

Motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes indígenas de posgrado en Chiapas

Cultural motivations and tensions experienced by postgraduate indigenous students in Chiapas

ÁNGELA SOFÍA GARCÍA ESTRADA*

FERNANDO LIMÓN AGUIRRE**

MARITEL YANES PÉREZ***

MANUEL BOLOM PALE****

El objetivo de este artículo es analizar las motivaciones y tensiones vividas por estudiantes indígenas en Chiapas durante su formación de posgrado en ciencias sociales. Se ofrece un acercamiento a la dimensión cultural contenida en trece relatos de vida, que reflejan anhelos, sueños, resistencias y conflictos en su construcción de conocimientos en el ámbito de sus maestrías y doctorados. Reconocemos a los posgrados como espacios de formación académica que orientan hacia la construcción de conocimientos científicos, en la que fenómenos como la colonialidad y el racismo siguen vigentes. Ubicados en la sociología crítica, concluimos que la negatividad y la esperanza portadas por el estudiantado les configuran como hacedores de futuro para sus pueblos.

Palabras clave:
estudiantes indígenas, educación de posgrado, interculturalidad crítica, diálogo de conocimientos

Recibido: 29 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 27 de febrero de 2024 |

Publicado: 19 de abril de 2024

Cómo citar: García Estrada, Á. S., Limón Aguirre, F. A., Yanes Pérez, M. y Bolom Pale, M. (2024). Motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes indígenas de posgrado en Chiapas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1583. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-014)

The objective of this article is to analyze the motivations and tensions experienced by indigenous students in Chiapas, during their postgraduate studies in social sciences. An approach to the cultural dimension contained in thirteen life stories, which reflect desires, dreams, resistance, and conflicts in their construction of the knowledge in the field of graduate programs is offered. We recognize to these programs as academic spaces that guide the construction of sciences knowledges, where phenomenon such as coloniality and racism are still in force. Located in critical sociology, we conclude that the negative and the hope carried by the students, configure them as makers of the future for their peoples.

Keywords:
indigenous students, postgraduate education, critical interculturality, knowledge dialogue

* Maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural. Asistente de investigación en El Colegio de la Frontera Sur. Estudiante de doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Líneas de investigación: interculturalidad y conocimientos de los pueblos indígenas. Correo electrónico: angela.garcia@estudianteposgrado.ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0001-7191-1221>

** Doctor en Sociología. Investigador en El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: conocimientos culturales, interculturalidad y territorialidad. Correo electrónico: flimon@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0003-1715-3612>

*** Doctora en Estudios de Población por El Colegio de México. Investigadora por México CONAHCYT. Comisionada en El Colegio de la Frontera Sur-Unidad Villahermosa. Líneas de investigación: homicidios, violencia de género, derechos humanos, pueblos indígenas y afrodescendientes. Correo electrónico: myanes@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0001-8880-6209>

**** Doctorando en docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado. Jefe del Departamento de Vinculación con la Comunidad y Servicio Social de la Universidad intercultural de Chiapas. Líneas de investigación: filosofía y epistemología de los pueblos originarios. Correo electrónico: bak184@hotmail.com



INTRODUCCIÓN

En México, la discriminación, exclusión y racismo han formado parte de la historia nacional en detrimento de los pueblos indígenas (Czarny et al., 2020). Estos hechos se verifican en ámbitos concretos, incluyendo el de la educación superior (Correa, 2017), pues la herencia colonial se reproduce en las políticas educativas y culturales que promueven la homogeneización de la vida y niegan la diversidad (Mato, 2016). Pese a esto, los pueblos incrementan su presencia en la educación superior (Mato, 2015) al llevar su palabra (Cumes, 2015).

Dentro del debate de las investigaciones educativas en Latinoamérica, son múltiples los trabajos que se han hecho en torno a las experiencias universitarias de estudiantes indígenas (Czarny et al., 2020; Mato, 2015). Estos han destacado las complejidades que atraviesa el estudiantado indígena mientras realiza sus estudios profesionales, como el racismo, la exclusión y discriminación, la falta de políticas y perspectivas interculturales en la educación, y la migración que implica el abandono de sus comunidades y modo de vida; sin embargo, la experiencia en los posgrados es cualitativamente diferente, al tratarse de la formación de personas con capacidades investigativas para producir y comunicar “nuevos” conocimientos.

Para quienes estudian un posgrado, durante su formación profesional y definición de posicionamientos científicos-académicos, elementos como la emotividad y corporalidad, así como sus respectivas historias de vida socioculturales, juegan un papel importante, al estar presentes en todo momento y mediar con sus aprendizajes de posgrado (Hernández, 2020; Keck y Saldívar, 2016). En el caso del estudiantado que se reivindica como indígena, según Mendoza et al., en su proceso formativo de posgrado atraviesan de manera particular coerción y violencia epistémica, pues los espacios académicos “no tienden al reconocimiento de saberes conceptualizados como no científicos ni portadores de saberes locales que se construyen a través de otros procedimientos” (2019, p. 114), lo que obstaculiza el diálogo entre conocimientos académicos y comunitarios (que llevan consigo).

