

Posgrados y pueblos indígenas: límites y potencialidades para su devenir

Postgraduate studies and indigenous peoples: Limits and potentials for their becoming

ÁNGELA SOFÍA GARCÍA ESTRADA*
FERNANDO LIMÓN AGUIRRE**
ANTONIO SALDÍVAR MORENO***

Este artículo analiza el posgrado como un espacio con potencial impacto social en el ámbito de los pueblos y comunidades indígenas, al favorecer la construcción de conocimientos culturalmente pertinentes, basados en sus marcos cognitivos e intereses colectivos. La investigación se sustenta en diálogos y relatos de vida, complementados con un análisis de contenido centrado en las perspectivas y la producción académica de seis investigadoras e investigadores pertenecientes a pueblos mayas del estado de Chiapas. Desde el marco teórico de los conocimientos culturales, se identificó que existen momentos, personas y espacios dentro de los programas de posgrado que potencian la reivindicación de estos sujetos como miembros activos de su pueblo. No obstante, persisten limitaciones asociadas a las herramientas teóricas y metodológicas que se les imparten, así como discrepancias culturales entre los contenidos académicos ofrecidos y las problemáticas reales de sus comunidades. Se concluye que es fundamental incluir un enfoque intercultural crítico con contenido interepistémico en los programas de maestría y doctorado. Esto permitiría generar un impacto significativo y positivo tanto para las personas de pueblos indígenas como para sus comunidades y la sociedad en general.

Palabras clave:
formación de posgrado, estudiantes indígenas, conocimientos culturales, interculturalidad crítica, diversidad cultural y lingüística

Recibido: 11 de junio de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 3 de diciembre de 2024 |

Publicado: 8 de enero de 2025

Cómo citar: García Estrada, Á. S., Limón Aguirre, F. y Saldívar Moreno, A. (2025). Posgrados y pueblos indígenas: límites y potencialidades para su devenir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1684. <https://doi.org/10.31391/RVLW3068>

This article analyzes postgraduates as a space with a potential social impact in the field of indigenous peoples and communities, since it can favor the construction of knowledge that is culturally favorable to them, considering their cognitive frameworks and collective interests. Based on research based on dialogues and life stories, a content analysis is made of the perspective and academic production of six researchers belonging to Mayan peoples in the state of Chiapas. Based on the theoretical framework of cultural knowledge, it was found that there are moments, people and spaces in the graduate programs that potentiate the vindication of these subjects as part of their people; however, they still find limitations regarding the theoretical and methodological tools they are taught, as well as cultural discordances between what they are offered and the needs of their communities. It is concluded that it is necessary to include a critical intercultural approach with inter-epistemic content in master's and doctoral programs to promote a significantly positive impact for the members of indigenous peoples, their communities and society in general.

Keywords:
postgraduate education, indigenous students, cultural knowledge, critical interculturality, cultural and linguistic diversity

* 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: pueblo maya chuj, conocimientos culturales, interculturalidad y territorialidad. Correo electrónico: flimon@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0003-1715-3612>

* Doctor en Comunicación, Cultura y Educación. Investigador y docente en El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, participación social y desarrollo comunitario, estudios ambientales y educación en valores. Correo electrónico: asaldivar@ecosur.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-2330-0770>



INTRODUCCIÓN

Partimos del planteamiento de que, al incorporarse a la educación de posgrado, algunas personas indígenas han encontrado en el quehacer académico una herramienta para la emancipación y el activismo en favor de sus pueblos y culturas. Este proceso se refleja en la elección de temáticas de interés comunitario, donde reivindican y legitiman sus conocimientos (Martins, 2012; Santana, 2023). Sin embargo, este avance ocurre en un contexto dominado por un academicismo que históricamente ha discriminado, excluido y marginado la diversidad cultural (Dietz, 2014). Esto resalta la necesidad de transformar las prácticas académicas hacia enfoques más inclusivos y culturalmente pertinentes.

Sumado a lo anterior, desde perspectivas críticas, contextualizamos el posgrado como un espacio donde los estudiantes enfrentan aislamiento y la inseguridad derivados de un discurso que, aunque promueve la “autonomía”, en la práctica los condiciona mediante relaciones de subordinación, manipulación y opresión del pensamiento (Keck y Saldívar, 2016). Además, se observa un predominio de pedagogías basadas en la transmisión unidireccional del conocimiento y en relaciones de poder jerárquicas, que posicionan al estudiante como un discípulo y al director de tesis como un maestro, una figura de autoridad incuestionable (Bartlett y Mercer, 2000, citado en Keck y Saldívar, 2016).

En este contexto, sostenemos que los casos de personas indígenas que han reafirmado su adscripción cultural tras haber transitado su formación escolar hasta niveles de posgrado son específicos y, en su mayoría, excepcionales. Se trata de individuos que han enfrentado la colonialidad de su ser y su pensamiento, y han logrado confrontar y superar los modelos educativos hegemónicos.

Resaltamos que este texto es un resultado parcial del proyecto en curso titulado “*Hacia el pluralismo ontoepistemológico en la academia: aportes de científicos sociales mayas en Chiapas*”. En el marco de este proyecto, nos hemos enfocado en reflexionar sobre la experiencia vivida y la labor académica de seis personas pertenecientes a pueblos mayas de Chiapas, quienes han logrado acceder a una formación doctoral y actualmente realizan investigaciones con y para sus comunidades.

Como parte de los criterios éticos y las implicaciones del proyecto, iniciado en 2022, se solicitó y se obtuvo el consentimiento libre, informado y voluntario de las personas participantes. Además, se mantiene el privilegio de una relación sostenida y una comunicación constante con ellas, lo que fortalece la confianza y el compromiso en este proceso colaborativo.

