) en que a partir de “lo otro” se da la apertura para conocer elementos opuestos, contrastantes como parte del movimiento cambiante de la realidad que se transforma. De aquí, que “lo otro” va a caracterizarse como un lugar fundamental para la constitución del sentido y la realidad de la comprensión del mundo y de las cosas, que permite tomar parte de ella (Hegel, 1985). Además, a través de “lo otro” se alcanza el conocimiento a partir de consensos y acuerdos en las relaciones intersubjetivas, por lo tanto, se hace necesaria su existencia para conformar no sólo la constitución del propio yo sino de la intersubjetividad (Levinas, citado por González, 2007). En este sentido, Dussel (1980) plantea que: “el hombre solamente puede alcanzar su sentido en relación con el otro”, y Levinas (2012) reafirma que: “el otro es un maestro, del otro el yo aprende, el otro no es igual al yo, sino que el otro lo trasciende en su altura” (en Córdova y Vélez, 2016, p. 1007).

Los planteamientos del paradigma Alter-Tú muestran la dinámica intersubjetiva que sucede en el encuentro entre el tú y el yo (se aprecia en la figura 1), por sus características propias la presencia del otro altera la existencia, la cuestiona y le exige nuevas formas de ver la realidad (Etchebehere, 2010, Levinas, 2001), en este sentido las interacciones se constituyen bajo una serie elementos que participan en la experiencia y que tienen que ver con: a) el sentido de la existencia del otro, b) la vida dialógica que se interconecta, c) el rostro del otro que interpela, d) el ser con otros en el diálogo y la comunicación.

Figura 1: Alter tú: la dinámica intersubjetiva del diálogo



Fuente: elaboración propia

a) El sentido de la existencia del otro.

El Otro aparece no sólo como el no-yo que confronta, sino como el otro exterior al yo (Berdieaev, 1948 en Ure, 2017), es decir “la alteridad del otro está en él y no en relación a mí, se revela” (Levinas, 1997, p. 140, en Ure, 2017). Desde esta perspectiva la relación con el otro cobra un sentido existencial que no es casual, sino que es constitutiva del hombre, por lo que en la medida en que se interactúa es lo que se llega a ser. El hombre a través de la comunicación se constituye a sí mismo, se transforma con los otros sin dejar de ser él. Entonces el diálogo con los otros se convierte en un eje importante y esencial para comprenderse a sí mismo y a su propia historia (Buber, 1997).

b) La vida dialógica del hombre se vincula con la persona, con la integridad de su ser, con su historia, su rostro, su biografía.

A partir del diálogo se relaciona el yo-tú, donde el tú se hace presente en la medida que se percibe al otro existencialmente sin conocerlo y es únicamente a través de la palabra cuando entra en su mundo, “solamente cuando salto fuera de este santuario de la palabra, lo conozco de nuevo por la experiencia. La experiencia es alejamiento del Tú” (Buber, 1997, p.13).

Las palabras se convierten en una característica fundamental para construir el diálogo. Las relaciones que surgen de ambos paradigmas, Alter Ego y Alter Tú, conforman dos

maneras de interactuar y de comprender el mundo que se desarrolla con la palabra. Ésta más allá de la emisión fonológica y simbólica de significados, constituye en sí misma la forma de ser y de relacionarse con el mundo. En este sentido, la palabra Yo no puede pronunciarse o entenderse desvinculada de su mundo y de la relación con los otros, sino que requiere a un tipo de relación, en el cual se involucra un Tú o un Ello dentro de un contexto-mundo (Buber, 1997). En este sentido Buber (1997) afirma que la palabra no es considerada en su totalidad como un instrumento de expresión, sino como el pronunciamiento de lo que le antecede al mismo hombre en relación con su mundo:

“El lenguaje es su mundo y se construye a partir de él (...). Y así como el espíritu lingüístico sólo puede hacerse palabra en el cerebro del ser humano y luego sonar en su laringe, pero ambos solamente son fragmentos del acontecimiento verdadero-pues en verdad no está el lenguaje en el ser humano, sino que el ser humano está en el lenguaje y habla a partir de él —así toda palabra, así todo espíritu” (Buber, 1997, p. 43).

c) El rostro del otro.

En el encuentro yo-tu, la palabra devela el rostro del otro, en una totalidad que lo interpela. Para Levinas, “el rostro no es el conjunto de una frente, dos ojos, una nariz, una boca y un mentón, en la medida en que su significación desborda su imagen” (Navarro, 2008), su contenido corporal se puede objetivar desde la información que se interpreta de su mundo interior o exterior. En contraposición a esta postura, el rostro se presenta al margen de la experiencia sensible que produce (Navarro, 2008), revela otros mundos y se lee más allá de la cultura, de la etnia, el sentimiento o afectos; el “rostro es de entrada, ético (entonces), la mejor manera de encontrar al otro es no darse cuenta ni del color de sus ojos” (Levinas, 2000, p. 71, en Navarro, 2008).

El rostro supone más allá de una descripción, para Levinas (2000 en Navarro, 2008) es una manifestación que se encuentra fuera del horizonte cognitivo del yo, ya que dependería de la validación que señala su presencia corporal frente a parámetros objetivos; más bien el rostro es visto desde la fuerza significativa que interpela al rostro y habla por sí mismo, logra cuestionar el poder normativo y categórico del yo (Navarro, 2008). Para Levinas, la fuente de significación que presenta el rostro permite identificar la dinámica de la “sensibilidad del rostro” que abre una inteligibilidad anterior y exterior al mismo; es su capacidad expresiva la que va a definir la estructura ética al yo (Navarro, 2008).

d) El ser con otros en el diálogo y la comunicación.

Para Buber (1998) cada hombre posee innatamente un sentido de voluntad *al diálogo* que se ejerce a través de la presencia de la alteridad. La *vida dialógica* se encarna a partir de la exigencia de que se “legitime frente a mí al otro como un hombre con el que estoy dispuesto a vincularme; entonces puedo confiar en él y creer que él también actúa como compañero” (1997, p. 80). En este sentido, el diálogo para Buber (1997) compete a la relación Yo-Tú en

reciprocidad de dones, es aceptar y recibir al otro en su diferencia en un acto de ida y vuelta, no se manipula, sino que se coloca en relación con el otro. A este tipo de diálogo lo denomina diálogo auténtico.

Buber distingue tres tipos de diálogo: 1. el auténtico: procura fundar una reciprocidad vital en la esencia del ser y del ser así; 2. el técnico: se establece como una relación objetiva que tiene la intención de conocer el mundo del Ello y de orientarlo; y 3. el aparente: que se descubre como monólogo, un discurso que no tiene apertura del otro. En el sentido de conformar la vida dialógica en la alteridad, sólo el diálogo auténtico permitirá al hombre establecer relaciones de encuentro, comunicación y reciprocidad con el otro (Rivero, 2015).

Así mismo, para Buber (1997) en una relación donde predominan distintas etnias, culturas, o personas de grupos diferenciados la relación no cambia, siempre y cuando haya un acto de darse y recibir al otro en la disposición del encuentro, la escucha, silencio y apertura a lo que va a hablar el otro, y a lo que permite dar a conocer. En la relación Yo - Tú hay un sentido comunicativo que implica una relación que tiene su esencia en el paso de lo subjetivo a lo intersubjetivo a través del contexto de los interlocutores donde se apropian ambos en una interrelación continua y en una inexistente relación de poder o dependencia. Se trata de descubrir y hacer visible el mundo del Tú en el acto del encuentro relacional y del ejercicio comunicativo del diálogo con el otro (Rivero, 2015).

“Se trata, de hecho, de una relación binaria, entre el yo y el tú, en la que el otro, a raíz de mi ejercicio de alteridad (reconocimiento de su ser), ya no es uno más entre tantos otros, sino alguien que acapara mi atención y que, en ese momento, se convierte en insustituible para mí (Ure, 2017, p. 189).

En este recorrido de entender al otro como la alteridad en el contexto del diálogo de saberes, ahora se invita a escudriñar más a fondo la participación del Yo en relación, es decir, a mirarlo desde su mundo interior y su mundo en relación, su subjetividad y su historia, desde el Yo como el sujeto que representa a la identidad o a la imagen de sí mismo (Navarro, 2008).

2.2.2 La identidad y la alteridad: pasos para la identificación

Abordar el tema de la identidad es sumergirse a un gran marco de referencia fruto de los distintos movimientos y cambios sociales que han caracterizado cada etapa de la historia. Estas transformaciones, han traído consigo desplazamientos y posicionamientos científicos de maneras de ver al sujeto ya sea como individuo o en relación con otros y con las estructuras sociales (Luchetti, 2009). En este apartado, se pretende dar una continuidad a la línea de la alteridad antes mencionada, enfocándose en conocer la identidad desde el mismo sujeto como persona que está en relación con el otro, con la estructura social y consigo mismo. Esta perspectiva definirá el sentido de la observación para centrar la mirada en el sujeto frente al objeto teórico del diálogo de saberes.

Cuando se habla de diálogo de saberes, no se puede hablar sólo de las características del sujeto en sí mismo, sino verlo en relación para entenderlo. Para abordar el tema de la identidad, se tomarán la perspectiva teórica contemporánea de la identidad personal de James Côté que constituye un proceso para entender, a partir de las interacciones, las transiciones del sujeto en relación. Esta perspectiva surge de no entender la identidad como un modelo fijo, sino como producto de la “*identificación*” que concibe una manera actual de caracterizar las nuevas identidades en el movimiento de la alteridad, es decir, partir de la idea de ver al otro y a la misma estructura, no en un sentido de posesión o dominación sino desde las interacciones que lo constituyen y que insista a los sujetos a dialogar.

Con la intención de desarrollar esta perspectiva, se presentarán primero dos maneras de concebir la identidad; desde los parámetros de la modernidad y desde el movimiento de la posmodernidad. En cada una de estas dos posturas se hará referencia a la concepción del sujeto, como el Yo en sí mismo o el Yo en relación, en la cual se definirán en cada uno de ellos cuál de los posicionamientos de la alteridad (Ego o Tú) se enuncian. Estas posturas serán la base para comprender el proceso de la identidad personal, que desde una manera interdisciplinaria plantea la psicología social. Aquí se aborda a la identidad como un capital que se pone en juego en distintos niveles de interacción, tanto en las estructuras sociales, con los otros y consigo mismo; estos posicionamientos forman elementos claves para poder entender al sujeto en relación y en un diálogo continuo.

2.2.2.1 Dos maneras de concebir la identidad (desde la modernidad y la posmodernidad)

Teórica y empíricamente, el concepto de la identidad ha estado marcado por dos momentos históricos que han caracterizado no sólo la manera de relacionarse sino la construcción de lógicas epistemológicas definidas por los modos de pensar social. Sin embargo, ha sido recurrente que los parámetros con los que se ha definido socialmente han entrado en conflicto por definir la identidad ya sea como fija (visión de la modernidad), en movimiento (visión de la posmodernidad) o en interacción (visión contemporánea) (Vera y Valenzuela 2012, Navarrete, 2015).

El análisis social frente al concepto de la identidad, se sostiene en la discursividad que caracteriza a los fenómenos de la modernidad y la posmodernidad, sitúan al concepto de la identidad en un debate que está dentro de situaciones del contexto histórico y social (Luchetti, 2009). Ambos se constituyeron en paradigmas distintos de concebir las características del sujeto en relación con los modos de pensar de cada época, y los proyectos políticos de los países tanto desde una perspectiva nacional o global (Navarrete, 2015).

En la modernidad, hay una fuerte influencia por homogeneizar las naciones y a su vez definir las diferencias en relación a las diversidades culturales, regionales y étnicas; se vislumbra una estructura de pensamiento basado en la lógica de la razón y la ciencia en el que “se naturaliza se fundamentan las nociones de superioridad, de capacidad, de exclusión” (Pérez, Delgadillo y García, 2014, p. 91). Estas apreciaciones de identidad legitimaron el

conocimiento generalizando conceptos categóricos a la población que la dividían en “razas” y marcaban criterios de diferencias, organizados en una estructura social jerárquica de superioridad e inferioridad (Pérez, Delgadillo y García, 2014). Esta percepción estaba regida por una matriz de poder fundada en la superioridad étnica y cognitiva (Quijano en Castro-Gómez, 2010).

En este sentido, las construcciones discursivas desde el posicionamiento de la modernidad, manifiestan a una identidad categóricamente cerrada y unívoca, se concibe fija y sin movimiento, es decir, es vista como “un ser-en-sí-mismo, una mismidad plena y sin grietas internas, como una esencia o sustancia que se posee en función de un lugar que se ocupa en el entramado social” (Luchetti, 2009, p 3). En esta misma tónica desde el discurso científico, se ha reconocido que a pesar de que estas maneras de pensar han traído gran avance desde las ciencias naturales, los relatos de la identidad desde la ciencias sociales han entrado en cuestión por los movimientos sociales y estructurales que han fragmentado las formas de pensar social en un mundo de incertidumbre, es aquí que se motiva a un replanteamiento de la identidad social, cuestionar las certezas de sus contenidos y reestructurar las ciencias sociales desde los embates que ha traído la posmodernidad (Wallerstein, 2004).

Los desarrollos conceptuales de las ciencias sociales buscan explicaciones alternativas de la transformación de la sociedad, Wallerstein (2004) deja en claro que el discurso modernista de la ciencia limita la objetividad teórica y que es necesario que el conocimiento esté sostenido en la creación reflexiva, epistemológica y teórica que unifique la percepción segmentada de la realidad que ha dejado como herencia el pensamiento de la ciencia moderna.

En este rubro, y como primer movimiento transitorio de la modernidad a la posmodernidad, caracterizada por la multiplicidad e igualación de puntos de vista, muchas veces antagónicos, ha marcado un cambio de paradigma que influye tanto en lo teórico como en lo práctico. Desde lo teórico, las nociones universales y totalizadoras de la ciencia han sido cuestionadas por las llamadas ciencias de la complejidad planteando desarrollos conceptuales con orientaciones no esencialistas para entender el funcionamiento de la sociedad posmoderna en distintos modos de pensar (Casanova, 2002, Wallerstein, 2004).

La crisis de los paradigmas ha traído el replanteamiento del concepto de identidad desde la perspectiva de varios autores. Giddens (2002) hace referencia a que la identidad se construye como un proyecto del discurso de la modernidad y posmodernidad que toma control sobre el hombre intentando desarrollar reflexivamente una narrativa personal que define el proyecto de la identidad del Yo para autodefinirse y comprenderse desde la incertidumbre de los tiempos. Giménez (2004) menciona que la identidad se forma dentro del entramado de las culturas y subculturas. Castells (2003) relaciona la identidad con la construcción de sentido que tiene el individuo con los actores y con priorizar atributos culturales que lo representan y lo autodefinen (Vera y Valenzuela, 2012).

En este rubro, la identidad a pesar de que surge desde los proyectos de las estructuras sociales como producto de acuerdos y desacuerdos, negociados y cambiantes, se convierte en “un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporalmente o

históricamente a un sujeto o a un campo disciplinario, pero a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva” (Navarrete, 2008, en Navarrete, 2015, p. 145).

En este sentido, la identidad se convierte en un fenómeno complejo de definir, la complejidad radica en la relación conceptual que puede haber desde el aspecto individual (identidad del Yo), y el aspecto de la colectividad (identidad Social). Ambos aspectos se convierten en insumos para analizar la identidad desde los niveles individuales y colectivos (Brewer, 2001). A partir de estas concepciones, las ciencias sociales han definido el estudio de la identidad en un sentido ‘fuerte’, es decir, donde se resalta el esencialismo de lo dado, categóricamente nacionalista, de etnia y de raza que implican marcas de diferenciación de los otros; por otro lado se propone una versión ‘suave o débil’ -construccionista, que tiende a romper con las nociones del sentido común, a través de procesos fluidos e inestable, esta versión tiene la finalidad de resaltar el carácter no-esencialista y duro (Vera y Valenzuela, 2012). La búsqueda por definir la identidad se complejiza y se vuelve una categoría diversa para poder analizarla en un campo de investigación:

“si el “problema moderno de la identidad” era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el “problema posmoderno de la identidad” es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones...” (Bauman, 2003, p. 40).

Las orientaciones desde estas visiones en el estudio de la identidad han diversificado los niveles de análisis y su definición, desde una postura individualista, hasta la concepción de la sociología del interaccionismo simbólico. La psicología ha mostrado una mirada también sobre el contenido en el estudio de la identidad del Yo, ya sea que se trate de los análisis de Erickson o de Freud, la idea es acercarse tanto a los procesos como los contenidos que forman el autoconcepto (Vera y Valenzuela, 2012).

A partir de la diversidad de posturas para definir la identidad, Brewer (2001) sintetiza cuatro usos en el concepto; el primero, relacionado con la diversidad de definiciones sobre el autoconcepto (en relación al género, la raza, la etnia y cultura); segundo, que se caracteriza por los roles, resultante de las relaciones interpersonales; tercero, referente a la percepción del Yo como perteneciente a un grupo social; y cuarto, implica la participación política y activa del sujeto en la construcción de la identidad que unifique lo colectivo.

Estas orientaciones marcan una diversidad de conceptos explicativos sobre la identidad, que transita desde las posturas reduccionistas a las estructuras significantes del sujeto en las cuales se posiciona para ver el mundo, que no sólo lo interpelan, sino que lo motivan a involucrarse en él. La visión del sujeto va a ser un punto esencial para encontrar la pertinencia y utilidad del concepto para atender procesos que implican las dimensiones del sujeto que se articulan alrededor de él para pensarse en una multiplicidad de relaciones e interacciones que generan modos de experimentar la identidad (Luchetti, 2009). En este sentido, para resolver la complejidad del concepto de la identidad, se propone remplazar el concepto de identidad por otros conceptos que logren explicar la diversidad semántica del

fenómeno y evitar contradicciones. Desde la propuesta de Bruebaker y Cooper (en Vera y Valenzuela, 2012) se proponen tres conceptos:

- a) Identificación y Categorización: que estarían en el contexto de la teoría de acción social, se busca evitar la cosificación de la identidad relacionada y se invita a pensar más en los procesos de actividad de los actores de manera intrínseca que en la obtención de un rasgo poseído. En esta misma instancia, para analizar la identificación, se propone la dialéctica que se obtiene de los factores del individuo y el colectivo, con la finalidad de obtener referentes suficientes para integrarlos y comprender su funcionalidad.
- b) La autocomprensión/reflexividad. Este concepto es referido a la “subjetividad situada” referido no sólo de una disposición individual sino en el sentido de que se es en la medida que se tiene una noción de la ubicación social y de cómo actuar (interactivo).
- c) Comunabilidad/Conectabilidad/Agrupabilidad: El primero se ubica desde los fenómenos colectivos que muestran al sujeto en un sentido de pertenencia de un cierto grupo diferenciado de otros socioculturalmente. El segundo es el vínculo relacional entre personas. El tercero, es referido al sentido de pertenencia a un grupo específico.

Estas nuevas concepciones, aunque no son conceptos generalizados, pretenden resolver situaciones más específicas que se representan en la discusión actual y que marcarían el camino para plantear otras concepciones más definidas y actuales que integren la subjetividad, autonomía y reflexividad (Jenkins, 2004). Estas nuevas visiones de la identidad vienen planteadas desde las bases de las ciencias sociales con la psicología social, desde el sentido de la identidad *personal* de James Côté. A partir de aquí se muestra una visión interaccionista de la identidad, que viene planteada en el siguiente apartado.

2.2.2.2 La visión interaccionista de la identidad: personalidad y estructura social.

Como una propuesta de análisis se expone el enfoque contemporáneo de la identidad desde las orientaciones fundamentales de dos disciplinas, la sociología y psicología. Se trata de desentrañar la dinámica de la identidad vinculada a procesos implicados de la personalidad y la interacción con las estructuras sociales. El enfoque planteado por James Côté (2002) es llamado “Modelo de Personalidad y Estructura Social” y se plantea a partir de dar cuenta de la forma en que se constituyen, se vinculan, se integran y organizan los significados identitarios personales y sociales. Este análisis propone romper con la dicotomía entre lo personal y lo social sosteniendo un modelo cultural de diferenciación identitaria (Côté y Levine 2002) que puede ser entendido en tres niveles analíticos:

El primero es la identidad del Yo basado en Goffman (1969): la identidad se ve influida por roles sociales y factores culturales que parten de las relaciones que se producen en la socialización y en las estructuras sociales. A partir de estas interacciones, se va

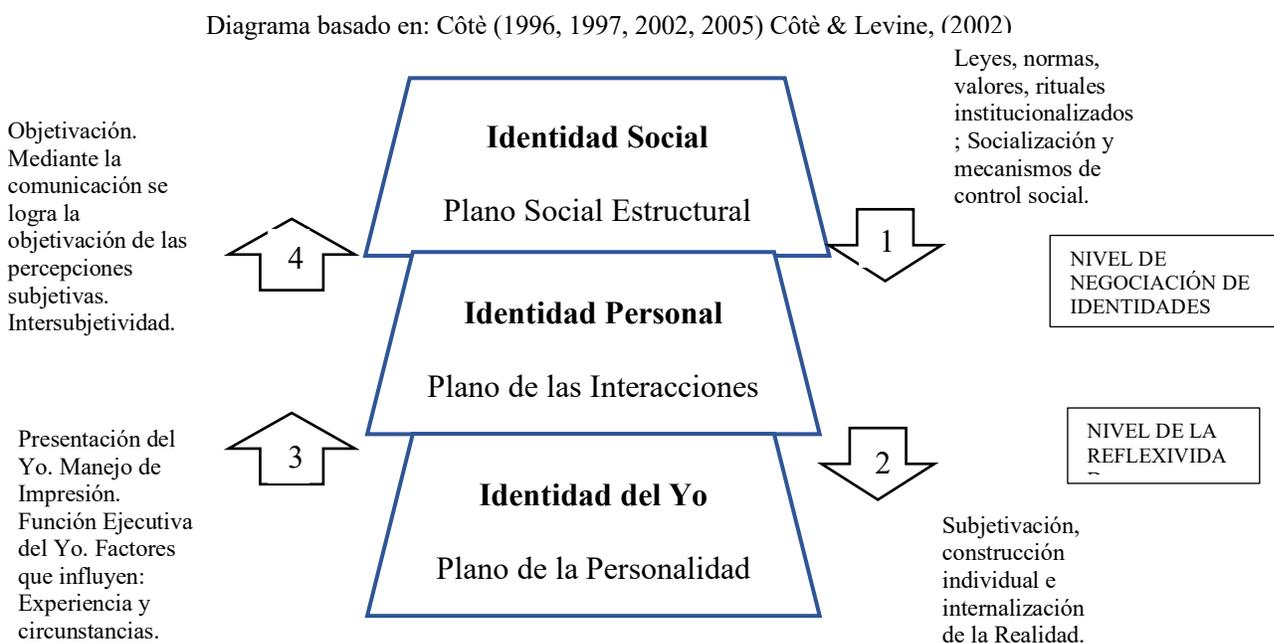
conformando reflexivamente al individuo en sí mismo (*Self*), en un sentido temporal y espacial, la identidad del Yo (Vera y Valenzuela, 2012).

El segundo, la identidad personal: se refiere al nivel de las interacciones; al estudio de las experiencias individuales surgidas por las interacciones cotidianas de acuerdo con el papel que representa el individuo en distintos campos sociales (arenas); se recurre al análisis micro-social para centrar el análisis en las relaciones o encuentros cotidianos en su historia de vida, sus patrones de comportamiento en cada uno de ellos, e identificar elementos clave entre “la individualidad y la influencia de la colectividad que es donde se desarrolla y asienta la llamada identidad Personal” (Côté y Levine, 2002, p. 8).

El tercer nivel, la identidad social: es el socio-estructural o dominio institucional; que se conforma por los sistemas y subsistemas sociales desde donde subsisten las estructuras normativas y políticas de la sociedad. En este nivel se busca hacer un análisis macrosocial para identificar la identidad social, “entendida como producto de la reflexión que el individuo hace de los rasgos y características normativas propias de su particular posición en la estructura social” (Goffman 1969 en Côté y Levine, 2002, p. 275).

Los tres niveles de interacción del individuo en el Enfoque de Personalidad y Estructura Social (figura 2), muestran las diversas maneras de interacción a partir de las dimensiones sociológicas y psicológicas, que permiten identificar elementos que se incorporan a través de las interacciones las distintas estructuras macro, micro y de sí mismo (Vera y Valenzuela, 2012).

Figura 2. Niveles y Planos de la Identidad en el Enfoque de la Personalidad y Estructura Social



*Las flechas representan influencias causales

Hasta este momento se han definido como parte del “Enfoque de Personalidad y Estructura Social” tres planos de Identidad: la social, la personal y la del Yo; y tres niveles analíticos de interacción desde el plano de la estructura social: social-estructural, interacción y personalidad. Estos dos referentes al ponerse en relación integran factores que conforman un modelo cultural que describe los procesos dinámicos, asociativos y comunicativos de la interacción de los individuos con diferentes grupos; es decir “explica cómo se produce la cultura manteniendo la estabilidad estructural y cómo los factores relacionados tanto con la cultura como con la estructura social pueden cambiar” (Vera y Valenzuela, 2012, p. 275).

El modelo cultural de identidad de Côté y Levine (2002) se distingue por la diversidad de factores imbricados en los procesos de identidad, por ejemplo; hace énfasis en los distintos ámbitos disciplinares de las ciencias sociales en los que se basa su análisis; también distingue las estructuras que influyen en las interacciones que diversifican el concepto de identidad, así como los factores que influyen al entrar en contacto con identidades distintas.

La diversidad de estos factores va conformando los significados identitarios que se constituyen y se comunican por medio de tres instancias. Éstas están relacionadas unas con otras de forma sucesiva durante el proceso de su desarrollo; son 1) la familia y la comunidad de origen (primaria), 2) la educación institucionalizada (secundaria), estas dos primeras se caracterizan por internalizar lo social; y, por último, 3) el ejercicio de roles de producción y reproducción social (terciaria) que tienen la finalidad de actualizar y proyectar la identidad en un sentido trascendente (González, Cavieres, Díaz y Valdebenito, 2005).

El modelo cultural de la identidad comienza con los procesos interactivos que se relacionan con la estructura social, a partir de ahí las interacciones se llevan a cabo a través de controles normativos, leyes, valores que involucran a las personas en comportamientos cotidianos previamente codificados y que ellos mismos justifican. Desde esta forma de intersección entre la estructura social y los procesos de socialización, y otros mecanismos de control se reproduce la estructura social.

Otro de los procesos que se intersectan en esta dinámica es el que representa la articulación entre el nivel de interacción social y el de la propia personalidad (individual). A partir de su experiencia, se internalizan los procesos de subjetivación en las continuas interacciones cotidianas. Con el desarrollo de las capacidades de sintetizar y de filtrar información, se conforman las maneras individuales de percibir la realidad, de concebir y percibir el mundo que les rodea. Este proceso de construcción de una identidad personal, “se lleva a cabo en las fronteras de los contactos concretos con los demás, incluyendo tanto conocimientos como sentimientos relativos a la estructura social” (Vera y Valenzuela, 2012, p. 276).

En el momento en que la persona abre por primera vez una interacción o gusta de mantenerla, sucede lo que Erikson denomina “la capacidad expresiva del Yo”, que consiste en comenzar una interacción a partir de ciertas disposiciones previamente internalizadas, desde las cuales son percibidas por otros en el momento de la interacción y así mismo la

disponen para la acción. Estas estrategias, permiten en la persona equilibrar su imagen personal y pública. Esta forma de interactuar constituye en la identidad las características de agencia y autodeterminación (Côté y Levine, 2002 en Vera y Valenzuela, 2012).

Las estrategias que la persona va desarrollando en estas interacciones, conforman también lo que Berger y Luckmann (2001) denominan proceso de objetivación, producto de las relaciones comunicativas e intersubjetivas donde se busca consensuar la construcción social de la realidad. Estos acuerdos se forman en las relaciones cotidianas que son codificados e institucionalizados en los encuentros con los grupos sociales; las estructuras se internalizan y se constituyen como naturales del ser humano (Vera y Valenzuela, 2012).

La perspectiva del modelo interaccionista de la identidad constituye pues, un complejo de dinámicas en el individuo que incluye además de los procesos subjetivos y reflexionados de su experiencia, los intersubjetivos en relación con los grupos sociales que definen sus propias acciones. Desde esta perspectiva, se busca entender la identidad como un complejo de interacciones que van en función de procesos individuales, sociales, y culturales - estructurales; identificar a su vez la articulación y coexistencia de significados ya sean incluyentes a sus características culturales y personales o excluyentes, que no se contradigan, sino que se puedan mapear en la proximidad de integrar todos sus planos en cada una de las instancias que transita la persona, en el caso de este proyecto, el estudiante. Se trata de encontrar la diversidad de significados identitarios que dialoguen entre ellos, se articulen y sean congruentes en cualquier dimensión de su persona.

2.2.3 Posicionamiento epistémico del sujeto de Zemelman

Para abordar el diálogo de saberes desde la perspectiva del sujeto y la postura interaccionista se propone profundizar desde la propuesta de Zemelman, que recupera desde el mismo sujeto la visión crítica del pensamiento, entender otros modos de acercarse al conocimiento de la realidad histórica y social.

Zemelman (2002) se centra en la construcción histórica del sujeto como el modo de pensar y actuar en el mundo, agudiza la mirada ética para que, a través de procesos situados, logre ver las diversas concepciones actuales de la realidad histórica cultural, muchas de ellas atrapadas en los discursos de poder que fragmentan la realidad y la constituyen hegemonicamente en el pensamiento del sujeto. De aquí que su mayor expresión científica es que desde la construcción de la realidad de los sujetos, se consideren constituidos como parte de su historia (Zemelman, 2002).

A continuación, se perfilan las miradas de Zemelman desde dos aspectos: los referentes teórico-epistemológicos y las características que definen al sujeto potencial, como una de sus propuestas teóricas para el estudio.

2.2.3.1 Perspectivas epistemológicas del sujeto de Zemelman

Las perspectivas epistemológicas que se abordan en este primer apartado pretenden mostrar al sujeto como punto de encuentro de situaciones complejas para generar conocimiento en la investigación. El desafío para pensar desde este posicionamiento es entender el pensar epistémico desde la “*epistemología del presente potencial*” planteada por Zemelman. Se busca explorar la noción crítica del conocimiento socio-histórico para adentrarse a una forma reflexiva de pensar la realidad que construya conocimiento y ayude a potenciar el despliegue de la investigación y de los mismos sujetos.

2.2.3.1.1 Pensar desde el sujeto en la producción del conocimiento

La perspectiva epistemológica de Zemelman, también llamada “perspectiva de borde” o “razonamientos de umbral”, se refiere a las “formas de conocimiento social que resultan de búsquedas en espacios diferentes y con modalidades distintas posibilitando el ascenso a otras culturas” (Acosta y Pinto, 2016 p. 33) y a la interrelación de la diversidad de conocimientos que dan la posibilidad a tener diferentes lecturas de la realidad social.

La función lógica de estas formas de conocimiento es que “se relacionan con momentos particulares del esfuerzo por enfrentar a la realidad para, primero, comprenderla o explicarla, y en determinadas situaciones actuar sobre ella” (Zemelman, 1998, p. 92). Los momentos del proceso para reconocer su realidad, son los siguientes (Zemelman, 1998):

a) *Formas de razonamiento: la totalidad y la crítica*

Las formas de razonamiento que provienen del conocimiento social-histórico están relacionadas con la capacidad racional del sujeto, esta perspectiva de pensamiento reconoce lo que lo limita para comprender nuevos conocimientos. El desafío es conocer nuevas estructuras de pensamiento rompiendo conscientemente con el determinismo teórico-conceptual. Significa ir contra el sentido de certeza del saber, contra la historia lineal y continua del pensamiento. Zemelman (1992) lo menciona como la necesidad de “la ampliación de la visión racional posible de ser internalizada por otras formas de la conciencia y experiencia del hombre, no necesariamente cognitivas, y por lo tanto sin limitarse a la que es susceptible de ser manipulado en las teorías” (Zemelman, 1992, p.25). Desde esta concepción, el dialogar del sujeto consistirá en abrirse externa e internamente a otros ámbitos de la realidad para ejercer su capacidad de acción en el mundo (Zemelman;1992, 2003).

La ruptura consciente del pensamiento racional heredado al sujeto e incorporado a través de sus prácticas cotidianas, implica un desafío epistémico-metodológico para “romper el determinismo teórico-conceptual, que por razones socio-culturales de formación, subjetivas e incluso políticas, significa ir contra el sentido de certidumbre” (Salcido, Sandoval, 2016, p. 24) de la concepción histórica. Esta forma de pensar se convierte en el

desafío de abrirse a nuevas realidades, para ello se propone situarse en el umbral que deslinda de las definiciones rígidas, sino que motive a pensar en lo desconocido como una posibilidad para abrir horizontes hermenéuticos del pensar (Zemelman, 1995, p.8).

En este sentido, se vuelve relevante recuperar las formas de razonamiento del sujeto perdidas antes de que se apropiara de posturas o teorizaciones dominantes con las que se maneja el mundo. La idea que se pretende es no ubicarse en una percepción cognitiva determinada, sino aventurarse a abrirse a distintos horizontes de conocimientos de manera que se reconozca lo necesario de las rupturas por las que ha atravesado el hombre a lo largo de su historia (Zemelman, 1998).

Lo anterior supone una postura contundente en descubrir la historia del hombre dentro de una lógica de razonamiento que lo ha guiado en su vida, que ha trasgredido sus límites para alcanzar conocimientos y experiencias distintas y desafiantes para apropiarse de horizontes nuevos. “Reconocer, desde esos umbrales descubiertos, el espacio de lo establecido y aquello que permanece a su espera. Porque siempre el hombre ha sabido estar en el límite que desafía cualquier orden de lo real” (Zemelman, 1992, P.8).

La conciencia histórica del conocimiento se puede expresar en cuatro desafíos articulados: 1) la necesidad de lo indeterminado, 2) la historicidad, 3) la utopía y 4) la subjetividad. Ninguno de ellos niega que la realidad sociohistórica posee una condición indeterminada y muchas veces contradictoria; posee la historicidad de lo que puede ser, asumiendo la perspectiva utópica con carácter ético de exigencia de valores; asume que lo no dado de esa realidad se convierte en contenidos con potencialidades posibles; asume también el acto de distanciarse de una subjetividad subalterna para apropiarse de la potencialidad de ser sujeto (Zemelman, 2000, citado en Salcido y Sandoval, 2016).

Desde esta perspectiva epistemológica, el ser humano pasa de ser un “objeto de la conciencia cognitiva y se convierte en un objeto de una conciencia gnoseológica que puede reconocer realidades no necesariamente teorizables” (Zemelman, 1992, p. 78) más allá de los límites que impone las formas de pensar cognitivas determinadas. “Una vez transformada la conciencia, deviene una voluntad de acción capaz de transformar lo potencial en realidades tangibles” (Zemelman, 1992, p. 78).

En este proceso, pensar en la dialéctica desde Zemelman (1994) es visto como un modo para transformar los procesos de construcción del conocimiento y desplegar desde la crítica de los conceptos, al sujeto desde la perspectiva del presente potencial. De aquí la importancia que remite a la tarea de reconstruir tanto lo dado como lo potencial a través de conceptos ordenadores que permitan delimitar los campos de observación en su interior, de esta manera el racionalismo dialéctico de los conceptos permite recuperar la dimensión histórica de lo cotidiano (Salcido y Sandoval, 2016).

A partir de aquí, se observan dos formas de razonamiento: la crítica y la totalidad. Ésta última, a pesar de ser un concepto que ha entrado en tema de debate en las ciencias, en el contexto de la investigación, Zemelman se interesa por identificarlo como “fundamento

epistemológico para organizar el razonamiento” (2003, p. 50), es decir, es un modo de organizar una visión abierta hacia la realidad que no se limita a permanecer dentro de ciertos límites teóricos, ya que “se fundamenta en un concepto de lo real como articulación compleja de procesos y exige que cada uno de estos sea analizado en términos de sus relaciones con otros” (2003, p. 52).

Así mismo, Zemelman (2009), utiliza el término de *totalidad* concreta, como “la articulación dinámica de los procesos reales caracterizada por sus dinamismos, ritmos temporales y despliegues espaciales; y esta articulación puede concretarse en diferentes recortes del desarrollo histórico” (2009: 82 y 83). En contraposición, no acepta este término desde los parámetros de una estructura determinista, sino que lo concibe dentro de las dinámicas complejas del tiempo y el espacio, de los requerimientos específicos para aprehender y comprender la realidad (Zemelman, 1994).

Con la perspectiva epistemológica de la totalidad, se busca la apertura organizada de la realidad, que rompa los límites de las fronteras conceptuales teóricas establecidas hacia el conocimiento de lo real concreto desde un carácter crítico y de una articulación de procesos.

Es aquí que se explica la segunda forma de razonamiento: *la epistemología crítica*, tiene la intención de ampliar la racionalidad, tomando distancia de las posturas tradicionales académicas que dominaron el siglo XX. En la búsqueda, de horizontes cognoscibles se puede llegar a descubrir el vínculo de la razón con los conceptos y relaciones específicos de teorías científicas, previamente incorporadas (Torres y Torres, 2000). Para Zemelman, el control del condicionamiento teórico implica problematizar la teoría a partir de suspender las relaciones jerarquizadas que muestran una forma de explicar la realidad, y en su lugar trabajar con relaciones lógicas posibles, tomando a la realidad como articulación de procesos no predecibles por ninguna teoría, por tal motivo exigen ser reconstruidas durante el proceso (Zemelman, 1987).

Ésta forma de pensar, a pesar de mostrar los parámetros de un “pensamiento cerrado”, también han demostrado, desde una postura crítica, la necesidad del hombre de la búsqueda de un pensamiento abierto y problematizador, con la función de cambiar a la posibilidad del sujeto de trascenderse a sí mismo en un futuro posible. Desde esta perspectiva se asume la función fundamental de vincular el conocimiento y la política para “enseñar a construir la historia” (Zemelman, 1992, p. 78).

En este proceso, se vuelve necesario el desarrollo de la conciencia histórica, “no entendida como predeterminación de fines, del desarrollo o del progreso, sino como una forma de razonamiento inmersa en la historia, dialogando, con su propia dinámica” (Torres, y Torres, 2000, p. 4). Aquí, la historia es vista desde un entramado complejo multidireccional, indeterminada, y que conforma "un campo de acciones alternativas capaces de crear realidades” (Zemelman, 1992, p. 48). Desde esta perspectiva, no es el sujeto el que está inmerso en una historia que lo constituye, sino que es él mismo, desde sus propias condiciones, subjetividades, y percepciones que va creando la historia, es el sujeto mismo

que la construye desde sus propias formas de razonamiento que le sirven para saber leer su situación desde la articulación de situaciones y fenómenos, para perfilar históricamente su futuro.

b) *La mediación de lo histórico y dialéctico (articulación base).*

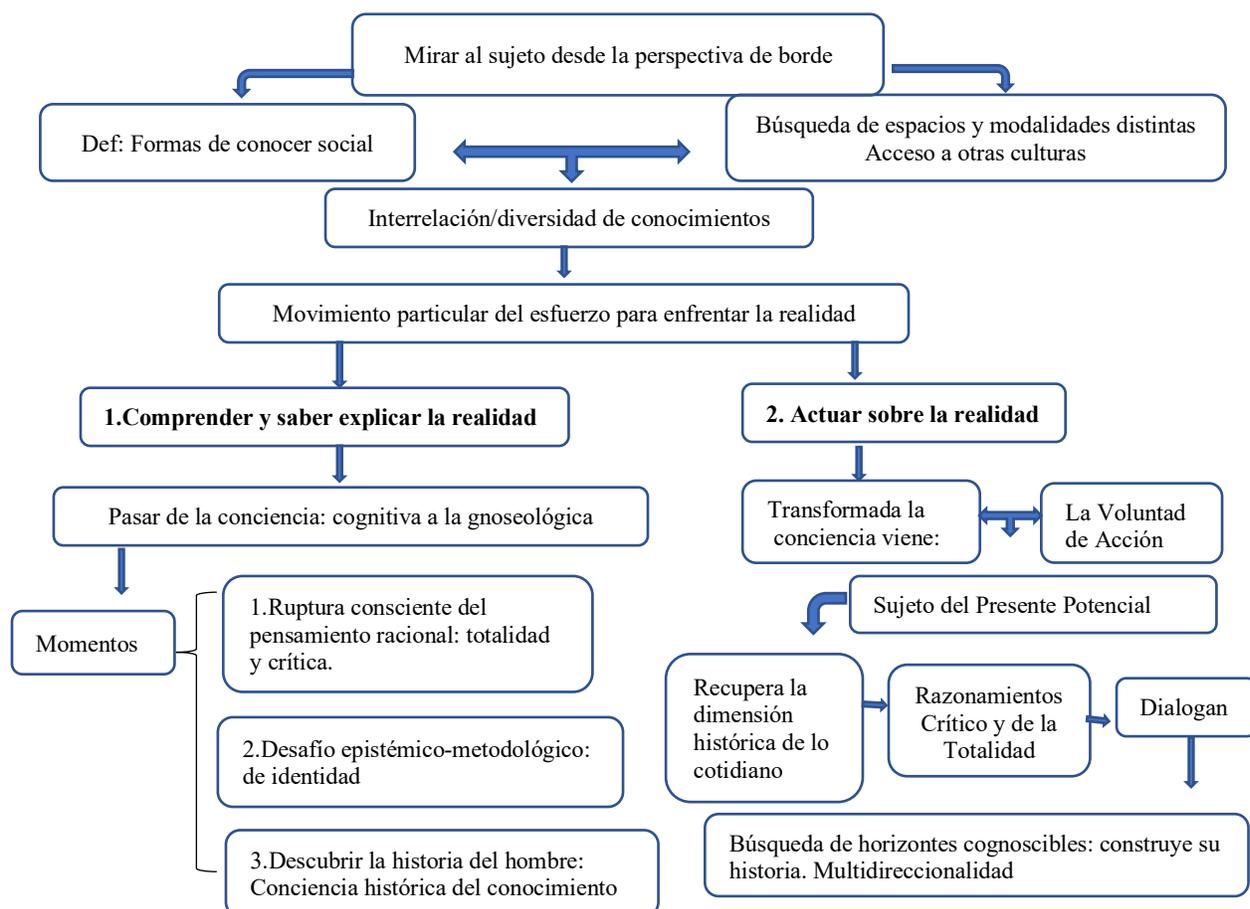
La reconstrucción articulada se convierte en un recurso metodológico y de continuo rompimiento de los límites conceptuales y empíricos con la finalidad de generar un conocimiento de lo histórico-social. Este proceso recurre a la atención del pensar reflexivo para “recuperar la dimensión histórica del sujeto individual que supone (a su vez) plantear el problema de la autodeterminación... (y) recuperar la historia en el espacio de la vida cotidiana” (Zemelman, 1994: 6). “La articulación es, al mismo tiempo, lo articulante y lo articulable, el flujo de las cosas en su cadencia histórica visto desde un cierto ángulo en un momento determinado” (Salcido y Sandoval, 2016, p. 28).

Se trata de una articulación de procesos, el movimiento que hay de la razón hacia lo indeterminado se asocia con una transformación del concepto de realidad “ya que ésta, de ser un objeto de la conciencia cognitiva, se convierte en un objeto de conciencia gnoseológica, que puede reconocer realidades no necesariamente teorizables” (Zemelman, 1992, p. 78). A partir de aquí, deviene en el sujeto una “voluntad de acción” con la potencia de transformar la realidad tangible.

Para llegar a ello, se requiere formar ampliamente al sujeto (figura 3 explica el proceso de formación de la conciencia histórica), de manera que tenga la oportunidad de distanciarse de su contexto, y colocar en “la base del proceso de construcción del conocimiento, una subjetividad que se considere en su naturaleza constituyente” (Torres y Torres, 2000, p. 5). Para que esta base, se pueda abordar desde una normativa crítica, “se debe encontrar un eje que sirva para dar cuenta de la apertura del pensamiento, en la medida en que se trata de construir su misma historicidad” (Zemelman, 1992, p. 78).

La historicidad como dimensión, tiene tres modalidades posibles: 1) *La historicidad como construcción de parámetros*, que se refiere a la ruptura de parámetros históricos únicos para redefinir significados del conocimiento acumulado. 2) *La historicidad como exigencia de especificidad*, se refiere a la búsqueda de la articulación de distintas concepciones de la realidad y a partir de ellas desplegar como punto de partida otra realidad. 3) *La historicidad como concreción del contenido*, “consiste en precisar los contenidos que permitan influir sobre la realidad y simultáneamente para llegar a nuevos campos de objetividades posibles” (Zemelman, 1992, p. 81).

Figura 3. La centralidad del sujeto en la epistemología de Zemelman



(Elaboración propia)

El horizonte de los razonamientos se moviliza con las distintas formas de historicidad y conforma las dimensiones básicas que permitirán al sujeto cuestionar los límites cognitivos desde una pluralidad de contextos y lenguajes que son los exigidos para saber leer la realidad, tomar distancia de las categorías teóricas previamente construidas y constituirse como protagonista de su horizonte sociohistórico posible y viable (Zemelman, 1992, p. 42). Este proceso se explica a partir de dos momentos: problematizar para despertar la conciencia histórica y la potencialidad de desplegar, es decir el cierre:

1. *Problematizar las coordenadas habituales en que la realidad es conceptualizada: conciencia histórica.* La base del pensamiento del sujeto son expresiones de parámetros teóricos y culturales, por tal motivo, es importante tener en cuenta que las formas de pensar cambian de acuerdo con los momentos históricos que se van viviendo y a la información acumulada en el transcurso de sus vivencias (Zemelman, 1992).

La búsqueda de nuevas significaciones requerirá de un lenguaje abierto con base en un renovado horizonte lógico de apertura hacia lo nuevo. Se trata de “rescatar el carácter no acabado del conocimiento y el proceso de transformación en conciencia” (Zemelman, 1992, p. 33). Las formas en que se incorpora el conocimiento se convierten en distintos modos de construir horizontes de razonamiento no acabados por pautas culturales, sino que están en constante transformación en conciencia (Zemelman, 1992, p. 33).

Entonces, problematizar implica, tratar de entrar a la necesidad y a las expresiones del mundo conocido del sujeto, pensando no desde los parámetros previamente construidos sino hacerlo desde el contexto histórico-cultural que lo circunda. “Lo que significa potenciar al sujeto desde su finitud, haciéndolo más libre en la inveterada transgresión hacia lo infinito de la creatividad de ser y hacer” (Zemelman, 1998, p. 137). Significa recuperar el momento reflexivo para que el sujeto, se coloque en movimiento del pensamiento consciente, en su momento histórico y manifieste que “los límites de determinaciones, que se ubica en el marco de apropiación, quedan supeditados a la transformación de lo inédito” (1998, p. 138).

2. La concreción y el despliegue del fenómeno: El cierre.

En el momento final de este proceso, el despliegue de la potencia del sujeto se va a manifestar con la capacidad de responder a la necesidad de actuar en el contexto, respondiendo a la exigencia de construir un futuro posible a partir de nuevas formas de pensamiento basadas en la recuperación del pensar histórico.

La construcción de nuevas formas de razonamiento obliga a ver la sucesión del tiempo histórico desde el presente real (sucesión de articulaciones) y concreto (la determinación de una articulación), “lo que lleva a construir objetos abiertos a su propio movimiento” (Zemelman, 1998, p. 94). De esta manera, el pensar histórico se vuelve un elemento esencial para construir conocimiento, ya que considera “los elementos de la realidad como detonantes para avivar el pensamiento, así como las dimensiones subjetivas del sujeto que responden a la necesidad de actuar sobre el contexto” (Zemelman, 1995, p.13).

Para Zemelman, “El cierre no es el final del proceso, sino el inicio de nuevas aperturas” (1995, p.130). Cuando la realidad es considerada como un momento constante y dinámico, no se puede pensar en límites. Considera como base un conocimiento acabado que tiene la potencialidad de transformarlo, es decir, que los mismos sujetos sean capaces de leer su propia historia no como proceso sometido sino como un campo abierto que les da la capacidad de acción y de transformar la historia política (1995, p. 13). Implica un distanciamiento de las categorías habitadas y conocidas, “lo que supone transformar toda determinación en un campo problemático” (1992, p. 131).

En este proceso, el sujeto se convierte en un punto central para indagar la complejidad de sus multidimensionales, relaciones y las subjetividades que van conformando su manera de ser y de pensar en su historia. A continuación, se identificarán elementos característicos en la obra de Zemelman sobre el sujeto y la subjetividad.

2.2.3.2 Subjetividad en el pensar epistémico y presente potencial

La subjetividad es un factor estructurante en la vida social de los sujetos (Torres y Torres, 2000). En ella confluyen diversas dimensiones que participan en su proceso, tales como: la política, lo histórico, la experiencia, la identidad, el proyecto y la utopía. En este sentido, la subjetividad “no puede entenderse como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales, de expectativas o perceptivas, sino de modo más profundo, desde su misma dinámica constitutiva y constituyente: ello nos remite a campos de realidad más amplios” (Zemelman, 1996, p. 104).

Al ser considerada la subjetividad para Zemelman un factor presente en toda la realidad social, y capaz de “reactuar sobre la realidad presente” (1995, p. 116), entonces, el concepto de subjetividad no se limita a relacionarlo únicamente a la razón, sino que se extiende a todas las dimensiones humanas y sociales a “toda práctica social conectada al pasado y al futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto” (1996, p.116).

Entonces implica no reducir la subjetividad a mecanismos de individualidad o en condiciones de lo externo. “El desafío consiste en encontrar un concepto de subjetividad constituyente que no sea operativo por reducciones al plano de las variables psicológicas como tampoco sea resuelto como simple expresión de procesos macro históricos” (Zemelman 1994, p. 22 en León y Zemelman, 1997).

El reto es pensar la subjetividad desde los nucleamientos colectivos, tales como: “el plano de la familia, de una red de relaciones primarias, de un espacio territorial determinado o de otra entidad mayor de lo colectivo” (León y Zemelman, 1997, p. 22). En ellos el sujeto interactúa en su cotidianidad, se procura encontrar aquello que sea básico de la subjetividad, no desde una postura psicologista, sino a partir del “mundo conformando por las necesidades como expresión sintética del movimiento en el tiempo y en el espacio, tanto del individual como del colectivo” (León y Zemelman, 1997, p. 22).

La problemática de este movimiento temporal y espacial se centra en que llega a encuadrar “el juego de dinamismos en el ámbito delimitado, por un lado, por la memoria, como manifestación de tradición y de inercia y de otro por las visiones utópicas”. En este dinamismo, surgen las tensiones del análisis teórico- metodológico de la manifestación dialéctica entre “memoria-utopía como dimensión en el análisis de la constitución de la subjetividad social” (León y Zemelman, 1997, p. 22). Ante estas tensiones, Zemelman sugiere abrir una dimensión adicional para el estudio de las subjetividades, que consiste en abrir a las múltiples posibilidades de desenvolvimiento en la construcción social.

Otra categoría que propone Zemelman dentro de lo que integra la subjetividad, es el concepto de la experiencia, que se convertirá en una mediación entre las determinaciones históricas y la configuración del sujeto político asociada "a la elaboración de un horizonte

histórico común y la definición de lo propio (del nosotros) en relación con la oposición de lo que se reconoce como ajeno" (1995, p. 17). Es aquí que la subjetividad social cobra sentido en el plano de la colectividad, donde confluye la memoria histórica, la experiencia y el proyecto para la conformación de sujetos sociales (Zemelman, 1995).

a) Conciencia histórica y presente potencial

La subjetividad se entiende a partir de la conciencia abierta en la historia del sujeto. En este sentido, Zemelman propone utilizar el concepto de la "conciencia histórica" sin limitaciones de razonamientos previamente contruidos, ya que "no se vincula con objetos particulares, pues se abre a horizontes históricos en los que es posible que madure la voluntad social; de ahí que esté abierta al tiempo por venir" (1989, p. 75). Por lo tanto, se vuelve relevante ver la conciencia desde distintos modos y construirla, sin tener algún peso a una verdad construida, sino que se vinculen con los modos en que los sujetos se producen y constituyen historia (Zemelman, 2010).

Entonces, se puede afirmar que el hombre, no sólo está constituido por su parte estructural, sino también es conciencia que se refleja en el sujeto actuante. A través de la conciencia del ser social, los horizontes de acción posibles "transforma al hombre histórico en sujeto. La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y (...) se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto" (Zemelman, 1996, p. 62-63).

Lo anterior supone generar una postura firme para conocer la potencialidad del sujeto, es decir, reflexionar en "la conciencia histórica como premisa en la que apoyar el pensamiento teórico de manera de ubicarlo en el marco de la potenciación de lo necesario y su transformación en forma de razonamiento" (Zemelman, 2003, p.4).

En suma, la obra de Zemelman da pauta metodológica para entender las dinámicas cognoscentes que construyen al sujeto, desde la llamada *epistemología de la conciencia histórica*, que se propone recuperar al sujeto desde las características de la potencia de ser humano, con el contexto de su realidad histórica. Para llevar a cabo esta propuesta analítica, Zemelman propone un acercamiento al sujeto, desde dispositivos epistémicos claves, teórico-metodológicos como:

1ero. Los horizontes de la razón o del conocimiento del saber: En ellos está inmersa la comprensión conceptual de lo que se concibe como: totalidad, determinar una articulación de base, problematización de coordenadas habituales, la concreción y el despliegue del fenómeno (cierre) (Zemelman, 1992, 2003).

2do. El sujeto histórico: Zemelman (1998), ubica al sujeto dentro de la historicidad de lo social, desde aquí, desplegará su conocimiento crítico. La sociedad se define como: "una construcción abierta, compleja, cambiante e indeterminada, en la que coexisten diversos planos espaciales y temporales" (Torres y Torres, 2000, p. 2). En este sentido, cobra sentido

entender el diálogo de saberes desde la constitución de las múltiples subjetividades del sujeto y la construcción de una epistemología de la conciencia histórica.

En suma, recapitulando el marco teórico presentado, se resalta la postura con la que se abordará la explicitación analítica del objeto de estudio. Primeramente, se enunció el recorrido genealógico del concepto del *diálogo de saberes* con la finalidad de dar cuenta que la perspectiva teórico-metodológica y epistémica no es estática sino dinámica en su constitución y en su práctica. Los cambios que ha sufrido el concepto a través del tiempo parten de las situaciones críticas que caracterizan a la sociedad de cada época histórica y han motivado a la praxis reflexiva del propio concepto.

En un segundo momento, para perfilar la mirada teórica del diálogo de saberes, se concibe éste como un concepto complejo, centrado en el sujeto y en sus interacciones. Se procura explicar en torno a la dinámica de tres corrientes teóricas caracterizadas por la flexibilidad de sus conceptos y por proponer la centralidad del sujeto dialogante en poder de construir conocimiento y transformarse.

En la primera perspectiva se enfatiza en la dinámica del diálogo intersubjetivo del paradigma Alter-Tú. Al encuentro con la existencia del otro se cuestionan nuevas formas de ver la realidad y se ponen en juego los saberes de su propia historia. La segunda mirada teórica es planteada desde el concepto de la identidad como un capital que le permite organizar significados establecer diálogos desde distintos planos e interacciones con los diversos mundos y abierto a la realidad en movimiento. La última, plantea el posicionamiento de la perspectiva de borde para pensar la realidad en movimiento y explorar el conocimiento socio-histórico para adentrarse a una forma reflexiva de pensar la realidad que construya el conocimiento.

La interrelación de estas tres miradas teóricas confluencia la noción del diálogo de saberes en esta investigación y con ello la posibilidad de tener diferentes lecturas de la realidad social en distintos momentos del proceso de cada estudiante. A continuación, se muestran las decisiones metodológicas de la presente investigación que abordan el estudio del diálogo de saberes en la construcción del pensamiento del estudiante indígena universitario.

CAPÍTULO III. DECISIONES METODOLÓGICAS PARA ABORDAR EL DIÁLOGO DE SABERES

En los capítulos anteriores se ha mostrado al *diálogo de saberes* no como un modelo teórico definido por su estructura y anclado a una realidad rígida, sino visualizado a partir de escenarios (sociales, culturales, educativos, políticos, etc.) dinámicos que se entretajan unos con otros en la diversidad de contextos. Es importante señalar, que la pluralidad de ámbitos expuestos en el estado de la cuestión como en la genealogía del marco teórico, da cuenta de distintos puntos de convergencia que parten de las experiencias situadas de los EIU que dan sentido a su forma de ser, de pensar y de actuar. Algunas de estas convergencias se identifican en situaciones donde las interacciones cotidianas motivan a la praxis reflexiva para repensarse frente al poder y su actuar en el mundo.

En este sentido, se observa al objeto de estudio: *el diálogo de saberes*, colocando al estudiante indígena en la situación, es decir, en el centro del debate de las subjetividades donde se vinculan una pluralidad de percepciones, circunstancias y posicionamientos en relación con los otros sujetos, los objetos y los saberes.

A partir del enfoque cualitativo de la investigación se identifica el entramado de tensiones y de escenarios complejos, subjetivos y objetivos que integran al *diálogo de saberes*, tomando como unidad de análisis la complejidad de la situación del estudiante indígena. La mirada analítica está puesta en las tendencias metodológicas que orientan a estudiar al objeto desde la horizontalidad (Corona, 2012); esta postura invita a involucrar en el punto del análisis a la misma investigadora como parte relevante dentro de la situación que se estudia.

La intención de este apartado es aproximarse a un marco de explicación metodológica para definir y entender dentro del entramado situacional en el que se involucra el estudiante indígena, las características dialógicas de la construcción del conocimiento y conocer el flujo de los distintos saberes, cómo son usados para dialogar consigo mismos, con lo social y con las estructuras. Para lograrlo, se ponen en diálogo a través de los fundamentos de las metodologías horizontales, dos afluentes metodológicos que tienen orígenes y genealogías distintas: una que parte de los estudios latinoamericanos y otra de las tendencias del pensamiento anglosajón. Ambos afluentes metodológicos permiten ver al *diálogo de saberes* como un fenómeno flexible y dinámico, y en el momento de la investigación se muestra capaz de replantear su percepción según el análisis de la diversidad de situaciones en las que se mueve el estudiante indígena para construir conocimiento.

A continuación, se explica el marco metodológico fundamentado a partir de siete momentos particulares: primero, las características del objeto de estudio; segundo, el enfoque metodológico; tercero, el método analítico para abordar el objeto de estudio; cuarto, los desafíos epistémicos de la investigadora para el diálogo de saberes metodológicos; quinto, la pinza teórico-metodológica para analizar al objeto de estudio; sexto, referentes empíricos; y siete, la propuesta de proceso: estrategias, técnicas y herramientas para analizar al fenómeno estudiado.

3.1 Características del fenómeno estudiado

Para abordar el estudio del *diálogo de saberes*, se propone situarlo en la complejidad de tres ámbitos que intervienen en la situación donde interacciona el estudiante indígena:

a) Niveles de la horizontalidad:

Se mira la complejidad no propiamente desde la relación lógica de los niveles jerárquicos que definen la estructura del contexto macro, meso y micro, sino desde la horizontalidad de las interacciones con todas las esferas que tiene el estudiante indígena en su cotidianidad hasta su relación con la investigadora. Se habla de niveles, ya que esta mirada implica abordar analíticamente la situación social desde las relaciones en distintos ámbitos de complejidad organizativa (Clarke, 2014).

b) Flujos teóricos y no meramente pre-existentes del concepto del diálogo de saberes:

Se explica la realidad situacional del diálogo de saberes a través de comprender los fenómenos con la recopilación de información inductiva concentrándose en los cambios y procesos complejos. Se evita focalizar en las nociones preexistentes, hipotéticas, los conceptos contruidos y probados para dejar hablar al fenómeno por sí mismo (Raymond, en Osorio 2007). Esto implica que la noción teórica del marco de referencia no tiene fronteras fijas conceptuales, sino que son referente para permear nuevas definiciones y caracterizaciones del fenómeno (Zemelman, 1997) que competen a la investigación.

c) Complejidad situacional de la realidad social:

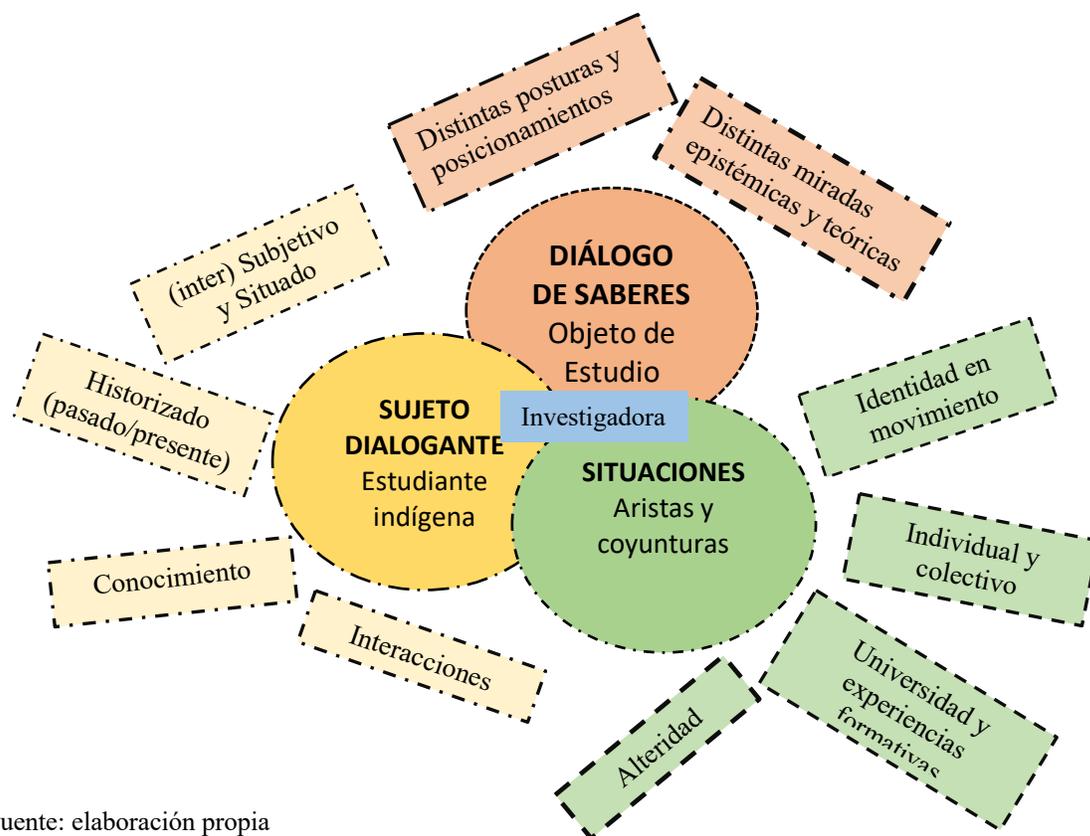
Se mira al objeto reconociendo la complejidad en la que se viven las situaciones, y se da cuenta de que, a pesar de estar situadas históricamente, las cosas están siempre cambiando. En este sentido, se procura buscar direcciones desde las propias interacciones de los estudiantes indígenas, crear horizontes hermenéuticos de la comprensión de la realidad que ayuden a crear conceptos y derivarlos como alternativas a los macro discursos, reconocer tensiones para abordar analíticamente complejidades y cambios (Clarke, 2018).

Estas nociones son referentes para identificar al diálogo de saberes en el ámbito de la complejidad y entenderla dentro de una realidad en movimiento que no se limita sólo a la subjetividad individual del estudiante indígena sino también al movimiento de lo colectivo, del tiempo y del espacio, de lo macro y lo micro, de lo institucionalizado y lo no institucionalizado (Zemelman, 1997) en constante interacción.

Dicha complejidad se observa en la figura 4. *Diálogo de saberes, complejidad del fenómeno*, en el cual se procura visualizar los tres referentes que se ponen en el escenario de las interacciones para ser investigados: 1. Las distintas concepciones teóricas previamente existentes del diálogo de saberes; se toman como referentes analíticos o puntos de partida para abrir nuevos horizontes de entendimiento en la situación compleja del estudiante indígena. 2. El sujeto dialogante; que se refiere al estudiante indígena que “se relaciona con

su contexto —sus circunstancias— mediando su capacidad de autonomía, que se caracteriza por la capacidad para colocarse ante las circunstancias como espacio de posibilidades” (Zemelman, 2011, p.36). 3. La situación; en el cual se estudian las distintas aristas y coyunturas que, según la dinámica del sujeto, el *diálogo de saberes* se va caracterizando en un contexto situado y en movimiento. Cada uno de ellos se muestran con líneas puntuadas representando la apertura de flujos, de interacciones que se entretienen unos con otros.

Figura 4. Diálogo de saberes: complejidad del fenómeno



Fuente: elaboración propia

En suma, a partir de estos tres referentes analíticos se conforma el campo para abordar el objeto de estudio del diálogo de saberes desde la complejidad, caracterizarlo a partir de situarlo en los distintos escenarios de interacción en el cual interviene el estudiante indígena.

Desde este posicionamiento, se decide tomar los preceptos de la investigación cualitativa y su reflexión metodológica, entendiendo que, por la complejidad del objeto de estudio, este enfoque abre a la posibilidad de construir nuevas miradas epistémicas para la explicación del fenómeno desde la experiencia de lo cotidiano.

3.2 Enfoque metodológico

Para dar cuenta de la complejidad del fenómeno que caracteriza al diálogo de saberes, se propone el enfoque cualitativo, pues permite incursionar en las vivencias, aprehender los significados de los estudiantes universitarios indígenas y al mismo tiempo favorece la posibilidad de conocer los procesos de interacción (Flick, 2007).

Conocer a grandes rasgos el debate teórico de la investigación cualitativa que se ha dado a lo largo de su historia, ayuda a identificar elementos claves que han causado los cambios de paradigmas frente a la visión dominante positivista de hacer metodología. Estos elementos serán puntos referentes para justificar la postura cualitativa del giro posmoderno de la presente investigación.

En el marco de la genealogía de la investigación cualitativa (IC) y su influencia en el diálogo de saberes, se identifican tres elementos característicos que han definido los cambios metodológicos en el rumbo de hacer investigación: 1. El reconocimiento de los “otros”, 2. La influencia de la Teoría Fundamentada en los procesos inductivos de hacer metodología, 3. El giro posmoderno y las nuevas tendencias de pensamiento en la IC. Es precisamente la interrelación de los tres temas, específicamente el último, que la presente investigación encuentra el peso para justificar su enfoque. Se explican brevemente los tres puntos a continuación:

La investigación cualitativa nace con las narraciones de los investigadores basadas en el mundo de los “otros”, que daban cuenta las diferencias culturales frente a la propia y nombraban a “los otros” como subculturas caracterizadas por la representación de la diversidad, la marginalidad y el racismo (Clarke, 2014). Esta mirada ofrecía para la investigación social, un nuevo cambio de paradigma hacia una postura interpretativa e interaccionista.

Años después, surge el estudio de las interacciones sociales como parte importante en el desarrollo de la investigación cualitativa. En este marco, a partir de la propuesta de la Teoría Fundamentada de Barney Glaser y Anselm Staruss en 1967 se buscaba construir nociones de consenso metodológico utilizando los métodos de la investigación cualitativa sin negar totalmente las bases del paradigma positivista (Escudero, 2014, p.91).

A esta propuesta, siguieron otros teóricos de la Teoría Fundamentada (TF) como Charmaz (2000) quien tomó el trabajo etnográfico de la antropología en la perspectiva de Berger y Luckman (2001) que dio paso al construccionismo social resaltando que las personas construyen o interpretan a través de sus propias perspectivas situadas y de los distintos ámbitos en los que participan. Supone que la realidad observable no es “verdadera” ya que contiene una gama de relatos sujetos a la interpretación del espectador, estas suposiciones conformaron la base epistemológica y ontológica de las investigaciones de la última década del siglo XX, haciendo del constructivismo “una formulación temprana del paradigma interpretativo basado en teorías como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la etnometodología, posiciones que subrayan la importancia

de la acción investigadora y el mundo social *desde el punto de vista de los propios actores*” (Clarke, 2014, p. 27).

En este punto, la investigación cualitativa abre el paso para entender más de fondo un marco explicativo del diálogo de saberes a partir de las interacciones, la construcción social identificada a través del paradigma inductivo-interpretativo, base de la Teoría Fundamentada. Estos elementos conformarán los ejes para sentar la comprensión de los puntos que dan origen al giro posmoderno en el cual se sostiene la presente investigación y que van a ser referentes para definir los ejes del estudio del diálogo de saberes con los estudiantes indígenas.

El giro modernista de la investigación cualitativa se caracterizó por tomar una postura crítica ante las corrientes tradicionales para centralizarse en el construccionismo y el giro interpretativo. Éste último se convirtió en una fuerza cultural que concentra sus ideas en: la realidad como experiencia, el observador que participa, las interpretaciones situadas, las culturas como redes de símbolos y prácticas significantes, la interpretación condicionada por la cultura y mediada por los símbolos y prácticas. En suma, Clarke lo define como “un giro inclusivo” (2014, p. 29).

Desde esta perspectiva los enfoques interpretativos, asumen dos posturas definidas en la investigación: la primera, se fundamenta en la interpretación subjetiva del entendimiento de los otros. La segunda tiene que ver con los enfoques críticos y post-estructurales, tales son las posturas feministas y otros giros que surgieron por los derechos y movimientos civiles con tendencias sexistas, racistas, clasistas, elitistas, homofóbicas y coloniales. A partir de aquí se fusionan nuevos enfoques interpretativos que intentan abordar dichas problemáticas, nombrados enfoques críticos y feministas y las innovaciones de investigación poscoloniales/indígenas.

En suma, los elementos característicos que han dado origen y evolución a la investigación cualitativa son precisamente las características que se rescatan para abordar el proyecto de investigación del diálogo de saberes con estudiantes indígenas, tales como: *el estudio del “otro”*, como fundamento para entender saberes y mundos cotidianos; *el proceso inductivo*, propuesto inicialmente por la teoría fundamentada para realizar una nueva forma de hacer investigación; *entender la situación social a partir de las interacciones*, del estudio del mundo de las relaciones y el movimiento de las (inter)subjetividades de los sujetos; y por último, las vetas para la comprensión de nuevos campos epistémicos de conocimiento a través de *la perspectiva posmoderna* que abre horizontes para dar paso a nuevas maneras de hacer metodología en el campo de la investigación cualitativa.

Las raíces anteriores han servido como plataforma para tener en cuenta el método que se utiliza en el proceso de investigación del diálogo de saberes con estudiantes indígenas. Este nace del desarrollo reciente de la teórica fundamentada con una de sus últimas vertientes llamada el Análisis Situacional y busca reconfigurar analíticamente el estudio de lo social a partir de un giro posmoderno/postestructural. La diversidad de las raíces que nutren al Análisis Situacional lo coloca en el campo transdisciplinario y en las teorías post-

estructuralistas, los desplazamientos continuos en los estudios interpretativos de la investigación.

3.3 Método

Lo dicho hasta este momento da una panorámica para entender primeramente que el fenómeno de estudio: el diálogo de saberes de los EIU es complejo. A partir de las características que componen su complejidad, la postura que se pretende tomar dentro del enfoque de la investigación cualitativa es la tendencia posmoderna a través de la teoría fundamentada en la vertiente del método propuesto por Adele Clarke, llamado Análisis Situacional.

Para dar un contexto de la procedencia del Análisis Situacional, se menciona que la Teoría Fundamentada tiene cuatro tendencias que abordan la realidad situada: primero, la TF clásica de Glaser y Strauss, fundada en 1967, propone a partir del interaccionismo simbólico derivar teoría a partir de una base empírica; segundo, la TF según Strauss y Corbin en 1990, proporciona herramientas para analizar datos, sistematizarlos por medio de un proceso de investigación; tercero, el trabajo de Charmaz con la TF constructivista en el 2000, enfatiza en la dinámica de negociación entre investigador y sujeto participante como constructores de significados; por último, la tendencia posmodernista de la TF es la propuesta por Clark en el 2005, que plantea a través del Análisis Situacional, estudiar la complejidad social a partir de los mapas circunstanciales, de mundos o arenas sociales y los posicionales, (Jiménez, García, Azcárate, Navarrete y Cardeñoso, 2016).

A partir de este recuento de perspectivas en la TF, existen dos estrategias constantes que conservan todas las variantes de este método: 1) la que se conoce como método comparativo constante (MCC), que tiene como objetivo enfatizar algunas propiedades o dimensiones de los datos analizados, trata de comparar un incidente de datos con uno obtenido de la experiencia. 2) El muestreo teórico, tiene que ver con la estrategia anterior, e implica recolectar datos, seleccionar, codificar y analizar, con la finalidad de generar una teoría. Ambas estrategias implican una secuencia en el desarrollo de la investigación (Jiménez, García, Azcárate, Navarrete, Cardeñoso, 2016) y son elementos característicos que desarrolla también la postura posmoderna de la TF a través del Análisis Situacional.

La propuesta de Clarke (2005); parte de mirar la realidad como un entramado de situaciones preexistentes y complejas, que no son estructuras acabadas, sino que están en constante movimiento e interactúan entre sí. A partir del Análisis Situacional, se propone observar los escenarios en las que el sujeto se relaciona con el objeto, y que no están fragmentadas ni separadas entre sí, sino interrelacionadas en un entramado de complejidad que permita dibujar mapas situacionales para delinear formas distintas de conocimiento y trazar caminos durante la investigación.

El Análisis Situacional tiene la intención de descubrir más que una noción de un proceso social básico. Propone la idea de cuestionarlo para descubrir otros procesos existentes a través de pensar en la complejidad de la diversidad de realidades sociales, pero

muchas veces invisibilizadas por las teorías y el investigador. Para romper esta mirada limitante, Clarke propone estudiar como unidad de análisis la situación a través del planteamiento de un ensamblaje teórico epistemológico que se deriva en su propuesta metodológica con técnicas específicas para generar y analizar datos.

El ensamblaje se compone de la interrelación de varios estudios, tales como: estudios de los microprocesos: interaccionismo simbólico (situación); estudios de los macroprocesos: mundos y arenas (coyunturas y aristas); análisis del discurso: poder y no poder (sujeto/orden/prácticas); red de actores/actantes: analizar lo No Humano (mirar objeto descentrado); mapas mundos y arenas: (actores y actores implicados) no mirar el contexto; rizomas: visión transdisciplinar y compleja (caos y orden, nodos inesperados); ensamblaje y metáforas: moverse a través de niveles (conceptos sensibilizadores como disparadores analíticos) (Clarke, 2018).

A partir de los referentes del ensamblaje teórico epistémico, se aplican las estrategias del método que se basan particularmente en la realización de tres tipos de mapas: 1. El mapa situacional para conocer cómo se ordenan las situaciones histórica, cultural, simbólica, humana y no humana etc. 2. El mapa de mundos y arenas sociales, llamados así porque es concebida como un teatro de acciones conjuntas y coordinadas, donde coexisten tensiones y conflictos, en que los individuos arreglan sus problemáticas, comparten y cuestionan situaciones. Estos mapas se usan para conocer sus mundos involucrados. 3. Mapas de posición, para conocer los distintos posicionamientos discursivos relacionados con los sujetos en situación (Clarke, 2005).

Durante la actividad de la investigación, Adele Clarke (2018) sugiere la aplicación de estrategias que conforman las condiciones para analizar la situación desde la postura del giro posmoderno. En este ámbito se presentan a continuación los procesos y estrategias para el estudio de la situación.

En primer lugar, analizar la situación implica comprender cuatro puntos importantes: 1) Comprender la situación desde la visión implícitamente feminista: significa que las condiciones de la situación están articuladas, no existe en sí el contexto, sino elementos que condicionan la situación que se especifican en sí mismos ya que los rodean y los enmarcan contribuyendo a ella. 2) Reconocer la apropiación y la situación del o los investigadores: es decir, entenderse involucrados como partes integrantes. 3) Entender la concepción y las dimensiones de la unidad de análisis: la base es la situación material y simbólica vivida en sí misma, es decir, no es simplificar, sino mirar los entramados situacionales desde la lógica del saber ver y saber hacer de los sujetos en acción. 4) Aplicar las estrategias de mapeo de todos los actores y discursos en la situación, independientemente de su poder en esa situación. Su uso de herramientas para el análisis son los mapas que permiten ver relieves, atmósferas y el subsuelo.

En suma, a través del método del Análisis Situacional se identifican puntos claves de *la situación* en la que se involucran las acciones y subjetividades del estudiante indígena. Sin embargo, para situar este método en la realidad latinoamericana, se propone en diálogo con *la epistemología crítica de Hugo Zemelman*. Se busca interrelacionar tres aspectos frente al

diálogo de saberes del estudiante indígena, para conocer cómo va construyendo conocimiento: 1. La realidad situacional del estudiante indígena frente a sus propios saberes y los saberes académicos o institucionalizados, 2. El método del análisis situacional de Adele Clarke y 3. La propuesta metodológica, y dialogada para abordar la complejidad del objeto de estudio. Éste último se fundamentará a continuación.

3.4 Desafíos epistémicos de la investigadora: *Diálogo de Saberes Metodológicos*

“El pensamiento no surge nunca espontáneamente, por sí solo, (...) lo que nos incita a pensar (...) es siempre un encuentro traumático, violento, con algo real y exterior que se nos impone bruscamente, cuestionando nuestros modos habituales de pensar. Como tal, un pensamiento verdadero es siempre un pensamiento descentrado” (Zizek, 2006:13).

Abordar *la situación* donde se configura *el diálogo de saberes* en los estudiantes indígenas, implica definir una mirada epistémico-metodológica que ponga en diálogo las dos tradiciones teóricas-metodológicas planteadas en la investigación: 1) la que corresponde al giro posestructuralista, proveniente de la tradición anglosajona del método del Análisis Situacional; 2) la llamada perspectiva de borde o razonamiento del umbral, que corresponde a la visión crítica latinoamericana, descrita en el marco teórico con los planteamientos epistémicos de Hugo Zemelman. Ambas posturas se ponen en diálogo a partir de los planteamientos de las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012), con la finalidad de abordar al objeto de estudio en una realidad empíricamente situada en México.

La relación de ambas posturas es una propuesta que tiene como finalidad facilitar a la investigadora la definición de su manera de pensar frente a un objeto complejo en una situación que también lo involucra a él mismo. Supone la práctica reflexiva constante del entramado de relaciones que se generan en el campo donde emergen las interacciones y se desdibujan los límites de los roles y las jerarquías al analizar los flujos de los elementos involucrados.

En este sentido, desde la postura teórico-metodológica, los pasos clásicos del proceso social básico de la teoría fundamentada no responden a construir un marco explicativo de las características del diálogo de saberes, ya que éste busca simplificar la situación. Es por esto por lo que a partir de poner en diálogo nociones epistemológicas de las “metodologías horizontales” (Corona y Kaltmeier, 2012), se identifican las distintas direcciones posibles para entenderlo desde el nivel medio de las interacciones. La finalidad es evitar percibir la realidad a través de jerarquías, y abrir el campo a una visión enriquecida a través de la interacción y la construcción horizontal.