Tomando en consideración estos hechos, podemos distinguir los posgrados como lugares cargados de una tensa contradicción, tanto imposiciones como posibilidades favorables a la diversidad de posturas, acercamientos y renovadas significaciones de los conocimientos que ahí se debaten y construyen. Con este marco de entendimiento, nos propusimos trabajar con personas autoidentificadas como indígenas chiapanecas, que se encontraran cursando sus estudios de posgrado en ciencias sociales o los hubieran concluido recientemente y cuya investigación fuese realizada dentro de los pueblos a los que pertenecen.

Este artículo es parte de los resultados de un proyecto amplio de maestría, realizado en El Colegio de la Frontera Sur en 2020-2021 y con recursos del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Para este texto, solo se han retomado y acotado algunos aspectos teóricos, algunos conceptos y categorías analíticas, así como los relatos más representativos y voces de siete personas participantes en el estudio. Tomamos como eje rector la dimensión cultural que los conforma y que se expone en sus tesis. Teniendo como objetivo el análisis de las motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes de posgrado de pueblos indígenas en Chiapas, hemos querido evidenciar cómo en sus investigaciones se refleja su reivindicación

como integrantes de pueblos indígenas, así como directa o indirectamente contribuyen a descolonizar estos espacios, al traer consigo el debate de la interculturalidad crítica y aportar a la construcción del futuro de sus comunidades.

ASPECTOS TEÓRICOS

Partimos de la comprensión de la cultura planteada por Echeverría, a la que ubica como “el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad” (2001, p. 163). Al ser el cultivo de identidad, la cultura pasa a ser una dimensión fundamental en los seres humanos, que se encuentra presente en todo momento de su vida (Echeverría, 2001).

De acuerdo con este planteamiento, el estudiantado indígena de posgrado en Chiapas no se encuentra exento de que su quehacer y formación científica se encuentre permeada por su dimensión cultural. Además, al visibilizar su dimensión cultural, bajo la mencionada dimensión dialéctica, podemos referirnos a una “interculturalidad crítica” en los espacios de posgrado, en tanto se reconozca que sus posicionamientos y voces son a favor de una interculturalidad como “proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2010, p. 2).

La interculturalidad como proyecto transmoderno debe ser realizada en todos los espacios, sobre todo en ámbitos como los posgrados con presencia indígena, al ser ámbitos de afianzamiento de una ciencia que ha favorecido el sometimiento y subalternización de los pueblos indígenas (Walsh, 2010). En este entendido, resultaba pertinente y necesario recuperar y analizar sus experiencias de vida en el campo educativo del posgrado, pues obtendríamos miradas novedosas y críticas, así como puntos de inflexión para la transformación de los espacios educativos en concordancia con los reclamos de los pueblos.

Para la interpretación de los relatos de vida desde su dimensión cultural, nos ubicamos en la propuesta teórica de los conocimientos culturales (Limón, 2010). Este planteamiento pone de relieve la relación de la cultura con las resistencias y potencialidades de los pueblos indígenas, en el ámbito de sus territorios y la orientación de su memoria colectiva, que nos permite entender su contexto actual; desde esta visión, podemos hacer hincapié en el sentido y las orientaciones éticas que las personas integrantes de los pueblos le dan a su vida y a sus acciones al destacar su dimensión cultural.

Al recalcar la dimensión cultural, evidenciamos que las experiencias subjetivas de estudiantes indígenas trascienden el proyecto modernizador en el cual la racionalidad, la pretensión de control de la naturaleza y la eficacia utilitaria de los conocimientos quedan encumbradas (Bolom, 2019); es decir, remarcamos que más allá de sujetos constreñidos a un solo y hegemónico marco cultural, existen sujetos que trabajan desde y con su propia cultura, aun dentro de quehaceres como la construcción del conocimiento científico (Bolom, 2019; Xón, 2013). De igual manera, al visibilizar la diversidad cultural dentro de los posgrados, estamos interpelando a la epistemología de la dominación, caracterizada por hacerle el juego a las “necesidades” de la sociedad moderna y a su “cosmovisión” liberal, donde el sujeto que construye el conocimiento ha quedado desdibujado en el análisis (Bautista, 2014; Grosfoguel, 2006; Lander, 2000; Sousa, 2009).

Para lograr estos objetivos, remarcamos las nociones de negatividad y esperanza de la sociología crítica, contenidas en el planteamiento de los conocimientos culturales. Al ser tales conocimientos los que confieren “sentido de existencia” y permiten a los pueblos y a sus integrantes “resistir a los discursos y las propuestas programáticas del contexto [así como] resaltar una perspectiva utópica y de futuro pletórica de significados” (Limón, 2013, p. 262), su reconocimiento favorece, por un lado, distinguir resistencias a la imposición del proyecto modernizador, que ha traído consigo fenómenos como el racismo, la exclusión y la discriminación y, por el otro, apreciar potencialidades promotoras de modos de vida alternativos al del proyecto.

Hablar de negatividad y esperanza es comprender que, desde la conquista, los grupos dominantes han negado la humanidad de los pueblos indígenas con su imposición colonial y, al mismo tiempo, sostener que los pueblos han creado una serie de mecanismos para rechazar dicha negación (lo que se denomina negatividad) y resaltar su dignidad como indígenas (Bautista, 2014). En tanto, la esperanza significa la certeza y la actitud consecuente con que se proyecta y anticipa el futuro anhelado (Bloch, 1954).