Las personas participantes en el proyecto son: Angelina (Axul) Gómez (maya chuj de La Independencia; doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centro América), Cristóbal (Kixtup) Pérez (maya chuj de La Trinitaria; doctorado en Antropología en la UNAM), Patricia Pérez (maya tseltal de Chilón; doctorado en Estudios Mesoamericanos en la UNAM), Francisco Santiz (maya tseltal de Oxchuc; doctorado en Educación en el Instituto de Estudios de Posgrado, IEP), Manuel Bolom (maya tsotsil de Huixtán; doctorado en Desarrollo Educativo en el IEP) y Alfredo López (maya tsotsil de Chamula; doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH). Cada uno de los participantes tiene sus respectivas publicaciones (algunas expuestas a lo largo de este texto), resultado de su quehacer académico, y cuyo acceso es público.

El objetivo ahora es exponer al posgrado como un espacio con un potencial impacto social en el ámbito de los pueblos y comunidades indígenas, pues puede favorecer la construcción de conocimientos que les sean concordantes culturalmente, tomando en cuenta sus propios marcos cognitivos e intereses colectivos. Con base en nuestros avances, identificamos que, pese a adversidades y contradicciones dentro de sus posgrados, las seis personas con quienes colaboramos, a través de su trayectoria de formación y labores académicas, han fortalecido su vínculo con sus pueblos, en particular, han podido profundizar en su cultura, las potencialidades de su idioma con sus fortalezas y cambios, así como sus conocimientos culturales (CC).

Para desarrollar nuestro argumento, hemos estructurado el escrito en las siguientes secciones: en primer lugar, presentamos una exposición sobre la educación de posgrado en México y su relación con los pueblos indígenas. En segundo lugar, describimos los referentes teóricos que orientan nuestra investigación. Posteriormente, detallamos la metodología empleada. En el cuarto apartado, analizamos los resultados obtenidos y, finalmente, presentamos las conclusiones integradoras del estudio.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE POSGRADO

En el contexto del capitalismo moderno, los programas de posgrado y sus investigaciones tienden a priorizar las necesidades del mercado, y dejan de lado las demandas de las mayorías sociales (Jiménez et al., 2008). El conocimiento, en este marco, se convierte en una producción fabril financiada por y al servicio de quienes tienen la capacidad económica para sostenerla (Acosta y Carreño, 2013).

En México, los posgrados enfocados en las ciencias están diseñados para formar personas investigadoras mediante cursos curriculares y el desarrollo de investigaciones que, en teoría, generan nuevos conocimientos. Sin embargo, estos conocimientos han sido evaluados predominantemente desde una perspectiva cuantitativa, en el marco de políticas públicas orientadas por una lógica de resultados vinculada al desarrollo económico del país y a su competitividad internacional (Hernández, 2020).

Según Tünnermann (2014, citado en Lechuga, 2017), la pertinencia de los posgrados no debe limitarse únicamente a su dimensión económica, sino que debe extenderse a las esferas laborales, sociales, culturales y ecológicas. El principal desafío radica en atender, de manera corresponsable, las demandas de la diversidad de actores sociales que buscan defender la vida en su totalidad, incluyendo la protección del entorno natural y los derechos de los grupos y sectores más vulnerables (Acosta y Carreño, 2013; Pérez, 2016).

Es necesario entender la educación de posgrado como un ámbito que contribuye a formar sujetos constructores de proyectos capaces de transformar su realidad y actuar sobre sus condiciones materiales, teóricas e ideológicas (Zemelman, 2012). Desde esta perspectiva, la investigación realizada en estos espacios debe ser beneficiosa no solo para quienes participan, al enriquecer su experiencia de vida y formación profesional, sino también para la colectividad y los territorios. Por ello, es imprescindible que entre los objetivos de esta educación destaque la orientación hacia la construcción de conocimientos científicos respetuosos de las particularidades culturales (Lander, 2016).

Las maestrías y doctorados, al ser considerados la cúspide de los sistemas educativos y caracterizados por su capacidad para producir conocimiento (Lechuga, 2017), enfrentan la urgencia de formar personas creativas, éticas, con pensamiento crítico y con habilidades para generar y aplicar conocimientos en favor de la transformación social (Chavoya y Reynaga, 2012). En el caso particular de las ciencias sociales, el posgrado representa un espacio en el que las personas en formación transitan de ser evaluadas por su habilidad para reproducir conocimiento a convertirse en productoras críticas y comunicadoras de los nuevos saberes que surgen de sus investigaciones. Este proceso implica también encontrar posibilidades para ejercer su autonomía y creatividad dentro de los límites institucionales que los enmarcan (Keck y Saldívar, 2016).

En este contexto, es fundamental cuestionar si los posgrados y el conocimiento que producen contribuyen a la preservación de la vida y al enriquecimiento de la diversidad cultural, o si, por el contrario, se han convertido en agentes activos de la colonización y del debilitamiento de las diversidades culturales y ecológicas. Para abordar esta cuestión, es necesario develar el carácter político del conocimiento (Lander, 2000), lo que implica asumir un compromiso de reflexividad crítica y trabajar en la construcción afirmativa de conocimientos que favorezcan la pluralidad de proyectos de sociedad y humanidad (Bautista, 2014), así como la justicia epistémica (Sousa, 2021).

Para alcanzar este objetivo, Lander (1999) sostiene que es indispensable interpe- lar el sentido de lo que hacemos quienes nos dedicamos a la ciencia. Esto demanda visibilizar, especialmente en las ciencias sociales y humanidades, la persistencia del dominio colonial y neocolonial en los saberes. Sosa (1999) añade que es imperioso reconocer la diversidad de modos de vivir, ser y entender la vida actual, así como su influencia en el quehacer académico científico. Este enfoque permitiría distinguir y, cuando sea necesario, redefinir la relación entre los científicos y las sociedades.

Estas perspectivas han sido retomadas por diversos autores que analizan las experiencias estudiantiles de posgrado y destacan las propuestas, identidades y complejidades que confluyen en estos espacios (Hernández, 2020; Keck y Saldívar, 2016; Czarny et al., 2020; Mendoza et al., 2019). En cuanto al tema específico del posgrado y los pueblos indígenas, investigaciones como las de Czarny et al. (2020), García (2021), Mendoza et al. (2019), Santana (2022), y Segura y Chávez (2023) han examinado el impacto de este nivel educativo en la vida de estudiantes de dichos pueblos.