Para esta investigación es importante tomar desde las posturas reflexivas de las metodologías horizontales *la noción del sujeto*: “el sujeto debe ser comprendido como constitutivamente dialógico y lo social abordado como un proceso polifónico, en diálogo,

nunca acabado, siempre en construcción de nuevos eslabones” (Corona, 2020, p.26). Dar cuenta de este proceso, supone entender al diálogo a través del campo situacional de las interacciones, con la concepción del sujeto que se construye permanentemente frente a la realidad en la que está inmerso, en esta dinámica, se “pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas” (Vidales, 2013, p.240).

Así mismo, y en este mismo tenor se concibe al estudiante indígena como sujeto dialógico, la horizontalidad supone que la investigadora sea parte de esta constitución y concepción del sujeto inmerso en situaciones polifónicas inacabadas, dentro de las cuales se va construyendo en interacción con las posturas disciplinares académicas y con la experiencia relacional del mundo cotidiano y universitario del estudiante indígena.

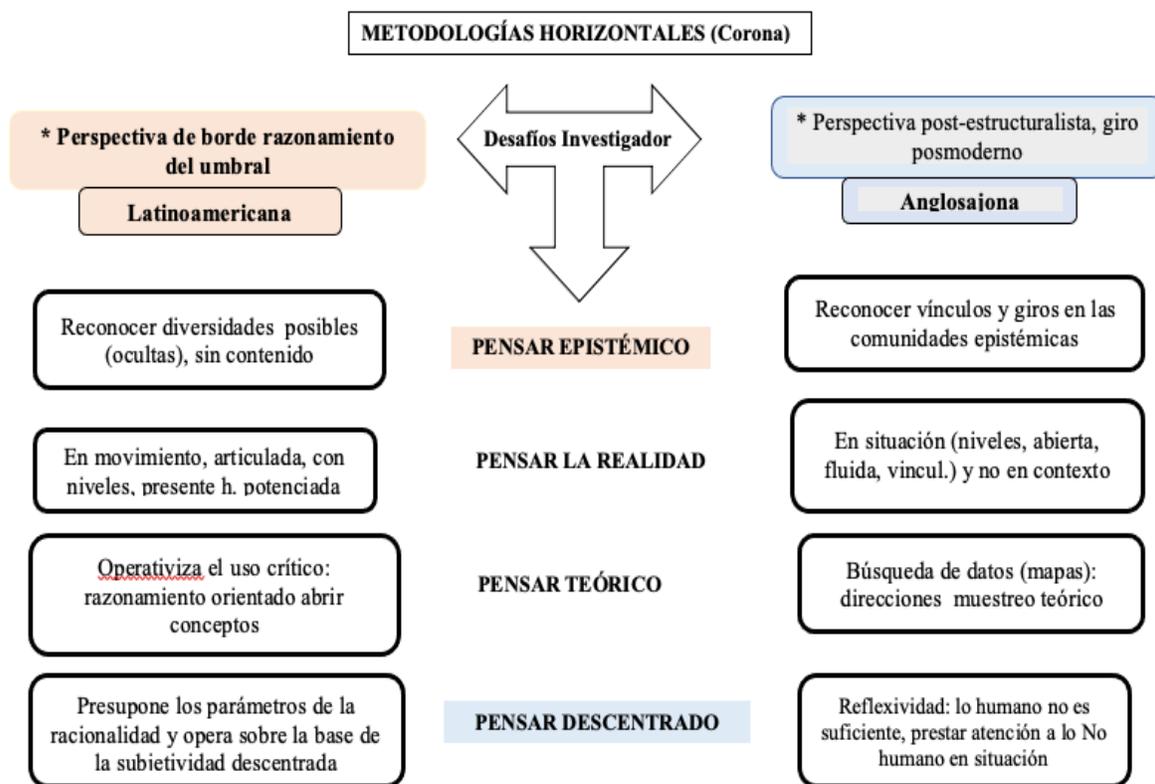
Las metodologías horizontales también suponen una concepción de lo que es *diálogo*, entendido como un proceso donde “la horizontalidad radica en una modalidad de la escucha como decisión política y como toma de posición” (Vidales, 2013, p.241). Esto supone superar la forma de pensar y de ver al otro desde las dicotomías jerárquicas que figura como subalterno, por el contrario, la nueva percepción del diálogo invita a considerar “la hibridez como una condición histórica de la ‘palabra del otro’ (...) como un proceso constructivo en sí mismo en el cual los sujetos se construyen y reconstruyen cotidianamente” (Vidales, 2013, p.241).

Estos postulados que conforman la horizontalidad se convierten en desafíos para la investigadora ya que implica estar inmerso en escenarios situacionales en donde intervienen una multiplicidad de voces que están en interacción enunciativa, y el sujeto mismo define sus posiciones discursivas, al mismo tiempo que los otros y el mismo también las definen (Corona, 2012).

Los planteamientos de la horizontalidad nos llevan a comprender la necesidad de dialogar ambas perspectivas epistémico-metodológicas que se plantean en la investigación: la latinoamericana con la Epistemología Crítica de Hugo Zemelman y la anglosajona con el Análisis Situacional de Adele Clarke. Ambas se ubican dentro de las metodologías horizontales, ya que buscan tres cosas esenciales en medio de una diversidad de elementos: 1. Romper las dicotomías del pensar hegemónico social y academicista, 2. Pensar a través de flujos continuos y de construcción e interacción de los sujetos, 3. Propuesta discursiva del pensar descentrado en el campo de la investigación.

Las tres perspectivas construyen líneas de pensamiento claves para acercarse al campo de la investigación y no ser traicionado por las *trampas epistemológicas* (Corona, 2020) que han dominado nuestra visión del mundo para tratar los modos de comprender la otredad y los conceptos que se usan para legitimarlos. En este sentido se propone abrir la atención para conformar una mirada epistémica a partir de definir puntos claves para el encuentro de las metodologías. Al ponerlas en diálogo se expone la forma de acercarse al campo de investigación con la capacidad de pensar la realidad en diálogo múltiple de saberes y de interacciones.

Figura 5. Diálogo de saberes epistémico-metodológicos: el pensar de la investigadora en la situación investigativa



*Elaboración propia

Sin el afán de profundizar en cada una de las tendencias, porque ya se han abordado tanto en el marco teórico como en el presente capítulo metodológico, se presenta la explicación de la congruencia de ambas perspectivas siguiendo la figura 5 llamada: *Diálogo de saberes epistémico-metodológicos: el pensar de la investigadora en la situación investigativa*. Para explicarlas, es necesario presentar la corriente del pensamiento de donde se ubica cada una:

La postura de la Epistemología Crítica de Hugo Zemelman, se encuentra dentro del conjunto de *las perspectivas de borde o razonamientos del umbral*, se caracterizan por dialogar críticamente con propuestas distintas a las de la académica situándose en las condiciones históricas de la región, espacios diferentes que motivan a pensar otras racionalidades y darles nuevas formas a los contenidos científicos clásicos. Además, “operar fuera de estos márgenes les permite enfrentarse con la necesidad de abordar nuevas realidades, y construir conocimientos que respondan a ámbitos de sentido diferentes de los ya definidos” (León, 1997 p 56, citado por Torres, 2008).

La postura del Análisis Situacional de Adele Clarke, se encuentra dentro de las perspectivas post-estructuralistas. La congruencia de esta tendencia con las de borde, es que ambas invitan a dar un giro metodológico a través de la interacción de situaciones complejas

donde se muestran similitudes y diferencias para trazar nuevos caminos y desarrollar formas de razonamiento que involucra el pensar epistémico con relación a la realidad social, el abordar lo teórico y el pensar descentrado.

El pensar epistémico: propio de la perspectiva de Zemelman (1997) plantea acercarse al campo a partir de lo que se observa, es decir mantener una forma abierta y problematizadora del pensamiento en relación con las categorías teóricas que pueden rodear al objeto, ir a lo profundo de la realidad reconociendo las potencialidades que se ocultan. Así mismo, la postura de Adele Clarke promueve una forma de pensamiento desestructurada de manera de reconocer vínculos y giros ocultos en las comunidades epistémicas a partir de entrar al campo no con esquemas predeterminados de conocimiento, sino abrirse al encuentro de diversidad de temas, la proliferación de mundos cerrados o cohabitados y compartidos (Clarke, 2014).

Esta forma de pensar obliga a definir otras formas vinculadas *con la realidad y lo teórico*. Acercarse a la situación del estudiante indígena implica reconocer su realidad en movimiento constante, compleja por sus interacciones, en construcción y capaz de ser transformada por la voluntad de acción de él mismo y re-articulada en todas sus direcciones (Zemelman, 2012; Clarke 2014). En este sentido, se propone que la realidad sea leída teóricamente a partir de acercarse inductivamente para abrir la dimensión de las definiciones conceptuales o descubrir otros todavía no existentes (Zemelman, 2012).

La última propuesta, se convierte en el eje del diálogo de saberes ya que integra las tres formas de pensar citadas (*pensar epistémico, pensar teórico y pensar la realidad*), y se convierte en un reto para la investigadora; consiste en el *pensar descentrado*. Esta noción implica descentrar al sujeto humano en la investigación donde no se constituya como el centro del todo lo analítico, sino aprender a mirarlo y a mirar(se) también descentrado (Clarke, 2014). Se define como el movimiento de apertura que sucede cuando se siente que ya no es dueño de lo propio o del objeto mismo sino que lo desborda sacándolo de sí mismo para establecer relaciones diversas, vinculando “discursos en términos de diversidad de lenguajes y escrituras para poder hablar de ciertos problemas, fenómenos y procesos” que requieren ser explicados a través de otras relaciones (científicas, disciplinares, saberes cotidianos, experiencias) que trasciendan los ámbitos del conocimiento (Martín-Barbero, 2005, p.4).

Abordar el descentramiento implica ir constantemente durante la investigación a la reflexividad identificando tres etapas estratégicas de descentramiento (Agier, 2012). Primero descentrar el orden cultural/“geocultural”: implica tomar conciencia de los saberes que ya circulan, que tratan de explicar a nivel mundial los debates y polémicas “globales” a través de conceptos que tienen un peso político, tales como: la diversidad, la igualdad, etc. Este primer nivel permite tomar distancia de dichas categorías y de los estudios post-coloniales o subalternos, para permitirse repensarlos en otras escalas (Agier, 2012).

El segundo consiste en “desplazar el lugar y el momento de la mirada desde el centro y el orden hacia los bordes y el desorden” (Ager, 2012, p. 11), esto implica tomar las fronteras como eje de observación y punto de partida para la reflexión. La postura de la frontera o

borde es entendida como “un espacio intermedio, un umbral, momentos de incertidumbre e indecisión” (Ager, 2012, p. 11). En nuestro caso, en un espacio universitario frente a un espacio comunitario, entender las fronteras desde las descripciones de los estudiantes indígenas, conocer sus procesos orígenes, migraciones, lugares de mezcla, intercambios, diálogos y conflictos. Entender estos puntos donde se configura el espacio en interrelación con la perspectiva de otros espacios mundos y situaciones sin prejuicios (Ager, 2012). En este sentido, ser investigadora de borde implica “buscar espacios diferentes con modalidades distintas posibilitando el ascenso a otras racionalidades culturales; se trata de perspectivas que, además de la interrelación de diferentes campos de conocimiento, constituyen en sí mismas nuevas lecturas sobre la realidad” (Chanquía, en Torres Carillo, 2004, p. 34).

El tercer y último descentramiento se hace a partir de la lógica de estos espacios intermedios. Consiste en que el punto de observación de la investigadora se centra en todo aquello que es un espacio de frontera para localizar situaciones específicas, de límite o que provengan del exterior en el sentido de identificar todo aquello que altera el orden identitario. En este sentido, este descentramiento privilegia el momento de cambio político, la capacidad de acción del sujeto que da paso a entender la historicidad, el dinamismo de las sociedades, el movimiento de cambio y la modificación del orden social que está ocurriendo (Ager, 2012).

Estos tres niveles de descentramiento hacen posible visualizar el diálogo de saberes a partir de la situación del sujeto que sucede primeramente en las subjetividades, dialogadas (intersubjetividades) para descentrarlas (trans-subjetividades). En este sentido, no se trata de “hablar por los que no tienen voz” sino de reconocer la polifonía de voces que se convierte también en polifonía de voluntades y de posibilidades de acción” (Torres, 2008, p. 59). De manera de reconocer cómo a partir de estos diálogos con lo cotidiano se amplía el lenguaje, se amplían las interpretaciones y da cuenta de la construcción inter/trans/subjetiva de realidades históricas dialogadas frente a una multiplicidad de saberes en movimiento.

Una vez definida la postura epistémica con la cual la investigadora se acerca al objeto de estudio y cómo se involucra en su pensar y en el pensar de otros para comprender la base epistemológica de la horizontalidad, continúa la reflexión. A continuación, se muestra la fusión de todos los elementos teóricos y metodológicos en la lógica de cómo visualizar el diálogo de saberes en los EIU

3.5 La mirada teórico-metodológica para analizar al objeto de estudio

Se distinguen tres conceptos en la pregunta principal de investigación los cuáles serán los tres ejes que sostendrán el modelo de análisis: A) *El diálogo de saberes (objeto de estudio)*, compete conocer la caracterización de éste en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario. B) *El estudiante indígena*, es el sujeto de la investigación que, a partir de dialogar en interacción con la situación (cotidiana y universitaria) construye el conocimiento. C) *La construcción del conocimiento*, que se establece como formas de pensar vinculadas al diálogo crítico donde intervienen saberes, situaciones y acciones de los sujetos.

Se parte de que para que haya un diálogo debe de haber la interrelación de los tres elementos: *el sujeto cognoscente, la situación y los saberes que se dialogan*, ninguno de ellos establece para su conocimiento algunos límites o fronteras fijas, sino difusas, con flujos constantes comunicativos que están en constante movimiento por las interacciones que suceden en la situación y por las inter/trans/subjetividades que suceden en el *sujeto cognoscente* (Zemelman, 1997).

Para conocer qué caracteriza al diálogo de saberes primero se propone identificar cuáles son los saberes que enuncia el estudiante indígena en interacción con la situación y reconocer cómo los utiliza, los incorpora, los comparte, los explica frente a la alteridad. En este sentido se pueden ubicar dos tipos de saberes: los que conforman límites en sus esferas semánticas por la carga valorativa que contienen, es decir saberes estáticos que no son proclives de ponerse en discusión ni se negocian con ningún conocimiento, por otro lado, los saberes abiertos, en movimiento que se ponen en el juego de las situaciones para capitalizarse y potencializarse en acciones concretas que lo movilizan.

En la figura 6. *Elementos claves para identificar las características del diálogo de saberes* se muestra cuáles son los elementos que se ponen en situación para caracterizar el diálogo de saberes, y tomar en cuenta que los saberes estáticos y en movimiento suceden en los procesos subjetivos no sólo del estudiante indígena sino también en la investigadora.

Figura 6. Elementos claves para identificar las características del diálogo de saberes



Elaboración propia

A pesar de que las posturas con las que los dos sujetos cognoscentes (investigadora y estudiante indígena) se acercan a los saberes para ser dialogados, al ser expresados verbalmente entran en el campo de la discursividad el movimiento subjetivo entre el tiempo y el espacio. “La problemática de este movimiento lleva a encuadrar el juego de dinamismo en el ámbito delimitado, por un lado, por la memoria como manifestación de tradición y de inercia, y de otro por las visiones utópicas” (Zemelman, 1997). En este sentido, se procura visualizar el movimiento de los saberes dentro de la unidad de análisis de la situación a partir de dos factores relevantes: a) las tensiones que se crean entre estos dos opuestos (memoria y utopía), y b) las acciones o la apertura de múltiples posibilidades de desenvolvimiento, llamadas “opciones de construcción social” (Zemelman, 1997, p. 23).

Entre estos dos factores (las tensiones y las oportunidades de construcción-acción), sucede un proceso dinámico dialógico interno en el sujeto cognoscente, que se refiere al movimiento particular del esfuerzo para comprender la realidad, que consiste en pasar de la conciencia cognitiva a la conciencia gnoseológica (Zemelman, 1992). En este paso sucede el pensar dialógico como un modo de transformar los procesos de construcción del conocimiento y desplegar a la potencialidad del sujeto hacia la acción (Zemelman, 1992). En este sentido, se propone identificar este momento de cambio, a través de: 1) la subjetividad: al exponer sus propios saberes; 2) la intersubjetividad: al expresar sus saberes compartidos con los otros o con lo otro; y 3) la trans-subjetividad: al manifestar sus saberes descentrados y trastocados por otros saberes.

En este proceso dinámico participan dos conceptos que servirán de referentes para comprender las distintas situaciones que intervienen en el campo dialógico del paso de la conciencia cognitiva a la gnoseológica, estos son: la alteridad (Buber/Levinas) y la identidad como capital (Côté). Ambos se caracterizan no como definiciones estáticas con parámetros valorativos, sino como procesos comunicativos que están en constante movimiento en el que el sujeto se construye así mismo con los otros y con lo otro.

En suma, la propuesta teórico-metodológica para reconocer la dinámica dialógica de este movimiento, es poner en el campo de *la situación* todos los elementos antes mencionados en tres dimensiones de análisis del sujeto cognoscente, éstas no son exclusivas por sus características propias sino permeables con las otras dimensiones: 1. La dimensión cognitiva, 2. La dimensión crítica o desconstrucción cognitiva y 3. La dimensión gnoseológica.

Estas dimensiones comparten elementos: situaciones que pueden ser analizadas en interacción y en proceso, son dinámicas y situadas, enfatizan en los momentos dialógicos como insumos para la acción y en todas ellas participan distintos tipos de saberes que se ponen en juego como capitales para resignificar al propio sujeto, a los otros, a lo otro y a la misma situación. A continuación, se explica en breve el sentido analítico de las dimensiones del sujeto cognoscente en situación, cada una de ellas se ilustra con una tabla con la relación de los conceptos significativos de la teoría:

1. Dimensión Cognitiva:

Esta dimensión trata de explicar, en el sentido de la esencia cognitiva al estudiante indígena. Se identifican los saberes centrados y estáticos tradicionales del mismo sujeto, o saberes como los que ha establecido la academia o la mundialización (organizaciones políticas mundiales) que caracteriza la manera en cómo son nombrados o conceptos referentes a los grupos étnicos. A partir de aquí viene distintos conceptos en juego, tales como los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5. Agrupación de conceptos de la Dimensión cognitiva de análisis

1er Nivel de Análisis		
<i>Concepto</i>	<i>1er nivel del concepto</i>	<i>Características del 1er nivel</i>
Sujeto Cognoscente (cómo explica/conoce)	Conciencia cognitiva	-La memoria colectiva. -Pensar determinado. -Etnicismo, historia. -Tradicionalismo del pasado.
Capital Identidad (cómo se asume)	Identidad del yo	Conformación de sí mismo: -Roles sociales. -Saberes que comunica. -Relaciones sociales. -Factores culturales en relación.
Alteridad (cómo asume al otro o lo otro y se relaciona)	Alter Ego	-Proyección de sus anhelos en el otro. -El otro en contexto del no – ser. -El Yo en relación con lo que le representa el otro. -Mirada objetiva y totalitaria del otro. -Criterios de validación para concebir al otro.

Elaboración propia

2. Dimensión crítica o desconstrucción cognitiva:

En la segunda dimensión se identifica cómo y de qué manera los saberes son puestos en contacto en un espacio de interacciones permeables. Aquí se explica la diversidad de saberes que permean en la confrontación del estado crítico del pensamiento, la desconstrucción de sus propios esquemas de pensamiento y la reconstrucción de estos frente al encuentro entre el espacio físico y el tiempo real, así como el espacio y tiempo subjetivo de su memoria histórica. En este sentido se analiza cómo participan en este proceso deconstructivo los saberes territoriales, situacionales, cotidianos, frente a los saberes de los mundos académicos, disciplinares, institucionalizados en el que se desenvuelve. A partir de aquí participan distintos conceptos en juego tales como los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Agrupación de conceptos de la Dimensión crítica o deconstrucción cognitiva

2do Nivel de Análisis		
<i>Concepto</i>	<i>2do nivel del concepto</i>	<i>Características del 1er nivel</i>
Sujeto Cognoscente (cómo explica/conoce)	Deconstrucción cognitiva	-Ruptura consciente del pensamiento racional -Desafío epistémico -metodológico de la identidad -Descubre la propia historia en una conciencia histórica del conocimiento -Postura de frontera o borde en un espacio de reflexión
Capital Identidad (cómo se asume universitario)	Identidad personal	Influencia de la colectividad: -Historia de vida -Experiencias individuales -Interacciones cotidianas -Rol en distintos campos sociales
Alteridad (cómo se relaciona y se comunica con el otro o lo otro)	Del Alter Ego al Alter Tú	-Toma de conciencia de la existencia propia (en sentido indiferente) -Darse cuenta de sus propios mitos que impiden dialogar -Experiencia relacional y del encuentro con el otro o con lo otro -Interacciones cotidianas cara a cara, y no cotidianas -Lectura y relectura de yo con el otro -Reflexión sobre rigidez para tomar soluciones diversas

Elaboración propia

3. Dimensión gnoseológica

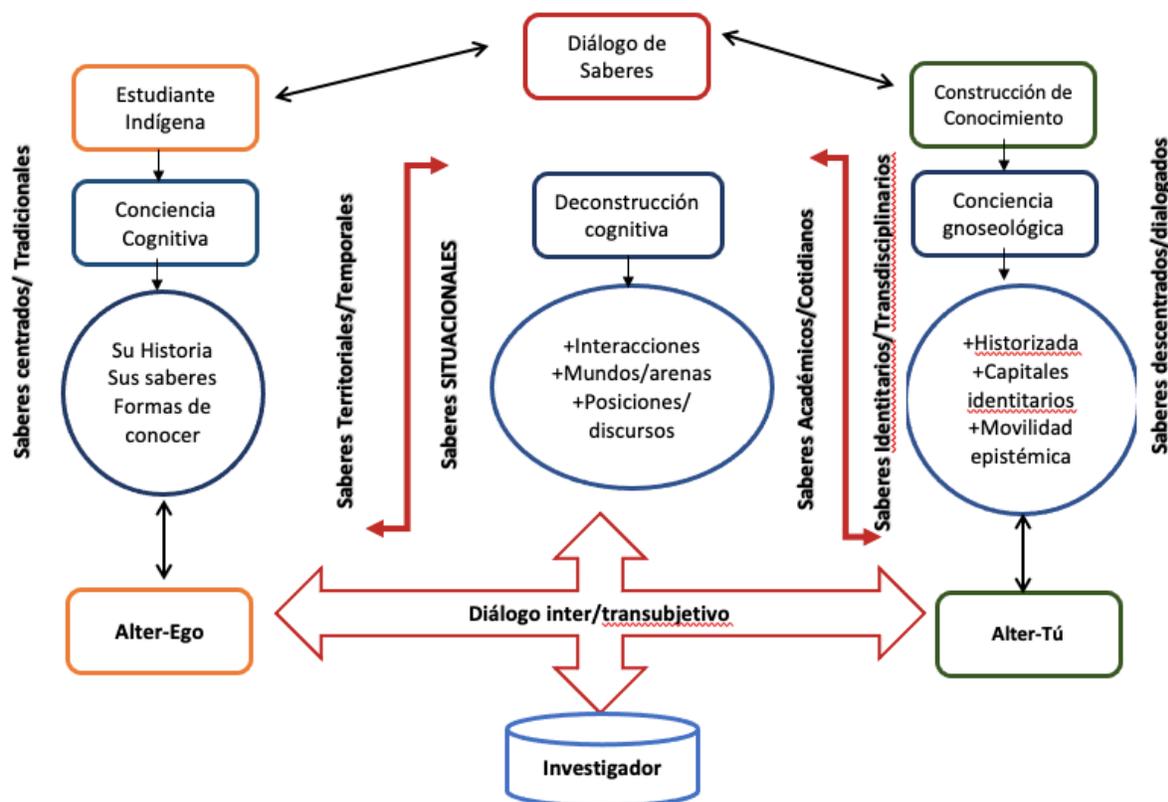
Esta dimensión trata de explicar, el último punto del proceso que da cuenta de la construcción del conocimiento. Aquí se muestra la fase de descentramiento, es decir la capacidad potencial del sujeto usada para generar acciones utilizando su capital identitario para dialogar. Se identifican distintos saberes en movimiento y en múltiples direcciones que trascienden fronteras en todas las esferas, académicas, disciplinares, institucionales, personales, sociales. Los saberes que se identifican están relacionados con el reconocimiento de su propia identidad reconstruida, con la seguridad de moverse en el campo de la transdisciplinariedad de saberes, no sólo entre disciplinas sino de las disciplinas frente al campo de otros saberes “no científicos” o endógenos, y con la capacidad de descentrar su yo hacia el reconocimiento del otro y de lo otro como parte de su propia reconstrucción. En suma, reconoce su capacidad de diálogo con la alteridad en todas direcciones, rumbos, espacios, tiempos, etc.

Tabla 7. Agrupación de conceptos de la Dimensión Gnoseológica

3er Nivel de Análisis		
<i>Concepto</i>	<i>1er nivel del concepto</i>	<i>Características del 1er nivel</i>
Sujeto Cognoscente (cómo explica/conoce)	Conciencia gnoseológica	-Recupera la dimensión histórica de lo cotidiano -Razonamientos críticos y de la totalidad -Diálogo crítico y reflexivo constante que trasciende a actuar sobre la realidad -Búsqueda de horizontes cognoscibles -Construye su historia a través de multidirecciones recorridas y posibles
Capital Identidad (cómo se asume frente lo social)	Identidad social	Posición frente a la estructura social: -Normativas sociales -Políticas institucionales -Dominio institucional -Estructura social
Alteridad (cómo se relaciona y se comunica con lo social)	Alter Tú	-El otro es un tú (diferente) -Encuentro y reconocimiento del otro en un contexto -Se concibe al otro desde la representación de la identidad -Se concibe al otro desde la ida de sí mismo y la alteridad -Concibe perspectivas distintas capaces de alternar -Apertura para conocer elementos opuestos y cambiantes como movimiento de la realidad -Reconoce al otro o a lo otro como parte de su propia construcción

La interrelación de las tres dimensiones se muestra en la Figura 7. *Interrelación de las dimensiones y los niveles de análisis para la comprensión del diálogo de saberes.* En este gráfico se muestra en una vista panorámica la dinámica de los elementos en acción, que servirán como puntos de análisis para intersectar las dimensiones con los saberes y aplicar las estrategias de los mapas que propone el Análisis Situacional para la praxis reflexiva constante de la situación dialógica en el estudiante indígena.

Figura 7. Interrelación de las dimensiones y los niveles de análisis para la comprensión del diálogo de saberes



Elaboración propia

La interrelación de las dimensiones y los niveles de análisis es la propuesta para explicitar la construcción de un modelo explicativo con bases epistemológicas para abordar el diálogo de saberes en el estudiante indígena universitario. Además, es relevante tomar en cuenta que la actividad de la investigadora está presente en todas las esferas involucrándose como sujeto cognoscente en la misma trama que comparte con los EIU. A continuación, se muestran los datos de selección de los referentes empíricos que dan sentido a la investigación.

3.6 Características de los participantes

El trabajo de investigación se realiza con cuatro estudiantes indígenas, tres varones y una mujer, cada uno de ellos se encuentra en distinta disciplina académica y son de diferentes procedencias comunitarias. Se describen de la siguiente manera:

Estudiante A: Julio

Pertenece a la comunidad wixarika de Santa Catalina Jalisco, proviene del bachillerato de la zona de su comunidad donde asisten estudiantes de su misma etnia, pero de distintas regiones de Jalisco (San Andrés y Santa Catalina), ahí mismo aprende el español como segunda

lengua. Al terminar el bachillerato entra a la universidad a través de un convenio y beca del 90%. Comenzó su ciclo escolar en enero del 2018 con la carrera de Derecho, actualmente tiene 22 años.

Estudiante B: Kexol

Pertenece a la comunidad de Pakal-na en Palenque, Chiapas, su lengua originaria es cho'1, conoce la lengua española en la preparatoria comunitaria y después de cursar el bachillerato deja más de cinco años sin estudiar ya que se trabajaba de transportista. Entra a la universidad con beca de 90% a través de un convenio en agosto de 2018. Actualmente estudia la carrera de Gestión Política y tiene 27 años.

Estudiante C: Carlos

Nace en Oaxaca en una comunidad mixteca, desde chico por el trabajo de su papá, migra a la ciudad de Guadalajara y después a una comunidad rural cerca de Guadalajara donde realiza su educación básica, media y el bachillerato. Él ha estado más en contacto con la lengua española sin embargo frecuenta de una a dos veces al año a su comunidad mixteca ya que allá viven sus abuelos. Entra a la universidad por medio de convenio y con el 90% de beca en enero de 2018. Actualmente estudia la carrera de Ingeniería Electrónica y tiene 22 años.

Estudiante D: Fátima

Pertenece a la comunidad de los coras en la ciudad de Nayarit, su lengua originaria es nay'eri, conoce la lengua española en la educación primaria, pero con tendencias más a su propia lengua, en el bachillerato desarrolla más el conocimiento del castellano. Entra a la universidad con beca del 90% a través de un convenio en la generación de agosto de 2018. Actualmente estudia la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 20 años.

Para la selección de los EIU se solicitó el permiso institucional de ofrecerles acompañamiento académico de participación voluntaria, se anotaron libremente a participar. La asistencia inicial a este acompañamiento fue de once participantes, pero se decidió seleccionar a los mencionados dada la constancia con que asistieron a las sesiones.

3.7 Contextos comunitarios de los participantes

Con la finalidad de dar un contexto general de los ambientes comunitarios de los estudiantes indígenas, a continuación, se muestran referencias de las comunidades wixarika de Jalisco, la ch'ol de Pakalna Chiapas, la mixteca de la ZMG, y la cora de Nayarit.

La comunidad wixarika

La comunidad wixarika se asienta en Jalisco, Nayarit y Durango, su territorio sagrado abarca también en los Estados de Zacatecas, San Luis Potosí, Nuevo León, Colima y Sinaloa en la sierra madre occidental de México.

En el caso del estudiante indígena de esta investigación, proviene de Santa Catarina Cuexcomatlán Mezquitic, Jalisco es donde se distingue por conservar más pura su cultura y su tradición. Aquí es el centro del universo huichol, donde se encuentra un lugar sagrado para ellos llamado tatewarita que significa “lugar donde emergió Nuestro Abuelo Fuego”, éste es uno de los sitios importante para los wixárikas ya que es el encuentro de todas las comunidades no importa de dónde procedan. Sin embargo, aparte de esta región existen otras tres que demarcan los límites de su territorio sagrado, en total son: Tatei Haramara, al poniente de San Blas, Nayarit; Wirikuta, en el altiplano de San Luis Potosí donde se encuentra el cactus sagrado; Tatei Xapawiyeme, al sur de la laguna de Chapala, Jalisco; y Hauxamanaka o también conocido como Cerro Gordo, al norte de Durango (Sánchez, 2020).

Los wixarikas peregrinan a estos lugares para tener sus encuentros con lo sagrado. Los peregrinos pueden tomar distintos caminos para llegar a ellos y encontrar durante su traslado, la riqueza de pequeños lugares sagrados fácilmente identificables para las mismas familias wixarikas. La importancia de estas peregrinaciones, es porque en su tradición les permite asumirse como seres de luz y compararse con sus vecinos indígenas del Nayar, los coras que simbolizan los seres oscuros y antagonistas al sol (Jáuregui, 2008). De aquí que el territorio adquiere un valor significativo como su patrimonio, y luchan para reconocer sus derechos por salvaguardar y proteger su espacio sagrado. Sin embargo, muchas veces el punto central del debate se encuentra en que los límites de su universo sagrado territorial atraviesan estados, tierras ejidales, poblados y propiedades privadas (Sánchez, 2020).

El eje central de unión de los wixatari es lo sagrado, Wirikuta es el lugar ubicado al poniente de su universo donde nace el sol. Lo esencial de este territorio sagrado es el peyote o hikuri, ya que sus fiestas sagradas giran en torno a este pequeño cactus. Sin embargo, una de las preocupaciones principales de éste pueblo es conservar la zona de Wirukuta especialmente por el incremento del turismo asociado con el saqueo del peyote. Las autoridades wixarikas exigen sus derechos ante la defensa de su territorio (Sánchez, 2016).

La autoridad principal de los wixarikas es el Gobernador Tradicional; ellos se organizan a través de comisarías o agencias municipales y realizan sus asambleas generales durante cuatro veces al año en diferentes localidades, participando en ellas líderes de opinión comunal, exautoridades, profesionistas, etc. Uno de los asuntos principales que les compete acordar es cómo consolidarse para tomar estrategias adecuadas para defender sus sitios sagrados de acuerdo a los lineamientos del marco jurídico y políticos del Estado. En el 2008, se firmó un pacto para defender su tradición y su mitología. Este se llamó: “Huauxa Manaka para la preservación y desarrollo de la cultura wixarika”, en el que el gobierno se comprometía a respetar los sitios sagrados de su pueblo (Gobierno del estado de Nayarit, 2008).

Por último, en cuanto a la educación formal en las zonas de las comunidades cuentan con educación básica, secundaria y media superior, sin embargo, se privilegia la educación tradicional con la familia, los padres y los abuelos especialmente en los centros ceremoniales y la participación dentro de la comunidad.

La comunidad cho'l

El grupo chol habita en el noroeste de Chiapas, en los municipios de Palenque, Salto de Agua, Tumbalá, Tila y Sabanilla, ubicados en las montañas al norte de Chiapas y la zona de la llanura del Golfo. El grupo pertenece a los mayas y representa el 12.5% de la población de la lengua indígena. El estudiante indígena de esta investigación habla el ch'ol de Tumbalá, ubicado en la zona.

Los choles se distinguen en esta época contemporánea como un grupo migratorio, muchas veces causado por problemas en cuanto a la tenencia de la tierra, los bajos precios del café para los productores. En 1994 confrontaciones políticas provocaron la salida de muchas comunidades de sus territorios, la situación iba en torno a los contextos de violencia existentes en la zona, tales como secuestros, asesinatos, amenazas (Alejos y Martínez, 2007). Además, muchos de ellos han llegado a ciudades consideradas mestizas y ha traído nuevas tensiones y conflictos étnicos sociales (Corroy, 2020).

Las regiones interétnicas de los ch'oles se encuentran principalmente en Chiapas, así como en Tabasco y Campeche. Los grupos indígenas se establecen con sus vecinos tzotziles, tzeltales y zoques, con ellos comparten un pasado común, trabajan en las fincas cafetaleras y comparten su ideología cultural. Cuando los jóvenes deciden llegar a las ciudades, comúnmente no se encuentran preparados para enfrentarse al mercado laboral, por lo que se emplean en lugares donde reciben bajos salarios, con pocas posibilidades para superarse, sufren discriminación violenta y comúnmente no reciben ayuda institucional (Alejos y Martínez, 2007).

La organización social de la comunidad ch'ol se define por las reuniones formales o informales en una junta comunitaria, éstas se llevan a cabo después de las labores cotidianas en la tarde. Los adultos, miembros de la asamblea se reúnen para tratar asuntos de la comunidad y tomar decisiones colectivas.

El mundo espiritual de los choles es fuente de su identidad, ellos se sitúan como parte dentro del entorno natural y no desligado de él, de esta manera, el maya ch'ol tiene una percepción inclusiva y sólo se logra entender a sí mismo en relación con la complejidad de su entorno, pleno de alteridades naturales, sociales y culturales. En esta íntima relación con lo natural, ellos se definen como originarios que brotan de la tierra, como una madre que tiene su fuente de sustento vital en el territorio, así como las plantas y los animales.

Los ch'oles son muy introspectivos, es decir, su personalidad se centra en la reflexión, esto se debe a la forma de interactuar con el medio natural, consideran que una parte de sí mismos se encuentra visiblemente fuera en el entorno y otra parte de su ser la más enigmática permanece oculta, es considerado como el alma. Esta relación con lo externo y lo interno

constituye una alteridad (el viento, el jaguar, el rayo etc.) como parte de su ser sustancial y se refleja en las formas del pensar maya chol comunitario relacionado con la naturaleza.

La dimensión espiritualidad indígena maya vincula lo humano y la vida cotidiana, esta concepción de los ch'oles representa su identidad y se refleja en un complejo de relaciones interétnicas como parte de su cultura. Es como si adoptaran al otro para ser parte de ellos, esto también es un peligro, ya que, desde las perspectivas de la globalización y el sistema de dominación, los ch'oles se enfrentan con sus propios recursos culturales, y se abren camino apropiándose de una cultura ajena a la suya, encontrándose en inequidad con dichas culturas dominantes (Alejos y Martínez, 2007).

La comunidad mixteca

Los mixtecos o ñuu savi (pueblo de la lluvia en mixteco), como se autodenominan son el grupo indígena dominante en la migración hacia el norte de México. Proviene la mayor parte de la región mixteca del estado de Oaxaca y de la Montaña de Guerrero y la región del sur de Puebla. Su cultura alcanzó niveles importantes en el desarrollo económico sobre todo en el México prehispánico.

Los mixtecos se distinguen por ser uno de los pueblos indígenas más migrantes, comenzaron a finales del siglo XIX. Las rutas de sus destinos se ampliaron después de que los programas de gobierno abrieron las rutas de carreteras en la zona mixteca y la migración llegó a ser definitiva y característica del pueblo mixteco (Mindek, 2003).

Los mixtecos comparten sus tradiciones lingüísticas y socioculturales, sin embargo, la extensión de sus territorios y la dispersión de sus asentamientos impidieron la formación de una identidad homogénea. El mixteco se piensa así mismo en su cultura cuando se encuentra fuera de su lugar de origen y se conocen como pertenecientes a un pueblo, por tanto, respetan sus tradiciones. El contacto con su comunidad de origen es muy importante, a pesar de estar ubicados en otras localidades por la migración, les permite participar en las actividades tradicionales y de desarrollo, al igual que conservar sus creencias y valores culturales (Bartolomé, 1999).

La fusión de ser mixteco y migrante se ha vuelto parte de su identidad y de sus actividades económicas, ya que esto les permite tener la ocasión de viajar para celebrar sus fiestas y así ser reconocidos como pertenecientes a su pueblo. Lo más importante para ellos es identificarse con sus localidades que con su etnia, cuando logran encontrarse se identifican por la procedencia de los pueblos y se distinguen por su lengua y por su vestimenta cuando todavía se conserva, y se nombran entre ellos como "hermano mixteco". Los mixtecos en otros lugares como en Estados Unidos a pesar de ser diversos se agrupan en una sola etnia y mantienen la identidad y la cohesión del grupo para reivindicar sus derechos frente a otros y participar del mismo mito de origen (Mindek, 2003).

El mito de origen del mixteco tiene un carácter politeísta de su religión, cada lugar tenía a su dios titular, pero con la Conquista se impuso el catolicismo, aunque no lograron eliminar completamente los antiguos cultos y creencias entre los indígenas, como por

ejemplo el culto a ciertas deidades que pueden ser personificadas por piedras o piezas arqueológicas y los celebran en las fiestas colectivas. Las peticiones a estas deidades normalmente van acompañadas de pequeños sacrificios (Bartolomé, 1999).

La migración ha tenido un fuerte impacto en la vida de los mixtecos, les ha traído beneficios en lo económico y también ha sido un factor imprescindible para perpetuar algunas manifestaciones culturales como sus tradicionales fiestas que están mezcladas con el calendario litúrgico católico, tales como: La fiesta de la Candelaria, con el ritual de la bendición de semillas, la fiesta de San Marcos, con la petición de la lluvia, la fiesta de la Santa Cruz con la propiciación de la tierra. Entre todos se cooperan para pagar las fiestas (Mindek, 2003).

El estatus y el respeto entre ellos se obtiene con la participación de la vida colectiva y el cumplimiento de trabajos que tengan la finalidad de servir a la comunidad. Para ser parte de las autoridades civiles altas mixteca, anteriormente se elegía por el consejo de ancianos, pero ahora por el fenómeno migratorio la dinámica cambia y se eligen por participación directa en las asambleas comunitarias. Cuando se es nombrado por un cargo, se ve obligado a regresar para cumplir con las responsabilidades de servidor público en los cargos asignados.

La migración en los lugares donde se han asentado, ha dado lugar a formar asociaciones representativas en los pueblos mixtecos, su finalidad es mantener la cohesión entre el grupo social y la identidad. Se apoyan entre ellos y gestionan mejoras para la comunidad mixteca y buscan reafirmar su parte indígena (Mindek, 2003)

Un ejemplo concreto son los mixtecos en el área metropolitana de Guadalajara, estos están organizados en comité vecinal, esto ha facilitado los vínculos con las instituciones gubernamentales y asociaciones civiles para impulsar a vender su artesanía y obtener beneficios de apoyo. La organización entre los distintos asentamientos mixtecos es a través de formar redes en los municipios vecinos: Tonalá, Zapopan y Tlaquepaque, para unir fuerzas recibir apoyos y no ser desalojados (García, 2018). El estudiante indígena pertenece a la comunidad asentada en Tonalá.

La comunidad cora

La comunidad cora habita en la Sierra Madre Occidental en Nayarit. Las comunidades están asentadas en tres grandes subregiones de este territorio: 1) El cañón del río Jesús María, con las comunidades de Jesús María (Chuisete'e) y San Francisco (Kuáxata); 2) La Meseta Central serrana, con las comunidades de Mesa del Nayar (Yaujque'e); 3). El cañón del río San Pedro y la bocasierra, en donde están las comunidades de San Juan Corapan (Kura'apa), Rosarito (Yauátsaka), Mojocuatla y San Blas. En esta zona los coras fueron desplazados de San Pedro Ixcatán (Muxate'e) a mediados del siglo XX y fundaron el poblado de Presidio de los Reyes de donde proviene la estudiante indígena universitaria. Muchos coras viven dispersos, no en comunidades, sino en rancherías y poblados mestizos (Jáuregui, 2004).

Los coras hablan su propia lengua que pertenece a la familia yuto-azteca y subfamilia corachol. El cora tiene cinco variantes lingüísticas principales, por tal motivo surge la

necesidad de una variante estandarizada para fines de la lectoescritura en la elaboración de los textos escolares, sin embargo, la influencia del sistema escolar ha implantado el castellano y desplazado la lengua cora. A pesar de que han publicado textos en cora, la enseñanza escolar ha llegado a centrarse en el español como lengua central porque les permite desenvolverse en el ámbito de los mestizos.

En cuanto a su religión y cosmovisión, sus diseños artísticos y rituales están insertos con lo sagrado, incluye también elementos y estructuras del cristianismo. Para los coras hay seis puntos cardinales en el mundo: este, oeste, norte, sur, el cenit y el nadir. En cada uno de ellos residen seres espíritus y son personificaciones de las fuerzas de la naturaleza. Por ejemplo, el sol aparece con varias figuras, tales como el padre sol, abuelo, etc. Los coras a pesar de que reciben el bautismo católico, no tienen tanta relación con la iglesia. Sin embargo, la religión original ha sido la vida del pueblo y su cultura (Jáuregui, 2004).

Cada comunidad cora mantiene su organización social de gobierno, tiene autoridades civiles formales, tales como: el comisariado municipal y la administración agraria, elegidos por la asamblea comunitaria. También existe una presidencia municipal una comisión civil regida por el comisariado municipal. En la estructura agraria hay un órgano representante en el ejido o comunidad depositado en la asamblea general como máxima autoridad, un presidente de bienes comunales: secretario y un tesorero, y presidente de consejo de Vigilancia. Se coordinan para resolver problemas y gestionar recursos con los niveles de gobierno. Se cuenta con los principales ancianos que forman un consejo informal constituido por gobernadores, a ellos se les consulta para todo asunto de importancia que afecta a la comunidad (Acosta, 2001).

La participación de las mujeres en las organizaciones sociales de gobierno es casi nula y está fuertemente imbricada con la religiosa. Su papel es más fuerte en la vida productiva, económica y social. Sus actividades van en torno a la confección de ropa para toda la familia, el autoconsumo, en la producción agrícola. Dentro de la estructura tradicional, no es tomada en cuenta y a pesar de que es más intuitiva para identificar problemas y visualizar soluciones, es subordinada en los cargos de autoridad (Acosta, 2001).

3.8 Diseño de proceso: estrategias técnicas y herramientas

Los datos que se rescatan durante el proceso de la investigación se basan principalmente en las estrategias de uso de mapas situacionales, mundos/arenas y posiciones. Los dos primeros mapas se utilizan para decidir rumbos en la investigación y el último para analizar los contenidos que caracterizan el diálogo de saberes. A partir de ellos, se usan distintas técnicas e instrumentos que permiten profundizar la dinámica de las interacciones.

Se propone trabajar las estrategias de mapas de situaciones, mundos/arenas y posiciones a partir de tres fases, cada una de ellas se distingue por los tres periodos escolares que se distinguen por la secuencia de los tres niveles de análisis anteriormente mencionados. A partir del vínculo de cada periodo con el nivel de análisis se diseña el siguiente proceso de intervención y utilización de técnicas e instrumentos convenientes para obtener los datos. Se

muestra a continuación una tabla que visualiza cada periodo con las técnicas e instrumentos de investigación.

Tabla 8. Primer Nivel de análisis: estrategias e instrumentos

1er Nivel de análisis (semestre de otoño 2018)	-Estrategia: mapas situacionales -Obtención de datos: Acompañamiento continuo. Dos entrevistas grupales. Entrevistas personales de cierre. Autonarración de la experiencia por parte de la investigadora. -Instrumento: -Grabación de sesiones de acompañamiento, -Registro de memos.
----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración propia

El semestre de otoño de 2018: Este periodo se caracteriza por el inicio de algunos de los estudiantes a la universidad, otros ya llevaban cursadas una o dos materias desde un semestre anterior. En este tiempo se ofrece a los EIU del colectivo (anteriormente UNISOL, ahora llamado NUCU) acompañamiento académico a los estudiantes. Cada una de las sesiones se grabaron y se realizaron memos durante el proceso.

En esta etapa se proponen los primeros trazos de mapas de ideas y temas que dirigirían hacia la toma de decisiones de la investigación. En este primer periodo se realizan dos entrevistas grupales, una a mitad de semestre y otra al final, ambas tienen la intención de conocer sus condiciones como estudiantes universitarios pertenecientes a una etnia. La última sesión semestral de acompañamiento se realizó una entrevista personal como cierre de semestre. En este primer periodo se da una primera visión de rumbos que pueden trazar las primeras interacciones con el mapa situacional.

Tabla 9. Segundo Nivel de Análisis. Estrategias e instrumentos

2do Nivel de análisis (Semestre primavera y otoño 2019)	Estrategia: mapas situacionales y los mapas de mundos/arenas sociales. Obtención de datos: -Acompañamientos más espaciados y no de todos los estudiantes, una entrevista grupal de cierre (periodo primavera). -Memos después de cada sesión y autonarraciones por parte de la investigadora de su propia experiencia, evidencia textual -Instrumento: grabación de todas las sesiones y utilización de los medios electrónicos para recabar algunos datos de su propia experiencia.
-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración propia.

Semestre primavera 2019 y otoño 2020: En este periodo se ponen en marcha estrategias referentes a descubrir los primeros trazos de mapas de mundos y arenas sociales, y otros mapas situaciones que defina la experiencia relacional del estudiante. El registro de las sesiones de acompañamiento no sólo procura temas académicos, sino que se abre a la

oportunidad de narrar también temas de vida cotidiana. Es importante mencionar que se cuentan con algunas evidencias escritas de trabajos y tareas que dan cuenta de la apropiación de los contenidos o del vínculo con otras esferas tanto lingüísticas (trabajos académicos) y contextuales (cartas, solicitudes, convocatorias etc.). La investigadora continúa trabajando los memos y las autonarraciones de su propia experiencia, conviene trabajar sus propios mapas en relación con la situación de la experiencia investigadora. A través del mapa de mundos/arenas se identifican puntos esenciales a través de comparaciones y contraste de las dinámicas de la interacción del diálogo de saberes.

Tabla 10. Tercer Nivel de Análisis. Estrategias e instrumentos

<p>3er Nivel de análisis (Semestre primavera-otoño 2020)</p>	<p>Estrategias: Mapas de mundos/arenas y se esbozan los primeros trazos de mapas de posiciones. Obtención de datos: acompañamiento académico y personal ocasional, entrevista biográfica, autonarraciones de la investigadora. Instrumentos: Medios electrónicos para mantener contacto, visita a sus casas (situación de confinamiento), notas de observación del lugar visitado, memos (grabados o en notas).</p>
-------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

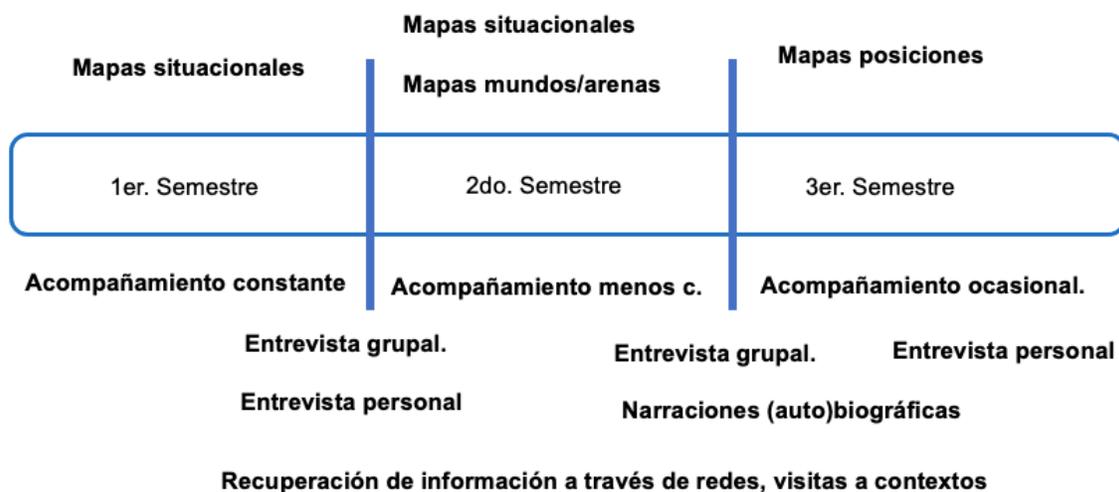
Elaboración propia.

Semestres primavera-otoño 2020: Los últimos registros van surgiendo sólo si el estudiante solicita la sesión de acompañamiento, ya no de manera recurrente. Se registran ahora sólo aquellas evidencias que marquen los trazos que ya han sido identificados en las etapas anteriores. Sin embargo, la situación de coyuntura afectó a su estado escolar y de vida de los estudiantes, estos procesos fluidos convocaron a visitar sus viviendas y a registrar a través de memos una situación más cercana y fuera del espacio institucional. Se busca recuperar a través de la entrevista personal al sujeto historizado de la experiencia de su situación para comparar y contrastar con la autonarración de la investigadora e identificar posicionamientos discursivos que expliquen la dinámica del diálogo de saberes.

Una vez que los tres procesos están trabajados es el momento en que los mapas de posiciones discursivas cobran mayor significación, ya que se usarán los datos obtenidos y las propiedades analíticas de los mapas para combinar elementos característicos que surgen en la investigación. Se identificarán las direcciones trazadas para construir dos ejes para ordenar las posiciones y encontrar criterios para discutir los resultados.

A continuación, se muestra la figura 8 que ordena el proceso de análisis y uso de estrategias e instrumentos según las etapas y los tiempos investigados que se acaba de mencionar:

Figura 8. Etapas, estrategias, técnicas e instrumentos



Elaboración propia

Los mapas aquí expuestos no están necesariamente pensados como productos analíticos finales, más bien su principal propósito es proporcionar estrategias de análisis para identificar diversas vertientes para caracterizar el diálogo de saberes en la situación de los EIU.

CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DEL MÉTODO

La finalidad de este capítulo es mostrar una descripción detallada de lo realizado con cada estudiante en distintos periodos de acompañamiento y el análisis de la información usando el método de Análisis Situacional de Clarke. La ruta trazada se organiza a partir de dar cuenta de las características de los saberes que el estudiante indígena manifiesta en su trayectoria situacional académica. Para identificarlos se toman dos ejes analíticos: el primero es **la situación académica** y el segundo **la situación historizada** del estudiante. Para ordenar la información, se utilizaron los tres mapas del Análisis Situacional (relaciones, mundos y arenas, y posiciones) y se revisó la manera en que estos saberes se mantienen, se cuestionan y se reconfiguran en relación al sujeto, su identidad y la alteridad.

Para analizar **la situación académica** se emplearon los registros de los tres periodos escolares de cada estudiante: 2018, 2019 y 2020. En cada uno se utilizó el primer mapa, el de relaciones, para identificar los tipos de saberes que circulan según el trazo de las interacciones con los distintos elementos organizadores propuestos por el Análisis Situacional.

Para el análisis de la **situación historizada** del sujeto, se realizaron sus historias de vida, que fueron construidas con base en los relatos expresados durante los tres periodos. Esto ayudó a generar un marco interpretativo para realizar el mapa de mundos y arenas. En ellos, se descubren trazos para entender cómo se mueven subjetiva e intersubjetivamente los saberes encontrados en la primera etapa del análisis.

Para cerrar el conjunto de cada una de las etapas del análisis de cada periodo, se utilizó el mapa de posicionamientos, éste da cuenta a partir de las posiciones generalizadas en la suma de tres periodos, de las características esenciales que caracterizan el diálogo de saberes en cada uno de los EIU.

Para comprender cada una de las etapas analíticas, a continuación, se muestran los elementos que se tomaron en cuenta para analizar el saber y después se muestra con detalle el proceso analítico de cada uno de los ejes, primero el de la situación académica, luego el de la situación historizada y finalmente el cierre de ambos por cada estudiante. En cada una de ellos se muestra un ejemplo de los mapas según el método del Análisis Situacional.

4.1 Para analizar el saber alternativo:

4.1.1 El saber y lo que lo constituye:

Los saberes alternativos son conocimientos alternos al pensamiento hegemónico. Sus características se conforman por las relaciones multidimensionales que lo integran, en las cuales se entrelazan narrativas de la memoria histórica, elementos ontológicos y epistémicos que se interrelacionan con su propia existencia y su mundo de vida. Así mismo, el saber

alternativo resalta la existencia del otro diferente o de lo otro en relación con las estructuras con las cuales interactúa (Zemelman, 1995).

4.1.2 Las dimensiones del saber en la construcción del conocimiento:

Para identificar cómo los saberes alternativos entran en la dinámica de la construcción del conocimiento del estudiante indígena, fue necesario dar cuenta de los saberes que definen a cada uno de ellos y de la riqueza de estos en la construcción de nuevos conocimientos. En este sentido, el conocimiento se define como: “una actitud de conciencia que convierte lo *dado* en una posibilidad, esto es entre estar determinados y ser protagonistas, entre evolución y construcción entre poder y libertad entre verdad y lucha, entre hecho y esperanza” (Zemelman, 1992, p.166). En esta dinámica de tensiones continuas “lo desconocido no asume la forma de un enigma, sino que constituye un imperativo gnoseológico y volitivo para construir lo inédito” (Zemelman, 1992, p.166).

Desde esta perspectiva, los saberes en la construcción del conocimiento se dimensionan en tres dinámicas de la conciencia (Zemelman, 1992):

- *la dimensión de la conciencia cognitiva*: son los conocimientos no precisamente teóricos sino valorativos e ideológicos que están vinculados a la razón cognitiva pero no necesariamente se subordinan a una lógica, ya que están inmersos en las exigencias de los contextos en los que interactúa el estudiante. Estos saberes, se centran en la memoria colectiva, sus raíces étnicas, su historia y tradicionalismo pasado, que conforman lo dado culturalmente (Zemelman 1992).
- *La dimensión deconstructiva o crítica*: es el puente entre la conciencia crítica y la gnoseológica, es la necesidad de abrirse a lo desconocido a través de la confrontación de una realidad externa a la suya. Es la ruptura consciente del pensamiento en el cual descubre su propia historia en un proceso de conciencia histórica del conocimiento que propone desafíos epistémicos. Se manifiestan como saberes interrelacionados y confrontados.
- *La dimensión de la conciencia gnoseológica*: es el estado de la conciencia donde el estudiante se coloca en “el umbral del conocimiento desde el cual llega a poseer una visión de la realidad, plantea un saber que no se agota en su verdad” (Zemelman, 1992, p. 165), descubriendo otras formas de racionalidad, horizontes no construidos pero que están ahí. Surge la necesidad de lo nuevo que no expresa una lógica lineal ni mecánica, sino en la pluralidad de posibilidades que contenga el futuro. Se produce un compromiso entre conciencia y hacer. La visión del mundo y la práctica son centrales en el estudiante indígena para abrirse a nuevos territorios de conciencia (Zemelman, 1992). Se identifican saberes descentrados/potenciales/transformados.

4.1.3 Planos de coexistencia para analizar el saber: (movimiento relacional entre las distintas dimensiones):

Los saberes, al entrar en contacto con una realidad diversa, se mueven hacia la ampliación de la racionalidad según su avance. En este movimiento los saberes coexisten en distintos planos: espaciales y temporales, lo dado y lo posible, la memoria y futuro, la historia y la política. Esto sucede “cuando la conciencia pretende ir más allá de lo organizado, permitiendo superar la diferencia entre existencia y significado, entre hecho y saber, transformando la subjetividad en un nuevo horizonte de realidad posible de convertirse en contenido de nuevas experiencias” (Zemelman, 1992, p. 168).

A partir de estos referentes se caracteriza el diálogo de saberes en el sentido de conocer cómo se organizan para transitar en los múltiples significados de su identidad (yo, personal, social), cómo construyen la red de relaciones con la alteridad (alter-ego, alter tú) y cómo son parte de la vida social del estudiante de manera que complejiza su comprensión de conocimiento.

Como cada estudiante universitario parte de situaciones distintas, no sólo en su condición étnica y académica sino también en cuanto a su trayectoria de vida, se realizaron análisis en los dos niveles citados para cada participante. Después, se pasó al último nivel de análisis, que consistió **en agrupar las recurrencias** y constancias que caracterizaron la situación del diálogo de saberes en común, para definir algunos principios explicativos de los EIU en una universidad convencional. A su vez, los elementos que los **contrastan** y los construyen como personas únicas en ambas situaciones (la académica y la historizada). Esto abre a la visión de entender la caracterización de los saberes que explican sus situaciones, cómo dialoga con esos saberes frente a sí mismo, frente a su ser universitario y a las estructuras sociales.

A continuación, se describe el proceso de la organización de información de los casos particulares de los estudiantes indígenas. En cada uno de ellos se llevaron a cabo dos niveles de análisis: el primero fue la situación académica y el segundo, la situación historizada de los saberes. Una vez acabados los dos niveles de análisis en cada uno de los estudiantes, se procede a la tercera fase que es definir los posicionamientos generales que tiene el diálogo de saberes en el estudiante indígena. Estas tres fases se explican metodológicamente a continuación.

4.2 Proceso de análisis

La elaboración del análisis se realizó de forma análoga con los cuatro EIU participantes. En este apartado, se explica cómo fue el proceso de la información trabajada de uno de ellos. Se muestra primeramente la narración de la historia de vida construida a partir de las narrativas de las sesiones de acompañamiento y entrevistas, después el primer nivel de análisis que es

la situación académica sigue el segundo nivel de la situación historizada y dialogada y por último la explicación del mapa de posicionamientos.

4.2.1 Historia de Vida

La historia de vida del estudiante se integró con la selección de los relatos narrados de cada uno de los registros de las sesiones de acompañamiento y de las entrevistas que se hacían en los distintos periodos. La intención fue entresacar aquellas experiencias vividas en las que recurre a la memoria histórica en las cuales procuraba entenderse así mismo y su estar en un espacio fuera de su comunidad.

Una vez recopiladas las experiencias, se ordenaron según las temporalidades o concordancias de temas, después se redactó de una forma explicativa y con citas su historia de vida. Una vez sistematizada la información, en la última entrevista personal que se tuvo con cada uno de los estudiantes se les expuso la forma en cómo se habían organizado sus relatos ordenados para que la valoraran según la veracidad y sugirieran afinaciones. Se puede decir que cada historia es un texto aprobado por ellos. En el capítulo V, correspondiente al análisis y resultados, se muestran cada una de las historias que sirven de base para construir el análisis de la situación historizada.

A continuación, se plantean elementos organizativos de la información para los niveles de análisis. Cada estudiante mostró una situación distinta en cada uno de los tres semestres de acompañamiento, por lo que se decidió analizar a cada estudiante en tres periodos en orden cronológico correspondientes a cada semestre.

Dos elementos clave en este primer nivel de análisis son: 1) la elaboración de los mapas que propone Adele Clarke como base operativa del método de investigación cualitativo llamado Análisis Situacional, y 2) los preceptos teórico-metodológicos que aporta Hugo Zemelman. Estos dos elementos surgieron de contextos diferentes (norte-sur), sin embargo, se complementan al aportar ideas que favorecen un “análisis en diálogo para el diálogo de saberes”.

4.2.2. Primer nivel de análisis: la situación académica

El primer nivel consiste en identificar las diversas interacciones que ocurren en la situación académica del periodo inicial de los estudios de cada estudiante indígena. En el mapa de relaciones, primero de los tres mapas que propone Clarke, se exponen los distintos elementos que ocurren durante el periodo de estudios, y se trazan las rutas para construir una lectura de los saberes significativos que participan subjetivamente en el estudiante indígena.

Se trata de mostrar los eventos situacionales y no sujetarse al reduccionismo de la especificidad, también procura mirar sin el establecimiento de las jerarquías conceptuales que definen posturas colonizadas desde lo macro o lo micro, no con el sentido de descalificarlas, sino más bien con la intención de resaltar las interacciones en diferentes campos de acción.

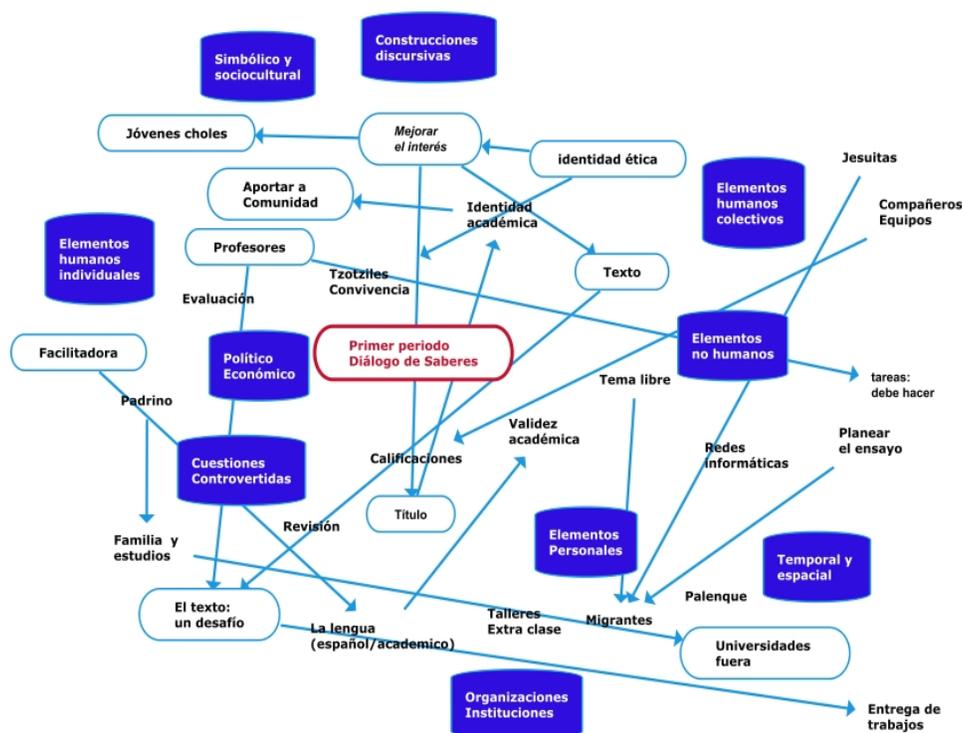
En el mapa 1.1 se observan en los recuadros azules los elementos que ordenan la situación y que han sido sugeridos por Clarke (2018) como los invariantes en el Análisis Situacional, cada uno se explican a grandes rasgos de la siguiente manera:

- *Construcciones discursivas*: las afirmaciones que hablan de cómo se encuentran en la situación.
- *Lo simbólico y sociocultural*: por ejemplo, religión; raza; sexualidad; género; etnia; nacionalidad; logotipos; iconos; otros símbolos visuales y / o auditivos
- *Elementos humanos individuales*: individuos clave y personas importantes (no organizadas) en la situación.
- *Elementos humanos colectivos*: grupos particulares; organizaciones específicas
- *Elementos político-económicos*: el estado; industrias particulares; pedidos locales / regionales / globales; partidos políticos; ONG; cuestiones politizadas.
- *Elementos no humanos*: por ejemplo, tecnologías; infraestructuras materiales; información y / o conocimientos especializados; cosas materiales.
- *Temporal y espacial*: por ejemplo, aspectos históricos, estacionales, de crisis y / o trayectoria. En lo espacial: por ejemplo, espacios en la situación, aspectos geográficos, problemas espaciales locales, regionales, nacionales, globales.
- *Organizaciones e instituciones*: lugares con estructuras y normas.
- *Otros elementos empíricos*: expectativas normativas de actores, actantes y / u otros elementos especificados; elementos morales / éticos; medios de comunicación en masa y otros discursos culturales populares; discursos de situaciones específicas.
- *Cuestiones controvertidas*: aquellas situaciones que se contrastan críticamente y se convierten en desafíos.

Como ejemplo del análisis del primer periodo del estudiante ch'ol, en el siguiente mapa se observan los elementos ordenadores mencionados en un recuadro azul, alrededor de ellos se encuentran los datos que integran a cada uno. Los que están encerrados en recuadros con fondo blanco dan cuenta de una *ecología relacional* de continuidad de relaciones que trazan las rutas para definir cuáles son los saberes subjetivos que circulan, éstas se seleccionaron a partir de identificar las relaciones menos evidentes, exploradas y lógicas en el discurso de la narrativa.

La intención de encontrar este tipo de relaciones es para dar cuenta no de la dominación de un saber sobre otro, sino de aquellos que circulan en la subjetividad del estudiante y que son evidentes en sus discursos cotidianos. Las palabras que no están en ningún recuadro, dan cuenta de una lectura relacional más evidente, pero que no pretende ser resaltada por su característica dominante en el discurso.

Figura 9. Mapa de relaciones del primer periodo de estudios del estudiante indígena ch'ol



Para seleccionar la ruta de análisis, con la finalidad de deconstruir las lógicas u horizontes cognitivos ya conocidos y normalmente influidos por las jerarquías de conceptos teóricos, se identifican los elementos menos evidentes y por ello menos explorados con más asociaciones encontradas, la idea es que a partir de éstas rutas se identifiquen los saberes alternativos que el estudiante indígena muchas veces sin ser consciente de ello, los trae consigo y hace uso de ellos. De otra manera, si se encuentran las rutas dominantes que marcan la jerarquización de relaciones, se encontraría el predominio de los saberes lógicos estructurados y ya conocidos.

Esto en sintonía con los preceptos de Clarke y Zemelman pues ambos, desde sus escritos señalan que es pertinente evitar “los caminos ya muy andados” y buscar más bien los elementos emergentes que permitan develar relaciones que permanecen eclipsadas por las primeras. En este sentido, en los distintos periodos del acompañamiento se trazaron en un mapa particular y se encontraron distintas rutas interactivas menos exploradas.

En el mapa que se presenta como ejemplo en la figura 9, se muestran las rutas más recurrentes, mismas que comienzan con el elemento ordenador que se encuentra en la parte superior del mapa, llamado *las construcciones discursivas*, a partir de ésta se traza la ruta que caracteriza a los saberes alternativos usados más frecuentes en el estudiante, después, se

desprende de *los elementos humanos personales y colectivos*: profesores y compañeros (ubicados en el mapa en los lados), y otras relaciones más.

Para nombrar qué tipo de saber es el que se encuentra en las rutas interactivas se identificaron los elementos que Zemelman (1995) menciona que deben estar presentes en los saberes alternativos. A partir de estos elementos se nombran y se explican los saberes que predominan en las distintas rutas de interacción que estuvieron presentes en cada periodo escolar del estudiante indígena. En el capítulo V de análisis y resultados, se muestran los saberes encontrados en los tres periodos y se describen con relación a las direcciones que se trazaron en los mapas.

4.2.3 Segundo nivel de análisis: Situación historizada y dialogada de los saberes

Para entender cómo dialogan los saberes que se construyen en el pensamiento del estudiante indígena se toma en cuenta para el análisis su historia de vida, como un referente para identificar secuencias temporales que se regulan a través de las situaciones de coyuntura. En este sentido, se concibe a la historia más que a la secuencia de hechos cronológicos, se resalta como “desarrollo de lo político” (Zemelman, 1992, p. 35) que activa a todos los niveles de la práctica. Esta definición de lo histórico muestra “planos de la realidad distintos que reconocen tiempos diferentes en la medida en que su relación con la praxis no es semejante” (Zemelman, p. 35). De aquí que la experiencia histórica se conjuga en la participación de distintos mundos sociales objetivos con la capacidad de construir lo objetivamente posible.

A continuación, se muestra cómo se organizan los mundos histórico- sociales en los que convive, es decir, cuál es el papel que juegan en el ámbito de su identidad como indígena, como estudiante universitario y frente a la alteridad.

A los mapas de mundos y arenas sociales se les llama así porque representan los grupos sociales que conforman dinámicas y discursos propios, pero que a su vez están en interrelación. La diferencia entre mundos y arenas sociales está en que los mundos son entendidos como personas o colectivos que participan en el mismo discurso, por tanto, los mundos tienen un alcance más limitado y hay una gran diversidad de ellos dentro de las arenas. El objetivo de estos mapas es dar un panorama para entender las prácticas ampliadas de la situación, conocer cómo circulan los saberes y las prácticas anticipadas del mundo social (Clarke, 2016).

En este sentido, se toma como punto de partida para su interpretación el mapa de mundos y arenas, que es el segundo de los mapas propuestos por Clarke (2016) con la finalidad de visualizar el movimiento de los saberes dialogados en distintos planos de coexistencia. En este caso concreto, los constitutivos son:

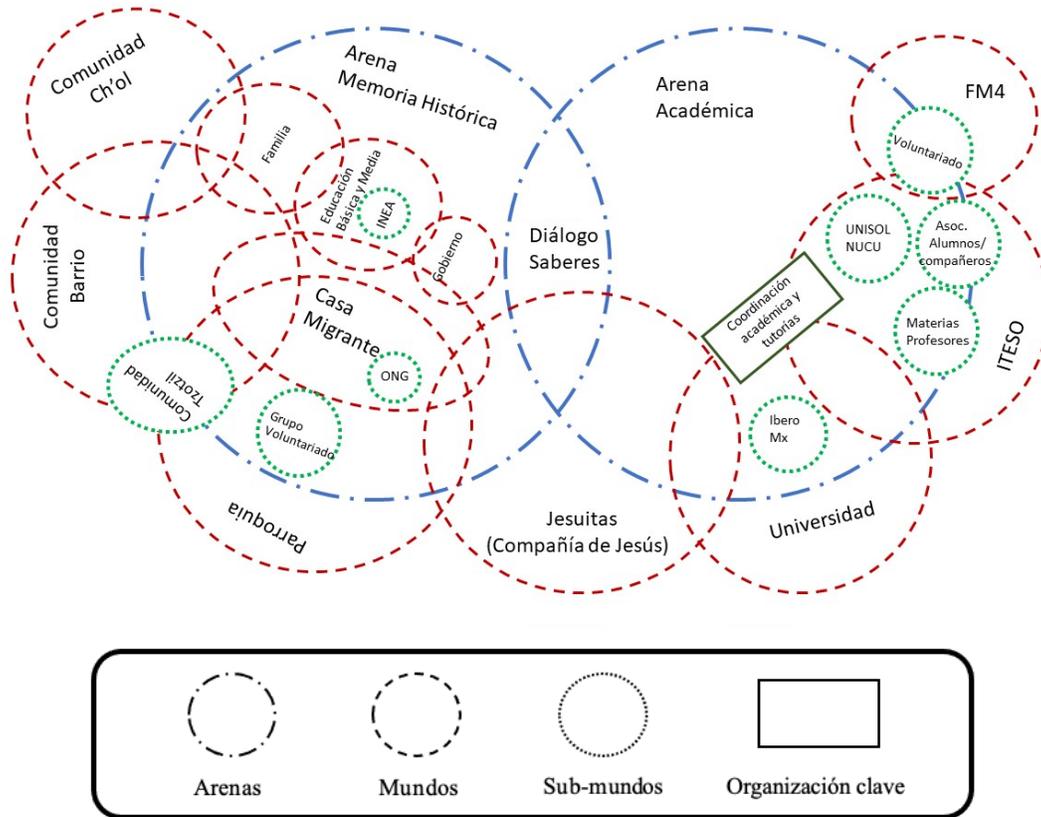
- *Planos de conciencia subjetiva* (horizontes de razonamiento): conciencia cognitiva, (pensar determinado), deconstrucción cognitiva (desafío epistémico) y conciencia gnoseológica (coexistencia) (Zemelman, 1992).

- *Planos de identidad:* 1) social (normas y estructura social), personal (interacciones cotidianas en su historia de vida) y 2) del Yo (roles sociales introyectados en su personalidad por la familia, escuela etc.) (Côté, 2002).
- *Planos de alteridad:* alter ego (descubrimiento del Yo frente al otro), alter tu (pensamiento relacional descentrada del Yo) (Levinas, 2012; Buber, 2003).

La distinción del movimiento de los saberes en distintos planos permite dar cuenta de la conformación de un marco explicativo desde en la coexistencia entre lo subjetivo y lo social para entender como dialogan y se despliegan horizontes de la razón en los distintos planos situacionales de la realidad social del estudiante indígena universitario.

A continuación, se muestra el mapa en la figura 10, de mundos y arenas que integra la información sistematizada que surgió en el primer periodo de estudios del estudiante indígena ch’ol que permitió ver “planos, relieves y subsuelos” en el movimiento de los saberes en su propia realidad.

Figura 10. Mapa de mundos y arenas de los tres periodos de estudio del estudiante indígena ch’ol



El mapa de mundos y arenas muestra de manera panorámica cómo el estudiante universitario interactúa desde distintos planos en lo social. Los mundos sociales son todas aquellas organizaciones estructuradas que definen sus prácticas y sus roles para construir lazos de convivencia con sentido común. Estos mundos contienen a su vez sub-mundos, es decir agrupaciones institucionalizadas o colectivos de personas que se definen por sus políticas y sus prácticas sociales validadas en su propio campo de acción para fines específicos. Tanto los mundos como los submundos se muestran en los mapas con líneas punteadas o líneas abiertas porque a pesar de tener sus discursos bien definidos permiten interactuar con estructuras de otros mundos o submundos. Por último, se muestran las arenas, que son los grandes campos porosos de interacción que explican las múltiples construcciones discursivas y cómo interactúa con las distintas estructuras de los mundos.

Se identificaron dos tipos de arenas: la memoria histórica colectiva y la académica, ambas se intersectan y favorecen la visibilización y comprensión del diálogo de saberes como fenómeno de análisis. Las dos están constituidas por mundos y submundos sociales, estos conforman un campo objetivo estructurado socioculturalmente por grupo de individuos que conjuntamente determinan la validez del conocimiento que circula. Esto permitió poner en perspectiva la dinámica subjetiva e intersubjetiva que tiene el estudiante indígena como producto de la interrelación de la memoria histórica y de la académica. Las arenas tienen límites porosos porque a pesar de estar constituidas por mundos específicos, permiten el intercambio, la negociación, el diálogo y la transformación de ideas.

Las intersecciones que se muestran entre los mundos dan cuenta de las interacciones discursivas y prácticas que tiene el estudiante indígena con los mundos, éstas conforman sus maneras de ver y de moverse en las distintas rutas cognitivas ya conocidas para él. Por otro lado, también dan cuenta de las situaciones de conflicto que provocan el comienzo de un cambio de paradigma y de toma de decisiones para abrirse a horizontes hermenéuticos diversos.

La finalidad es mostrar cómo en los tres periodos de análisis (semestres otoño 2018, los dos del año 2019 y primavera 2020) se despliegan y se asocian los saberes a los mundos sociales que contiene la arena de la memoria histórica en otros lugares, como en los mundos que contiene la arena académica. Además, explicitar qué tipo de negociaciones o diálogo se produce desde su identidad y alteridad cuando diferentes mundos sociales, ideologías y saberes (estratégicos) o herramientas se intersectan en una situación particular de desafío.

En el capítulo V de análisis y resultados, se muestra en qué plano de conciencia subjetiva o cognitiva se encuentran los saberes alternativos frente a la arena de lo académico. Para realizarlo se tomaron en cuenta las condiciones discursivas sobre las cuáles se sostiene cada campo de interacción de los mundos que se encontraron en la arena de su memoria histórica. A partir de ello se identificaron en qué plano de coexistencia subjetiva se encontraron el estudiante como sujeto cognoscente (cognitivo, deconstructivo o gnoseológico) y cómo se relacionó con los planos de la identidad y de la alteridad.

Una vez terminada la identificación de los saberes en cada uno de los periodos y cómo se interconectan con los mundos y arenas, con el fin de realizar un cierre epistémico, en el

siguiente apartado se organizan las decisiones de ambos procesos mencionados en el mapa final. Éste da cuenta de los posicionamientos que tienen los EIU en su proceso intersubjetivo del diálogo de saberes.

4.2.4 Cierre del análisis del primer estudiante: Posicionamientos del diálogo de saberes

Desde una perspectiva de cierre y con la finalidad de visualizar los distintos posicionamientos discursivos del diálogo de saberes presentes en los tres periodos de acompañamiento académico del estudiante, se utilizó la idea base de la construcción del *mapa de posiciones* de Clarke (2018). Este mapa representa una amplitud discursiva de la construcción del conocimiento con los saberes en relación, de manera que muestran la posibilidad de situarla de forma contradictoria, heterogénea o heterónoma en la dinámica del diálogo de saberes.

Por tanto, la finalidad de este mapa radica en articular las posiciones de los saberes alternativos en los planos de coexistencia con lo académico. Estos planos son: 1) los del sujeto cognoscente, 2) los de la alteridad y 3) los de la identidad; cada uno de ellos se visualiza de manera distinta según como se manifiesta el diálogo de saberes en cada periodo de estudio. Esto permitió ver mejor las posiciones situadas, algunas contradicciones de la situación más ampliada, así como posiciones específicas que caracterizan el diálogo de saberes.

En el capítulo V de análisis y resultados se muestra el mapa 5.1 de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes del estudiante ch'ol en sus tres periodos de acompañamiento. Ahí mismo se explican las relaciones del mapa.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS

*La generación de nuevos significados es típica de la coexistencia.
Al crear nuevas formas de expresar la realidad,
nuevas relaciones para un discurso o una comunicación más amplia.
Este es el discurso de la coexistencia, de la apropiación
del espacio íntimo y de la recontextualización.
Hugo Zemelman*

El análisis que se realizó de cada estudiante es resultado del proceso enunciado en el capítulo *IV Descripción Analítica del Método*. En cada periodo de acompañamiento se realizaron los mapas correspondientes para cada nivel de análisis (la situación académica, mapa de relaciones; la situación historizada, mapa de mundos y arenas). Aunque no se muestran visualmente dichos mapas ya que se trata de documentos de trabajo de gabinete, se enuncian los resultados obtenidos de cada uno de ellos.