Desde la dialéctica de Adorno (1984), la negatividad es negar la negación que se ha vivido por parte del sistema, por lo que, para nosotros, la persistencia de los conocimientos culturales de los pueblos indígenas es un modo de negar la negación proveniente de la lógica racional moderna, occidental y eurocéntrica, del sistema político, económico y científico-académico, que le niega su propia racionalidad. Esta negatividad puede ser “el potencial redentor” (acudiendo a la categoría benjaminiana) que quiere salir y retroalimentarse con la esperanza. Por su parte, Dussel (2007) ejemplifica que la negación de la negación es negar la esclavitud del esclavo, porque con aquella se le niega su humanidad.

Reconocemos que toda negatividad está convocada a devenir en esperanza (Ramírez, 2019), aquella que afirma que “lo verdaderamente propio no se ha realizado aún ni en el hombre ni en el mundo, [sino que] se halla en espera, en el temor a perderse, en la esperanza de lograrse” (Bloch, 1954, p. 184). Sousa, quien recupera a Bloch y su concepto del “todavía no”, nos dice que lo “todavía no es el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas” (2010, p. 25).

Quintar y Zemelman también hacen referencia al futuro como potencia, al mencionar que “el futuro no es una ontología que está, como quien dice, inscrita en el tiempo, porque la historia no solamente se construye, sino que además es construible para muchos propósitos, desde muchos ángulos, con muchos sentidos” (en Rivas, 2005, p. 122). La esperanza en el futuro, para Bolom (2019), desde el pensamiento maya tsotsil, es una espina penetrante en la realidad que la va agrietando y que nos convoca a construir el mundo social y cultural, organizando el pensamiento y los sentimientos.

MARCO METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL

En términos metodológicos, trabajamos desde el paradigma cualitativo, cuya pretensión es la comprensión del mundo social a través de los significados intersubjetivos situados y construidos de las personas (Jiménez, 2000). Aplicamos el método

biográfico, que nos permite entender cómo las experiencias históricas y los modos de existencia condicionan el comportamiento de las personas, y, sobre todo, el sentido que le dan a las experiencias (Sanz, 2005).

Con este mismo, recurrimos a los relatos de vida como “técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto [...] para la obtención de información” (Martín, 2009, p. 47). Entre enero y junio de 2021, elaboramos relatos de vida de nueve estudiantes y cuatro exestudiantes de posgrados de ciencias sociales de los pueblos mayas: ch’ol (Emilio), chuj (Axul y Kixtup), mam (José Osbaldo), tojol-ab’al (Rosalinda, Hugo y Eliber), tseltal (Alma de Oxchuc y Delmar de Tenejapa) y tsotsil (Susana y Tex de Chamula), así como del pueblo zoque (Ore’Yomo y Fermín), a través de 23 entrevistas narrativas (Riessman, 1993), las cuales recuperan la dimensión temporal, en este caso, de su proceso de estudios de educación superior, con la intención de encontrar la maneras particulares de actuación en dicha ámbito de formación.

De acuerdo con González (2009), el método biográfico no queda solo en el registro y análisis de una narración; también nos brinda la posibilidad de usar documentos para aproximarnos a las experiencias de los sujetos. En consecuencia, realizamos la lectura de algunos apartados de sus tesis o protocolos, lo que, a su vez, nos permitió indagar más sobre sus investigaciones y las intenciones en ellas y, al mismo tiempo, sobre su vida misma. Por último, sometimos los relatos y textos a análisis hermenéutico y de contenido.

En el caso de las tesis y protocolos, trabajamos con el análisis de contenido, que consiste en interpretar el sentido oculto de los textos que quien lo escribe pretende transmitir (Abela, 2003). A través de este análisis constante, fuimos codificando las significaciones que tuvieron cabida con nuestros objetivos (Porta y Silva, 2003). Como lo sugieren Coffey y Atkinson (1996), para el análisis de contenido, de los conceptos de negatividad y esperanza de nuestro marco teórico derivaron las categorías de tensiones y motivaciones culturales, que abordamos en este texto.

Por otra parte, los relatos de vida fueron abordados desde la hermenéutica. Para Weiss (2017), en esta destacan dos cuestiones: el todo es más que la suma de las partes y la importancia de lo dicho no está dada por la frecuencia en que un elemento se repite. Por lo tanto, en el análisis primó la manera en que se narraron las experiencias, la emotividad que provocaron o la relación que tenían con su historia de vida educativa, en la que destacan las dimensiones comunitaria y familiar.

Durante el proceso, realizamos una triangulación, “entendida como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos” (Rodríguez et al., 2006, p. 289); en nuestro caso, triangulamos el análisis resultante del trabajo hermenéutico, efectuado a partir de los relatos de vida, con el análisis de contenido de las justificaciones y problemáticas a fin de tener una mayor comprensión del fenómeno estudiado (Denzin y Lincoln 2005).

Adoptamos la postura de la hermenéutica existencial, desarrollada por Michel (2001), quien sostiene que este tipo de análisis es una forma de revelar nuestro propio rostro, es decir, una especie de espejo que nos deja ver y aceptar aquello que deseamos. Así pues, esta investigación no fue una búsqueda por establecer leyes o crear postulados irrefutables; es más bien una lectura de la realidad desde la realidad misma de quienes escribimos, y que, a la vez, refleja la de los sujetos que nos comparten sus experiencias vividas.