El conjunto de estos estudios es aún emergente y refleja el contexto reciente de la incursión de personas indígenas en la educación superior en México, a menudo con el objetivo de reivindicar y defender sus derechos colectivos. Esta integración ha sido impulsada por acciones afirmativas y programas de becas (Navarrete, 2011), como el de Fortalecimiento Académico para Indígenas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), el cual considera tres instrumentos principales de apoyo: el Programa de Becas de Posgrado para Mujeres Indígenas (CIESAS-CONAHCYT-CDI), la Incorporación de Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento Regional, y los Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias CONAHCYT.

A pesar de estas iniciativas, Mendoza et al. (2019) advierten que el posgrado sigue siendo un espacio donde, aunque las investigaciones pueden adoptar un

enfoque participativo, los estudiantes indígenas enfrentan coerción y violencia epistémica por parte de la academia. Esto limita el desarrollo de un verdadero pluralismo epistemológico. Por su parte, Segura y Chávez (2023) subrayan el racismo estructural que dificulta el acceso y la permanencia de la población indígena en programas de maestría y doctorado.

No obstante, Santana (2022, 2023) resalta que la llegada de intelectuales indígenas a la educación superior desafía la idea de una universidad impermeable a estos pueblos. A contracorriente, estos intelectuales han encontrado en la academia una plataforma para la reivindicación y emancipación de sus comunidades, lo que convierte su experiencia en un acto de resistencia cultural y política.

La incorporación de integrantes de pueblos indígenas a los posgrados no representa únicamente una ruptura dentro de la academia, sino también una reconfiguración del sujeto indígena implicado. Este sujeto tiene ahora la oportunidad, cuando las condiciones lo permiten, de regresar con recursos teóricos y metodológicos académicos para revisar su pasado y vivir el presente de una manera reflexiva y analítica, siempre como parte de una comunidad cultural. Pérez (2013) argumenta que, al vincular la vida colectiva con los recursos del pensamiento occidental y los avances tecnológicos, se puede contribuir a la construcción de un futuro distinto, concebido desde una perspectiva intercultural.

REFERENTES TEÓRICOS

Zemelman (2011) subraya la importancia de comprender los fenómenos sociales como procesos dinámicos y no como productos estáticos. Este enfoque exige repensar constantemente el conocimiento científico, revisando sus conceptos y categorías en función de las múltiples relaciones y tiempos distintos que configuran la realidad. A partir de esta postura, retomamos el planteamiento teórico-epistemológico de los CC, propuesto por Limón (2010).

Los CC, definidos como la afirmación de lo propio frente a lo hegemónico, constituyen el marco cognitivo y de comprensión que, en una relación dialéctica con el modo de vida, orienta el entendimiento y el comportamiento de los integrantes de los grupos culturales, particularmente de los pueblos. Este marco se construye en concordancia con su memoria histórica, territorialidad, recursos lingüísticos y proyecciones colectivas hacia el futuro (Limón, 2010, 2022). Tales conocimientos, acrisolados en el mundo de vida particular de cada pueblo, ofrecen un sentido de existencia y otorgan significados trascendentes a lo existente y a los acontecimientos (López y Limón, 2017).

Pensar la vida de los investigadores mayas desde la perspectiva de los CC implica reconocer los esfuerzos individuales y colectivos por ir a contracorriente. En sus posicionamientos, se observa un tránsito desde la colonialidad y la instrumentalización —dinámicas típicas de los sistemas educativos hegemónicos— hacia un asumirse como sujetos reflexivos, descolonizadores y constructores de conocimientos adecuados a las realidades y aspiraciones de sus pueblos. Esta posibilidad se cimienta en la capacidad crítica y reflexiva desarrollada en los espacios de posgrado, siempre que estos lo permitan y fomenten.

Lo anterior pone de manifiesto el carácter dialéctico del sujeto social: una entidad que no solo es moldeada por las condiciones de la realidad en sus diversos planos, sino que también actúa como agente constructor de esa misma realidad (Zemelman, 2010).

Los CC, al ser recursos cognitivos que emergen de los pueblos y están orientados hacia ellos para su fortalecimiento, destacan por su cualidad decolonial. Este enfoque permite enaltecer racionalidades, historias, experiencias y comprensiones distintas a las predominantes y eurocentradas (Quijano, 2000). Desde la perspectiva de Dussel (2013), representan una confrontación con la totalidad sistémica hegemónica, sustentada en la afirmación de una exterioridad libre, incondicionada, innovadora y revolucionaria.

La postura teórica y epistemológica de los CC ofrece una base sólida para analizar si los espacios de posgrado pueden transformarse en lugares de reflexión y trabajo en favor de los pueblos indígenas y sus racionalidades. En caso de ser ya espacios de este tipo, se les puede reconocer como un factor clave para la justicia epistémica, al propiciar la formación de estudiantes indígenas que, desde estos entornos, construyen y consolidan su vocación científica.

Este marco teórico también permite identificar que, cuando los integrantes de pueblos indígenas en programas de posgrado avanzan en sus estudios integrando los conocimientos de sus comunidades, los reivindican y posicionan en el debate académico. Esto ocurre a pesar de los conflictos y tensiones derivados de la educación superior, marcada por su modernidad y herencia colonial (Keck y Saldívar, 2016; Mato, 2016; Santana, 2022). La posibilidad de llevar a cabo esta reivindicación radica en que han encontrado en sus programas de posgrado un espacio para hacerlo.

En otras palabras, han logrado situarse frente a la sociedad y sus circunstancias, reconociendo que las teorías académicas no pueden sustituirlos como sujetos activos en sus procesos de conocimiento y transformación (Quintar y Zemelman, citados en Rivas, 2005).

Los aspectos mencionados se reflejan en ámbitos que hemos identificado como pilares fundamentales de los CC: la memoria, la territorialidad y los recursos lingüísticos. La dimensión memorística es central porque constituye “la más potente y vital ligazón de la experiencia al pasado y el mayor resorte para su conservación, cuando no el agente de su ‘invención’, [que] se ha situado prácticamente en el centro de las más reiterativas reivindicaciones culturales” (Aróstegui, 2004, p. 9).