A continuación, se muestra la información del análisis y resultado de cada estudiante indígena universitario organizada en tres partes del proceso: 1) la narración analítica de la historia de vida revisada y retroalimentada por el mismo estudiante, ésta sirvió de base para recuperar el campo de su memoria en su contexto de origen, y conocer las condiciones de su vida cotidiana significativas que trajo con sus relatos al campo académico y, 2) el primer análisis: *la situación académica del estudiante*, aquí se analizan las sesiones de acompañamiento y se identifican las características relacionales de los distintos tipos de saberes alternativos que usa para enfrentarse con lo académico. El segundo análisis: *la situación historizada*, muestra las características de cómo los saberes alternativos identificados en el primer análisis se mueven y dialogan en las arenas de la memoria histórica con la académica. Por último, 3) se muestra a manera de cierre el mapa de posicionamientos, éste integra la visión de los análisis previos para definir la caracterización del diálogo de saberes en la construcción del pensamiento del estudiante indígena desde el campo epistémico, identitario y de la alteridad.

5.1 Análisis del estudiante ch'ol

5.1.1 Narración de su historia de vida:

Alberto Daniel nació en Palenque, Chiapas, el 20 de enero de 1993. Antes de nacer, sus papás vivían en el ejido de una comunidad hablante ch'ol llamada Belisario Domínguez, municipio de Salto de Agua, pero por problemas familiares y económicos, vendieron su parcela y para buscar un empleo emigraron a Palenque. Se establecieron en una zona donde rentaron casa y después de que su papá compró un terreno, se mudaron a una colonia que se localiza en las afueras de la ciudad de Palenque llamada Lomas del Paraíso, lugar donde actualmente vive.

Alberto Daniel crece en un ambiente familiar donde sólo se habla el maya, específicamente la lengua ch'ol, sin embargo, esto no lo limitó a convivir desde pequeño con otras formas lingüísticas cercanas de donde vive, a pesar de que no las domina completamente las puede entender; así lo menciona: *“A pesar de que en Palenque hay muchos mestizos no aprendí hablar bien el español, solo lo entiendo” (...).*

El contacto con la gente de la ciudad de Palenque donde se habla el idioma español no es el único, sino también en su espacio de vivienda donde se localizan migrantes indígenas que han llegado también a habitar en las colonias periféricas de Palenque: *“En la colonia donde vivo con mis papás hablan la lengua Tzeltal, ch'ol Tumbalá pero también el chol de Tila. El chol de Tumbalá es la que hablo yo; aunque las dos ya están mezcladas, pero sí nos entendemos.”*

A pesar de la diversidad lingüística que le rodeaba, su lengua materna ch'ol ha sido fundamental para entablar no sólo una relación estrecha con su familia, sino también en la formación educativa de sus estudios elementales y medios. Desde muy chico entró a la primaria, pero por falta de recursos económicos sólo estuvo los primeros años, tiempo después, a los catorce años, su hermano lo motivó a retomar los estudios e ingresó al programa de INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos).

Pues cuando era niño tuve que abandonar la primaria muchos años, después volví como a los trece años o catorce, unos ocho o diez años más o menos, no me acuerdo bien, retomé la primaria y la terminé en tres años. Aunque no es igual estudiar en una escuela para personas adultas. No ha sido fácil terminar, no es fácil pero poco a poco voy viendo que se puede lograr.

Desde que nació ha tenido una relación muy estrecha con los jesuitas de la localidad, uno de ellos es su padrino de bautizo con el que se apoya para recibir consejos que han pesado en las decisiones de su vida. En su adolescencia, por ejemplo, participó en un grupo parroquial y recibió la invitación de su padrino de participar en un grupo de voluntariado para llevar alimento a los migrantes del sur que iban de paso por Chiapas.

Yo estuve participando con los jesuitas, de la diócesis en San Cristóbal en “Casa del Migrante”, antes de construirla estuvieron buscando un terreno para estar más cerca de los migrantes, investigaron cuál era el mejor lugar para ellos para que nadie los agarre en su paso, tuvieran más seguridad y les quedara más cerca de las vías. Entonces, empecé con ellos, nadie de los del grupo de pastoral de ahí en la parroquia teníamos idea de quiénes eran los migrantes y comencé con ellos.

A partir de la participación que tuvo desde su adolescencia en el proyecto de la casa migrante, los jesuitas comenzaron a darse cuenta de su interés por ayudar a *los otros*, y más adelante, cuando ya era mayor de edad lo invitaron a trabajar con el grupo de conductores que conseguían y transportaban alimentos para llevar a los migrantes. El recurso económico

que le daban eran simbólico, más bien lo que lo movía para realizar esa tarea era su interés por estar participando en un proyecto para apoyar a los otros.

Los conocimientos que alcanzó a partir de esta experiencia fueron significativos para entender y conocer la situación de *otros* que son parte de su contexto cotidiano y saber cuál sería su postura para poder definir la motivación de su proyecto de vida:

Ahí aprendí cosas interesantes, por eso dejé mucho tiempo la escuela, después volví para terminar la preparatoria y terminando dejé de estudiar por dos años más, pero aprendí cosas muy interesantes allá en el trabajo de casa migrante. Después decidí meterme a la universidad y en una de mis clases hablamos de lo que yo hacía allá, separar a la población de la pobreza. Sí, esa parte de vivir en la pobreza.

La experiencia cercana con los migrantes continuó hasta antes de ir a la universidad. Esta vivencia ha sido significativa porque no sólo ha sido espectador de la situación de los que migran, sino que también participó con el grupo parroquial de los jesuitas en el proyecto de construcción de la casa migrante, que mostraba una vía alternativa para solucionar los problemas. Las actividades que realizaba en conjunto con los coordinadores del proyecto consistían en cooperar y conseguir donaciones para el terreno y la construcción y por otro en apoyar a los migrantes. Consiguieron que una señora adulta mayor prestara una casita de lámina en un terreno para ofrecer ahí alimentos, ellos preparaban una bolsa de agua de jamaica con sándwich para darlos a la gente, después la señora dona el terreno para la casa migrante.

En esta tarea se enfrentaron con algunos de los vecinos de la localidad que se resistían a que se construyera la casa cerca de sus viviendas, a pesar de ello continuaron con la construcción y, sobre todo, él apoyaba más de cerca a los participantes del proyecto, ya que le tocaba transportar a la gente y a su vez tener contacto con los migrantes de paso:

Me tocó estar cuando la casa estaba en construcción, como yo manejaba no sólo transportaba alimentos sino también llevaba a la gente, y como todavía no había casa los migrantes estaban en la calle, en las vías del tren. La gente se molestaba por los migrantes les empezaban a decir cosas, no estaban de acuerdo para construir la casa migrante.

Para Alberto Daniel, haber estado involucrado desde un inicio en el proyecto de la casa migrante ha sido una de las experiencias más significativas, no sólo por las acciones laborales que realiza, sino por la cercanía con los migrantes, con los jesuitas y con los colaboradores del proyecto, él conoce desde estas tres perspectivas y situaciones la manera en cómo piensan y actúan cada uno de ellos. Lo más significativo es que las acciones conjuntas de los colaboradores se mueven por un objetivo común: ayudar al migrante, o como menciona Alberto que dicen los jesuitas: *ser uno con los otros*.

Empezaba a acercarme y a platicar con ellos, a saber ¿Por qué migraba? ¿Por qué viene acá? ¿Por qué quiere ir a Estados Unidos? Su sueño americano, yo comparaba con mi situación. Venían de muchos lados, de Honduras que no hay empleo, aunque tenía una carrera, pues no hay, no hay empleo, y había mucha delincuencia y no pueden vivir en paz ahí en ese país, hasta ellos se sienten amenazados también. Me platicaban muchas cosas, aprendí cómo vivían ellos, cómo vienen, que sufrían en el camino y hasta los secuestran o los violan, eso es terrible lo que sufren los migrantes.

Por fin el 8 de septiembre de 2012 se terminó de construir y la inauguró el Jtatic (adulto mayor) obispo Samuel Ruiz García con Fray Tomás de Tenosique, Tabasco. Sin esperar, se dio a la tarea de recibir a los migrantes junto con el equipo del proyecto, sin embargo, las problemáticas continuaron. Habían diseñado la casa con la capacidad para que llegaran por semana aproximadamente ochenta personas y no fue así, la llegada de los migrantes fue aumentando, recibiendo entre 200 y 300 al día. Ésta situación trajo otras consecuencias, muchos de ellos ya no llegaban a descansar a la casa porque estando ahí sólo les daban la oportunidad de quedarse tres días como máximo y servían para que comieran y se bañaran. A los que ya cumplían su periodo los sacaban para que siguieran su camino, pero no podían continuar porque el tren tardaba en pasar de cinco o más días, ellos se regresaban a la casa migrante pero no los podían recibir porque ya no había capacidad para albergarlos, a unos les proporcionan colchonetas para que durmieran afuera mientras no llovía, pero otros decidían quedarse en la localidad durmiendo en las calles.

La experiencia de saber y sentir la realidad de los migrantes trastoca su sentido de vida y la manera en cómo va a mirar *al otro*: no sólo por el hecho de ser una persona que va de paso, sino por la raíz de la situación por la que viven así, que es para él la pobreza y la injusticia social:

“y yo quisiera hacer algo, este es mi propósito, porque hay muchos migrantes, muchos pobres y muchas injusticias; [por ejemplo:] les dan trabajo de carga porque sólo ahí no les piden papeles y les pagan mucho menos que a los que trabajan también de carga, o ya sea de hacer aseo sólo para que les den comida.”

Alrededor de esta injusticia se da cuenta de la discriminación que sufren a causa de que otros grupos de migrantes, que no sólo buscan cruzar la frontera sino también realizar actos de vandalismo, dañan no sólo a las comunidades donde pasa el tren sino a los mismos migrantes.

*La gente que vive ahí ya no tienen confianza en ellos porque el migrante ya no viene solito, también vienen los maras por grupos y si los ven a los otros migrantes los extorsionan, los secuestran. Viven en el tren y los amarran así todo es feo **me ha tocado ver porque yo vivo cerca de ahí** y como el tren pasa, dejan a la gente en la vía del tren y pasan y los apachurra, que feo, la verdad.*

La experiencia de pobreza e injusticia que ha tenido con los migrantes hasta antes de entrar a la universidad no es la única, sino que también la ve reflejada con la gente de la comunidad de donde proceden sus papás. Esa comunidad queda aproximadamente a dos horas de Palenque, todavía la frecuenta porque ahí viven sus parientes, sin embargo, es una comunidad aislada y olvidada por los gobernantes del municipio.

Ellos, cuando se enferman es bien difícil, es muy feo, entonces, cómo ellos también tienen costumbres diferentes, y cuando se enferma una familia, los llevan a Palenque, tienen que sacarlos de la comunidad, no hay otra alternativa más que bajar a pie porque ahí los carros no llegan, no hay caminos. Ahí es cerro, cerro, cerro, para ir a la ciudad. Algunas veces ha sucedido que no alcanzan y se mueren.

La situación de pobreza y salud de la comunidad de donde provienen sus papás no es la única problemática que enfrentan, sino el saqueo que hacen los extranjeros de las piedras preciosas como ámbar. La raíz de esta situación la reconoce Alberto como: la ignorancia del pueblo, desconoce la riqueza de su ambiente natural porque está olvidado, no tiene educación y no la aprovecha para su bienestar. Sin embargo, él reconoce que hay una gran variedad de sitios naturales y culturales en su región que son para ofrecerse a los demás, pero para beneficio de la misma comunidad:

“Hay cosas muy bellas: las zonas arqueológicas, lagunas, arroyos, comida típica, muchas cosas. Por eso quiero, algún día quitar yo el impuesto, es que quieren llegar los extranjeros ahí, pues como toda esa zona es selva, es reservada todavía hay minas, la quieren tomar”.

Con este comentario, la visión que tiene de la problemática trasciende de su comunidad a una necesidad más amplia que compete al estado de Chiapas reconociéndolo pobre, pero a su vez con una riqueza natural y cultural que tiene que beneficiar no a unos cuantos sino a la totalidad de la población en el estado, sin importar sus diferentes orígenes y diversidad cultural. Alberto se da cuenta de esta diversidad por el hecho de estar conviviendo continuamente en el espacio de su comunidad y en el lugar donde viven actualmente que es en las periferias de la ciudad de Palenque. Con la convivencia de ambos ambientes identifica dos formas de vida, la de la ciudad y la de la comunidad. Ellos como familia a pesar de adaptarse a la localidad donde habitan, siguen frecuentando su comunidad y continúan con las tradiciones de adquirir sus bienes alimenticios como lo hacen en la región. Esta experiencia ha sido una de las enseñanzas significativas para valorar su cultura y reconocer distintas formas de organización social.

Las comunidades hacen en conjunto, se escuchan, se respetan más, por ejemplo: si dejas tus cosas no te las roban, te las cuidan, en cambio en la ciudad no puedes. La cultura de la comunidad tiene que ver con la lengua, y en no comprar las cosas. Los que cosechan no lo venden entre ellos, o sea se comparten, ajá vamos a suponer como

maíz una familia no tiene maíz se comparten entre ellos, se prestan, es por el beneficio propio.

Para Alberto, ser parte de la comunidad ch'ol como legado de sus padres, significa identificarse no sólo con los valores que comparten entre ellos sino también con la injusticia y la discriminación que ha sufrido su pueblo por aquellos que tienen poder social representativo, político y económico. Cuando se ven amenazados los valores que representan la colectividad: sus bienes, sus tradiciones y su propia identidad, cobra sentido para Alberto y para la comunidad la realización de movimientos o acciones sociales:

*La gente de la comunidad se organiza más, hacen marchas, hacen huelgas, pero en cambio la gente de Palenque no participa. Como cuando fueron desplazados, los sacaron de sus casas, los amenazaron pues, antes tuvieron que salir, dejaron sus tierras todo...Es que... **nos discrimina** mucho la gente, por la falta de lengua del español y otras cosas.*

Daniel Alberto se siente perteneciente a las comunidades que han sido discriminadas social y políticamente. Esta situación la viven la mayoría de los indígenas que están distribuidos en distintas partes de Chiapas y ocupan las tierras para habitar y alimentarse. Un ejemplo claro lo relata en el tiempo del sexenio de Enrique Peña, cuando las comunidades fueron desplazadas de sus tierras:

Entraron los paramilitares a sacar, amenazaron, llegaron a amenazar con armas y la gente salió, fueron al monte, ahí vivieron tres días, estuvieron tres días allí, fuera de sus comunidades. Se murieron dos, una señora y un señor, habían muerto ya por frío, porque allá hace frío. Y ya luego pues ya no supe, no sé, no sé si se regresaron.

Las situaciones de injusticia que viven las comunidades indígenas traen a su memoria el caso zapatista que vivió de cerca su papá y ahora Daniel Alberto, que se ha documentado más, hace una referencia histórica más fundamentada de esta experiencia. Primero menciona que está orgulloso de ser indígena dentro de una comunidad y su papá vivió muy de cerca la lucha armada de los zapatistas, en realidad no sabía las razones del levantamiento armado.

En ese tiempo, que fue entre los finales del siglo XX y principios del nuevo milenio Daniel Alberto era chico, sin embargo, en la preparatoria comunitaria les dieron a conocer cómo fue todo el movimiento armado zapatista, de aquí que muestra un gran orgullo como identidad ya que tuvo la oportunidad de explicarle a su papá cuáles fueron las causas de lo que vivió en el pasado. Los relatos zapatistas son detallados y en ellos muestra la causa de la rebelión contra el gobierno, pero sobre todo enfatiza en un “despertar de la gente”: *Hubo muertos porque les querían quitar la tierra. Ahí fue cuando comenzó la gente a despertar y decían: ¡Viva la rebelión! ¡Viva la rebelión!*

Para Alberto, la situación zapatista cobra sentido cuando enfatiza en el *despertar de la gente y en la unidad comunitaria* de tomar acciones en contra de lo que el gobierno les pueda hacer para quitarles sus tierras. Estas acciones las contrasta con los actos que él considera corruptos en los que se involucran los dirigentes de la comunidad ch'ol para evitar que el gobierno convenza a la gente con falsos discursos de votar por ellos.

En mi comunidad hay comisariados son cuatro representantes y sólo convocan a la gente, cada comunidad tiene su representante con su tesorero, secretario, jefe de comunidad, pero ahorita los comisariados se dejan vender por parte del gobierno, reciben dinero para que el gobierno no vaya directo a convencer y a dañar a la comunidad. El comisariado tiene que aparentar para que le hagan caso, para que nos acerquemos a votar por él por las carreteras, por eso el comisariado se vuelve corrupto.

En contraste con las formas de actuar de su comunidad frente al gobierno, él reconoce y admira la manera en que se organizan y educan a los nuevos zapatistas para defender su identidad y proteger a la gente del gobierno. Esta actitud fue una motivación para desear un cambio para los suyos.

Hacen reuniones. Hacen deporte ellos, los zapatistas tienen escuelas, no quieren saber del gobierno, no entran ni siquiera para hacer campaña, ellos hacen como manera de sacar recurso, ellos ya tienen sus propias formas de organizar, tienen hasta su propia cárcel. No entra la policía, y si entran se unen y los linchan.

Alberto menciona que la rebelión zapatista fue un ejemplo para que la gente de otras comunidades indígenas comenzara a unirse para no depender del gobierno y obtener recursos para sobrevivir y para la educación; las que estaban cerca de lugares turísticos naturales se ayudaban económicamente con la venta de algún producto típico. A pesar de ello, no todas las comunidades tienen la oportunidad de estar cerca de los lugares turísticos naturales, y sus necesidades son muchas, especialmente no pueden tener escuelas comunitarias cerca de su localidad:

Hay zonas que ni siquiera hay esa, esa, naturaleza, y es por eso, que hay varias comunidades que no tienen educación. No hay escuelas ni nada, y ni siquiera hay transporte, los niños, ellos tienen que caminar como tres horas para ir a la escuela y tres horas de regreso para llegar a su casa. No tienen para estudiar, entre amigos y todos se prestan, se comparten, así aprenden.

Alberto no considera distintas a las comunidades indígenas cercanas a la suya, las piensa como una sola familia que está distribuida en distintas localidades de la misma región, es por esto que siente como suyos los problemas de los otros, ya que el vínculo que los une es por su condición cultural, su procedencia indígena y por la diversidad lingüística que ellos tienen para comunicarse.

Sí, y hay una comunidad cerca, que se llama Palenque se llama Berriozábal, como a dos horas de Palenque está el pueblo del Caracol, todos nos conocemos allá, nos hablamos y todo, son buena onda, son buena onda. Ellos hablan tzeltal, el chol es muy diferente. Tzeltal sí, nada más sé dos palabras en tzeltal. Es: “¿cómo está tu corazón?” ese “¿cómo está tu corazón?”. Este “k’uxi avo’onton”. Ajá “k’uxi avo’onton”. No sé cómo se escribe. En chol si “baj-ché iliyi hatyät chujläl, pusikal”. Se cambia, “baj-ché iliyi hatyät chujläl, pusikal” es corazón y es musical pues, ajá, ¿cómo está tu corazón?

El vínculo que los une como indígenas, no sólo se manifiesta a través del compartir o entender la naturaleza de las lenguas, sino en resaltar el sentido de la convivencia con *el otro*, respetando la libertad de creencias o en la práctica del sincretismo religioso.

Sí, es como unir pues, no hay separación siempre hay convivencia entre todos, chol y tzeltal. No hay ni siquiera separación. Ahí es cuando, en la mayoría, Palenque, ya no son religiosos, quitaron la religión, ya hay como un montón de religiones, y a algunos en Palenque ya no saben qué es ser católico, como ahí se combinan chol y tzeltal todavía tienen esa costumbre de hacer orar a los dioses, pedir la lluvia, al Sol.

El sentido de convivencia y la diversidad lingüística entre las comunidades aledañas se refuerza más con la gastronomía, especialmente en el mercado del pueblo que une a varias comunidades indígenas con la intención de vender sus productos o para encontrar ahí lo necesario para realizar sus alimentos típicos. También lo frecuentan personas de la ciudad, así, la gente al vender sus productos naturales obtiene un poco de dinero para cuando salen de su localidad. Para Alberto, el mercado no sólo es el lugar donde se obtiene un recurso económico sino el punto de encuentro con los otros, que gira alrededor de los productos naturales que obtienen del trabajo de sus propias tierras.

En este sentido, las prácticas sociales, culturales, económicas y religiosas de las comunidades indígenas con las que convive Alberto están en torno a la tierra y en donde se vivencia la convivencia con el otro:

Para que nos dé más la tierra y -como dicen- “poner piedra”, es costumbre en las comunidades pedir a la Madre Tierra para que crezca, ya sea maíz, todo lo que se cosecha bonito, pues, que no tenga ni plaga, que no tenga nada que pongan con plaguicida sino como más natural.

Estas prácticas petitorias a la Madre Tierra son significativas para Alberto porque para pedir el maíz hacen sus ritos, danzas para pedirles a los dioses agua para las tierras: *“los ancianos danzan para que aprendan los hombres, yo aprendí a danzar, y donde viene el sol, ponen una vela blanca y se sopla el caracol”*. Así mismo, tienen la experiencia de unir sus peticiones con la celebración católica de la misa cuando llegan los jesuitas a sus comunidades, todo con la misma intención:

A veces cuando va a la misa, el Padre, voy, y también van los choles y tzeltales, se juntan, se convive y todo. En eventos religiosos, no hay ni siquiera separación, no hay. Es como si fueran uno mismo, pero hablando distintas lenguas, distintas costumbres también.

La convivencia que Alberto tiene con los tzeltales es muy cercana, algunos de ellos los considera amigos y el medio que utilizan para comunicarse es el español: *hablamos en español porque no nos entendemos en nuestra lengua, porque es muy diferente chol que el tzeltal, no nos entendemos y mejor hablamos español. Tengo amistad con jóvenes tzeltales, son buena onda, sí.* Alberto resalta la diversidad con las costumbres de los choles, enfatiza en sus formas de organizarse, de establecer un estilo de vida con normas de convivencia con las cuales se protegen entre ellos como familia:

*Ellos son las propias autoridades, ellos hacen, proponen autoridades para que, si alguien llega a robar o entra a robar algo a un vecino, ellos mismos, se cuidan entre vecinos pues **se convive**, no hay esa costumbre, que, si uno llega, así como sospechoso entra a una casa sin conocer, allá no, **es entrar y visitar**, ir a otra casa, visitar así, pa' allá, pa' acá, y... como que si todos fueran una familia.*

Sin embargo, esta visita entre vecinos, se vuelve más significativa en el momento en que se vincula con las prácticas de intercambio de los bienes que poseen cada uno como producto del trabajo de sus tierras o de la posesión de animales para alimentarse:

*Cuando uno no tiene algo que comer, va a una familia, **se convive** y todo, así como ¡Intercambio! Por ejemplo: yo no tengo maíz y tú tienes maíz, yo tengo pollo de rancho, pues, quiero maíz, para la forma de pagar, ya sea con maíz o con pollo nos compartimos porque tenemos que compartir, “¿cómo puedo pagar yo lo que necesito?” pues, como forma de cambio, darte lo que tengo y me das lo que necesito. Así sobreviven.*

Alberto ha convivido con los tzeltales tan de cerca que ha participado en estas formas de vida que no son tan distantes de los choles, al contrario, muchas de ellas son compartidas, ellos también se basan en la tierra y en el intercambio de bienes en su comunidad. A pesar de que ahora vive con su familia en una colonia en las periferias de Palenque sus papás tienen la oportunidad de sembrar en una tierra pequeña: *“A mi Mamá le gusta sembrar, tiene un sembradío. El frijol tierno mi Mamá tiene en una plantita ahí en la casa, afuera de la casa. Hay chile silvestre también, está bien picoso y sabroso”.*

Alberto reconoce que Chiapas, específicamente su localidad es una zona muy bonita y llena de riqueza cultural que puede ser aprovechada en favor de los pueblos, además ellos conviven con la riqueza natural y cultural cotidianamente como parte de su hacer y de su ser:

Chiapas es muy bonito, la verdad tiene de todo: bordados, shampoo, chanclas como sandalia, y duran años, sombreros, maderas como el cedro, es una madera fina, no pesa, no pesa, bueno es una, bueno una vez sí lo cortaron porque estaba dentro de la zona de mi Papá y tuvimos que cortar esa madera, para poder llevarla a la casa, y me sirvió de hacer madera, o sea, ropero pues, es que tengo un ropero de madera de cedro.

A pesar de resaltar la riqueza cultural de su localidad y de convivir cotidianamente con ella a través de su familia y de su comunidad, él reconoce que las tradiciones están en peligro de extinguirse, la convivencia con los jóvenes de su comunidad le ha hecho saber que ya no están muy interesados en continuar muchas de las tradiciones que los ancianos realizan, Alberto menciona que ya no están interesados en conocer la raíz de su cultura:

La Marimba se hace de un árbol especial que se da aquí, hay un señor que era “viejito” pues, que siempre llegaba a tocar, un día que falleció se quedó la marimba ahí, y los jóvenes no quieren ni siquiera aprenderla a tocar. También venían a bailar los extranjeros, no sé si por los muchachos o por falta de algo para que se motiven, de repente se me ocurre, quizás algún día los jóvenes de comunidades aprendan a bailar danza como yo aprendí ¡es su cultura! Es como, para sacar afuera, es como, hacer cultura ellos mismos. Y que ellos sepan que tiene que hacer y todo, y se ayudan pues.

Todas las experiencias de vida citadas, y específicamente los temas que reflejan el reconocimiento de ser un estado rico culturalmente, pero con una gran pobreza e injusticia en su comunidad y en su familia: *no hay empleo, no hay ni siquiera buena educación*. Esta situación, fue uno de los primeros motivantes para que él decidiera entrar a la universidad y le comentara a su padrino su interés por cursar una carrera:

Empecé a decirle a mi padrino: “Me gustaría terminar una carrera, aunque sea difícil, y aunque sea complicado”, porque desde el principio lo vi así, que no traía un conocimiento fuerte que todos tienen, pero yo sentía que lo puedo aprender, a pesar de esto, lo puedo aprender y lo puedo hacer”. Y le pregunté a mi padrino “¿Cómo le hago? Y él me dijo: ¿Por qué no investigas? Yo le dije: ¿Me ayudas?, porque yo no quiero estudiar aquí, quiero conocer otra cultura, otra realidad, que en mi mente pueda ser más crítico, no quiero quedarme en un solo lugar, todos los chavos que conozco se quedan ahí nada más”.

El padrino de Daniel Alberto lo impulsó a que fuera él mismo quien investigara otras universidades y lo motivó para que saliera de su estado para estudiar en otro ambiente que no fuera el de Chiapas y conociera otras realidades, así como lo hizo un paisano suyo ch’ol, que hoy en día se ha convertido en uno de los modelos de su vida por la trayectoria que ha tenido en sus estudios y en el trabajo con las comunidades de Chiapas.

Hay un ejemplo, el de mi paisano, un joven ch'ol. Estudió ahí en el ITESO derecho y pensé... “¿Por qué no lo puedo hacer yo? ¿Por qué no lo puedo hacer si él lo hizo y es chol? Empecé a ver que se involucraba mucho con las personas indígenas, por ejemplo, el catequista, diáconos. Después terminó su maestría también en derecho constitucional, la verdad me siento orgulloso y contento por parte de él, porque es una persona honesta, la verdad lo admiro mucho a mi paisano, es ch'ol, y yo quisiera también, pues lograr terminar y llegar también así, llegar a ser un ejemplo.

Aspiró a la universidad, realizó el examen y a la segunda oportunidad lo aceptaron: *me dieron un resultado bueno, si me aceptaron en la universidad allá... y me dijo mi padrino: “No, pues, tienes que irte”*. Sin embargo, uno de los primeros problemas que tuvo fue con sus padres, porque en su familia nunca se había visto que alguien migrara por educación.

Mis papás no quisieron que yo viniera aquí, fuera porque soy el único que está aquí con ellos, mis hermanos no. Me decían: ¿a dónde te vas? puedes estudiar aquí ¿no? Entonces gracias a mi padrino de bautizo y todo que es el párroco, gracias a él que me dio condición, me aconsejó mucho y me ofreció la oportunidad de estudiar en la Ibero de México, pero él conoce México y me dijo; no quiero que te vayas allá mucho tiempo, por el tráfico, te conviene más el ITESO y entonces me consiguió aquí.

Para Alberto no fue fácil enfrentar con su familia la decisión de aprovechar la oportunidad que le proporcionaba su padrino jesuita de ir a estudiar al ITESO, ya que trataron de convencerlo lo más posible para quedarse a estudiar en la ciudad, por un momento quiso retractarse de su decisión, pero el consejo del padrino fue determinante para que tomara una vez más la decisión e iniciar sus estudios:

Aunque mi familia no me hizo mucho caso porque no quieren y yo decidí, tomé la decisión y aunque quise regresarme una vez que llegue aquí, casi me regañó, entonces tomé la decisión y estoy aquí ahorita, antes y ahorita yo me siento contento yo creo que ya, pues me arrepiento de arrepentirme. Me dijo el padre [su padrino]: ‘te vas arrepentir algún día y vas a pensar todo el día de tu vida ¿por qué no lo hice?, ahora porque no hice’ -me dijo mi padrino-, él me aconseja mucho, gracias a él la verdad me siento muy contento. Antes yo iba a estudiar en la universidad Ayuuk de Oaxaca, no me quedé porque no me gustó la carrera y mejor el ITESO.

En el periodo de agosto del año 2018, Alberto entró a la universidad en Guadalajara, el primer semestre tomó pocas materias, sin embargo, se dio cuenta de que es un contexto distinto al suyo, sobre todo por la educación que había recibido en Chiapas: *esta universidad es muy buena, pues te ayuda en muchas cosas, conocer comunidades, cómo viven los problemas la gente, me va servir muchísimo esta carrera de gestión política y más para apoyar a los migrantes que tienen grandes problemas.*

A pesar de haber comenzado con mucho entusiasmo, durante el proceso académico se dio cuenta de las exigencias y de la presión de los mismos profesores de entregar trabajos con criterios de calidad académicas. En este primer periodo trató de apoyarse en los coordinadores para buscar una solución a la posibilidad de reprobación de sus materias o simplemente de no entenderlas. Alberto se enfrentaba a distintos comentarios de sus profesores, coordinadores y compañeros:

El profe me dice que me falta una exposición, reflexión y un ensayo ... y este ensayo, dudo mucho que pases toda la calificación que yo te voy a pedir porque luego si no has comprendido la lectura y todo para que vas a arriesgarte. Buscar un 6 o 7, pues es mejor repetir, ya luego me empezó a explicar todo, y me dijo ve a hablar con tu, con tu coordinadora para ver que dice y todo, y ya fui con ella, aunque no le agradó mucho como estaba yo diciendo mi situación y me dijo échale ganas, pues yo creo que es mejor que pases esa materia, que para mí es muy feo porque otra vez y no sé qué, y luego me platica un compañero como, que hago, yo creo que tú no vas a pasar, tú no vas a pasar y pues me puse a pensar todo que hasta me empezó a doler la cabeza. Luego le mandé mensaje a (otra coordinadora) y me dijo: si te sientes así pues dala de baja, y pues así es mejor le di un clic y “fum” se fue, y ya, ya me sentí mejor.

Ante la diversidad de opiniones sobre su estancia en la universidad, Alberto comenzó a darse cuenta que él era quien tenía que tomar las decisiones y hacerse cargo de su situación académica: *-Entonces el profe me dijo: ahí tú sabrás, yo te voy a seguir calificando, aunque tengas beca, a mí no me afecta-, y sí tiene razón él pues, yo tomo la decisión pues.* Se dio cuenta de la importancia de prepararse bien y no sólo de pasar las materias. Aun así, la motivación de los profesores es muy importante para él, para reconocer el rumbo en su formación:

Cuando me empezó a dar la calificación el profe de Ciencias Políticas me dijo: empezaste muy pobre, pero ya ahorita poco a poco fuiste subiendo; sí me ayudó mucho pues, pero yo ahí con el Profe sí estaba yo, pues como con la otra cultura.

A pesar de todos los esfuerzos por continuar los estudios universitarios, él reconoce que necesita hacer esfuerzo para adaptarse a la vida académica de un estudiante universitario y convivir con sus compañeros que tienen otra forma de vida:

Sí, pero, pues, sí me está costando trabajo adaptarme aquí... necesito acercarme con el profe para que me dé un poco de tiempo, (...) yo como que no le entendí nada, sino que tengo que preguntarle cuál es mi duda.

No, no me junto con mis compañeros, ellos traen otras ideas, y no me gustan los lugares a donde van, no me gustan esas cosas [de ir] a tomar. Además, no tengo dinero para gastar en esas cosas, mejor solo, así está bien.

La vida académica de Daniel Alberto no es sólo la situación que debe de enfrentar sino también la económica. A pesar de que sus papás estuvieron en contra de que se fuera a la universidad en Guadalajara, ellos lo apoyan con un poco de dinero, sin embargo, no es suficiente para poder solventar los gastos relativos a estudiar y mantenerse, por tal motivo tomó la decisión de vender café de su tierra y ponerle una presentación adecuada para su venta.

Ahorita no trabajo, me están apoyando mis papás, poco, pero pues aquí casi no puedo todavía mover mi café, es que el problema no es que no tenga para vender, es que tengo molido manual pues cuesta mucho, tengo que molerlo, luego lleva mucho tiempo y cansa sobre todo el tiempo.

Los problemas económicos no son los únicos a los que se enfrenta, también se ve confrontado por el de la vivienda. Inicialmente vivió con su primo, que tenía ya un departamento, pero la relación con él no fue cordial y le pidió que buscara otra vivienda:

Me están corriendo, no sé por qué, yo de mi parte estoy ayudando en mi limpieza, lavar esto, apoyo, bueno no es que apoyo, así cada cómo, así como económicamente, como, pagar renta pues, más bien apoyo, pagar la luz, el internet, todo eso, voy pagando así, abonando, pero pues no sé, no entiendo.

Tenía que buscar otro lugar en un tiempo máximo de un mes, el primo le había dado un plazo para retirarse: *“me dijo: oye pues te estoy avisando antes para que busques un lugar, y luego me dice, no pues yo quiero que también sufras un poco para que aprendas”*. Sin embargo, la justificación enfocada en el sufrimiento no fue una excusa suficiente para Alberto, ya que él se compara en cuanto a que se le ha complicado más estar en la ciudad, pero a pesar de ser de la misma etnia reconoce que tienen formas de pensar distintas: *“a lo mejor él llego desde muy chamaco aquí, él ya vivía aquí, es muy cerrado, pero yo tengo otra visión, creo que estoy más abierto de la mente”*.

Al saber que ya no va a contar con el apoyo de la vivienda de su primo, Alberto comienza a pensar en cómo solventar los gastos del costo de sus materias, alimentación y ahora de una nueva vivienda. Terminando el semestre de primavera 2019, decidió no tomar ninguna materia en verano para irse a su comunidad y trabajar allá para conseguir dinero. Lo consultó con su padrino y estuvo de acuerdo siempre y cuando trabajara con esa finalidad, su hermano le pagaría la mitad del boleto para que no tuviera ningún problema en transportarse. *“Pero mi hermano me va a apoyar en la mitad, porque el boleto es muy caro y voy a estar con mi familia”*.

Con el dinero que obtuvo, Lo único que tiene como posibilidad para adquirir más dinero es consolidar la venta de café. Sin embargo, a pesar de las dificultades de moler el café para venderlo, con el apoyo del padrino que lo contactó con religiosos jesuitas en Aguas Calientes, le ofrecieron molerlo para que después lo pudiera embolsar y vender. Allá mismo,

un sacerdote le ofreció un lugar para vivir, pero no lo aceptó por la distancia que le implicaría diario ir a Guadalajara.

Daniel Alberto tenía que conseguir una vivienda en Guadalajara, el tiempo de quedarse con su primo cada vez se reducía más por los días que pasaban sin encontrar un lugar de acuerdo a sus posibilidades económicas. Al mismo tiempo que estuvo consiguiendo vivienda tenía que decidir cuántas materias cursaría y pagaría el siguiente semestre:

Quiero meter dos materias, pues no sé si es muy pesado, (...), pero a para dar de alta mis materias tengo que pagar el 10%, ya fui a preguntar allá en finanzas y cuesta \$17,000 pesos una materia de “Introducción a Ciencias Políticas”.

Daniel Alberto tomó la oportunidad que le dio la institución a los alumnos provenientes de pueblos originarios de tener la opción de dar de baja sin costo la primera materia. Sin embargo, a partir de la segunda ya tuvo que pagar el monto que les corresponde a ellos. Este hecho, lo alivió con relación al problema de ese momento, pero lo puso en alerta para una siguiente ocasión: *Ya fui a hablar a finanza, precisamente fui hoy, y me dijeron que no voy a pagar porque es la primera materia, es por ser de UNISOL, la segunda sí me aplica. Eso ya es una despreocupación.*

Gracias al contacto de una hermana religiosa que conoció en Chiapas en casa migrante, perteneciente a una orden de religiosas que se dedica a cuidar niños y ancianos abandonados, le ofreció un lugar donde cuida a personas adultas, por la Central Nueva, y estaría ahí como un voluntario. Sin embargo, en corto tiempo tuvo que mudarse a otra parte, la misma hermana le consiguió un cuarto sin costo en una casa de ayuda llamada Casa Franciscana de Cofradía, ubicada en San Juan de Dios.

Al tener resuelta la vivienda y una entrada económica adicional por la venta de su café, en el tercer semestre Alberto comenzó a participar en un proyecto universitario llamado: impacto social a través del Centro de Innovación Social de Alto Impacto (CISAI) que procura apoyar las iniciativas sociales para contribuir a la innovación social. El proyecto tiene la finalidad de emprender un negocio de chocolate que parte del cacao de Chiapas. La intención de fondo es ayudar a las comunidades que se encuentran alrededor de las tierras de los cafetales de uno de los primos de Alberto que vive en Chiapas, darles capacitación y empleo: *“Quiero acabar de estudiar, le voy a echar ganas, quiero terminar para hacer muchas cosas por ellos, aunque sea más pesado esto, para mí.”*

Su intención de apoyar a los otros se ha convertido en el sentido de vida para poder terminar su carrera. La vida académica, cobra sentido como un aliciente personal para salir adelante y a su vez con el objetivo de servir a los más necesitados de Chiapas a través de su carrera.

Lo principal maestra es dar ejemplo con los chavos de la misma cultura, con los de la misma identidad que traigo, para que ellos puedan salir adelante y no se queden ahí, nada más, siempre pegados a la tecnología.

Lo que sí es mi visión es empezar a promover como hizo mi paisano, es una persona indígena igual, que ha logrado hacer extra en su vida y también ayudó a las personas pobres. Lo eligieron a él como una persona indígena que no buscó como tener algo como lo material, sino que buscó algo que sí pudo... como lo empezó, como lo enseñaron también desde sus papás.

Para él, ser indígena es un orgullo, porque lo define como una persona que está en la lucha contra los estigmas que impone la cultura dominante, pero con las capacidades de seguir adelante en sus metas, a pesar de ir en contra de su familia. Su objetivo es claro, seguir estudiando para prepararse y terminar su carrera.

Yo soy indígena y sí puedo hacer cosas grandes, en donde uno quiere realizar sí se puede, como el proyecto que estoy haciendo, y no es fácil, pero hay otros que te rechazan, existen humillaciones, pero no es imposible, eso es lo que he vivido, de que me han dicho “No que, tú no sabes nada”, eso es lo que me han dicho a veces, y pues me siento yo que sí lo puedo hacer, y algún día tener esa carrera, y me gustaría terminar una maestría también maestra, no nada más quedarme ahí.

Mis papás me han dicho “Ya no estudies”, es lo que me han dicho. Entonces, pues no es como que alguien me viene a decir “Está bien” y dejarlo, no es fácil, siempre va a haber alguien que no va a querer que estudies. Pero mi interés es terminar y lograr un objetivo.

Hasta aquí se presenta su historia de vida. A continuación, se desarrolla el primer nivel de análisis del primer periodo de estudios del estudiante ch'ol. Este fue el primer encuentro que tuvo con el acompañamiento académico, su primer semestre en la universidad. En este contexto su coordinadora le había dicho ya de la necesidad de tomar asesorías para llevar a cabo la comprensión de sus materias para la lectura y la redacción de sus trabajos.

5.1.2 Primer nivel de análisis: Situación académica del estudiante ch'ol

El saber que se manifiesta en este periodo como dominante es el *ético*, se describe y se analiza a continuación sus características relacionales según los resultados del primer mapa.

+Saberes éticos (el saber indígena centrado en la experiencia):

Los saberes éticos se describen desde la acción deliberada del estudiante indígena acerca del sentido de su vida y de las reglas y normas que ha aprendido en su contexto de origen para

facilitar la convivencia entre las personas. Estos saberes son prácticos porque a partir de la reflexión y evaluación de las acciones cotidianas lo ayudan a orientar la toma de decisiones en torno a valores comunes que definen su posicionamiento frente al conocimiento académico.

Los saberes éticos se manifiestan en la construcción discursiva del estudiante indígena cuando menciona las ideas que tratan de definir lo que es la identidad profesional de su carrera, a partir de esta mención, se desprenden diversas interrelaciones en diferentes campos asociados a la mirada ética. Lo explica a partir de sus propias vivencias:

Estudiar la carrera de gestión política es con el valor que ya tengo, por ejemplo, qué valor tengo si yo vengo aquí al ITESO y uno de mis compañeros deja sus cosas y se le olvidó ¿Qué voy a pensar ahí? qué valor tengo, si voy a pensar lo negativo no voy a darle sus cosas o en lo positivo, y lo positivo es que yo voy a guardar y entregárselo cuando vea esa persona.

Se identifica que la situación que rodea a dicha construcción discursiva se asocia socioculturalmente a la experiencia que narra el estudiante de estar con el migrante y con los jóvenes de su misma etnia en el contexto de su localidad de origen (referido en el texto que caracteriza al estudiante participante). En este sentido, la condición de los migrantes y los jóvenes choles se posicionan dentro de sus saberes cognitivos como elementos simbólicos con capacidad de poder para detonar otras relaciones en contextos diferentes.

La experiencia con los migrantes y con los jóvenes choles se asocia como un poder simbólico en el que se organizan sus decisiones, sobre todo las referentes a las cuestiones controvertidas que tiene con su familia en relación a querer estudiar fuera de su contexto de origen. En este sentido, los elementos que se asocian socioculturalmente a partir de la experiencia con la otredad detonan discursivamente en dos sentidos: uno, en conocer a partir de la experiencia relacional las distintas lecturas de injusticia que se le da al migrante y a los jóvenes choles, y dos, en el propio interés de aportar mejoras para su comunidad a través de la búsqueda de una identidad académica.

+Saberes interpersonales/colectivos (el saber indígena que procura mirar la diferencia):

Los saberes interpersonales/colectivos se describen no tanto desde la función práctica del saber, sino en el hacerse consciente de una identidad personal posicional que aprende a mirar otros colectivos para adquirir conocimiento. Ésta se define por la capacidad de construir conocimiento socializando el propio saber para comprender y convivir con los saberes que científicamente se han sistematizado colectivamente y con los saberes contruidos con las experiencias de grupos sociales que muestren posiciones diferentes a la suya. Son saberes que abren a las relaciones interpersonales permanentes sin que su propia experiencia individual y colectiva de origen se pierdan, sino que se reconstruyen en relación.

Los saberes colectivos del estudiante Alberto parten de las interrelaciones entre los elementos individuales y los colectivos. Ambos se desprenden de la construcción discursiva de las ideas de un texto que él mismo escribió en el intento de definirse explicándose así mismo con conceptos académicos. Este discurso se muestra así:

O más bien si voy a hablar de mi identidad como parte... o más bien como un conjunto de individuos que se caracterizan por compartir comunes intereses, valores, ideologías e instituciones. Mi identidad también es compartir intereses comunes, valores, ideología, instituciones. Por eso mi interés es sacar buenas calificaciones para que me beneficie, tener buen trabajo, tener título, entonces también tenemos un valor común, crearme a mí mismo con respeto a los demás y apoyar.

A partir de esta postura discursiva, se percibe cómo en él se interconectan dos esferas de relación humana, la personal y la colectiva en la que se desprenden otras más. Ambas esferas, construyen una relación dialéctica donde lo personal no se organiza desde el yo-individuo, sino en el sentido del yo-colectivo. En el plano personal se relaciona con los profesores que tienen una visión colectiva y representa el conjunto de profesionales académicos de la universidad, por tanto, construyen criterios de validez institucional. En este sentido el profesor representa a la universidad y sus requerimientos. En el plano colectivo, el estudiante se vincula con sus compañeros de equipo para la realización del trabajo y con sus compañeros EIU que también son parte de la universidad y están viviendo experiencias semejantes. En suma, la relación de ambas esferas genera otras relaciones discursivas y prácticas donde se asocian elementos políticos institucionales, como el título, los criterios de validación del conocimiento y de evaluación, etc.

Así mismo, en la relación dialéctica entre la esfera personal y la colectiva surge otro tipo de interacción asociada al plano de las cuestiones controvertidas. Esta se refiere al uso y función de la lengua académica y se asocia como un desafío para el estudiante indígena. La lengua académica representa la institucionalización de ciertas prácticas individuales y colectivas, que interactúan con elementos no humanos, tales como: la estructura del texto, la planeación de la escritura, la oralidad académica. En suma, los saberes interpersonales/colectivos se posicionan como elementos subjetivos mediacionales para comprender otros horizontes cognitivos que son comunes en otros contextos situacionales.

A continuación, se muestran los saberes que se hacen evidentes a partir de plasmar en el mapa los elementos que se relacionan en la situación **del segundo periodo (2019)** de estudios del estudiante cho'l. En este tiempo, él tomó una carga de cinco materias al semestre y su situación académica se ve alterada a partir de tres tipos de cuestiones controvertidas: 1) la experiencia-aprendizaje, 2) tiempo-comprensión y 3) permanencia en la institución. Estas cuestiones se construyen a partir de discursos y una multiplicidad de relaciones en las distintas agrupaciones que se muestran en el mapa. El saber que más resalta por sus características recurrentes es *el saber de contraste*, se centra en las maneras de organización

sociocultural y en el saber cómo organizar-se en la universidad. El último se evidencia con los desafíos que define el estudiante a partir de las cuestiones de controversia o situaciones de conflicto que él mismo menciona.

Un elemento importante que es necesario resaltar es que los saberes enunciados en el primer semestre no se pierden, sino que se refuerzan en la medida en que el estudiante va construyendo nuevas interacciones, tanto con personas como con el conocimiento disciplinar. En este siguiente periodo se muestra otro saber que va teniendo mayor papel protagónico en la construcción del conocimiento, se refiere al *saber de contraste* que se explica a continuación.

+Saberes de contraste (Reconocimiento entre lo propio y lo ajeno; lo académico/ciudad y académico/el tiempo y el espacio)

Los saberes de contraste se definen desde la capacidad del estudiante indígena de generar una postura de distanciamiento de su propia realidad para poder construir una mirada crítica y reflexiva de dos situaciones diversas y articuladas a la vez, que dan la posibilidad de vincular el conocimiento.

Los saberes de contraste se visualizan a partir de la enunciación constante y recurrente de dos situaciones que se comparan y se contrastan para lograr claridad en el conocimiento. Estos se organizan y se hacen evidentes a través de las construcciones discursivas que se enuncian para reconocer lo propio y lo ajeno, los miembros “colectivos” de una comunidad y los miembros “individuales” de la ciudad, el conocimiento de la experiencia y el de la ciencia, etc. Cuando el alumno enuncia estos contrastes toma un posicionamiento de distancia entre lo suyo y lo académico hablando en tercera persona.

Pues yo iba a decir, los derechos que tiene la comunidad al acceso a participar en huelga y todos se juntan para exigir. Ante la ley está el derecho por la igualdad... los que están en desigualdad... pero los que están en la ciudad también tienen el derecho, pero es diferente, como allá en Palenque. La gente de la comunidad se organiza más, hacen marchas, hacen huelgas, pero en cambio la gente de Palenque no participa, no pueden llegar a ser comunidad.

Los saberes que se construyen a partir de los contrastes forman un lazo muy estrecho con los elementos simbólicos socioculturales a partir de reconocer que el movimiento comunal de la “huelga” es una forma de organización propia de los pueblos indígenas para defender sus derechos. Este vínculo simbólico-organizativo va a ser un referente para contrastarlo con hechos que ocurren en la ciudad poniendo como ejemplo la experiencia con la gente de Palenque. A diferencia de un estudiante urbano que no conoce del todo una realidad comunitaria, difícilmente tendrá el referente vivencial para aprovechar la potencia de un saber de contraste que tiene el estudiante indígena en el proceso de la construcción del conocimiento. Para el estudiante indígena es un saber naturalizado que surge del

desequilibrio social y la discriminación como “algo natural”, característica que el estudiante urbano no tiene.

Las comunidades hacen en conjunto, se escucha y ponen en común sus creencias, igual en la comunidad se respetan más, si dejas tus cosas no te las roban, te las cuidan, como que es más respetuoso, en cambio en la ciudad no puedes. A la comunidad se le identifica por su cultura tiene que ver con la lengua, los que cosechan y no compran, son más organizados, es para beneficio propio. Pero cuando el gobierno amenaza los valores hay revoluciones como la que representa lo indígena que fueron desplazados, los sacaron de sus casas, los amenazaron, dejaron sus tierras, todo. Con esto ya voy a hacer tres citas de la exterioridad y mucho tiene que ver tanto afuera como adentro de la comunidad.

El discurso de la diferenciación que se nombra entre la comunidad y la ciudad nace de la explicación asociada a la comprensión del concepto sociológico de la exterioridad de Emile Durkheim visto en clase. Ambas construcciones discursivas se contrastan unas a otras las formas en cómo se estructura, se organizan y se comparten características para ser explicadas. Los casos nombrados muestran una tendencia dominante a dar cuenta desde una perspectiva sociocultural las diferentes formas de pensar que son fácilmente distinguibles a través de identificarse con los valores: *compartir, organizar, sentir, ver por el otro, no robar, prestarse, escuchar, beneficio propio.*

Los saberes de contraste también son capaces de generar en el estudiante acciones conscientes en la medida en que éstas se vinculan con las cuestiones controvertidas de las problemáticas personales que vive en su cotidianidad. La conciencia genera posibilidades que se convierten en un desafío para la toma de decisiones. Muchas de estas decisiones están asociadas a otro elemento de contraste, tales como el tiempo y el espacio.

El tiempo y el espacio se vinculan en una relación dialéctica entre el tiempo de la academia y el tiempo de los procesos de la tradición de la elaboración del café. Ambos tienen finalidades distintas, la primera de fomentar el conocimiento científico-académico y la segunda asociada a las acciones de la producción del café de su tierra (Chiapas) para su venta y apoyo económico. El contraste de ambas posturas temporales y espaciales nace de la cuestión controvertida de tomar la decisión de dejar la producción del café por dedicar tiempo al estudio de las cinco materias del semestre que cursa.

Me están apoyando mis papás, poco, pero y ahorita casi no puedo promover el café. El problema no es que no tenga para vender, sino es que para moler el café manual cuesta mucho. Lo tengo que moler, luego lleva mucho tiempo y cansa sobre todo el tiempo y mañana tengo examen con el profe Ulises de introducción de Ciencias políticas, y de hecho hoy en la noche voy a estudiar. Estudiaré lo que viene en el examen, y necesito como una guía rápida de cómo leer el texto. Ah, al libro le saqué las copias en la biblioteca. Estas tres materias sí están pesadas.

La decisión de dejar o no la venta de café no se vincula a la falta de materia prima para la producción, sino se asocia a la presencia de elementos no humanos que intervienen en el factor tiempo de distinta manera: por un lado, la producción del café artesanal requiere de molerlo con ciertos instrumentos manuales tradicionales que no tiene, para lograrlo se tiene que trasladar a otro espacio (Aguas Calientes) donde se le proporciona el instrumento; por otro lado, sus estudios universitarios requieren del uso de artefactos mediadores del aprendizaje académico, tales como lecturas, videos, escritos, el uso de la computadora. Principalmente estos últimos requiere de tiempo para que conozca y domine las lógicas estructurales y discursivas que los constituyen. En este sentido el saber de contraste se construye a partir de ser consciente entre ambas formas de concebir el tiempo y el espacio: entre la temporalidad del saber hacer en modo tradicional café en el espacio comunitario y el saber hacer una guía de estudio o lecturas de comprensión en el espacio universitario. Ambos dan cuenta de distintos ritmos en el proceso. El estudiante se da cuenta de ello y conscientemente toma la decisión de renunciar a una para hacer la otra.

En el tercer periodo (19-20) se identifican puntos críticos y discursivos recurrentes desde los cuales se organizan nuevos saberes involucrados con la acción social. Con frecuencia, el estudiante mencionaba sobre una de sus intenciones más potentes para estudiar su carrera, ésta se refiere al deseo de elaborar proyectos de gestión para erradicar la pobreza e ignorancia que hay en las comunidades de Chiapas. En este tiempo, el estudiante decidió participar en una convocatoria que ofreció una instancia de la universidad que tuvo como objetivo apoyar a los universitarios en la gestión de proyectos que tuvieran la finalidad de generar un impacto social. Ésta se abre también a jóvenes estudiantes de fuera de la casa de estudios. El estudiante decidió liderar su propio proyecto e invitó a su primo y su hermano que viven en Palenque Chiapas para ser parte del equipo de apoyo.

En estos procesos de aprender a gestionar y tomar decisiones, el saber que más resaltó por la frecuencia en sus relatos, por las distintas interacciones y emotividades que implica durante este periodo son los saberes llamados: saberes *interlocalizados*, a continuación, se explican.

+ *Saberes interlocalizados*

Los saberes interlocalizados se denominan así por su arraigo territorial en dos espacios y se explican desde la capacidad del estudiante indígena de identificar y asociar la multiplicidad de relaciones involucradas en una situación donde se intersectan las dos localidades.

Los saberes interlocalizados se enuncian a partir de las construcciones discursivas del estudiante enfocadas a mencionar recurrentemente su interés personal en participar o realizar proyectos sociales en favor de los necesitados o de aquellos que están viviendo injusticias sociales. Son interlocalizados porque se construyen desde la distancia entre dos o más

escenarios de interacción territorial que dialogan o negocian a partir de actividades formativas y participativas de gestión.

Los saberes interlocalizados se manifiestan a partir de la representación del caso de una persona (un elemento humano, de acuerdo con Clarke) de la comunidad cho'l que años antes migró a la ciudad de Guadalajara para ir a estudiar en la misma institución en la que el estudiante se encuentra inscrito. Al terminar sus estudios de derecho se regresó a su comunidad, logró ser presidente municipal y emprendió proyectos a favor de la justicia social.

El caso ejemplar del personaje (elemento humano) funge como un elemento componente simbólico representativo en el estudiante en el cual se organizan sus gustos, decisiones, motivaciones para que, a través de este modelo, el estudiante se visualice y emprenda su primer proyecto a distancia (desde Guadalajara) pero situado en su propia comunidad.

Es un muchacho de nuestra comunidad que estudió en el ITESO, empecé a ver que se involucraba mucho con las personas indígenas... y con los políticos, catequistas, diáconos de allá... él estudió derecho, es abogado. Después él terminó su maestría también en derecho constitucional, hizo mucho por la comunidad cuando fue presidente municipal, hizo muchos proyectos y ayudó a mucha gente, la verdad me siento orgulloso y contento en parte de él, porque al ser una persona honesta, la verdad lo admiro mucho a mi paisano, él es cho'l... Y yo quisiera también, pues lograr terminar y llegar también así... llegar, o sea poner ejemplo también, llegar a ser un ejemplo y hacer proyectos para la comunidad.

Como se puede identificar en el discurso del estudiante ch'ol, la dinámica de los saberes en dos territorios se gesta a partir de un elemento humano que moviliza los saberes a través de la práctica de proyectos. De aquí que se consideran *interlocalizados* ya que se asocian a la estructura de dos o más espacios de interacción con características diferenciadas situacionalmente en las que el mismo estudiante está involucrado: la de sus propios territorios de origen (Chiapas) y el espacio académico. La amalgama de características de ambas localidades junto con sus saberes territoriales se favorece a partir de los proyectos de gestión social o cultural en los que él participa o desea participar. Estos se vinculan con las propias habilidades que el estudiante va adquiriendo en su carrera y con las acciones organizativas que promueve la universidad como planes formativos o de gestión social para abordar distintos escenarios de la realidad.

Platiqué con mi primo que tiene tierras en Chiapas y con mi hermano que vive en Palenque para participar en el concurso de proyectos de impacto social que organiza la universidad. A los tres primeros lugares apoyarían con dinero para lo que necesitemos y estaríamos también con asesores para que nos ayuden a que se haga bien el proyecto. Yo estaría desde aquí en Guadalajara y mis primos allá en Chiapas

viendo todo lo que se necesita. Se trata de apoyar a la comunidad, darles trabajo porque son muy pobres, los capacitaríamos para producir chocolate maya con el cacao.

Los saberes se interlocalizan en la medida en que se asocian a los temas relacionados a problemáticas sociales en los cuales, en la mayoría de ellos, el estudiante ha tenido experiencia en sus contextos personales. Cuando estos son trasladados a la academia, las temáticas derivadas se constituyen como elementos simbólicos donde se asocia la temporalidad y la espacialidad en dos territorios que se dialogan en la memoria y en la acción participativa del estudiante.

Los elementos no humanos como el cacao o las actividades culturales de su localidad, participan como componentes simbólicos que tienen la potencialidad de ser un recurso para gestionarse y resolver la problemática social (la injusticia de género, la pérdida de su cultura y la pobreza en su comunidad). Dicha experiencia forma en el estudiante un interés por vincularse a los equipos, a las normativas y a las exigencias que la misma academia sostiene para realizar los trabajos según los indicadores que se establecen para la aprobación de la materia o del proyecto.

Breve cierre del primer nivel de análisis:

En este primer nivel de análisis se pudieron identificar cuatro saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario ch'ol. Estos se distinguen según el periodo en el que se manifestaron como dominantes y en cuanto al posicionamiento epistémico, ontológico y político que tuvo frente al mundo académico.

Tanto el saber ético como el interpersonal/colectivo que se manifestaron en el primer periodo de acompañamiento y en su primer semestre en la universidad, se caracterizaron por resaltar la importancia de su experiencia con “el otro”. En el caso del saber ético, a partir de la descripción del necesitado en su contexto comunitario, el estudiante se define a sí mismo en cuanto a su sentido de ser universitario y la posibilidad de ser un profesional indígena. En el saber colectivo, el estudiante se dio cuenta de quién es “el otro académico” no como persona individual sino como grupos sociales o sistemas colectivos que se mueven para entender el nuevo mundo de lo académico.

Los saberes del primer periodo se constituyen como una carta de presentación ante el mundo académico, presentarse primeramente él desde su contexto y definirse a sí mismo, para después comprender que existen otras colectividades de las cuales va a ser parte en su vida universitaria.

El saber de contraste que se distingue en el segundo periodo, se construye a partir del posicionamiento que toma de lo propio para conocer el contexto académico. Este saber construye los principios de una mirada crítica, que lo obligan a distanciarse de lo suyo para aprender a mirar otras formas de pensar.

Por último, el saber interlocalizado muestra las características comunicativas y expresivas de los aspectos simbólicos de su contexto de origen y los procesos académicos

que exigen la universidad. El conocimiento de dos escenarios permite que el saber se asocie a otros elementos significativos como los humanos, no humanos, simbólicos, organizativos.

A continuación, se muestra cómo los constitutivos de estos saberes se movilizan en distintos planos de la conciencia cognitiva del estudiante indígena universitario para construir conocimiento a través de las interacciones que tiene en los distintos mundos y arenas.

5.1.3 **Segundo nivel de análisis:** Situación historizada y dialogada de los saberes del estudiante ch'ol

A continuación, se muestra en qué plano de conciencia subjetiva o cognitiva se encuentran los saberes alternativos frente a la arena de lo académico. Para realizarlo se toman en cuenta las condiciones discursivas sobre las cuáles se sostiene cada campo de interacción de los mundos que se encuentran en la arena de su memoria histórica. A partir de ello se identifica en qué plano de coexistencia subjetiva se encuentra el estudiante como sujeto cognoscente (cognitivo, deconstructivo o gnoseológico) y cómo se relaciona con los planos de la identidad y de la alteridad.

+ Los planos de coexistencia en los saberes del primer periodo (ético e interpersonales)

Los saberes éticos e interpersonales recogidos en el primer periodo y evidenciados en el primer mapa de relaciones, se identifican como saberes cognitivos que se construyen a partir de la experiencia con *los otros* y de las construcciones discursivas de los mundos donde ellos se involucran. Para analizar la situación historizada de los saberes se identifica la intersección de tres tipos de mundo: el de los jóvenes de la comunidad ch'ol, el de la comunidad tzotzil y el de los migrantes, cada uno de ellos define un marco propio de lo ético en donde tiene lugar la praxis para una transformación de la experiencia histórica.

En el mundo de la comunidad de los ch'oles, los jóvenes representan la población vulnerable en el sentido de enfrentar una crisis de los valores que son propios de la comunidad. Como se puede observar en el mapa de mundos se intersectan dos realidades que se asientan en distintos territorios: la de la comunidad tradicional, la cual vive en las zonas ejidales naturales de Chiapas y la del barrio o colonia ubicada en las periferias de la ciudad de Palenque. El estudiante indígena conoce las dos situaciones, sin embargo, su experiencia más de cercana ha estado vinculada con la segunda como su lugar de origen. El contacto cara a cara con la nueva generación de los jóvenes y su postura como joven ch'ol, estudiante fuera de su propio territorio le ayuda a construir en su discurso una distancia epistémica para explicar la situación de los jóvenes en lo presente y en lo posible.

Lo que más voy a hablar es de mi comunidad, no voy a hablar de mí, más bien voy a hablar de mi comunidad, qué intereses tiene la comunidad para que los jóvenes

estudien y obtengan un título, y ya no roben sino tengan trabajo y más cosas como yo, yo hablé de mi ejemplo.

El discurso ético parte del deseo de que los jóvenes de su comunidad estudien y trabajen en vez de robar. En este sentido él procura definir su identidad en un movimiento de la razón consciente entre *lo dado* por la realidad y *lo posible* en la acción de estudiar. Además, el discurso ético en los jóvenes de la comunidad ch'ol se extiende también al sentido de la preservación de la cultura tradicional que los caracteriza:

Bueno, es que municipios, donó una marimba en la parroquia, entonces hay un Señor que, “viejito” pues, que siempre llegaba a tocar, tocar el, este, tocar, un día que falleció ese Señor se quedó la marimba ahí, y los jóvenes no quieren ni siquiera aprenderla a tocar, ahí se quedó... Se perdió “el costumbre” de cada domingo en misa se oía muy bonito... Venían a bailar, pues los extranjeros. No sé creo que falta algo para que se motiven.

Como se observa en esta cita, el sentido ético de la experiencia está vinculado al valor de la preservación de la identidad comunitaria que se arraiga en las estructuras cognitivas que la comunidad ch'ol ha reproducido culturalmente, pero ahora se ven amenazadas por la interacción de otras formas de pensar implicadas en las costumbres de un territorio distinto al de sus antepasados. Lo que resalta en la cita anterior, es que la preservación de su cultura cobra sentido para el estudiante cuando se vincula con contextos distintos (como la misa) y con otras personas (los extranjeros). El valor que se le suma a la preservación de su cultura se construye a partir de mostrarse al otro en las diferencias de sus prácticas y sus tradiciones.

Con miras a dar una visión amplia de la coexistencia de los elementos que integran la arena académica y su relación con la arena comunitaria, el saber ético se presenta también como un ideal para alcanzar una representación profesional capaz de afianzar los valores sociales que preserven las prácticas tradicionales comunitarias y permitan la convivencia con los otros. El diálogo con lo académico se manifiesta cuando el estudiante busca realizar sus primeras tareas ensayísticas con temas que afiancen el sentido ético de la representación que desea alcanzar, su alternativa es construir el primer vínculo con la arena académica a través de definir en un trabajo argumentativo escrito su propia identidad que se vincula a relaciones interconectadas con su experiencia de vida.

El estudiante, como sujeto cognoscente, en este primer periodo problematiza más la situación que compete a su contexto social de origen que los contenidos temáticos conceptuales académicos, sin embargo, a pesar de que su discurso se centra más en enunciar su situación comunitaria tiene la apertura y la motivación para conocer la estructura de un texto académico para poner en claro sus ideas.

La identidad se arraiga en el primer plano de lo social de su propia experiencia en el contexto de la situación de la comunidad ch'ol y de la familiar. Sin embargo, no es una identidad estática, sino que se encuentra desterritorializada, desconectada de su propio

contexto, encontrándose en un ambiente estudiantil universitario, con otras formas de pensar y otras estructuras para comunicarse. Este enfrentamiento, lo hace vulnerable frente a lo que no es conocido, por tanto, en este primer semestre se sujeta del contexto conocido de su propia historia, de sus ideales que lo motivaron a construir vías alternas a la situación de su comunidad, que es estudiar una carrera.

El sentido del otro se vincula con la mirada de la alteridad de ser parte de su propia comunidad, pero distinto en sus situaciones sociales. En este sentido, la alteridad es vista como un movimiento epistémico entre el yo-comunitario, es decir arraigado a la identificación de ser un joven ch'ol, pero posicionándose epistémicamente fuera para hablar de ellos. Los vínculos con la alteridad se muestran que el otro (joven ch'ol) es nombrado en el contexto del no ser (como ellos), sino ser en el sentido de la contradicción de lo que son ellos. Estos movimientos subjetivos muestran que los saberes centrados en sí mismos comienzan a abrirse en un primer plano a otros horizontes hermenéuticos desde los principios del conocimiento de lo que es lo académico.

+ *Los planos de coexistencia en el segundo periodo (saberes de contraste):*

Los saberes de contraste que se enuncian en el segundo periodo surgen en el contexto de estudio intenso en que el estudiante se centra en conocer lecturas propias de su disciplina con un alto registro científico-académico. Como se explicó en el mapa de relaciones, los saberes de esta etapa se caracterizan por abrir los canales de conciencia cognitiva crítica a través de la deconstrucción analítica de ideas discursivas opuestas. Estas se manifiestan de tres tipos: de carácter de la realidad social (la situación de la huelga), de la propia experiencia (elaboración del café) o científico-académicas (comprensión textual teórica y académica).

Estos tres tipos de ideas surgen a partir de evocar dos situaciones en las que el estudiante contrasta y compara comportamientos y procesos que se arraigan en distintos mundos sociales, tales como las comunidades indígenas y los habitantes de la ciudad, así como el tiempo y el espacio en la elaboración de procesos para elaborar el café tradicionalmente y los que competen a las producciones académicas. Ambos escenarios construyen un ambiente crítico-reflexivo continuo, un ir y venir de su historia, sus modos de vida y los que competen al mundo universitario.

El contraste de ambos mundos del primer caso (su comunidad y la ciudad) se identifica en el mapa dentro de la arena de la memoria histórica. Ambos mundos contienen comportamientos distintos cuando se encuentran en situaciones de injusticia social. La premisa que sustenta la diferencia es el tipo de “*organización que tiene la gente para realizar huelgas o manifestaciones*”. El estudiante indígena a pesar de tener la experiencia de ser parte de un legado identitario de la comunidad cho'l, él conoce en gran medida la realidad de la ciudad de Palenque, ya que ha vivido en ella gran parte de su vida. En este sentido, él puede ubicarse en el borde de ambas experiencias para poder tomar una postura crítica que contrasten ambas situaciones.

Los planos de coexistencia entre la arena histórica con la académica, en ambos casos se identifican a partir de la construcción de textos académicos que tienen que ver con la

apropiación y comprensión de conceptos nuevos y complejos de la disciplina. En este periodo, los saberes de contraste se definen a partir del diálogo subjetivo entre la articulación *de lo dado y lo posible*. *Lo dado* por la academia, es decir los contenidos teóricos y las instrucciones que otorga el docente para entregar productos con criterios académicos que deben ser leídos y comprendidos desde la familiaridad de la disciplina que cursa, y por otro lado desde *lo posible* en el momento de tomar distancia de su propia historia y de su realidad para comprender lo teórico o tomar decisiones que impliquen la posibilidad de articular un conocimiento dado con su futuro y su interés académico.

El profe va muy rápido y explica teorías como muy complicadas y también hay tres materias que me están costando mucho trabajo. Lo del café, pues la verdad por el momento yo creo que... bueno, decidí que no puedo vender ahorita entonces no se puede. Por el momento ahorita me voy a dedicar a estudiar, sí porque ahorita no puedo, es que le estoy dedicando tiempo a leer, me dejaron citar este libro para hacer un ensayo. Me dijo el profe que de la 19 hasta acá, como el autor nada más subrayar lo importante que está diciendo, le voy a decir cómo y por qué subrayé todo esto de los valores que me interesa escribir.

Los saberes de contraste que se definen desde la coexistencia subjetiva entre lo dado y lo posible, cuando se contraponen dos situaciones de aprendizaje académico o de la vida cotidiana, propician en el estudiante indígena un campo abierto para desarrollar la conciencia crítica y problematizadora para tomar sus propias decisiones.

El plano de *la identidad* se mueve reconociendo lo aprendido en su comunidad como un insumo para comprender el contraste de las formas de pensar en distintos contextos (la comunidad, la ciudad y la academia), para tomar decisiones que implican interactuar y lograr nuevos aprendizajes en los tiempos y espacios universitarios.

En este segundo periodo, *la alteridad* se explica más en el plano del “deber ser” para “ser universitario”, por tanto, la exigencia de la vida académica obliga al estudiante a tomar distancia de las formas de hacer y de pensar de su propia cultura para inclinarse a conocer las nuevas estructuras que demanda la comprensión académica. Frente a los nuevos aprendizajes académicos, la relación con lo suyo se limitará a usar sus experiencias pasadas desde una perspectiva utilitaria para comparar y contrastar aprendizajes. Así mismo, existe una nueva relación con un elemento no humano que es el texto, a partir de aquí reconoce que la centralidad de las relaciones humanas de la vida académica está en la comprensión de la textualidad, su escritura y su lectura.

+ *Los planos de coexistencia en el tercer periodo (saberes interlocalizados)*

Los saberes interlocalizados del tercer periodo, se muestran como saberes que comienzan a despertar la conciencia gnoseológica cuando de forma autónoma tiene sus propias ideas, prácticas y decisiones en la gestión de proyectos universitarios. Desde esta perspectiva los

saberes toman una dimensión crítico reflexiva en el momento en que dos territorios con historias y tradiciones culturales distintas, (el de su procedencia y el universitario ubicado en otro estado) se ponen en el campo de las interacciones y las subjetividades para dialogarse en proyectos, en miras de trascender actuar sobre la realidad.

En el mapa de mundos y arenas se identifican los saberes deslocalizados en la intersección de la arena de la memoria histórica con la académica. Este encuentro de arenas permite compartir los saberes de los distintos mundos que se asientan en cada uno de los territorios. Los saberes interlocalizados se encuentran a partir de la exposición de algunas ideas del estudiante con el interés de realizar proyectos sociales en favor de su comunidad.

La idea de realizar proyectos conforma el *punto de coexistencia* para dialogar sobre la situación que se vive en la localidad del estudiante y los saberes académicos. El primer movimiento cognitivo de dialogar con lo académico, parte del deseo de invitar a su propia cultura a la universidad o trasladar las normativas de la gestión de proyectos hacia sus propios territorios locales.

Porque, por eso, bueno, él tenía, es como que, como que se viene a mi mente, es como de repente se me ocurre hacer cultura con los mismos jóvenes de mi comunidad, que vengan a promocionar su cultura, lo que cosechan y así aprovechen para vender, que vengan al ITESO y se presentan en frente de todos, eso se me viene a mi mente una vez, bueno, se me vino a mi mente, pues un día se podría hacer. Mostrar nuestra vestimenta, así de las mujeres, del hombre, y la verdad, es muy interesante para presentar algo así y muy diferente. Es la primera vez que yo creo que es la primera vez estuviera una cultura y danza de Chiapas aquí, invitar a los muchachos a la gente que hable tzeltal, chol y se vengan a presentar acá y traer sus productos de los que, como el que te estaba diciendo, yuca, calabaza, todo, maíz.

Y también que los muchachos de aquí del ITESO que hagan su proyecto, que haga todo, no nada más hacer a la comunidad de Jalisco, sino que más allá del sur. Eso es lo que estoy pensando, eso es lo que se me ocurrió pues, pero no sé cómo hacer, no sé si... traer algo así como cosas típicas... como pozol...(risas). Todo lo que es gastronomía. Que muestren su cultura, así, como ellos tienen, hacer como pedirles a los dioses agua, tierra, es que fijate es bien curioso, los “viejitos”, bueno, no es nada más los “viejitos” sino que para que aprendan lo hombres, yo aprendí, donde viene el sol, ponen vela blanca y sopla.

Como se puede ver en la cita anterior, a través de la idea de proyecto no sólo busca establecer diálogos entre ambos contextos sino también conocer estrategias para que sus ideas se hagan operativas y den sentido a la experiencia como una mediación para adquirir nuevos conocimientos. El estudiante busca eliminar las aparentes jerarquías de conocimiento que la misma historia ha impuesto, y busca descubrir vínculos posibles construyendo una forma de conocimiento donde se dialoguen distintas historias.

En este sentido, los saberes se potencializan en el momento en que el estudiante decide participar por la propia voluntad en un proyecto social en colaboración con su primo

y su hermano que viven en Chiapas. Sus propios saberes se involucran y coexisten con la academia a través de una actividad vinculada con un centro de acción social de la universidad, encargado de abrir espacios a la sociedad civil para evaluar y financiar iniciativas de gestión que tengan la intención de generar un cambio o innovación social.

El movimiento subjetivo del pensamiento del estudiante en relación a la participación del proyecto se sustenta desde la coexistencia *de lo histórico y lo político*, que se convierten en numerosos desafíos para participar frente a otros proyectos, entre ellos se encuentra en cómo pensar la problemática de la realidad histórica de su propio contexto donde ellos desarrollarán su proyecto desde los puntos de articulación con los saberes académicos que son los que permitirán pensar las situaciones como realidades externas a las suyas, de esta manera conforman posibilidades para poder actuar en el proyecto.

Estoy muy emocionado con el proyecto, vamos a trabajar los tres, mi primo que es el que tiene las tierras para plantar el cacao, él estudió economía y tiene todo el conocimiento práctico de la producción agroecológica del cacao, mi hermano que ha trabajado en parcelas de cacao, y yo que sé cómo elaborar el chocolate. Nosotros queremos también con la capacitación de trabajadores, crear una cooperativa para ayudar a los productores del campo, ya que en la zona de mi comunidad no hay trabajo y hay mucha pobreza. Tengo a un maestro que me está ayudando mucho a elaborar el proyecto porque él también sabe cómo se hace bien para ponerlo a concursar. Nos dicen que tenemos que elaborar una exposición y un video para presentarlo junto con los jueces. Luego le presento mi proyecto escrito y le digo mi presentación.

La identidad se evidencia desde el plano de las interacciones a través de la capacidad expresiva del Yo para apropiarse de otros contenidos, estructuras, dinámicas sin perder los suyos, sino con la capacidad de ponerlos en juego en contextos distintos a los suyos. De igual manera, asocia otras estructuras normativas sociales que implican maneras de adquirir los medios económicos para gestionar su proyecto con su propia postura frente a la estructura social académica universitaria.

En este sentido, el plano de la alteridad, descubre sus potencialidades frente al “otro” de su propia comunidad (el pobre, el que no tiene empleo, el que necesita ser capacitado, etc.) y en la dinámica de un ambiente académico de competencia, en el cual se reconoce como: *Estudiante de 4º semestre de la licenciatura Gestión Pública y Políticas Globales capaz de crear en colaboración una cooperativa para ayudar a los productores del campo.*

Una vez terminada la identificación de los saberes en cada uno de los periodos y cómo se interconectan con los mundos y arenas, con el fin de realizar un cierre epistémico en el siguiente apartado se organizan las decisiones de ambos procesos mencionados en el mapa final, que dará cuenta de los posicionamientos que caracterizan el diálogo de saberes.

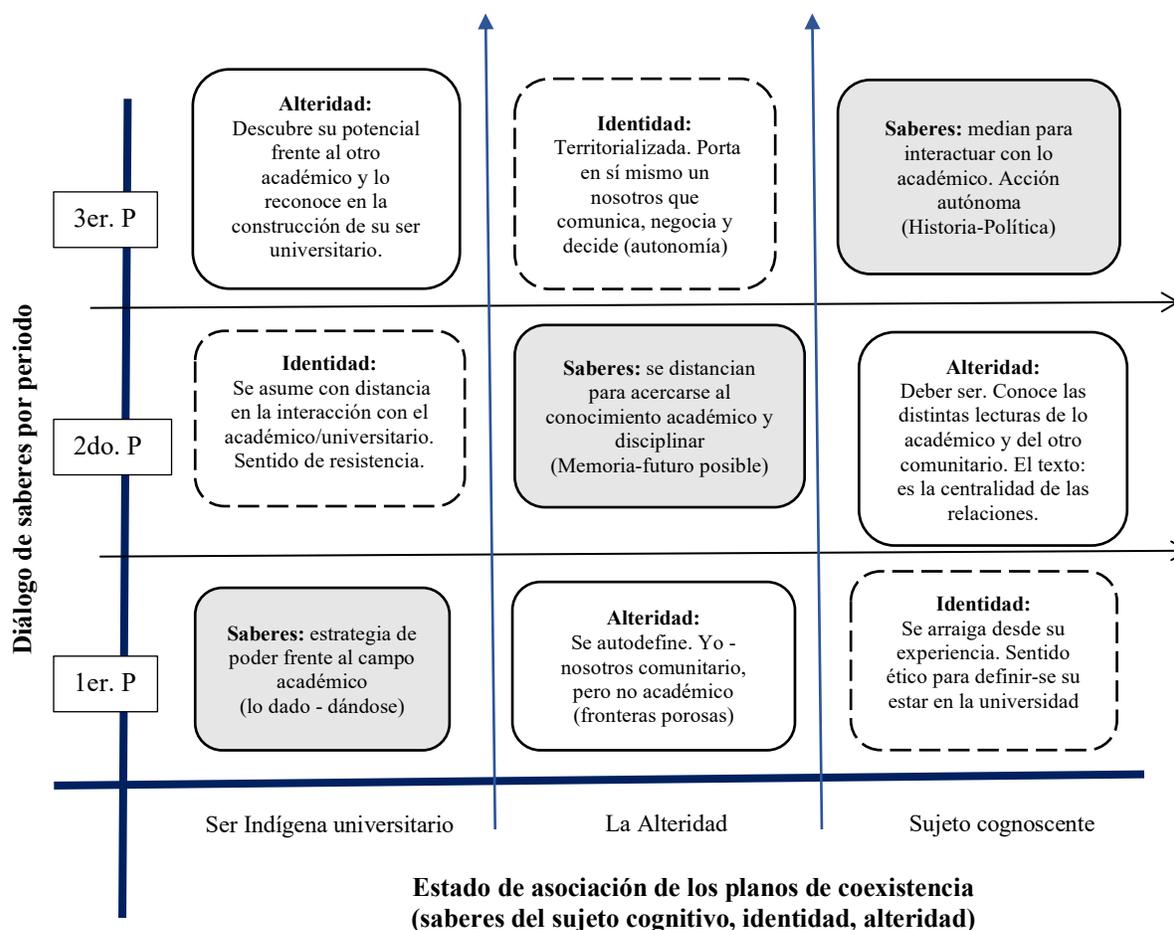
5.1.4 Cierre del análisis del estudiante ch'ol: Posicionamientos del diálogo de saberes

En esta última parte se expone la totalidad de las ideas de los análisis previos que permiten descubrir la caracterización del diálogo de saberes y los caminos que conducen a la construcción del conocimiento en el estudiante indígena. Se ubican los distintos discursos que se manifestaron en los saberes alternativos y en la coexistencia con los mundos académicos y comunitarios para conocer los posicionamientos dominantes que definen el movimiento de los saberes en el estudiante indígena universitario ch'ol.