Respecto al marco contextual, debemos partir del orden mundial que ha marcado la historia de los pueblos indígenas. Quijano (2000) señala que la manera en que ahora se articula el mundo comenzó hace más de quinientos años, cuando las sociedades y culturas que habitaban el continente “americano” fueron irrumpidas por países europeos, y dominaron tanto política como social y culturalmente a quienes aquí habitaban; esta dominación es consecuencia de una conquista que conocemos como “colonialismo”.

Los pueblos habitantes del estado de Chiapas, México, no son la excepción, pues en el proceso de la conquista en 1528 no solo se subyugó a los pueblos que aquí vivían para dominarlos en ámbitos como el político y religioso (De Vos, 1993), sino para someter sus modos de vida. Con ello se irrumpieron procesos de transmisión de conocimientos de los pueblos mayas y zoque, y se impusieron nuevas relaciones políticas, económicas y sociales por medio de la religión y, posteriormente, por la educación (Sánchez, 2012).

Después de cinco siglos, estos pueblos siguen padeciendo desplazamientos y negaciones estructurales. Desde el pueblo zoque al noroeste del estado, pasando por tsotsiles y tseltales en los Altos de Chiapas, hasta los pueblos de frontera, como el chuj y el mam, todos siguen marcados por la discriminación, el racismo, la exclusión y la marginación social.

TENSIONES Y CONFLICTOS EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

En sus relatos de vida, los estudiantes comenzaron, sin excepción alguna, contando las tensiones que han vivido para llegar hasta un posgrado; sus narrativas exponen una estructura capitalista/patriarcal/colonial que se impone ensañadamente entre los pueblos indígenas. Las tensiones más reiteradas, como también lo afirman otros estudios (Czarny et al., 2018; Mendoza et al., 2019; Varela y Pech, 2021), han sido la discriminación padecida y el racismo experimentado en el transcurso de su formación escolar; ante esto, remarcaron que el asumirse parte de un pueblo indígena significa todo un reto difícil, al grado que, en ocasiones, han optado por negar u ocultar su pertenencia a un pueblo indígena:

“Ah, mira, sí, de Oxchuc”. Se montan para hacerte menos y yo creo que todo eso también influye para que tú empieces a perder un poco de identidad. Por ejemplo, a mí me daba pena hablar mi lengua, o sea, ya me regresaba al pueblo y me daba pena hablar mi lengua, porque decía: “Si no hablo mi lengua, entonces ya me siento más kaxlán, más mestiza que indígena (Alma, tseltal doctoranda en Derecho, vía zoom, marzo 2021).

Esta negación y ocultamiento no ha resultado permanente; a partir de su formación de posgrado, han retornado a sus pueblos y se han implicado en ellos por medio de su investigación. De esta manera, reconociendo la negación de sí y superándola, distinguimos que con cada investigación se verifica la negatividad a la que nos referimos, negando prolongar la negación de sí, que los lleva a ningunarse y a buscar el ocultamiento de sus orígenes e identidades; por ello, tal negatividad se constata en asumir y vivir su historia a contrapelo de la dominante (Limón, 2013), como es el caso de Kixtup, quien, mediante sus procesos formativos en posgrado, no solo se ha reafirmado a él mismo como chuj, sino que ha buscado un reconocimiento colectivo del pueblo a través de la construcción de conocimientos científicos:

Era como visibilizar ciertos procesos, ¡sí!, soy un solo chuj haciendo un trabajo que quizás necesite de mucha gente, no sólo de chujes sino de varios otros, pero dar a conocer que hay un pueblo, que hay un pueblo allá viviendo también, que está luchando por ser reconocido; y [también] quizás el entrar a una maestría me ayude a conocer otros espacios (Kixtup, chuj doctorante en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Asumirse como indígenas en el ámbito de posgrado, en su pura presencia y en sus trabajos, resulta, en sí, un acto que reivindica a su pueblo y a su modo de vida. Toda una lucha por dignificar su humanidad sin intermediarios (Bautista, 2014). Esta dignificación de los pueblos en los posgrados, para los estudiantes es posible cuando pueden visibilizar en y con su quehacer la potencia y capacidad de sus respectivos pueblos para construir conocimientos: "... y asumirme de un pueblo y al mismo tiempo hacer investigación, y no tanto para hablar de mi pueblo o ser yo quien escriba sobre mi pueblo, sino más bien hacer valer, pues, la capacidad de reflexión que hay" (Delmar Penka, tseltal doctoranda en Ciencias Antropológicas, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

En el posgrado, los estudiantes no solo se reivindican como mayas o zoques, sino que han pasado de la negación de ser hablantes de una lengua indígena a tomar sus conocimientos lingüísticos como potencia, pues así pueden tener acercamientos y nombramientos más certeros y concordantes con las realidades de sus pueblos. Con una capacidad desarrollada para analizar desde la propia mirada tseltal las problemáticas abordadas en su estudio, sin necesidad ni deseo de acudir a otro idioma, Alma ahora favorece el dejar de ser interpretadas como personas indígenas desde otras ópticas: "... sí, me daba pena hablar mi lengua porque entre menos te discriminaban, era mejor, pero después vas entendiendo que no puedes negar tu propia esencia. Entonces, ahora siento que ése es un potencial enorme que tengo, porque ya escribo sobre mi contexto. La investigación ahora me hace hablar de mí" (Alma, tseltal doctoranda en Derecho, vía zoom, marzo 2021).