Entre los pueblos mayas, esta dimensión resulta particularmente relevante, pues los convoca a asumir la responsabilidad de su futuro y a potenciar prácticas individuales y colectivas que surgen de las ancestralidades (Bolom, 2019). En el caso específico del pueblo chuj, la memoria remite al *pekti' k'in al* o “tiempo pasado”, entendido como un tiempo pleno de vida y de carácter sagrado (Limón, 2010). Culturalmente, evocar el *pekti' k'in al* implica un hablar responsabilizado de la historia, una forma de conexión activa con el pasado.

Este hacerse cargo de la historia desde su propio marco cognitivo permite a los pueblos y sus integrantes “resistir a los discursos y las propuestas programáticas del contexto” (Limón, 2013, p. 262). En este proceso, se distancian de la ideología dominante y de lo que Ricoeur (2013, p. 532) denomina la “memoria

manipulada”, abrazando en cambio la memoria como una “lucha contra el olvido”. Para los pueblos originarios, esta resistencia memorística no está exenta de dolor, pues significa reconocer y confrontar los vituperios y negaciones que han marcado su historia (Bolom, 2019).

Así como cada pueblo articula sus conocimientos en relación con su memoria, también lo hace en relación con su territorio (Limón, 2010), que constituye la base material y espacial desde la cual se proyecta colectivamente su futuro. Desde un marco de comprensión fenomenológica y de luchas de resistencia, el territorio es entendido como “el espacio en el que y desde el que se es pueblo [...] espacio de la concreción de los conocimientos culturales [...] en el que habitan los seres con que interactuamos y en el que se dan con sentido todos los acontecimientos que dan razón de nuestra forma de actuar, de nuestra forma de ver el mundo y asumir la vida” (Limón, 2010, p. 81).

Esta postura encuentra correspondencia con la de Porto-Gonçalves (2001), quien ha establecido teóricamente la relación del territorio con el ámbito subjetivo de los seres humanos, superando la noción de que habitar un territorio es un proceso puramente material, dado que toda apropiación material conlleva una apropiación simbólica y una relación intersubjetiva. Teóricamente se habla del concepto de “territorialidad” para dar cuenta del sentido y la afirmación que los sujetos hacen de sí mismos a través del territorio; por eso se le define como la “pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente desconoce las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal o ligada a un grupo de poder” (Rodríguez, 2010, p. 1).

Desde el maya tsotsil, para seguir ejemplificando y dando concreción, se hace referencia también a la territorialidad como un fenómeno que ocurre entre sus integrantes. Sánchez (2009) menciona que la territorialidad es entendida como *kosilaltik* o *lumaltik*, caracterizada por ser “objetiva o visible, pero tiene una dimensión subjetiva, simbólica y espiritual que puede traspasar límites y fronteras comunitarias, municipales, estatales y nacionales” (p. 193). En esta perspectiva, al comprender y asumir al territorio desde una mirada subjetiva que, como lo exponemos, involucra los aspectos simbólicos e inmateriales que lo conforman, lo que están haciendo los investigadores indígenas es producir y reproducir su territorialidad.

La expresión de que los CC tienen en los recursos lingüísticos uno de sus principales pilares albergadores, es porque contienen “el universo de pensamiento, de percepción y de apreciación que ha sido producido por la vida humana”, por lo que los hablantes al recibir en herencia su lengua, también son herederos de la sabiduría de su pueblo (Limón, 2013, p. 95). Albergar esta sabiduría en el contexto actual se vuelve un acto de resistencia, como lo sugiere Aguilar (2020): “Hablar una lengua indígena, en las circunstancias presentes, es habitar un territorio cognitivo que todavía no ha sido conquistado, al menos, no del todo” (p. 174).

En este sentido, el uso de la lengua materna indígena en las escuelas, los posgrados, la academia y la ciencia constituye un acto de resistencia, conquistado a través de las determinaciones y negociaciones que los hablantes hacen en estos espacios hegemónicos y de poder (Limón, 2010; Aguilar, 2020). La apertura o no a la diversidad lingüística en espacios como los posgrados es el reflejo de los grados de respeto

o irrespeto hacia la diferencia, así como la búsqueda del eventual equilibrio entre las lenguas indígenas y aquellas que han tenido mayor presencia en los ámbitos ya señalados (Aguilar, 2020).

Desde esta perspectiva, recurrir a los aspectos memorísticos, territoriales y lingüísticos reivindicados por las seis personas mayas investigadoras en el campo de las ciencias sociales pone de manifiesto que cada sujeto es más que una historia individual y que en su experiencia se condensa la vivencia de innumerables generaciones (Panikkar, 1999). Para las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, este acto constituye una develación de procesos históricos que han sido sistemáticamente negados y borrados.

Considerar y movilizar estos procesos permite aproximarse a las potencialidades y opciones de futuro que han sido obstaculizadas por la hegemonía (Zemelman, 2005). Esto nos acerca al concepto de utopía, entendida como una construcción cognitivo-epistémica que permite comprender la realidad como “ser movable, modificable, tal como se muestra en tanto que ser material dialéctico, que tiene en su fundamento y en su horizonte este poder devenir, incluso, este no ser todavía concluso” (Bloch, 1954, p. 189).

METODOLOGÍA

Hemos recurrido a la técnica de los relatos de vida, con un interés particular en el periodo de formación dentro de los posgrados. Partimos del supuesto de que las historias biográficas de las personas constituyen una reconstrucción de los fenómenos sociales (Tuidier, 2012). De manera complementaria, hemos llevado a cabo múltiples conversaciones y diálogos interculturales, caracterizados por un tono amistoso y fraterno. Estas interacciones nos han permitido elucidar las experiencias, conocimientos y sentimientos vividos por los científicos sociales mayas en relación con su formación educativa. A partir de este enfoque, hemos podido analizar actitudes y relaciones sociales que evidencian las diferencias culturales inherentes a su experiencia académica (Delgado y Escobar, 2006).