En la figura 11 se observan los distintos posicionamientos que caracterizan el diálogo de saberes en los tres periodos de acompañamiento. Para leer el mapa de posicionamientos es importante notar que se presentan dos ejes. En el caso del estudiante indígena ch'ol se encuentra el eje vertical que corresponde al diálogo de saberes de cada uno de los periodos que se llevaron a cabo en el acompañamiento. El eje horizontal muestra el estado de asociación que tienen los distintos planos de coexistencia (sujeto cognitivo, la identidad y la alteridad) con los periodos en el diálogo de saberes.

Para dar una lectura interpretativa de los resultados del mapa, se toma en cuenta primero el eje del diálogo de los saberes (línea oblicua) que se presentan en los recuadros grises, y se justificarán con el vínculo de los recuadros de los ejes horizontales que corresponden a la alteridad y la identidad de cada periodo. Partiendo de esta línea se muestra la manera en cómo éstos coexisten con los posicionamientos de la alteridad y el capital de su identidad en cada uno de los periodos (líneas horizontales), para generar diálogo intersubjetivo.

Figura 11. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes en los tres periodos de estudio del estudiante indígena ch'ol



En el primer periodo los saberes alternativos se posicionan como estrategias de poder para presentarse frente al campo del conocimiento académico. El relato de su memoria histórica que parte del contexto de su procedencia constituye un insumo para que él pueda comenzar abrir el diálogo de algunos temas relacionados a la escritura académica. A pesar de que este posicionamiento está centrado en sí mismo, en su propia historia y tradiciones del pasado, se percibe el primer movimiento de la razón, que va entre lo “dado” (por su tradición y cultura, que se constituye como poder) y lo “dándose” (la posibilidad de abrirse a lo que exige la academia).

La posición de su discurso frente a la alteridad se define en la medida que utiliza este poder de representación para hablar del “otro” que vive en su comunidad, pero con carencias y necesidades que requieren ser resueltas. Esta perspectiva constituye que en la medida que él va hablando de lo suyo se autodefine en un Yo- nosotros comunitario, pero todavía no se posiciona como universitario.

En el gráfico se observa que el discurso se perfila con más fuerza a una identidad posicionada en el campo de lo social, arraigado en su experiencia, sus normas de vida adquiridas en su pasado, especialmente en el sentido ético e interpersonal cara a cara que lo diferencia de otra cultura (la académica). En este sentido, el poder de la representación de su identidad lo usa como un capital para definirse dentro del campo académico y su sentido de estar en la universidad.

En la segunda línea horizontal del gráfico, el recuadro gris muestra la posición frente a sus propios saberes. En este **segundo periodo**, ya no los utiliza como poder de representación o autodefinición, sino que se distancia de ellos en una ruptura consciente de lo suyo para acercarse a la comprensión del pensamiento disciplinar y académico. El saber que caracteriza a este periodo es un movimiento de contraste de la razón entre lo histórico y el futuro de su profesión, este movimiento conforma desafíos epistémicos que tiene que enfrentar para apropiarse de otros lenguajes, formas de relacionarse y de pensar.

Esta distancia epistémica conforma a su vez forma un posicionamiento distinto frente a la alteridad, ya que tiene que revolucionar sus propias experiencias y creencias para poder dialogar en el nivel que le exige su grado académico. La postura de la alteridad tiene un mayor peso en los saberes de este nivel, porque se mueve en el plano del “deber ser”, de cumplir con las tareas, de obtener calificaciones adecuadas para pasar la materia. La alteridad se constituye también en el texto académico, el cual se convierte en la centralidad de las nuevas relaciones que requiere con los profesores y con sus compañeros de clase.

El discurso de la identidad se asume desde la interacción con sus compañeros y profesores para comprender otras formas de pensar tanto el contenido académico expresado en los textos como de la diversidad de estudiantes y profesores que alberga la institución. A partir de estas relaciones, internaliza procesos subjetivos de comparación y contraste entre lo suyo y lo académico, entre la temporalidad de entregar trabajos y su propia concepción de ritmos en el tiempo relacionada a actividades tradicionales. En este sentido, percibe su propia realidad con fronteras para abrirse hacia otros conocimientos en el campo de “ser universitario”.

Como se puede observar en el mapa, los saberes del recuadro gris del **tercer periodo** se pronuncian como un medio potente para interactuar con lo académico (con habilidades comunicativas orales y escritas), y con lo disciplinar en la tarea de un gestor político-social (su carrera). El posicionamiento del discurso de los saberes se moviliza en el plano de lo histórico-político, en la medida en que se dialogan dos localidades territoriales con memoria y tradición cultural, la que corresponde a su propia historia, y la de la academia, en un diálogo crítico reflexivo que motiva a la acción autónoma de participar en la financiación de un proyecto social.

El discurso de la alteridad se posiciona a partir de las ideas de gestión y de su participación voluntaria en un proyecto social para favorecer a su comunidad. En este encuentro entre lo suyo y lo académico, se descubre con potencialidades frente al otro universitario. A su vez, reconoce al otro y a lo otro como elementos que construyen su ser universitario.

El discurso de la identidad se posiciona en el campo de su propia territorialidad. Él mismo como portador de su propia cultura que representa a la comunidad ch'ol y que a través de su corporeidad traslada los saberes de los suyos al territorio académico, con la finalidad de comunicar, negociar y relacionarlo para abrir el campo de horizontes hermenéuticos de conocimiento y de acción.

En suma, el diálogo de saberes del estudiante ch'ol se muestra en tres situaciones distintas según la vivencia de cada uno de los periodos semestrales. En la primera, se caracteriza el diálogo por la expresión de sus experiencias particulares en el contexto arraigado en su memoria histórica. En este periodo, las experiencias fungen como un elemento esencial que va potenciando el aprendizaje de los nuevos aprendizajes académicos.

En el segundo periodo, se caracteriza por ser un proceso de lucha y re-significación de lo propio, aquí resalta la postura, como sujeto cognoscente, de distanciarse y reconocer saberes colectivos en los contextos académicos y saber identificar los suyos, pero desde un distanciamiento crítico. Esta segunda etapa, su ser universitario se distingue por la resistencia de permanecer en un ámbito de lucha de conocimientos, con la necesidad de abrirse a nuevos lenguajes académicos y de reconocer quiénes son los sujetos transformadores en la historia y en su propia cultura para poder proyectar su ser profesional.

En el último periodo, se caracteriza por la pertinencia del conocimiento en la práctica de la transformación, buscando ser como estudiante universitario, un actor partícipe y protagonista de la práctica transformadora. El saber se dialoga y se mueve en espacios que van más allá del sentido pedagógico, se orientan al sentido de la motivación por la autonomía, por ser un agente productor de conocimiento desde sus propias vivencias y luchas, desde esta perspectiva el estudiante le da la validez al conocimiento a estar en la universidad para construir diálogo y negociar con sus propios saberes.

5.2 Análisis del estudiante wixarika

5.2.1 Narración de su historia de vida

Julio es originario del pueblo wixárika de la región de Santa Catarina Cuexcomatitlán, Jalisco, donde la tradición se conserva pura en comparación con otros wixas: *en mi comunidad somos de hecho los únicos que se conservan, en San Andrés ya no son todos wixárika, se mezclaron con los mestizos*. El arraigo a los valores de su comunidad ha sido una de las características que lo identifican, como una persona educada para perpetuarlos y sobre todo defenderlos.

Cuando era niño sus papás se separaron y adquiere los dos apellidos de su mamá. El apellido es un peso característico para identificar y dar legitimidad de pertenencia a la persona dentro de la comunidad, además distingue la ascendencia familiar de donde proceden. Con el afán de interpretar la extensión de sus parientes, estando ya mayor se da

cuenta, que su mismo apellido también lo tienen otros wixárikas pero pertenecientes a la zona de Zacatecas:

Está muy curioso no sabemos, mi mamá se apellida Valdez y mi papá Carrillo, de hecho yo iba ser Carrillo, pero mi papá y mi mamá se separaron y yo tengo nomás el apellido de mi mamá, mi mamá se apellida Carrillo Valdez, de hecho me encontré con unas personas que se apellidan igual que yo carrillo Valdez, en otra parte en Zacatecas, son wixas y se apellidan igual que yo, pero no son algo mío, por eso yo creo que coincidió con otra familia, su papá se apellida no sé si Carrillo Lopez y la mamá de ella se apellida Valdez López y pues ahí.

Para los wixárikas la procreación familiar es muy importante, en el sentido que es un medio de subsistencia de su cultura y de permitir que los hijos tengan oportunidad de decidir su futuro de estudiar o de trabajar fuera de su localidad, estas decisiones son valoradas por las autoridades y el consejo de la comunidad. Sin embargo, Julio crece en una familia pequeña, ellos iban a ser tres hijos, pero uno no pudo nacer, quedaron sólo dos hermanos.

A veces me preguntan por qué los wixas tienen muchos hijos, yo les digo: no sé, porque mis papás dicen eso, hubiera tenido más hijos dice mi papá, unos dos hubieran estudiado y otros dos para la cultura, es que la cultura también tiene sus etapas y ya obviamente yo no sé 100% la cultura, pero más o menos. Conmigo también no sé qué le pasó, creo que mi mamá tenía un problema y uno no sobrevivió nosotros fuimos los últimos que sobrevivimos

Para Julio, su propia cultura conforma la esencia de su formación como persona. La vida comunitaria no sólo es una organización social exclusiva para ellos, sino que es la verdadera familia en la cual se apoya y se forma en un espacio colectivo. Las normas sociales que los rigen como familia no las tienen escritas sino interiorizadas como comunidad: *Yo me pongo a reflexionar que estamos como muy coordinados en cada familia o sea en cada comunidad estamos muy organizados.*

Esta forma de vida ha dado sentido a Julio a saber vivir de acuerdo a lo que los dirigentes que conforman el consejo comunal ayudan sabiamente a definir las acciones más adecuadas de acuerdo a sus estatutos y la preservación de su cultura, un ejemplo es el siguiente:

Al consejo comunal se le llama comisión de análisis, son igual como diputados en la familia, algo así, por ejemplo: si alguien se embaraza de 18 años es tomado en cuenta, si no se sabe quién es su papá se investiga y si no se sabe, como respuesta ya cuando nace su hijo se convierte en 'comunero comunal', tiene derecho como mayor de edad, o sea ya puede asistir a las reuniones en la asamblea comunal, aunque sea menor de edad. También a los estudiantes que estudian, si son mayores de 18 años y

están estudiando, se les cobra 50%, si no asisten a las reuniones de trabajo, pero si ya están casados y estudiando y no asisten se les cobra 100%.

Para Julio, estas maneras conscientes de convivir “normatizadas” interiormente son consideradas esenciales para llevar el orden colectivo en la familia comunal. La tradición oral tiene en claro que hay ciertas palabras que conforman el criterio para saber vivir y convivir en un espacio territorial donde la familia es la propia comunidad, así lo menciona: *Nosotros tenemos normas para toda la comunidad, la comunidad es como la familia, de hecho, tenemos una frase que todos conocemos: la comunidad educa, obedece, respeta, juzga..., esas son las frases que dicen en mi comunidad: respeta, juzga, educa.*

Julio describe a su familia comunal como un “nosotros”, en este sentido no se puede concebir fuera de este núcleo identitario, arraigado en su memoria histórica y en sus prácticas sociales. En sus relatos comunitarios, él recuerda continuamente los temas que desde pequeño le llamaban la atención: 1. La forma en que se organiza su misma comunidad y la admiración por los dirigentes sabios que saben tomar decisiones acertadas. Para ellos, la experiencia es más valiosa que los estudios. 2. La educación, como un medio para preservar su tradición, para concientizarse de su riqueza cultural y desarrollarse en el espacio territorial donde se encuentran.

Estos dos factores serán los lineamientos que darán dirección a su historia de vida. Sin embargo, la educación que ha recibido, tanto dentro de la familia comunitaria como dentro de su formación académica ha sido un eje fundamental para sus decisiones, especialmente haber cursado la escuela preparatoria. Gracias a que cerca de la comunidad se encuentra un plantel de bachillerato, la comunidad ha adoptado la práctica de que sus jóvenes se formen institucionalmente para que decidan su futuro en favor de la comunidad.

En el caso de nuestra comunidad sí tenemos preparatoria, ahí nos dieron clases de cómo defender a nuestra comunidad, qué necesidad tienen y por qué estamos ahí como unidos y que el día de mañana si alguien quiere estudiar que regrese ayudar a los de la comunidad.

Esta institución, al estar dentro de la zona de la comunidad wixárika tiene un esquema curricular distinto a las escuelas preparatorias de la ciudad. Las materias y los valores inculcados en la misma están enfocados a su ambiente cultural y natural, así también la línea académica se inclina más al fomento de la oralidad que a la escritura.

En algunas comunidades ya tienen prepa como aquí nosotros, pero igual como en las prepas normales las clases ya las dan en español (...). En la prepa nos enseñan más a cómo defender la comunidad, es como de ese tipo de clases que puedes meter materias de integración, de matemáticas, cultura wixárika, lengua wixárika y así nos dan, nos enseñan también a dar clases en wixárika.

En el periodo de la secundaria y especialmente en la preparatoria Julio aprendió con mayor seriedad el español. Lo aprendió a través en un ambiente de clases en donde se hablaba el idioma, así él, junto con sus compañeros de clase que estaban en sus mismas condiciones lingüísticas tenía la responsabilidad de comenzar a hablarlo y aprender a comunicarse.

Aprendí a hablar el español a los 14 o 15 años, pero desde la primaria ya conocía algo, no lo hablaba, sino que ya más o menos identificaba las letras, no me animaba a hablar, pero cuando salí de sexto, no sabía hablar español, ni nada, sólo sabía escribir algo, pero nunca me enseñé a hablarlo, solo sabía escribirlo así de: silla, mesa, taza, y así, palabras sueltas y ya en la secundaria es cuando ya pude comprender mejor. Pero en la preparatoria me ayudó más así platicarlo más, es más como aprendí a hablar español.

Uno de los aspectos que la misma asamblea comunitaria ha decidido, es impulsar para que los jóvenes wixárikas estudien cuando se les dé la oportunidad de hacerlo, siempre con miras a mejorar las condiciones de la comunidad. Desde la preparatoria Julio deseaba estudiar una carrera universitaria para apoyar al bienestar social de su comunidad, él se da cuenta de que muchos jóvenes que han decidido estudiar ya no regresan a su comunidad, de aquí su interés por seguir apoyándola.

Porque yo desde que estaba en la Prepa, vi la necesidad de mi comunidad. Ya teníamos unos Ingenieros y un abogado. Los ingenieros no construyen, sino que siguen las carreteras, así como, un puente. Sí están ayudando, y lo que no teníamos, era como enfermeras, bueno, en los de medicina, es los que están saliendo, pero no, no están en la Comunidad, están trabajando fuera, y así como en las ciudades.

Para Julio la preparatoria fue el momento de decidir qué rumbo tomar, si quedarse en el campo, en la comunidad, trabajar fuera de ella o estudiar una carrera universitaria, sobre todo esta última decisión debe ir en torno a tener la mira de mejorar la comunidad. Eligió la carrera de derecho, y antes de iniciar sus estudios debió analizar el contexto en el que se encuentra su comunidad entorno a la necesidad de tener abogados.

Tenemos también abogados, estudiaron derecho, pero no terminaron, bueno algunos les falta tener su título o pagarlo. Ya terminaron sus carreras, pero como que no les gusta trabajar ahí, gratis. No quieren aportar mutuamente a la comunidad y ya algunos ya trabajan, pero afuera, pero pues... Ayudan a la comunidad de vez en cuando, en algunos papeleos, en una minuta y así por decirle. Pero sí tenemos personas que sí estudiaron, pero muchos, no, no han regresado.

Julio vio la necesidad de estudiar derecho para su comunidad, él se da cuenta que muchos de los que han estudiado ya no han regresado. Las problemáticas que competen a la salud,

educación y defensa de sus derechos están latentes, él las reconoce y su deseo es obtener el título para poder ejercer y apoyar a los suyos desde su profesión: *Pues yo, eso sería como mi ideal, pues, sería como estudiar Derecho para ayudar a mi Comunidad. Regresar porque tienen conflictos ahí por el territorio y así.*

La preparatoria fue un lugar importante de decisiones y de conocimiento. Una de las clases que recibió fue con un maestro, estudiante del ITESO en arquitectura, que estaba haciendo su PAP (Proyecto de Aplicación Profesional, modalidad de titulación). Dio una clase relacionada con el aprovechamiento de los recursos naturales de su localidad como consejos agrícolas. La manera en cómo impartió las clases tenía que ver con el conocimiento teórico y práctico de acuerdo a las características ambientales de su localidad. El objetivo estaba orientado en resolver una problemática a través de estrategias de agricultura que podían beneficiar a su comunidad. El contacto con este egresado fue muy significativo ya que conoció el nombre de la institución y se vinculó con los intereses del joven.

Estuvo chida esa clase, el que nos lo dio era egresado de aquí del ITESO, la clase era de permacultura, fue a hacer su PAP, (...) pues dijo yo sí les voy a enseñar lo que en el ITESO no me enseñaron y como ustedes tienen todos los recursos naturales y así se puede aprovechar haciendo, y nos enseñó diseños, no lo dan en todas las universidades porque son principios de diseño agrícola.

Julio estaba familiarizado con el nombre de la institución cuando fueron a ofrecer a los dirigentes de la misma comunidad la oportunidad de establecer un convenio para que los jóvenes que quisieran estudiar emigraran a la ciudad para realizar sus estudios. El convenio ofrecía la beca del 90% del costo de los estudios. Una vez que se les informa a los candidatos a estudiantes, deciden si tomarán la oportunidad. Varios la tomaron, entre ellos Julio, sin embargo, para algunos de ellos, muchas de sus ilusiones se vieron truncadas por un problema de información o de interpretación por parte de los estudiantes.

Siento que a nosotros cuando estábamos allá como que no nos explicaron bien el convenio, yo no sabía de qué se trataba, cuánto teníamos que pagar, y todo eso, y ya cuando llegamos aquí nos explicaron todo bien cómo estaba el proceso, pero antes de tomar exámenes de admisión muchos se salieron, algunos sí lo tomaron, les pesó mucho, porque tiene que pagar la renta, la comida, la colegiatura y más materiales y así, como dos se salieron de Derecho.

Julio sintió un gran pesar por sus compañeros al ver que se retiraban para ir a sus comunidades por las dificultades económicas y de vivienda que tenían. Además, este hecho también hizo relucir las problemáticas que tienen entre comunidades por la lucha de los territorios donde ellos se asientan. Otro grupo de jóvenes wixárikas también querían estudiar

y aprovechar el convenio que se les ofrecía, pero por estas disputas territoriales la comunidad restringió el permiso para que así fuera.

En otra comunidad no quisieron renovar el convenio porque tienen problemas con nuestra comunidad. Es que nosotros estamos aquí estudiando y ellos no quieren que sus familiares se encuentren con nosotros aquí. Ellos son otras personas wixarikas, son de San Andrés, pero no quieren porque tiene problemas con nuestra comunidad sobre los territorios, por eso no quieren estar con nosotros y no quieren firmar el convenio, porque nuestra comunidad ya lo había firmado antes. Un muchacho de ellos se vino a estudiar, él sí quería estudiar, pero su comunidad no lo apoyó, pues el muchacho ya no tenía dinero, y se salió y se regresó.

A pesar de las contrariedades que vivió en los primeros días de su estancia en la ciudad para realizar el examen de admisión, tomó la decisión de estudiar, y entró en su primer semestre en agosto de 2017. Él tenía la apertura de aprender todo lo que la universidad le ofrecía, sin embargo, en su trayectoria académica tuvo grandes dificultades y comenzó a comparar los contenidos de la preparatoria de su comunidad y la carencia que tenían frente a lo que la universidad le demandaba en su carrera.

Es que allá donde vivo recibí otras clases que son diferentes a las que están aquí, fue como que más cómodo defender a mi comunidad, para si el día de mañana salgo a estudiar saber qué es lo que debo de hacer, y por eso, aquí a mí no me introdujeron, como decir esto se llama así y eso se dice así... pues no sé. Pero nunca recibí esas enseñanzas [más académicas], sino que fue más como defender.

Julio se enfrenta con dos formas de aprender, la académica que estaba experimentando con la decisión de estudiar una carrera universitaria y la que recibió en la preparatoria, que estaba diseñada en fomentar los valores comunitarios y preservar la tradición, además de algunas materias referentes a la vida del campo. Los aprendizajes recibidos en el bachillerato para él cobraban más sentido, ya que es lo que caracteriza a lo que él considera lo propio y cómo defenderlo:

En la prepa aprendía lo que es mío, lo que es de la comunidad y cómo debe de progresar la comunidad, por eso como que me gustó estudiar derecho, porque ahí en la prepa me enseñaban la organización, cómo debo de responder y cómo debo de actuar frente o afuera de la comunidad, por eso me gustó mucho la prepa, porque nunca en otras prepas enseñan esas cosas si no están apegadas al currículo de ahí de las escuelas. En la prepa donde estuve no era así, sino que podías meter muchas materias y más de la comunidad, bueno, había algunas que eran como ecología, y así...

Sin embargo, en el último semestre de la preparatoria él participó en un servicio social, en el que se dio cuenta de que a pesar de haber aprendido en la preparatoria muchos temas de valor, hacía falta mayor profesionalización, de aquí que, como producto de su servicio social, él mismo hizo una propuesta para mejorar el vínculo de los estudiantes que salen de bachillerato y desean quedarse en la comunidad o estudiar en una universidad fuera de su comunidad. La propuesta tiene que ver con dar orientación profunda e informada a los jóvenes estudiantes para que ellos puedan decidir con mayor certeza:

Antes de graduarme ya ves que haces como un servicio, hicimos nuestro servicio, pues igual como en todas las Prepas. Esta fue una de mis propuestas, por ejemplo, acudir con los estudiantes de la Prepa a preguntarles ¿cuántos o quiénes quieren seguir estudiando? Ya sea en la universidad en la ciudad pues, porque ahí en la prepa no te enseñan lo que vas a enfrentar en la universidad. Si unos querían salir a estudiar pues que les orienten, o que les ayuden, por ejemplo, si quieren estudiar Ciencias de la Educación, que les hagan leer lo que van a leer en su carrera, por ejemplo, en Derecho, igual, para que lleguen con más conocimiento o se animen. Pero por falta de profesión, pues no se puede hacer, que son muy pocos los que están ahí en la Prepa.

La propuesta que él hizo en su servicio social de la preparatoria ahora parte de una problemática que él mismo desde su experiencia está enfrentando y desearía que los jóvenes de su comunidad no pasen por las mismas circunstancias que él. La universidad para Julio no ha sido fácil, uno de los grandes obstáculos ha sido la falta de léxico del idioma español para poder entablar una discusión en clase de algún tema o expresar la falta de comprensión de algún concepto.

Quiero mejorar mi lenguaje español. Es que, por ejemplo, a veces quiero participar, pero por dentro como que no me animo, siento que lo voy a decir mal porque como no lo hablo bien el español, yo pienso que no me va a entender la maestra.

Julio se da cuenta de que muchas palabras del idioma español no están en su registro lingüístico y para comprenderlas necesitaría entender el contexto de la naturaleza de la palabra. Además, el lenguaje de su disciplina académica y la comprensión de conceptos ha sido un reto en su vida universitaria.

Es que como en español, tiene más, como muchos sinónimos y así, tal vez sí existe en mi lengua o en español igual, pero tal vez si me dicen una palabra sinónima que yo no conozco, pues, muy difícil que te lo vaya a entender porque yo no lo conozco, en mi lengua como no hay sinónimos, fácil, sólo. Hay unas dos, tres o cuatro y en español hay mucho, que tienen para todo eso, así sinónimos y así y bueno, por eso es que yo desconozco muchas palabras.

Además del dominio de la escritura, Julio se da cuenta de la importancia para la formación de un abogado el discurso oral. Ahora los retos se extienden en saber hablar con el vocabulario de su disciplina académica que es lo que lo identifica al profesional de derecho.

No sé por qué, pero me ha costado mucho expresarme, porque de eso se trata mi carrera, como de hablar, pero como que a veces me pongo muy nervioso, y ahí es como que me gana (...). A veces también siento que mis compañeros como que, algunos sus papás ya son abogados, como que la tienen más fácil. A mí casi no me enseñaron a hablar así, sólo nos decían a ver digan de qué se trató, pero a veces no. Ni, la parte escrita, casi no, y difícilmente puedo comprender una lectura, es así que, por eso me ha costado.

A pesar de las dificultades, busca las estrategias posibles para comprender los conceptos. Los nuevos términos académicos hablan de un campo totalmente desconocido y tiene que aprenderlo si quiere seguir ahí, y la única manera de aproximarse a la comprensión de su lenguaje académico ha sido a través de los comparativos con aquello que es familiar para él: *la organización comunitaria*, su referente que recurría a su memoria histórica para hacer comparaciones sobre los nuevos conceptos que estaba aprendiendo.

Asambleas legislativas es un lugar donde se redactan leyes y se aprueban. Entonces... en mi comunidad es lo que se le llama comisión de dirigentes son los que aprueban leyes el problema es que ellos solos lo redactan y lo dan a conocer en la asamblea, y a veces ya dicen tal ley, queda aprobado y otras gentes dicen que sí, y otros ya se quieren ir, y ellos mismos anotan a ley.

Además, se encuentra con otro conflicto que van en torno a los valores de su cultura y los que de acuerdo a los contextos sociales tiene que discutir desde el pensamiento disciplinar académico. Aquí se da cuenta de que hay distintas maneras de pensar y de justificar las problemáticas sociales, estos temas comienzan a tener interés en él para poder descubrir otras formas de justificar una realidad que no había cuestionado.

Es un tema que me interesa investigar, porque en mi comunidad no hablan del aborto, pero aquí está como más peleado. No nos hablan de eso para que el día de mañana no se acabe la cultura y todos los sabios que han existido orienten a sus hijos.

Sin embargo, para Julio, la problemática mayor a la que se ha enfrentado en el tránsito de su vida universitaria ha sido el aspecto económico, él menciona: *Sí, el problema es cuando dices: sí quiero estudiar, pero no tengo dinero, ese es el problema.* Para solventar sus gastos, en un inicio estuvo tratando de hacer artesanía, pero los costos de lo que necesitaba superaban

en gran cantidad lo que ganaba. Ante esta situación tuvo una crisis y pensó cambiarse de universidad, pero al fin decidió quedarse.

Lo que más le estoy batallando es en lo económico, pues ya le estoy viendo como muy difícil y pues ya he estado hablando, pues, platicando de cambiarme a U de G o así, pero no sé, ya se me vienen muchas cosas en la mente.

Entró a trabajar como empleado a una tienda de autoservicio, además encontró una vivienda módica en el precio. Una vez acomodado ahora tenía que resolver otra necesidad, comprar una lap top para realizar sus tareas y trabajos universitarios e ir abonando para pagar poco a poco sus materias a la institución: *antes de que se acabe este semestre quiero abonar para no deber*. Sin embargo, su trayectoria en la universidad será larga, con la experiencia de los primeros semestres se ha dado cuenta que su ritmo tiene que ser más lento, tanto por su trabajo como para comprender mejor las materias de su disciplina.

yo me lo quiero aventar más como en 5 años, así, no es mucho. Eso es lo que yo digo, lo que he estado aprendiendo que lo quiero llevar como así tranquilo sin presión y así. Sí, sí, sí, así como te digo, ya no quiero saber que mucha gente me ha dicho muchas cosas que me sentí más como presionado.

El interés de su carrera se ha incrementado a raíz de que ha encontrado profesores interesados en defender los casos comunitarios. Unos profesores lo han contactado desde su propia comunidad y en otro caso ha sido otro abogado que litiga para causas campesinas y comunitarias y le pidió ayudarlo en un juicio oral a ser traductor en su propia lengua, estos hechos le dan sentido a lo que él buscaba desde un principio, ayudar a su pueblo o a los mismos como él:

Es un abogado que está ayudando sobre problemas a la gente en la comunidad. Él necesita como a unos 3 chavos que estén en la universidad estudiando, para que entiendan algo como especialidad en territorios y nos enseñe más o menos, nos prepare como defender en los territorios a la comunidad y nos quiere enseñar a llevar esos casos.

Sin embargo, las dificultades tanto académicas como las que competen a la adaptación de su comunidad a un ambiente urbano han hecho que la experiencia universitaria y del aprendizaje de su carrera sea para él un gran reto que día a día está forjando para cumplir sus ideales planteados desde que estaba en su comunidad.

Pero nunca, nunca imaginé que era como tan difícil estudiar Derecho, porque también, manejan un lenguaje muy difícil, y a veces ahí es donde me cuesta mucho

trabajo. Si de por sí muy apenas hablo español, imagínate debatir o hacer otras cosas, litigar se me complica mucho.

A pesar de las dificultades que ha pasado, él tiene la esperanza de terminar su carrera. Sus ideales desde antes de iniciar la universidad nacieron en la preparatoria, y ahora ha decidido continuar estudiando con la finalidad de tener mayores herramientas de conocimiento y representación dentro del campo de la abogacía para defender a su comunidad.

Por eso estoy estudiando esto para cambiar la forma de organización de mi comunidad, por ejemplo, modificar algunas leyes en el estatuto comunal, modificar algunas cosas. También quiero lograr algo, dejar una huella en mi Comunidad, que el día de mañana, como algunos dicen, que seamos el futuro de nuestras generaciones.

Sin embargo, estos logros y sueños no los quiere para él solo. Él sabe que cuando salió de su comunidad a estudiar a la universidad lo hizo junto con otros compañeros de su misma generación, su gran deseo es regresar junto con ellos para hacer una fuerza colectiva desde sus aprendizajes para conservar y favorecer a su comunidad en todo lo que se requiera en su bienestar.

Yo me vine a estudiar aquí porque salimos de aquí algunas personas de mi comunidad, como para que el día de mañana no regresamos juntos, si no, al menos hacer una idea, como ayudar a la comunidad, como cambiar ciertas cosas, por ejemplo: hacer un Banco Comunal o se puede modificar el estatuto comunal, pues por eso, decidí estudiar Derecho, y en educación también para ayudar a los alumnos para prepararlos a especializar en las carreras universitarias que quieren estudiar.

Estos sueños no son sólo de su imaginación reciente, sino parten de experiencias que ya han sido posibles dentro de su comunidad en las cuales se han visto beneficiados por aquellos que han decidido regresar a sus comunidades para poner en práctica sus conocimientos apoyando a la resolución de problemáticas administrativas, educativas, legales, etc. para la comunidad.

(...) pues algo así, es que una persona de las que crearon la Prepa salió de aquí de Ciencias de la Educación, estudió aquí, ella es wixarika es familiar, luego otro compañero salió en Derecho, él estudió en Nextipac, allá hay una Universidad, pero solo para profe. Luego para Pedagogía, ahí salió otro y Fidel salió aquí en Ingeniería en Computación.

Estas experiencias le dan sentido a pensar que sí es posible realizar su esfuerzo, que el presente es posible en la medida que mira un pasado construido y que puede ser modificado

con el esfuerzo de las nuevas generaciones futuras que traen propuestas para beneficiar a su cultura y a su pueblo.

Ellos cuatro se organizaron, la que salió aquí en Ciencias de la Educación dijo: ‘Yo les tengo una propuesta, mi proyecto es crear una preparatoria en nuestra comunidad, y yo les digo esto, para que, me ayuden entre ustedes a ir dando clases por mientras yo le voy a seguir con el proyecto y hacer todos los procesos’, y le dijeron: ‘sabes que te ayudamos’... es lo que yo también quiero pues, por eso me vine a estudiar, porque conozco personas de mi misma Universidad que salimos juntos: somos cuatro, Álvaro y yo, Reynaldo y Natalio...

El sentido comunitario cobra sentido en la medida en que se trabaja en colectividad y con el mismo fin. La motivación de seguir estudiando parte también de saber que está en la misma universidad junto a sus compañeros, que a pesar de que están estudiando distintas carreras, algunos de ellos también tienen el ideal de regresar a sus comunidades para aportar a su comunidad.

Ahorita que estamos estudiando, bueno yo siento que más adelante podemos así, como hacer propuestas poco a poco... ¡Claro! Pero ya cuando estemos terminando, ya pues ya, ahora sí, hacer lo que estamos planeando...

A continuación, se muestran los saberes encontrados en el primer nivel de análisis del del estudiante wixarika.

5.2.2 **Primer nivel de análisis:** situación académica del estudiante wixarika

En este primer análisis se muestran los saberes de los tres periodos de acompañamiento. En el primer periodo se encuentran los saberes valorativos. Como referencia contextual, en este tiempo cursaba el segundo semestre en la universidad. La coordinadora de su carrera le había sugerido tomar sólo una o dos materias para que pudiera adaptarse al ritmo de estudio. Por las dificultades de comprensión de textos y elaboración de sus trabajos, decidió voluntariamente tomar asesorías.

El saber que se manifiesta en este periodo como dominante es el *valorativo*, se describe y se analiza a continuación:

+ *Saberes valorativos:*

Son aquellos que surgen de las experiencias significativas de su cultura comunitaria arraigadas en el estudiante. Adquieren un carácter epistemológico cuando estos saberes son confrontados con otras lógicas de conocimiento valoral, son detonantes para convivir con otros aprendizajes y reafirmar su posicionamiento cultural.

Los saberes valorativos se definen desde la capacidad del estudiante por utilizar sus propios conocimientos comunitarios para entender lógicas que construyen definiciones y de ahí generar posturas valorativas frente al de su propia disciplina académica. Estos saberes se organizan a partir de dos situaciones: en la intención de comprender el texto académico, no sólo en su contenido disciplinar científico sino en la estructura de la textualidad como ha sido escrita, y en la interacción con los temas sociales que se discuten en el salón de clases de los cuales genera juicios de valor.

En la primera situación se visualiza, cómo a partir del elemento no humano del texto el estudiante tiene la intención de comprender la construcción discursiva de la definición de un concepto de su propia disciplina. En este proceso se visualizan situaciones controvertidas entre las lógicas de la estructura textual y las de su propia comprensión.

Estaba investigando sobre lo que dice la lectura de lo que es un parlamento, y encontré que es donde se juntan o se reúnen para platicar, como algo de cámara de diputados o así, (...) es como un lugar donde se intercambian ideas o algo es donde se organizan. Pero en la lectura se me hacen bien complicadas todas esas palabras y cómo están escritos los ejemplos que ponen, como lo que dice aquí del caso de muchos países, de Bélgica, de Inglaterra, sobre cómo está organizada la política.

A partir de esta situación, se trazan interacciones simbólicas con los referentes de la asociación comunal de su pueblo de origen, para comprender no sólo elementos comparativos del relato con el concepto académico, sino la lógica de enunciaciones entre ambos para identificar una problemática y formar un juicio valorativo.

Aquí dice que un parlamento es importante para que haya democracia y controlar al ejecutivo. También dice que una asamblea legislativa es un lugar donde se redactan leyes y se aprueban. Entonces, en mi comunidad hay una comisión especial que aprueban leyes, el problema es que solos lo redactan entre ellos y luego lo dan a conocer en la asamblea. Esto debe de mejorar porque en la asamblea cada uno está acostumbrado a esto y no dicen nada y luego dicen tal ley y queda aprobada y otras gentes dicen que sí, y por eso otros ya se quieren ir, ellos mismos anotan la ley.

El pensamiento lógico valorativo que construye el alumno para comprender la definición académica se organiza con relación a las interacciones que tiene con las instrucciones del profesor (abogado), las formas de trabajar en sus clases (a partir de lecturas de textos científicos) y con las estrategias de lectura que va incorporando en la práctica del acompañamiento académico.

El profe, como que no le gusta que leamos todo, dice que leer todo, pero solo identificar unas cuantas cosas. Pero, así como lo vimos aquí [en el acompañamiento] si le entendí muy bien, muy claro y más como que, este, lo que más me falta es como

memorizar las palabras claves para la hora de escribirlo este. Pero esto me va a servir mucho para presentar el escrito con mis compañeros, y oral lo voy a hacer individual frente a todos.

Estos factores implican una multiplicidad de relaciones con artefactos humanos académicos (profesores, compañeros, sus iguales, profesionistas), así como la práctica masiva de lecturas constantes de autores clásicos filósofos de su propia disciplina académica (Rosseau, Maquiavelo, Marx, etc.). En esta situación, el estudiante busca asociar las ideas científicas al contexto de las problemáticas en la asamblea comunal y a su interés por estudiar la carrera.

Por eso estoy estudiando esto, para cambiar la forma de organización de mi comunidad, por ejemplo, modificar algunas leyes de nuestro estatuto comunal.

A continuación, se muestran **los saberes del segundo periodo** de acompañamiento, éstos se definen como saberes subversivos o saberes de resistencia. Suceden en situaciones cuando el estudiante se enfrenta a casos de conflicto con la exigencia de sus materias, sobre todo en la comprensión de lecturas y temas de investigación, y en los problemas personales que tiene en contextos externos a los de la academia. Las formas en cómo se enfrenta comprenden un saber que rige a su comunidad y lo distingue en su carácter identitario.

+ *Saberes subversivos o saberes de resistencia:*

Los saberes de resistencia se definen como los estatutos heredados de una cultura para aprender a sobrevivir. Se caracterizan por el sentido histórico de la identidad del pueblo de origen y las enseñanzas que se transmiten conscientemente en la educación para defender su propia cultura y preservarla frente a la colonialidad del saber y del poder hegemónico.

Los saberes subversivos o de resistencia se identifican en la construcción discursiva del estudiante indígena cuando, a partir de querer encontrar distintos temas de investigación, vinculados con las problemáticas que vive la comunidad frente a los embates sociales, él resalta cuáles son los conocimientos que no enseña la universidad. A partir de esta mención, se desprenden distintas situaciones y percepciones que se comprenden en la dinámica de las interacciones que suceden en el campo académico y se ordenan desde el saber intrínseco del estudiante que funge como un poder para enfrentarse con más apertura al conocimiento de su disciplina.

Pues la maestra quiere saber qué de los temas que elegimos, por qué es importante investigar. Pues hay muchos que son importantes para investigar porque lo que nos enseñan en la comunidad son conocimientos que no los da la universidad y sólo nosotros los conocemos.

El saber comunitario que va en torno a defender su cultura, preservarla, etc., conforma construcciones cognitivas capaces de ser utilizadas como un poder simbólico para posicionarse en el conocimiento del campo académico en la elección de temas de investigación. Ante esto, los elementos significativos que se asocian para afianzar su posicionamiento frente a las diferencias, es reconocer que tanto los elementos humanos colectivos e individuales que participan no sólo en la academia sino en otros campos sociales, difícilmente valoran la legitimidad de su cultura.

También me parece un tema interesante para investigar por qué los demás no valoran nuestra cultura como pueblos originarios. Y esa palabra yo tengo como apenas dos años que lo escuche “pueblos originarios” normalmente nos dicen indígenas o así. En diferentes culturas ya están ya están mezcladitas, pero en mi comunidad somos de hecho el único de los que la conservan todo, allá en San Andrés ya no son todos wixárika.

El saber de la resistencia se afianza simbólicamente en el estudiante por la legitimidad que tiene de su cultura, desde esta perspectiva, se asocian a las características de éste saber distintas situaciones de conflictos en sus vivencias académicas, especialmente se identifican tres momentos en este periodo: 1) en su experiencia personal con su disciplina, al querer preservar su lengua y aprender un lenguaje jurídico totalmente distinto al suyo; 2) en su relación con la universidad, al desear proponer alternativas de solución ante las problemáticas que viven los estudiantes procedentes de pueblos originarios; y 3) con la forma de involucrarse con temas académicos que involucren conocimientos de paz o resolución de conflictos. Las dos primeras se organizan a través de situaciones asociadas a cuestiones controvertidas que tienen que ver con los discursos académicos de la disciplina de estudios y de las políticas de la casa de estudios. En esta última se evidencian los vínculos con el texto y el acompañamiento académico con un tema que está dentro de su interés por que se vincula a la experiencia comunitaria de buscar la paz y a sus vivencias institucionales por buscar una estabilidad en su situación escolar:

Con el título del texto me imagino que es así como que se va a tratar de la paz imperfecta, que de acuerdo al texto es lo que debemos hacer cada día, así como dice el autor Francisco Muñoz. Esta lectura esta chida, porque unos dicen que la paz nunca se va a dar por lo que está pasando en la sociedad y aquí te dice que la paz imperfecta es como entender la paz como un proceso inacabable en desarrollo, y aquí también se refiere como pasar ya en una etapa de violencia ¿o cómo? [SE LEE TEXTO] aquí dice la disonante ¿Qué eso?

En la cita anterior se observa que el estudiante identifica cómo los vínculos con textos que van en torno a temas relacionados a la solución de conflictos se asocia socioculturalmente a la experiencia de lucha y de defensa que han aprendido en su comunidad. Sólo que la

perspectiva que va conociendo en el espacio académico constituye una visión teórica con la que puede explicar sus propias vivencias. A partir de la relación con estos tipos de texto el estudiante compara con otros textos que no son significativos por su contenido y su complejidad.

pero a veces cuando leo las lecturas de autores clásicos mi problema es que se me complica. Y a veces hasta me empieza a doler la cabeza. En este de la Paz imperfecta me gusta, porque es como entender la paz.

Ante este sentir significativo, la lectura se convierte en un vínculo para asociar los elementos simbólicos de la cultura de paz de su comunidad y la estabilidad en su propia situación académica. En este sentido, el texto se posiciona como una fuente de conocimientos que sustentan sus propios saberes de defensa y cobran sentido para conocer nuevos conceptos, significados y contextos donde se ubica el saber de la escritura. Un ejemplo de los cuestionamientos que surgieron como interés en esta lectura fueron: *Lo concordante y disonante significa que ¿no hay acuerdo? [...] ¿Qué es cognoscitiva? viene cuando explica la lógica violenta [...] ¿Qué es la esquizofrenia social? [...] ¿Qué es eso de la fenomenología?*

Al final de estos cuestionamientos el estudiante menciona:

... yo creo que en mi comunidad se vive también una paz imperfecta y no sólo violenta con el gobierno, porque entre nosotros tratamos de mantener la paz con la lucha de cada día porque claro puede haber conflictos, pero no de guerra sino de división. Por eso es una paz imperfecta porque se va construyendo día a día a pesar de que hay pequeños conflictos ¿sí entendí bien? Entonces la paz imperfecta se refiere como ver al otro y optar como ayudarlo, el apoyo al otro y también procurar no generar conflictos con el otro, ahh eso es la paz imperfecta, quiero escribirlo aquí y no sé qué puse...

En suma, los saberes subversivos se fortalecen en las distintas situaciones controvertidas, éstas se desarrollarán en el segundo nivel de análisis en la situación historizada, sin embargo, también se presenta cuando el estudiante se involucra académicamente con textos de su disciplina relacionados a temas de resolución de conflictos. A partir de este tipo de textos, el estudiante aprende con interés un nuevo lenguaje que va en torno a adquirir estrategias cognitivas para la defensa de cultura o de situaciones vulnerables. Estos saberes también tienen características éticas, pero su peso es más fuerte en las relaciones que forma para elaborar juicios de valor.

A continuación, se muestran **los saberes del tercer periodo de acompañamiento**, éstos se definen como saberes imaginarios políticos. Suceden cuando el estudiante a partir de un texto o lectura disciplinar enuncia problemáticas sociales de una población vulnerable,

especialmente de su comunidad. Estas situaciones se fundamentan en los relatos que no sólo hablan de su pasado histórico, sino que se construyen en un ir y venir en el presente y en el futuro posible que desea alcanzar.

+ *Saberes imaginarios políticos:*

Los saberes imaginarios políticos se definen por la capacidad del estudiante indígena de construir historias narrativas que proyectan un futuro utópico, pero a la vez político, es decir, se constituye cuando en sus relatos se vinculan subjetivamente dos escenarios: el de su memoria histórica, y el futuro utópico. Ambos tienen sentido en la medida que las experiencias y acciones de su presente, se arraigan en su pasado identitario para evocar pensamientos de una sociedad ideal y posible.

Los saberes imaginarios políticos se visualizan en las construcciones discursivas del estudiante que más allá de buscar criterios de validez del conocimiento se centran en las reflexiones sobre el sentido de haber tomado la decisión, junto con algunos compañeros de su misma procedencia, de estudiar una carrera universitaria. El discurso parte de las preguntas que le genera un tema de acompañamiento sobre la materia de metodología en cuanto a la forma de llevar a cabo una entrevista en una historia de vida para la realización de un trabajo de campo. En el diseño de algunas preguntas él se cuestiona lo siguiente:

A veces nos preguntamos (con dos de sus amigos estudiantes indígenas) y nos ponemos a reflexionar el que por qué estamos estudiando, el para qué nos va a ayudar o si estamos estudiando sólo por estudiar. De graduados ¿a quién vamos a ayudar? o ¿cómo los vamos a ayudar? ¿por qué? qué estamos haciendo en vez de ponernos a trabajar, no sé, no sé por qué estudiamos, porqué, todavía no le encuentro el sentido.

El saber imaginario político se asocia a elementos humanos colectivos al compartir con sus compañeros de su mismo lugar de procedencia una realidad común en situación de controversia en el sentido de cuestionar su existencia en la universidad. En la cita se muestra cómo al enunciar sus reflexiones el aspecto del yo-individual se invisibiliza y se visibiliza en la medida en que el sentir personal se habla desde la relación de un yo-nosotros dialogado con el conocimiento para cuestionar su acción en el mundo.

Así mismo, su pensamiento no se limita a conocer lo dado por la academia en el contenido de cómo construir una entrevista, sino que el conocimiento académico de la elaboración de preguntas forma puentes para mirar introspectivamente su situación, cuestionar la razón de su *ser y hacer* universitario y el futuro de su *ser* profesional como indígena. El imaginario se construye cuando a partir de la reflexividad de su propia práctica como estudiante es capaz de mirar la realidad de los que han elegido una situación distinta para contrastarla con la suya, afirmar la certeza de sus decisiones y proyectar un futuro posible que les favorezca a ellos mismos y a la sociedad.

No simplemente reflexiono, sino que nos ponemos a pensar en otros que no estudiaron y están en Estados Unidos, tienen nuestra edad y ya ganan dinero, y nosotros todavía no. Será porque nosotros valoramos otras cosas, como trabajar, hacer propuestas y ganar dinero sin estar en peligro como ellos. Esto es lo que pensamos, hacemos comparaciones y pues llegamos a que es muy importante estudiar, porque el día de mañana, por ejemplo, los que están en Estados Unidos a algunos se les va a acabar el dinero, además, ellos si generaran más dinero, pero como están de ilegales, están en peligro de que les puede pasar algo. Le digo esto, pero no sé porque estoy estudiando, y digo no sé.

Hablar y escuchar sus reflexiones en forma colectiva, se convierte en una actitud política simbólica para definirse a sí mismos y proyectar un futuro potencial consolidando sus decisiones. Como se observa en la cita, el sentido de lo político no sólo se arraiga en buscar el bienestar social de los otros, sino también entenderse a sí mismo en la permanencia de una estabilidad económica que puede otorgar una profesión. En este sentido, el ser universitario se va construyendo en la medida que se reflexiona colectivamente el vínculo con su pasado histórico, las decisiones de su presente y el futuro en un orden socioeconómico y político.

Breve cierre del primer nivel de análisis:

En el primer nivel de análisis se identifican tres saberes dominantes en la construcción del conocimiento del estudiante wixarika universitario. Cada saber corresponde a un periodo de estudio y describe cuáles fueron las interacciones que conforman a cada saber y las dinámicas que hay en torno a ellos para que tengan su función pertinente en el diálogo de saberes.

Cada saber muestra posturas distintas a las situaciones que vive frente al conocimiento. El saber valorativo se construye a partir de tomar una postura más centrada en lo aprendido en su cultura, sin embargo, esta mirada no lo limita a interactuar de una forma distanciada con otras maneras de conocer el mundo. Desde esta perspectiva los horizontes hermenéuticos se van abriendo en el reconocimiento de mundos valoralmente distintos.

El saber subversivo o de resistencia nace de la situación que vive el estudiante al enfrentarse a distintos textos académicos y situaciones personales de conflicto. Para salir delante de estas experiencias, el estudiante toma el arraigo de su identidad como un pueblo en lucha, utiliza sus estrategias subjetivas para aprender a resistir en las situaciones controvertidas que vive.

Por último, el saber del imaginario político se sustenta en la postura autogestiva de ejercer su identidad profesional como persona perteneciente a un pueblo originario y que se fusiona con su profesión de ser abogado. Los imaginarios construyen miradas utópicas que va trabajando en la medida que va enfrentando situaciones difíciles y se va acercando a los contextos académicos de práctica aplicar sus conocimientos y desarrollar habilidades diversas desde sus percepciones identitarias.

A continuación, se muestra cómo los constitutivos de estos saberes se movilizan en distintos planos de la conciencia cognitiva del estudiante indígena universitario para construir conocimiento a través de las interacciones que tiene en los distintos mundos y arenas.

5.2.3 **Situación historizada** de los saberes del estudiante wixarika

En este apartado se muestran los distintos planos de coexistencia en que los saberes alternativos mencionados se mueven dentro de las arenas del conocimiento académico y de la memoria histórica del estudiante wixarika que estudia la carrera de derecho. La finalidad es analizar su situación historizada de cada uno de los periodos académicos a partir de los relatos de la memoria histórica que hace evidente en cada una de las sesiones de acompañamiento.

+ *Los planos de coexistencia en los saberes del primer periodo (valorativos)*

Los saberes valorativos del primer periodo de acompañamiento se manifiestan en el estudiante wixarika cuando al comenzar su semestre de clases se enfrenta con la necesidad de comprender las lecturas de textos filosóficos clásicos. Las dinámicas del salón de clases se dan a partir de analizar y discutir distintos conceptos, racionalidades y construcciones lógicas del contenido previamente leído y cotejarlos con situaciones de problemáticas sociales.

Los saberes valorativos se manifiestan a partir de comprender las lógicas epistémicas con las que se construyen tanto las dinámicas con las que se ponen en práctica los textos académicos, así como las prácticas comunitarias de su lugar de origen. Con el reconocimiento de ambas construcciones cognitivas el estudiante elabora ciertos posicionamientos epistémicos para construir afirmaciones valorativas frente a un fenómeno social, ya sea de su propia experiencia o hipotéticos.

El movimiento cognitivo de estos saberes se manifiesta con la articulación entre *lo dado* por la memoria de su propia existencia y *lo dándose* que se va conformando en una nueva manera de entender lo político desde el pensamiento. La interacción de los valores sociales que se enseñan en el mundo académico se comparan o se contrastan con los valores arraigados en su persona adquiridos en su propia comunidad. Estos saberes se identifican a partir de dos tipos de situaciones donde se construyen juicios de valor que se han discutido en el contexto de aprendizaje en el salón de clases: la primera, es el tema de la votación y la democracia; la segunda situación es el tema de la procreación y el aborto.

En ambas situaciones *el punto de coexistencia* donde los saberes dialogan se origina a través del primer acercamiento empírico a formas de pensar distintas a las que él aprendió en su comunidad. Desde estas nuevas visiones él manifiesta un posicionamiento frente a los suyos y una actitud de curiosidad de conocer las razones por las que se estructuran las otras maneras de entender el mundo. La siguiente cita surge después de que el estudiante estaba comprendiendo una lectura académica:

Una comunidad vecina, a la hora de votar en casi en los últimos de junio no permitían que entraran los candidatos para presentar sus propuestas porque quieren convencer a que estés de acuerdo en sus propuestas para que votes por ellos, y los de la comunidad no quisieron. Cerraron las carreteras para que no entraran el gobierno que estaba en el municipio, últimamente toda la gente dijeron porque muchos están aliados eso es manipular. Y yo creo que Manipular es usar al otro para beneficio de lo que quiere, y quieren usar a la gente dándoles cosas para que votes y solo se benefician ellos, sí, eso es manipulación.

Pero ¿tú que piensas maestra, es bueno o es malo votar? porque hay unos que no saben si votan o no porque dicen que, aunque no voten el presidente tiene la obligación de dar. Pero no sé por qué dicen eso, por qué la gente no vota. Muchas veces dicen, aunque vote todos los políticos son lo mismo. Cuando estaba en la prepa yo tenía un profe que no votaba y ya tenía como cinco años que no votaba. Pero cuando estaba viendo las noticias decían que cuando votas no es por el partido si no por las propuestas que trae para el pueblo. Y sí creo eso.

Los *planos de coexistencia* que se construyen en este primer periodo se sustentan desde el plano de la *conciencia deconstructiva*. Esta se explica a partir de que el estudiante interactúa con distintas situaciones enunciativas, tales como: el texto académico, el diálogo con la facilitadora, la situación comunitaria, los profesores de su bachillerato y las noticias del día. El cúmulo de ideas que contienen cada uno de estos eventos generan en el estudiante una necesidad de cuestionar y confrontar una realidad externa para entender la lógica del pensamiento en un tema social asociado a su carrera. La organización de estas ideas construye en el estudiante un criterio ético para deliberar un juicio de valor desde su propia construcción lógica.

La segunda situación en la que los saberes valorativos se operacionalizan, es en el tema que se discute en el salón de clases sobre la planificación familiar y del aborto. En esta situación resaltan dos tipos de discursos que provienen de dos comunidades epistémicas, la que corresponde a la disciplina de derecho y las prácticas y vivencias comunitarias. Ambas se sustentan en razonamientos lógicos que justifican las prácticas sociales en sus distintos campos de acción. En el siguiente ejemplo se muestran ambas construcciones de razonamiento y cómo el alumno se posiciona frente a ellos valoralmente. Este relato surge al explicar el tema de “*la representación del parlamento*” y unos ejemplos que se abordan.

Nosotros discutimos el tema del aborto en clase, y decían mis compañeros y el maestro que hay muchos pobres por eso, y que los indígenas tienen siete hijos y que por eso son pobres, y yo dije: ‘¡ay no manches!’ Bueno, no todos decían eso, pero sí la mayoría. Ellos no saben que vengo de ahí. En nuestra comunidad prefieren tener más hijos porque por ejemplo unos tres pueden estudiar y otros tres pueden mantener la cultura, porque imagínate tener dos hijos y los dos se van a estudiar se va perder

la cultura. A veces me preguntan por qué los wixas tienen muchos hijos, yo les digo no sé. Mi papá dice eso, que hubieran tenido más hijos dice mi papá unos dos hubieran estudiado y otros dos para la cultura, es que la cultura también tiene sus etapas y ya obviamente yo no sé 100% la cultura, pero más o menos.

En esta cita se identifican percepciones de la academia, discursos contrarios a los del estudiante y lógicas epistémicas distintas. El estudiante toma conciencia de estas diferencias a partir de reconocer lo propio y lo ajeno, pero desde *el plano de la identidad de la interacción* con conocimientos y formas de entender la realidad. La postura que toma para expresar un juicio de valor frente a lo que se ha discutido en la academia, parte de las normas sociales establecidas en su comunidad y que le dan un sentido para explicar con razonamientos, la validez de un pensamiento heredado por su propia cultura. La discusión de este tema, abre un horizonte para conocer las lógicas del pensamiento académico frente a un problema social.

En sesiones posteriores el tema del aborto fue recurrente. Lo que el estudiante había manifestado en el espacio de acompañamiento, ya que no es un tema que se toca dentro de su comunidad, ahora en la exterioridad, en el contexto universitario, en ese momento se habían abierto las puertas al movimiento feminista para generar diálogos de discusión pública con los estudiantes y académicos. El ambiente político, social y universitario que se vivía en esos momentos en cuanto a la apertura a otras formas de pensar social, propició que en las materias de su carrera tomaran como una opción para discutirla en clases dichas temáticas.

Con las interacciones constantes del mundo exterior y con la definición de los valores de su propia interioridad, el estudiante percibe la realidad y cuestiona su propia existencia frente a *la alteridad*, reconociendo cuáles son los vínculos posibles que puede tener con el otro como persona individual y como profesionalista de derecho, así mismo abre su curiosidad para darse cuenta de la fuerza significativa que interpela al otro y habla por sí mismo, conocer por qué cuestiona el poder normativo.

En la materia de metodología me dejaron que escogiera un tema de investigación, y escogí el aborto porque es mi interés personal saber de ese tema. Me llamó la atención en la clase porque no sé muy bien, no tengo mucha información del aborto, mi idea es investigar. Ayer estábamos discutiendo en clase de derechos humanos sobre el movimiento feminista que esta fuera del congreso, de hecho, como dos personas decían que hay que despenalizarlo y la mayoría decía que no. Pero creo que si abortamos no es la mejor manera de acabar con la pobreza o con otras cosas. Seguiremos igual, es como decirle a una persona pobre ¿quieres sufrir o te matamos?

En la cita anterior, se observa la interacción constante de distintos razonamientos valorativos, el que compete al mundo extrínseco de la universidad en la cual tiene un contacto directo por ser estudiante, el del sistema social y/o político y el mundo interno de lo que se ha apropiado como una idea pertinente en el ambiente donde él se desarrolló. Ante estos tres fenómenos de la realidad él construye un posicionamiento de frontera, es decir, de querer conocer otras

realidades para reafirmar la percepción de su mismo como estudiante indígena que en un futuro tendrá una participación política en su tarea de abogado. De aquí la necesidad de conocer desde sus propias fronteras otros conocimientos.

Para mí este tema es algo nuevo porque yo no he escuchado eso, vengo de una comunidad que el aborto se sabe ni es importante, de hecho, ayer yo quería participar en clase porque en mi comunidad dicen, por ejemplo: venimos aquí al mundo para hacer algo no para lastimar a una persona, tampoco para nos lastimen a nosotros, si no te gusta que te lastimen, pues no lastimes a los demás, por ejemplo: en mi comunidad no hablan del aborto y eso, pero aquí está como más peleado. Si y allá en mi comunidad no nos hablan de eso, o sea, cada vez la gente para que el día de mañana no se acabe la cultura y todos los sabios que han existido para que los orienten el día de mañana orienten a sus hijos, y yo pensaba que era algo natural, o sea, pero aborto no, pero ahora veo algo diferente y veo que hay muchas maneras de pensar, entonces por eso me interesa más a fondo.

La capacidad que tiene el estudiante para relacionarse con otros mundos está basada en la capacidad de verse a sí mismo y de ver a los otros. Para explicar el mundo exterior toma sus propias vivencias comunitarias, sus valores intrínsecos que van en torno a la vida, al compromiso con el otro, al concepto de sí mismo. En esta definición de sí mismo, el estudiante construye un diálogo intersubjetivo desde la frontera, contactándose con el conocimiento de otras realidades para relacionarse con el otro desde su el conocimiento de su profesión. Así mismo la postura de la exterioridad no trasgrede el posicionamiento del estudiante, sino que se estructura de manera flexible para dar espacio a desarrollar una actitud abierta al conocimiento crítico otras realidades sociales o situaciones vividas de cada persona.

+ *Los planos de coexistencia en los saberes del segundo periodo (subversivos)*

Los saberes subversivos o de la resistencia son recurrentes en distintos momentos del segundo periodo de acompañamiento académico. Éstos surgen indistintamente en ambientes caracterizados por situaciones de conflicto que vive el estudiante en los escenarios de permanecer en la universidad y comprender los conceptos de su disciplina académica. La situación historizada se refleja al expresar en sus relatos elementos característicos que ha aprendido en su comunidad para resistir ante los poderes que se imponen como amenaza a su propia cultura.

Los saberes subversivos se arraigan en el aprendizaje de su mundo comunitario heredados como un legado para la conservación de su cultura. Estos saberes se relacionan estrechamente con el sentido y el significado de su territorio donde se generan prácticas culturales de consenso de creencias, de cosmovisión, enseñanzas orales, de formas de alimentación etc. que prevalecen en la memoria colectiva de la comunidad.

Para nosotros la artesanía representa la cosmovisión de nuestro pueblo, nuestra cultura y nuestra tierra. [...] Nosotros ya tenemos un lugar para hacer las ceremonias religiosas y van todas las comunidades wixarikas. Nos reunimos donde se nace el peyote. Aunque el peyote ya se está extinguiendo porque los mestizos lo arrancan de la tierra, hemos encontrado peyotes tirados ahí mismo, y para nosotros esto nos afecta, porque el peyote es lo que nos reúne, por él hacemos nuestras ceremonias de nuestros antepasados y por él conocemos nuestra misión y nuestras cualidades de cada uno: unos son para la danza, otros para la artesanía, otros para estudiar, para sembrar, y así.

A través de las historias de lucha por la preservación de su territorio y de mantener la legitimidad de su cultura, la comunidad frente a las hegemonías establecidas por la sociedad ha generado un mecanismo de resistencia como un estilo de vida. A partir de ellos se estructuran formas de transmisión en ambientes *informales* como la familia, y *formales* como en el bachillerato comunitario. Para el estudiante wixarika estos saberes son propios de su cultura que otros difícilmente pueden entender o vivir.

Es lo que estaba pensando es que allá donde vivo recibí otras clases que son diferentes a las que están aquí o donde ustedes están. Era más como de defender a mi comunidad. Ahí te enseñaban para que el día de mañana cuando salgo de estudiar saber qué es lo que debo de hacer. Por eso a mí nunca me introdujeron, así como ahorita pues, de que, aquí esto se llama así y eso dice así. Nunca recibí esas enseñanzas, como de sacar ideas y escribir, sino que más fue cómo defender lo que es mío, lo de la Comunidad. Todo eso de cómo debe de progresar la Comunidad, por eso como que me gustó estudiar Derecho.

Como se puede ver en la cita anterior, los saberes aprendidos en el ambiente formal de su bachillerato se entrelazan a las formas de pensar de la comunidad en la que ha crecido. El sentido de ser wixarika se vincula a los significados identitarios personales y sociales que se convierten en normas en la educación formal. Ambos se conectan con el aprendizaje formal impartido en el bachillerato a través de la definición de roles específicos que perfilan al estudiante egresado como sujetos para preservar las prácticas de la comunidad.

Desde esta perspectiva, estas formas identitarias aprendidas personal y colectivamente en su comunidad, en interacción con los mundos de las arenas académicas, constituyen un movimiento consciente de *la conciencia cognitiva* capaz de descentrar las prácticas de su sentido común para reconocer no sólo las dinámicas que la comunidad le ha enseñado a través de su propia historia, sino el escenario académico en el cual él está tratando de entender. Con este reconocimiento se moviliza su razonamiento en distintas temporalidades y dinámicas espaciales con la intención de distinguir elementos comunes y diversos, posteriormente decida romper límites cognitivos y ampliar su propia realidad.

Es parte de la organización de lo que me enseñaron en la preparatoria, de cómo debo responder y cómo debo actuar frente o afuera de la comunidad, eso es lo que más me gustó, porque nunca en otras prepas se enseñan esas cosas, sino que más de acuerdo al currículo de ahí de las escuelas. En la prepa donde estuve podías meter muchas materias que fueran más de la comunidad, todo era como de la comunidad. Bueno había otras como ecología y así. No todos éramos wixarikas, pero sí la mayoría.

Como un segundo movimiento cognitivo de la razón los saberes de la resistencia se construyen en la dinámica de la *memoria-futuro*. Esto sucede cuando estos saberes subjetivos coexisten en la interacción con otros mundos, tales como el académico o las formas de vivir en la ciudad. Estas se traducen en modos de lucha y resistencia por permanecer en el espacio universitario y entender otras lógicas de conocimiento. En este proceso, los saberes toman una dimensión crítica reflexiva cuando el estudiante descubre conscientemente, los saberes de su propia historia como un medio no sólo para sobrevivir en otros espacios sino para abrir sus horizontes hermenéuticos de conocimiento frente a otras realidades que implican también desafíos.

Estas características se pueden ver reflejadas en el mapa de mundos y arenas cuando se intersectan los mundos de su memoria histórica con escenarios situacionales que suceden en el ambiente universitario contrastado con sus vivencias cotidianas, estos surgen con intenciones distintas, pero con carácter de resistencia que da apertura a ser un medio cognitivo para dialogar con lo académico. En la siguiente cita se muestra primeramente al estudiante manifestando un estado de conflicto desde distintas situaciones.

Nosotros tenemos que hacer más, el doble esfuerzo que nuestros compañeros de clase porque nuestras familias no están cerca para que nos apoyen. Y pues siento que no, no voy a poder con esta escuela, estoy pensando cambiarme de universidad, pero no quiero dejar así definitivamente el estudio. A veces también siento que mis compañeros de clase la tienen más fácil porque para algunos, sus papás ya son abogados y por eso el profe va a explicando y ellos van contestando y el Profe se brinca porque se da cuenta que ya saben, y, para mí es nuevo lo que está explicando y me quedo con esas dudas. A veces sí me quedo con los Profes a preguntar mis dudas, pero no con todos, de acuerdo a su actitud.

Otro motivo es que a nosotros cuando nos ofrecen el convenio salimos de nuestra comunidad y no sabíamos bien cuánto íbamos a pagar y todo eso, ya cuando llegamos aquí fue cuando nos explicaron todo bien. Un muchacho de otra comunidad wixarika los de su comunidad no quisieron renovar el convenio porque tenían problemas con nuestra comunidad, problemas sobre los territorios y por eso como que no nos querían ver porque nosotros estamos aquí estudiando y nuestra Comunidad ya lo tiene firmado. Pero el muchacho se vino a estudiar y aquí le dijeron que tenía que hacer sabe cuántos procesos porque su comunidad no quería firmar, pues el

muchacho ya no tenía dinero, ya estaba estudiando aquí y se tuvo que salir, pero él sí quería estudiar.

Es lo que yo también no sabía bien, yo le entré porque mis amigos me convencieron y me dijeron: ‘nosotros te vamos a ayudar’ pero pues últimamente como que no. Por eso, a veces se me vienen muchas cosas en la mente, no sé qué hacer, siento que no voy a poder más adelante, más si le sigo, pues tengo que hacer algo.

El estudiante expresa las problemáticas sentidas desde un “nosotros”, difícilmente se concibe en un Yo personal, las problemáticas son constitutivas de sus saberes indígenas de verse y pensarse colectivamente. En este caso, la problemática se manifiesta más allá del horizonte cognitivo del yo, y más bien sus problemáticas son vistas desde la fuerza significativa que interpela al otro, habla por sí mismo cuestionando el poder normativo. En este sentido comienza a abrir un razonamiento inteligible desde el interior de sus propias vivencias. En el siguiente fragmento de cita, se identifica cómo el saber de la resistencia construye dentro de su propia historia mecanismos de defensa exterior en los cuales despliega su conocimiento crítico.

Aquí me gustaría decir unas propuestas, por ejemplo: que nos apoyen más, a lo mejor en lo económico, pero también que aquí haya más apoyo como en lo que estás haciendo tú en las asesorías, pero también en otras áreas, que haya, no sé... tres veces o dos veces a la semana por lo menos. También que haya como un transporte, por ejemplo: que nos lleve a la comunidad ida y vuelta, al menos una vez al semestre para visitar a nuestras familias. Esas eran mis propuestas cuando hacíamos reuniones nosotros los de UNISOL, hacíamos nuestras asambleas y cuando hablaba esas eran mis propuestas, por ejemplo: ir a que nos apoyaran en esa parte sobre el transporte para que fuéramos a visitar a nuestras familias. También que fuéramos nosotros a explicar a nuestras comunidades para que haya más alumnos, wixarikas o coras lo que sea, ir a cada escuela donde hay convenios a explicar cómo están las cosas y cómo las hemos vivido y así, porque, ellos puede que quieran estudiar, pero no, no tienen ese conocimiento. Por ejemplo, mi comunidad tiene muchos convenios, en Tepic tiene otro, aquí y en otras partes. El problema es que, si queremos estudiar, pero no tenemos dinero, ese es el problema, para mí y para muchos de nosotros. Sí se necesita el apoyo de tus papás cuando te va bien, sino tienes a alguien cerca, está difícil.

Y eso, eran como mis propuestas, es que tenía, como iba a hacer una investigación sobre UNISOL, esas eran mis propuestas, pero lo más importante es decirle a alguien que nos pueda hablar delante de otros, que nos ayude como el coordinador o como el encargado de nosotros, creo que se llama Efraín, un día que nos sentemos a platicar esa parte pues, si es como muy difícil estar aquí, en un contexto diferente, pues, pero nunca platicamos de esas cosas, bueno sí, sí platicamos cosas sobre cómo te sientes y eso, sí, pero más a fondo no platicamos.

Los saberes subversivos adquieren un carácter político cuando coexiste un movimiento cognitivo entre la memoria arraigada en la colectividad de su comunidad con propuestas políticas que buscan comunicarse para generar un diálogo exterior. Este proceso se despliega en la subjetividad del estudiante en la medida en que reconoce las problemáticas como un punto de observación desde el espacio de frontera, donde puede identificar todo aquello que altera al orden identitario, así mismo reconoce distintas voces y sujetos que participan como agentes históricos en los que se puede apoyar para generar una posibilidad de acción con una actitud de autodefensa.

+ *Los planos de coexistencia en los saberes del tercer periodo (imaginarios políticos)*

Los saberes imaginarios políticos se presentan en distintas situaciones del tercer periodo de acompañamiento, especialmente nacen de la necesidad o el deseo de resolver conflictos personales, académicos y sociales, sus relatos permiten crear nuevos mundos posibles para realizar juicios y tratar problemas desde la perspectiva ética y política. Las experiencias controvertidas que vive en la universidad se vuelven un insumo cotidiano para sostenerse en la lucha, reconocerse desde su pasado histórico y proyectar un futuro personal y para el bienestar social de las comunidades vulnerables.

En estos tres escenarios (pasado histórico, presente potencial y futuro utópico), el diálogo de saberes se identifica en la intersección de tres tipos de arenas, el de la memoria histórica, la académica y la utopía, en esta última no sólo se proyecta el deseo de una sociedad estable en todas sus dimensiones, sino también el escenario de su ser profesional en una acción política-social con los más vulnerables, especialmente de su comunidad. En esta intersección, las experiencias situacionales personales que vive el estudiante en su presente universitario cobran relevancia cuando evoca en sus relatos vivencias de su memoria histórica. La finalidad es entenderse como estudiante y a partir de ahí desplegar el sentido de su existencia en la interacción de distintos mundos reales o hipotéticos en su futuro deseado y profesional.

En estas distintas interacciones de su presente con los mundos de su memoria histórica y los posibles de su imaginación utópica, se asocian distintos movimientos de la razón en el desarrollo de un pensamiento gnoseológico, es decir, el estudiante busca construir su historia a través de multidirecciones recorridas, éstas se fundamentan en buscar distintas articulaciones con la dimensión histórica de sus vivencias y proyectarla a un futuro posible, después que parece que ha alcanzado ciertas expectativas, recurre a construir imaginarios con nuevas articulaciones que le dan sentido político a su actuar en una transformación constante.

Estos movimientos recursivos y proyectivos de la razón suceden en distintas temporalidades y espacios del segundo periodo de acompañamiento y de estudios académicos. Estos coexisten en dos planos de conciencia subjetiva: *memoria – futuro*, *historia – política*. En el primero de ellos, sucede en el momento en que el estudiante al estar en contacto con un tema de estudio académico evoca en sus relatos una situación de su pasado

histórico para comprender el sentido de su ser universitario y proyectarse en la acción de un futuro posible. El segundo, sucede cuando el estudiante es convocado a participar en acciones específicas de su carrera que tienen sentido con su historia de vida y su formación profesional.

Primero, se sustenta por un dinamismo de reflexión inicial con base en las dificultades de ser estudiante universitario. Este relato parte de entender cuál fue la razón por la que eligió la carrera que estudia. Las experiencias como universitario serán el punto de referencia para mediar entre los ideales que se encuentran en su memoria histórica y la definición de lo propio (nosotros) en relación a las problemáticas de su presente. Se observa en la siguiente cita:

Desde que estaba en la prepa vi muchas necesidades en mi comunidad, porque ya teníamos unos ingenieros que ayudan a que continúen las carreteras y hacen puentes, pero la mayoría han estudiado enfermería porque no teníamos, pero no terminan, de hecho yo conozco como tres personas que estudiaron Derecho, pero no lo terminaron, y algunos sí lo terminaron pero todavía les falta la titulación, algunos sí terminaron psicología pero se quedaron en la ciudad, y así, si tenemos personas que sí estudiaron, pero muchos no han regresado. Otros ya terminaron su carrera, pero como que no les gusta trabajar ahí en la comunidad, gratis pues, ¿cómo se podría decir? No quieren aportar mutuamente a la comunidad porque ya algunos ya trabajan afuera. Por eso, mi ideal, sería como estudiar Derecho para ayudar a mi Comunidad. Regresar porque tiene conflictos ahí por el territorio.

En la cita anterior se identifica cómo a partir de la experiencia de una problemática comunitaria arraigada en su memoria histórica se hace presente para generar una postura y tomar sus propias decisiones en un *nosotros* comunitario, esta perspectiva es el primer contacto consciente con la realidad conocida en su contexto de origen y busca romper los límites de la problemática ampliando sus posibilidades de decisión hacia otra realidad posible. Sin embargo, este ideal arraigado en su memoria, en su presente universitario se convierte en un desafío continuo al enfrentarse a otras problemáticas que no había contemplado.

Pensé que estudiar Derecho es como ayudar a defender los derechos de mi comunidad y a las personas. Pero nunca me imaginé quera tan difícil estudiarlo, porque manejan un lenguaje muy difícil y me cuesta mucho trabajo. Si de por sí, hablo muy apenas el español, ahora imagínate debatir o hacer otras cosas, litigar, pues se me complicaría mucho, y ahora sé la desventaja que tengo porque para mí estudiar derecho es como otra lengua, se me complica entender lecturas que son muy difíciles para mí y no sé si voy a poder cuando me manden a prácticas o el PAP. He pensado en estudiar otra carrera, pero no, al final de cuentas es igual, yo lo hago por mi comunidad para que el día de mañana, como algunos dicen, que seamos el

futuro de nuestras generaciones. Además, me gusta mucho jugar con las palabras, por eso no quiero dejar mi carrera porque se mete en las palabras y estar en contacto con las palabras me gusta, también para hacer proyectos, conocer.

En esta cita se puede observar, más allá de la idea de identificar una problemática personal, se constituye el primer reconocimiento de la realidad en la que está situado como estudiante universitario proveniente de pueblos originarios. En este sentido, lo que es relevante recalcar es el modo en cómo se coloca frente a su propia situación, equilibrando las características que ha visualizado como en desventaja frente al rescate de la mirada utópica de ser de *las futuras generaciones del mañana*. El arraigo en sus ideales utópicos le permite ampliar los modos de enfrentarse al mundo académico reconociendo sus gustos personales por el conocimiento. En la siguiente cita, se observa cómo el estudiante se apropia una vez más de su memoria para construir un ideal de gestión transformadora que tiene sentido sus decisiones de ser universitario.

Antes de graduarme de la prepa, hicimos nuestro servicio y esta fue una de mis propuestas, por ejemplo, acudir a mi prepa a preguntar ¿cuántos o quiénes quieren seguir estudiando y quieren ir a la universidad en la ciudad? Propuse esto porque ahí no te enseñan lo que vas a enfrentar en la universidad. Si unos querían salir a estudiar pues que les orienten, o que les ayuden, por ejemplo, si quieren estudiar Ciencias de la Educación o Derecho, que les hagan leer lo que van a leer en su carrera para que lleguen con más conocimiento o se animen.

Pero para los que se quieran quedar en la comunidad y su finalidad sea sólo terminar la prepa que les introduzcan información de cómo, como deben de estar organizados o cómo deben de ayudar a la Comunidad, porque antes pues se salían de la Comunidad, iban a estudiar a Zacatecas o algo así en diferentes partes, pero como por cuestiones económicas o porque no aprendían se salían, pues ya se quedaban allá a trabajar y nunca regresaron.

Para que no estuviera sucediendo eso, por eso se creó esa Prepa comunitaria que tenemos, es mucho mejor, pero le hace falta material, por eso antes de venirme a la universidad, se bajaban mucho, bueno se desanimaron muchos, y lo que nosotros íbamos a hacer es ir a nuestro municipio a conseguir computadoras nuevas porque queríamos venir a la ciudad, pero como ya me quedé solo, como que ya no tuve tiempo de regresar al municipio y ya no pude ir, ese era otro plan que ahí queríamos hacer. Pues me gustaría que hiciéramos lo mismo aquí para conseguir computadoras para nosotros.

En esta cita se observa como en el movimiento de la memoria cobra sentido en la medida que se arraiga a la idea de las propuestas de cambio. Esta forma de pensar es recurrente a través de plantearse desafíos permanentes que tienen sentido en la medida en que se cuestiona la realidad y crea una postura política de cambio. Sin embargo, la colectividad se convierte en

un aspecto simbólico relevante para que las acciones planteadas dejen de ser una utopía y se conviertan en acciones concretas que son compartidas con otros que han vivido su misma condición.

Una compañera que salió de esta universidad propuso hacer la prepa de la comunidad, uno que salió de aquí estudió Derecho, otro salió de otra universidad en Nextipac para profesores, de pedagogía y Fidel que salió de Ingeniería en Computación. (...) Ellos cuatro se organizaron, la que salió de Ciencias de la Educación dijo: “yo les tengo una propuesta, mi proyecto es crear una preparatoria en nuestra comunidad y quiero que me ayuden entre ustedes a ir dando clases mientras yo les voy a seguir con todos los procesos”, y dijeron: sabes que te ayudamos.

Es lo que yo quiero por eso me vine a estudiar porque conozco personas que vinieron a estudiar a esta misma universidad, somos cuatro (..) yo siento que más adelante podemos como hacer propuestas poco a poco, pero ya cuando estemos ya terminando, es lo que hicieron ellos, crearon la prepa. Dieron clases ahí (...) ella se salió porque trabajó en el Municipio y después se fue a UNAM a estudiar.

La coexistencia de lo *histórico – político* de los saberes se sitúa en el sentido de los capitales identitarios que va adquiriendo para moverse no sólo en los espacios universitarios sino también en los espacios políticos de la práctica profesional. En la oferta que se difundió de un abogado agrario defensor de comunidades campesinas requería de un estudiante que hablara la lengua wixarika para apoyo en la traducción y llevar a cabo un caso específico. Entre varios que aspiraron él fue el elegido por las características de ser un estudiante que estudia derecho y conoce los términos para la traducción.