Estos testimonios ejemplifican que las vivencias en posgrado del estudiantado indígena están permeadas por su dimensión cultural y que, con la motivación de honrar la cultura propia, a contracorriente de la discriminación padecida, buscan relacionar sus estudios con su lengua, sus capacidades y su afirmación como personas indígenas. Se testifica una negatividad frente a un sistema académico-educativo que históricamente ha sido factor del desconocimiento a las epistemologías otras, que les ha negado su adscripción lingüística, su capacidad cognitiva y su presencia territorial; y, como consecuencia, ahora en su quehacer investigativo reivindican estos aspectos.

Las oportunidades que los estudiantes han tenido en posgrado para investigar entre sus pueblos, retornar a sus comunidades y reafirmarse como indígenas, algunos las han vivido con tensión al tener que confrontarse con quienes dirigen o asesoran sus tesis, quienes les siguen negando su capacidad de construir conocimientos desde su dimensión cultural, al aducir falta de objetividad o por simple descalificación. Tex vivió en su posgrado tal negación cuando se descalificó su capacidad de construcción de sentidos en el conocimiento (Zemelman, 2011) y se le colocó en una negación de su humanidad (Holloway, 2005). Comparó esta experiencia con su directora de tesis con lo experimentado en los tiempos de sometimiento vividos por sus antepasados:

... empecé a viajar como en la época de la conquista, el esclavismo. Sentí así a la academia cuando mi directora me gritó: “¡No Tex, esto no sirve para nada! Tú estás peor que la universidad”. Y yo le dije: “Sabes qué, doctora, si no sirve lo que escribo, mejor lo dejo el estudio” [...]. Fue la tensión y dije: “Sí voy a seguir en el posgrado, pero mi intención y mi propósito es que yo quiero rescatar los conceptos desde la lengua tsotsil, yo no quiero escribir lo que ustedes me impongan, yo quiero escribir lo que más me gusta” (Tex, tsotsil doctorando en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021).

Estas situaciones de crisis ponen de manifiesto las dificultades vividas por estudiantes indígenas en una educación bajo los parámetros de una ciencia reproductora de hegemonía y descarte de pensamientos y conocimientos otros, entre ellos, los de los pueblos indígenas; una ciencia que ha sido “uno de los fundamentos centrales del proyecto de modernidad/colonialidad, que ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial” (Walsh, 2005, p. 10). Constatamos cómo los estudiantes de comunidades culturales diversas comúnmente se forman dentro de posgrados que no les están ofreciendo marcos interepistémicos que den posibilidades de entendimiento académico sobre la base de los conocimientos de sus pueblos y que imposibilitan el diálogo entre conocimientos académicos y comunitarios:

Yo creo que también necesitamos otras metodologías como parte de ser de un pueblo indígena. A veces no encaja y es difícil, porque en la maestría dicen: “Fundámalo. Tienes que citar. Si quieres hacer esto, cítalo”; pero ¿quién te fundamenta que sí puedes entrevistar en tu lengua en tsotsil? Yo digo que también debería de haber desde nosotros iniciativas (Susy Bentzulul, tsotsil estudiante de maestría en Estudios e Intervención Feminista, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Al no permitir, en este caso, fundamentar su posicionamiento epistémico y metodológico con base en los conocimientos tsotsiles, Susy reafirma la existencia de una ciencia que pone su intención en responder a las demandas de un sistema que ha pretendido homogeneizar la vida (Sousa, 2009), que ha negado la existencia de otras culturas con sus respectivos marcos cognitivos, para “establecer un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal” (Walsh, 2005, p. 10). Esta situación reafirma la necesidad, señalada en otros estudios (Arancibia et al., 2014; Czarny et al., 2018; Rosso et al., 2020; Varela y Pech, 2021), de la apertura de las instituciones a “sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante” (Rosso et al., 2020, p. 271).

Frente a la negación de otros pensamientos y conocimientos culturales, se corrobora la negatividad que surge “del sentimiento de que la humanidad es todavía-no, de que es algo por lo que se debe pelear” (Holloway, 2005, p. 29), que en el caso de los estudiantes indígenas se presenta cuando inscriben y refrendan sus propias metodologías y conceptos dentro de sus trabajos de posgrado:

En la metodología, abordo un poco del compañero Antolín, que trata del vula'al, que es un concepto, que es “visitar”, con un término desde nuestra lengua, esa reciprocidad; si visito algo tengo que llevar algo, un pancito, un café, un pox, un refresco y así inicia una charla afuera, en el fogón, en el cafecito olor a humo. No hay una estructura de entrevistas, así como fluya la persona. Entonces, esto es una forma de yo poder decir, de defenderme: “Aquí está mi tesis, aquí está mi libro, tanto que no me quisieron, pues yo estoy presente acá” (Tex, tsotsil doctorante en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021).

Desde el marco de los conocimientos culturales, entendemos que lo expuesto por Tex es la reivindicación de que el modo de vivir propio no puede quedar ajeno a la dinámica académica y a su forma de proceder; que su posicionamiento, de nueva cuenta, confirma negatividad y esperanza contenidas en su manera cultural de proceder académicamente y ante su comunidad, pues, al posicionarse desde su comunidad tsotsil, lo hace desde su forma de relacionarse con la realidad y de construirla. Estos ejemplos nos permiten testimoniar la lucha emprendida por los estudiantes en la búsqueda de la apertura de las ciencias sociales con la diversidad de culturas originarias que habitan en Chiapas.