Para profundizar en los contenidos presentes en los relatos de vida —que buscamos honrar al reflejar sus dificultades, esfuerzos y anhelos—, así como en los diálogos interculturales y el interaprendizaje (Gasché, 2005), hemos recurrido a la revisión y análisis de contenido de los textos escritos y las ponencias presentadas por las seis personas participantes en este proyecto. Lo anterior nos ha permitido identificar momentos relevantes tanto en su formación educativa como en su vinculación comunitaria.

Los recursos utilizados para este artículo, expuestos en los resultados y citados según las normas correspondientes para cada fuente, se presentan en la siguiente tabla.

Tabla. Recursos empleados en la investigación

Técnica	Fuente	Presentación en los resultados
Relatos de vida	Grabaciones de audio	(nombre, comunicación personal, fecha)
Análisis de textos	Tesis de posgrado y textos académicos publicados por los participantes. Ubicados al principio de nuestras referencias bibliográficas	(apellido, año, página)
Análisis de material audiovisual	Ponencias dadas por los participantes, de acceso libre en la web. Ubicadas al principio de nuestras referencias bibliográficas	(apellido, año, minuto de la grabación)
Diálogos interculturales (conversaciones)	Cuaderno de campo	(nombre, comunicación personal, fecha)

El análisis de contenido empleado en este estudio permite interpretar el sentido implícito de los textos, es decir, aquello que el autor pretende transmitir más allá de lo evidente. Este enfoque requiere situar el texto en su ámbito de enunciación y dentro del contexto social en el que se desarrolló el mensaje (Abela, 2003). Mediante un análisis constante entre texto y contexto, hemos identificado y enmarcado las significaciones relevantes para alcanzar nuestros objetivos (Porta y Silva, 2003).

Los criterios para seleccionar y acordar la colaboración con los participantes en este proyecto fueron: haber cursado o estar cursando un doctorado en ciencias sociales; pertenecer a un pueblo originario maya de Chiapas; ser hablantes de la lengua de dichos pueblos; mantener un vínculo activo con sus comunidades; y trabajar sus investigaciones en relación con sus pueblos y culturas.

Tras establecer acuerdos de participación y colaboración, hemos priorizado una comunicación constante y reflexiva con los participantes, lo cual ha incluido la comunicación regular sobre el proceso de investigación y los resultados en construcción. Como parte de un esfuerzo por descolonizar las prácticas académicas, hemos promovido una investigación articulada y dialogada, en la que se discuten ideas y conceptos, destacando la pluralidad de voces en la elaboración del texto final (Flores y Acuto, 2015; Köhler, 2015).

La postura decolonial (Smith, 2016) nos ha llevado a incursionar en procesos analíticos que promuevan la interculturalidad crítica y decolonial y permitan comprender al sujeto más allá de conceptos y categorías preestablecidas por los cánones de la cultura occidental. La hermenéutica diatópica que hemos seguido, propuesta por Panikkar (2007), nos ha posibilitado comprender la alteridad sin asumir que posee los mismos conocimientos de base que nosotros. Más bien, buscamos comprenderla desde su horizonte cultural colectivo, inscrito dentro del ámbito de algún posgrado.

Esta hermenéutica reconoce que todas las culturas son incompletas, por lo que no hay verdades absolutas y se requiere reciprocidad, diálogo y confrontación entre ellas para reducir su incompletitud y enriquecerse desde la diversidad (Panikkar, 2007; Sousa, 2017). Este posicionamiento analítico interpretativo facilita la construcción de conocimientos desde la exterioridad al sistema (Dussel, 2013). Al considerar a todas las culturas como poseedoras de conocimientos propios originales, se comprende y asume que “lo impensado, sólo puede ser develado por alguien que no ‘piensa’ como yo y que me ayuda a descubrir el magma impensado a partir del cual mi actividad pensante toma forma” (Panikkar, 2007, p. 347).

Habiendo expuesto las bases teóricas y metodológicas, lo que presentamos a continuación es un análisis de fragmentos de textos y ponencias realizados por Axul y Kixtup (chujes), Patricia y Francisco (tseltales), Manuel y Alfredo (tsotsiles). Estos materiales, almacenados en la web, han sido entrelazados con aspectos nodales y reveladores de sus relatos de vida, los cuales han sido grabados, transcritos y sistematizados.

Como parte de nuestra investigación colaborativa, hemos sostenido conversaciones horizontales y fraternales. La mayoría de estos diálogos no han sido grabados, lo que ha favorecido intercambios espontáneos, amistosos y francos, cuyas vivencias hemos registrado en un cuaderno de campo. Para el análisis que ahora exponemos, también hemos recurrido a estas notas de campo, en las que hemos intentado capturar los momentos más significativos compartidos y los contenidos medulares de sus manifestaciones.

LA HEGEMONÍA EN LOS POSGRADOS

Para reconocer la potencia del posgrado como un espacio de reflexión y construcción de conocimientos, capaz de incidir en la transformación de sujetos indígenas y fortalecer su atención e interés por sus comunidades culturales, primero fue necesario comprender su carácter capitalista y colonial. Este carácter se refleja en la búsqueda de resultados instrumentalistas, así como en la enseñanza y el aprendizaje de una ciencia fundamentada en el pensamiento occidental logocéntrico.

Dicha problemática ha sido reiteradamente señalada por nuestros interlocutores durante el proceso de investigación. Veamos, por ejemplo, el caso de Alfredo, quien expresa con elocuencia:

Yo, a través de la escuela aprendí que mi lengua y mi cultura es importante, pero [...] conforme un hablante de lenguas originarias va logrando ciertos grados, también se va creando una gran brecha y lejanía de los conocimientos ancestrales. [...] Lejos de analizar y reflexionar sobre los procesos históricos de despojo al que hemos sido objeto, nos han hecho creer que ha sido nuestra falta de capacidad por aprender, por lo que tenemos que seguir señalando que éstos son los resultados de la colonia (López, 2021, 59m57s).