Ya de hecho estoy litigando, sí. Ayer fui al penal, ya ves que me habías recomendado a un abogado que necesitaba apoyo. Me fui con él y ya estoy aprendiendo muchas cosas. Me ha invitado a participar en más cosas. Sí, a las audiencias, me está involucrando más en sus proyectos que van por la línea que me gusta. Aquella vez, el abogado como que recibió muchos mensajes de los compañeros y de otras personas, y como que les hizo otras preguntas y al final dijo: “este compa queda” porque estoy estudiando derecho. Me ha servido mucho, pero sí necesito saber más, agarrar más práctica para poder ayudar a mi comunidad y otros casos que vayan por esta línea. Se podría decir, es como mi visión y mi misión.

En suma, los saberes imaginarios políticos parten de una experiencia presente para interactuar en distintos escenarios de su pasado histórico y el futuro deseado de su profesión. En esta relación coexisten dos movimientos de la conciencia, el de la memoria – futuro y el histórico – político, éstos se sostienen por desafíos constantes de la propia realidad en el que

conforma una visión total de la situación y un posicionamiento frente al mundo para tomar decisiones o generar otros imaginarios utópicos posibles.

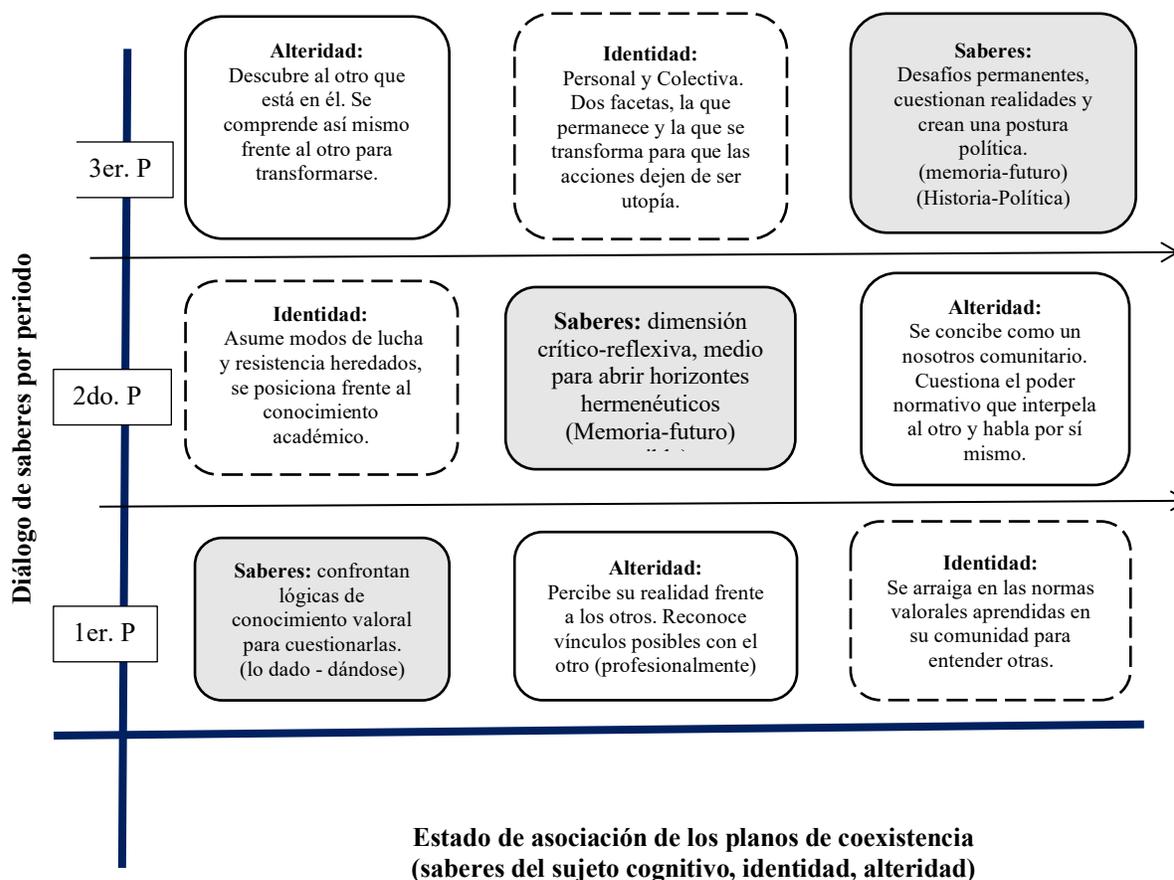
El uso del capital identitario se manifiesta de dos maneras: como un insumo para afianzar quién es él como persona de origen comunitario e identificarse como un abogado que requiere abrirse a otras realidades. La alteridad vista como el otro dialogante, en un yo-nosotros en el contexto de la vulnerabilidad, pero también de la política. Esto implica estar abierto a experiencias distintas a la suya, tomar distancia de sus posturas tradicionales para buscar horizontes cognoscibles y desarrollar sus propias utopías.

5.2.4 **Cierre del análisis del estudiante wixarika:** Posicionamientos del diálogo de saberes

En esta última etapa de cierre se muestra a partir de lo expuesto en los análisis los distintos posicionamientos que se encuentran en la dinámica del diálogo de saberes alternativos del estudiante wixarika. Entender la mirada posicional frente a las situaciones de cada uno de los periodos, ayudó a descubrir cuáles fueron las características personales o situacionales que permanecen o que se transforman en las diferentes etapas en que el estudiante tiene contacto con el ambiente académico. A partir de estos referentes se obtiene una visión más general de la dinámica del diálogo de saberes que se visualizan en la siguiente figura 12 de posicionamientos.

En la tabla se trazan dos líneas la línea vertical con el diálogo de saberes por periodo y la horizontal que muestra el estado de asociación de los planos de coexistencia con la dinámica de los saberes, la alteridad y la identidad. Cada uno de ellos se lee de forma horizontal según los periodos que los caracteriza.

Figura 12. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes en los tres periodos de estudio del estudiante indígena wixarika



Como se puede observar en el mapa, la lectura de los saberes (recuadros grises) muestra un constante posicionamiento crítico con lo académico desde una postura de confrontar sus valores, conocimientos y prácticas comunitarias con las situaciones universitarias que vive en lo cotidiano, ya sea en ambientes académicos o personales. Sin embargo, a pesar de mantener este posicionamiento durante todos los periodos, se identifica que los acontecimientos diferenciados que vive se convierten en herramientas hermenéuticas que lo invita libremente a pensar la realidad social en la que se encuentra como un espacio de continua transformación.

Como se observa en los recuadros, la identidad se arraiga en la personalidad social de valores que aprendió en su comunidad de origen, especialmente en el saber resistir frente al conflicto sin dañar su integridad cultural. Es una característica que se naturaliza y se proyecta como mecanismos lucha y resistencia por permanecer en la universidad.

Ésta lucha se centra no en las diferencias que caracterizan sus habilidades para el aprendizaje académico, sino en comprender y aprender de otras formas de pensar, de

comunicar, de moverse en el mundo que son totalmente ajenas a las suyas, pero abren la curiosidad de convivir con ellas para construirse como profesionista. En este sentido, la alteridad se convierte en un punto esencial para poder reconocerse a sí mismo y afianzar sus valores frente a la diversidad con la que convive cotidianamente.

En los tres periodos el ambiente exterior universitario cobra un papel importante en la construcción del conocimiento del estudiante. En un primer periodo el espacio se concibe como un encuentro de distintas voces que confronta los valores de su comunidad. En este periodo él se reconoce a sí mismo diverso y define su posicionamiento y sus ideales frente al campo académico. En un segundo periodo, el ambiente se configura dentro de sus vivencias como un espacio de poder difícilmente negociable en las estructuras políticas y económicas que lo conforman, sin embargo, para dialogar con estas estructuras se posiciona en su saber de defensa para abrir los canales de comunicación, interactuar con las diferencias y comprender las estructuras en las que está inmerso. Por último, el ambiente se constituye como un abanico de posibilidades para moverse en distintos campos de acción, para gestionar sus ideas y alcanzar sus imaginarios utópicos en su ser universitario y en su transformación hacia su ser profesional.

Para el estudiante wixarika, él sigue siendo el mismo desde que llegó, su posicionamiento frente a su cultura permanece, así como sus primeros ideales de cuando entró a la universidad, sin embargo, sus horizontes hermenéuticos, lingüísticos, perceptivos y decisivos se modifican según las distintas fronteras de contacto en las que él decide participar, especialmente en las prácticas de su profesión.

En suma, el diálogo de saberes en el estudiante indígena universitario se constituye desde sus procesos de identificación con su propia cultura, con su realidad universitaria y sus imaginarios futuros y políticos que le dan sentido a luchar por la permanencia en la universidad. Este posicionamiento constituye generar una postura para enfrentarse a la diversidad del mundo y estar abierto a conocer otras estructuras normativas y otras formas de pensar igualmente válidas que la suya.

5.3 Análisis de la estudiante nayeri o cora

5.3.1 Narración de su historia de vida

Fátima vivió su niñez con sus abuelos en el rancho llamado *agua caliente*, sus papás no pudieron estar con ella porque trabajaban en la costa. Cuando tenía casi tres años sus abuelos se mudaron y fueron gobernadores tradicionales de ahí mismo, la comunidad de Presidio de los Reyes, municipio de Ruíz, Nayarit. Cada año, los ancianos de la comunidad nombran a los gobernadores tradicionales que dirigirán al pueblo, los abuelos de Fátima fueron elegidos.

En el mismo año en que los abuelos fueron gobernadores, inscribieron a Fátima en la escuela, estuvo los tres años de preescolar, sin embargo, se enfrentó con el problema de la

lengua, las clases las impartían en español y ella no entendía lo que decía su maestra, todos sus compañeros hablaban el idioma menos ella, su lengua era únicamente el nayeri.

No quería ir a la escuela y pues mi maestra me decía: “tu no sirves para la escuela”, me desanimaba porque no podía hablar como los demás y mis compañeros todos hablaban español y pues me hacían bullying.

Por rechazo de hablar su propia lengua y por no tener como dominio el español, Fátima se salió de la escuela por tres años y cuando cumplió cinco años de edad entró a la primaria “Pentecatí”, sin embargo, vivió la misma situación, una vez más no comprendía a su profesora ni aprendía a leer ni escribir al ritmo de sus compañeros. La escuela se localizaba en la comunidad donde vivían sus abuelos, tenía muy pocos EIU y la mayoría eran de distintas procedencias, muchos de ellos pertenecientes a comunidades aledañas campesinas o del pueblo:

En esa escuela había puros mestizos, eran de otro lado, pero esos mestizos se pasaron a estudiar acá, se metieron a la escuela de mi comunidad y por eso mandaron más maestros mestizos y ya pues en ese momento ya nomás hablan puro español y todo los de la comunidad éramos más poquitos. Lo que no entiendo es que ahí teníamos la escuela en la comunidad, mientras que el otro lado había más gente, pero no tenían escuela ni nada, eso es lo raro en comunidad indígena hay más escuelas y en comunidad mestizas no.

El espacio donde se ubica la comunidad y la escuela es un punto significativo para que Fátima se pregunte sobre la forma en que está organizada la escuela y la cantidad de maestros que hablan español en su propia comunidad. La comunidad indígena y la de los mestizos (como le llama Fátima a las personas que no son indígenas) las divide un río. Lo significativo es que en la zona de la comunidad donde se encuentra Fátima, la escuela tiene todos los grados hasta la preparatoria, y en la zona de los mestizos falta la secundaria, sin embargo a pesar de tener la mayor parte de la educación escolar en su zona, los padres de familia prefieren llevar a sus hijos al plantel que está ubicado dentro de la comunidad del Presidio de los Reyes, esto permite que por el flujo continuo de estudiantes y profesores no indígenas, la lengua dominante sea el español y se discrimine en cierta medida la lengua de la localidad.

Los mestizos se pasan más acá, yo creo porque pusieron más profes mestizos, es el único problema que manden de otro lado. En nuestra comunidad en la secundaria y en la preparatoria hablan español y cora, por eso los mestizos no sé porque se pasan acá, es lo que nunca entendí. Allá tienen todo, bueno en la prepa de allá tienen computadora todo bien equipado y con nosotros nomás tienen las aulas puertas sillas y ya, pero no tiene todo el equipo de cómputo y del otro lado sí, y aun así se pasan por acá, y dije si yo fuera ellos me hubiera metido en esa escuela.

Cuando Fátima vivía con sus abuelos acostumbraba acompañarlos al campo y les apoyaba en cualquier tipo de actividades, por ejemplo, en las labores de la agricultura en las que ella requería vestirse con pantalones. Esta labor, para el rol de las comunidades tradicionales, eran más propias para un varón que para una mujer, sin embargo, como Fátima lo acostumbra desde su infancia, lo apropia como parte de la vida cotidiana común.

Pues es cuando vivía con mis abuelos era ir al campo machetear, ir a la leña, pues hacer tortillas, arreglar los cercos, traer agua, mi abuelo quería un nieto y a mí me vestían de hombre, por eso me mandaban a traer leña a limpiar los cercos, poner los postes y eso y siempre iba montada, así que fue algo raro, ya cuando entre a la primaria vestía de hombre me miraban raro, de por sí yo no hablaba y me vestían de hombre, y así pues no.

Cuando Fátima entra a la primaria ya sus padres habían llegado de la costa a quedarse a vivir en la comunidad. A partir de este momento, comienza una nueva etapa de convivencia con su familia de origen, especialmente a cumplir las exigencias estrictas de su papá no solo en las actividades de la casa sino también en asistir a la escuela por la mañana y por la tarde para que comprendiera bien el español y las lecciones escolares hasta que entendiera:

Tenía las clases de 7:00 AM a 12:00 PM y de 2:00 PM y 6:00 PM me quedaba a clases extras, era mi rutina diaria porque mi papá me obligaba a estar asistiendo porque decía que no entendía nada, cuando estuve en 5° de primaria ya le entendía, la maestra me decía que no era necesario que fuera más en las clases por la tarde, pero por miedo a mi papá mejor me quedaba en la escuela a jugar, y ya en la noche a la hora que llegaba tenía una hora libre.

Cada que ella llegaba a las seis de la tarde a su casa, después de la escuela, su papá le exigía cotidianamente que realizara prácticas de lectura en español y operaciones matemáticas. La condicionaba con no irse a acostar si no terminaba éstas tareas. Por este motivo no tenía la oportunidad de convivir fuera del ambiente escolar o de su propia casa, ella menciona: *nunca me pude relacionar, no salía allá afuera, puro hacer tareas, y no iba a la comunidad porque me llevaban a la escuela*". Su niñez en esta época estuvo centrada en el aprendizaje escolar, estando ausente de la convivencia con la gente de la comunidad.

Mis compañeras sí iban a la comunidad, yo no, pues a mí me decían derechito a la escuela, si no, mi papá iba por mí a la escuela, y cuidado donde fuera a la comunidad, hñoles, porque mi papá era muy, así como te digo, si vas a la escuela vas a estudiar, no vayas a la calle, ni a estar jugando...

Fátima no asistía a las fiestas de su comunidad, solamente iba a las tradicionales o ceremoniales porque la llevaba su mamá, para ella era una oportunidad no sólo de disfrutar la celebración sino también de aprendizaje: *me gustaba ir porque aprendía de los ancianos, lo que decían y hacían, sólo observaba cada detalle de lo que se iba a realizar.* Una de las ceremonias principales de los cora es la que se realiza el primero de enero, se realiza el acto de la entrega de vara a los nuevos gobernadores tradicionales. Fátima le gustaba principalmente conocer cómo se organizaba el consejo de ancianos para recibir a los gobernadores, ella observaba detenidamente lo que aprendía:

Lo que hacían era estar dentro del casa real y otros dentro de la iglesia adornando todo lo que hay, porque al mediodía se entrega todo a los gobernadores los dos los entrelazan con un bastón, con el juez y los policías, mayordomos y aguaciles, los entrelazan con listón, y ya con el primero va el anciano más grande de la comunidad y es quien los bendice. Los que reciben la bendición son sólo los que van a tomar el cargo y allí nos íbamos arriba, y es cuando ya se terminaba todo, y así, yo iba a ver eso, pero yo pues nomás observaba la entrega de las diferentes autoridades y nosotros ayudábamos a preparar los alimentos y ya nos daban comida, y en ese no me integraba tanto, no más era observar todo el movimiento.

Cuando Fátima estuvo en el segundo año de la secundaria de su comunidad (Secundaria general na'yari) fue cuando le tocó convivir con otras personas a través de la participación en un proyecto de recolección del plástico PET. Para ella fue muy significativo entrar a este proyecto porque consistía en estar en contacto con la gente para generar conciencia del medio ambiente: *pues la gente me preguntaba, ¿por qué haces eso? ¿para qué? y ya interactuaba con las demás personas y ya hacían conciencia de lo que estaban haciendo, porque nosotros repetíamos eso y pues así duramos todo un semestre.*

A partir de este primer proyecto, se vinieron otros más en los que Fátima disfrutó participar. Había una motivación: la convivencia con los otros para fines de apoyo a la gente o a la comunidad. Fátima menciona la importancia de la colaboración, no sólo por parte de los que organizan los proyectos, sino también por parte de los beneficiados que se involucran en la tarea para apoyar a un mejoramiento comunitario.

Luego, participé en proyectos de producción de ladrillos, porque por ejemplo en la comunidad, en los ladrillos había más convivencia nos organizábamos para poner los ladrillos para las casas. En mi caso tengo familia y repartíamos las cosas así: tú vas a traer arena y todos nos juntábamos a hacer una sola cosa, por ejemplo, los que iban a traer arena los acarreaban y todos juntos hacíamos eso.

Con el mismo proyecto de los ladrillos, Fátima, que era parte de la organización, motivó para que las personas de la comunidad se capacitaran para construir la escuela preparatoria. Sin

embargo, no era el único proyecto, sino que al mismo tiempo participaba en diferentes actividades como son proyectos productivos para que la gente tuviera oportunidad de ingresos, sin embargo, en la mayoría de los casos, principalmente los jóvenes no estaban interesados en participar.

El hecho de que Fátima se hubiera involucrado en distintos proyectos comunitarios, hizo que conviviera más de cerca con los adultos (ancianos de la comunidad), era la única mujer joven que convivía con ellos, esto fue ocasión de muchas críticas principalmente de su misma familia, sin embargo, eso no la detuvo, sino que continuó con más fuerza a construir vínculos con distintas personas para lograr objetivos laborales y de proyectos sociales:

Mi madre me llevaba a todas las reuniones que se tenían en la comunidad, siempre me señalaban a mí, todo lo que hacía me juzgaba porque hablaba con mucha gente que la mayoría no conocía y me criticaba de una mala forma, principalmente mi familia. A través de todos estos procesos me relacionaba con gente de otras comunidades, maestros de la UAN, tuve esa gran oportunidad de relacionarme con tanta gente que me conocía. Cuando tenía 17 años de edad empezó las capacitaciones, talleres, generar fuentes de empleos.

Cuando cursó la preparatoria, se involucró en varios proyectos más, uno de ellos, se ofreció a los estudiantes participar en una deshidratadora llamada *Xu'xu muxatej*, que significa: *flor de algodón*. En este proyecto estaba involucrada la universidad de la UAN (Universidad Autónoma de Nayarit), a través de ofrecer capacitación a los jóvenes estudiantes que voluntariamente quisieran asistir:

yo fui una de las que capacitaron, luego fui capacitadora y luego administradora, administré más de 30 personas para hacer el proceso de deshidratado otro era las horas de campo, todo eso.

Aunque su participación más activa fue en el área de capacitación, a su vez fue muy significativo conocer cómo en un proyecto se involucra también su propia comunidad. En este proyecto, primero, se realizó el diagnóstico involucrándose junto con toda la comunidad en general, a partir de los resultados, deciden juntos aprovechar las frutas de temporada que se obtienen en la comunidad. Por parte de las autoridades tradicionales se presentaron a las mujeres y hombres que desearon participar en la capacitación: Fátima ingresó junto con 56 mujeres y cinco hombres para el proceso de capacitación de la producción y mantenimiento. A las cinco semanas muchos desertaron, pero ella permaneció, quedando 25 mujeres.

En el siguiente paso de la organización, conformaron el comité y la propusieron para la presidenta de este lugar, se encargaba de hacer la organización del manejo de la maquinaria. Junto con el comité de la organización iniciaban con la venta de los productos.

Fátima menciona: *cada una ya preparadas y capacitadas realizamos las actividades que teníamos contempladas.*

Participó en varios proyectos más, por ejemplo: en la limpieza y saneamiento de la carretera, las tareas que consistían en barrer, recoger, escarbar, acarrear, etc. Fue un trabajo donde se involucraron algunos participantes de su comunidad, Fátima mencionó su experiencia en este trabajo: *Trabajábamos en ser dominados, donde nosotros sólo obedecíamos en lo que se tenía que hacer.* Otro de los proyectos que participó Fátima fue en colaborar en los desayunos escolares de la primaria de su comunidad llamada Pentecatl (que conoció cuando era niña).

Todas estas acciones participativas le dieron representación y notoriedad en su comunidad, al grado de ser llamada para ser parte del consejo de ancianos.

Aquí es donde ya regresé como concejal, y me nombra el gobernador tradicional porque soy la más joven y por tener la experiencia de relacionarme con otras personas. Ahí nos juntábamos como asamblea, donde dialogamos sobre quiénes deben ser los nuevos gobernadores, qué vamos a hacer, cuando teníamos que gestionar quién va ir a tal lugar. Por ejemplo: quieren construir una presa sobre el río Santiago y quienes iban a ser los organizadores, que íbamos a hacer los consejos de ancianos, yo me sentía muy vieja ahí (risas). Sí es que se siente diferente por ejemplo en mi caso, o sea en la parte de decir ancianos no implica la edad, no, implica la experiencia, la forma de dialogar con tu comunidad.

El consejo de ancianos fue una gran oportunidad para acercarse a la gente y escucharla para darle una orientación de lo que debía hacer de acuerdo al caso que tenía. Otra de las funciones que hacían era organizar las diferentes costumbres que se realizaban en la comunidad tratando de hacer participar a la gente para la preparación de los alimentos y las oraciones. En algunas ocasiones cada uno de los integrantes del consejo se tenía que quedar toda una noche buscando a los nuevos líderes que iban a representar a la comunidad:

Normalmente eligen a las personas que ya tienen pareja, no importa si son jóvenes, aunque la mayoría no querían apoyar, sólo decían que no se beneficiaban en nada. Cada uno de nosotros hacíamos nuestro deber como consejos, para hacerlos reflexionar en la decisión que tomarían. Nos encargábamos de pedir a todo el pueblo ofrendas sagradas para entregar en un lugar sagrado para nuestra protección y salud de toda la comunidad.

Para Fátima, el contacto directo con la gente es significativo, sobre todo en la tarea de ser líder y consejera. A pesar de las críticas que ha tenido por romper los tradicionales roles femeninos de su comunidad, ahora es tomada en cuenta dentro de los principales de su comunidad. Ella menciona que es un cargo de mucho peso, para aquellas personas que se les reconoce por la experiencia dentro de su comunidad: *Me gustó ser parte del consejo de*

ancianos siendo más joven que todos los demás, es un cargo para una persona adulta con mayor experiencia, conocimiento más amplio de las tradiciones y costumbres de la comunidad.

Fátima participó un año dentro del consejo de ancianos porque después decidió irse a trabajar a una comunidad como líder comunitaria. A pesar de haberse ausentado por un tiempo, cuando le tocaba ir a su pueblo le permitían asistir a las reuniones del consejo de ancianos:

Iban a mi casa a buscarme, cuando estaba como líder comunitaria yo no vivía en el pueblo. Cuando fui consejera de anciano sí vivía con mis papás, en el mismo terreno, pero en otra casa, porque con mi papá no me la llevé bien y me alejé, así que cuando me fui como líder comunitaria ya no me quedé en mi comunidad, sólo venía el fin de semana, a veces un mes. El consejo de anciano mandaba por mí a veces cuando me necesitaban, y mi papá se enojaba cuando iban a buscarme y no estaba, a veces iban los de la deshidratadora y los recibía bien, pero a mí me regañaba cuando llegaba, me decía entrega todo y ya que no venga nadie, y dije que no.

Los líderes del consejo de ancianos y los representantes de los otros proyectos donde había participado la reconocían como un elemento fuerte para sus organizaciones, sin embargo, ella reflexionaba para decidir según lo que ella deseaba formarse con la experiencia de su trabajo ya reconocida como capacitadora y líder organizacional. Con la representación social y el capital formativo que tenía logró el título de líder comunitario por la CONAFE.

Trabajé dentro de un año como líder comunitario en la comunidad de Huicot (villa hermosa). Estaba retirada de mi comunidad a 6 horas de distancia, ahí se gestionó la escuela comunitaria. Sólo tuvimos un mes de capacitación de lo que se debía realizar: las materias, la forma que se tenían que impartir en la comunidad.

La perspectiva de género estaba delimitada en roles específicos que ejercía cada miembro de la localidad. La representación de la mujer como líder comunitario no era adecuada según los criterios de la comunidad, y esto fue un peso importante que tuvo que enfrentar una vez más Fátima para relacionarse no sólo con los educandos, sino con los padres de familia que solicitaban más a un hombre como profesor que a una mujer:

Me presenté con el juez del lugar y después con toda la comunidad en el juzgado, lo primero que observé fue que la mayoría son los hombres quienes toman las decisiones en la comunidad. Me preguntaron por qué mandaron a una mujer, ellos decían que un hombre es mejor para impartir clases a los alumnos ya que no tendrían la necesidad de cuidarlo, en lo contrario a una mujer la tendrían que cuidar de los delincuentes de la comunidad y trasladarla.

Ante las aseveraciones de la comunidad por haber mandado a una mujer, Fátima responde proponiendo varias alternativas de solución: 1. Para evitar traslados continuos, es mejor traer todos los materiales que se necesitan. 2. Asistir no sólo hombres sino también las mujeres a las reuniones, (eso no era muy común) y 3. Que todos colaboraran en cualquier cosa que se les solicitara, (participaciones de eventos culturales). La gente de la comunidad difícilmente quería aceptar estas propuestas ya que implicaba cambiar sus roles tradicionales sociales comunitarios e implicaba que las mujeres participaran en algunas de las tareas educativas escolares.

La gente de la comunidad no quería aceptar, buscarían firmas para mandarme en otro lugar, me dieron la oportunidad de quedarme a impartir clases sólo una semana, la cual aproveché de maravilla, los estudiantes, unas madres de familias me respaldaron y los padres de familia se quedaron con las propuestas que les había planteado.

Unos cuantos fueron los que respaldaron la propuesta de Fátima, con esos cuántos ella organizó varios talleres de distintos temas, la presentación de cuentos por los padres de familia y obras de teatros para sus hijos, a este evento le llamaron café literario donde participaban simultáneamente los padres y los alumnos, se gestionaron la donación de libros para la escuela por parte de la escuela de *Tatei de san Andrés Cohamiatan*, Durango. Los padres de familia se fueron sumando a las iniciativas de las acciones educativas comunitarias:

Los padres se organizaron para poder acarrear todos los libros, nosotros en general empezamos a recolectar arena, grava, estiércol de burro para poder crear ladrillos para una biblioteca comunitaria, se terminó la construcción en tres meses. Junto con el apoyo de la comunidad se logró crear todo. Se logró que las mujeres tanto como los hombres trabajaran juntos, ellas vieron que sí podían hacer lo mismo que ellos, pero no lograban creer que lograrían tener un escuela y un biblioteca.

A pesar de la respuesta positiva que tuvo con una parte de la comunidad, otros seguían sin aceptar que Fátima se quedara en la comunidad, una de las justificaciones más poderosas tenía una tendencia de amenaza a que por la inseguridad pudieran hacerle algún daño.

Durante este año me alojaron en el juzgado de la comunidad en el centro de la comunidad, sólo bajaba de ese lugar cada semana a visitar a mi familia y el lunes en la mañana me iba a trabajar sin temor que me asaltaran en el camino, las personas de la comunidad que realmente no logré convencer me decían que algún día me atraparían y que no la contaría, sí me sentía mal porque pensaba que me iba a pasar algo malo mientras yo seguí ahí a pesar de todo lo que me decían.

Fátima vive amenazas violentas especialmente por grupos masculinos que no la aceptaban como una líder comunitaria. Según la comunidad la mujer no debería de ejercer autoridad sobre un pueblo, no era parte de los roles sociales que se establecían. Sin embargo, para Fátima quedaba en claro que, aunque estuvieran en una misma región, las zonas donde se encontraban las distintas localidades coras tienen sus diferencias en los roles de género que se ejercían como poder dentro de las comunidades: *Siempre en las comunidades hay violencia son muy machistas y todo, en las comunidades que están arriba son como muy machistas, los muchachos son los que mandan, no los padres de los muchachos, sólo los de algunas familias.* Fátima reconoce que en todas las comunidades hay grupos de personas que ejercen poder dentro ellas para lograr sus fines no con diálogo, sino con violencia:

Ellos trataban de intimidarme para que yo me fuera de ese lugar y no lograr hacer nada, una vez pasó que realmente me querían asustar en el camino, yo nunca escogía el mismo camino siempre buscaba otras rutas, esas personas se encontraban en el camino real, lamentablemente a esas personas los estaban buscando otras y los atacaron en ese lugar lo llegaron a golpear. Mientras se realizaba todo mi trabajo que me pedían estaba todo muy bien la integración de los jóvenes, padres y madres de familias era mayor.

A partir del suceso citado, la gente comenzó a creer más en ella. Fátima, logró interpretar esta experiencia como la actitud que hay que tener frente a las personas que pretenden tomar el control social sobre una comunidad o de amedrentar a un líder que quiere trabajar en favor de la comunidad. Ella afirma, que cuando se identifique a un poder social injusto no pensar en someterse, sino tener la habilidad, como líder, para influir sobre las personas, no importa cuántas sean, lo importante es ser reconocido para comenzar a hacer cambios.

Un profesor tiene poder respecto a sus alumnos. Los padres sobre los hijos. Un jefe sobre sus empleados. Los políticos lo tienen y abusan de él. El poder está presente en todos los ámbitos de la vida. (de un trabajo suyo)

La suma de experiencias en la participación de los distintos proyectos comunitarios que ha vivido Fátima, se han convertido en capital simbólico de gran valor para decidir su proyecto de vida. Lo que para ella es ahora importante, se fundamenta también en la relación que ha establecido con su familia, con su comunidad, con la escuela y con otras comunidades. Vínculos que han sido formados a través de un proceso de conflicto y de reconciliación, en el sentido de que ha luchado en contra de los estereotipos femeninos de la localidad y ha logrado, en cierta manera, entrar en el campo masculino y convencerlos de sus habilidades para poder ejercer muchos de los roles que en su localidad se habían definido sólo para el hombre. La suma de todas sus vivencias, resaltan en que para ella la única forma de lograr cambios sociales es a través de acciones que estén dentro de proyectos educativos comunitarios:

Es importante que haya proyectos educativos comunitarios porque en muchas comunidades no tienen escuela, tienen rezago educativo, no van a la escuela aunque este lejos sus padres no los llevan porque no confían en sus hijos, haz de cuenta, bueno yo lo digo porque yo lo viví en esa comunidad, donde tenía alumnos de secundaria, no sabían ni leer ni escribir y la mayoría de los padres no los mandaban a otros lugares porque decían que sus hijas iban a estar de loca por allá, y pidieron una escuela aquí, ya en ese momento junto con los padres nos empezamos a organizar para la gestión de la escuela.

Para Fátima, los proyectos educativos comunitarios son una forma de aprendizaje, que junto con los de la comunidad se puede ir enseñando y aprendiendo a través de su cultura, de sus raíces, es decir, de la forma en la que ellos mismos aprenden. En sus palabras, el proyecto comunitario educativo lo define como: *Enseñar a través de su cultura y raíces para la mejora comunitaria, para que ellos mismos enseñen que no sólo es su casa, sino que tenemos a otros más viviendo en la misma comunidad.*

Las experiencias que ha vivido a través de los proyectos comunitarios no han sido fáciles, ya que muchas veces la comunidad trata de justificar sus problemas y no hacer nada. Ella como líder comunitario parte de la propia experiencia de hacer sentir a la comunidad que hay un problema y que puede solucionarse cambiando de actitud y de formas de pensar.

En la comunidad donde yo estaba, los muchachos lo que no hacían es ir a la escuela y los papás no los mandaban, porque decían no tenemos nada, no tenemos maestros, igual en la primaria sucedía lo mismo, no iban los maestros, y a veces yo permanecía en la secundaria, yo permanecía ahí toda una semana y me decían: ‘¿Tú porque no te vas? ¿Tú porque no haces lo mismo que ellos?’ y pues los muchachos iban cada semana, y comenzamos a recoger la basura de las calles, de los arroyos y me decían: ‘¿y nosotros porque hacemos esto?’, y les decía: porque también es su comunidad, porque también tienen la responsabilidad de cuidar aquí y no dejar basura.

A pesar de los cuestionamientos que le hacían a Fátima sobre su decisión de quedarse en la comunidad para trabajar en ella, comienza a convencerlos de construir una escuela entre todos. Con la experiencia de haber participado en el proyecto para la elaboración de ladrillos, ella sabía perfectamente cuáles eran los materiales que se necesitaban para hacerlos y comenzar la construcción: *Ya con el paso del tiempo estuvimos recogiendo para hacer la construcción de la escuela, recogimos arena y todo eso, todos participaban incluyendo los hijos.*

El proceso para que la comunidad llegara a trabajar unida en la construcción de la escuela no fue fácil, ya que muchos estaban en contra de las ideas de Fátima, pero con la

participación inicial de unos cuantos, después otros se sumaron, hasta que se convencieron de los beneficios que podía traer a la comunidad tener un lugar especial para el aprendizaje escolar.

no sé cómo estuvo, primero me tocaba hablar con los muchachos, ellos pensaban que construir la escuela no tenía nada que ver con aprender, y me decían: 'esto no tiene nada que ver con la escuela, yo voy a venir cuando yo quiera'. Y les dije: 'muy bien', y ellos iban cuando ellos querían, pero ya después ya como que, si los padres fueron tomando conciencia o no sé, porque iban a las reuniones con el juez, ya en las reuniones siguientes era con los padres ya no con los muchachos y ya si algo vas a decir de la escuela los muchachos decían dímelo a mí o sea ellos solos, no dependían de los padres si no de ellos.

Fátima comprendió que el proceso de concientizar a la comunidad lleva tiempo y que consistía primero en comenzar los pocos que estaban de acuerdo para después se sumaran más. Para Fátima, las amenazas que sufrió al principio no fueron más que una experiencia de aprendizaje para conocer cuáles eran los grupos de poder de la comunidad que no querían un cambio, ante esto ella toma una actitud estratégica para saber cómo actuar y enfrentarlos con inteligencia:

La primera vez me dijeron: si no haces lo que nosotros decimos te vamos a matar, al cabo ya sabemos dónde vives; y yo les dije: 'está bien, no tengo miedo a morirme', y ya después, si capté hasta que me vine a mi comunidad caminando sola y ya en el camino me encontré a tres, y dije: chin son ellos y dije voy a pasar, y sí llegué. (...) yo me iba a las 3 am para llegar a las 6am y ya otro día llegaron todos pensaron que no iba a llegar por el susto pues creyeron que era a mí a quien habían asaltado, dije estos se están vengando, llegué y me dijeron: ¿cómo le fue maestra? Y dije: bien todo tranquilo no había ninguna persona que me encontrara, ni nada.

Fátima es consciente de los problemas de la comunidad y de la inconciencia que tiene ante ellos por falta de educación. Ella identifica la problemática de la pobreza, por eso muchos toman como alternativa el robo y el asalto, sin embargo, a pesar de los problemas económicos que tiene la mayoría, muchos de ellos salen adelante a través de otros medios. Además, Fátima identifica también problemas ambientales, la tala de pinos sin medida, muchos de ellos justifican estas acciones porque no toman como suya la propiedad, así mismo tiran basura en los ríos. Para Fátima esta situación sólo se cambia con la educación: *Hace falta educar para tener conciencia de los actos que hacen.*

A partir de estas experiencias, la educación se convierte en su proyecto de vida, de ahí que cuando estaba en la preparatoria se le ofrece la oportunidad de estudiar en la universidad fuera de su localidad. Sin embargo, tomar esta decisión implicaría una vez más ir en contra de los estereotipos sociales de su comunidad:

En mi comunidad las mujeres no estudian, pero me salí de mi casa, empecé a trabajar y estudiar más o menos a los 15. Me salí porque mi papá me dijo que no me iba a pagar la escuela. Cuando entre a la secundaria, mi mamá me pagó la escuela en ese tiempo ya para entrar a la prepa ya no pudo pagar porque no había dinero, pero yo estaba trabajando en proyectos comunitarios, y pues así estuve, no sé, estaba como viendo a las personas de la UAN, iba y eran maestras, ellas daban capacitación y yo dije yo quiero ser un día como ellas.

El deseo de convertirse en una licenciada en educación parte de la experiencia que ha tenido con profesores y con líderes comunitarios. Su intención es vincularse con la gente para transformar la situación social que viven muchas comunidades que están en pobreza y ella reconoce que a pesar de su condición pueden salir adelante con conciencia y educación.

En agosto de 2018, entró a estudiar a la universidad (no intercultural) en la ciudad de Guadalajara por una promoción de apoyo y beca para EIU comunitarios. Esta decisión la tomó sin el apoyo y consentimiento de sus familiares. La falta de apoyo de sus papás tanto económica como moralmente viene de las formas de pensar tradicionales de su propia cultura en relación a los roles sociales que debe de jugar la mujer dentro de la comunidad. Fuera de esos estereotipos la mujer no es apoyada y es discriminada por los mismos miembros de la familia.

Mi comunidad creo que debe cambiar en la forma de pensar de los hombres. Dicen que las mujeres no deben de estudiar ni trabajar que sólo deben encargarse del hogar, pues eso es lo que veo en mi comunidad, pero también en lo social creen que las mujeres no deben acceder a cargos altos, pero también ha pasado, aunque yo fui anciana pero no se debe hacer eso, pero hasta el momento nadie más lo ha hecho. Bueno, en el 2001 hubo otra mujer que ascendió a juez, pero hasta ahí, porque dicen que las mujeres no sirven para nada, no saben dialogar según ellos, y también le dan más apoyo a los hombres que a la mujer apoyo económico si y ahora mis papás no me apoyan en nada, pero a mi hermano sí, sólo como es hombre y en mi caso no.

La oportunidad que se le ofrecía de estudiar en una universidad privada en Guadalajara implicó mudarse a la ciudad. Su hermano ya había tomado la misma decisión y se encontraba estudiando en la misma universidad, este hecho le dio la confianza de tomar la decisión y de saber que tendría a alguien con quien apoyarse tanto en la vivienda como en lo económico, sobre todo en los primeros días mientras Fátima encontraba un trabajo, pero no fue así. El hermano sólo era el que recibía apoyo de su comunidad para estudiar y para vivir, a Fátima le habían negado esta ayuda por ser mujer. El hermano ahora buscaba que Fátima también le ayudara también económicamente, esto provoca una discusión entre ellos y deciden tomar su propio camino.

Ahorita mi hermano se está quedando, por acá este lado (señala el rumbo), no sé bien en qué parte, pero dice que está muy bien. Pedro (un maestro) le dijo que le daba vivienda y no quiso, dijo: 'es que ahí Oscar me va a apoyar' (...), es un Maestro de allá, pero lo apoyó mucho cuando era joven y últimamente, él pago todo, ya nomás quedo debiendo \$2,500. Lo pagamos los dos, pero él quería que yo le pagara. Como teníamos que pagar también lo que debíamos de ahí del agua, así es de que, ahí sí, nadie nos apoyó. Nos la vimos todos negras, y ahora mejor cada quién agarró su rumbo.

Por los conflictos económicos que tuvo con su hermano, Fátima tomó la decisión de separarse de él. Sin embargo, en la universidad conoció a un compañero suyo estudiante de otra disciplina de estudio, pero de la misma etnia. Él vivía en una comunidad vecina a la suya y había decidido estudiar en la misma universidad. El apoyo que no encontró con su hermano lo ha recibido de esta compañía y le ha dado confianza para saberse mover con mayor seguridad en la ciudad y apoyarse mutuamente en buscar vivienda, recursos económicos y en los momentos de cualquier tipo de dificultad. Buscaron vivienda juntos y se establecieron en una casa que estaba en remodelación, ahí no sólo estaban ellos sino también otro compañero de procedencia wixarika de Durango, estudiante en la misma universidad. El hermano de Fátima conoce dónde vive y de vez en cuando va a visitarla.

Estamos viviendo con la Mamá adoptiva de Ángel y estamos pagando \$500.00 pesos al mes, todos pagamos agua y luz. Está bien porque aparte estamos bien a gusto: tiene un baño, cocina, mi cama y todo. Andamos decorando todo, haga de cuenta, que todo lo que usamos es la segunda planta de arriba. Está grande son varios cuartos, pero nomás están arreglando dos cuartos, es dónde se va a quedar Marcelo que está en otro cuarto completo, y nosotros en otro, y ya. Todo lo estamos comprando nosotros.

Convivir con un compañero de su misma etnia ha implicado también romper con varios estereotipos sociales comunitarios. Los roles que ejerce el hombre y la mujer en la comunidad ya no puede ser posibles en un mundo urbano donde ambos trabajan y estudian. Romper con estos paradigmas ha requerido de un esfuerzo tanto para él como para Fátima, ella es la que motiva a que sucedan estos cambios en su relación.

Un hábito que las mujeres tienen en mi comunidad es hacer toda la comida y las labores domésticas, ellos no lo hacen, y no hacen caso de ayudar, yo lo he vivido bastante, pero ahora ya no puede ser así. A veces estoy bien estresada y no sé qué hacer, ahora que vivo con Eraclio para que haga algo... me estreso, porque tengo más carga, y sólo es echar la ropa a la lavadora y ya, la lavadora lava solita, pero no lo hacen, hay un paradigma que normalmente ellos hacen, te ordenan, y yo: ¿what? y no es así, y así haz de cuenta que se podría romper, en vez de ordenar hay que dialogar, en vez de ordenan que hagan lo que ordenan, esa sería otra la forma de colaborar en la casa.

Fátima aprendió lo que es un paradigma y utiliza este concepto para adecuarse a la explicación de su situación no sólo en la nueva convivencia que está teniendo con quien cohabita, sino en otra forma de buscar los recursos económicos ya no en proyectos comunitarios como lo hacía, ahora los hacen juntos, y ambos se apoyan para conseguir trabajo y ayudarse mutuamente en los gastos que implica el pago de su vivienda, su manutención y los que compete a su universidad.

En semana santa por la costumbre y todo eso, ah por las tradiciones, no vamos a estar con la familia nos vamos a quedar porque estamos buscando trabajo no encontramos, ya nos salimos del otro trabajo porque no nos dejaba estudiar, y ya no tenemos trabajo, ahorita nos estamos manteniendo con la venta de las galletas.

Las circunstancias económicas hacen más difícil visitar en las vacaciones a sus comunidades, su prioridad es conseguir un ingreso seguro para salir adelante. Ellos se dan cuenta que los trabajos que pueden encontrar en la ciudad no son tan bien pagados y demandan una jornada de ocho horas. Esto implicaría salirse de la universidad o disminuir en gran medida el tiempo que le dedicarían a tomar las clases y a su estudio.

El trabajo que conseguí es de tres días y haz de cuenta ni llego a lo que antes había ganado en tres días, además trabajo mucho más, y ni con lo mío y ni con lo de él, ajustamos, yo gano \$1,100 y él ¿te digo cuánto? \$900, y dije: ¿qué? entonces ¿por tres días y él toda la semana, ganó más yo que él? Soy cajera en un bar trabajo los jueves, viernes y sábados, todavía estoy ahí, por el momento. Anoche está buscando el de una de niñera, pero no me convenció el pago y el horario. en el Oxxo no conviene te abandonan sin acompañarte y mucho trabajo.

Vivir en la ciudad ahora implica entender otras formas de sobrevivencia, distintas a las que ellos estaban acostumbrados en sus comunidades. Implicaba ahora estar familiarizados con los contextos urbanos: con las distancias entre los lugares, el transporte público, los lugares posibles en los que ellos podían trabajar para solventar sus gastos y cubrir con las condiciones que se requerían para trabajar.

Nosotros vivimos por arenales, vamos en el 80, hasta agarrar el camión está muy lejos, está cerca. Lo más conveniente para Eraclio sería trabajar en un bar, yo estoy como cajera dando cambio, me canso de estar parada en el mismo lugar, está pesado, pero está bien.

En la nueva dinámica de vida que han llevado juntos, también han solventado las necesidades materiales que les exige la universidad. Requieren de comprar una computadora, ya que no pueden estar todo el tiempo en la universidad utilizando las instalaciones para los estudiantes.

Por tal motivo, invierten ambos lo que resta de sus sueldos en pagar a plazos una computadora para elaborar sus tareas. Fátima comenta: *Esta compu es nueva, bueno la estamos pagando, la saqué de banco azteca, son 200 pesos a la semana, costó ocho mil, les dieron tres años, si la podemos pagar antes mejor y pues en la casa hay internet.*

Los lazos afectivos con la señora que los hospeda han sido muy estrechos, sobre todo con los varones. Fátima se tuvo que ganar el respeto y cariño de la señora, ya que ella por ser mujer tenía una desventaja, sin embargo, lo ha logrado, al grado de estar al pendiente de ella en sus necesidades y en su seguridad.

Nos quedamos ahí con la Señora esa que... haga de cuenta que ella ya los adoptó, ella quiere hombres, tiene otro hijo adoptivo, pero está acá en el Centro, está construyendo su casa. A las mujeres sí las quiere, pero, quiere hombres porque quería tener niños. Ajá, sí a cada rato los anda regañando: ¡Hijo! ¿Por qué no me contestas? (risas). Si llegamos muy tarde está marque y marque, si no me contesta se está ahí esperando hasta que llegue. Sí, hasta a mí ya me hace eso. Cuando salimos tarde a veces manda a alguien que me recoja. Siempre así está más tranquila y es lo mejor.

Este hecho, ha sido muy significativo para Fátima, ya que constantemente está recordando el rechazo de sus padres por haber decidido migrar a la ciudad para estudiar. Sin embargo, la señora los ha acogido en un ambiente familiar, ella les ha dicho que la nombre como “mamá”. En la temporada navideña ellos vivieron una experiencia distinta de convivencia en la casa donde se hospedan.

La Navidad estuvo muy padre. Hicimos juegos (RISAS) y pues los intercambios de regalo y así, había un juego que yo no me la sabía, hay unos regalos, pero haga de cuenta sí caí un dado, ya salió el número 6, entonces cogías el regalo que tú quisieras y resulta que los regalos tenían trampa (RISAS). Sí, nos tocó un chilito y sí (RISAS) en un cajón así. A mí tocó piedras, y luego, ¡ay Dios! Qué mala suerte. Sí a mí me tocó un perfume y un lápiz labial.

Los lazos afectivos que ha adquirido con el apoyo de su compañero y de la señora que los hospeda son un elemento esencial para que ahora ella pueda tener una estabilidad emocional para vincularse con lo que tanto le apasiona: los proyectos educativos. Para lograrlo, tanto ella como su compañero se integraron a participar en algunas de las actividades de los JIU, es el colectivo de jóvenes indígenas urbanos, de distintas etnias y culturas provenientes de diferentes estados que viven en la zona metropolitana de Guadalajara. Este grupo realiza distintos proyectos y difusión con la finalidad de construir una ciudad diversa e intercultural para visibilizar las problemáticas de los pueblos y comunidades indígenas del medio urbano.

Ese es, como para que sí tenga una organización, así donde nosotros podamos asistir... ah, Ángel García también está con nosotros. Ajá, primero va este y luego va el siguiente paso que es JIU. No, porque si, haga de cuenta que.... ya ves que ayer estuvimos acá en el evento. Sí, tuvimos un reconocimiento y dije: “tomarnos las fotos, nomás somos tres”, nomás los tres nos tomamos las fotos. Estaba uno que no es indígena, pero estaba, es mestizo de aquí de Guadalajara que está integrado, haga de cuenta que le interesa.

En la medida que sus tiempos lo permiten, participan en los proyectos del colectivo, pero también se sienten libres de decidir de acuerdo a sus tiempos y la cantidad de materias que desean cursar durante el semestre. Acoplarse a la universidad no ha sido fácil, la vida académica exige hábitos y formas de pensar distinta a la suya. Para Fátima en encuentro que está teniendo con la educación en el sentido académico la ha hecho pensar en todo lo que había logrado en sus comunidades y lo que ahora le está costando hacer para obtener un título universitario. Estas frases muestran la reflexión que está teniendo Fátima sobre sí misma y sobre su experiencia con lo que ahora ella concibe como “educación”:

Pues lo que no hallo es si escribir un ensayo, es que yo trabajé más en el campo, es saber más como de tus costumbres, y tradiciones, yo ni supe cómo aprendí esto, un tiempo estuve trabajando en una empresa y me dijeron que aprendo muy rápido. pues si la verdad si, como te decía yo en mi pueblo puedes llegar a ser gobernador o al consejo de ancianos, aunque seas joven, y no es necesario el título, no es necesario, sino que se requieren otras habilidades

A continuación, se muestra los siguientes dos niveles de análisis de la estudiante nayeri. La historia de vida fue un referente para comparar y contrastar continuamente con las situaciones académicas que vivía y para mapear cada uno de los niveles analíticos.

5.3.2 Primer nivel de análisis: situación académica de la estudiante nayeri

En el primer nivel de análisis se identifican tres tipos de saberes, relacionados con los tres periodos semestrales. Los saberes se evidenciaron a través del primer mapa de relaciones. En el primer periodo se encuentran los saberes emancipadores/liberadores, en el segundo, los saberes de deconstrucción, y en el último lo saberes divergentes. A continuación, se explican.

+ Saberes emancipadores/liberadores:

Los saberes emancipadores son aquellos que se presentan cuando la estudiante se reconoce que ha vivido en un estado de opresión, contrasta su situación con alternativas liberadoras y elabora estrategias para recuperar la autonomía. Esta situación le hace ser consciente de otras

realidades opresoras y en aquellas en las que está inmersa, las sabe identificar, se posiciona y toma decisiones ante estas circunstancias.

Los saberes emancipadores se visualizan en la situación académica a partir de comprender una lectura de Paulo Freire con la temática de la pedagogía del oprimido. En este intercambio de ideas por entender los conceptos de la lectura, la estudiante parte de una construcción discursiva para definirse así misma y los intereses que le han llevado decidir salir de su comunidad para estudiar. En la siguiente expresión verbal se manifiesta el punto central de lo que después se desprenden múltiples situaciones y relaciones con maneras de pensar diversas de la que ella aprende para tomar decisiones.

El título del libro es 'la pedagogía del oprimido' de Paulo Freire, (...) dice que el oprimido es el que no puede liberarse del sistema, y esto me pone a pensar, por ejemplo, en mi caso, qué es lo que está bien o mal de nosotros de nuestro contexto, y yo lo relaciono con mi casa porque mi papá piensa que las mujeres no podemos estudiar, en ese contexto y ya de mí misma porque yo soy oprimida por todo eso y yo misma digo pues voy a estudiar.

En la cita se observa cómo a partir de explicar una definición académica la estudiante vincula el contexto sociocultural de sus vivencias para reflexionar sobre su situación actual. La condición de su propia historia de vida vinculada con una temática social de la lectura de un texto académico, se convierte en un elemento simbólico en la medida que éste sirve para cuestionar la validez de una práctica cultural tradicional comunitaria en la que ella se participe por su condición de género.

La construcción discursiva de percibirse a sí misma como 'oprimida' no se limita a quedarse en los parámetros de una definición ideologizada de un sector de la población vulnerable. Por lo contrario, la concepción de 'opresión' se amplía por sus experiencias de relacionarse con elementos humanos y colectivos en contextos distintos a los suyos. Estas vivencias la posicionan en el ámbito de visualizar a la sociedad completa dentro de un sistema de opresión en la que los sujetos que participan en ella no han sido conscientes de este estado. En este sentido, estudiar se convierte en un medio de poder no sólo para adquirir el conocimiento sino también para sensibilizarse frente a las dinámicas sociales cotidianas.

Me ha tocado convivir con mucha gente en distintos proyectos en los que he estado, en la secundaria, en el trabajo, con los ancianos de mi comunidad, muchos, y yo creo que es importante la pedagogía del oprimido, que haya una pedagogía para los que están oprimidos porque la sociedad ha sido oprimida desde antes porque no estaban sensibilizados y con eso se pueden dar cuenta de cómo están, sino siguen haciendo lo mismo y se repite todo eso.

Las reflexiones constantes en torno a los conceptos de la lectura las relaciona a sus propias vivencias en la medida en que estas se vinculan al sentido significativo de las actividades en

las que participará en el salón de clases junto con sus compañeras. Estas no pretenden ser una simple exposición sino analizar el contenido a partir de la creación de un juego que motivan a la sensibilización de la conciencia.

No lo vamos a exponer, lo vamos a presentar a través de un juego para sensibilizar, tenemos que analizar todo eso. Lo que vamos a hacer es que cada quien lo que saquemos del libro lo vamos a escribir y luego nos juntamos nosotras (el equipo), ahorita solamente eso vamos a hacer, primero entregar en una hoja y luego vamos a hacerlo como en juego.

Los saberes emancipadores de sus propias vivencias están vinculados con tareas que competen no sólo al análisis de una lectura sino a la expresión de las ideas de las lecturas comprendidas en elementos humanos colectivos, como es el trabajo en equipo. Este hecho se vuelve significativo en la medida en que la estudiante tiene la oportunidad de que a través de la comprensión de la teoría del oprimido pueda aportar al equipo las maneras en cómo ella ha construido decisiones y estrategias para salir de sus situaciones controvertidas que tienen que ver de la opresión.

Enseguida se muestran **los saberes del segundo periodo** de acompañamiento académico con la estudiante nayeri. En este contexto ella se encuentra en el proceso de comprender distintas lecturas académicas de materias humanistas y sociológicas. El encuentro con nuevos conceptos lo relaciona a sus vivencias cotidianas personales específicamente cuestionando situaciones de poder social. A continuación, se explica.

+ Saberes de deconstrucción

Los saberes de deconstrucción son aquellos que surgen de las experiencias de la estudiante cuando retrata en sus relatos, a través de la explicación de un concepto, la interacción de distintas formas de dominación y cómo se fusionan, se organizan creando interdependencia para generar posturas horizontales y prácticas transformadoras que se trasladan a la academia.

Los saberes de deconstrucción se caracterizan por la capacidad de la estudiante de asociar las lecturas académicas con sus propias experiencias vividas de dominación y transformación social. Se manifiestan en las construcciones discursivas cargadas de justificaciones críticas para resaltar la importancia de estudiar académicamente las distintas formas en que se presentan situaciones de dominación y cómo estas amplían la visión de una realidad que otros no pueden entender porque no las han vivido.

Estos saberes de deconstrucción parten de las construcciones discursivas de la estudiante por definir y describir la importancia de conceptos académicos trabajados indistintamente en el segundo periodo de acompañamiento académico. Estos se asocian a temáticas de dominación no únicamente de un sistema opresor dominante sino de las formas de vida patriarcal de las comunidades que suceden en las interacciones cotidianas. Estas experiencias fungen como elementos simbólicos socioculturales para justificar su postura

ante la importancia de la educación como un elemento pedagógico para potenciar la transformación.

Para mí son muy importantes los proyectos educativos comunitarios, porque en muchas comunidades no tienen escuela, tienen rezago educativo (...). La mayoría de los padres no los mandaban [a otras escuelas] (...) porque decían que sus hijas iban a estar de locas por allá, y pidieron una escuela aquí, ya en ese momento junto con los padres nos empezamos a organizar para la gestión de la escuela.

Los saberes toman el carácter de deconstrucción en las situaciones académicas cuando éstas se organizan para analizar y abrir a la conciencia crítica las diversas experiencias de la estudiante asociadas a cuestiones controvertidas del contexto de dominación que ella observa cotidianamente como un problema del que también ha sido partícipe. En esta dinámica se posicionan encuentros significativos con elementos no humanos en la búsqueda de información para fundamentar la importancia de la gestión de proyectos como una herramienta para la conciencia crítica y la transformación de un espacio social dominado por ideas coloniales o patriarcales.

Voy a hacer un reporte con una información, pero bien organizada, sobre mi pregunta, que es ¿cómo los proyectos educativos influyen en nuestra formación de vida? lo que yo le había comentado es que yo tengo periódicos que he encontrado aquí en la universidad de proyectos educativos. Encontré ya dos, pero con distintos temas de la comunidad en general, encontré información teórica que viene en una revista, yo creo que se basaron en esos proyectos de Edgar Moran (sic), y estos me interesan porque se enfocan en los proyectos comunitarios, también con mujeres. Se puede aprender, igual como vimos lo de Freire, (...) porque, así como los proyectos educativos influyen en nuestra vida cotidiana en nuestra educación, así también podría ser en los proyectos comunitarios.

En esta dinámica los saberes de deconstrucción se fundamentan en la experiencia cercana con la diversidad de realidades comunitarias. Estas se constituyen como elementos simbólicos significativos para relacionar actividades académicas que dan apertura a la expresión crítica de sus propios contextos, motivar a la deconstrucción de paradigmas socioculturales y definir su postura en la fusión del campo académico como comunitario.

Los proyectos educativos comunitarios son una forma de aprendizaje, que junto con los de la comunidad, uno puede ir enseñando a los demás y aprender de los demás, eso le llamaría proyecto comunitario, y junto con la comunidad puedo ir aprendiendo y puedo ir enseñando a través de su cultura o raíces o de la forma que ellos aprenden, sólo así se puede haber cambios.

En la cita se observa la construcción de la definición de un concepto a partir de su propio saber basado en la experiencia. Esta postura discursiva se analiza en el ámbito de la dinámica de una mujer fuera del contexto comunitario. En este sentido, las construcciones discursivas que van en torno a los saberes de deconstrucción traen en su trasfondo la deconstrucción colonial de las percepciones dominantes de lo que es una mujer indígena. Las interrelaciones que se construyen en esta definición están cargadas de cuestiones controvertidas, es decir, de desafíos epistémicos rumbo a construir una nueva representación de la mujer en la educación y en la acción política transformadora colectiva.

A continuación, se muestran **los saberes del tercer periodo de la estudiante nayeri**. En esta etapa relata las numerosas interacciones que tiene con distintos contextos tanto académicos como personales. Los espacios y las personas con las que se relaciona son elementos significativos para construir aprendizaje a través de los saberes divergentes que se explican en seguida.

+ *Saberes divergentes*

Los saberes divergentes se definen como las múltiples formas de pensar que genera la estudiante cuando tiene contacto con distintos espacios de convivencia e interlocución con la otredad. A partir de éstos, se despliegan los conocimientos de sí misma y de la realidad, se modifican las formas en que se piensan las relaciones de poder y de dominación, se reivindica su posición frente a las diferencias y aportan nuevas formas de construir la sociedad.

La situación académica de los saberes divergentes se visualiza en distintos contextos en los que la estudiante tiene interacción con la otredad. En el caso de los vínculos menos explorados en el mapa, la dinámica relacional de estos saberes se visualiza en los elementos humanos de lo expuesto en un video del caso de un profesor comunitario argentino. A partir del análisis sociológico de una realidad aparentemente distinta a la suya, ella recurre a identificar construcciones discursivas implícitas en la historia del profesor para conocer otros ambientes comunitarios socioeducativos semejantes a los suyos. En la siguiente cita se muestra de qué manera ella narra la experiencia del profesor argentino relatada en el video de la materia de sociología y como en la medida que lo va narrando, va asociando nuevas experiencias educativas, construcciones teóricas y elementos socioculturales simbólicos de su experiencia comunitaria:

En este caso, creo en casi todo el video se encuentra la teoría que vimos en clase del marxismo, y explica cómo el profesor vivía en una época donde se impulsaba a que fueran todos iguales. Habla de las manifestaciones de los socialistas en contra del gobierno capitalista. El gobierno mandó al ejército y mataron a muchos. El profesor Luis se fue como a una escuela rural, lo mandaron por castigo a un lugar incomunicado porque hizo una nota a los empresarios diciéndoles que ellos deberían

de aportar a la educación, entonces no les gusto que les dijera eso y lo mandaron capturar.

Lo llevaron por un lugar donde decía que el camino era muy feo, que sólo se podía llegar a caballo. Entonces, cuando llegó a ese lugar, con el paso llegó a ser maestro de esa escuela y paso a paso ayudó a construir la institución. Los alumnos van contando sus historias y la segunda parte, donde dice que fue formación de ideas el comenta que tuvo una maestra que le enseñó la forma socialista y de esa forma quería transmitir lo que a él no le enseñaron. Según dice ahí que lo socialista es una pedagogía humanista algo así, y cuando fue maestro quiso transmitir... y dije ¡no inventes!

Bueno, en esta parte yo entendí que el tema era “ la formación de ideas”, y hay varias frases que las anoté y dicen que la formación está bien hecha, lo que el país necesita es: “formar un maestro cómo formar a un ser humano que debe tener riquezas de ideas y principios, el maestro debe ser creativo, debe ser creado por la creatividad que permanentemente busque ideas y ganas de trabajar”, eso es lo que decía, formaba muchachos así como diferentes poetas y formaron un libro que se llamaba lluvia de estrellas o algo así y ya estaban formando libros donde cada uno aportaba.

Casi todos los alumnos que viven ahí se levantaban a las cuatro de la mañana para poder ir a trabajar y regresarse a la escuela, pero haz de cuenta lo que hacían los alumnos no era por obligación era por amor a la escuela, y si uno faltaba el otro día podría empezar con lo mismo, pero retroalimentaba no se iba a quedar atrás ni uno menos ni uno más. Haz de cuenta que él enseñaba con cada cosa que encontraba..., estaba bien bonito, se me hacía parecido al rancho y dije ¡no inventes! Ahí donde dice que no podía caminar en la primera parte se parecía mucho, me puse a pensar eso. Nunca imaginé que Argentina se pareciera a México en por ejemplo lo del camino largo y feo, también en que lo único que él tenía eran sólo a los alumnos, por los días que fueron pasando ellos sí iban a la escuela por lo que les decía su maestro y así, muchas cosas se parecen.

En esa parte sí me gustó y lo puse así en la tarea: ‘lo que él hacía era difundir la experiencia, transmitía su propio oficio, enseñaba la ayuda mutua y solidaridad, y en 1996 vendió un colectivo que tenía para sacar fondos para poner algo de cine de lo que los mismos chavos hacían y lo relataban... y dije ¡qué padre! Los niños de 4to, 5to, y 6to son los que realizaban la película y ya los niños más peques hacían los guiones de manera colectiva, pero ya conforme pasa el tiempo, no sé de qué se trataba el colectivo (en Argentina un colectivo es un camión urbano), pero sí lo vendió. Pero haz de cuenta que a los muchachos les sirvió, él quería enseñar lo del día a día transmitiendo en lo escrito como realizando guiones, para mí eso es buena idea, entonces allí planificaba su enseñanza en la autonomía, en búsqueda de la respuesta y la enseñanza crítica y dinámica, y lo más importante es que estaba relacionado a la realidad y a las enseñanzas ya ellos escribían de lo que vivían, por

eso dice: 'vinculadas a la realidad', esa es la parte tres, en la parte cuatro la educación popular.

En la cita se puede identificar en el discurso de la estudiante, la dinámica de los saberes ubicada en dos escenarios contextualmente distintos, pero empíricamente semejantes, (el argentino y el suyo). La divergente de ambas localidades se asocia significativamente en el momento en que al conocer la experiencia de un elemento humano (el profesor argentino), la misma estudiante reconoce características de sus mismas vivencias reflejadas, pero en su propio lugar.

Las expresiones discursivas a lo largo de la narración del video no sólo muestran una descripción de los hechos o el reflejo de sus gustos o sorpresas de ver algunas experiencias de su vida reflejadas en la historia del profesor, sino también se organizan simbólicamente con las distintas ideas que se asocian a su modelo de “ser un profesor comunitario” describiendo cuál es su perfil ideal en cuanto a las habilidades, conocimientos y actitudes.

Desde esta perspectiva, los saberes divergentes se constituyen en el contacto con la historia de la experiencia humana individual o colectiva, ya que ésta participa como un vínculo para la apertura a otras realidades locales o extranjeras, éstas reflejan su propia realidad y se constituyen como posibilidades para crear nuevas opciones de aprendizajes. Estos vínculos se resignifican en la medida en que los conocimientos compartidos se organizan con las construcciones discursivas académicas mediadas por artefactos no humanos (tareas, lecturas, videos, etc.) para comunicarse en el ambiente universitario.

Los saberes divergentes también están asociados a experiencias humanas en situaciones controvertidas, es decir, inmersas en distintas dificultades, pero estas no son vistas como problemáticas limitantes a su desarrollo, sino como características del contexto que se traducen en alternativas productoras de ideas para el cambio o la transformación social. Desde esta perspectiva se constituyen como experiencias significativas para que la estudiante las dialogue en los espacios académicos y proyecte su perfil profesional.

El profesor tuvo una participación política, escribía en el periódico, criticaba la política, pero no sólo eso, sino que el maestro dijo mucho para transmitir sus ideas y dije: ¡no inventes! ¿por qué lo encerraron? si tiene buenas ideas. Cuando vi ese pedacito le puse pausa al video y me puse a pensar... él tiene buenas ideas pero la política no quiere eso, no quieren que la gente piense de manera crítica, ¡ajá! y ya le seguí y dije ya entiendo por qué él estaba haciendo periódicos que se llamaba: 'la educación popular', y ya de ahí hace crítica con ideas, bueno a mí se me hacen bonitas porque te deja algo, así como en mi comunidad es lo mismo que me pasa a mí, yo soy esa persona que está ahí y ya digo hubiera sido él y ya hubiera hecho esto y esto. Me gustaría ser como gestora comunitaria algo así, bueno... es lo mismo, la gestión comunitaria tiene que ver con lo mismo con las cosas educativas.

Me gustó lo último que dice: “para encontrar el camino, el camino se encuentra caminando” eso me gustó, porque es cierto, así lo relacioné, si me pierdo en el bosque o

si me quedo en un mismo lugar, nunca voy a llegar a ningún lado, tengo que buscar para poder llegar al lugar que yo quiero.

En la cita se identifica la construcción de un pensamiento articulado con la reflexión de sus vivencias y con otra experiencia de vida en un contexto distinto. A su vez, el conocimiento que produce se configura de una forma distinta posicionándose en dos perspectivas, una académica, en el cual ella vincula construcciones discursivas teóricas, elementos humanos universitarios y elementos no humanos que median el aprendizaje. La otra, es la personal, cargada de relaciones socioculturales simbólicas. Ambas (la académica y la personal) se entrelazan al objetivar sus gustos y sus deseos de lo que desea ser en acciones concretas que tiene como estudiante universitaria.

Breve cierre del primer nivel de análisis:

En el primer nivel de análisis anteriormente descrito se identifican tres saberes dominantes en la construcción del conocimiento de la estudiante nayeri. Cada saber describe las interacciones entrelazadas para dar cuenta de las características y su función relacional en el diálogo de saberes.

Los saberes distribuidos en los tres periodos muestran tres situaciones distintas, pero a la vez entrelazadas por el valor de aprender a través de la interacción con distintos contextos. El saber emancipatorio o liberador se construye a partir de relaciones opositoras de poder, pero a la vez en el reconocimiento de formas de liberación que son traducidas en los ámbitos académicos como estrategias para relacionar el aprendizaje.

El saber deconstruido se caracteriza por identificar las distintas formas de dominación y cómo estas se fusionan para identificar una realidad más amplia. A su vez, ella propone construir lazos con los distintos modos de dominación para tomar una postura deconstruido en su experiencia de vida para comprender el conocimiento.

En el último periodo se observa el saber divergente, caracterizado por las diversas relaciones que establece con ambientes distintos de aprendizaje y con experiencias de vida ajenas a las suyas, pero apropiadas en sus propios aprendizajes. La diversidad de formas de ver el mundo se construye como un ámbito fuerte para construir conocimiento.

A continuación, se muestra cómo los constitutivos de estos saberes se movilizan en distintos planos de la conciencia cognitiva de la estudiante indígena universitaria para construir conocimiento a través de las interacciones que tiene en los distintos mundos y arenas.

5.3.3 Segundo nivel de análisis: situación historizada de la estudiante nayeri

En este segundo nivel de análisis se muestran los planos de coexistencia entre las arenas de la memoria histórica y las académicas de los saberes antes mencionados en el primer nivel de análisis. Aquí se enfatiza cómo dialogan subjetiva e intersubjetivamente los saberes en la

construcción del conocimiento al relacionarse en distintos escenarios de su vida personal y de aprendizaje.

+ *Planos de coexistencia en los saberes del primer periodo*

Los saberes emancipadores liberadores se manifiestan en distintos momentos del primer periodo del semestre de acompañamiento con la estudiante nayeri. Principalmente, cuando a partir de la elaboración de sus trabajos escolares o en la comprensión de conceptos de las lecturas disciplinares ella trata de explicarlos a través de evocar sus propias experiencias. Sus relatos contienen vivencias de su memoria histórica con temas de opresión y emancipación, así mismo menciona algunas observaciones de su situación actual en la que elabora opiniones, comentarios críticos y algunas propuestas basadas en sus estrategias para deconstruir formas de pensar social y proponer nuevas.

La situación historizada se visualiza a partir de analizar sus relatos y reconocer cómo a partir de experiencias académicas o comprensiones conceptuales mira su propia historia, se posiciona desde sus vivencias y justifica sus decisiones, especialmente aquellas referidas a estudiar. En este sentido, el saber se dialoga en la medida en que los mundos de la arena de la memoria histórica se intersectan con los espacios académicos que propician el diálogo con las literaturas disciplinarias y con actividades académicas de su carrera de temas de concientización o transformación.

En la dinámica de los saberes emancipadores el movimiento subjetivo que subyace a la intersección de los mundos de la memoria y lo académico es el de *dado - dándose*, es *dado* porque se parte de una realidad concebida y naturalizada en el espacio de interacción de su comunidad donde ella creció. En este espacio se configura la percepción de sí misma que se traduce en las formas de pensar de su realidad actual. La siguiente cita sucede en el contexto de comprender la lectura de “la pedagogía del oprimido”, en el cual explica quiénes son los oprimidos y cómo esta realidad de su memoria histórica la puede identificar en distintas situaciones.

El que oprime no sólo es una persona, sino también el gobierno nos oprime a nosotros mismos porque es el que tiene y a veces nos echa de nuestro lugar como en otras comunidades. También se puede relacionar en muchas cosas, por ejemplo, en mi escuela el maestro puede ser el que oprime y nosotros somos los oprimidos. Ayer me pasó en el raite para la casa una muchacha decía: hoy me fue muy mal, le eché muchas ganas a mi ensayo y el profe me dijo que estaba mal. Estaba viendo que hay profes que realmente, así como lo que estábamos viendo ayer de Paulo Freire, y lo relacioné con eso, y me puse a pensar que hay profesores que oprimen a sus estudiantes y después escuché a la muchacha decir cosas feas de ese profesor.

Así mismo, estas percepciones se reconfiguran en un *dándose*, en el momento de confrontar los conocimientos conceptuales y tomar una postura crítica y dar respuesta al

porqué de la realidad social y de la constitución de su propia historia de vida. Es decir, confrontar lo estructurado por las instituciones sociales que objetivan las conductas de la sociedad con sus propias experiencias que parten de la interacción subjetiva e intersubjetiva cara a cara con la otredad diferenciada a su propia historia, pero a la vez se reconoce en las otras historias. Estos contrastes constituyen una nueva manera de posicionarse frente a lo académico y a la interpretación del mundo que va conociendo. El comentario de la siguiente cita parte de comprender la concepción bancaria de la educación, a partir de esta lectura genera el siguiente comentario:

Si me preguntas si la educación que se da en la escuela libera, yo digo que no, no creo, más bien la educación así oprime, porque se dice que la educación es la que sabe y nosotros somos los que no sabemos, por eso no nos libera. La liberación podría ser allá, donde nosotros mismos nos liberamos para salir adelante. Por ejemplo: como te decía yo en mi pueblo, ahí puedes llegar a ser gobernador o al consejo de ancianos, aunque seas joven, como lo fui yo, y no es necesario el título, se requiere de experiencia de relacionarse.

Los saberes emancipadores tienen el carácter liberador, pero en el caso de este primer periodo, más que tomar una actitud de acción política unilateral en el espacio académico, es un estado de pensamiento subjetivo e intersubjetivo crítico, que va afianzando sus decisiones liberadoras pasadas no sólo desde su condición étnica sino también por el reconocimiento de sus cualidades como persona común, no menos que las otras, sino capaz de conocer el espacio presente de su condición como universitaria para en un futuro tomar acciones.

En este sentido, la identidad de la estudiante se constituye en la dialéctica de lo subjetivo e intersubjetivo, de lo personal en contacto con la realidad social. Estas interacciones coexisten en espacios de posicionamiento de frontera para reconocer las potencialidades del sujeto transformador, incluyéndose ella misma en estas características potenciales que tienen que ver con la manera de posicionarse frente al mundo, pensarlo, reflexionarlo para hacer política.

Para mí, el educando tiene conocimientos, bueno tenemos ese conocimiento, pero no lo sabemos sacar. El profesor ya lo sacó desde hace mucho tiempo y ahora tiene que enseñar a otros a sacarlo. Pero si tiene otros conocimientos que no son suyos, puede que ya no sepa cómo. ¿Sabe? ya de todas formas sí le estoy entendiendo a la lectura, es que a veces yo siento que, así como está no le entiendo y ya conforme va explicando y platicando sí.

En suma, los saberes emancipadores, en la estudiante nayeri constituyen una manera de instalarse ante el conocimiento académico, que cuestiona un sistema de vida interconectado con la realidad del mundo, la alteridad y la historia de sí misma. Con sus reflexiones constante se abren los horizontes de crear posibilidades de nuevas formas de vida liberadora. A partir

de estos factores se reconoce a sí misma y en los otros, también da cuenta de los límites de la realidad objetiva, para constituir una nueva forma de pensar en la percepción del sujeto con potencialidades para reconstruir su propia historia.

+ *Planos de coexistencia del segundo periodo de la estudiante nayeri*

Los saberes de deconstrucción del segundo periodo de acompañamiento surgen en el momento en que la estudiante trata de entender a partir de lecturas académicas la definición y explicación de conceptos para ser aplicados en forma escrita en trabajos analíticos solicitados por sus profesores. En el primer análisis de la situación académica, estos saberes se caracterizan por mostrar en los relatos de la estudiante, una postura crítica frente a la distinción de distintas formas de dominación (del sistema y patriarcal) en las que ha sido partícipe en su vida cotidiana. Este reconocimiento abre la posibilidad de una ruptura consciente del pensamiento racional hacia formas colectivas de cambio social.

Estos saberes se manifiestan en situaciones discursivas en que la estudiante a través de sus relatos no se posiciona en una sola forma de ver un sistema de dominación, sino que esta percepción se interrelaciona con otras formas de poder donde se intersectan la arena de la memoria histórica del mundo comunitario, y la arena académica en la que se involucran mundos sociales dentro y fuera del espacio universitario. En la intersección de ambas arenas, se deconstruye conscientemente paradigmas sociales y culturales, y se abre a la posibilidad de pensar en desafíos epistémicos con diversos horizontes hermenéuticos de transformación.

Es en este ambiente de intersección coexisten los saberes en el movimiento intersubjetivo de *memoria política – futuro*. En este caso, la memoria adquiere la característica *política* porque en los mundos de la arena histórica se ubican recurrentemente experiencias de su participación autónoma y transformadora en la gestión de distintos espacios educativos, tales como (se puede ver en su historia de vida): en la construcción de la escuela de su comunidad, participación en el grupo de ancianos de su comunidad, en la industria como capacitadora, proyectos ambientales educativos, asesor educativo en otras comunidades, etc.). Estos referentes memorísticos se relatan a partir del reconocimiento de cada una de las problemáticas de dominación en cada una de ellas. Desde estas perspectivas, se posiciona en los mundos académicos del aprendizaje de su carrera con la mirada de deconstruir paradigmas socioculturales establecidos y en un *futuro* establecer formas de acción y gestión política en miras de una transformación social y comunitaria.

Los escenarios situacionales suceden en el momento de explicar el concepto del *paradigma* y de elaborar el análisis del caso de una problemática educativa. En ambos escenarios se construye un ambiente de diálogo continuo y crítico entre los temas académicos y las experiencias vividas de la estudiante. En la siguiente cita, la estudiante busca definir con sus propias palabras el concepto de *paradigma*:

Le puedo decir con mis propias palabras, porque más o menos sé de lo que entendí de la lectura: un paradigma se construye a través de cómo una persona o un sistema

domina a las otras personas y éstas van siguiendo el patrón o modelo a seguir de la que la domina. Mire, aquí dice: 'alcance del paradigma', [lee el texto] haz de cuenta que el paradigma social es lo que más abarca, ahorita estamos influenciados por el gobierno de cómo se comporta luego los que están a nuestro alrededor, hay como diferentes cambios y lo que dice la política.

En esta cita, se muestra la forma de explicar el concepto haciendo referencia a la dominación, y lo relaciona con un ejemplo donde dirige su crítica al mismo sistema político el cual desde su posicionamiento perceptivo tiene el control de los cambios que vive la sociedad. En esta explicación se muestra una forma de concebir las estructuras de poder verticalmente, relacionada y reconoce que ella es parte de la construcción de paradigmas sociales que estructuran este tipo de poder social.

Sin embargo, la mirada crítica se entrelaza con otras formas de poder que van más allá de la perspectiva hegemónica colonial, ésta se gesta en el deseo recurrente de formar parte de una sociedad distinta liberada de categorías sociales que diferencian los mundos y las convivencias. A partir de cuestiones sobre esta postura paradigmática se manifiesta el poder de la pregunta crítica, que se plantea con el deseo de rescatarse y rescatar a la sociedad de estas formas de pensar.

¿Cómo se pueden transformar los paradigmas? ¿Cómo? Quiero escribir de eso, pero no sé si sea, le puse yo transformar y romper los paradigmas, (lee el texto), por ejemplo, como dice Vigotsky que no nos conformamos con lo que ya está cuando vemos otras cosas mejores. Bueno lo que hice en la comunidad, fue cambiar que yo viví un paradigma en mi vida, aunque no sé por qué realmente me salí de mi casa. Empecé a trabajar y a estudiar. Me la pasaba súper bien en la escuela (...). Cuando entré a la secundaria, mi mamá me pagó la escuela; ya para entrar en la prepa ya no porque no había dinero. Me salí a los 15 años porque mi papá me dijo que no me iba a pagar la escuela (...), pero yo estuve trabajando en proyectos comunitarios, y pues así estuve, no sé, estaba como viendo a las personas de la UAN (Universidad Autónoma de Nayarit) iban y eran maestras, daban capacitación y yo dije yo quiero ser un día como ellas.