MOTIVACIONES CULTURALES EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO

La lucha de los estudiantes indígenas con quienes trabajamos en este proyecto nos permitió distinguir que son personas que, motivadas por articular sus conocimientos culturales con los académicos, están denunciando los abusos vividos y la poca o nula disposición a favor de la interculturalidad crítica en sus respectivos espacios de posgrado. De esa manera, se mostraron como sujetos propositivos, como lo señalan Czarny et al. (2018), al hablar de los estudiantes indígenas como sujetos educativos interesados en sus culturas y pueblos y en la configuración, fortalecimiento y reconocimiento de estos. Por ejemplo, los estudiantes de posgrado apelan a la reestructuración de los espacios educativos hacia uno de tipo intercultural para que, con ello, haya un encuentro fructífero entre conocimientos: “Pero para que haya una academia, que sea un tseltal, que sea un tsotsil, que sea un director de tesis [...] que esté en alguna institución para poder mediar en ese sentido, llevaría mucho tiempo para poder llegar” (Tex, tsotsil doctorando en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021).

La motivación por reivindicar sus comunidades culturales también se hace visible en lo que investigan, en sus objetos de estudio, pues los estudiantes han pasado de ser negados en espacios de educación superior a recuperar sus visiones del mundo e introducirlas en el campo y debate académico tanto a nivel teórico como metodológico. Así lo narra Delmar, al hablar de su investigación en la que aborda la palabra *antsil winik* y lo define como un concepto que no encaja en la realidad occidental, pues traspasa lo ya investigado en torno a la comunidad LGBTTIQ+ y lo coloca como un término desde la realidad tseltal:

... siento yo que lo *antsil winik* no está debatiendo con nadie, al menos no con esas categorías o no con la disidencia sexual. Siento que lo *antsil winik* está tratando de expresar una forma de identidad que seguramente no busca dar respuestas a nadie, más que quizá a la propia forma de cómo se ha constituido la sexualidad entre los tseltales. Entonces yo creo que el binarismo en ese momento se diluye, cuando hay esta forma de asumir la sexualidad (Delmar Penka, tseltal doctorando en Ciencias Antropológicas, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

La búsqueda del estudiantado indígena de posgrado de remarcar su dimensión cultural en su quehacer investigativo es una muestra de esa esperanza “que toma posición en el suelo de un mundo que no existe, o que todavía no existe [...] este mundo que todavía no existe es el eje del pensamiento científico y también la clave de la organización política” (Holloway, 2016, p. 291). De esa manera, las interpelaciones que hacen a la ciencia estudiantes como Tex, Kixtup, Delmar o Susy nos dejan visualizar aquella ciencia que todavía no es, pero que ya están construyendo a favor de sus pueblos:

... elevar a nivel de teoría o categoría algunos conceptos tojol-ab'ales, por ejemplo "lo que dejamos en el corazón", que nosotros así lo decimos, o sea para nosotros nuestra memoria histórica lo llamamos "lo que guardamos en el corazón", no sólo guardamos las cosas aquí en la cabeza. Yo creo que falta mucho tener este tipo de trabajos donde los conceptos tojol-ab'ales estén a la par de los conceptos occidentales o que se hagan trabajos pensados desde los mismos pueblos. Hay muchos trabajos que hablan de conceptos, pero que no tienen nada que ver con los pueblos originarios (Eliber Icham, tojol-ab'al, estudiante de maestría en Antropología, Las Margaritas, marzo 2021).

En Eliber y su trabajo con el pueblo tojol-ab'al existe la motivación de realizar un verdadero diálogo entre los conocimientos científicos y los de su pueblo; en su quehacer se hacen visibles las grietas donde se coloca la esperanza que posibilita mundos otros en el futuro (Holloway, 2016). Al conjuntar sus narraciones y verificar sus acciones, constatamos que los estudiantes no solo apelan a favor de una educación superior otra y una ciencia social otra, sino que ya la están gestionando. Kixtup, en su investigación de doctorado, inició preguntándose cómo ha de entenderse el ser persona según el conocimiento chuj; al partir desde su realidad y las orientaciones de los abuelos chujes, ha dado un giro para entender el *pixan* (categoría chuj que rebasa la noción de ser persona). En sus conversaciones le han contado que viven y comprenden su ser en relación con otros seres vivos de manera horizontal, contrario al modelo civilizatorio moderno que suele jerarquizar. Ya en sus inicios, nos dijo:

Ahora el proyecto con el doctorado es la noción de persona, ¿cómo es entendido el cuerpo?, ¿cómo es entendido la persona?, ¿en qué plano estamos?, según el conocimiento, la cultura, ¿en qué plano nos tiene? Nos hemos puesto hasta [arriba] lo humano, pues porque para el pensamiento occidental por mucho tiempo estuvo así y todo lo demás puede ser manipulado por nosotros a nuestro antojo. Por eso es que hay grandes empresas mineras, por eso hay grandes megaproyectos que están acabando y mucha de la gente indígena dice: "No, ¿por qué?, si ése es el que nos da de comer, si ése es nuestro compañero, nuestra compañera". Tienen esa relación, hasta dicen: "Es que vos venís acompañado de un animal" y luego dicen: "es que ese animal viene acompañado de vos" (Kixtup, chuj, doctorando en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

La relación que Kixtup hace al incluir las problemáticas socioambientales que se viven en la actualidad, dentro y fuera de su pueblo, con la concepción de persona entre los chujes, nos lleva a comprender que la esperanza contenida en sus investigaciones no es solo para cambiar los espacios de posgrado y las ciencias sociales, sino que su motivación apunta a contribuir a favor de la vida en y del planeta todo y, en concreto, la de los pueblos. Dicha motivación fue también una constante dentro de todos los relatos de vida que se nos compartieron, y en la que se reiteró el vínculo de su quehacer en el posgrado con una forma de contribuir a sus pueblos, lo cual visibilizamos a continuación.