El predominio de esta situación dentro de los posgrados se manifiesta en predisposiciones y prejuicios, como los que denuncia Bolom (2021, 1h18m50s) al reflexionar sobre su experiencia como estudiante indígena: *“Aunque tenga un doctorado, un posdoctorado, siempre está la duda de si tiene la capacidad de hacer las cosas, [si] siempre va a estar tutelado por alguien que no sea de los pueblos originarios”*. Esta tutela, aunque pueda estar basada en intenciones genuinas, puede volverse problemática si quien la ejerce carece de enfoques y herramientas pedagógicas, teóricas y metodológicas interculturales. La ausencia de estas perspectivas limita la posibilidad de establecer un diálogo efectivo con estudiantes indígenas y dificulta su interés por vincular académicamente sus investigaciones con las necesidades de sus comunidades.

Una experiencia similar es compartida por Axul (comunicación personal, mayo de 2024), quien recordó: *“Tanto en la licenciatura como en la maestría sí me señalaban: es que eres del pueblo, no puedes hacer investigación, no eres meramente objetiva”*.

Como se puede apreciar en los casos expuestos, los prejuicios y las adversidades representan desafíos que cada estudiante indígena debe sortear y superar en su trayectoria académica.

Nuestros interlocutores también son críticos ante las llamadas acciones afirmativas dentro de los posgrados que, aunque buscan disminuir las desigualdades educativas experimentadas por los pueblos indígenas, en su ejecución repiten el carácter colonial de las instituciones académicas. Este es el caso de Francisco:

Lo único que sí recuerdo es que la universidad me uso como cuota de interculturalidad porque no estaba yo en la lista, entonces necesitaban a uno por asunto de “interculturalidad”, porque era una maestría en estudios culturales, y entonces me llamaron a mí como cuota. Aunque hice yo más de 1000 puntos en el examen del EXANI, estaba yo por encima de otros, pero en la lista final estaba yo abajo. Entonces, al final deciden jalarme a mí como cuota de cultura. Ya lo supe estando yo ahí y sí me molesté mucho, porque ha sido mi lucha, ha sido mi lucha todo el tiempo: la lengua, la cultura y es increíble que fui cuota. (Francisco, comunicación personal, febrero 2024)

Las experiencias que nos han sido compartidas coinciden con hallazgos de otras investigaciones (Mendoza et al., 2019; Navarrete, 2011), las cuales señalan que, aunque existen iniciativas como becas y programas especiales dirigidos a comunidades originarias, las inercias sociales e institucionales continúan limitando y obstaculizando tanto la incorporación de estudiantes indígenas como la inclusión de sus conocimientos en el ámbito de los posgrados.

Estos estudios destacan que, al carecer de enfoques interculturales, los programas de maestría y doctorado suelen ser vividos con tensión por quienes buscan reivindicar sus conocimientos y prácticas culturales. Por tanto, identificamos que, más allá de la creación de políticas que mitiguen fenómenos como la exclusión y el racismo, es necesario revisar los currículos escolares, así como las perspectivas y posturas de quienes dirigen las tesis y ofrecen los cursos y seminarios.

En este sentido, Patricia, en su tesis de doctorado y como parte de su posicionamiento en la academia, plantea la necesidad de que los programas de posgrado permitan la realización colectiva de las tesis. Esta propuesta se fundamenta en la idea de la “investigación co-labor”, en la que los pueblos tengan coparticipación activa en todo momento del proceso:

... el proyecto de trabajo que presentamos a nuestros pueblos ya está elaborado de antemano por nosotr@s-estudiantes (condición obligatoria para ingresar en un programa de posgrado) y no es construido en conjunto con ellos, aunque el problema o tema sea de interés para todos los que habitamos esa geografía. Asumiendo, por ahora, que esto es así y que tal vez nos lleve décadas transformar esta política de nuestras instituciones educativas, nos corresponde dialogar con los sujetos (y colectivos) a quienes les puede interesar nuestra temática-problemática para exponerles que nuestro objetivo no es “usarlos” o “tomarlos” como simples escenarios de “observación” o “informantes”, sino crear un espacio de trabajo conjunto para reflexionar, forjar y materializar conocimientos, saberes y prácticas concretas, tal como invita la investigación de co-labor (Pérez, 2021, p. 128).

De las críticas hacia el ámbito educativo expresadas por los seis participantes, se destacan comentarios como “tenemos que seguir señalando que estos son los resultados de la colonia” (López, 2021, 59m57s); “nuestro objetivo no es ‘usarlos’ o ‘tomarlos’ [a los pueblos] como simples escenarios de ‘observación’ o ‘informantes’, sino crear un espacio de trabajo conjunto para reflexionar” (Pérez, 2021, p. 128); y “ha sido mi lucha todo el tiempo: la lengua, la cultura” (Francisco, comunicación personal, febrero 2024). Estas expresiones evidencian los esfuerzos realizados por estas personas para interpelar, descolonizar y promover una apertura hacia las formas culturales y éticas

propias dentro de sus programas de posgrado. Esto refleja, como señala Navarrete (2011), la importancia de avanzar hacia la interculturalización de las instituciones educativas. La experiencia compartida por Kixtup es un ejemplo:

Siendo una maestría en estudios culturales, otra vez como en la licenciatura, no me aceptan mi constancia de lengua indígena. Y les puse en mi solicitud: “¿por qué?” y creo que lo leyeron y me dijeron: “sí pasas con tu constancia de lengua indígena” y dije: “¡Chido!”. Y fue una batalla, a tal punto que, en el momento de la graduación, la directora de posgrado dice: “hemos logrado que por fin las lenguas indígenas se tomen en serio y sean aceptadas como requisito para entrar, o sea que no tienes que presentar una constancia ya de inglés y esto fue gracias a la lucha que hizo el compañero Cristóbal” (Kixtup, comunicación personal, febrero 2021).