En la cita es evidente cómo a partir de la noción de *paradigma* se muestra la manera en que lo explica a partir de enunciar desde una postura crítica otra manifestación de poder, ahora evidenciada en el reconocimiento de sus propias decisiones. La situación económica que constriñe la consecución de sus estudios no se ve limitada, sino que a partir de evidenciar lo que desea ser reconstruye sus percepciones y sus acciones. En este sentido, ambos poderes, el enunciado inicialmente y el de este comentario se entrelazan en una perspectiva crítica en la comprensión de un concepto que va quedando claro a partir de evocar los ejemplos desde sus propias vivencias: “ahora ya sé qué es un paradigma, antes ni siquiera sabía ni conocía que era eso”.

Sin embargo, en estas perspectivas de dominación existe otra que se fusiona a las anteriores y explica la manera en que coexisten estas formas de dominación con la *memoria política y el futuro*, esta se evidencia en los relatos sobre el patriarcado que se vive en las costumbres de su comunidad. La estudiante ha convivido con este sistema patriarcal desde que sus padres decidieron dejar de trabajar fuera de la comunidad para ya no dejarla bajo la custodia de sus abuelos. A partir de ese momento, ella vive por su condición de mujer un trato muy distinto al de sus hermanos. El posicionamiento crítico se genera en la medida que se sigue profundizando en la comprensión de los paradigmas sociales y culturales que ya no tienen razón de existir, ante esto ella menciona:

Pues para mí esos paradigmas son las que ya no deberían de existir, sería como cambiarlos. La forma de pensar de los hombres de que las mujeres no deben de estudiar ni trabajar que sólo deben encargarse del hogar, es lo que veo en mi comunidad, pero también en lo social creen que las mujeres no deben acceder a cargos altos, bueno, es raro, pero sí ha pasado, hasta el momento nadie más lo ha hecho en mi comunidad, sólo yo, y en otra comunidad una mujer en el 2001 ascendió a juez y nada más. Pero ¿por qué? porque dicen que 'las mujeres no sirven para nada, no saben dialogar según ellos', pero pues eso es lo que dicen, pero hasta ahí nadie más. Otro paradigma que debería de cambiar sería que le dan más apoyo a los hombres que a la mujer, sobre todo apoyo económico. Mis papás no me apoyan en nada para estudiar, pero a mi hermano sí, sólo porque es hombre.

En la cita anterior se identifica cómo las posturas patriarcales de su comunidad se sitúan en su memoria para dialogar con el conocimiento académico. En este sentido las distintas experiencias de dominación se entrelazan para explicar cómo confluyen las distintas formas de opresión y definir las acciones que deconstruirán sus propios paradigmas desde su ser mujer. La experiencia vivida se constituye un elemento identitario simbólico en donde a partir de las interacciones se reconfiguran sus aprendizajes académicos haciendo suyos los conceptos en sus propias vivencias. En esta cita observamos cómo hace suyo el pensamiento de reconstruir los paradigmas a través de acciones en la convivencia con su pareja.

Hay otro paradigma que se ha hecho un hábito, que las mujeres hacen toda la comida y los hombres no hacen las labores domésticas, pero a veces no hacen caso, yo lo he vivido bastante, pero ya no puede ser, cuando a veces estoy bien estresada y no sé qué hacer. Pero ahora que vivo con Eraclio, hay un paradigma que normalmente hacen, ¡te ordenan! Y yo ¿qué? y no es así, y así haz de cuenta que se puede romper, en vez de ordenar que hagan lo que ordenan, y esa sería la forma de elaborar en la casa.

En la cita anterior se observa que los saberes de deconstrucción de la experiencia de la estudiante se movilizan en la medida en que los espacios académicos se abren a la

interlocución horizontal de las experiencias vividas de su ser mujer con los conceptos académicos en un diálogo crítico, más que tomar un posicionamiento de dominados y opresores, se confirman caminos epistémicos y políticos que tienen sentido en la medida en que se van naturalizando en la práctica cotidiana.

Desde esta perspectiva se abre un camino metodológico para reconfigurar la identificación de su ser universitario, en la apropiación de modos de interacción con los sistemas estructurados y la mirada crítica para tomar decisiones en la convivencia cotidiana. La alteridad tiene sentido en la experiencia como acontecimiento oportuno para dialogar críticamente, comprenderse y transformarse.

+ *Planos de coexistencia en los saberes del tercer periodo*

Los saberes divergentes del tercer periodo se manifiestan cuando la estudiante nayeri tiene contacto con escenarios situacionales cotidianos y académicos que le dan la oportunidad de interactuar con múltiples realidades y maneras de pensar. Estos saberes se humanizan cuando en el momento de la interlocución se comparten las historias de vida y se descubren numerosas alternativas para reconfigurar su identidad y sus decisiones futuras.

En este encuentro de racionalidades e historias de vida, se descubren las acciones de la conciencia histórica en la construcción del conocimiento. En este sentido, los saberes se muestran como detonantes de una conciencia gnoseológica que se gesta a través de la praxis reflexiva del conocimiento vinculado a la memoria histórica y a sus vivencias cotidianas en su vida académica y en interlocución con la otredad. Esta praxis constituye la dimensión del diálogo crítico y reflexivo, en constantes desafíos epistémicos que trascienden a actuar sobre la realidad.

La dinámica cognoscente de la estudiante se muestra en la confluencia de las arenas de la memoria histórica con la académica, sin embargo, en la intersección de ambas aparece una tercera, esta es la arena de la memoria de la otredad o de la pluralidad externa en la que tiene contacto el estudiante. En la intersección de las tres se comparten los mundos socioculturales y académicos en experiencias semejantes de vida, y se diferencian las realidades externas en situaciones distintas. El diálogo de saberes entre las tres se constituye a través de la interlocución de distintas maneras de pensar y de enfrentar los desafíos constantes que viven cotidianamente. En esta cita se muestra la participación de distintos interlocutores que dialogan en el espacio académico de realidades distintas para ser exploradas:

Me gusta pertenecer al grupo de JIU, primero somos un grupo de 6 estudiantes y después ya pasamos al grupo de los profesionistas. Me gusta estar ahí porque conocemos más la historia de otros. Bueno, está la de Hipólito ¿si la conoces? Yo he estado con algunos migrantes, pero cuando lo vi a él me pregunté: ‘¿cómo pudo haber entrado aquí al ITESO?’ es lo que no había entendido. En una tarea de la clase de ‘contexto’ nos dejaron hacer una tarea sobre los migrantes, teníamos que hacer

una entrevista para analizar primero de dónde viene y decir si es una consecuencia el que estén aquí o si es un problema para la sociedad, para analizar el problema. Y yo lo entrevisté. Hablamos en clase sobre si es bueno o no ser migrante, y unos decían que es bueno y otros decían que no, que es ser migrantes porque otros los ven como ladrones.

En la cita anterior se muestra cómo el encuentro con la otredad diferenciada abre el cuestionamiento de la estudiante para conocer la realidad del migrante, sin embargo, en este mismo espacio académico de intercambio de ideas se muestran distintas percepciones y posicionamientos frente a la otredad. La diferencia de estas percepciones se configura en la experiencia cercana que se ha tenido con ellos en otro momento y en la construcción de una nueva pregunta que note la distinción de las pasadas interacciones.

En este sentido, las diversas experiencias de interacción con los distintos mundos internos (de la memoria histórica), y externos basados en la experiencia académica y del migrante, conforman el *punto de coexistencia* para dialogar sobre lo humano y las distintas formas de conocer y de actuar en la realidad. El movimiento cognitivo sucede en la articulación entre *historia – política*. Sin embargo, en la puesta en diálogo de las distintas historias se encuentran otras coexistencias interrelacionadas entre sí, tales como: *espacio-tiempo y memoria-futuro*. En la siguiente cita se observan los elementos que movilizan los saberes:

En la entrevista que tengo, Hipólito comenta que él no salió de Guatemala, sino que a él se lo robaron, lo drogaron, no tenía conocimiento de sí, de a dónde ir, y resulta que apareció en México. Es que él había ido a un río que pasa por Guatemala, y andaba por los bordes muy retirado de ahí, y se lo robaron, lo raptaron, él no sabía por qué pues, él había ido a pescar, y de ahí ya no supo, ya no regresó a su casa. No tiene conocimiento del porque lo golpearon, lo único que supo es que lo golpearon, lo drogaron 6 días y sólo tuvo conocimiento cuando ya vio que había federales alrededor de él, con muchas drogas así. No lo metieron a la cárcel porque le ayudó el FM4, es el paso libre. Después se fue a Sinaloa a trabajar por parte de ellos y ya de ahí estuvo trabajando en diferentes lugares, llegó aquí y ellos mismos le ayudaron a contactarse con su familia, le hicieron pruebas psicológicas y todo eso. Dice que ellos mismos lo ayudaron a entrar en una Institución.

Yo jamás creí que haya llegado aquí de esa manera y más porque siempre está alegre y de buen humor, él dice que ve las cosas de buena forma y no tener la cara amargada que nadie se le quiera acercar. Uy, ¡te dice un buen de cosas!

Él comenta que estando aquí, conforme tú te vayas relacionando con la gente ellos van a ser tu carta de presentación, porque no tiene todavía papeles que confirmen, pues creo que son FM4 los que te recomiendan para tener un buen trabajo.

Y cuando terminé dije: ¡No inventes! hice la entrevista y me quedé sorprendida, yo tenía otra idea, pues, que él era una persona que nunca había sufrido, que no tenía

ninguna necesidad de estar becado, yo creí que era de Chiapas o algo así... y resultó que no.

En la cita anterior se muestra cómo la historia del compañero universitario migrante moviliza los saberes en un continuo rompimiento de los propios parámetros y perspectivas de la estudiante frente al otro y reconstruye un posicionamiento para resignificar el conocimiento acumulado. En estas historias se articulan otras concepciones de la realidad, de tiempos pasados que se reflejan en su vida presente. En la narración de la historia de vida se dialoga con distintos espacios socioculturales que permiten influir en la realidad de la estudiante para llegar a la comprensión de nuevas concepciones. Como menciona Zemelman (2003), los horizontes de la razón se movilizan con las distintas historias.

Cuando tienes la experiencia, no sé, como que cambia el 100% la persona de la que soy yo a la que era antes. Imagine que yo no tenía idea de que él hubiera sufrido lo mismo que yo o más que yo, por eso digo que no puede ser que haya sido así, me quedé pensando, me quedé así pensando, que primero como que no quería soltarse, cuando le estaba preguntando, pero luego se soltó con la plática.

A mí me cambió la vida, pero al otro compañero que también me ayudó en la entrevista, como que no le interesaba realmente. Hipólito entró en confianza con nosotros y narró toda su vida.

Mi compañero con el que hice la entrevista es de Tepic, tuve suerte de tenerlo como compañero, es un buen compañero, es más, no le gusta tanto salir, es de la carrera de “sistemas”, tiene la cara como de malo (risas), sí, así da la impresión, no lo conocía realmente, pero platicué con él y ¿qué crees? Es bien simpático, agarró confianza y me estuvo platicando de su vida, y dije: ¡No inventes!

En la cita se ilustra cómo se despliega el conocimiento a partir de las posturas que se sostienen o se reivindican en el contacto con la pluralidad externa. Tanto la experiencia con el migrante como con el compañero de clase, se encuentran en un mismo espacio social, pero se reconfiguran en la interlocución de las historias de vida. En este sentido, en el contacto con las fronteras del “otro” se internalizan procesos subjetivos identitarios de las interacciones significativas según las experiencias vividas y se construyen otros saberes. Con la apertura a la diversidad de experiencias y saberes se deconstruye la idea de aprender un solo saber impuesto por las instituciones y la estudiante se posiciona en abrir las perspectivas para la diversidad epistémica del conocimiento y de las prácticas del saber.

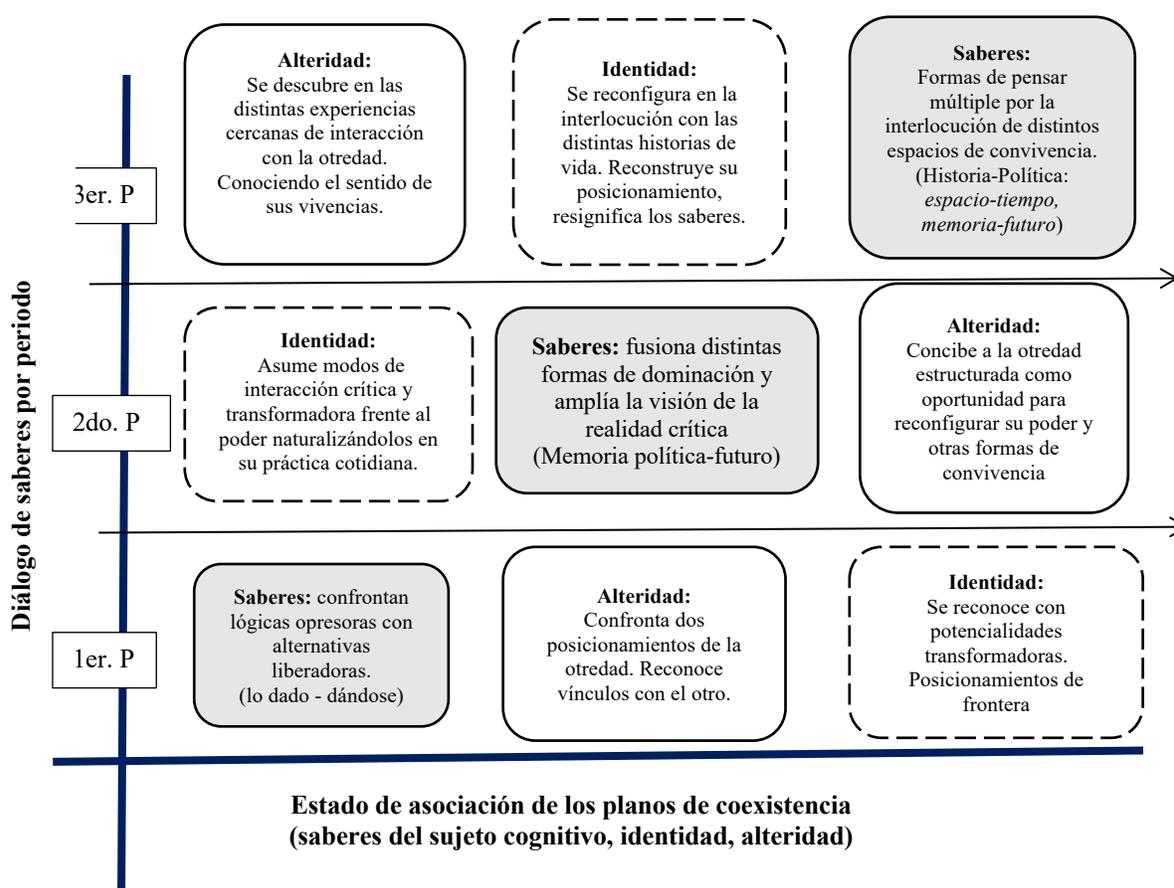
5.3.4 Cierre del análisis de la estudiante nayeri: Posicionamientos del diálogo de saberes

En esta etapa de cierre, se muestra una mirada general de los distintos posicionamientos epistémicos, identitarios y ontológicos que se manifestaron en los análisis anteriores. La idea

es mostrar cuáles elementos caracterizan el diálogo de saberes en las distintas etapas y cómo ellas se van transformando según las experiencias vividas en cada una de ellas.

A continuación, se muestra en la siguiente figura 13 los elementos posicionales que caracterizan el diálogo de saberes en los tres periodos de acompañamiento con la estudiante nayeri. En la tabla se trazan dos líneas la línea vertical con el diálogo de saberes por periodo y la horizontal que muestra el estado de asociación de los planos de coexistencia con la dinámica de los saberes, la alteridad y la identidad. Cada uno de ellos se lee de forma horizontal según los periodos que los caracterizan.

Figura 13. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes en los tres periodos de estudio del estudiante indígena nayeri



Como se observa en el mapa, los recuadros grises muestran los tres posicionamientos dominantes que hubo en el diálogo de saberes de la estudiante nayeri. Antes de explicar cómo se interrelacionan cada uno de ellos, se resalta la línea común que se traza de una forma transversal en los tres periodos. Ésta se define por la constante mostrar las distintas alternativas que existen en el espacio académico para construir conocimiento, evitando así las perspectivas unidireccionales de concebir la construcción de conocimiento a partir de

prácticas pedagógicas normadas y regularizadas por parámetros estandarizados para medir el conocimiento adquirido.

Desde esta perspectiva, a continuación, se describen las características del diálogo de saberes que justifican el posicionamiento transversal antes mencionado. Estos elementos participan en una forma esencial para justificar las distintas situaciones que confluyen para abrir horizontes hermenéuticos a otras formas de abrirse al conocimiento de otros saberes y de otras metodologías.

En un primer periodo situacional, se caracteriza un diálogo crítico que evidencia la realidad totalitaria desde distintas lógicas de poder tanto estructuradas como estructurantes, la esencialidad de este diálogo se basa en reconocer a partir de la propia experiencia de qué manera participa de estas dinámicas. Las experiencias universitarias que tienen cabida en los espacios académicos son insumos para situarse no en la apropiación de contenidos sino desde la frontera para comprender las propias dinámicas y las de otros.

Después se muestra una perspectiva metodológica del diálogo de saberes para naturalizar la mirada crítica y estratégica a partir de conocer y comprender cómo se fusionan y conviven las distintas formas de dominación en las prácticas sociales y cotidianas. A partir de este darse cuenta se sumen modos de interacción crítica y transformadora de la propia realidad y la proposición de alternativas para reconfigurar el poder y la convivencia.

Por último, el diálogo de saberes se caracteriza en la disposición de abrirse a la interlocución de distintos espacios y actores sociales. Esta apertura conlleva conocer las distintas realidades de la otredad en sus historias de vida para comprender otras formas de pensar la realidad y deconstruir los límites parametrales de algunos contenidos ya dados en la memoria como sentido común.

En suma, el diálogo de saberes, en la estudiante indígena universitaria nayeri se constituye a partir de la interacción de distintas realidades personales y colectivas. La estudiante dialoga con base en su experiencia, a partir de ésta se reconfigura su identidad en un movimiento continuo frente al conocimiento del otro y de otras realidades. Difícilmente se dialoga cuando no se asume el conocimiento desde sus propias vivencias y cuando no se amplían espacios de interlocución para expresar otras formas de pensar y de construir conocimiento.

5.4 Análisis del estudiante mixteco

5.4.1 Historia de vida del estudiante mixteco

El contexto de la vida de Carlos se ha desarrollado en el ambiente de un estilo de vida de movilidad continua entre la ciudad de Guadalajara y la comunidad mixteca. Carlos nace en Guadalajara, sus papás son originarios de Oaxaca. Para ellos el ambiente de la ciudad es muy familiar ya que desde hace más de 20 años ellos migraron con la intención de tener una mejor oportunidad de vida.

Mis papás se vinieron a vivir para acá (Guadalajara) como a los diecisiete o veinte años, ellos no estaban juntos, es más, se conocieron aquí. Bueno desde allá se conocían, pero como sus familias migraron aquí, creo que aquí se juntaron.

La acción migratoria no se centra sólo en la familia de Carlos, sino es una costumbre arraigada en el pueblo mixteca que nace de la necesidad de mejorar sus condiciones de vida. Con el paso de la comunidad a la ciudad los migrantes han construido estrategias de resistencia conformando grupos de familias mixtecas dentro de un lugar en la ciudad. Estas forman un núcleo de manera que puedan salvaguardar el patrimonio de sus tradiciones y apoyarse mutuamente.

Aquí en Guadalajara hay tres comunidades mixtecas. Por ejemplo, aquí donde yo vivo, para adentro hay más familias, hay como unas ocho o cinco familias más que formamos una comunidad, pero aparte de esta comunidad hay otra comunidad donde ahí si hay muchísimas familias, ahí creo que comparten tres o cuatro pueblos toda esa comunidad; los de mi pueblo San Andrés, los de San Miguel y San Martín, son tres. Todas están aquí en Guadalajara y otras más. Por ejemplo: Ana García es mi prima, también nació aquí en Guadalajara, pero ellos viven también aquí en Tonalá, pero ellos son de por allá de por el Parque de la Solidaridad, de Zalatitán, por allá esta esa comunidad.

En el contexto de una movilidad continua entre la comunidad rural mixteca a la ciudad de Guadalajara se conforma la familia de Carlos. De esta forma la inserción a la vida urbana es a través de un proceso adaptativo común y cotidiano, sin dejar de convivir con algunas de las raíces de su cultura. A pesar de que todos sus hermanos han crecido y se han desarrollado más en la ciudad, es a través de los constantes traslados y visitas de sus padres a su tierra natal, que se comparten los vínculos significativos con sus hijos desde temprana edad algunas costumbres de la vida comunitaria.

En mi familia somos siete con mi padre y madre. Sólo dos nacimos en Guadalajara, la más grande y yo, los demás de Oaxaca, aunque aquí crecimos. Unos de mis parientes, tíos, están allá en Oaxaca. Bueno es que también la mayoría también se fueron, es que como no hay mucho trabajo allá y así. Mis papás ya iban y venían desde hace mucho tiempo, es que como ellos tenían hermanos mayores viviendo en Guadalajara, de hecho, los primeros que migraron a esta ciudad fueron sus hermanos mayores, llegaron desde hace mucho tiempo, pues los venían siguiendo y aquí se quedaron. Después le siguieron mis papás.

Carlos tiene cuatro hermanos, tres hermanas mayores y un hermano más chico que él. Actualmente vive con una de sus hermanas, y se quedan en la ciudad la mayor parte del tiempo porque ella tiene que cumplir con su trabajo y Carlos con sus estudios. El más chico estudia la preparatoria en Guadalajara, pero no vive con ellos sino con uno de los parientes

de la comunidad en donde habita. Para Carlos y sus hermanos que viven la mayor parte del tiempo en la ciudad, estudiar constituye un factor importante en la vida urbana ya que ésta está relacionada al trabajo y a la realización personal de cada uno de ellos.

Es que, tengo otras dos hermanas, una ya terminó sus estudios y sólo una no entró a la universidad porque no pudo, no entró a ninguna, no quedaba, y pues estaba en el dilema si seguir o trabajar, por eso, sólo dos somos los que seguimos estudiando, yo y el más pequeño.

La formación escolar y académica de Carlos se ha desarrollado en la ciudad. Él no ha tenido una educación proveniente de una escuela comunitaria, sin embargo, es consciente que la migración ha sido el factor principal por lo que la educación formal en la comunidad mixteca se esté acabando. Los jóvenes de las nuevas generaciones ya se forman en la ciudad y no en los sistemas que se ofrecen cerca de la comunidad.

Bueno yo estudié en la escuela siempre aquí en Guadalajara. Sí, todo fue aquí, desde el kínder hasta ahorita en la universidad, siempre ha sido aquí, nunca estuve allá en la comunidad como mis hermanos que una vez tuvieron que ir a hacer otro cargo y pues el sí estuvo allá, si tuvo escuela allá. Igual como todo creo que ya se está acabando, creo que ya no hay muchos niños, como todos emigraron hacia la ciudad, ya no hay muchos niños para que las escuelas sigan abiertas. De hecho, hoy en día no sé si todavía estén en uso las escuelas, no sé. Pero el kínder, la primaria y la telesecundaria están casi por cerrarlas, no sé si estén abiertas aún o si siguen yendo algunos niños, pero como son muy poquitos creo que en un salón van varios grados o algo así, no sé muy bien.

Para las familias de la comunidad mixteca, la migración se ha formado parte de sus prácticas comunes. Así, los papás de Carlos acostumbran viajar a su comunidad, se quedan unos meses y luego se regresan con sus hijos, ahora ya mayores. De esta manera, los padres se arraigan en los modos migratorios constantes para enlazar su familia comunitaria rural con la comunitaria urbana, de tal forma que las decisiones que se toman entre los miembros familiares, especialmente con los hijos, están orientadas a la vida urbana determinadas por las oportunidades o restricciones en cuanto a lo económico, laboral o lo educativo.

Pues sí, ahorita mis papás están aquí, en mi casa y luego se van y vienen. Se van a Oaxaca y luego vienen a la ciudad, es que viven, así como por un tiempo allá, luego aquí y así se la pasan. Nada más están ellos dos solos, porque mis hermanos están ya viviendo aquí, es como nosotros, ya vivimos aquí y aquí nos quedamos.

Para Carlos, las oportunidades de visitar la región mixteca durante el año son muy pocas, sus estudios y su trabajo le permite poca movilidad en comparación a sus papás. Sin embargo, a

pesar de sentir y reconocer sus raíces mixtecas, él considera más suyo el ambiente de la ciudad porque es el lugar donde ha crecido desde niño, pero dentro de una familia mixteca.

Yo soy más de ciudad que de allá, pues aquí nací, aquí crecí. Nomás allá, sí conozco allá, vivo me he quedado y así, pero no a vivir. Pues, ya como que quiero estar más aquí. Ahorita vivo aquí en Tonalá, pero nací en Guadalajara, pero casi he vivido en Tonalá todo el tiempo.

Sin embargo, el arraigo cultural a la tierra mixteca se hace notar cuando todavía por sus raíces siguen construyendo lazos visitando su antiguo lugar de origen, pero con un sentido distinto al de sus padres. Gusta de disfrutar del patrimonio natural y cultural de la tradición de sus ancestros, pero sus costumbres se arraigan más a las de la ciudad.

Es en la zona mixteca, la región mixteca. Estamos colindando con Puebla y Guerrero. En algunos veranos o en vacaciones de navidad voy para allá. Cuando voy, descanso, la verdad, la presión de la ciudad. Es como que, te la pasas relajante, desestresarte de todo. Estar a gusto. Es bonito allá pero ya cuando vives aquí te acostumbras más a la ciudad.

Los padres de Carlos son artesanos y músicos y mucho de lo que Carlos sabe hacer de estos oficios es gracias a sus padres que desde pequeño lo han enseñado. La madre según las costumbres mixtecas realiza artesanía y la vende. El padre es músico de pueblo y en la variedad de instrumentos que toca los ha aprendido de la tradición de sus ancestros.

Pues sí, de pequeño hacía artesanía con mi mamá: artesanía de palma, collares de semillas y así, pero, o sea, no trabajé mucho, porque también me dediqué un poco a la música, como nuestro pueblo es muy tradicional de músicos, me involucré un poco más. Es como decir que la mayoría de los jóvenes es músico, y las señoras, la parte de la mujer, pues se dedica a las artesanías y a ese tipo, y pues yo aprendí... bueno no mucho, sé también poco pero ya no seguí ya más por ahí, más bien sé tocar percusiones de banda, pero mi papá sabe varios instrumentos.

Carlos, a pesar de convivir con sus padres que viven sus tradiciones mixtecas es consciente de que le falta por descubrir más de aquellos temas que le interesaría conocer de su cultura. Poco a poco se ha acercado a ella, y conforme ha crecido, ha comenzado a ser más consciente en cuanto al sentido y al valor de sus tradiciones culturales en contraste con la ciudad.

Sí, yo lo había visto antes en la comunidad, pero ni idea que por qué lo hacían, hasta que pregunté a mis papás y ya me explicaron, no me lo imaginaba, pero se me hizo interesante. Sin embargo, antes no conocía nada o no estaba consciente de lo que era la ciudad y la comunidad, pero ahora ya conozco más, es como un antes y un después.

Carlos cuando era niño, no sabía distinguir entre las costumbres de la ciudad y las de su comunidad. La convivencia entre ambas culturas desde los primeros años de vida, por un lado, la vida urbana con la que ha convivido cotidianamente, por otro lado, la vida cultural transmitida por sus padres y las tradiciones que vive en la comunidad mixteca urbana, conforman sus prácticas cotidianas en un sentido común.

De niño yo no sabía, no entendía, no sabía nada. Yo nací aquí en Guadalajara, y nomás pensé que éramos unos, y ya así, nada más. Pero ya después con el tiempo, empecé a ver... oí hablar a mi mamá diferente de las personas de aquí y así hablamos, y pues normal, yo como si nada, no me llamaba la atención, no ponía atención de eso, ya después de un tiempo ya empecé como pensar en las diferencias.

Las primeras experiencias que tiene con las tradiciones de su cultura fue cuando estaba niño a través de medios visuales, específicamente lo que sus padres o parientes con los que convivía en la ciudad traían de su comunidad después de haber celebrado algunas de las fiestas comunitarias. Ahí, él comienza a cuestionar sobre su procedencia y las razones de las tradiciones de los mixtecos como parte de su legado.

Es que como grababan las fiestas que hacían de allá o cosas así, mandaban videos, y fue donde ya me empecé a involucrar más, decía “¿Qué es esto? ¿Por qué esto?” Me empezaron a decir “Venimos de tal parte, nosotros cumplimos con un rol, cada persona hace esto y esto”, y así fue como ya me empecé a involucrar más, hasta que fui la primera vez, y vi en persona como acontecen las fiestas, como son las celebraciones de diferentes partes y cosas que hacen, y ya fue cuando me empecé a involucrar más.

La primera vez que conoció la comunidad mixteca en Oaxaca fue entre los diez o doce años, sus padres poco le explicaban del significado de la tradición, él mismo fue descubriéndola a través del paso del tiempo y de la convivencia, no sólo con los adultos sino también con los jóvenes de otras familias mixtecas. A pesar de que es un joven que ha crecido más en un ambiente urbano, el conocer y escudriñar sobre las raíces culturales de sus padres ha construido un sentido de identidad y de pertenencia a la comunidad.

Como diez años creo, doce... Doce, pero no entendía del todo bien, hasta que volví a ir como a los diecisiete años ya fue cuando todo empezó a ser más claro. O sea que, en el lapso de los diez, doce años, fue cuando ya empezamos a tener noción de otra identidad, pues de que somos mixtecos y así. Eso ya lo sabía, pero no sabía cómo era vivir en una fiesta o en la comunidad pues, convivir con gente que está allá o cosas así, fue cuando ya fui más grande, diecisiete, dieciséis, pero después de los doce fue cuando ya sabía más que pertenecía a una comunidad.

Sin embargo, para ganarse el reconocimiento de la comunidad mixteca como parte de su identidad cultural, adquiere mayor importancia de que los padres no sólo sean personas originarias de la tierra mixteca, sino que, a pesar de su estado de migrantes, participen en las dinámicas comunitarias. Estas participaciones ahora se hacen en un sentido distinto en comparación de cómo lo vivían sus antepasados, ya que la mayoría de las familias son migrantes, por tanto, las dinámicas y los roles que se juegan dentro del campo de la comunidad se han modificado, pero a la vez, a pesar de las circunstancias migratorias, procuran perpetuarlos.

Como mis padres... Son conocidos todos allá, y es como “Es el hijo de tal persona”, y ya te van ubicando, o la misma familia ya te ubica, conocidos empiezan a ver interacción y ya todos se conocen, yo creo que saben que pertenezco.

Los papás de Carlos tienen una fuerte razón para ir constantemente a su natal tierra, y tiene que ver con la organización política comunitaria y los roles sociales que se ejercen como pertenecientes a la comunidad mixteca. Ésta se arraiga a un espacio territorial, que a pesar de que la mayor parte de la población migra a otras ciudades, el territorio define su pertenencia, su historia común, su lengua y una organización política que define los aspectos socioculturales de la etnia.

En la comunidad después de cierta edad, o cuando llega una persona del pueblo al matrimonio, empieza a tener cargos de allá, hacen por ejemplo... Son comité, así les dicen, se encargan de la escuela, unos se encargan del albergue, otros de fiesta, y así, tienen varios roles durante toda la estancia, y pues en esta ocasión a ellos les tocó ser diputados, le llaman así, acompañamiento a los mayordomos que festejan al santo de allá. Esto ocurre cada año.

Los padres de Carlos a pesar de vivir en Guadalajara tienen un rol activo dentro de su comunidad mixteca en Oaxaca, sobre todo en las celebraciones anuales donde se viven las fiestas de la tradición y asignan los roles específicos para que se ejerzan durante todo el año. El sentido de la ciudadanía comienza en su comunidad, a pesar de la distancia, ellos pueden vivir su rol también en las comunidades urbanas, en un sentido de servicio al pueblo mixteco en donde quiera que esté.

Viven aquí, pero.... Nosotros al diputado le conocemos como al que acompaña... es que es como que hay primero una asamblea en el pueblo, en la que va la gente mayor, y ellos eligen como representantes, policías, como varias comunidades los conocen como topiles también... y agentes, como delegados, y todo eso son servicios gratis que el pueblo brinda a la comunidad, no es para el gobierno ni nada, simplemente es un servicio que tiene que cumplir el ciudadano como integrante del pueblo, y ya pues

a mis papás les tocó hacer una especie de fiesta para festejar al patrón de ahí, San Andrés se llama. Y haz de cuenta que hay un mayordomo, y los que lo acompañan en las fiestas, como veinte personas más, se les llama diputados, es como que así se conoce allá, son los acompañantes de un mayordomo y les brindan una comida y alguna música de banda que hacen allá.

Pertenecer a la comunidad mixteca implica ejercer uno de los roles que dictaminan los que están al frente de la comunidad. Los roles se cambian año tras año, y según el cargo tienen la flexibilidad de ejercerlo fuera de la comunidad o tiene que permanecer en ella. En el caso de los papás de Carlos ejercer su rol de ser gobernantes diputados pueden salir de su comunidad y después regresar a ella.

Si, por ejemplo, los que ya quedan en planta son como los policías... En años anteriores a mi padre le tocó ser policía y pues se tuvo que quedar un año completo allá para brindar su servicio de policía, y así van cambiando los roles cada año, a unos les toca este año, a otros no, y así. En diferentes partes de la república que se encuentran mis paisanos, así van, así los llaman, hacen un oficio y los mandan llamar porque el pueblo los eligió, y así están cambiando todo el tiempo.

Carlos sabe que, si desea perpetuar las raíces mixtecas de sus padres, él tiene la oportunidad de aceptar como herencia los roles de su comunidad. Para obtenerlos deberá tener el requisito de ser casado, sólo así podrá entrar a las dinámicas que se ejercen dentro del campo comunitario mixteco y perpetuar su herencia cultural de la cual procede.

Los jóvenes como yo, por ser solteros, o no estar casados, no somos parte de esos roles. Pero llega el tiempo en el que el integrante hombre del pueblo se casa, y pues ya le toca cumplir con el rol y yo pienso que no es necesario casarse con una del mismo pueblo porque hay varia gente que se casa con pueblos diferentes... bueno sí son mixtecos, pero pueblos diferentes, pero yo pienso que mientras quieras pertenecer y seguir en la comunidad, pues cumples tu rol con quien te cases, sea quien sea, mientras sigas cumpliendo tu rol y apoyando a la comunidad pues eres parte de ella.

Ejercer los roles es muy importante para la comunidad mixteca, ya que a partir de ellos se busca perpetuar la cultura y consolidar el sentido de pertenencia a la comunidad. En este sentido, los que ejercen el rol más alto establecen reglas para que cuando la familia migre, tenga también la obligación de seguir vinculada con la comunidad para adquirir derechos sobre las tierras o las propiedades que poseen. De esta manera se asegura la participación a los eventos de la comunidad en la tierra oaxaqueña.

Cuando puedo sí me gusta ir a la comunidad, y por eso también trato de cumplir ciertos cargos para estar también allá y aquí, porque mucha gente que ya no cumple va y ya no tiene. El mismo pueblo le quita la casa y lo vuelve algo para todo el pueblo por el hecho de abandonar, porque ya no quieren estar más allá y así. Por eso nuestra familia trata de estar siempre con los de allá y aquí y así, por eso.

Para Carlos, la razón principal de asistir a las fiestas es para mantener viva a la familia mixteca a través de sus tradiciones. A través de estas festividades anuales se congrega a la comunidad, especialmente a la migrante, éstas tienen una relación directa con los roles que cumple cada uno de los integrantes, ya sea de los que permanecen o de los que llegan de la ciudad.

Las fiestas y los cargos que son del pueblo, como el agente municipal, que se queda todo el año.... Los comisarios, los policías, las personas que cuidan, todavía se mantiene vivo el pueblo durante todo el año, y las fiestas, pero pues por los cargos que cumplimos.

Carlos también participa en la comunidad en la convivencia con los jóvenes de su misma condición mixteca y urbana. Cuando son las fiestas comunitarias, se motiva a establecer una serie de relaciones que van vinculadas primero entre la gente y el espacio territorial y en segundo, el vínculo entre las personas sobre todo en el intercambio de experiencia de las nuevas generaciones mixtecas en el que se comprenden y se ven en la unidad de una familia.

Cuando voy para allá la mayoría de mis primos, familiares o conocidos, empezamos a tener algo en común: es la ciudad. Pero pues sí, también hay gente que ya está viviendo de planta allá, hay como dos, pero la minoría se concentra allá, la mayoría son gente que ya salieron.

A pesar de que se ven esporádicamente, Carlos considera a la familia migrante mixteca como parte de sus raíces que no quiere perder ya que hay una fraternidad desinteresada que no buscan un interés personal sino el encuentro con sus mismas raíces a través del otro.

Yo creo que es como parte de nosotros, de la comunidad, no buscamos un beneficio, porque somos parte, y es lo que... bueno pues mucha gente dejó de ir y de ser como perteneciente, porque simplemente dijo "Yo ya no quiero, porque no tengo dinero", o no sé, equis cosa, y ya no va a la comunidad, simplemente se quedó aquí, ya se quedó y ya no va.

Para Carlos, cumplir con el rol no se vuelve una norma que determine las relaciones para poder tener derechos dentro de la comunidad, al contrario, tenerlo es una satisfacción en la cual adquieres derechos para pertenecer a la familia y apoyarla.

Igual, creo que si tu cumples tu cargo, tienes el derecho de vivir allá, tus tierras siguen siendo tuyas aunque sean ejidales, y pues no te ven mal cuando llegas un día a estar en día de muertos, como es muy tradicional ir para allá y recordar a los nuestros, de esa forma tú puedes... no sé cómo decirlo, pero tu cumples con tu rol para disfrutar todo lo demás, y no seas mal visto o así, pero esos roles yo pienso que es algo de nosotros, no buscamos como beneficio, sino que es nuestro pueblo, y pues... Nadie se olvida de allá y siguen vivas nuestras costumbres y tradiciones.

Carlos, a pesar de que es un estudiante de la ciudad, él se considera de procedencia mixteca y con derechos para aprovechar todas las oportunidades de beca que ofrece la universidad para estudiar. Por la falta de presupuesto él tenía todas las intenciones de cursar su carrera en la UdeG, pero su prima que había estudiado en el ITESO le mencionó la posibilidad de obtener una beca especial para estudiantes de su condición. Carlos no desechó la propuesta y después de un tercer intento pasó la prueba y decidió entrar a la carrera de ingeniería mecánica.

Ana es mi prima, cuando supo que yo iba a entrar a la UdeG ella me comentó de que aquí había estudiado y que ofrecían oportunidades para estudiantes como nosotros. Pues yo hice el examen dos veces, el primero no lo pasé, fue hasta el segundo. Me gustó la universidad y aquí me quedé.

A pesar de que iba a desistir en hacer una vez más el examen de admisión, continuó hasta que pasó el examen. De otra manera, si él no pasaba la última oportunidad estaba decidido hacer el intento en la UDG. Adquirir conocimiento es su mayor objetivo y busca la manera de que no sea sólo el que le proporciona la academia universitaria sino otros que vienen de su propio interés:

(...) yo intenté varias veces, creo que ya estaba por decidir y decir: “pues no, ya no”, y ya no seguir ahí habiendo otras universidades, igual estando UdeG u otras, pero fue el último intento y pues quedé. Y escogí esa carrera, porque también quería seguir aprendiendo más de lo que me gusta.

En el primer semestre de su carrera universitaria Carlos recibió la oportunidad de tener acompañamiento académico, aunque muchos de sus compañeros que estudian la carrera de ingeniería no veían útil recibir el apoyo de la facilitación en la lectura y escritura, él tomó la decisión de asistir dado su interés por aprovechar las oportunidades de conocimiento de comunicación académica. Así mismo, comienza su semestre trabajando en una empresa de refrigeración, de aquí su interés por conocer más de temas de ingeniería, de los procesos de la termodinámica y del enfriamiento.

Esta actitud le genera autonomía en las decisiones que toma para el aprendizaje. Él elige su propia ruta y aprende también de las materias que le interesan. En un principio, le sugirieron comenzar con pocas materias, pero se da cuenta en los semestres subsecuentes que sí puede llevar a cabo más materias.

Ya terminé, muy bien, di de alta tres, el semestre que viene voy a meter cuatro o cinco, porque todo muy bien y voy a tomar veranos para adelantar, pero quiero meter en verano cálculo, con química sí batallé poquito pero sí me gusta, no me ha ido muy bien pero contento porque aprendí mucho. Es que en la prepa no tuve buena la materia de química, me costó un poquito, pero me gustó mucho.

La materia de química que fue una de sus mayores dificultades, la encuentra interesante porque tiene la visión de la utilidad de esa materia y la relación que puede tener con otras de sus mismos contenidos:

Estoy esperando a llegar a ese semestre para conocer esa materia, se me hace muy interesante, yo creo que para llegar a esa materia por eso metí química uno, porque es seriada.

Su pasión por los temas de su carrera, por tanto, al decidir dejar de trabajar desea dedicarle el tiempo completo para tener un mejor desempeño, para tomar esta decisión tuvo que ahorrar en su trabajo anterior y pedirle permiso a sus padres para que también recibiera un poco de ayuda por parte de ellos.

Este semestre dejé de trabajar, es que, si quiero aventajar mis materias mejor me dedico a la escuela. Al menos ahorré todo el semestre anterior para poder pagar el semestre siguiente y así tener oportunidad de meter más materias y dedicarle a mi carrera. Las dos cosas por el momento, sí se me hace difícil.

Sin embargo, casi al término del semestre en que decide dejar de trabajar, se viene la situación del covid-19 y se enfrentó con una gran problemática económica. Solicitó ayuda y pudo solventar los primeros gastos al menos de su manutención, para poder idear alguna estrategia para salir adelante y continuar con sus estudios:

Con respecto a lo de apoyo, si se logra, lo agradecería, aunque sea lo más mínimo. La verdad no sé cuándo durará esto. Creo que me agarró en el peor momento, con esto de que no trabajo y sólo ahorré para este semestre y apareció esto, la verdad sí me afecta mucho. Pues ahora que lo que pudieran apoyar es de mucha ayuda y con este impulso yo le busco salir.

A pesar de sufrir estas contrariedades, pudo salir adelante e inscribir sus materias del siguiente semestre. Sus aspiraciones de terminar la carrera para crear cosas nuevas siguen en pie. A pesar de las dificultades que le implica entender los términos de la carrera tiene el optimismo de no darse por vencido sino aprender todo lo que sea posible para cumplir lo que él desea.

Ahí la llevo, batallando, pero bien. Me gustaría hacer cosas, así, estoy pensando crear otra cosa con bases de refrigeración, por ejemplo hacer como calefacción. Ajá, bueno yo nomás, ahorita estoy dejando ideas al aire imagínate, llevándote de manera que yo me llevo un generador de energía inalámbrico al campo, tengo un enfriador, un calefactor, un aire de presión, este y una estufa. Como para enfriamiento, así como, así como que con generadores porque los que es aquí.

Hasta aquí se presenta su historia de vida. A continuación, se muestran **los saberes del primer nivel de análisis de la situación académica del primer periodo de acompañamiento**. Para el **estudiante mixteca** éste fue el comienzo de su vida universitaria. Suceden en el momento de la selección de una lectura académica y en la primera aproximación al contenido del texto.

5.4.2 **Primer nivel de análisis:** situación académica del estudiante mixteco

En el primer periodo se encuentran los saberes análogos-autónomos. Aquí el estudiante indígena de ingeniería decide tomar las sesiones de acompañamiento académico con el deseo de conocer más sobre cómo trabajar textos en la lectura y la escritura. El saber que se manifiesta en este periodo como dominante es el *análogo-autónomo*, se describe y se analiza a continuación:

+ Saberes análogos-autónomos

Los saberes análogos-autónomos son procesos cognitivos que parten de la experiencia de dos o más contextos para relacionarlos y comprender un conocimiento, especialmente su significado y su función. En el estudiante indígena, estos saberes análogos se construyen de la mano de un saber autónomo, es decir, a partir de tomar sus propias decisiones y conocer las estrategias para su aprendizaje. Este saber implica una actitud reflexiva y crítica consciente de sus propios procesos de aprendizaje y el deseo de entender los fenómenos que ha elegido estudiar.

Los saberes autónomos se evidencian a partir de que el estudiante decide tomar un rumbo de acción en la elección propia de un libro (elemento no humano) para comenzar el acompañamiento académico. Esta decisión se deriva del deseo del estudiante por seleccionar un texto y tema de su interés para comprenderlo mejor.

Sí, me dejó traer un artículo o alguna tarea que me hubieran dejado en mis clases o algo así de mi carrera, pues no encontré el artículo, pero no sé si sirve este libro que traje es que..., bueno la verdad yo quería empezar a leerlo porque me interesan estos temas.

El saber autónomo se asocia con el gusto del estudiante y está conectado con lo que desea ser en cuanto a su identidad profesional. A partir de esta visión el estudiante construye discursivamente una analogía para definirse en cuanto a su experiencia en el trabajo de técnico de refrigeradores y aire acondicionado y su futura identidad profesional de ingeniero mecánico. Desde esta perspectiva, el saber autónomo se ordena a partir del vínculo del saber análogo dos contextos para autodefinir significativamente sus intereses en cuanto a lo que él denomina que es “lo suyo”, es decir, su experiencia laboral vinculada al saber de su ser profesional.

Más que traer algunas tareas para que me ayude, mejor me gustaría más aprender por mi cuenta pues, seguir aprendiendo más sobre lo mío, y este libro es lo que me interesó porque conozco un poco de refrigeración y aire acondicionado.

Los saberes autónomos–análogos se vinculan también con un elemento humano significativo para el estudiante. A partir de que su tío, quien vive en la comunidad mixteca urbana donde el estudiante habita, le había prestado ese libro para comprender temas de su carrera relacionados a su trabajo, se construyen vínculos significativos de pertenencia. De esta manera, entre otros artículos o libros que pudo haber obtenido de la biblioteca, con el préstamo del libro se mapean relaciones situacionales de personas que habitan en su comunidad urbana y han tenido una experiencia similar con los contenidos académicos. Desde esta perspectiva el libro es un elemento simbólico sociocultural significativo en relación a su gusto y lo que desea leer.

No lo saqué de la biblioteca, es de un tío que vive en mi comunidad aquí en Tonalá por donde yo vivo, él me lo prestó. Quisiera leer este, pero no sé si es mejor con los artículos que me había pedido sacar o más específicamente del tema de mecánico o automotriz ¿cuál sirviera más? Pues, porque yo escogí este, porque también quería seguir aprendiendo más de este libro.

La elección libre de este libro está vinculada con los antecedentes de su tío, ya que él es un profesionalista de la materia de química. Asignatura que a pesar de que tenía dificultad en comprenderla en el bachillerato siempre tuvo curiosidad por aprenderla. Desde esta perspectiva, la libertad de elección del libro se asocia a la valoración de un elemento humano, proveniente de su comunidad y relacionado con una materia que él quisiera aprender más.

Mi tío es químico y vive en la comunidad donde vivo actualmente, en Tonalá, él me prestó este libro y me lo recomendó, me dijo que me iba a servir mucho para mi carrera y para mi trabajo.

A lo largo de este periodo, se muestran una serie de características involucradas al interés de conocer tanto los contenidos como los procesos de lectura a partir de analogías con los contextos de su experiencia y los conocimientos del libro. Sin embargo, para identificar en el mapa de relaciones los vínculos menos explorados, se rescatan las citas anteriores en las que se evidencia los elementos que guían los tres periodos de acompañamiento académico: la autonomía (en las decisiones tomadas en el conocimiento) y las analogías (como un saber implícito para aprender procesos y definiciones).

A continuación, se muestran **los saberes del segundo periodo** de acompañamiento. En este periodo es importante mencionar que el estudiante mixteca se distancia de la relación del conocimiento con su cultura. Su postura es meramente académica y procura comprender los conocimientos estructurales y académicos a partir de la lectura del libro y la relación con su disciplina y su experiencia.

+ Saberes lógico-articuladores

En el segundo periodo se presentan con mayor frecuencia los saberes lógico-articuladores. Desde la situación del estudiante estos se definen por la capacidad de expresar oralmente dos momentos: primero, la estructura lógica de los conceptos y procesos teóricos, y segundo, adquieren un carácter epistemológico crítico cuando construyen una lógica articuladora de los conceptos con sus propias experiencias, ideas y propuestas para plantear una nueva situación de conocimiento científico.

Los saberes lógico-articuladores se plantean en gran medida con la intención del estudiante indígena de entender a fondo los saberes científicos que se presentan en el libro de una forma ordenada, para ello, desea así mismo recurrir a estrategias de lectura para saber leer lo académico y comprender mejor el carácter disciplinar. Con esta intención, el estudiante se distancia de la cultura mixteca heredada por sus padres, y se centra en la acción de entender los saberes académicos y científicos.

En el mapa de relaciones se muestra la situación académica del estudiante a partir del vínculo con un elemento humano, quien es el facilitador, y dos elementos no humanos: 1) el libro, en el cual están los contenidos temáticos, y 2) los organizadores gráficos propuestos por el facilitador como estrategia para comprender el conocimiento. Estos elementos se relacionan al entrar en contacto con las construcciones discursivas científicas de los contenidos de la disciplina de estudio.

Me acuerdo que la otra vez vimos, que para definir el diagrama de Mollier, recuerdo que habíamos hecho un gráfico, era como un mapa mental, pero no me acuerdo muy

bien el nombre, creo que se llamaba mentefacto y con eso pude definir muy fácil lo que era, ajá, sí mira: es una herramienta para medir presiones, pulsaciones, evaporación. Todo esto en un sólo gráfico muy práctico, porque aprendí cómo poner un tema, sus características, lo que no es y sus derivaciones.

Con el elemento estratégico no humano de los gráficos conceptuales se trazaron interacciones lógicas significativas con otros niveles cognitivos de comprensión teórica, éstos tienen que ver con otros tipos de gráficos proporcionados por el facilitador (elemento humano), que le permitió relacionar no sólo las definiciones, sino los procesos articuladores del diagrama. Desde esta perspectiva la comprensión lógica y articulada del conocimiento científico le permitió identificar cuestiones controvertidas en su aprendizaje para ser planteadas como nuevos retos de lectura y en la comprensión del conocimiento de su disciplina académica.

Ah, sí, si nos basamos en el diagrama de flujo, aquí podría ser el inicio de la medición de las presiones de cada uno, y se puede ilustrar cada una de las etapas que va mostrando el refrigerante en el diagrama de Mollier. Entonces esto es muy padre y lógico porque se miden etapas y entonces las etapas están trabajadas en procesos ¿entonces lo primero que tengo que identificar es cuál etapa es la fase de salida? y definirlo con una nomenclatura. Qué curioso las nomenclaturas del gráfico son símbolos que tienen un significado, así se usa mucho en ingeniería, si lo había visto en dibujo mecánico y son los símbolos que nos dicen en los planos y qué vamos a hacer. A veces se me olvidaban esos símbolos, pero creo que ahora ya no.

Los saberes lógico-articuladores se organizan también simbólicamente en la relación con las experiencias laborales en la empresa de refrigeración, desde esta perspectiva, la organización de ideas constituye un elemento simbólico para vincular los saberes con los procesos cognitivos de comprensión teórica que se confrontan en los gráficos. Las interacciones recurrentes con la experiencia de trabajo constituyen un marco referencial para articular y situar los conceptos de la lectura académica y comprenderla.

A continuación, se nombran **los saberes del tercer periodo** de acompañamiento del estudiante mixteco. Durante este periodo, el estudiante sigue siendo asiduo y puntual, y se puede dar continuidad a los objetivos planteados para construir ideas y dialogarlas. Este hecho ha facilitado pasar a una lectura de comprensión a una lectura analítica y crítica para plantear ideas propuestas para la escritura.

+ Saberes de reflexividad-críticos

Los saberes reflexivos-críticos se describen desde la postura que tiene el estudiante frente al conocimiento; no precisamente como resultado final del aprendizaje sino durante todo el proceso. Parte de la actitud consciente y constante de observar para comprender distintas

situaciones científicas y confrontarse a sí mismo en ellas; para esto recurre a preguntarse continuamente, establecer relaciones para argumentar y dar la oportunidad de abrir su pensamiento a nuevas y significativas ideas.

Los saberes reflexivos-críticos se identifican en la construcción discursiva del estudiante cuando en el acompañamiento académico se abre a un diálogo abierto (informal) de acuerdo a la importancia ética que tiene un profesional para realizar sus acciones correctamente. A partir de esta charla, el estudiante da a conocer las maneras en cómo piensa sobre lo que observa en situaciones profesionales y lo relaciona en cuanto a la relevancia de que esto puede pasar al campo disciplinar y académico para generar conocimiento.

Sí, cuando uno lo explica así me pongo a pensar que pasa en muchos casos, por ejemplo, un Ingeniero, llega a instalar, bueno, hace poco, tocó ver que un ingeniero llegó a instalar un equipo, sacó los planos, la medición y los cálculos y puso un equipo, llegaron los técnicos, ellos debatieron entre técnicos e ingenieros, diciendo: 'este equipo no me va a dar la capacidad para esto porque nomás tomó en cuenta el espacio, pero no las personas' y dijo: 'no pues este no me va a dar, y aparte lo que me está dando, tampoco es la capacidad para el equipo más tuberías'. Y todo, como dónde va a estar instalado, y eso, y es como un debate de quién tiene razón, por qué esto y por qué no eso. Y me he puesto a pensar que sí, para hacer eso debe de tener cálculos precisos para poder llegar a un punto.

El saber reflexivo-crítico se configura a partir de la relación de dos tipos de experiencias: las observadas en cuanto a contextos profesionales y las que él mismo vive como observador y participante de su aprendizaje. A través de ellas el estudiante manifiesta construcciones discursivas reflexivas para pensar situaciones desde los saberes profesionales de la carrera y desde su participación en el mismo.

Entiendo que tenemos que tener toda la información y el conocimiento amplio para decidir poder aplicar algo para que funcione. Se necesita respaldarnos para saber el por qué pasa eso y por qué no puede funcionar aquello. ¿eso sería como conocer el problema? Como debates de ingeniería. Me imagino como, por ejemplo, la experiencia que tengo en mi trabajo que conozco los ciclos de refrigeración y conozco que una de las cosas que puede afectar los silos es la humedad. Bueno, como esa también he oído que depende del lugar, como cerca del aeropuerto falla mucho por lo mismo. Que es como, oxida el metal, que está en los condensadores, eso sería como más para acá ¿no? Que oxidaría el metal que está en los techos y eso tendería a destruir el... ya sé, voy a investigar más.

A partir de las experiencias observadas o vividas, el estudiante indígena se posiciona frente al conocimiento al reconocer que las ideas expresadas por elementos colectivos humanos o textualizadas en el libro o en diferentes fuentes informativas, se vinculan con convenciones

académicas humanas que dan legitimidad a un conocimiento en el cual se organizan distintas maneras de entender el comportamiento humano y de la ciencia.

Breve cierre del primer nivel de análisis:

Los saberes que se presentan en los tres periodos del estudiante indígena mixteco se muestran más como saberes estratégicos para la construcción del conocimiento profesional que con características de los saberes alternativos. Las distinciones se muestran en el peso de las interacciones que van en torno a establecer vínculos de mayor peso simbólico con los objetos de uso académicos, como el libro de texto, en comparación con algún otro de la cultura mixteca.

Las interacciones se construyen desde la perspectiva de una experiencia basada en la observación de elementos que lo llevan a establecer analogías, comparaciones, construcciones lógicas epistémicas del conocimiento científico. Los saberes se dinamizan en torno a sus gustos con la finalidad de aprender temáticas de su disciplina de estudio relacionadas a dos tipos de experiencia: la académica y la laboral. A partir de aquí, define lo que es suyo para concentrarse en seguir una línea de formación profesional.

No se puede negar que las raíces mixtecas estén presentes de manera somera en la descripción de los saberes, ya que menciona a una persona de su comunidad como elementos simbólicos para la elección de temas de estudio y para la autoidentificación de una persona mixteca profesional. Otro elemento es que se torna en la necesidad constante de expresar oralmente la comprensión de sus aprendizajes y sus ideas. Desde esta perspectiva el saber se canaliza a través de la oralidad, y lo utiliza como elemento estratégico para abordar los conocimientos académicos.

A continuación, se muestra el segundo nivel de análisis de la situación del estudiante mixteca. Aquí se describen cómo los constitutivos de estos saberes se movilizan en distintos mundos y arenas. Además, se resaltan los planos subjetivos del estudiante indígena universitario.

5.4.3 Segundo nivel de análisis: Situación historizada de los saberes del estudiante mixteca

En este apartado se muestra la situación historizada de los saberes mencionados. Ésta consiste en dar cuenta de cómo dichos saberes se movilizan en las arenas de la memoria histórica y la académica. Además de profundizar en los planos de coexistencia de los saberes del estudiante mixteco que estudia la carrera de ingeniería mecánica. La finalidad es comprender las dinámicas intersubjetivas entre los distintos mundos de las arenas para identificar las características que definen el diálogo de saberes en el contexto situado del estudiante.

+ *Los planos de coexistencia en los saberes del primer periodo (análogos-autónomos)*

El saber autónomo-análogo en el primer periodo de acompañamiento académico se presenta con la intención del deseo del estudiante indígena de conocer algo nuevo. Especialmente, nace de la necesidad personal de profundizar en el ámbito de los contenidos temáticos de su disciplina de estudio. En la descripción de la situación académica se mencionó que uno de los elementos eje que orientaban su intención de conocer se refería al gusto personal de la lectura de un libro prestado por su tío (mixteco-urbano). Los vínculos familiares de este libro con el conocimiento representan simbólicamente el cruce de distintos mundos en los cuales se intersectan ligeramente las arenas de la memoria histórica y académica.

La situación historizada del primer periodo de acompañamiento académico se representa a partir de relacionar tres mundos dentro de las arenas histórica y académica: primero, el mundo académico en el que el estudiante se encuentra inmerso en su rol de estudiante; segundo, el mundo que corresponde a la cultura ancestral a través de los vínculos de sus padres; y el tercero, el mundo urbano donde él trabaja y la comunidad mixteca migrante con la que él convive cotidianamente.

En estos tres escenarios de mundos se intersectan someramente el pasado histórico de sus padres, la representación de su tío como persona migrante y con una profesión, y el libro disciplinar como un objeto que no sólo simboliza el conocimiento académico, sino la motivación para construir en el estudiante indígena una nueva identidad mixteca. En este sentido, el libro es el objeto que insta al diálogo de saberes para analogar las vivencias de la memoria histórica (de sus padres) y las experiencias de los aprendizajes de su trabajo con el conocimiento académico de su profesión. Aquí no sólo se proyecta el deseo de la leer, sino se despliega desde su propia experiencia laboral el sentido de su ser universitario en el gusto por el “*aprender lo que es suyo*”.

Quisiera mejor trabajar sobre este libro y no sobre las tareas que me dejan en las materias, sobre todo aprender cómo saber leerlo y comprender más rápido y bien estos temas que son de procesos mecánicos de enfriamiento, que es un tema que me interesa por mi trabajo y mi carrera. Sí, es un libro que me lo prestó un tío.

Los *planos de coexistencia* de los saberes análogos-autónomos relacionados en los distintos mundos se mueven subjetivamente en el primer plano de conciencia cognitiva en el pensamiento del estudiante indígena en un *dado – dándose*. Esto se explica cuando el estudiante, a pesar de reconocer que por medio de sus padres él es parte de una cultura mixteca, no se identifica al cien por ciento con las prácticas comunitarias por haber nacido en un contexto urbano inmerso en dinámicas muy distintas a las de la comunidad. Por otro lado, sus padres viven su tradición y visitan constantemente su lugar de origen por los roles que todavía ejercen dentro de su comunidad. En este sentido, es *dado* porque tanto del ambiente urbano como del espacio familiar ha internalizado normas y estructuras dadas por la sociedad y por los estilos de vida, sin embargo, a su vez al estar en contacto cercano con la cotidianidad de ambos ambientes, asume su manera de ver lo cotidiano en constante mutación y articulación con los distintos componentes de cada uno. Su conciencia en esta

situación exige abrirse para moverse intersubjetivamente en la situación de su propia realidad (Zemelman, 1992).

Para la siguiente asesoría me gustaría que fuera entre semana porque, estoy pensando irme a mi comunidad, cómo mis papás tienen un cargo ahí en el pueblo y me toca irme con ellos, llevarlos yo pienso más bien la última semana de clases, una entre semana de la siguiente semana. El viernes está bien, tengo más tiempo libre, de todos modos, el otro semestre, aunque vaya a meter más materias quiero seguir tomando las asesorías.

El estudiante obtiene un rol menor dentro de la comunidad y por ser mixteco tiene la obligación de acompañar a sus padres a cumplir su papel. En este sentido, analíticamente se coloca en *el plano personal de identidad*, en el que el estudiante se intersecta cotidianamente en la relación de dos mundos, en el cual se internalizan procesos subjetivos según la información que percibe de sus interacciones y la realidad individual.

A partir de estas fronteras de contacto de ambos espacios culturales, el estudiante toma decisiones autónomas sobre qué línea desea tomar en el transcurso del acompañamiento académico, aprovechando este espacio como un encuentro personal con el conocimiento que él desea conocer y no el que le imponen los profesores de sus materias. Por otro lado, desconoce diversos aspectos de la cultura mixteca representada por sus padres, específicamente las dinámicas que definen concretamente a la comunidad ancestral mixteca que todavía no se han perdido.

Éste hecho se convierte también en un insumo para abrirse al conocimiento de sus propias raíces con relación a los temas de su disciplina, por ejemplo: en uno de los acompañamientos académicos se da cuenta que su tema de interés lo puede relacionar con otros contextos, y los de las costumbres de la comunidad de sus padres, éste hecho fue un buen referente para interesarse más en investigar las prácticas comunitarias con los temas de profesión y descubrir que no están separados ambos conocimientos.

Investigué con mis papás que los campesinos, la gente que cosechan, se van a sus terrenos y como pasa un río muy grande más o menos el agua está muy fresca y ahí meten sus refrescos, la comida en las ollas para mantenerlos frescos. En las casas están frescas, son de adobe y de teja y ponen un canasto grande y ahí meten su comida para mantenerlo fresco, y cuando llega la hora de comer lo bajan y se lo comen.

Con la experiencia de realizar analogías entre los aprendizajes de su carrera y de su trabajo relacionado a los sistemas de enfriamiento con los conocimientos de su comunidad, los saberes se potencializan en la medida que le ha hecho vincular en gran medida términos que él mismo ha investigado por su propia cuenta sobre los temas que le interesan.

La relación es bastante, sí pues sí, por ejemplo: el río es similar a enfriar productos de una inyectora, como si viniera el proceso de evaporación de la evaporadora hacia el producto es similar. Lo meten en el agua fría para mantenerlo frío y tiene como ventanitas en la esquina a medias y pues entra el aire ventilado, más lo fresco que está para mantener la comida. Yo ya lo había visto antes en la comunidad, pero ni idea porqué lo hacían, hasta que pregunté y ya me explicaron qué era, no me imaginaba.

En el plano de la alteridad, el estudiante reconoce una práctica cultural, “que ya la había visto antes” pero no conocía su significado. A través de la comunicación y el diálogo se vincula con las personas, comprende el sentido de la práctica y comprende en sí mismo que el saber de la comunidad y el saber científico académico se vinculan a partir de la experiencia relacional con el otro cotidiano del cual forma parte.

+ *Los planos de coexistencia en los saberes del **segundo periodo** (lógico-articuladores)*

Los saberes lógico-articulados se visualizan desde el ámbito académico a través de la intención de comprender los contenidos temáticos del libro con organizadores gráficos de definición y de procesos. En interacción con el facilitador, el estudiante establece conexiones articuladas con conceptos, experiencias e ideas del mismo estudiante. En este sentido, la construcción de su pensamiento se manifiesta en dos momentos particulares: primero, en la comprensión lógica de conceptos a través de gráficos, y segundo, con la deconstrucción consciente de la estructura del conocimiento para plantear una nueva manera de abordar una problemática.

Desde esta perspectiva, la situación historizada se plantea a través del *plano de la conciencia subjetiva cognitiva* en el sentido de darse cuenta cómo aprende y cuáles son sus estrategias para construir el conocimiento en un *dado-dándose*. A pesar de que en este periodo se desvincula propiamente de la cultura mixteca, las formas de comprensión textual y científica del estudiante indígena se relacionan con las habilidades expresivas orales comunicativas. En este sentido, ve la necesidad de expresar verbalmente los conocimientos que va adquiriendo, explicados con sus propias palabras, incorporando conceptos y definiéndolos según las articulaciones que establezca con otras experiencias o con el mismo conocimiento científico.

Desde esta perspectiva los saberes lógico-articulados se movilizan en las dos arenas (la historizada y la académica) no como dos mundos distintos que se intersectan, sino en el sentido en que la memoria histórica se expresa no a través de una construcción discursiva definida por una comunidad, sino a través de la habilidad cognitiva de valorar la expresión oral para transmitir procesos, prácticas simbólicas y conocimientos. El estudiante pone en práctica esta habilidad a través de los procesos de construcción de conocimiento al expresar libremente en una lógica articuladora: a) definiciones y procesos, b) metacogniciones y

autorregulaciones de su conocimiento, y c) la expresión de ideas propias que pueden incorporarse a su conocimiento.

En este primer ejemplo se puede identificar cómo a partir de la elaboración de un diagrama de flujo él pide expresar sin que se lo pidiera el facilitador lo comprendido en cuanto a la definición de conceptos y procesos lógicos de procedimientos.

Por ejemplo, yo quisiera explicar el gráfico que saqué, a ver, yo entiendo pues que primero vemos condensación el primer subtema sería la presión el gas refrigerante llega al condensador, uno y ya la segunda podría ser como el refrigerante fue descargado a alta presión y eso ocasionó que cuando lleguen al acondicionador choquen entre más químicamente entre moléculas, bueno..., entonces es que se sienten tan presionadas, que se unen para volverse líquidos y ya la otra sería como a esa presión y la condensación que hubo se genera una más alta presión así me iría ¿cómo lo ve?

En un segundo ejemplo se identifica cómo a través de la expresión oral (no sugerida por la facilitadora sino por él mismo) da cuenta de cómo propone dialogar dos procesos complejos expuestos en gráficos distintos y separados, después propone articularlos unos con otros. A través de la comunicación oral explica su postura al relacionarlos, retroalimenta y comprende cómo ha adquirido el conocimiento.

Te voy a explicar la relación de las flechas que hice de los dos gráficos. Las flechas relacionan los procesos de condensación, evaporación y se juntan las presiones y dispositivos de la presión. De este lado (señala sus gráficos) su característica única es el líquido bajo presión, el líquido baja, aquí se van a juntar las dos y es donde se separa el dispositivo de expansión, el regulador, que de este lado tiene alta y de este lado baja y en este punto intermedio es lo que lo separa de la alta a la baja presión y regula la expansión. Aquí llega al punto de mayor expansión para pasar al refrigerante para expandir el calor y aquí se ponen de nuevo otra vez y aquí se pasa donde llega al punto de extraer el calor. Este primer punto es líquido que libera a, lo expande y libera calor y aquí lo baja de temperatura y lo intercambia, esta es extra y lo que pasa directamente en la evaporación, llega en el punto de calor entre lo que se quiere enfriar y lo que se quiere extraer de calor y aquí está también la característica de esta... bueno... ¿te acuerdas cuando te había explicado que me faltaba algo que no entendía? pues es este punto, bueno aquí me faltó una flechita, porque este extrae el calor del recipiente del agua que queremos enfriar, pasa aquí y lo libera del condensador y con ventiladores lo expande y lo extrae y libera el calor y así se va liberando el frío, hasta que llegan a volver el ciclo nuevamente.

En el proceso de la cita anterior sobre la fusión de dos gráficos, el estudiante toma la decisión de mirar el proceso desde una postura para comprender los conceptos y familiarizarse con el

campo del conocimiento. Desde esta perspectiva, procura trascender la percepción estrictamente teórica de procesos separados, para captar una situación problema en la fusión de distintos contenidos para comprenderlos articulados (Zemelman, 1996).

Pues la verdad se me ha hecho muy interesante esta forma de comprender el texto a través de organizadores gráficos. Y cuando fusioné los gráficos de condensación con los de evaporación para explicar un solo proceso, no me había imaginado esta forma de leer distintos procesos en uno solo, porque aquí vi cómo van, cómo se juntan, qué hacen las dos en un solo proceso, y me gustó mucho.

Para el estudiante, expresar los conocimientos a través del lenguaje, construye la experiencia con el conocimiento y permite repensar las categorías de los procesos lógicos académicos por proponer otros posibles y adquirir significados más amplios. Desde esta perspectiva, la identidad del estudiante indígena se va reconfigurando a partir de la profesionalización de su lenguaje, a través de éste se incorporan las nuevas estructuras científicas y académicas y se va internalizando lo social (Côté y Levine, 2002).

El lenguaje tipifica experiencias, y permite incluirlas en categorías amplias, especialmente cuando los procesos cognitivos se hacen conscientes no sólo en los procesos teóricos conceptuales, sino en los propios del estudiante y conoce cuáles han sido las decisiones tomadas para poder llegar a ese conocimiento en las cuáles los términos han adquirido significado desde su situación. En este sentido, a continuación, se muestran distintos momentos en que el estudiante mostró en una breve reflexión metacognitiva las formas de razonamiento subjetivo para mencionar cómo llegó a construir conocimiento.

Sí pues, ya estoy entendiendo más cómo llegar con las palabras claves de cada uno, y clasificarlas... ajá y todas para comprender el diagrama de Mollier, sí porque todas las contiene Mollier. Todo esto unido en una gráfica, ajá, la gráfica explicaría todo este proceso donde va en la gráfica, porque la gráfica es como un caminito y lo vas viendo y te va marcando la presión alta, baja y los cambios que va teniendo. Es como un caminito. (analogía)

En la cita anterior se visualizan la manera en que el estudiante resalta la lógica del conocimiento en la gráfica y lo explica a través de la analogía del *camino* que lo lleva la comprensión desde un criterio de validez científica. En la siguiente cita:

Sí, aprendí mucho más a calcular para este sistema, a entender un poco más el diagrama de Mollier, qué fases está pasando, por qué sucede esto, y sobre todo el lenguaje más químico, porque antes yo nada más sabía que pues aquí pasaban y ya se convertían en líquido, pero ahora sé por qué y cómo. (lenguaje y proceso).

En la cita anterior se resalta el lenguaje científico que va incorporando como parte de la estructura lingüística académica-científica. Este elemento es importante porque además de comprender los procesos cognitivos de las teorías, él asocia el lenguaje disciplinar como un elemento importante para ser profesional en su área.

Ahora sé más de fondo, pues lo que entendí aquí con el diagrama me ayudó a comprender más y mejor todavía pues ya me explica más qué es lo que sucede con el compuesto del gas, dentro de ahí, qué es lo que hace cuando choca con el aire, y pues así, es como más, más científico, como se le llama, más...

Las razones lógicas y articuladas de los distintos conceptos es lo que él define como lo “científico”, desde esta perspectiva, vincularse con el conocimiento lo incorpora a un campo académico en el que él tiene que internalizar para construir relaciones significativas y negociar ideas con la estructura científica.

Ah, pues me pongo a pensar que para poder aprender todo esto, bueno, desde que me acuerdo en el principio comenzamos a comprender las definiciones, usamos un gráfico que para mí fue como una formulita, el mentefacto, o algo así se llamaba, que se trataba de sacar todo lo que contiene el concepto: características, lo que es, lo que no es, y así. Después nos pasamos a entender el proceso, ya como en este caso vimos otros gráficos para comprender distintos procesos que tenía el diagrama de Mollier, y luego juntamos todos los procesos en un gráfico, y ya, ahí tiene que ver todo lo que vimos del libro.

Por último, en la cita anterior, el estudiante reconstruye el proceso trabajado en el acompañamiento y lo sintetiza de manera que resalta el trabajo analítico con los gráficos para comprender el contenido del texto. En suma, los saberes lógico-articuladores en la situación historizada del estudiante indígena universitario, nos muestran una acción preponderante en la arena académica, dentro de ella se encuentran distintos mundos: el académico, el científico, el disciplinar, el universitario; ellos se vinculan internamente apoyando en la construcción del conocimiento profesional del estudiante.

La arena de la memoria histórica parece invisibilizada, sin embargo, la acción comunicativa de la expresión oral del estudiante evidencia procesos cognitivos de un acercamiento a una *alteridad* que está implícita en él mismo ya que está inmerso dentro de un campo académico en el que participan diversos mundos con lenguajes distintos a los suyos. Para dialogar con ellos, toma la decisión él mismo al tratar de explicar la realidad científica dándose cuenta a través de procesos metacognitivos, que esta realidad poco conocida para él, posee una estructura fija, un lenguaje científico, que es posible conocer.

+ *Los planos de coexistencia en los saberes del tercer periodo (saberes de reflexividad-críticos)*

Los saberes de reflexividad-críticos son frecuentes en el tercer periodo del acompañamiento académico. Éstos se manifiestan en el momento en que el estudiante al entrar en contacto con la información referente a un tema de interés de su disciplina de estudio, en el que ha tenido experiencia cercana, genera una actitud crítica para argumentar la proposición de sus ideas con un marco referencial explicativo. Esta acción de pensamiento abre a la posibilidad de identificar diversidad de alternativas para generar algo nuevo ante una problemática científica.

La situación historizada de los saberes de reflexividad-críticos se identifican en el momento en que el estudiante conscientemente se posiciona dentro de la arena académica en la intersección de distintos mundos: primero para comprenderlos y después para fusionarlos. El criterio de reflexividad se visualiza al cuestionar y proponer alternativas desde el discurso científico- disciplinar, el de su experiencia y las visiones futuras profesionales. Así mismo, la arena histórica se traslapa con la académica al reconocerse como estudiante identitariamente fusionado (ni urbano, ni mixteca, sino uno solo, sin distinción cultural específica).

Yo me considero como una fusión, un poco mixteco... pues sí, yo creo que siempre lo llevo en mí, es mi sentido, algo como muy característico mío, o bueno, no así, pero estoy consciente de que soy mixteco... bueno, déjame... ¿Cómo explicarlo? Bueno, yo me siento como fusionado de hacer mis raíces, mis tradiciones y todo, pero también como crecí en la ciudad de Guadalajara y así, pero no me siento ni más de allá ni más de aquí, simplemente equilibrado de ambos lugares pues.

La perspectiva identitaria que se menciona en la cita anterior se mueve en *el plano de lo Social*, es decir, el estudiante se reconoce entre ambas situaciones (mixteca y urbana), en cada una de ellas existen normas, convenciones y estilos sociales de convivencia, al igual que en los mundos académicos en los que cotidianamente interactúa. Desde esta perspectiva, el estudiante se apropia de un pensamiento donde coexisten distintos campos con saberes potenciales para ser transformados en realidades posibles, ya sea científicas o situacionales.

Donde yo vivo hay una comunidad mixteca urbana y sí vivimos nuestras tradiciones, por ejemplo, cuando festejamos bodas, bautizos, algún otro compromiso o algo más grande pues siempre tratamos de estar con la costumbre como tradiciones de allá, igual aquí. O sea, no se abandonan, aunque estemos aquí, siempre es lo mismo, seguimos haciéndolo y conviviendo. También convivimos y tratamos de seguir como era allá y aquí y en todas partes de la república donde hay personas mixtecas, llegas y es lo mismo del pueblo y se sigue haciendo en todas las partes. La diferencia es que nuestros roles ya son más de ciudad, ya unos estudian otros trabajan en otras cosas, es como vivir equilibrados entre la ciudad y nuestra comunidad aquí, y así aprendemos a convivir en los dos lados. Por ejemplo, yo, que vengo a la universidad y trabajo, pero estoy con la comunidad aquí.

En este sentido, el estudiante indígena se identifica en el *segundo y tercer plano de la conciencia subjetiva en donde coexisten* los saberes reflexivo-críticos para deconstruir el saber “*dado*” a partir de un razonamiento crítico, y adquiere la habilidad gnoseológica de pensar “*lo posible*” desde distintos ambientes situacionales construyendo un diálogo crítico y reflexivo constante que trasciende a pensarse y actuar sobre la realidad presente. Éste pensamiento, lo traslada a las formas de aprender y cuestionar lo académico.

Mi interés es el tema del sistema de enfriamiento por o transferencia de calor. Quisiera argumentar que el cobre puede ser sustituido por otros materiales resistentes a altas temperatura y presiones y de transferencia de calor. El cobre es un material que soporta altas presiones y sobre todo de transferencia de calor. Pero quiero investigar otros materiales resistentes a las transferencias de calor. Creo que primero voy a investigar todas las características que ya tiene el cobre para lograr una transferencia de calor eficiente, y después quisiera conocer qué otro puede tener las características del cobre para lograr la misma eficiencia de transferencia de calor. Aunque el más usado es el aluminio en el sistema automotriz y no en el industrial y no sé por qué. Aunque yo pienso que la diferencia es porque el sistema industrial y el automotriz son distintos porque en el industrial hay mayor presión y más altas temperaturas. Pero estaba pensando en que el aluminio también se puede utilizar en el industrial y con las mismas funciones que el cobre, y esa sería algo que me gustaría descubrir. Es como investigar mucho también del aluminio en cuanto a componentes, presión y temperaturas. la diferencia que veo que hay entre ellos es por los sistemas. Si y la verdad no conozco muy bien porqué, porque el cobre está en el sistema industrial y doméstico y el aluminio en lo automotriz. Lo que supongo es porque decimos que el cobre es únicamente para sistemas industriales porque a mayor presión mayor temperatura y porque el sistema automotriz utiliza el aluminio porque a menor presión menor temperatura. Pero qué tal si el aluminio se hace la aleación con otros metales pudiera llegar al mismo funcionamiento y potencia del cobre. Uy, creo que tengo mucha tarea de investigación.

En la cita anterior se puede identificar el momento en que el estudiante desea construir un enunciado de tesis para escribir un ensayo académico con un tema científico. La propuesta de hacer este texto fue libre, es decir, no sugerida por ningún profesor de su materia. La planeación de la estructura textual lo lleva a cuestionar recurrentemente sobre los sistemas de validación del conocimiento teórico científico en cuanto a los sistemas automotrices e industriales, y el uso del cobre con el aluminio u otros metales.

La idea de cuestionar recurrentemente el conocimiento validado parte también de la experiencia que ha tenido en cuanto a la presión y la resistencia en su trabajo con los refrigeradores. Éste hecho más el conocimiento de su disciplina académica, construye un diálogo intersubjetivo de campos para construir supuestos que pueden validar una propuesta

académica científica proveniente de su razonamiento. Desde esta perspectiva, el referente no es sólo teórico o empírico, sino que implica la potencialidad del estudiante en las construcciones subjetivas que realiza para pensar en romper los condicionamientos teóricos que determinan una razón científica (Zemelman, 1987).