El estudiantado guiado por su dimensión cultural prepondera sus proyectos colectivos sobre los individuales. Cuando hablaba acerca de sus anhelos al estar cursando un posgrado y adquiriendo las herramientas que este le otorga, enunciaba que sus motivaciones recaían en que sus investigaciones fueran un aporte para el pueblo: "El hecho de que la gente, cuando menos pueda reconocer que tienes alguna habilidad que es la de escribir. Quizás no soy tan bueno cargando costales de frijoles o maíz, pero bueno, al menos esa virtud de escribir se reconoce" (Delmar Penka, tzeltal, doctorando en Ciencias Antropológicas, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Que su trabajo sea reconocido entre los integrantes de su pueblo es, en algunos de ellos, una prioridad que rebasa los beneficios que el mundo académico les puede otorgar: "... tampoco es mi visión ir a ocupar puesto sin [Sistema Nacional de Investigadores], ni nada; mi visión es asentarme acá y que pueda yo aportar, que sea yo distinto como los antropólogos que llegaron. Dejar un conocimiento que pueda conocer mis generaciones futuras" (Tex, tsotsil, doctorando en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021). Los deseos compartidos por Tex y Delmar los ubican como sujetos hacedores de esperanza, gente que hace grietas al sistema dominante al romper con las imposiciones de un sistema caracterizado por la acumulación y la individualidad.

Estando en el posgrado, los estudiantes han identificado que una de las mayores contribuciones que pueden hacer a sus pueblos es trabajar con ellos; para tal propósito, sus acciones no se limitan a la investigación. De manera activa, han aprovechado los vínculos y espacios generados durante su formación para reivindicar a sus pueblos en todo momento:

El entrar a una maestría me ayudó a conocer otros espacios. Estando ahí me invitaron a dar una charla con unos estudiantes de la licenciatura, a hablar de los pueblos indígenas. Y, pues, uno que otro se interesó por el pueblo chuj: "¿Dónde están?, ¿cómo podemos llegar?" Éstas son las intenciones en estos espacios de escuela: decir que hay un pueblo también acá (Kixtup, chuj, doctorando en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Los estudiantes transitan entre los espacios escolares y comunitarios, por lo que crean puentes entre los conocimientos adquiridos en el posgrado y una transmisión pertinente entre la población de sus pueblos. Esta creación es ya otro modo de estar construyendo el conocimiento y ejemplo de que, más allá del cumplimiento académico, lo que interesa es el compartir, debatir y reflexionar en colectivo: "Sí voy a cumplir con un cierto grado, con un requerimiento teórico metodológico, pero eso es para la academia [...] Mucha de la información del doctorado la he puesto a discusión de la asamblea, por ejemplo; ahí es donde se discute, se reflexiona" (Fermín, zoque, doctorando en Desarrollo Rural, vía zoom, abril 2021).

La esperanza contenida en las reflexiones e investigaciones del estudiantado indígena es apenas el principio de lo que ellos y ellas visualizan como potencia en el futuro. En repetidas ocasiones, nombraron a los más pequeños de sus comunidades como inspiración y motivación en su quehacer investigativo, pues consideran que, si sus conocimientos y trabajos con sus pueblos quedan plasmados en escritos, llegado el momento estos los incentivarán a reivindicar a sus comunidades: "Quizás algún día cuando lo lean, quizás se interesen en seguir recuperando esta parte de nuestra cultura, del pueblo tojol-ab'al, o quizás porque algún día a ellos les interese. Pero ésa es la intención" (Eliber Icham, tojol-ab'al, estudiante de maestría en Antropología, Las Margaritas, abril 2021).

CONCLUSIONES

Las motivaciones y tensiones que el estudiantado indígena de posgrado vive en su formación educativa están permeadas por la dimensión cultural explícitamente reconocida en la construcción de conocimientos, por lo que se vuelve fundamental la integración de enfoques provenientes desde la diversidad cultural, en particular de

los pueblos originarios, dentro de los programas de maestría y doctorado. Consideramos que, con dicha integración, los estudiantes tendrán más y mejores herramientas que respondan a sus deseos y necesidades individuales y colectivas, se incentivarán sus posicionamientos a favor de la particularidad cultural de su pueblo y de la diversidad cultural y de conocimientos, a la par que se estará avanzando hacia una descolonización del quehacer científico.