Sus particulares y respectivas acciones nos convocan a reconocerlos como sujetos que se han enfrentado a una estructura que sistemáticamente los niega, margina y, como lo expresaba Francisco, los utiliza ahora como cuotas de afirmación para seguir reproduciendo la misma estructura. El testimonio de Axul resume la historia de vida de quienes han participado en este estudio:

El proceso de pensar y sentir como chuj recientemente lo he comenzado a refrendar con mis estudios de posgrado, reivindicando mis orígenes y mi historia. Pero debo hacerles saber que no ha sido fácil, pues, como ya les expresé, primero, desde niña, me prohibieron expresarme en chuj en las aulas y ahora, en mis posgrados, se me ponen obstáculos para escribir mi tesis sobre mi pueblo. Toda una estructura escolar que se repite imponiendo dificultades y prohibiciones (Gómez, 2023, p. 2).

Al enfrentarse a las imposiciones, dificultades y prohibiciones derivadas del carácter hegemónico, capitalista y colonial de las instituciones escolares, se pone de manifiesto el carácter dialéctico del sujeto social. En este sentido, reconocemos que sus acciones no son fortuitas; por el contrario, son el resultado de un sujeto afirmado y construido por la realidad y sus múltiples planos (Zemelman, 2010).

Establecida esta premisa contextual e institucional, nos adentramos a analizar el posgrado como un espacio con el potencial de ser aprovechado en favor de las personas indígenas y los conocimientos de sus pueblos.

LAS POTENCIALIDADES DE LOS POSGRADOS

La base de este artículo surge de las reflexiones compartidas por los seis investigadores mayas participantes, quienes reconocen que hay momentos, personas y circunstancias clave durante su formación que han sido determinantes para convertirse en las personas académicas que son hoy: sujetos comprometidos con sus culturas y epistemologías, sus comunidades y las problemáticas que enfrentan. Entre estas reflexiones destaca la de Kixtup, quien identifica el estudio como un momento central en su vida y como un eje fundamental de su quehacer como investigador:

Creo que esto es lo que me anima a seguir estudiando: uno de los abuelitos me decía, “qué bueno que venís y platicamos sobre esto, porque ya casi nadie quiere hablar, nadie quiere decir y seguramente es algo que yo me voy a llevar y que nadie más va a conocer, pero si venís y lo escribís, va a quedar en ese libro que quizá alguien lo lea y eso anima mucho”. [...] Y es que, si yo no hubiese estudiado, seguramente estuviera en casa también como mucha gente, como muchos chavos de mi generación, trabajando la milpa, yendo a otros lugares a trabajar y ganar la paga, con más hijos, seguramente, pero el proceso de estar en la escuela ha ayudado mucho a mi reflexión (comunicación personal, febrero 2021).

La experiencia de Kixtup es compartida por los demás participantes, pues al narrarnos sus vivencias educativas reconocen que han tenido momentos que los han llevado a construir y consolidar su identidad y su postura dentro del ámbito académico-científico. En este sentido, Alfredo destaca la importancia que ha tenido para él el diálogo intercultural dentro de sus espacios formativos:

Fue a raíz de que me dijo la maestra: “¿Oye, tú hablas una lengua?” Y le digo “sí, tsotsil” y fue en ese momento que yo dije: “estoy aprendiendo una lengua extranjera, estoy aprendiendo otros códigos lingüísticos sin que yo realmente conozca mi lengua”. Creo que por eso en estos momentos de diálogo nos acercamos a nosotros mismos. Ahí dije “yo soy indígena de Chamula”, [lo] que es otra cuestión bien importante, pues ahí empiezas a comprender la cuestión de la identidad (Alfredo, comunicación personal, noviembre 2021).

Cuando el ámbito educativo se presenta como un espacio favorable para el diálogo, puede convertirse en un lugar de reivindicación y emancipación para los intelectuales indígenas (Santana, 2023). En el caso específico de los posgrados, esta emancipación se refleja en la construcción de la propuesta de investigación, el desarrollo del proceso investigativo y la creación de nuevos conocimientos.

Un ejemplo de esta última dimensión se encuentra en el relato de Francisco, quien comparte cómo sus asesores de maestría influyeron significativamente en su desarrollo personal, su forma de pensar y su elección del tema de investigación:

... tuve al doctor Roberto y al doctor Madrigal y me dijeron: “a ver Francisco, tú estás muy occidentalizado, necesitamos desoccidentalizarte”. Siempre me decían eso y me caía mal que me decían eso: “estás pensando muy occidental, a ver léete esto”. [...] En la UNACH fue cuando me fortalecí, cuando me evaluaron el protocolo, porque fue el “Primer Congreso Internacional de Estudios Culturales” y ahí tengo una pequeña ponencia sobre interculturalidad, le llamé: interculturalidad rupturista. Después, en la tesis de la UNACH cuestiono: ¿De qué se trata entonces el *lekil kuxlejal* de los *tseltaletik* de Oxchuc? (Francisco, comunicación personal, febrero 2024)

A las experiencias de Kixtup, Alfredo y Francisco, se suma el testimonio de Manuel Bolom (2021, 1h44m13s), quien comparte: *“Al menos a mí me llegó la conciencia después de estudiar la universidad, gracias a que tuve buenos profesores que me permitieron dar cuenta que en otras culturas ellos han trabajado. Eso me ayudó mucho”*.

Estos testimonios visibilizan que formarse con profesores-investigadores que fomentan el cuestionamiento y la reflexión sobre la propia cultura puede propiciar que los estudiantes indígenas atiendan y trabajen sus CC dentro de su formación y sus investigaciones. Esto implica ocuparse de su marco de entendimiento y comportamiento en concordancia con su especificidad memorístico-histórica, su territorialidad y sus recursos lingüísticos (Limón, 2010, 2022). Al abordar y desarrollar sus CC en el posgrado, los estudiantes indígenas tienen la posibilidad de cultivar su identidad desde su propio contexto, contribuir a la construcción y fortalecimiento de dichos conocimientos, refrendar su sentido de existencia y resignificar su vida a partir de su grupo cultural (López y Limón, 2017).