Los temas de su carrera son complejos, sin embargo, recurre a su gusto y pasión por aprender y a las habilidades para comprender las cosas a través de la búsqueda de información o recurrir a otros para la explicación. Este movimiento permite reconocer las teorías y experiencia sometiéndose a un proceso exigente de interrogaciones para deconstruir formas habituales de racionalidad (Zemelman, 2012). Desde esta perspectiva Carlos no sólo investiga los temas de su carrera, sino también aquellos que le interesa descubrir por sí mismo, en ocasiones sus conocimientos previos que venían de la experiencia de su trabajo y por el interés autónomo de investigar sus propias inquietudes lo hacen intuir la respuesta de quien va a responder:

Antes de que le preguntara al maestro sobre mi tema, me imaginé lo mismo que tengo que hacer experimento, pero puedo tener la teoría, pero no es suficiente. Yo pienso que para poder ese argumento sea válido quiero hacer pruebas con ese material para usar el cobre y variar en climas, temperaturas.

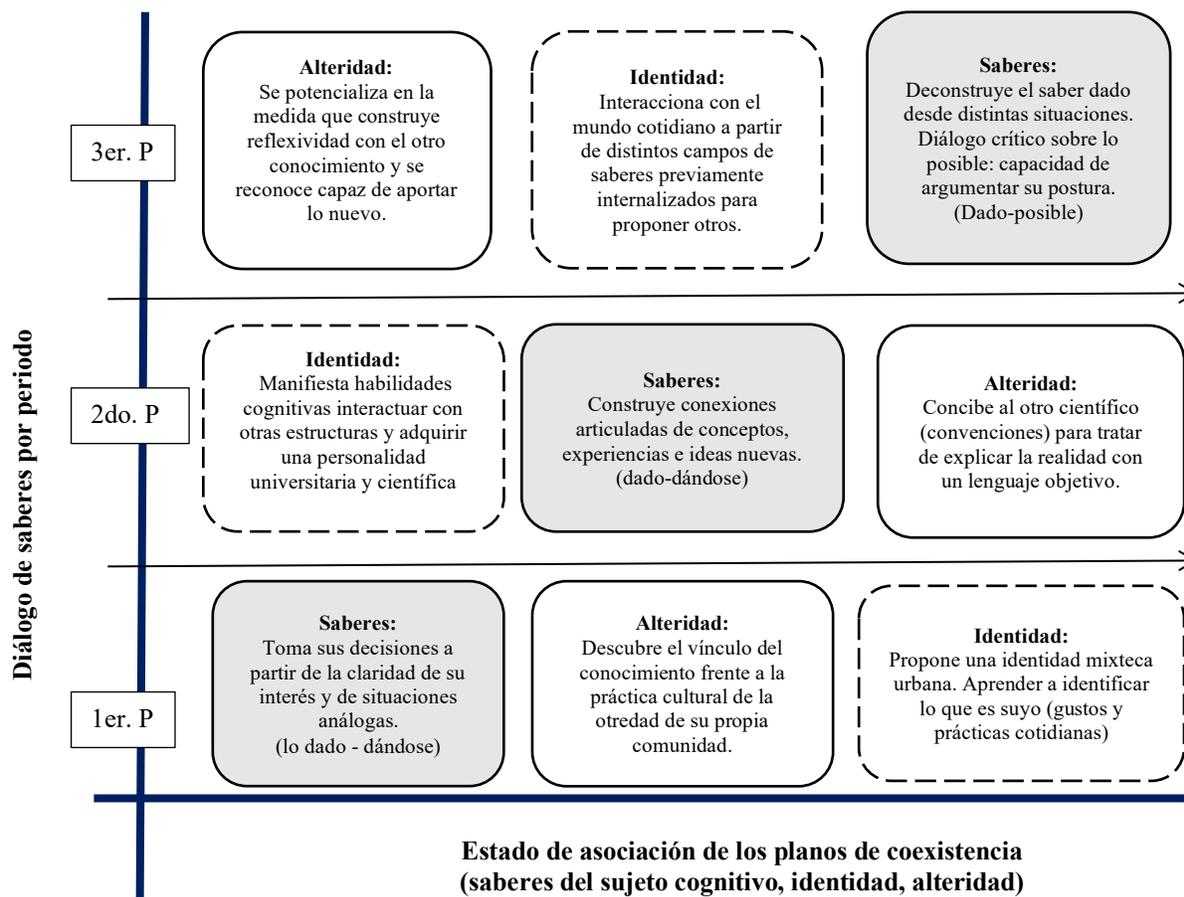
En suma, los saberes reflexivos críticos se definen desde la actividad subjetiva del estudiante que potencializa la capacidad de discernir y cuestionar a partir de dialogar y reconocer las diferencias de distintos campos objetivados, situacionales y de aprendizaje, para ponerlos en cuestión, deconstruir sus propuestas articulando sus procesos, y proponiendo alternativas propiamente razonadas para repensar la ciencia o las situaciones.

5.4.4 Cierre del análisis del estudiante mixteca: Posicionamientos del diálogo de saberes

A continuación, se muestra la última etapa o cierre del análisis del estudiante mixteco. Aquí se muestran la dinámica intersubjetiva del diálogo de saberes a partir de los distintos posicionamientos en los tres periodos de acompañamiento académico. La situación del estudiante fue el punto eje para poder entender el diálogo en relación e interacción a los planos que competen a: a) lo subjetivo, b) lo identitario, c) la alteridad. Estos referentes se visualizan en la siguiente figura 14 de posicionamientos.

En la tabla se trazan dos líneas la línea vertical con el diálogo de saberes por periodo y la horizontal que muestra el estado de asociación de los planos de coexistencia con la dinámica de los saberes, la alteridad y la identidad. Cada uno de ellos se lee de forma horizontal según los periodos que los caracteriza.

Figura 14. Mapa de posicionamientos que caracterizan al diálogo de saberes en los tres periodos de estudio del estudiante indígena mixteco



En la figura 14 se muestra los distintos posicionamientos epistémicos y ontológicos que el estudiante indígena mixteco vive en los tres periodos de acompañamiento. En cada uno de ellos se manifiestan situaciones en las que dichos posicionamientos influyen en cómo se construye el diálogo de saberes en la subjetividad del estudiante.

Para definir los distintos posicionamientos, es necesario resaltar que los saberes que construye el estudiante indígena universitario se caracterizan por moverse como estrategias cognitivas para dialogar con el conocimiento científico más que con su historia cultural étnica. Esta distinción es porque en el tránsito de su vida ha crecido en un ambiente más urbano que comunitario. En este sentido, las acciones que se proponían en el acompañamiento académico iban más en torno a comprender la lógica científica del texto y desarrollar habilidades de pensamiento académico para conocer las estructuras y las convenciones con las que se define el pensamiento científico.

El posicionamiento que resalta en el primer periodo de acompañamiento consiste en que el estudiante construye un saber autónomo por la claridad de los objetivos académicos que él persigue, es decir, no duda de su carrera profesional ni de su estancia en la universidad

en la que está, para él es claro que su intención es aprender más allá de lo que le enseñen en sus materias. Desde esta mirada, para acercarse al conocimiento de su disciplina académica, el estudiante sugiere un texto académico que proviene de una persona con vínculos afectivos familiares y representa un comienzo para entrelazar la representación de una nueva identidad mixteca con caracteres universitarios y profesionales.

El segundo periodo se caracteriza por un posicionamiento dentro del mundo académico como estudiante universitario. La relevancia de comprender las convenciones científicas de manera lógica y estructural es su único objetivo. En este sentido, las interacciones relevantes en este proceso serán más entre los campos universitarios y académicos, además de su experiencia laboral. A partir de articular estrategias cognitivas, comprensión teórica y experiencias laborales, el estudiante se coloca dentro del campo del saber para perseguir la experticia del tema y del lenguaje científico a través de la expresión oral de la incorporación de los conocimientos y la proposición de algunas ideas nuevas en este mismo campo.

En el tercer periodo, el estudiante se posiciona dentro del saber como un estudiante con potencialidades para proponer alternativas a las teorías científicas. Desde esta perspectiva, reconoce los condicionamientos teóricos y del valor científico en contraste con la experiencia en distintos contextos, a partir de ellos es capaz de construir interrogantes objetivas las cuales se exige a sí mismo la fundamentación de las mismas en un proceso de comprobación de sus hipótesis. Desde esta perspectiva se identifica que es capaz de interactuar con otras estructuras de conocimiento y proponer desde las problemáticas ideas nuevas.

En esta última etapa el estudiante se reconoce con una identidad fusionada, ni mixteca ni urbana, esta perspectiva se visualiza en todos los periodos de acompañamiento, en el que él trata de definirse en la experiencia y en el conocimiento dándole la libertad de elegir reflexivamente y en autonomía.

CAPÍTULO VI. CONFLUENCIAS Y CONTRASTES DE LOS SABERES ALTERNATIVOS

El análisis expuesto en el capítulo anterior da cuenta de las características de los saberes alternativos/estratégicos para construir conocimiento según las experiencias personales de cada uno de los estudiantes indígenas. Así mismo, manifiesta una diversidad de perspectivas situacionales en las que están presentes factores articulados por lo histórico y lo dialéctico.

En este capítulo, al hacer referencia a los saberes se mencionan los dos tipos identificados en el análisis. Los que se presentan en los tres periodos de los estudiantes ch'ol, wixarika y cora se nombran como alternativos, y los del mixteco se muestran más como saberes estratégicos. En comparación con los saberes alterativos, éste último se centra más en establecer interacciones para aprender temáticas académicas de acuerdo a su disciplina de estudio; a partir de estas relaciones va definiendo su identidad profesional.

En este capítulo se muestra cómo los saberes alternativos y estratégicos también pueden ser pensados a partir de las características y vivencias comunes de los cuatro EIU en los distintos periodos de acompañamiento, ya que dan cuenta a su vez de un entramado de situaciones diversas, definidas por sus relaciones con lo académico, su memoria histórica y sus posicionamientos epistémicos para construir conocimiento.

La finalidad de este segmento es reflexionar sobre las características comunes del movimiento de los saberes alternativos y estratégicos en cada periodo de acompañamiento, así mismo identificar en esas similitudes procesos diferenciados según las situaciones particulares de cada estudiante indígena.

Para ello se retoman dos rutas, una vertical que muestra de una forma sincrónica las confluencias de los saberes en los distintos estudiantes y en los mismos periodos temporales de acompañamiento; la otra horizontal, ya que da cuenta diacrónicamente de la temporalidad de los tres periodos como un proceso con periodos distintos en los que el estudiante va construyendo paulatinamente el conocimiento.

En la primera ruta (sincrónica vertical) se muestran las características comunes de los saberes en relación con las coincidencias en: a) la situación académica (las relaciones), b) la situación historizada (el movimiento de saberes al ser dialogados con la memoria histórica y lo académico), c) los posicionamientos. En la segunda se hace una breve reflexión analítica de los saberes según el proceso situacional de la secuencia de los periodos de acompañamiento en la construcción del conocimiento.

Para apoyar el análisis de la primera ruta se exponen tres tablas comparativas, una por cada periodo de acompañamiento académico. En cada una de ellas se da cuenta de las coincidencias y diferencias de los saberes en cuanto a la situación académica, la historizada y los posicionamientos dominantes. La segunda ruta se apoya de un gráfico y de una tabla comparativa para mostrar la dinámica de los elementos en el proceso del diálogo de saberes y la construcción del conocimiento en la secuencia de los tres periodos.

6.1 Características comunes de los saberes de los EIU por periodo

A continuación, se presentan las semejanzas y contrastes de los saberes ordenados en tres tablas, cada una de ellas muestra la explicación de un periodo de acompañamiento. En la parte lateral de la tabla se mencionan las distintas situaciones de los EIU (la académica, la historizada y los posicionamientos). En la parte superior se nombran los saberes de cada estudiante según el periodo.

6.2 Primer periodo

A manera de introducción a la primera tabla y con el interés de mencionar uno de los hallazgos comunes en el primer periodo, los saberes de cada estudiante se nombran distintos, pero tienen elementos semejantes entre sí. Esto se debe a que están relacionados con situaciones parecidas en el periodo de su vida académica. Por ejemplo:

En el primer periodo de acompañamiento académico se identifican cuatro tipos de saberes: los éticos (estudiante ch'ol), los valorativos (wixarka), los emancipadores (cora) y los análogos autónomos (mixteco). Cada uno de ellos tiene características semejantes de acuerdo al primer encuentro con lo académico y la primera experiencia universitaria.

Estos primeros saberes se agrupan en el proceso de entrada a la universidad y se caracterizan por arraigarse en sus valores culturales y en su historia para enfrentarse y entrar por primera vez en el campo académico universitario. Tienen el papel de aparecer como una carta de presentación de lo suyo ante el conocimiento desconocido, ya que se ven diferentes al contacto con lo académico. El movimiento cognitivo dominante es el: dado-dándose, ya que se muestra que lo que han incorporado en su vida comunitaria o de su contexto de procedencia ha quedado en ellos como un referente para pensarse en el presente y reconfigurarse en el sentido de su futuro profesional.

Estos primeros saberes también tienen funciones específicas comunes, tales como definirse a sí mismos en el sentido de ser EIU. Elaborar juicios de valor con una postura definida de sus propios valores frente al pensamiento académico. Se basan en las relaciones entre lo suyo y lo académico para elaborar alternativas liberadoras y generar una postura crítica a lo rígido y estructurado. A continuación, se explicarán con más detalles estos hallazgos.

La siguiente tabla tiene la finalidad de comparar la situación académica, la historizada y los posicionamientos de los saberes de los EIU del primer periodo de acompañamiento académico.

Tabla 11. Primer periodo: comparaciones y contrastes de los saberes en situación de los estudiantes indígenas

Situaciones posturas / Saberes	Saberes éticos e interpersonales (estudiante ch'ol)	Saberes valorativos (estudiante wixarika)	Saberes emancipadores (estudiante nay'eri)	Saberes análogos/autónomos (estudiante mixteco)
Situación académica	<p>+Parte de una construcción discursiva (ideas) para elaborar un texto académico argumentativo y comprender conceptos.</p> <p>+ Se desarrolla desde la experiencia con el migrante o jóvenes de su comunidad.</p> <p>+ Conoce a partir de la experiencia relacional de distintas lecturas de injusticia con el otro.</p> <p>+ Con la experiencia relacional, surge el interés de aportar mejoras para su comunidad a través de la búsqueda de una identidad académica.</p>	<p>+ Parte de la comprensión de conceptos de lecturas clásicas sociológicas.</p> <p>+Se desarrolla con la base de sus propios conocimientos comunitarios para entender lógicas de definiciones teóricas y genera posturas valorativas frente al de su propia disciplina académica.</p> <p>+ Conoce a partir de las interacciones con profesores, compañeros, sus iguales, profesionistas profesor (abogado) y lecturas de textos científicos).</p> <p>+ La experiencia con la asamblea comunal lo vincula con su interés por definirse como universitario y estudiar una carrera.</p>	<p>+Parte de la comprensión de conceptos de la lectura teórica del libro de Freire.</p> <p>+ Se desarrolla a través de definirse así misma e identificar los intereses que la han llevado decidir salir de su comunidad para estudiar.</p> <p>+Conoce a partir de vincular su historia de vida con una temática social de la lectura académico,</p> <p>+Con la experiencia cuestiona la validez de una práctica cultural tradicional comunitaria en la que es participe por su condición de género.</p>	<p>+Parte de la comprensión de la lectura de un libro de ingeniería que le regaló un tío (mixteco) químico.</p> <p>+Se desarrolla con la experiencia de dos o más contextos para relacionarlos y comprender un conocimiento, especialmente su significado y su función.</p> <p>+Conoce a partir de tomar sus propias decisiones y reconocer conscientemente sus propios procesos de aprendizaje.</p> <p>+ Se asocia con el gusto del estudiante por aprender y experiencia laboral. Está conectado con lo que desea ser en cuanto a su identidad profesional.</p>
Situación historizada	<p>+ Parte de problematizar más la situación de su contexto social comunitario que los contenidos académicos,</p>	<p>+Se origina a través del primer acercamiento empírico a formas de pensar distintas a las que aprendió en su comunidad.</p> <p>+Desde estas nuevas visiones él manifiesta un</p>	<p>+ Parte de analizar sus relatos y reconocer cómo a partir de experiencias académicas o comprensiones conceptuales mira su propia</p>	<p>+Parte de vincular la representación de su tío como persona migrante con una profesión, y el libro disciplinar como motivación para construir</p>

	<p>+La identidad social se arraiga en el contexto de su situación comunitaria.</p> <p>+Busca construir el primer vínculo con lo académico al definir su identidad profesional con su experiencia de vida.</p> <p>+ El sentido del otro se vincula con la mirada de la alteridad de sentirse parte de su propia comunidad, pero distinto en sus situaciones sociales.</p>	<p>posicionamiento frente a lo suyo y una actitud de curiosidad de conocer las razones por las que se estructuran las otras maneras de entender el mundo.</p> <p>+Capacidad de relacionarse con otros mundos basada en la facultad de verse a sí mismo y de ver a los otros.</p>	<p>historia, sus vivencias y justifica sus decisiones, especialmente las referidas a estudiar.</p> <p>+ Capacidad crítica liberadora que va afianzando sus decisiones desde su condición y reconocimiento de sus cualidades como persona como universitaria para en un futuro tomar acciones.</p>	<p>una nueva identidad mixteca.</p> <p>+ La identidad personal se define al estar en contacto cercano con ambos ambientes, ve lo cotidiano en constante mutación y articulación con los distintos componentes de cada uno.</p>
Posicionamiento	<p>+ Los saberes alternativos se posicionan como estrategias de poder para presentarse frente al campo del conocimiento académico.</p> <p>+El relato de su memoria histórica constituye un insumo para que él pueda comenzar abrir el diálogo con lo académico.</p> <p>+Se posiciona en su propia historia y tradicionalismo del pasado, pero se percibe el primer movimiento de la razón, que va entre lo dado (por su tradición cultural, que se constituye como poder) y lo dándose (la posibilidad de abrirse a lo que exige la academia).</p>	<p>+Los saberes valorativos toman una postura crítica constante con lo académico en la confrontación de lógicas de conocimiento valoral para cuestionarlas (lo dado - dándose).</p> <p>+ El espacio es un encuentro de distintas voces que confronta los valores de su comunidad, se reconoce a sí mismo diverso y define su posicionamiento y sus ideales frente al campo académico.</p>	<p>+Los saberes emancipadores adquieren una postura crítica y evidencian la realidad totalitaria desde distintas lógicas de poder.</p> <p>+ Las experiencias universitarias que tienen cabida en los espacios académicos son insumos para situarse desde la frontera para comprender las propias dinámicas y las de otros.</p>	<p>+Se posiciona desde fronteras de contacto de ambos espacios culturales, el estudiante toma decisiones autónomas sobre qué línea desea seguir.</p>

6.2.1 La situación académica del primer periodo

Los elementos en común que definen la situación académica del primer periodo de acompañamiento están caracterizados por resaltar *la experiencia* personal en los contextos de origen de los EIU como el punto de partida para situarse frente a lo académico. Desde esta perspectiva, es necesario para el estudiante situar sus vivencias pasadas, los vínculos con los mundos de las personas de las que ha tomado parte en su historia de vida, como un referente de lo suyo para presentarse ante otros conocimientos como los académicos.

Las experiencias pasadas que datan de estos vínculos con los mundos de las personas son distintas en cada uno de ellos: con migrantes, con la asamblea comunal, con su tradición cultural y por último con los contextos urbanos y tradiciones locales. Los tres primeros vínculos aluden a una experiencia arraigada en su personalidad social desarrollada en la vida comunitaria, y la última desde las interacciones de la fusión de distintos contextos urbano-comunitario.

Las características se fundamentan en que son experiencias situadas en su historia de vida, es decir en el primer periodo de acompañamiento se identifican desde los saberes de sus vivencias incorporadas por su tradición, su cultura y su contexto, como un referente para abordar por primera vez lo universitario y lo académico, formar criterios y tomar decisiones. Al ser expresada oralmente en los primeros ejercicios de acompañamiento, funge como un elemento fundamental para enfrentarse al conocimiento desconocido y mostrarse no con desventajas para entablar un diálogo, sino con saberes basados en su experiencia que les da seguridad para entablar una apertura a otros conocimientos. Es su asidero, es lo que trae y tiene.

En el contacto de la experiencia histórica con lo académico se derivan distintos tipos de relaciones, todas estas parten del intento por comprender la lectura o las formas de escritura académica. De ahí se construyen vínculos con comentarios que hacen referencias a distintas problemáticas sociales, al impulso por abrir sus relaciones a personas y compañeros del ambiente universitario, a conocer temas, otras prácticas culturales y cuestionarlas. A su vez, van definiendo sus gustos en cuanto a las formas de aprender y los contenidos nuevos, para imaginarse como profesionistas.

La situación académica del primer periodo de acompañamiento, parte de comprender las formas académicas escolares de para abordar los textos disciplinares a partir de realzar la importancia de la obtención de artefactos para conocer su uso y contenido, por ejemplo: el texto académico para comprender los conceptos y su estructura lógica organizativa; el uso de la computadora como un medio para realizar trabajos y para relacionarse en las labores de sus materias o en otros contextos académicos.

Otras concordancias de los cuatro estudiantes en este primer semestre van en torno a su interés por adquirir poco a poco una identidad profesional desde sus experiencias de vida, desde esta perspectiva procuran definirse a sí mismos como universitarios y estudiantes de su carrera e identificar razones por las que los han llevado a salir de su comunidad para

estudiar. Para ellos, en este periodo ya tienen una proyección de su quehacer profesional, no la buscan sino la desean alcanzar.

6.2.2 La situación historizada del primer periodo

La situación historizada de los saberes alternativos y estratégicos del primer periodo de acompañamiento da cuenta de las maneras en cómo los EIU van definiendo sus posturas para construir el conocimiento. En este primer periodo de acompañamiento se identificaron confluencias en el movimiento de sus saberes al involucrar en las tareas académicas relatos sobre cómo se ven ellos mismos como universitarios y profesionistas en relación con su historia de vida. Así mismo se dan cuenta de las formas tradicionales de pensar que le han enseñado en su comunidad o contexto de origen frente a los conocimientos nuevos de las situaciones heterogéneas cotidianas de su vida universitaria.

En los cuatro estudiantes en el movimiento de saberes se muestran vertientes situacionales en congruencia en sus formas de construir conocimiento, pero divergentes según su historia de vida personal situada. La acción de pensar se detona a partir del primer encuentro con lo académico al entrar en contacto con artefactos de lecturas científicas o de la elaboración de trabajos escritos con una tendencia argumentativa. Estos afrontamientos construyen un primer desafío de conciencia que se manifiesta en el movimiento de los saberes alternativos desde la lógica de potenciación. Esto implica, que el estudiante en un primer momento se acerque a su realidad histórica étnica o contextual de origen para comprender *lo dado* por su comunidad o por el contexto familiar en el que se ha visto envuelto a lo largo de su vida. De ahí comenzar a reconocer la existencia de otras formas de construir conocimiento y replantear la percepción de sí mismo en el sentido de sus decisiones, la acción de su presente cotidiano y de su futuro profesional.

Desde este primer estado de conciencia cognitiva, las congruencias se visualizan cuando los estudiantes, al entrar en contacto con lo académico, expresan oralmente en sus relatos acciones cognitivas que van en torno a reconocerse frente a otras formas de pensar, dentro de una relación yo-nosotros comunitario o familiar que han determinado ciertas lógicas de conocimientos y de relación con otros.

En el reconocimiento de su propio contexto frente a la diversidad, el estudiante problematiza la situación comunitaria y se acerca a formas de pensar distintas planteadas por las lecturas y las formas de convivir universitarias. A partir de experiencias académicas o comprensiones conceptuales mira su propia historia, sus vivencias y justifica sus decisiones de por qué es importante estudiar y a su vez se motiva para imaginar una nueva identidad profesional en transformación según sus vivencias.

En este primer periodo el estudiante no cuestiona sus propios saberes, sino los confronta en el reconocimiento de distintas realidades resaltando la suya de manera valoral, como elemento fundamental inamovible para construir una postura ética ante la convivencia con otros nuevos saberes. Ante esto, toman una actitud de curiosidad a nuevas experiencias

y se adentran a conocer las razones por las que se estructuran otras maneras de entender el mundo.

En la perspectiva identitaria, la acción de pensarse como estudiante indígena en este primer periodo tiene relevancia en reconocerse ontológica y epistemológicamente dentro de un saber caracterizado por su localidad, pero con la apertura de visualizarse con otras cualidades. En el proceso de una mirada introspectiva y reflexiva de sí mismos frente a la diversidad de situaciones nuevas, intervienen sus emociones, motivaciones y estructuras para situarse como estudiantes y dar sentido ético y valoral a las nuevas perspectivas de conocimiento planteadas por el contexto universitario académico.

Las acciones cognitivas relevantes que se manifestaron en pensar su perspectiva identitaria fueron: construir los primeros vínculos con lo académico a través de definirse profesionalmente en relación a su historia de vida; describirse a sí mismo en relación a otros mundos o formas de pensar; mirar introspectiva y críticamente su historia de vida para tomar decisiones. Estas primeras caracterizaciones dan cuenta de que los saberes se arraigan en el estudiante en un sentido de defender lo suyo, de presentarse ante situaciones distintas con un contenido valoral, ético y epistemológico que los ha caracterizado a lo largo de la historia, sin embargo, conforman una postura de apertura y se ven con la potencialidad de resignificar su identidad abrazando su historia para potencializar su ideal profesional.

6.2.3 Posicionamientos del primer periodo

En este primer periodo de acompañamiento los saberes alternativos y estratégicos se definen posicionalmente desde tres vertientes relevantes: 1) El (auto) poder, 2) El reconocimiento crítico, 3) La primera visión de la realidad no única, sino amplia y diversa. Es importante enfatizar que, a pesar de identificar las congruencias posicionales en el movimiento de los saberes en la construcción del conocimiento, cada una de estas vertientes se viven de acuerdo con las experiencias situadas de cada uno de los estudiantes, cada una es distinta por su trayectoria de vida.

El posicionamiento que se define desde el (auto)poder se presenta cuando el estudiante toma el saber alternativo que ha incorporado en su localidad o en su experiencia de vida como un *capital identitario* para presentarse frente al otro conocimiento, diverso, y comenzar la apertura de un diálogo de saberes. En este posicionamiento, la memoria toma el papel esencial primeramente para reconocer sus propios saberes como un potencial para abrirse a nuevos conocimientos, además de identificar la participación de ésta en dos espacios de interacción, dos temporalidades (el pasado de su memoria y el presente universitario).

Los relatos de su memoria histórica reafirman su identidad y el sentido de sus decisiones. Por su tradición cultural o experiencial, la memoria histórica, como saber alternativo, se constituye como poder por la capacidad de potencializarse al entrar en contacto con otros espacios y otras alternativas de conocimiento que se van dando en el proceso de aprendizaje o en el contacto cotidiano con la realidad.

La postura del reconocimiento crítico, se basa en la confrontación constante de los relatos de su memoria histórica con las lógicas del pensamiento académico que se van enfrentando durante todo el primer periodo de acompañamiento. Estas consisten en tomar conciencia no sólo en cuanto a las conformaciones epistémicas que mueven el saber académico, sino sobre todo desde la postura ética y ontológica de sus propios saberes al enfrentarse a los otros.

La postura crítica de este periodo consiste no en cuestionar lo propio, sino en las formas en cómo lo han incorporado y cómo estas han estado presentes en sus propias decisiones. A su vez, van tomando conciencia de que no hay una postura única de conocimiento, sino perspectivas conceptuales que pueden dar cuenta en algún sentido de sus propias percepciones. Con ello, cuestionan el saber académico desde lo suyo o se redefinen así mismos valorando sus propios saberes e incorporando nuevas maneras de pensar.

La postura que va en torno a la visión de la realidad no única sino ampliada y diversa, da cuenta de dos elementos esenciales de posicionamiento para construir conocimiento. Estos se basan en el sentido de pertenencia a una comunidad o a las experiencias vividas fuera de ella. En todos los estudiantes se resalta la necesidad de aproximarse a conocer contextos alternativos a los suyos, de formas de pensar y tener el sentido de apertura a nuevos conocimientos.

La diferencia de estas posturas se centra en la experiencia situada de los estudiantes, particularmente la relacionada a su procedencia, por ejemplo: los que provienen de pueblos originarios se posicionan desde sus propios saberes como preponderantes para incorporar los otros saberes. Por el contrario, con el estudiante indígena de procedencia urbana, se posiciona fuera de su comunidad o desde el contacto con otras fronteras de conocimiento basadas en sus vivencias cotidianas ciudadanas.

En suma, en este periodo el estudiante es consciente de la existencia de realidades heterogéneas e identifica la diversidad de posicionamientos que puede tener el saber. Entre más espacios de contacto haya tenido fuera de su comunidad o interactuado en ambientes urbanos se amplían su capacidad de construir vínculos subjetivos que dan oportunidad de incorporar el conocimiento nuevo sin dejar lo que es propio.

Desde esta perspectiva, las experiencias universitarias de este primer periodo de acompañamiento van conformando insumos para situarse en los distintos referentes de su memoria histórica y construir diálogo con otras formas de pensar y otras prácticas de conocimiento.

6.3 Segundo periodo

En el segundo periodo, los saberes se agrupan en la etapa de su proceso académico. Aquí los saberes de los EIU se nombran de diferente manera por las situaciones particulares de cada uno de ellos en la universidad. Sin embargo, a pesar de tener distintos nombres, se identifican elementos que se comparten entre ellos que los caracteriza de acuerdo con el momento que están pasando en el tránsito de la universidad.

En este periodo los estudiantes conocían cada vez más los lineamientos académicos con los que se rige el ambiente universitario, en esta dinámica los saberes se distinguen según las exigencias académicas de sus carreras. Desde esta perspectiva se identificaron los saberes de contraste (estudiante ch'ol), los subversivos o de resistencia (wixarika), los de deconstrucción (cora) y los lógico-articuladores (mixteco).

Las características comunes de estos saberes se identifican por estar en situaciones permanentes de conflicto con lo académico y con otros ámbitos relacionados, tales como la puntualidad, el orden de los tiempos de entrega de tareas, la estructura del discurso académico y disciplinar, la comprensión de los textos orales y escritos, etc. En este periodo, los saberes se desarrollan en torno a un ambiente de tensión continua, por lo tanto, para adentrarse a la comprensión del orden del mundo universitario, ellos toman un posicionamiento de distancia frente a lo suyo, sin dejar sus propios saberes, para entrar de lleno a conocer lo otro y mantenerse en la universidad. El movimiento cognitivo más frecuente es el de *memoria – futuro*, ya que traen aspectos de su memoria histórica para comprender lo académico e imaginar un futuro profesional.

El papel que juegan estos saberes en el conocimiento es adaptarse a las nuevas estructuras académicas, se les facilita tomar un posicionamiento de distancia de lo suyo para conocer las nuevas dinámicas, logran la permanencia en la universidad, mantienen su postura identitaria reconfigurando los espacios de defensa, toman una visión crítica de las estructuras. También, tienen una visión colonial desde las relaciones para deconstruir paradigmas, toman decisiones prácticas para construir caminos distintos. Todos estos se explicarán con mayor detalle a continuación.

En la siguiente tabla (6.2) se compara la situación académica, historizada y posicionamiento de los saberes alternativos y estratégicos del segundo periodo de acompañamiento académico. Se procura ver la situación de los cuatro estudiantes en la misma temporalidad, pero en espacios distintos de su trayectoria universitaria.

Tabla 12. Segundo periodo: comparaciones y contrastes de los saberes en situación

Situaciones y posturas / Saberes	Saberes de contraste (estudiante ch'ol)	Saberes subversivos o de resistencia (estudiante wixarika)	Saberes de deconstrucción (estudiante nay'eri)	Saberes lógicos/articuladores (estudiante mixteco)
Situación académica	<p>+Parten del reconocimiento de situaciones de contraste: académica y comunitaria, tiempo y espacio, ciencia y experiencia, comunidad y ciudad.</p> <p>+ Nace de la explicación asociada a la comprensión de conceptos teóricos (contraste de estructuras).</p> <p>+Conoce a partir de acciones conscientes al vincular problemáticas personales cotidianas.</p> <p>+Genera posibilidades de desafíos para la toma de decisiones.</p>	<p>+Parten de mencionar temas de investigación relacionados con las problemáticas que vive la comunidad y resalta cuáles son los conocimientos que enseña la comunidad y no la universidad.</p> <p>+ Conoce a partir de distintas situaciones de conflictos en sus vivencias académicas.</p> <p>+Asocia textos con sus experiencias de lucha y defensa aprendida en su comunidad.</p> <p>+Explica y conoce la teoría a partir de explicar sus vivencias de resistencia y lucha.</p>	<p>+Parten de las construcciones discursivas que definen conceptos asociados a temáticas de dominación.</p> <p>+Nace de la experiencia de vida en un sistema opresor dominante y de la forma patriarcal de las comunidades.</p> <p>+Las experiencias fungen como elementos simbólicos para justificar la importancia de la educación como un elemento pedagógico para potenciar la transformación.</p>	<p>+Parten de entender a fondo los saberes científicos que se presentan en el libro de una forma ordenada, el gusto de saber leer lo académico.</p> <p>+ Conoce a partir de articular las ideas de los conceptos con sus propias experiencias, laborales.</p> <p>+ Identificar cuestiones controvertidas en su aprendizaje para ser planteadas como nuevos retos en la comprensión del conocimiento de su disciplina académica.</p>
Situación historizada	<p>+Surgen cuando se contraponen situaciones de aprendizaje académico, de la vida comunitaria o cotidiana, con conciencia crítica y tomar las propias decisiones.</p> <p>+Reconoce el conocimiento aprendido de su comunidad como insumo para contrastar</p>	<p>+ Se manifiesta cuando reconoce no sólo las dinámicas que la comunidad le ha enseñado a través de su propia historia, sino el escenario académico que está tratando de entender.</p> <p>+ Se traducen en modos de lucha y resistencia por permanecer en el espacio universitario y entender</p>	<p>+ Se manifiestan en la comprensión de lo teórico a través de relacionar diversas formas de poder del mundo comunitario, el académico y mundos dentro y fuera del espacio universitario.</p> <p>+ Deconstruye conscientemente paradigmas sociales y culturales, y se abre</p>	<p>+Se manifiesta en la memoria histórica a través de valorar la expresión oral para transmitir conocimientos.</p> <p>+ Expresar libremente en una lógica articuladora su postura, retroalimenta y comprende cómo ha adquirido el conocimiento.</p>

	<p>formas de pensar y tomar decisiones.</p> <p>+ La centralidad de las relaciones humanas de la vida académica está en la comprensión de la textualidad, su escritura y su lectura.</p>	<p>reflexivamente otras lógicas de conocimiento.</p> <p>+ Abren horizontes hermenéuticos de conocimiento frente a otras realidades que implican también desafíos.</p> <p>+ Cuestionan el poder normativo en un razonamiento inteligible desde el interior de sus propias vivencias.</p> <p>+ Reconoce distintas voces y sujetos que participan como agentes históricos para generar una posibilidad de acción con una actitud de autodefensa.</p>	<p>a la posibilidad de pensar en desafíos epistémicos con diversos horizontes hermenéuticos de transformación.</p> <p>+ Las experiencias se movilizan en la media en que los espacios académicos se abren a la interlocución horizontal de las experiencias vividas con los conceptos académicos en un diálogo crítico y político.</p>	<p>+ expresar los conocimientos a través del lenguaje, construye la experiencia con el conocimiento y permite repensar las categorías de los procesos lógicos académicos y proponer otros posibles para adquirir significados más amplios.</p> <p>+ La identidad del estudiante indígena se reconfigura a partir del lenguaje, se incorpora lo científico y académico y se internaliza lo social</p>
Posicionamiento	<p>+ Genera una postura consciente de distanciamiento de su realidad histórica y saberes propios acercarse a la comprensión del pensamiento disciplinar y académico.</p> <p>+ Se mueve en el plano del “deber ser”, de cumplir con las tareas, de obtener notas adecuadas para pasar la materia.</p> <p>+ Percibe su propia realidad con fronteras para abrir hacia otros conocimientos en el campo de “ser universitario”.</p>	<p>+ Toman una dimensión crítico-reflexiva, un medio para abrir horizontes hermenéuticos (Memoria-futuro)</p> <p>+ El ambiente se configura dentro de sus vivencias como un espacio de poder difícilmente negociable en las estructuras políticas y económicas que lo conforman,</p> <p>+ Para dialogar con estas estructuras se posiciona en su saber de defensa para abrir los canales de comunicación, interactuar con las diferencias y comprender las estructuras en las que está inmerso.</p>	<p>+ Toma una dimensión estratégica naturalizando el sentido crítico para conocer y comprender cómo se fusionan y conviven las distintas formas de dominación en las prácticas sociales y cotidianas.</p> <p>+ Con la postura crítica y reflexiva se busca transformar la propia realidad proponiendo alternativas para reconfigurar el poder y la convivencia.</p>	<p>+ Se distancia de la relación del conocimiento con su cultura. Su postura es meramente académica y procura comprender los conocimientos estructurales y académicos a partir de la lectura del libro y la relación con su disciplina y su experiencia. estudiante universitario.</p> <p>+ Procura comprender las convenciones científicas de manera lógica y estructural es su único objetivo.</p>

6.3.1 Situación académica

La situación académica de los saberes alternativos y estratégicos del segundo periodo de acompañamiento de los EIU se caracteriza por desarrollarse en situaciones de contraste, es decir de tensión, de resistencia, de lucha o de conflicto. Éstas se identifican desde dos perspectivas: a) la que compete a las experiencias de lucha frente al sistema académico universitario o estructuras de conocimiento disciplinar, b) la que corresponde a su entorno de vida urbana: modos de sobrevivencia y de adaptabilidad. Ambas, inciden en el aprendizaje y a su vez confluyen saberes estratégicos para buscar medios alternativos y acciones políticas para su permanencia en la universidad.

Desde la primera perspectiva, los EIU viven experiencias confrontantes con las interacciones que se generan en el espacio académico universitario, ya sea con profesores, con los compañeros, con la materia y sus formas de enseñar y evaluar. A pesar de haber encontrado gusto por su carrera, los contenidos de sus cursos se complejizan y las exigencias se incrementan. En este proceso, se dan cuenta de que las formas de aprender desde la experiencia con la realidad disminuyen, y se intensifica más el conocimiento a partir de la comprensión o elaboración de textos académicos, la mayor parte de las veces estos contenidos estaban fuera de sus referentes informativos.

Desde esta perspectiva los saberes alternativos se convierten en estrategias para abordar las circunstancias académicas de conflicto y las dificultades de adaptabilidad a un sistema no familiar de conocimiento y de vida. Los saberes alternativos cobran sentido al relacionar sus experiencias de resistencia arraigadas en su memoria histórica para defender y conservar sus propias tradiciones, sus costumbres y sus raíces étnicas frente a los debates globales y políticos del sistema mundo.

De la misma manera, ellos construyen distintas estrategias para abordar el conocimiento, reconociendo situaciones de contraste entre lo académico y lo comunitario o el contexto de la ciudad, así mismo distinguen con claridad el saber científico y el saber de su localidad. Esta perspectiva comparada y contrastada no sólo es en la esencialidad de sus atributos descriptivos de cada uno de los contextos, sino también en la estructura organizativa y su funcionalidad, de esta manera construyen vínculos asociando la construcción de conceptos y su función dentro del campo académico y de su profesión.

La segunda perspectiva corresponde a las situaciones controvertidas de sobrevivencia y adaptabilidad a la vida urbana que pasan los estudiantes específicamente en este segundo periodo de acompañamiento. Tanto los conflictos con las construcciones discursivas académicas como la adaptabilidad urbana a una nueva vivienda, compañeros, trabajo, movilidad, distancias, etc., generan un campo fértil para reconocer dentro de las situaciones adversas desafíos de sobrevivencia, que los obligan a buscar modos alternativos de solución.

Estas situaciones de contraste y de conflicto personal de su presente las asocia a experiencias históricas de vida comunitaria o urbana-comunitaria, en la que se han enfrentado a un sistema opresor dominante y se acerca al conocimiento académico a partir del reconocimiento de temáticas teóricas sobre dominación o de situaciones personales

semejantes que están viviendo en el contexto urbano. Conocen a partir de articular las ideas de los conceptos con sus propias experiencias y replantean sus retos personales en la comprensión del conocimiento de su disciplina académica.

6.3.2 Situación historizada

El planteamiento de los saberes alternativos desde la situación historizada, se evidencia en la medida en que el estudiante va tomando conciencia, desde una postura deconstructiva y crítica, de las lógicas y la forma de participación en los distintos espacios de conocimiento en el que interactúa. En este sentido, toma distancia de lo suyo para poder entender la complejidad entre el mundo que compete a su memoria histórica, y el que corresponde a su presente universitario y académico en el contexto de una vida urbana.

En la situación del segundo periodo, los saberes alternativos se construyen desde el enfrentamiento de la complejidad de la comprensión de la disciplina académica, específicamente de conceptos anclados en un contexto teórico, definido con parámetros específicos para la comprensión de su funcionalidad en su contexto histórico de origen. Desde esta perspectiva, el estudiante indígena entra en conflicto en el momento en que ve la necesidad de comprender más de fondo el conocimiento académico para construir prospectivamente su ideal profesional.

Los saberes alternativos participan como estrategia para tomar de su memoria histórica la manera en cómo enfrenta las tensiones de su vida universitaria urbana. En la relación de ambos contextos en el espacio académico reconocen el conocimiento aprendido de su comunidad como insumo para contrastar formas de pensar expresados en la textualidad y en nuevos espacios de interacción. En este sentido en los contextos controvertidos adquiere una mirada crítica para reconocer no sólo las dinámicas que la comunidad o su contexto familiar le han enseñado, sino el escenario académico que está tratando de entender.

Los espacios de controversia se traducen en modos de lucha subjetivos e intersubjetivos, no sólo para comprender las lógicas estructurales de conocimiento, sino para inducir a la reflexividad del conocimiento académico, entender su propia historia y repensar en la apertura de horizontes hermenéuticos frente a otras realidades que implican también desafíos.

En este proceso deconstructivo, los saberes alternativos convocan a cuestionar críticamente el poder normativo de las estructuras y de los conceptos académicos, identifican diversas formas de poder, tanto del mundo comunitario como dentro y fuera de la universidad, confrontan sus experiencias de vida, reconocen distintas voces en los discursos estructurados y reconocen sus prácticas de participación histórica para defender, justificar su postura y pensar en acciones posibles de transformación.

A pesar de que este segundo periodo se enfatiza más comprender las lógicas académicas, este proceso trae consigo la revaloración de la expresión oral, utilizando el lenguaje como un medio para re-construir la experiencia, manifestar sus emociones, dudas y sentimientos, resignificar lo aprendido y proponer otros modos posibles para adquirir

conocimientos desde la apertura a diversos contextos. En este sentido la identidad del estudiante indígena se reconfigura a partir del lenguaje, se incorpora lo científico y académico y se internaliza lo social.

6.3.3 Posicionamientos del segundo periodo

Los posicionamientos del segundo periodo de acompañamiento se identifican cuando conscientemente toman distancia de sus saberes locales y de sus formas de comprender el mundo para poder adentrarse en la comprensión del conocimiento académico. La decisión de tomar esta postura nace de la necesidad de mitigar las tensiones que hay entre la demanda de tareas y un ritmo de aprendizaje de las materias curriculares acelerado en comparación a sus formas de aprender.

Los saberes alternativos en este periodo se constituyen desde una postura de frontera en el que se adentra a conocer las estructuras de otro conocimiento para entenderlo y a su vez se posiciona fuera de su campo identitario para conocerlo críticamente desde sus dinámicas y poder emitir juicios valorativos de sus propias prácticas y las de otros contextos. Desde este posicionamiento epistémico, se diversifican las miradas según las experiencias de vida de cada uno de los EIU y las formas en que sus saberes se movilizan en sus propios espacios personales y disciplinares.

En este sentido, surgen dos vertientes explicativas al posicionarse los saberes alternativos en fronteras de contacto con distintos saberes: a) Las que se mueven desde el plano del “deber ser”, es decir, la que surge con la intención de cumplir los requerimientos de sus materias para llegar a tener una imagen profesional deseada, b) la que surge para abrirse hacia otros conocimientos, reconociendo espacios de intersección y coyunturas en el conocimiento académico y el de su contexto histórico.

Al posicionar sus saberes alternativos en el plano del “deber-ser” las interacciones con el mundo académico se construyen a partir del contacto con el texto académico y de la intención de conocer el trasfondo de su contenido y su estructura. Al querer comprender las lógicas conceptuales, el estudiante identifica modos de actuar en el ambiente universitario, los roles de los profesores, y sobre todo aquellos que le pueden explicar con mayor apertura y profundidad, o de otra manera, deciden de manera autónoma buscar otros textos que puedan explicar con mayor claridad la relación de conceptos y así puedan realizar las tareas adecuadamente y entregarlas a tiempo para obtener la nota adecuada para pasar la materia.

En estas circunstancias, a pesar de que los estudiantes toman conscientemente estas posturas, las situaciones de tensión en la que se ven sometidos, en los espacios de acompañamiento expresan en forma crítica las maneras en cómo requieren de regularse ante un sistema y dan cuenta de la importancia de entender la estructura que posibilita o constriñe las prácticas para desempeñarse adecuadamente en distintos contextos.

Por otro lado, se identifica la vertiente en la que, al estar en situaciones de conflicto, tensiones académicas o personales, el contexto obliga a abrirse a otros contextos de conocimiento buscar alternativas de acción. En este proceso, los saberes se construyen en la

intersección de nuevos espacios de contacto dentro de los ambientes académicos, laborales, cotidianos y en las coyunturas entre el conocimiento académico y el de su contexto histórico personal. Todo esto con la intención estratégica de obtener movilidad en los espacios estructurados, conocerlos y comprender sus lógicas de construcción.

El ambiente se configura dentro de sus vivencias como un espacio de poder difícilmente negociable en las estructuras convencionales y políticas que lo conforman. Comienzan a conocer las estructuras, se posicionan en ellas según las situaciones de controversia que viven y construyen estrategias para abrir canales de comunicación, interactuar con las diferencias.

6.4 Tercer periodo

El tercer periodo de acompañamiento lo saberes se caracterizan porque los EIU comienzan a construir interacciones, relaciones con sus propios capitales identitarios con los conocimientos de su disciplina. Este proceso está relacionado con las acciones que participan en la universidad o fuera de ella.

Los saberes se agrupan según las participaciones en la universidad, al nivel de reflexión frente a la alteridad y a las acciones de sus ideales futuros. Los saberes en este periodo son: los interlocalizados (ch'ol), los imaginarios políticos (wixarika), los divergentes (cora) y los de reflexividad-críticos (mixteco). Cada uno de ellos está asociado con escenarios en donde tienen interacción con la alteridad.

Los elementos que comparten estos saberes se sustentan en la capacidad de descentrarse para generar interlocución con otros contextos y situaciones, esto facilita la toma de decisiones con autonomía en situaciones complejas de aprendizajes. También, a pesar de continuar en la resistencia de dejar sus valores étnicos se abren al diálogo horizontal con la diferencia y reconfiguran, en la medida de lo posible, su identidad universitaria desde las prácticas a través de nuevos desafíos. El movimiento cognitivo más común en estos saberes es el de lo histórico-político, haciendo referencia al uso de su memoria histórica como constituyente de su capital para negociar con el conocimiento y la agencia.

El papel que juegan estos saberes en la construcción del conocimiento es el de dialogar con dos localidades o territorios de conocimiento y apoyar a la toma de decisiones de proyectos para su comunidad en espacios académicos y políticos. También ayudan a definir su postura y su identidad profesional futura. Interconectan el conocimiento con la diversidad de historias de vida e identifican su ser y hacer universitario a partir del conocimiento de la otredad. Estos lineamientos se explicarán mejor a continuación.

En la siguiente tabla (6.3), se muestra la situación académica, historizada y posicionamientos de los saberes alternativos y estratégicos del tercer periodo de acompañamiento académico. En este último periodo, se analiza la situación de los cuatro estudiantes para identificar las congruencias en el movimiento de saberes y en la construcción del conocimiento.

Tabla 13. Tercer periodo: comparaciones y contrastes de los saberes en situación

Situaciones y posturas / Saberes	Saberes interlocalizados (estudiante ch'ol)	Saberes imaginarios (estudiante wixarika)	Saberes heterogéneos (estudiante nay'eri)	Saberes de reflexividad/críticos (estudiante mixteco)
Situación académica	<p>+Parten del interés personal en participar o realizar proyectos sociales en favor de los que están viviendo injusticias sociales en su comunidad.</p> <p>+Se construyen desde la distancia entre dos o más escenarios de interacción territorial con características diferenciadas situacionalmente la de sus propios territorios de origen y el espacio académico.</p> <p>+Se asocian a temas relacionados a problemáticas sociales en las que el estudiante ha tenido experiencia, se trasladan a la academia y se asocian a los territorios, se dialoga la memoria y la disciplina.</p>	<p>+Parte de la planeación de una entrevista de historia de vida para la realización de un trabajo de campo.</p> <p>-Se centran en las reflexiones sobre el sentido de haber tomado la decisión, junto con algunos compañeros de su misma procedencia, de estudiar una carrera universitaria.</p> <p>- Forma puentes para mirar introspectivamente su situación, cuestionar la razón de su <i>ser y hacer</i> universitario y el futuro de su <i>ser</i> profesional como indígena.</p>	<p>+Parte de la experiencia humana individual o colectiva, ya que ésta participa como un vínculo para la apertura a otras realidades locales o extranjeras</p> <p>+ Se asocian a experiencias en situaciones controvertidas, pero son vistas como alternativas productoras de ideas para el cambio o la transformación social.</p> <p>+ Conoce a partir de la diversidad de formas de ver el mundo.</p>	<p>+ Parte de la actitud consciente de observar para comprender distintas situaciones científicas y confrontarse a sí mismo en ellas.</p> <p>+ Se asocian a la acción de preguntas continuas para establecer relaciones argumentar y abrir su pensamiento a nuevas y significativas ideas.</p> <p>+ Conoce a partir de la observación de dos tipos de experiencia: la académica y la laboral. Define lo que es suyo para concentrarse en seguir una línea de formación profesional.</p>
Situación historizada	<p>+ Los saberes toman una dimensión crítico-reflexiva cuando dos territorios con historias y tradiciones culturales distintas interaccionan para dialogarse en proyectos académicos y actuar sobre la realidad.</p>	<p>+ Parten de una experiencia presente para interactuar en distintos escenarios de su pasado histórico y el futuro deseado de su profesión.</p> <p>+ Busca romper los límites de la problemática ampliando sus decisiones hacia otra realidad</p>	<p>+ Parten del contacto con escenarios situacionales cotidianos y académicos que le dan la oportunidad de interactuar con múltiples realidades y maneras de pensar.</p>	<p>+Parten de tener contacto con lo académico para hacer intersectar distintos mundos: primero para comprenderlos y después para fusionarlos.</p> <p>+Cuestiona y propone alternativas desde el</p>

	<p>+Con el proyecto busca el diálogo de ambos contextos y conocer estrategias para operar sus ideas y den sentido a su experiencia para adquirir nuevos conocimientos.</p> <p>+Define su identidad profesional desde las interacciones y al apropiarse de otros contenidos, estructuras, dinámicas sin perder los suyos, sino dialogarlos sin jerarquías.</p>	<p>posible. Este ideal se convierte en un desafío continuo.</p> <p>+ Se cuestiona la realidad y crea una postura política de cambio donde la colectividad es relevante con otros que han vivido su misma condición.</p> <p>+ Se abre a experiencias distintas, toma distancia de sus posturas tradicionales para buscar horizontes cognoscibles y desarrollar sus propias utopías.</p>	<p>+Se comparten las historias de vida y se descubren numerosas alternativas para reconfigurar su identidad y sus decisiones futuras.</p> <p>+ El diálogo de saberes entre se constituye a través de la interlocución de distintas maneras de pensar y de enfrentar los desafíos constantes que viven cotidianamente</p>	<p>discurso científico-disciplinar, el de su experiencia y las visiones futuras profesionales.</p> <p>-Lo histórico se traslapa con la situación académica al reconocerse como estudiante identitariamente fusionado (ni urbano, ni mixteca, sino uno solo, sin distinción cultural específica).</p>
Posicionamiento	<p>+Los saberes son potentes cuando se movilizan en lo histórico-político: se dialogan dos localidades con memoria y tradición cultural, un diálogo crítico reflexivo que motiva a la acción autónoma de participar en la financiación de un proyecto social.</p> <p>+ Como portador de su propia cultura ch'ol, a través de su corporeidad traslada los saberes de los suyos al territorio académico, con la finalidad de comunicar, negociar para abrir el campo de horizontes hermenéuticos de conocimiento y de acción.</p>	<p>+ Los saberes imaginarios se posicionan como desafíos permanentes, cuestionan realidades y crean una postura política (memoria-futuro) (Historia-Política)</p> <p>+ El ambiente se posiciona como un abanico de posibilidades para moverse en distintos campos de acción, para gestionar sus ideas y alcanzar sus imaginarios utópicos en su ser universitario y en su transformación hacia su ser profesional.</p>	<p>+ Los saberes heterogéneos abren la posibilidad a la interlocución de distintos espacios e historias de actores sociales.</p> <p>+Comprende un posicionamiento de apertura para conocer con otras formas de pensar la realidad y deconstruir los límites parametrales de algunos contenidos ya dados en la memoria como sentido común.</p>	<p>+Los saberes de reflexividad/críticos se posicionan dentro del campo de conocimiento para proponer alternativas de proceso de conocimiento de las teorías científicas</p> <p>+En contraste con la experiencia en distintos contextos, a partir de ellos es capaz de construir interrogantes, procesos argumentativos para proponer ideas nuevas.</p>

6.4.1 Situación Académica

La situación académica de los saberes del tercer periodo de acompañamiento de los EIU se desarrolla a partir de la incorporación de formas de proceder en el ambiente universitario, no meramente como regulación a un sistema estructurado académico, sino en una actitud de reflexión continua de ideas para negociar maneras de pensar, de actuar, identificar la esencialidad de los elementos que pueden ser dialogados y definir criterios para que el conocimiento transite en múltiples escenarios presentes y posibles.

Desde esta perspectiva, en la situación académica del tercer periodo de acompañamiento, el saber alternativo y estratégico de los EIU se caracteriza por resaltar tres elementos esenciales: 1) la autonomía en las decisiones académicas, 2) la reflexividad científica a través de la incorporación de sí mismo, 3) la valoración de la diversidad de formas de pensar como fuente de producción de ideas. Cada una de estas vertientes académicas se define y se diversifica según los intereses, las historias de vida personal y la capacidad de interactuar o establecer relaciones de cada uno de ellos dentro del campo donde se desempeñan.

En el primer punto, la autonomía del estudiante indígena parte de la capacidad de relacionarse con las acciones formativas y de acción social universitarias. Éstas ofrecen oportunidades para desarrollar sus intereses personales profesionales que constan en abrirse a la posibilidad de actuar en proyectos sociales o de conocer otros contextos sociales para interactuar y dialogar con ellos.

En estas circunstancias, los saberes alternativos se plantean en dinámicas subjetivas del pensamiento a partir de las oportunidades de acción en su formación universitaria que se le presentan. El estudiante organiza sus decisiones desde sus vivencias, su memoria histórica y colectiva para construir los vínculos entre dos o más escenarios de interacción territorial, el de su origen (familia, comunidad, sociedad, etc.) y el del espacio académico. La experiencia personal de su procedencia se traslada a la academia a través de planteamientos de problemas sociales que se asocian a los territorios y se busca dialogar la memoria con la disciplina.

En el segundo punto se resalta la reflexividad para comprender los planteamientos de la ciencia de su disciplina académica. Esta se desarrolla desde la introspección de sí mismos y el sentido de su profesión como provenientes de pueblos originarios. Pensar científicamente es un ejercicio constante de introspección, de cuestionar la razón y los fenómenos externos con base en sus experiencias pasadas, el sentido de su presente universitario y el futuro de su ser profesional.

Desde esta perspectiva, los saberes alternativos facilitan la incorporación y articulación de diferentes lenguajes (académicos, disciplinares, contextuales y situacionales), así como la apertura a moverse y buscar la diversidad de relaciones para obtener sus objetivos académicos y personales. La reflexividad parte de la experiencia y el sentido del otro para plantear nuevas ideas y significaciones en su conocimiento.

Por último, desde la situación académica, los saberes alternativos dan cuenta del valor de la alteridad en la construcción del conocimiento. El estudiante en las tareas universitarias se da al encuentro del otro y en la diversidad de maneras de pensar encuentra razones y justificaciones de actuación en el mundo. En sus relatos de vida, expresa que el contacto con la experiencia humana individual y colectiva la valoriza para abrirse hacia otras realidades que pueden ser una fuente de producción de ideas para construir alternativas en el conocimiento, en la acción y en el ideal de la transformación social.

6.4.2 Situación historizada

La situación historizada de los saberes alternativos del tercer periodo de acompañamiento se manifiesta en la complejidad del pensamiento al tener contacto con diversas dimensiones de la experiencia. A través de éstas se incorporan elementos que están presentes en tres temporalidades: la del pasado de su memoria histórica, la del presente de su vida cotidiana y universitaria, y en los ideales de su futuro profesional. En estos tres estados temporales navega el pensamiento articulador del conocimiento de los EIU en congruencia con las interacciones con la alteridad, ya que éstas cobran sentido en el aprendizaje continuo.

El movimiento de los saberes alternativos en la construcción del conocimiento, en este tercer periodo se caracteriza por tener distintas dimensiones de la experiencia. Estas se nombran en la congruencia de tres vertientes explicativas: 1) Las experiencias tangibles de conocimiento (movimiento corporal); 2) Experiencias de interacción horizontal en distintos escenarios temporales (pasado, presente y futuro); 3) Experiencias de intersección de mundos distintos de la alteridad. Estas tres concepciones de la experiencia se diversifican en cada estudiante cuando entra en contacto con sus vivencias particulares.

En la primera concepción de la experiencia, los saberes alternativos abren la capacidad de conectar la práctica teórica del conocimiento con la movilidad corporal del estudiante. En la búsqueda de proyectos para actuar sobre la realidad, el estudiante incorpora en su aprendizaje la relación entre la movilidad del pensamiento con su cuerpo. Los procesos de pensamiento se vinculan con un sentir en movimiento corporal para pensar desde su corazón con lo simbólico de la memoria histórica, con estos conocimientos se vincula con el nuevo aprendizaje académico construyendo formas de razonamiento desde sus propias posturas.

En los relatos de su memoria histórica presentan las formas en que ellos se acercan a las experiencias contextuales de conocimiento a partir de vincularlo con la acción corporal y lingüística de manera unívoca. Un ejemplo recurrente en los cuatro estudiantes es su acción migratoria vinculada como una necesidad de movilidad para transitar en el conocimiento a través de las experiencias de aprendizaje.

Los estudiantes abordan distintos contextos en sus tareas investigativas, elaboran estrategias colectivamente para operar ideas, definen su identidad profesional e intervienen corporalmente expresando sus formas de pensar en espacios alternativos de acción. El

vínculo entre el pensamiento y la acción corporal dan sentido para adquirir conocer distintos contextos e incorporar ideas a nuevos conocimientos.

En la segunda concepción de la experiencia, se visualizan congruencias en el saber alternativo a partir de concebir las experiencias como un espacio para el diálogo intersubjetivo e interactuar desde el pensamiento horizontalmente en distintos escenarios temporales: en el pasado de su memoria histórica, en el presente cotidiano universitario-urbano y en su futuro utópico-imaginario. Desde esta perspectiva, los saberes alternativos se mueven en el pensamiento como espacio de posibilidades en donde se colocan experiencias, valores, sentimientos, emociones, etc. como ideas potenciales sin jerarquía, capaces de ser tomadas y articular elementos heterogéneos que han estado presentes en distintos tiempos y espacios para generar ideas.

En este sentido, la movilidad de los saberes alternativos en la construcción del conocimiento parte de una experiencia presente para interactuar en distintos escenarios de su pasado histórico y su futuro profesional deseado. Estas interacciones subjetivas buscan romper límites de la problemática, ampliando sus decisiones hacia realidades posibles de manera que el ideal profesional se convierte en un desafío continuo con metas concretas alcanzables en el conocimiento. Durante este proceso el estudiante cuestiona su realidad para crear una postura política de cambio donde la colectividad es relevante para abrir horizontes y llevarse a cabo el desarrollo de sus utopías.

Por último, se plantea la experiencia de intersección de mundos distintos de la alteridad para comprenderlos e incorporarlos a sus formas de conocer. En las tareas de investigación de los estudiantes indígenas, se adentran a conocer contextos distintos e historias de vida de otras personas, lo esencial en estas dinámicas radica en la disposición que tienen para potenciar sus saberes planteando articulaciones con su propia experiencia de vida o con contextos semejantes. De esta manera, dan lugar a la praxis significativa reconociendo por partes o en su conjunto conceptos teóricos o proponiendo alternativas para definir desde una mirada más situada.

En este sentido, los estudiantes comparten historias de vida y descubren numerosas opciones para reconfigurar su identidad profesional y sus decisiones futuras. Así mismo, el diálogo de saberes se constituye a través de la interlocución de distintas maneras de pensar y de enfrentar los desafíos constantes que viven cotidianamente. Estos desafíos están en relación con su capacidad para cuestionar, analizar, imaginar y proponer alternativas desde el discurso científico-disciplinar y llevarlas a cabo en la acción participativa en colectividad o en conjunto con personas que sostengan sus mismas posturas axiológicas e históricas.

6.4.3 Posicionamiento

Por último, se plantea el posicionamiento de los saberes alternativos en el tercer periodo de acompañamiento académico. Estos se caracterizan por tomar en la praxis reflexiva de los saberes una postura epistemológica, ontológica, axiológica y política. Todas ellas se fusionan

en el sentido del contacto con la experiencia académica y de vida cotidiana, y se potencializan en acciones concretas para gestionar el conocimiento que da sentido a lo histórico y político.

El saber alternativo se posiciona en el momento de la experiencia presente para circular hacia distintas temporalidades. A partir de ahí, surge el acto de pensar del estudiante indígena como una práctica autónoma para cuestionar la realidad frente a sus propios valores éticos e históricos. Este es el primer encuentro con su capacidad de pensar frente a los ambientes nuevos de conocimiento, al colocarse en el presente de su experiencia y en lo que él mismo porta axiológicamente en su historia de vida, construye un vínculo orientador para saber mirar otras realidades y decidir tomar acciones concretas de participaciones en proyectos universitarios o en tareas académicas para desarrollarse profesionalmente.

A su vez, el ambiente universitario, además de estar normalizado y estructurado para cumplir un sistema de regulación en la adquisición de habilidades profesionales, también es visto como un abanico de posibilidades para moverse en distintos campos de acción, gestionar sus ideas y alcanzar sus imaginarios utópicos de su identidad profesional.

En este sentido, según su posicionamiento dentro del sistema se plantea un doble desafío, el primero en abrir posibilidades de interlocución con la alteridad en distintos espacios de formación y de vida cotidiana, entendiendo la dinámica de la articulación de sus propios saberes, la reconfiguración de su identidad y la comprensión del otro para su desenvolvimiento. Por otro lado, se potencia ser conscientes de los límites de su propia racionalidad o de su propia historia, para replantar sus formas de mirar la realidad hacia otros horizontes discursivos, deconstruir los límites parametrales de algunos contenidos ya dados por la memoria como sentido común o cuestionar la misma ciencia.

6.5 Reflexión de los saberes según el proceso de la secuencia de los tres periodos

La siguiente reflexión pretende dar una mirada analítica a las distintas situaciones de los periodos citados, pero ahora vistos como un proceso en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario. La intención es identificar las características del diálogo de saberes que potencian el conocimiento en la secuencia de los tres periodos de acompañamiento académico. Así mismo, mostrar las características comunes y particulares del pensamiento que aportan rutas estratégicas de saberes alternativos para caminar en diálogo.

Más que mostrar características de orden externo del proceso, se mencionan los elementos relacionales comunes que intervinieron en la subjetividad del pensamiento para mostrar formas de razonamiento de diálogo subjetivo entre saberes que involucren las facultades del estudiante indígena universitario en distintas etapas temporales, distintos estados de conciencia y formas de abrirse hacia horizontes hermenéuticos para potenciar la voluntad de acción.

A lo largo de este texto que reporta la investigación se han mostrado los resultados de la conducción del análisis situacional de cada estudiante universitario en el que se adentró en sus relaciones e interacciones entre los mundos de la memoria histórica y académica,

intersecciones y posicionamientos para identificar los saberes y sus movimientos. Ahora, en este apartado, tomando como base las características comunes de las tres etapas situacionales de todos los estudiantes y para poder comprender el proceso para construir conocimiento, se tomará como base *la experiencia*.

La situación de cada estudiante indígena está integrada por experiencias, cada una de ellas está constituida por relaciones, prácticas y dimensiones temporales-espaciales, humanas y sociales conectadas con la subjetividad “capaz de reaccionar sobre la realidad presente” (Zemelman, 1995, p. 116) y se puede extender a “toda práctica social conectada al pasado y al futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto” (1996, p.116).

En el proceso de construcción del conocimiento del estudiante indígena, *la experiencia es la práctica que conecta y vincula*: distintos saberes, tiempos y espacios, dimensiones humanas y sociales del estudiante indígena. A su vez la experiencia mueve la subjetividad operando a través de las interacciones cotidianas y reconfigurando al sujeto desde su historia y su actuación política (Zemelman, 1996).

Desde esta perspectiva, la experiencia comprendida desde la subjetividad es vista dentro del proceso de acompañamiento como una práctica conectada a distintas dimensiones y saberes en movimiento. En el caso de los estudiantes indígenas, un constitutivo esencial para comprender la experiencia desde la subjetividad es la memoria histórica, ya que está presente en los relatos de los estudiantes en las distintas etapas del acompañamiento académico no sólo como parte estructural y lógica de su razonamiento, sino como un detonador latente de la conciencia para transformar sus formas de ver la realidad y reconfigurar sus acciones.

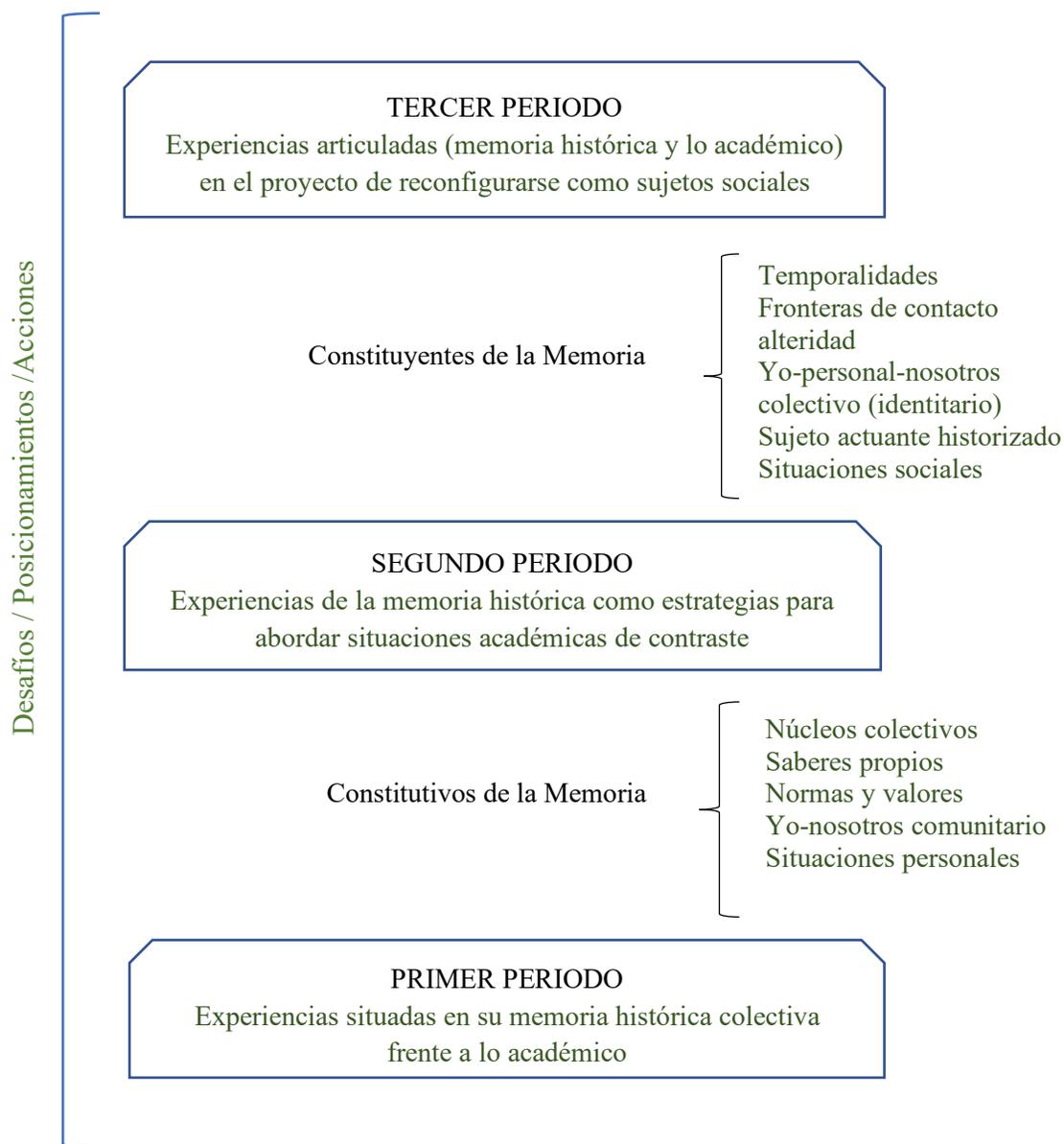
La memoria histórica es un constitutivo de la experiencia del estudiante indígena durante el proceso, sin embargo, el papel que juega en el diálogo de saberes en la construcción del conocimiento es de movilizar subjetivamente los saberes en cada periodo del acompañamiento, como un capital identitario (Côté y Levine, 2002), histórico y a la vez historizado. Esto sucede cuando la acción de pensar entra conscientemente en contacto con realidades diversas, opuestas o tensiones -como las académicas-, y toman decisiones conscientes para abrir o no los horizontes del saber.

La memoria vista como un capital subjetivo es también en la construcción del conocimiento, *un recurso para saber negociar y moverse en distintos planos de la estructura social* (Côté, 2002; Côté y Levine, 2002), generar diálogo a través de nuevas interacciones con la comunidad o el contexto de su procedencia y con los otros diversos, a su vez repensar y reconfigurar en el sentido subjetivo y de acciones su identidad profesional situada históricamente.

Con la intención de ilustrar y al mismo tiempo profundizar en las características de la experiencia de la memoria histórica, como un capital latente subjetivo para detonar el diálogo de saberes en la construcción del pensamiento del estudiante indígena universitario, a continuación, se muestra en la figura 15 la dinámica de los elementos que intervienen en el

diálogo de saberes para construir conocimiento en los tres periodos de acompañamiento consecutivos.

Figura 15. Dinámica de los elementos del proceso del diálogo de saberes en la construcción del conocimiento indígena universitario en las tres etapas de acompañamiento consecutivas



Elaboración propia

Como se ilustra en el gráfico, en la dinámica subjetiva del diálogo de saberes en el estudiante indígena universitario participan e interactúan entre sí varios elementos de forma continua. Cada recuadro representa los tres periodos de acompañamiento e indican una etapa del proceso en la construcción del conocimiento en las que se intersectan distintas manifestaciones subjetivas de las experiencias vinculadas con la memoria histórica y las vivencias académicas universitarias.

Cada periodo se caracteriza por tener una situación distinta en el movimiento y en la participación de los saberes alternativos, esta diferenciación está influida por los distintos desafíos que enfrenta el estudiante en torno al nivel de inserción en el campo de la disciplina académica en sus materias curriculares. Estas tensiones constituyen subjetivamente “criterios de desarme” (Zemelman, 1998, p. 11) e incitan a la acción reflexiva orientadora para pensarse como un ser no agotado en el conocimiento o en sus propias percepciones, sino con necesidad de trascender y de reconfigurar conscientemente sus posicionamientos y acciones frente a la concepción de sí mismo en el tránsito hacia un proyecto de persona social profesional con las características propias de la situación de su historia de vida.

En esta concepción, el diálogo de saberes participa en cada periodo una dinámica multidireccional entre la memoria histórica colectiva y la condición personal académica y social de cada estudiante cuando se posiciona frente al mundo para disponerse desde una conciencia histórica y sus propias vivencias, a comprender su participación en la historia y conocer las posibilidades y condiciones de transformación de su entorno de vida.

En el proceso de la construcción del conocimiento, interviene un elemento esencial de la experiencia: *la memoria histórica*.

En las primeras dos etapas se identifican los constitutivos de la memoria histórica en la medida en que el estudiante indígena, preserva las lógicas de la representación para ser capaz de colocarse frente a lo académico tomando como referente su representación histórica, la situación de su contexto y la percepción de sí mismo desde lo que lo constituye históricamente y el ideal ético-valoral de lo que desea ser profesionalmente. En este sentido, para construir el primer vínculo dialógico entre los saberes, se posiciona dentro de su campo histórico representativo para construir discursivamente frente al conocimiento académico relatos en los que se evidencian: interacciones colectivas de su comunidad y su familia, las formas de organizarse, sus normas y sus valores, los saberes propios de su contexto y formas de percepción, las expresiones lingüísticas que hacen referencia a su pertenencia en un Yo-nosotros comunitario.

Las construcciones discursivas en sus relatos dieron cuenta de que, a pesar de estar centrado en la representación histórica, estas expresiones orales tenían la intencionalidad estratégica de empoderarse cognitivamente en un campo de conocimientos desconocido. Al entrar en contacto con el conocimiento académico ellos se veían sin los recursos para participar si no se arraigaban en los referentes de su memoria y las experiencias vividas en sus propios contextos de origen. Para entrar en un primer contacto comunicativo con los otros saberes y sus lógicas de conocimiento, los constitutivos de la memoria histórica es el

detonante estratégico para la apertura comunicativa abrir los canales y conectarse con la alteridad.

En el paso del segundo al tercer periodo se identifica un proceso transitorio en las acciones subjetivas de la memoria histórica en la construcción del conocimiento del estudiante indígena. Es importante resaltar, que las situaciones de tensión se intensifican en estos periodos, especialmente en el segundo, al verse obligados la mayoría de los estudiantes a integrarse con mayor dedicación y conciencia a las lógicas de razonamiento de los textos de sus disciplinas académicas.

Estos periodos de tensión y de problemáticas continuas obligaron a los estudiantes definir sus posicionamientos en el campo del saber desde el distanciamiento de lo suyo para desentrañar reflexivamente sus potencialidades subjetivas para mirar lo suyo con una postura crítica-analítica, comparando y contrastando su manera de comprender el mundo con las lógicas teóricas y conceptuales del campo académico de su disciplina. Los saberes alternativos entran en diálogo conformando construcciones discursivas orales que transitan en modos distintos de expresión lingüística: de la interpretación al “lenguaje como movimiento de colocarse ante el mundo” (Zemelman, 1998, p. 58)

En este sentido, la memoria histórica participa en la conexión del segundo al tercer periodo de acompañamiento en dos sentidos: primero, como estrategias para saber colocarse ante el mundo y conocer más que los contenidos, las lógicas de construcción de los modos de pensar tanto académicos disciplinares como los propios de su lugar de procedencia. Así mismo, acercarse a otros modos de pensar heterogéneas para comprenderlas y reflexionarlas en el ámbito de reconfigurar sus horizontes de percepción frente a lo suyo y construir su propia relación con el conocimiento para tomar decisiones y actuar.

En un segundo sentido, la memoria histórica participa en la conexión de estos dos últimos periodos para articular horizontalmente sus contextos históricos con la participación en proyectos de acción universitaria en miras de reconfigurar su identidad profesional. Cuando esto sucede, la memoria histórica se asume en la construcción discursiva de los relatos del estudiante, ya no como constitutivos de la memoria, sino como sus constituyentes subjetivos que se van reconfigurando en la conexión de nuevas y múltiples realidades en la práctica universitaria.

La memoria histórica como constituyente en la dinámica del diálogo de saberes, se define en los EIU en la capacidad autónoma de tomar decisiones en el campo académico, de pensar y ordenar ideas posicionándose en las fronteras de conocimiento, especialmente cuando se tiene contacto con las distintas dimensiones de la alteridad (un texto, un proyecto, diversas situaciones de compañeros y profesores, diferentes materias curriculares y modos de acción social, etc.). Así mismo, es capaz de transitar en temporalidades (pasado histórico, presente y futuro deseado) para incorporar y ordenar sus ideales en un proyecto de acción. En este proceso construye su historia en un yo-personal profesional y en un nosotros colectivo junto con sus compañeros indígenas universitarios, reconocen en ellos mismos el surgimiento de una nueva generación identitaria desde los atributos de su procedencia y una participación social transformadora utópica pero traducida en acciones concretas.

En esta dinámica, cobra un lugar central el papel que tuvieron los elementos que participaron en el proceso. En cada uno de ellos se desempeñaron movimientos subjetivos particulares para encaminar la acción del pensar en diálogo. Los elementos esenciales que inciden dentro de la dinámica subjetiva e intersubjetiva del diálogo de saberes en cada periodo son: la experiencia, la memoria histórica, los desafíos de la conciencia, los posicionamientos y las acciones. En la tabla 14 se muestran en forma sintética dichos elementos con sus características particulares en cada uno de los periodos de acompañamiento que dieron sentido a la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario.

Tabla 14. Síntesis de las características de los elementos del diálogo se saberes en cada periodo de acompañamiento

	PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
EXPERIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias personales y situadas en su historia - Primeras relaciones con la universidad - Primer encuentro con lecturas Científicas y el relato de su contexto social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de tensión frente al sistema universitario y disciplinar, urbano - Disminuye la memoria histórica y aumenta la relación con el texto 	<p>3DIMENSIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Experiencias tangibles (movimiento Corporal) b) Interacción: escenarios temporales horizontales, espacios de diálogo inter subjetivos. c) Intersección de mundos de alteridad
MEMORIA HISTÓRICA	<p>Constitutivos de la memoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saberes de sus vivencias culturales - Relatos colectivos (familia, comunidad y grupos) - Potencialidad de ampliarse 	<p>Estrategias de confrontación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciona experiencias de lucha y resistencia, memoria comunitaria o colectiva - Revalora la expresión oral - Saberes propios como estrategia 	<p>Constituyente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomía en decisiones / Vínculos territoriales 2. Reflexión científica con vínculos propios 3. Valoración de la diversidad, formas de pensar, producción de ideas.
DESAFÍOS DE LA CONCIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender lo dado - Reconocer en la existencia del otro sus formas de conocer - Replantear percepciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfrentarse al saber disciplinar - Comprender de fondo y construir su perspectiva ideal profesional - Reconocer dinámicas aprendidas - Desafío de sobrevivencia - Busca alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Vincular pensamiento y acción corporal y lingüística - Introspección de sí mismo para pensar lo científico y lo suyo - Navegar en espacios intersubjetivos y temporales - Crear postura política de cambio
POSICIONAMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - (Auto)poder: presentarse ante otro desconocido - Crítica Inamovible de sus valores - Darse cuenta de la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Toma distancia del saber local para entender mundos diversos en fronteras de contacto: a) Deber ser, b) Entrar y conocer nuevas lógicas, c) Espacios, interacción 	<ul style="list-style-type: none"> - Fusión experiencias temporales - Fusión de posturas epistemológicas / ontológicas / axiológicas/políticas
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - No cuestiona lo suyo sino lo confronta y lo resalta - Curiosidad por lo nuevo - Mirada introspectiva su identidad profesional frente diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestiona el poder normativo, vincula temas de dominación de sistemas para buscar alternativas - Reconstruye lenguaje para resignificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión continua - Aprendizaje continuo - Valorar la alteridad - Gestionar sus ideas - Vínculos con experiencias

6.6 Cierre:

En este capítulo se integró de forma analítica la dinámica del diálogo de saberes de todos los EIU. La intención fue encontrar puntos de concordancia en los modos de construir conocimiento y reconocer las diversidades particulares según sus historias de vida y la participación en sus contextos universitarios y urbanos.