A través de las categorías negatividad y esperanza, contenidas en los conocimientos culturales de los estudiantes indígenas con quienes hemos trabajado, hemos podido dar cuenta que, ante la discriminación, la marginación y el racismo que han experimentado, ellas y ellos se reivindican como indígenas. Motivados por ubicar a sus pueblos en los debates académicos, proclaman su capacidad cognitiva, practican su lengua y enuncian categorías de relevancia académica que son provenientes de sus pueblos y culturas. Además, se exponen como artífices del futuro de su comunidad, un futuro descolonizado y que anticipa que las luchas de los pueblos indígenas siguen y seguirán vigentes a través de la realización de la actividad científica y académica de las propias personas indígenas que reivindican sus conocimientos culturales.

Destacamos que el retorno a sus comunidades es una oportunidad que, brindada por los posgrados, los motiva a hacer investigación, así como a crear nuevas formas de vinculación con sus culturas. Además, el hacer trabajo de campo con la gente de su respectivo pueblo llega a fortalecer la comprensión de sí como personas indígenas, su adscripción dentro de su pueblo y, sobre todo, crea un diálogo entre los conocimientos científicos y los culturales y comunitarios.

Respecto a las tensiones y conflictos que se viven en los posgrados, si bien reconocemos que estos muestran flexibilidad en la aceptación de personas con culturas diversas, aún hay un predominio de lógicas e intereses no concordantes y encumbramiento de los conocimientos científicos desde parámetros occidentales. Al no contar al interior de las instituciones académicas con los mecanismos suficientes y el personal preparado para comprender los marcos culturales distintos, los estudiantes indígenas con los que trabajamos encuentran vacíos en sus posgrados que, si no les impiden, sí les dificultan cumplir de manera satisfactoria con sus objetivos de investigación.

Estimamos que en ese diálogo de conocimientos los estudiantes encuentran más tensiones y conflictos, pero también más oportunidades para trabajar sus intereses y anhelos en la investigación. A través de sus palabras y proyectos, hemos podido constatar que están generando los mecanismos dentro del posgrado para lograr un diálogo verdadero entre conocimientos, lo cual los coloca como sujetos transformadores de sus condiciones actuales guiados por su dimensión cultural.

Puntualizamos que, frente a estas cuestiones, la educación superior y en concreto dentro de los posgrados, tiene que seguir modificándose, no solo para los estudiantes indígenas y sus comunidades culturales, sino para toda la comunidad académica y a favor de todas las riquezas y virtudes que lleva consigo la interculturalidad. Conviene seguir investigando el ámbito de los posgrados desde los posicionamientos y miradas que los investigadores, profesores, estudiantes y sociedad en general tienen de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M. y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-45.
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal.
- Bloch, E. (1954). *El principio esperanza*. Trotta.
- Bolom, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de los pueblos originarios*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Coffey, A y Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Correa, J. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Senderos Pedagógicos*, vol. 8, núm. 8, pp. 141-153. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.972>
- Cumes, A. (2015). La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo. En Leyva Solano et al. (col.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, tomo I. Cooperativa Editorial RETOS/Taller Editorial La Casa del Mago/CLACSO.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 188, pp. 87-108.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Vos, J. (1993). *Las fronteras de la frontera sur: reseña de los proyectos de expansión que figuraron la frontera entre México y Centroamérica*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa*. Sage Publications.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Universidad Autónoma de Nuevo León/Plaza y Valdés Editores.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- González, M. (2009). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 12., pp. 223-242. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10240>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, núm. 4, pp. 7-46. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, vol. 11, pp. 1-20. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.816>

- Holloway, J. (2016). Es hora de aprender la esperanza. *Revista Eutopía*, núm. 2, pp. 289-299. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/CParens/Revista/Eutopia/Numeros/2/14/2.pdf>
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Melvin, CA.
- Jiménez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. *Revista de la Universidad de Guadalajara*, núm. 17, pp. 1-17. <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 178, pp. 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Limón, F. (2013). Por una traducción constructora de interculturalidad en contextos indígenas. En N. Castro-Ramírez (coord.). *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica*. Bonilla-Artigas-Conaculta.
- Limón, F. (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre los chuj*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Martín, A. (2009). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, núm. 7, pp. 41-60. <https://doi.org/10.14201/3375>
- Mendoza, R., Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de Educación Superior*, vol. 48, núm. 192, pp. 93-117. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.933>
- Mato, D. (2016). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 41, pp. 5-23. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1593>
- Michel, G. (2001). *Entre-lazos: hermenéutica existencial y liberación*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales-perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Ramírez, M. (2019). Ontología y política de la esperanza. De Ernst Bloch a Quentin Meillassoux. *Revista de Filosofía Diánoia*, vol. 64, núm. 83, pp. 165-180. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.83.1548>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis. Qualitative research methods*. Sage.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, pp. 113-140.

- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE*, vol. 12, núm. 2, pp. 289-305.
- Rosso, L., Artieta, T. y Soto, M. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 2, pp. 255-273.
- Sánchez, M. (2012). Introducción. En M. Sánchez et al. (coords.). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, vol. 57, núm.1, pp. 99-115. <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32>
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Varela, A. y Pech, B. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, núm. 87, pp. 53-71. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, vol. 24, núm. 46, pp.39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654.
- Xón, M. (2013). La revitalización de las epistemologías endógenas como proceso de reivindicación política de los pueblos indígenas. *Ciencias 111-112*, pp. 132-141. <https://www.revistacienciasunam.com/images/stories/Articles/111/pdf/111A10.pdf>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.