A lo largo de este capítulo se mostraron las congruencias, confluencias y contrastes desde dos perspectivas analíticas: el de la situación de cada periodo en particular (vertical) para identificar las características en común de los saberes, y el análisis horizontal del proceso, éste muestra desde la dinámica consecutiva de cada periodo la dinámica del proceso del diálogo de saberes en la construcción de conocimiento del estudiante indígena.

En ambas posturas analíticas se encontraron las concordancias en los modos subjetivos de construir conocimiento y se reconoció el carácter dinámico e inacabado de los saberes que es propio de la subjetividad y se sitúa en el estudiante la apropiación y la transformación de su entorno y de la apropiación de conocimientos en entornos diversos.

El análisis desde ambas visiones: las situacionales y las del proceso de los periodos dieron cuenta de factores comunes que están presentes en el acto de pensar dialógico. Estos mostraron que está presente como factor preponderante distintas dimensiones de la experiencia, vista como una práctica conectada (Zemelman, 1996) no sólo a los acontecimientos externos en los que el estudiante indígena está expuesto cotidianamente en su vida universitaria, sino esencialmente a la dinámica subjetividad de la memoria histórica. Desde este particular referente, él potencializa sus saberes, construye sus perspectivas identitarias y organiza sus saberes para construir conocimiento.

En el proceso de construcción del conocimiento dialógico, la memoria histórica es comprendida como un capital identitario (Côté y Levine, 2002) subjetivado, que se potencializa en el contacto con experiencias diversas de manera distinta según cada periodo. En este proceso participan factores que se diversifican según las experiencias con las que va teniendo contacto en su cotidianidad, especialmente aquellas situaciones problema que se convierten en desafíos cognitivos en la necesidad de resolver situaciones y buscar las alternativas conectadas con los saberes de su memoria histórica.

CONCLUSIONES

La presente investigación buscó responder y dar sustento empírico, desde una propuesta metodológica cualitativa dialogada, a los conocimientos en torno al diálogo de saberes en la construcción del conocimiento en EIU. El estudio partió de comprender las intersubjetividades que se entrelazan en la cognición de la propia persona (su historia, sus vivencias) al entrar en contacto con su vida universitaria en una institución de Educación Superior de carácter convencional.

En el contexto situacional académico del estudiante indígena se identificaron una variedad de saberes alternativos (Zemelman 1995) y estratégicos en sus formas de conocer, y se corroboró a través de esta investigación que es posible poner en diálogo los saberes comunitarios con los académicos para construir conocimiento y abrir horizontes hermenéuticos para nuevas formas de comprender la realidad (Acosta y Pinto, 2016). Los resultados aportan orientaciones epistémicas y gnoseológicas para generar propuestas de aprendizaje en los ambientes universitarios, especialmente aquellos que no fueron diseñados propiamente con una visión intercultural.

En este capítulo, se muestran las conclusiones ordenadas en tres puntos esenciales. En el primero, las respuestas a la pregunta general: *¿Qué define y caracteriza al diálogo de saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario?* y a las secundarias de la investigación: a) *¿Cuál es el papel que representa **la identidad indígena** en el diálogo de saberes?* b) *¿Qué significa ser **indígena universitario** en el diálogo de saberes?* c) *¿Cuál es el papel de **la alteridad** en el diálogo de saberes?* d) *¿Cuál es el papel que representa en **la construcción del conocimiento** las experiencias formativas planteadas por la universidad en el diálogo de saberes?* Estas preguntas se responden basadas en el análisis de cada estudiante del capítulo V, y sobre todo en las confluencias y contrastes de los saberes del capítulo VI.

En seguida, a manera de ‘conversación’ y de presentar una doble reflexión, se muestra cómo se construye durante el proceso de esta investigación el diálogo de saberes. En esta parte, se da a conocer las decisiones que se fueron tomando en el camino del trabajo de los siete capítulos, además da cuenta de la mirada metodológica como una propuesta alternativa para estudiar el diálogo de saberes. Por último, se expone el locus de enunciación, recapitulando mi experiencia y aprendizajes personales como investigadora.

7.1 La definición y la caracterización del diálogo de saberes

En cuanto a la pregunta principal de investigación, para definir y caracterizar el diálogo de saberes, primeramente, es relevante considerar *al estudiante indígena* en la situación, es decir, se refiere a la relevancia de situar el concepto desde la experiencia del mismo estudiante diverso que interactúa en el espacio de una universidad convencional (no propiamente intercultural). Se considera a *la situación en la complejidad*, porque están

contenidas subjetividades vinculadas a pluralidad de percepciones, circunstancias y posicionamientos en relación con los otros sujetos, saberes y objetos.

Desde esta mirada, el diálogo de saberes se define a partir de reconocer la coexistencia del mundo interior y exterior de la persona: a) el interior, relacionado a los niveles de conciencia subjetiva e intersubjetiva del estudiante indígena donde ocurren ideas, percepciones en constante interacción; y el exterior o material, donde se materializan las relaciones a partir de los espacios físicos de encuentro e intercambio de expresiones. La coexistencia de ambos, conforman el encuentro de saberes y la unidad dialógica para la construcción del conocimiento.

La acción del diálogo de saberes en la construcción del conocimiento, está caracterizada por: a) *la participación del estudiante indígena* en su forma de conocer y entender la realidad, b) por *la situación* o situaciones complejas en interacciones, y c) por *el espacio* de encuentro (intersubjetivo y físico). La dinámica de estos factores se explica en las continuas interacciones que tienen entre ellos, potenciando la construcción de nuevas subjetividades: las del propio estudiante indígena, como sujeto histórico, cognoscente, y la de la otredad, expresada en los que conforman la comunidad académica y otros espacios de interacción.

La participación del estudiante indígena se describe a partir de reconocerlo como un estudiante diverso, entendiendo este término no precisamente desde su condición étnica sociocultural o en comparación a la mayoría de la población de estudiantes de la universidad; esta concepción pudiera canalizar a construir una postura estigmatizada en el encuentro con el otro y no es esta la mirada que predomina en la investigación. Más bien, se considera diverso cuando da cuenta durante el proceso de los tres periodos de acompañamiento académico, que sus formas de conocer y entender la realidad parten de reconocer sus propias subjetividades para interactuar con la situación.

En el encuentro con lo académico, las subjetividades expresadas en los relatos de su memoria histórica se potencializan cuando se entrelazan con las experiencias cotidianas personales y universitarias, con el conocimiento académico, con sus ideales futuros y sus posicionamientos epistémicos para construir conocimiento. En el vínculo estrecho de estas características entrelazadas surgen *los saberes alternativos* como conocimientos alternativos y estratégicos para interactuar con el otro diferente o con las estructuras académicas (Zemelman, 1995). Cada estudiante genera distintos tipos de saberes de acuerdo con las situaciones que vive en el proceso académico de los tres periodos. Estos saberes se diversifican según sus historias de vida, los distintos desafíos que tienen que enfrentar frente a lo académico, a la disposición de deconstruir su conciencia cognitiva y abrirse a nuevos horizontes del saber.

La situación, es un elemento característico en el diálogo de saberes. Cada estudiante tiene sus vivencias particulares, pero a la vez se asemejan entre ellas por estar en situaciones permanentes de conflicto con lo académico y de recurrir a la memoria histórica para encontrar solución. Estas situaciones no son estáticas, sino son cambiantes en cada uno de los periodos

y se complejizan en la medida que se va interactuando con distintos campos de acción universitaria, con el conocimiento disciplinar y su propia historia de vida.

Desde esta postura, el diálogo de saberes en los EIU se presenta en *dos escenarios situacionales* que se intersectan unos con otros para construir conocimiento: el académico y el historizado. El primero se describe como el espacio físico de encuentro con la alteridad (Levinas, 2012) y la necesidad de interrelacionarse con el otro (compañeros de clase, profesores, académicos, etc.) y con lo otro (universidad, objetos, normas institucionales, etc.). Este primer escenario de diálogo se caracteriza por la disposición de abrirse a conocer distintas realidades de la otredad para comprender otras formas de pensar y deconstruir sus límites ya dados por la memoria. Es un espacio de escucha, intercambio de palabras, razonamientos, dudas y expresiones verbales y no verbales.

El escenario situacional historizado, se describe como *el espacio* interior de encuentro de subjetividades del mundo de su memoria histórica y el mundo académico. El diálogo se construye en el movimiento intrínseco del pensamiento de la persona, pero con la necesidad de expresarlo en un espacio de acompañamiento donde ocurra el intercambio de ideas. Este movimiento interno sucede en la medida en que el estudiante se enfrenta a desafíos epistémicos y gnoseológicos (Zemelman, 1992) en la búsqueda de direcciones para crear horizontes hermenéuticos para la comprensión de la realidad con la que interactúa (Clarke, 2018).

Lo característico de este segundo escenario, son las relaciones intersubjetivas que ocurren dentro del pensamiento del estudiante. Estas se manifiestan al expresar en sus relatos las diversas experiencias relacionadas con su memoria histórica, su situación personal y universitaria. La construcción del conocimiento sucede cuando los saberes alternativos se mueven horizontalmente (sin jerarquías) en distintas direcciones temporales (del pasado de su memoria histórica, de su presente cotidiano y de su futuro profesional) para articular las ideas, conocimientos, conceptos, y vivencias con la alteridad. Sucede en el pensamiento interno como una caja, donde se encuentran contenidos los elementos que caracterizan cada temporalidad vivida, pero en el acto de ser tomados, tienen la potencia para construir nuevas formas de conocer la realidad y abrir horizontes de la razón que cobren sentido a su ser universitario indígena y al sentido de su profesión.

Otros factores intervienen y forman una sinergia para la caracterización del diálogo de saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario, estos se derivan de las preguntas secundarias de la investigación y dan cuenta del papel que representa la identidad y el ser indígena en el diálogo de saberes, así como el papel de la alteridad y de las experiencias formativas en estos procesos.

a) El papel que representa la identidad indígena en el diálogo de saberes.

El papel de la identidad indígena en el diálogo de saberes se comprende desde una perspectiva interaccionista en función a los procesos individuales, sociales, estructurales que se articulan y coexisten en la vida cotidiana del estudiante (Côté y Levine 2002).

A partir de la situación sociocultural de cada estudiante, se muestra que la identidad se construye en la dinámica intersubjetiva entre su mundo social-colectivo y personal (Côté y Levine 2002). Lo esencial que se propone es que los procesos identitarios se construyen en los espacios donde coexisten ambos mundos, el social y el personal. Ahí se contrastan y se dialogan saberes en las interacciones. Además, se confirma que el papel de la identidad se define no precisamente en espacios de disputa por el conocimiento sino en la interacción y apertura de conocer a través de la escucha del relato oral que contiene la riqueza de las experiencias del estudiante que se pone en relación con los nuevos aprendizajes.

La identidad indígena se representa en sus relatos de vida cuando son dialogados con los conocimientos académicos. En esta interacción se da cuenta de la conformación de su identidad diferenciada entre la valoración de sus saberes, que no son fácilmente negociables, y los de su disciplina académica. Sin embargo, sus propios saberes no manifiestan una identidad cerrada o como si fuera un producto acabado, sino que a partir de sus relatos de vida expresa las diversas interacciones con distintos contextos, experiencias vividas con los otros, que se constituyen elementos muy ricos para construir conocimiento en el espacio de diálogo del acompañamiento.

En cada periodo del acompañamiento académico los saberes identitarios de su memoria histórica tomaron el papel de ser como un capital (Côté y Levine, 2002; Côté, 2005) para negociar experiencias universitarias y dialogar con el conocimiento del campo académico de manera horizontal, es decir sin jerarquías de valor. La dinámica de este capital representa un papel muy importante para poder moverse estratégica y reflexivamente dentro del campo de las interacciones en el mundo personal y social del estudiante, y fue un punto de reflexión de saber cómo la institución académica propicia espacios de confluencia de saberes, para poner en común saberes diferenciados y se abran potentes horizontes hermenéuticos para construir conocimiento.

b) Ser indígena universitario en el diálogo de saberes.

En el contexto de la universidad convencional, los EIU expresaban algunas experiencias donde se sigue conservando la concepción de ver al estudiante indígena con características o rasgos homogéneos, así como se ha definido mayormente desde posturas de dominación coloniales escolásticas. Estas percepciones, muchas veces heredadas por el pensamiento dominante definen desde otras esferas institucionales lo que es un indígena en una universidad (Mato, 2012; Ávila, 2010).

Sin embargo, para construir un diálogo los estudiantes utilizan los saberes alternativos fundamentados en su memoria histórica como estrategias de capital para interactuar, movilizarse en el campo académico y construir conocimiento. Lo propio se capitaliza en el campo universitario y académico para solventar sus necesidades y abrirse a las nuevas maneras de concebir la realidad.

Ser estudiante indígena universitario tiene una concepción valoral basada en la capacidad de reconocerse como personas con rasgos distintivos y diferenciados en cuanto a

su procedencia, sus recursos identitarios de su memoria histórica y sus formas de conocer. En este sentido, no siempre es relevante ser reconocido por el “otro” académico, sino aprovechar sus recursos culturales diferenciadores para posicionarse epistémicamente y construir conocimiento.

Muchos de los EIU dan cuenta que para establecer un diálogo de saberes es necesario congeniar con el lenguaje académico de su disciplina, y están conscientes de la falta de dominio de la lengua española, sin embargo, utilizan su capacidad metalingüística para entender el sentido de la diferencia desde los sistemas lingüísticos y la estructura en las funciones académicas. La lengua funge como un vehículo para abrir la posibilidad de establecer conexiones e intercambios de conceptos, formas de pensar y significados que no tenía en su registro (Herrera, 2006).

En el proceso del diálogo de saberes, el estudiante indígena se describe en su papel comunicativo con la finalidad de adaptarse a otro contexto y a otras personas para construir conocimiento. La capacidad de adecuación en los ambientes universitarios es continua, ya que los procesos que debe seguir cuando se enfrenta a un sistema o maneras de pensar social distintos a los suyos están en continuo movimiento. Un ejemplo concreto se encuentra en la cultura escrita académica. Las formas de pensar y de relacionarse con otros sistemas lingüísticos en el estudiante indígena son lentos, y esto no significa que carezca de habilidades o capacidades de aprendizaje sino en las formas de organizar las ideas para transmitir un mensaje que por ser más abstractas son distintas a las lógicas academicistas (Herrera, 2006).

En suma, la imagen del indígena universitario en el diálogo de saberes se construye en el centro de los desafíos continuos de las experiencias vividas en el tránsito de su carrera. Estas situaciones controvertidas permiten entender la constitución de un ser que está en constante diálogo intersubjetivo con la diversidad y con los contextos en los que interactúa. Las experiencias que comparte en sus relatos de vida están llenas de simbolismos, procesos reflexivos que implican la deconstrucción de sus propios paradigmas para entender una realidad que no es estática sino se encuentra en movimiento constante, ya que ésta se traslada a su pasado histórico y su presente potencial y de la construcción de su Capital de Identidad (Côté, 2002; Côté-y Levine, 2002).

c) El papel de la alteridad en el diálogo de saberes.

La alteridad funge un papel esencial en la dinámica del diálogo de saberes en la construcción del conocimiento. Esta se fundamenta en la experiencia con la otredad para descubrir y conocer mundos distintos, comprenderlos desde sus formas de conocer. Las tareas y las acciones formativas universitarias facilitan que el estudiante conozca contextos distintos e historias de vida de otras personas, sin embargo, estas interacciones se logran en la medida en que el estudiante durante el proceso universitario se enfrenta a desafíos constantes para abrirse a la participación con la alteridad.

El papel que juega la alteridad en el diálogo de saberes y la construcción del conocimiento, supone el encuentro personal con la diversidad para detonar el reconocimiento de lo propio y definir sus ideales profesionales. Estas perspectivas identitarias se plantean desde la diferenciación, y requiere de la idea del otro diverso para reconcer las diferencias en las maneras de pensar de organizarse sociocultural, y lingüísticamente, entre otras más (Quijano, 1992).

El papel de la alteridad también se manifiesta en el espacio colectivo donde se encuentran distintas procedencias étnicas. Aquí se comparten condiciones semejantes y se apoyan entre ellos. En estos encuentros dentro de la universidad: reconocen estar en las mismas condiciones, tales como: pertenecer a una comunidad de pueblos originarios, estar en contacto con personas y contextos distintos a los suyos, aprender conocimientos y estrategias para compartirlas y apoyarse entre ellos.

El sentido de la colectividad se vincula con las habilidades adquiridas cuando se tiene contacto con un espacio social diferente y cuando se comparte. En este entramado de interlocución la subjetividad social cobra sentido en el plano de la colectividad, donde confluyen saberes que implica la memoria histórica, la experiencia y el proyecto para la conformación de sujetos sociales (Zemelman, 1995).

El estudiante, en la interacción con los espacios universitarios va reconfigurando su sentido de pertenencia a la universidad en la medida que se adentra al encuentro consigo mismo en un diálogo intersubjetivo de saberes a través de la alteridad. Durante su proceso y encuentro con la otredad, se construye un diálogo intersubjetivo en diferentes planos de reflexión que incitan a la conciencia cognitiva a abrirse a otras concepciones de la realidad y aprender de ellas (Zemelman, 2002). De otra manera, estar en la universidad sin tener dicha apertura, es imposible convivir con la diferencia y dialogar con su propia historia de vida para tener una transformación y un desarrollo profesional.

d) El papel que representa la construcción del conocimiento en las experiencias formativas planteadas por la universidad en el diálogo de saberes.

En la institución de Educación Superior de carácter convencional se encuentran las lógicas del mundo de la academia en lo social, político y económico. Las decisiones educativas están legitimadas por estándares de “calidad” para la formación de los estudiantes universitarios, indistintamente de su procedencia (Mato, 2016). En este marco, se promueven las acciones formativas de la universidad, muchas veces planteadas en la competencia individual y en el reconocimiento de los logros personales.

Dentro de estas lógicas, el estudiante indígena universitario se describe con la capacidad de realizar diálogos intersubjetivos con los saberes de la academia y los que competen a su memoria histórica. El espacio de acompañamiento abre la oportunidad de compartir experiencias desde sus subjetividades en potencia de ser dialogadas con otros conocimientos. En este sentido, las experiencias que son verbalizadas, en cuanto a las acciones formativas de sus clases como de la universidad, conforman una práctica liberadora

para construir conocimiento, trastocando el espacio universitario hacia los contextos de su comunidad y construyendo nuevas lógicas para el aprendizaje.

El papel que representa la construcción del conocimiento en las experiencias formativas está vinculado con el sentido de la agencia como característica del ser universitario. Esto trae consigo que el estudiante reconozca más su esfuerzo (en comparación con sus compañeros de clase), para adentrarse al mundo científico de su disciplina como parte fundamental de su formación universitaria. Esto implica un doble desafío, el de abrirse a la alteridad y el de traspasar los límites de sus cogniciones en la participación en las acciones universitarias.

Por otro lado, en miras de configurar su identidad profesional, la memoria histórica interviene como un capital para articular horizontalmente sus contextos históricos con la participación en proyectos de acción universitaria. Cabe mencionar que las acciones formativas en las que el alumno se va involucrando son progresivas y se establecen según el posicionamiento que se tenga frente al conocimiento disciplinar. En la medida que va adquiriendo la comprensión conceptual, el estudiante es consciente de los límites de su propia racionalidad o de su propia historia, y a través de la universidad ve la posibilidad de participar en acciones para replantear sus formas de mirar la realidad hacia otros horizontes discursivos, deconstruir los límites o cuestionar a la misma ciencia.

7.2 Conversación doblemente reflexiva del proceso

La finalidad de este apartado del cierre de la investigación, más allá de dar cuenta de los resultados y de las conclusiones a las preguntas de investigación, es mostrar el proceso reflexivo de estos siete capítulos de la tesis doctoral como una aportación metodológica al proceso del estudio del diálogo de saberes y la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario. Algunas ideas aquí expuestas pueden orientar las propuestas educativas que se realicen en la tarea de realizar acciones concretas para investigar o diseñar acciones para el diálogo de saberes en contextos de aprendizaje con la diversidad.

A lo largo de los capítulos se ha buscado dar respuesta a la definición y caracterización del diálogo de saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario. Esta noción partió de cuestionar el papel de una universidad convencional al abrir sus puertas a estudiantes provenientes de pueblos originarios para realizar sus estudios académicos. La primera mirada estuvo en la Educación Superior, al conocer a través de diferentes fuentes, sus fuertes lazos con su legado de tradición europea y al mantener todavía, en los contenidos y en sus formas de enseñar, una distancia epistemológica entre los conocimientos de los pueblos originarios y el científico académico (Mato, 2016). En el caso de la universidad convencional, específicamente en la que el estudiante indígena se inscribe, se adopta la noción de interculturalidad centrada en la inclusión y en acciones diversas académicas para visibilizar las culturas.

Estas perspectivas, abrieron a las interrogantes poniendo en el centro del debate de la Educación Superior al estudiante indígena, y una de las principales razones se deriva de

identificar en ellos su entusiasmo por ingresar a una universidad (convencional) con la finalidad de realizar sus estudios profesionales y tener la oportunidad de ejercerlos en un futuro. En este contexto, la tarea de la reflexividad se situó en pensar en el supuesto de que a pesar de las condiciones (sociales, educativas, culturales, etc.) en las que ellos entraban a la universidad, sí era posible la existencia de un diálogo de saberes en la construcción del conocimiento del estudiante indígena universitario.

Para comenzar, fue necesario realizar las primeras interacciones con el estudiante indígena. A partir de ellas se cuestionó sobre cuál sería la concepción de él mismo con la que se partiría para construir una visión crítica y opuesta a la mirada de la Educación Superior enfocada a los criterios de diversidad, entendida ésta sólo como acciones de inclusión y académicas en la universidad (Mato, 2016). Las primeras características del estudiante indígena estuvieron posicionadas en la percepción de un mundo con características esencialmente opuestas al académico en cuanto a los saberes comunitarios y tradicionales. El estudiante indígena estaba en el centro del debate entre la dualidad de estos dos escenarios, el de su identidad, sus tradiciones y el de la vida académica, para poder entender la confrontación con sus vivencias cotidianas.

Para recuperar una noción más amplia del estudiante indígena en el contexto de la universidad convencional, fue necesario abordarlo desde la reflexión recuperada en distintos documentos de la genealogía del concepto del diálogo de saberes, y comprender no sólo la definición del concepto en las distintas épocas, sino la caracterización del sujeto y su participación en el proceso del diálogo de saberes.

Las aportaciones de distintos autores abrieron la percepción para dar cuenta que el sujeto había sido concebido desde las distintas nociones influenciadas por las corrientes de pensamiento de cada época. Un autor seminal como Freire (1972), por ejemplo, lo concibe como “oprimido” capaz de romper el silencio a través de un proceso pedagógico crítico, y se inserte en dinámicas políticas de liberación. Alfredo Ghiso (2000) con la educación popular y la acción participativa por parte de los sujetos. En la línea de las distintas percepciones de la interculturalidad se tiene a Schmelkes (2013), Zárate (2014), Dietz (2017), Vila (2012), Corona (2007). En las nociones del pensar interconectado a Delgado (2012), Escobar (2013). En la perspectiva de la noción crítica del poder se encuentran: Quijano (2014), Mignolo (2000), Nelson Maldonado (2007), Dussel (2000). Desde la línea de la complejidad, y del sujeto en transición, se encuentra De Sousa Santos (2010), Enrique Leff (2003), Edgar Morin (2002), entre otros.

La mirada genealógica del concepto del diálogo de saberes mostró un abanico de situaciones, perspectivas, posicionamientos, contextos, paradigmas con los que se basan para concebir al sujeto (Acosta y Pinto, 2016). Además, el contacto inicial en el campo del acompañamiento académico con EIU confirmaba la diversidad de los relatos de vida y situaciones de cada uno en cuanto al encuentro con el campo del saber académico y sus experiencias cotidiana.

Ciertamente, con la confrontación de las primeras experiencias con los estudiantes en el espacio de acompañamiento, se visualizaba superficialmente una primera tendencia de

dominación de los conocimientos científicos frente a las formas incorporadas de los saberes comunitarios. Esta primera tendencia surgió como posibilidad para abordar la mirada del sujeto en el campo del saber, resaltando que dentro de los espacios universitarios convencionales el conocimiento del estudiante indígena es considerado por la colonialidad de saberes (Mignolo, 2000) como la relación de poder y dominación cimentados en la violencia simbólica, muchas veces impuestas por el aparato ideológico de la escuela (Comboni y Juárez, 2013). En este sentido, la idea del sujeto se orientaría desde las características de la agencia para romper las lógicas hegemónicas y diseñar vías de descolonización a través de relaciones interculturales para la apertura y la negociación de significados de mundos culturales diversos (Nahuelpan, 2015).

Sin embargo, esta percepción tomó un giro epistémico al contemplar una diversidad de factores incorporados en las situaciones y los relatos del estudiante indígena, no propiamente desde la mirada vertical del poder hegemónico y del saber colonial, sino el predominio de un factor relacional horizontal y multidimensional (Morin, 2002) que permitía identificar características subjetivas más complejas en las interacciones.

Desde esta mirada, sin dejar del todo la concepción crítica del poder, se asume una postura interaccionista compleja al identificar en los relatos de los estudiantes indígenas, la existencia de una pluralidad de ámbitos que intervinieron en la dinámica del diálogo de saberes, éstos dotaron de sentidos las experiencias, y cuando fueron reconocidos por ellos mismos facilitaron la disposición para reconocer las subjetividades del otro y de los otros saberes (Leff, 2003). En esta línea, la propuesta era comenzar a deconstruir parámetros y categorías implícitas que se tenían para definir al estudiante indígena en el contexto de la universidad, y situar una vez más el conocimiento en el diálogo continuo con factores internos (subjetivos) y externos (relaciones), buscando la diversidad de movimientos que intervienen en las interacciones cotidianas relevantes en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, se vio la necesidad de fundamentar de manera estratégica la postura teórico-metodológica para abordar el campo del saber desde distintas concepciones abiertas, que permitieran trazar multidirecciones y articular procesos en la producción del conocimiento (Zemelman, 2012); así mismo contemplar en esta dinámica la presencia de las nociones claves de la investigación y poder mapear las características del sujeto en los procesos de interacción. Es así, que la noción del sujeto se argumentó al reconocer no una identidad arraigada en los saberes de una comunidad étnica, sino en buscar una postura dinámica y abierta en la forma de abordar la identidad rompiendo la dicotomía entre lo social y lo personal para encontrar interacciones y subjetividades en la persona del estudiante indígena (Côté, 2002).

Las experiencias de los EIU en los distintos espacios universitarios y de su vida cotidiana dieron cuenta de niveles de interacción con los encuentros con la alteridad, comenzando con el reconocimiento del *Yo* personal hasta la relación de un *nosotros* (Levinas, 2012; Buber, 2003). Estos procesos se evidenciaron en la medida que su memoria histórica era conscientemente reconocida como un *capital de identidad* para involucrarse con los otros

y lo otro, y realizar intercambios, negociaciones, así ser tomados en cuenta en el contexto en el que van interactuando en su vida académica y cotidiana (Côté, 2002; Côté y Levine, 2002).

Las nociones mencionadas fueron un punto de partida para construir la propuesta de una dualidad metodológica para el estudio y la comprensión del diálogo de saberes. Esta consistió, en que tanto mi participación como investigadora, así como la del estudiante indígena se sometieran a dinámicas intersubjetivas del pensamiento que consisten en conocer y dialogar dos perspectivas o dos mundos de procedencias distintas. En el caso del estudiante indígena busca congeniar con los mundos de su memoria histórica y con los de la vida académica; en mi caso como investigadora (como se muestra en el capítulo 3), el diálogo entre dos perspectivas epistémico-metodológicas, una latinoamericana con la *Epistemología Crítica* (Zemelman, 1992) y la otra anglosajona, con el Análisis Situacional (Clarke, 2018).

El vínculo semejante entre ambos procesos metodológicos fue la presencia de *desafíos* continuos en la praxis reflexiva, de retos epistémicos que trascendieron en las decisiones para actuar sobre la realidad. Pero más allá de la importancia de considerar estos desafíos como un detonante en la tarea motivadora del reto para construir conocimiento, se destaca en el momento de las tensiones, que lo que dio sustento al diálogo de saberes fueron los esfuerzos conscientes por generar *relaciones intersubjetivas horizontales* (Corona, 2020), deconstruyendo interiormente los criterios de jerarquía pre-existentes en la memoria, para adentrarse voluntariamente a tomar acciones concretas para transformar la realidad.²

Estas formas de adentrarse al conocimiento en la búsqueda de generar relaciones intersubjetivas horizontales supusieron tanto en el estudiante como en mi tarea de investigación congeniar conscientemente con formas de pensar semejantes en la construcción del conocimiento. Estas se basaron en los posicionamientos epistémicos y *descentrados* (Clarke, 2018) para pensar la teoría y la realidad social a partir de identificar cada uno (estudiante e investigadora), un capital o un recurso para detonar el diálogo en situaciones de tensión. Este recurso funcionó como un *criterio de desarme* (Zemelman, 1998) para incitar a la acción reflexiva, desarticular las concepciones jerárquicas, orientar nuestras propias percepciones y reconfigurar conscientemente nuestras acciones.

En el estudiante indígena, se destaca como recurso preponderante a la memoria histórica. Como se ha mencionado en el capítulo seis, éste fue un capital esencial para facilitar la movilización de los saberes en distintas situaciones y articular dinámicas presentes en los periodos de acompañamiento. Lo esencial, es que según la experiencia académica de tensión que vivía en el tránsito de su vida universitaria, el estudiante indígena tomaba distintos posicionamientos en el acto de conocer y la memoria histórica se capitalizaba para movilizar sus saberes y reconocer la diversidad de realidades posibles. En esta dinámica es importante

² Aquí cabe destacar, que para Zemelman la realidad es construcción y objeto de la conciencia cognitiva y “objeto de una voluntad de acción capaz de transformar lo potencial en realidades tangibles” (Zemelman 2012, p. 78), por tanto, no puede haber una resolución teórica, sino tiene que ser resignificada a la luz de las realidades históricas (emergentes, nuevas, insistidas, e imprevistas)

reconocer que la memoria histórica predispone al diálogo, y el reconocimiento ontológico de sus propias facultades y la necesidad de resignificarse profesionalmente lo dispone a la *voluntad de conocer* (Zemelman, 2005).

En mi caso, como investigadora, el recurso se basó en la disposición epistémica hacia la observación, la escucha activa en el acto de estar frente al estudiante indígena en la práctica del acompañamiento, y en esquematizar la correlación de elementos diversos conceptuales y de la realidad investigada. Las tensiones de estos dos escenarios en conjunto (el de la experiencia de campo y el de la teoría) detonaron autopercepciones conscientes y reflexivas de mis formas de pensar y de actuar en los roles que jugaba dentro del campo de la investigación y de mi profesión. Mis disposiciones al diálogo se fundamentaron en el acto voluntario de conocer la realidad compleja de las vivencias del estudiante en relación con la mía en la tarea investigadora, así también, la necesidad propia de deconstruir posturas limitantes de concebir teórica y epistemológicamente la realidad para ser rearticulada y transformada.

Ambos casos muestran que para construir conocimiento es posible dialogar saberes a través de fusionar nuestras voluntades, nuestros contextos diversos -el del estudiante y el mío como profesora investigadora- con dos percepciones teórico-metodológicas de distintas procedencias: la perspectiva de borde o razonamiento del umbral que pertenece a la visión latinoamericana (Zemelman, 1992), y la perspectiva post-estructuralista o giro posmoderno, que es la visión anglosajona (Clarke, 2018). Aunque a simple vista parecieran ser opuestos, al deconstruir categorías jerárquicas en sus contenidos se complementan, y se interrelacionan horizontalmente compartiendo formas de pensar en las distintas partes del proceso.

Una de las aportaciones principales de la investigación, viene de esta doble reflexión metodológica en el campo de estudio del diálogo de saberes en la construcción del estudiante indígena universitario. En la fusión de ambos contextos y ambas perspectivas metodológicas se trazan procesos para entender (analíticamente) y construir (vivencialmente) diálogo de saberes. En cada una de las partes que se vivieron en este proceso se evidencian en los relatos de los estudiantes distintas formas de abordar el pensamiento desde la fusión de las perspectivas latinoamericana y anglosajonas con: las historias de vida, los saberes alternativos, las situaciones académicas e historizadas y los posicionamientos.

En el rescate de las *historias de vida*, los estudiantes expresaron en cada encuentro del acompañamiento académico situaciones de vida en sus comunidades o en sus familias. A través de ellas y con el encuentro de la tarea académica, articularon formas del *pensar social* (Zemelman, 2005), reconociendo a partir de sus vivencias históricas la distinción entre el pensar estructurado del mundo y la necesidad de repensar los paradigmas sociales (Wallerstein, 2004). En este proceso se cuestionó las certezas de textos académicos y de las discusiones en el salón de clase sobre temáticas sociales. Por otro lado, en cuanto a mi proceso como investigadora, repensé mi historia desde los parámetros sociales estructurados que previamente había incorporado en mi formación, y en un diálogo continuo y reflexivo en confrontación con la historia del estudiante, comprendía cuáles eran mis expresiones o discursos integrados en mi forma de hablar, influenciados por comunidades epistémicas

(académicas o cotidianas) (Clarke, 2018). Así mismo comprendía que nuestras situaciones (la del estudiante y la mía) no estaban fragmentadas, sino articuladas como en un tejido social y tenían la potencialidad de facilitar los cambios sociales a partir de reconocernos vinculados e interrelacionados con el otro.

En cuanto a los *saberes alternativos/estratégicos*, explicados y analizados en los capítulos seis y siete, están caracterizados por articular formas del *pensar epistémico* (Zemelman, 1997). Los estudiantes, cada vez que se enfrentaban con los desafíos de la comprensión de textos o situaciones académicas cuestionaba el conocimiento científico con su propia historia de vida. En el cuestionamiento de ambas posturas, los saberes alternativos se posicionaban como estrategias no sólo para entender las lógicas conceptuales, sino para identificar vacíos argumentativos para problematizar la realidad en distintas direcciones. Los saberes alternativos, fungieron también como elementos cognitivos potenciales para proponer maneras alternativas de ver la realidad desde distintas direcciones. En mi caso como investigadora, entrar al campo de los EIU en la tarea del acompañamiento, implicó darme cuenta de mis saberes estratégicos influyentes en mis posicionamientos epistémicos en el campo del saber y en mis roles de profesora. El choque de encuentros de una realidad que estaba fuera de mis percepciones iniciales influyó para abandonar las estructuras y posicionarme en lo inesperado de la situación en cada encuentro con ellos. Deconstruir mis esquemas predeterminados (Clarke, 2014) no fue tarea fácil, fue un encuentro reflexivo y recursivo de mis experiencias y actitudes confrontados en el encuentro con la diversidad para poder identificar saberes alternativos a los míos y proponerlos como una forma de pensar dentro de la vida académica universitaria.

La *situación* se reflexionó al colocar al estudiante indígena en el centro de las interacciones, donde se generan las intersubjetividades en el campo del saber. Para construir vínculos con lo académico, el estudiante planteaba una forma del *pensar teórico* (Zemelman, 2010; 2012) desde la diversidad. Enfrentarse con los textos, las estructuras de clases de los profesores, las formas de pensar de sus compañeros en cuanto a un tema de sus materias, las acciones de formación universitaria, los proyectos y trabajos en equipo etc. provocaron densas tensiones para permanecer en la universidad, sin embargo, haciendo uso de sus saberes proponían una forma de pensar para no encasillarse en los límites de los conceptos teóricos, normalmente fundamentados desde contextos muy distintos a los suyos. Esto los conducían a replantear la realidad existente proponiendo formas de ver el concepto desde una perspectiva más ontológica y axiológica. En este proceso, el estudiante proponía una forma de deconstruir las jerarquías conceptuales para replantearlas desde las articulaciones con otras situaciones, que implican articular interacciones con objetos no contemplados muchas veces por la academia. Desde mi participación como investigadora, caminar en el proceso de la horizontalidad provocó tensiones constantes no con la teoría, sino con las formas de construir interacciones distintas. Ver la situación con otras formas de relacionarse fue un reto que se convirtió en un desafío constante para aprender a ver la *situación en un campo* (Corona, 2012) donde se concibe la totalidad de los factores, muchas veces no apreciados por mis observaciones, pero ahora ya valorados para construir conocimiento y colocarme en el

punto crítico de las concepciones ya teorizadas y construidas para re-articularlas en distintas direcciones (Clarke, 2014, Zemelman, 2012).

Por último, para entender la dinámica de los *posicionamientos* también inciden modos de pensar alternativos, en este caso se muestra en el estudiante indígena a través del *pensar descentrado* (Clarke, 2014). En cada periodo de acompañamiento los estudiantes mostraron modos distintos de posicionarse frente a sus propios conocimientos caracterizados por su historia de vida y frente a lo académico. Como ya se ha relatado a lo largo de los capítulos cinco y seis, los procesos de construcción del conocimiento fueron distintos según el transcurso de su vida universitaria. Deconstruir parámetros de su propia realidad suponía tener desafíos continuos para poder entender desde su postura la diversidad académica, esto implicó distanciarse de lo suyo para reconocerse desde el encuentro con el otro la alteridad (Levinas, 2012; Buber, 2003) y descentrarse de lo suyo para construir una nueva lectura de la realidad desde un posicionamiento de frontera entre lo suyo y la otredad. En mi caso como investigadora, el pensar descentrado se convirtió en un reto continuo. El enfoque inicial en el planteamiento de la tesis tuvo que ver con centrar sólo mi mirada en el sujeto. Durante el proceso identifiqué la necesidad de integrar la perspectiva situacional para tener una mirada más complementaria para estudiar al objeto de estudio. El descentramiento implicó, hacer un esfuerzo epistemológico (Clarke, 2014) hacia mi propia persona. Por mi parte realicé ejercicios reflexivos continuos para identificar a través de mis palabras grabadas algunas expresiones coloniales que pudieran haber afectado la situación o darme cuenta de mis deseos de querer resolver las problemáticas del estudiante sin dejar que ellos llegaran a sus propios razonamientos. Desde esta perspectiva, al principio tomé acciones estratégicas conscientes para que en los siguientes encuentros con los estudiantes se abrieran con naturalidad en un espacio de apertura.

Como se ha visto, la propuesta de dialogar dos perspectivas metodológicas en el estudio del diálogo de saberes ayuda a cuestionar los caminos ya trazados en la investigación y a impulsar a reconstruir nuestras lecturas cotidianas desde otros posicionamientos en nuestras formas de pensar. Cuando los propósitos de la tarea investigativa es deconstruir paradigmas colonizadores en las formas de construir conocimiento, se nos invita a reconocer en las situaciones cotidianas la multiplicidad de relaciones e interacciones existentes. Así mismo, darnos cuenta, tanto los estudiantes como la investigadora, de que las formas tradicionales de hacer ciencia invisibilizan una multiplicidad de factores, no tomados en cuenta porque no se perciben o no existen “categorías” para ser nombrados.

La investigación desde la perspectiva dialógica, interaccionista y horizontal se convierte en un desafío continuo para el investigador en la tarea de habituarse a otras formas mirar y pensar la realidad para provocar otras lecturas epistémicas que emergen a través de la doble reflexividad entre el sujeto y el investigador en todas las dimensiones. Esta dinámica reflexiva reconstruye la ontología de investigador en la polifonía de voces y de encuentros con lo otro y la otredad.

7.3 *Locus de enunciación*

Acercarme al estudiante indígena universitario implicó sumergirme en el entramado de un mundo diverso al mío, especialmente al adentrarme a conocer la interioridad de su pensamiento a través de las subjetividades y comprenderlas desde el campo de la horizontalidad. La tarea de querer dialogar una gran multiplicidad de factores en cada periodo de investigación fue uno de los grandes desafíos cognitivos y comprendí que en la complejidad no hay caminos trazados sino nuevos por recorrer.

Desde el primer semestre del doctorado entré al campo de investigación sin tener un tema ni una pregunta bien definida. El objetivo era acercarme a conocer a los EIU que ingresaban a la universidad y a los que estaban cursando ya una carrera. El hecho de no haber partido de criterios ya definidos fue una de las tareas más interesantes (que en lo personal no había experimentado) en mis aprendizajes, ya que, a pesar de ser profesora de esa universidad de estudiantes con características homogéneas, me encontraba en un campo desconocido desde mi postura como investigadora. Por lo tanto, todo era novedad desde un principio.

Asistí a una de las asambleas mensuales de EIU organizadas por su coordinadora, mi intención fue ofrecer un acompañamiento para mejorar sus habilidades de lectura y escritura académica. Once de ellos aceptaron la invitación y otros más querían sumarse, pero mis tiempos ya no bastaban, quería abarcar a todos, tanto que a los que no aceptaron la invitación les pregunté las razones. En realidad, no imaginaba que cada estudiante es un mundo diverso y si sumaba más participantes la complejidad del estudio iba a ser mayor, esto lo descubrí en la medida que fui conociendo sus relatos de vida y la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de investigación.

En un inicio, muchos de ellos querían conformar una pequeña comunidad de aprendizaje, su intención era juntarse varios de sus compañeros para aprender entre ellos mismos la dinámica de la lectura y la escritura académica. En un inicio esta idea tuvo éxito, ya que por ser las primeras semanas del semestre y por haber cursado pocas materias, tenían el tiempo para compartir y aprender en conjunto. Los encuentros grupales fueron muy significativos por la forma en cómo aprendían y sobre todo por el entusiasmo por conocer lo que su compañero estaba aprendiendo en su carrera y lo compartían con sus compañeros. Por mi parte, comencé los acompañamientos desde mi rol de profesora, porque en mi imaginario, al ver más de dos estudiantes ya conformaba un grupo para poder guiar en el proceso académico. Para mi sorpresa no fue así, los estudiantes fueron marcando los pasos de cómo querían aprender y cuáles eran sus intereses de querer compartir entre ellos mismos. Todo iba registrando, aunque no tenía claro todavía el perfil de la investigación.

Sin embargo, mientras el semestre pasaba la carga académica de sus propias disciplinas de estudio se intensificó y por tanto aumentaron las necesidades personales por querer una tutoría particular que cubriera sus vacíos y optimizara sus tiempos en la universidad. De esta manera, deciden dejar el grupo para tener acompañamiento individual. Esta fue la primera vez que los estudiantes comienzan a reconocer las exigencias institucionales y de los programas de la materia en cuanto a la diversidad temporal y la

necesidad de un espacio personal para aprender. De aquí, comencé a cuestionar las estructuras de la universidad cuando observé a los estudiantes entrando en la dinámica del estrés y del interés por una nota numérica.

A partir de este momento, unos estudiantes comenzaron a ser menos constantes en las tutorías, otros desertaron porque comenzaron a trabajar o por la intensidad de trabajo de sus materias. Acabando el primer semestre, los más asiduos eran cuatro estudiantes y por la cantidad de registros obtenidos, fueron elegidos los estudiantes que participarían en la investigación. El tiempo del acompañamiento se dividió en tres periodos y cada estudiante tuvo un proceso particular, diferenciado por las experiencias vividas en la universidad. Cada relato de vida confrontaba mis procesos de aprendizaje, mi rol de profesora, y en la reflexión continua realizaba mis anotaciones y mis decisiones para seguir en el campo. En este periodo, fue cuando se decidió el tema de investigación y la orientación hacia el diálogo de saberes. Al expresar a distintos académicos mi interés por el tema identifiqué diversidad de opiniones, unos afirmando que no era posible un diálogo de saberes por el poder de la institución. Estas percepciones fueron motivantes para encontrar una razón para realizar el estudio desde la perspectiva de la diversidad de estudiantes, el diálogo de saberes y la construcción del pensamiento.

Durante el acompañamiento académico pude darme cuenta de cómo el estudiante iba enfrentándose con lo académico y a su vez construyendo su conocimiento a través de dialogar las experiencias de vida intersubjetivamente. En este proceso, descubro a un estudiante con una riqueza incalculable digna de ser valorada por las instancias universitarias como potentes elementos que están presentes y todavía no son reconocidos para generar nuevas perspectivas de aprendizaje para toda la comunidad universitaria.

Desde esta perspectiva con esta investigación, mi intención fue mostrar no sólo la dimensión epistemológica y gnoseológica del diálogo de saberes, sino resaltar la mirada ontológica y política del estudiante indígena. Esta mirada, nos propone reconstruir a partir de pedagogías propositivas diversas y horizontales, el perfil de un estudiante universitario que dialogue saberes alternativos para construir conocimientos.

Para sintetizar la riqueza del diálogo de saberes en esta investigación menciono a continuación algunas características propositivas que pueden perfilar las características de un estudiante universitario:

- Dialoga con mundos de la memoria histórica, mundos de la academia, mundos de la otredad.
- Está en continuo diálogo reflexivo entre distintos planos de la conciencia subjetiva (dado-dándose, memoria-futuro, historia-política).
- Diversifica sus posicionamientos según el desarrollo de su conciencia cognitiva, definida por la disposición y el posicionamiento en cuanto a ampliar sus horizontes cognitivos, a romper sus razonamientos y abrirse a otros.

- Se basa en las vivencias de su memoria personal familiar, comunitaria, cultural y política para construir el conocimiento.
- Vive y encarna el conocimiento en las vivencias cotidianas.
- Se sitúa en situaciones de lucha y de resistencia para perseverar ante cualquier adversidad.
- Se mueve intersubjetivamente en tres dimensiones temporales para construir conocimiento (pasado, presente y futuro). El pasado de su memoria histórica, el presente operativo o práctico (abstracto/concreto), el futuro utópico-político (cuando se cumple la visión futura no deja de haber utopía).
- Se humaniza en el contacto con las experiencias de la otredad y resignifica su futuro profesional frente a la alteridad.
- Territorializa su cultura en el conocimiento académico: permanecer allá estando acá.
- Redefine su potencial mostrando alternativas.
- Comparte las experiencias vividas para abrirse a horizontes hermenéuticos y construir nuevos conocimientos.
- Alterna formas de pensar (epistémico, teórico, descentrado, social) en sus procesos de aprendizaje.
- Se profesionaliza en las interacciones y en la agencia.

Enuncio estas características entre otras más que se pueden obtener en esta investigación, y no sólo el perfil del estudiante sino propuestas pedagógicas para resignificar el sentido de la universidad y de ser estudiante universitario.

7.4 Prospectivas universitarias

Finalmente, a continuación, propongo algunas aportaciones o caminos que se pudieran tomar como prospectivas de acción en el estudio del diálogo de saberes en el campo de la universidad y en la investigación.

a) Aportaciones a la universidad

Al conocer a través de esta investigación, que sí es posible el *diálogo de saberes*, se invita especialmente a las universidades convencionales a generar una nueva cultura hacia el diálogo con la diversidad. Esto implica conocer primero cuál es la concepción que la misma institución tiene del estudiante indígena en cuanto a las condiciones en las que entra y transita en la universidad. Esta acción reflexiva debe comenzar a emerger en el momento en que se conocen las percepciones de los estudiantes que inician su proceso formativo, en cuanto a que sus realidades comunitarias son relativamente opuestas a los criterios de las convenciones académicas.

La mirada introspectiva de la universidad implicaría primero adentrarse a comprender quién es el estudiante que entra a la institución y cómo lo abordamos desde un inicio. No se trata de partir de los estándares psico-cognitivos o en cuanto a las habilidades académicas o pruebas estandarizadas, sino desde la perspectiva de los desafíos de la propia historia del estudiante indígena y su capacidad de construir realidades cotidianas en el proceso del diálogo de saberes como parte de sí mismos.

En la dinámica del ser del estudiante indígena se ha demostrado cómo propicia el diálogo intersubjetivo en el proceso de la construcción del conocimiento. Estos hallazgos son valiosos en la medida que se tomen para adentrarse a perfilar modos de formación académica a través del diálogo con la diversidad de realidades históricas, y educar en otras dimensiones humanas.

La propuesta va en torno a aprender los modos de dialogar de los estudiantes indígenas con las diferencias e ir deconstruyendo los parámetros de la tradición de la universidad. Esto conlleva *fortalecer el concepto de hombre* plasmado en las políticas y planes formativos institucionales, saber leer su condición desde la realidad dinámica de los estudiantes, así también cuestionar el orden y el poder de los sistemas para pensar, evitando el sentido de una mirada fragmentada, fomentada muchas veces por la validez o la especialización de la ciencia. En este sentido se trata de reconocer lo que no ha sido leído y que está ahí presente dentro de la universidad representado en los estudiantes indígenas, pero muchas veces invisibilizado por el lenguaje o los discursos académicos.

En este sentido, se propone que, al dar oportunidad a ingresar a estudiantes indígenas, las universidades privilegien no la mirada del poder (económico, social) sino la relacional. De esta manera, se cambiarían las percepciones al aspirar un estudiante en estas condiciones, y se valoraría la presencia de un pensamiento epistémico, de una pluralidad de ámbitos, percepciones y saberes que dotarían de sentido las experiencias formativas dentro y fuera de las aulas.

La propuesta es deconstruir parámetros de concepción y abordar propuestas en el campo del saber situando al conocimiento en un diálogo continuo subjetivos y relacionales, buscando trazar la diversidad de movimientos en la producción y construcción del conocimiento. Así también buscar una postura dinámica y abierta en la forma de abordar la identidad profesional.

Abrirse en estas concepciones, implicaría, en la formación universitaria, exigir dentro de los planes de estudio un nuevo pensamiento propositivo que va en torno a definir la concepción de estudiante como un sujeto histórico y lo que implica serlo. Es decir, darnos cuenta de que el estudiante indígena requiere ser sujeto histórico dentro del aula, él no está anclado en el pasado histórico, sino que está impregnado de experiencias cotidianas, y se da cuenta de que está construyendo su historia (Zemelman, 1997).

También significa formar al sujeto histórico con las potencialidades de sus saberes alternativos, trabajando articuladamente con otros saberes en un diálogo continuo con la diferencia y la alteridad. Se trata de formarlo en orden de todos los estudiantes que integran el aula y la universidad, entendiendo que la memoria es un capital identitario estratégico para

comprender otros conocimientos, relacionarse con otros, entender formas de conocer y proyectarse al futuro. También, se trata de reconocer estos relatos dentro de nuestros discursos académicos en el aula, y a través de ellos se puedan encontrar lógicas, y una gran diversidad de disciplinas en relación y con referencias colectivas.

Como hemos visto, las propuestas formativas implican retos para la universidad en el sentido de propiciar el diálogo de saberes. Y uno de los principales retos parte de la premisa de que el diálogo se construye en la horizontalidad, por eso es preciso cambiar las dinámicas en la construcción del pensamiento dentro de la universidad. Para propiciarlo, se invita congeniar con los mundos de la memoria histórica y los de la vida académica, propiciar diálogos interdisciplinarios, metodológicos y con otras ciencias. Estos diálogos implican desafíos epistémicos en los planes formativos, en torno a generar relaciones intersubjetivas horizontales, es decir, el reto principal es enseñar a deconstruir interiormente las jerarquías con esfuerzos conscientes de repensar criterios pre-existentes en la memoria, descentrarse de los rígidos, aprender a diversificar los posicionamientos para comprender y adentrarse a nuevos horizontes hermenéuticos y transformar la realidad.

b) Vetas para la investigación

El estudio del diálogo de saberes de esta investigación abre diversas vetas para la investigación educativa, especialmente porque se propone por primera vez una mirada dialógica de dos perspectivas metodológicas: la anglosajona, con el análisis situacional de Adele Clarke (2018), y la latinoamericana con la epistemología crítica de Zemelman (2005). A partir de esta propuesta se abren prospectivas para conocer en otros contextos educativos cómo procede o qué otros factores pudieran intervenir en el proceso investigativo.

En esta misma línea metodológica, se puede profundizar en el trayecto de una investigación la *doble reflexión* metodológica, es decir, fusionar los contextos del investigador con la situación estudiada, y trazar procesos para entender-se analíticamente y construir diálogo intersubjetivo con las situaciones personales y académicas.

Por otro lado, un punto esencial para poner a la discusión crítica en una investigación es el factor de la *memoria histórica* en los procesos de aprendizaje. Ciertamente este componente se toma como un elemento que impulsa o predispone al diálogo y a la construcción del conocimiento en estudiantes diversos, pero ¿cómo se consideraría en una cultura de aprendizaje en una universidad convencional?

El aspecto de la *identidad como un capital*, también es un tema que no está agotado en el ámbito del diálogo de saberes, y sería interesante profundizar en cómo se va reconfigurando los procesos identitarios en el sentido de su ser indígena y ser profesional ¿se resignificarían los capitales durante el proceso de la academia universitaria?

Desde la temática de la construcción del conocimiento también apoyaría a la investigación, adentrarse en cuáles son los procesos para deconstruir categorías jerárquicas de sus contenidos y cómo se interrelacionarían en una dinámica horizontal compartiendo formas de pensar en las distintas partes del proceso.

Otro punto importante de investigación sería en cuanto a si es posible concebir *las historias de vida* como procesos para desarrollar el pensamiento social, y construir conocimiento y dialogarlo. Se preguntarían también cuáles serían las potencialidades que tiene para deconstruir certezas rígidas de la ciencia y repensar la propia historia.

En el campo del *saber* surgen perspectivas de investigación muy interesantes, sobre todo en el sentido de conocer si los *saberes alternativos* son exclusivos de estudiantes indígenas, o si es que también se pueden concebir dentro de un estudiante con condiciones más homogéneas en una universidad convencional. Si es así, cuestionar cómo se encuentran esos saberes (si los hay), si son conscientes o no de tenerlos y cómo son usados (o no) en el conocimiento.

Como un último punto que menciono en este apartado, se plantea el sentido de escudriñar en las distintas *situaciones* que se pueden encontrar en la universidad. Estar conscientes de la diversidad de ellas nos adentrarían a conocer una universidad rica en la alteridad de relaciones. En este sentido, al reconocer los distintos tipos de situaciones cómo se plantearían los procesos para replantear la realidad de conocimiento y proponer miradas distintas para articular el conocimiento.

Muchos temas de investigación pueden derivarse de este estudio, especialmente con vías a mirar los procesos de diálogo de saberes en la construcción del pensamiento del estudiante indígena universitario desde la horizontalidad de percepciones y contenidos.

REFERENCIAS

Acosta, G. (2001). *Coras de Nayarit*. Proyecto Perfiles Indígenas de México, Documento de trabajo. CIESAS Occidente.

Acosta, G., y Garcés, Á. (2016). El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación. *Anagramas* Volumen 14, N° 29 ISSN 1692-2522 Julio-Diciembre de 2016. https://www.researchgate.net/publication/317472377_El_dialogo_de_saberes_en_comunicacion_reconfiguraciones_de_la_formacion_y_de_la_investigacion

Acosta, G., y Pinto. (2016). Diálogo de saberes en comunicación. *Editores académicos*. Universidad de Medellín.

Agier, M. (2012). *Pensar el sujeto, descentrar la antropología*. Cuadernos de Antropología Social, núm. 35, julio, 2012, pp. 9-27 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

Alejos, J. y Martínez, E. (2007). Ch'oles. Pueblos indígenas del México contemporáneo. Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Alonso, J., Sandoval, R., Salcido, R., y Gallegos, M. (2007). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En *Prácticas otras de conocimientos, entre crisis y guerras*. CLACSO.

Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G., y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783. Recuperado en 04 de abril de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300759&lng=es&tlng=es

Martín-Barbero, J. (2005). transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales. en J.e. Jaramillo (coord.), *Culturas, identidades y saberes fronterizos*. Bogotá: CES

Bartolomé, M. (1999). "El pueblo de la lluvia. El grupo etnolingüístico ñu savi (mixtecos)", en Alicia Barabas y Miguel A. Bartolomé (coords.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, México, Instituto Nacional Indigenista / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2008). *El diálogo de saberes como posición humana frente al otro, referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud.*

http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/el_dialogo_de_saberes_como_posicion_humana_frente_al_otro.pdf

Bauman, Z. (2003). *De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad* en Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

Beaud S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. *Revista colombiana de antropología*. Vol. 54, N.0 1 <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00175.pdf>

Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bello, J. (2014). *Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz* Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, ISSN-e 1665-0441, Vol. 10, N°. 2, 2014, págs.175-193

Bermudez, O., Mayorga, M., Jacanamijoy, B., Seygundiba, A. y Fajardo, T., (2005). El diálogo de saberes y la educación ambiental. *Ideas* (7), Universidad Nacional de Colombia. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=EvH4o_LGK4QC&oi=fnd&pg=PA127&dq=Di%C3%A1logo+de+saberes&ots=0J9y8f2ZmR&sig=77gi8en0QAQyIIrxwLmt-8bXdOc#v=onepage&q=Di%C3%A1logo%20de%20saberes&f=false

Bernal, F. (2014). *Diálogo de saberes, los aportes de la otredad en la generación del conocimiento*. Tesis doctoral, Universidad de la Salle, Costa Rica.

Betancur, S. (2016). *Jesús Balbín: Un intelectual orgánico, el político que le tenía el pulso al país*. IPC. <http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/wp-content/uploads/2016/12/Jes%C3%BAs-Balb%C3%AD-nov-24.pdf>

Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125.

Bruno, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, v. 14. <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536021.pdf>

Buber, M. (1997). *Diálogo y otros escritos*. Barcelona: Riopiedras. 1998 *Yo y Tú*. Barcelona: Caparrós.

Buber, M. (1998). *Yo y Tú*. Colección Esprit, Madrid: Caparrós Editores, S.L.

Bustos, J. (2015). *Pensar / imaginar la universidad: pluralismo epistémico y diálogo de saberes* <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/957/TO-18279.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calle, Z., Eudaly Giraldo, E. y Piedrahita, L. (2008). Diálogo de saberes para la restauración ecológica de los bosques: el papel de los niños y jóvenes investigadores. *Revista Estudios Sociales Comparativos*, 2:1, pp 68-85, Popayán Enero 2008 <https://cipav.org.co/pdf/restauracion/Dialogo.de.Saberes.pdf>

Cárdenas, R. (2002). Interculturalidad e inmigración: medios para favorecer la integración. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (16), 119-138. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_7.pdf

Casanova, H. y Pérez, L. (2015). *Historia de los primeros modelos universitarios. Universidades*. México: UDAL No.65 en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213002>>

Casillas, L. y Santini, L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo Educativo*. México: SEP-CGEIB.

Castells, M. (2003). *La era de la información* (Vol. 2: El poder de la Identidad, 4a ed.). México: Siglo XXI.

Castro, G. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de hombres editores.

Castro-Gómez, S. (2010). La hibrys del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana.

Cayul, M. y Bazán, D. (2014). Hacia una pedagogía crítica del Sur: caminos, atajos y desvíos necesarios por recorrer. *Paulo Freire, Revista de pedagogía crítica*. Año 13, No. 15 <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3128/103-118.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CEAAL (2013). *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Charmaz, K. (2000). Teoría fundamentada: métodos objetivistas y constructivistas. En Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (2ª edición, pp. 509-535). Thousand Oaks, Ca.: Sage

Cházaro, E. (2013). Espacio territorial y las Instituciones de Educación Superior. En Hernández, S., Ramírez, M. et. al.(coord.) *Educación Intercultural a Nivel Superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP, UCIREL, UPEL.

Clarke, A. (2005). *Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Clarke A, Carrie Friese and Rachel Washburn (2014). *Situational analysis in practice : mapping research with grounded theory* /, editors.

Clarke, A., Friese, C. Washburn, R (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the interpretative Turn*. 2nd Edition. Sage.

Comboni, S., Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. En Reencuentro. *Análisis de problemas Universitarios*. <https://www.redalyc.org/html/340/34027019002/>

Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús (2001). *Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico*. Colección Pedagógica Ignaciana (2). ITESO.

Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1001-1015.

Corona, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*. Universidad de Guadalajara. México.

Corona S. & Kaltmeier, O. (Coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa

Corona S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. México, Colección CALAS.

Corroy, A. (2020). Los ch'oles y la tierra: redefinición intergeneracional en tiempos de crisis y migración campesina.. *Estudios de cultura maya*, 55, 289-316. Epub 09 de diciembre de 2020.<https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.55.2020.0010>

Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.

Côté, J. E. & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and cultural. A social psychological synthesis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

De Sousa, B. (2009). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. En Pluralismo Epistemológico, CLACSO.

De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Argentina, CLACSO.

Delgado, A. y Cordero, A. (2007). *El transitar de la universidad latinoamericana. Revista Educación en Valores. Vol. 1 / No 7. Facultad de ciencias económicas y sociales*.

Venezuela: Universidad de Carabobo.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacionenvalores/v1n7/v1n72007-9.pdf>

Delgado, C. (2010). Diálogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morin, Potter, Freire. *Estudios 93*, vol. VIII.

Delgado, C. (2012). *Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes*. No. 10. Pp 159-180. https://www.academia.edu/3628902/Conocimiento_conocimientos_dialogo_de_-_Carlos_Jesus_Delgado_Diaz

Delgado, F. y Rist, S. (2016a). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. Bolivia: AGRUCO. <https://www.crim.unam.mx/patrimoniobiocultural/sites/default/files/PL7.pdf>

Delgado F. y Rist S. (2016b). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En ciencia, diálogo de saberes e interdisciplinariedad. CLACSO

Díaz, E. (1998) Diversidad cultural y educación en Iberoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación/Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei)* 17. España.

Díaz, M., Cristhian James (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades* Tabula Rasa, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 217-233 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.

Dietz, G. (2004) Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. *Cuadernos IAPH*. Patrimonio inmaterial, Multiculturalidad y Gestión de la diversidad pp. 27 – 47. Universidad de Granada.

Dietz, G. y Mateos, L. (2010). Saberes, haceres y poderes en la UVI: hacia una investigación intercultural e interactoral. La palabra y el hombre, *Revista de la Universidad Veracruzana*. Número 12, Recuperado el 18 de agosto de 2010 de http://www.uv.mx/lapalabrayelhombre/12/contenido/estado_sociedad/eys3/articulo1.html

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP

Dietz, G. y Mateos, L. (2013). Una década de Educación intercultural en México: Debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad. *En Educación Intercultural a Nivel Superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Coord. Hernández Loeza Sergio, María Isabel Ramírez, et. al. México, UIEP, UCIRED, UPEL.

Dietz, G. y Mateos, L. (2015). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. *En Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Colección: conocimiento y prácticas políticas*. México: Editorial La Casa del Mago.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *En Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 192-207. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>

Dussel, E. (1980). *Filosofía ética latinoamericana*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás

Dussel, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. *En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur-Sur. Argentina, CLACSO.

Elizalde, A. (2006). *Desarrollo humanos y ética para la sustentabilidad*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Mato, D. (coord.) *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

Escobar, A. (2011). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social* 23 2012, 21 23-62. <https://core.ac.uk/download/pdf/38821953.pdf>

Escudero A. (2014). *Identidad y formación de Ciudadanías*. Tesis. Facultad de Pedagogía. Universitat de Barcelona.

Etchebehere, P. (2010). Alteridad y vínculos según Viktor Frankl; del alter ego al alter tú. *Nous*, (14), pp. 89–98. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/...ogia/docentes/CV/etchebeher...>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2007). *Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos (Capítulo 1 y 2)*. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. pp. 15-42.

Freire, P. (2010). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1972). *La Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Fried, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. En *Plumilla Educativa*, ISSN-e 1657-4672, Vol. 7, Núm. 1 (Diciembre 2010), págs. 61-73.

García D. (2018). *Redes sociales translocales. El caso de los mixtecos asentados en las áreas metropolitanas de Guadalajara y Monterrey*. Una mirada interdisciplinaria. *Nueva antropología*, 31(89), 67-80.

García-Rincón, C. (2006). *Educación la Mirada. Arquitectura de una mente solidaria*. Madrid. Colección sociocultural.

Ghiso, A. (2000). Potenciando la Diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Universidad de Antioquia Medellín. *Boletín Electrónico Surá* # 54, Enero 2001 *Escuela de Trabajo Social* - Universidad de Costa Rica http://www.parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/potenciando_la_diversidad.pdf.

Ghiso A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio, diálogo de saberes en procesos de educación popular. //En La Piragua, # 7 Santiago, Ceal.

Giddens, A. (2002). *Modernidad e identidad*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(n. spe.), 77-99.

Gobierno del Estado De Nayarit (2008). Pacto de Hauxa Manaka para la Preservación y Desarrollo de la Cultura Wixarika. Tepic: Periódico Oficial del estado de Nayarit.

Gómez, Galo O. (1998). “la Universidad a través del tiempo”, México, universidad Iberoamericana.

Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life*. London: Allen Lane. Acceso en 10 de Junio, 2010, en [http:// books.google.com.mx/books](http://books.google.com.mx/books)

González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. Reflexiones, 88 (1), pp. 119–135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>

González, G. (2007). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en “Para una ética de la liberación latinoamericana”. A Parte Rei, (49), pp. 1–13. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>

González S, Cavieres H. Díaz C., Valdebenito M.(2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. Revista de Psicología de la Universidad de Chile.

Hegel, G. F. (1985). La fenomenología del espíritu. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica

Hernández, E. y Lamus, F. (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Centro de Estudios en Salud Comunitaria (CESCUS)*, Vol. 33, No. 2. Colombia: Facultad de Medicina Universidad de La Sabana. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/8503/214421442160>

Herrera, G. (2006). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita. Una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de Educación Superior*. México, ANUIES.

Hersch, P. (2013). *Diálogo de saberes: ¿para qué? ¿para quién? Algunas experiencias desde el programa de investigación Actores Sociales de la Flora Medicinal en México, del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. México: UNAM.

https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Reconceptualizar_la_seguridad_en_el_si glo_XXI_Parte_III_y_IV.pdf

Jaramillo, L. G. & Aguirre, J. C. (2010a). Levinas y las ciencias sociales: Fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Folios*, (31), pp. 3–20. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/...cle/view/891/91>.

Jaúregui, J. (2008). «La región cultural de Gran Nayar como «campo de estudio etnológico»». En *Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. 82: 124-150

Jaúregui, J. (2004). *Coras*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. PNUD

Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London: Routledge.

Jiménez-Fontana, García-González, Azcárate, Navarrete, Cardeñoso (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. 1 Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz, España

Krainer, A. y Guerra, M (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Quito: Flacso, Ecuador.

Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. En *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 7, p. 13-40, jan./jun. 2003. Editora UFPR <file:///Users/karlasusanalombardigonzalez/Downloads/3042-6136-1-PB.pdf>

Leff, E. (2006). Complejidad, Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes. En, *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/470trabajo.pdf

Leff, E. (2007) *Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.

León & Zemelman (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anhorpos.

Levinas, E. (2011). *De Otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca.

Levinas, E. (2001). La huella del otro. México, D. F.: Taurus. Recuperado de: https://monoskop.org/images/9/96/Levinas_Emanuel_La_huella_del_otro_2001.pdf

Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Recuperado de: <http://www.sigueme.es/docs/libros/totalidad-e-infinito-2012.pdf>

Locke, L., Spirduso, W., y Silverman, S. (1987). *Propuestas que funcionan: Una guía para la planificación de disertaciones y grandes propuestas*. Newbury Park: Sage

López, J. (2015). Ich'el-ta-muk': la trama en la construcción del Lekil-kuxlejal. Hacia una hermenéusis intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber* tseltal** En *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Colección: conocimiento y prácticas políticas*. México: Editorial La Casa del Mago.

Luchetti, M. (2009). La alteridad como configuradora de la identidad. Ponencia: Facultad de Ciencias Sociales – IIGG UBA
http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE1/Mesa5_Luchetti.pdf

Magendzo, A. (2012). « El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación», Polis, URL : <http://journals.openedition.org/polis/4897>

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia. Siglo de hombres editores.

Márquez Y. y Vilorio J. (2012). *Pensamiento sociopolítico y educativo de Simón Rodríguez*. Caracas. Corrección del texto: Ramón Núñez <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1320/1320.pdf>

Marshall, C., y Rossman, G. (1989). *Diseñando la investigación cualitativa*. Newbury Park: Sage.

Martín, J. (2003). Saberes de hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación/Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei)* 32. España.

Mathar, T. (2008). Making a Mess with Situational Analysis? Review Essay: Adele Clarke (2005). Situational Analysis—Grounded Theory After the Postmodern Turn [37 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080244>

Mato, D. (2008). Panorama regional. En Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). UNESCO.

Mato, D. (2012). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales. En Mato, D. (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural” *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>

Mattioli, D. y Solera, A. (2015) Reflexiones en torno al hábitat a partir del diálogo de saberes y un pensar situado. En *RAZÓN Y PALABRA Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación* Número 93 | Abril – Junio 2016 | Issn: 1605-4806 | pp. 357-373 357

Medina, B. (2013). Movimientos decoloniales en América latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México, autonomía territorio y educación propia. En Bertely, Dietz y Díaz (2013) *Multiculturalismo y educación*. COMIE, Colección de Estados del Conocimiento.

Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 61, p. 37-53. <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00037.pdf>

Mella, O. (2000). Grupos focales (“focus groups”). técnica de investigación cualitativa. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile, <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur-Sur. Argentina, CLACSO

Mignolo, W. y Walsh C. (2002). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*, en C. Walsh, F. Schiwiy, y S. Castro-Gómez, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 17-44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales, disensos globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid Edición AKAL.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro y Grosfoguel, *Giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre, Editores, Serie, Encuentros.

Miles, M., y Huberman, A. (1984). *Análisis de datos cualitativos: un manual de métodos nuevos*. Beverly Hills: Sage.

Mindek D. (2003). *Mixtecos*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México.

Moncada, J (2008). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *En Ideas y valores*, No. 137, Universidad Nacional de Colombia.

Mora, D. (2012). Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 31-75. Recuperado en 04 de abril de 2019, http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300003&lng=es&tlng=.

Moreno, M. (1997). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. Editorial San Pablo.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva visión.

Morin, E. (2003). *El método V: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Nahuelpan, H. (2015). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad. En *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Colección: conocimiento y prácticas políticas*. México: Editorial: La Casa del Mago.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479. Recuperado en 18 de diciembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es.

Navarro, O. (2007). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas. Universidad de La Laguna Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII (2008), pp. 177-194. ISSN: 1136-4076 Licenciatura de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras Campus de Teatinos, E-29071 Málaga (España)

Olivé, L., Santos, B. D. S., & Salazar, D. L. T. C. (2001). *Pluralismo epistemológico*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>.

Ortega, P. y Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 61. Segundo semestre de 2011, Bogotá, Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>

Pacheco, L. (coord.) (2010). *Saberes indígenas y educación en Nayarit*. Universidad Autónoma de Nayarit. Juan Pablos Editor.

Pérez, C. (2015). Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: hermenéutica contra inconmensurabilidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* / ISSN 0120-8462 / Vol. 36 / No. 113 / 2015 / pp. 61-82

Pérez, M. y Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. En *Cultura y Representaciones sociales*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n10/v5n10a2.pdf>

Pérez, M. (2014). Sobre la hibridación y la interculturalidad en el postdesarrollo. Para un diálogo con Arturo Escobar. En *Cultura y Representaciones sociales*. Hibridación, cultura y desarrollo. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v9n17/v9n17a3.pdf>

Prieto, D, (2005). El interaprendizaje como clave de la educomunicación. *Revista Mediaciones. Encuentro internacional ondas y antenas participativas*, Bogotá.

Puiggrós, A. (2004). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ensayo sobre alternativas para la integración de nuestra cultura. Presentación al premio de Andrés Bello, de memoria y pensamiento Iberoamericano.

https://www.academia.edu/37042024/De_simon_rodriguez_a_Paulo_Freire_Adriana_Puigr%C3%B3s

Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Argentina, CLACSO

Quilaqueo, D. (2019). *Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 219-237, jul./ago. 2019.

Raymond E. en Osorio F. (2007). *Epistemología de las Ciencias Sociales Breve Manual*. Ediciones UCSH (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile)

Restrepo L. (2017). Alteridad: rasgo de la subjetividad política de maestros y respuesta ética en la acción educativa. *Revista Senderos Pedagógicos* No. 8.

Retamozo, M. (2011). *La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Políticos núm. 36 (septiembre-diciembre, 2015): 35-61, México, D.F.

Rivero Sánchez, F. de S. (2015). El diálogo Yo-Tú de Martín Buber, lente de aproximación a la interculturalidad. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 3(5). <https://doi.org/10.29057/esh.v3i5.1092>

Ruiz, J. (2005). *Alteridad, un recorrido filosófico*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Pérez, L. Delgadillo I. y García, D. (2014). Alteridad e identidad: dos categorías en tensión para comprender el pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena. *Revista Infancias Imágenes* / pp. 90-101 / vol. 13 No. 1

Pérez–Estévez, A. (2001). Diálogo, verdad y alteridad en Platón. Utopía y praxis latinoamericana, (13), pp. 9–35. Recuperado de: es.scribd.com/...Dialogo-verdad-y-alteridad-en-plato...

Salcido R. y Sandoval R. (2016). El problema y el sujeto en la investigación. Metodología y epistemología crítica. Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Saldívar, A. (2006) Técnicas y dinámicas para la Educación Intercultural. Chiapas: Ecosur.

Salavarieta, D. (2017). Análisis de los referenciales del enfoque diferencial étnico en la política pública de primera infancia en Colombia y sus implicaciones en las prácticas de atención a los pueblos indígenas durante los años 2012 a 2015. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá, Colombia

Sánchez, C. (2016) «Los wixaritari a través de la antropología, la historia y la literatura: la construcción y popularización de un estereotipo». En *Fronteiras* V.18, N. 32.

Sánchez, C. (2020). “El patrimonio Wixarika: historia, memoria y lucha política en el contexto del multiculturalismo”. Ediciones Universidad de Salamanca CC BY NC ND | REA - Revista Euroamericana de Antropología, n.º 9, 2020, pp. 105-124

Sandoval R. (2018). Problemas y desafíos de la formación en la metodología de la investigación. México, Colección: cuadernos de metodología y pensamiento crítico.

Sartorello, S., & Peña Piña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178. Epub 07 de septiembre de 2020

Schmelkes, S. (2011). Programas de Formación Académica para Estudiantes indígenas en México. En Didou, S. y Remedi, E. *Educación Superior de Carácter Étnico en México: Pendientes para la Reflexión*. México. Senado de la República, CINVESTAV.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. Recuperado en 22 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es

Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, núm. 83, enero-junio, 2017, pp. 159-185 Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>

Solano, L. (2016). Discursos y prácticas interculturales: una mirada a sus diferentes paradigmas. *Revista de Estudios Interculturales* No.3 Año 2 Vol.1 Enero-Julio del 2016.

Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28 (76), pp. 23–47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40319833003#>.

Tirzio, J. y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Revista Cuicuilco*, número 48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a2.pdf>

Torillo, D. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa Patricia Schettini Inés Cortazzo (Coordinadoras) Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata. EDULP.

Torres Carrillo, A. y Torres Azocar, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Universidad Pedagógica Nacional*, 12, 12-23. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo112_04arti.pdf

Torres Carrillo, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En *clacso*, La práctica investigativa en ciencias sociales (pp. 65-79). Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051523/investigacion.pdf>

Torres Carrillo, A. (2008). Investigar desde los márgenes de las ciencias sociales. En Fernández Moreno, S. Y.; Gómez Boiles, M. y López Muñoz, M. C. (Comps.) (2011), *Conversaciones sobre las prácticas investigativas desde la pregunta por las metodologías críticas en contextos sociales de despojo, destierro y desplazamiento forzado: elementos provocadores para una filosofía de la praxis* (pp. 25-45) Medellín, Colombia: Proyecto SPECHF Colombia. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.

Ure, M. (2001). *El diálogo Yo-Tú como teoría hermenéutica en Martin Buber*, Editorial Eudeba, Buenos Aires.

Ure, M. (2017). De la alteridad a la hiperalteridad: la relación con el otro en la Sociedad Red Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 22, enero-junio, 2017, pp. 185-204 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Vera, N. J. A. & Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*; 24 (2), 272-282

Viaña, J. (2010). “Reconceptualizando la Interculturalidad”. En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Victoria, M., Hernández, P., Acevedo, V., González, A. (2016). *Diálogo de saberes e interculturalidad; una experiencia con afrodescendientes colombianas*.
https://www.researchgate.net/publication/313794623_Dialogo_de_saberes_e_interculturalidad_Una_experiencia_con_mujeres_Afrodescendientes_Colombianas

Vidales (2013). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Nueva época, núm. 20.

Vila, E. (2012). Un juego de espejos, pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 119-135 Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Villoro L. (2008). Creer saber y conocer. Siglo XXI

Wallerstein I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa

Walsh, C. (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir”. En *Entre palabras* (3-4): 129-156.

Walsh, C. (2010) “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.

Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107. Retrieved May 22, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892014000100005&lng=en&tlng=es.

Zebadúa Carbonell, Juan Pablo. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR*, 9(1), 36-47. Recuperado en 06 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000100004&lng=es&tlng=es

Zemelman, H. (1987a), “La totalidad como perspectiva del conocimiento”, *Revista Mexicana de Sociología*, año XLIX, vol. XLIX, núm. 1, México.

Zemelman, H. (1987b). *Uso crítico de la teoría*. México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Editorial Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.). Barcelona: Anthropos-El Colegio de México.

Zemelman, H. (1994). *Racionalidad y ciencias sociales*. En: Suplementos 45, Anthropos, Barcelona.

Zemelman, H. (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales en América Latina*. México: UNAM.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Colegio de México.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. *Anthropos*. México: El colegio de México.

Zemelman, H. (2002a). *Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México, Editorial Anthropos.

Zemelman, H. (2002b). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos. Barcelona. Zemelman, Hugo y León, Emma. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos

Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente (2 vols.)*. Anthropos y El Colegio de México, Barcelona, 1991 y 1992.

Zemelman, H. (2004). “Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas”,

Zemelman, H. (2010). “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”. *Polis Revista Latinoamericana*, n. 9 Santiago de Chile.

Zemelman, H. (2011a). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Jornadas 111, El Colegio de México, México D.F.

Zemelman, H. (2011b). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48. Recuperado en 06 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2011000300003&lng=es&tlng=es.

Zizek, S. (2006). *La subjectivité à venir. Essais critiques*. Paris: Flammarion, Champs.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Zizek (Eds.), *Estudio culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Argentina: Paidós.

Zuluaga, J. (2017). El diálogo mediador del desarrollo de lo saberes. Vol. 4, núm. 2. Universidad del Atlántico.
http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Collectivus/article/view/1907/2081#_footnote0