Lo anterior ya ha sido experimentado por quienes han tenido la oportunidad de trabajar sus CC con sus pueblos a través de sus tesis, pero no para despojarlos y atender las necesidades de la academia, sino desde la distinción y reivindicación de sus propias racionalidades e historias, que trascienden la colonialidad (Quijano, 2000) al posicionarse desde una exterioridad libre, incondicionada,

innovadora y revolucionaria (Dussel, 2013). Un ejemplo concreto es el de Kixtup, quien ha compartido su experiencia durante la maestría y el doctorado y cómo ha trabajado con su pueblo chuj:

En la maestría, cuando eran temas de acercarse a la comunidad, con quienes te vieron crecer, quienes ahora forman parte de este proceso de investigación junto con vos, ya es que dices: “no, pues aquí está, aquí se siente”. Ya ahora el doctorado, me acerca más a la comunidad. Decían “es que la escuela te aleja mucho de la gente, de la comunidad” y piensas: “creo que le veo el otro lado, por mi parte me acerca más”, que soy de allá, no vivo allá, pero ahora desde otro modo y estar pensando: “¿por qué es que vivimos así?” (Kixtup, comunicación personal, febrero 2021).

La maestría y el doctorado le han dado a Kixtup la oportunidad de preguntarse ¿por qué el pueblo chuj vive en condiciones sistemáticas de olvido, marginación y negación?, además de ahondar en su historia y comprender su territorio a partir de las herramientas teóricas y metodológicas que les son ofrecidas en los posgrados. Lo mismo sucede con Axul, quien ha dedicado su maestría y doctorado a estudiar, por medio de la historia oral, el proceso de territorialización de los chujes tanto en México como Guatemala. Para ella, su proceso de investigación ha sido también el encuentro con su historia familiar, lo que la ha impulsado a implicarse explícitamente dentro de su investigación:

Pues me sorprendí por uno de los comentarios de mis profesores: presento mis avances y les platico que llegué a este tema por cuestiones familiares, porque mi familia es parte de y porque estos vínculos laborales los he escuchado de parte de mi papá, que sus papás venían como trabajadores temporales acá. Al final de la presentación, uno de mis profesores me dijo: “Muy bonito el tema, pero no te ubico en el texto. Cuando escribes no te encontramos, porque siempre escribes desde la tercera persona; entonces, ahora escribe desde la primera persona. Que tu experiencia sea tu planteamiento del problema: porque tú llegaste a este tema por la experiencia familiar. No lo dejes, no te escondas en el texto” (Axul, comunicación personal, mayo 2024).

Los temas abordados en sus tesis, impulsados y dirigidos por sus asesores de posgrado, han fomentado, en casos como los de Axul y Kixtup, un esfuerzo por rescatar la memoria de los chuj y convertirla en una “lucha contra el olvido” (Ricoeur, 2013). De manera similar, Alfredo y Francisco, al estudiar sus expresiones lingüísticas, realizan actos igualmente reivindicativos y de resistencia, investigando y habitando “un territorio cognitivo que todavía no ha sido conquistado” (Aguilar, 2020, p. 174).

La oportunidad de trabajar con y desde sus CC en sus investigaciones de posgrado los posiciona como sujetos que confirman y consolidan que dichos conocimientos son recursos cognitivos capaces de resistir los discursos dominantes y las propuestas programáticas del contexto hegemónico (Limón, 2013). A pesar del proceso migratorio que han enfrentado para estudiar, pues han tenido que abandonar sus comunidades de origen para poder acceder a la educación superior, sus maestrías y doctorados, apoyados por programas de becas, les han permitido retornar a sus comunidades y reconectar con ellas.

Patricia resalta la oportunidad de “presentar nuestra palabra, nuestro pensar y sentir por tanto tiempo oculto e invisibilizado, pero también, dejar de ser solo unos informantes de ‘especialistas’ y ‘expertos’ para ‘convertirnos en protagonistas y autores de nuestra propia historia’” (Pérez, 2012, p. 22). El poder realizar su “trabajo de campo” dentro de sus mismas comunidades, los ha llevado a ser protagonistas y autores de su

historia, como lo señala Patricia. Esto lo interpretamos como una virtud de los posgrados: ofrecer la oportunidad de forjar territorialidad, es decir, pertenencia territorial a través de la identificación y representación colectiva (Rodríguez, 2010).

Vivir estos momentos de interpelación, recuperación y reencuentro con su memoria, así como de reterritorializarse mediante su formación educativa, los hace reflexionar sobre sus “equivocaciones” y configurar una visión crítica y descolonizada de su quehacer académico y de las ciencias sociales. Manuel reflexiona sobre su trayectoria educativa, cómo transitó de cometer “errores metodológicos” a comprender que su labor como investigador tsotsil trasciende los límites establecidos por la ciencia occidental:

... al final quien me acompañaba para hacer las preguntas era mi papá, porque seguramente ese error metodológico de regresar a la comunidad y llevar ciertas preguntas, nunca me funcionó, sino [que] más bien entrábamos en un diálogo o mi papá abría el diálogo, preguntaba por la milpa, después por la vida, por la salud e iba caminando a esa reflexión. [...] Ahora me parece que para aproximarnos a una justicia cognitiva es recuperar nuestro pensar y efectivamente leer desde un lugar distinto, que me parece que no es lo mismo que leyeron los antropólogos. La idea central es dar cuenta que esos tipos de pensar de nuestros pueblos son núcleos que tienen que ver con nuestra vida (Bolom, 2021, 1h46m20s).

Identificar que su labor investigativa demanda adentrarse en los núcleos de su propia vida es un logro posibilitado, en parte, por la reflexividad desarrollada durante la realización de sus tesis de posgrado. Este proceso les ha permitido tomar conciencia de que *“nosotros estamos sintiendo no la teoría, sino nuestra propia vida en este espacio”* (Santiz, 2021, 31m38s). Así, se han posicionado frente a la sociedad y sus circunstancias, reconociendo que las teorías no pueden reemplazarlos como sujetos (Quintar y Zemelman, en Rivas, 2005).

Sin embargo, estos momentos y oportunidades para trabajar con y desde sus CC traen consigo nuevos retos. Ya no pueden ser sujetos reproductores de una ciencia colonizada, de una memoria manipulada, ni ajenos a sus territorios y recursos lingüísticos. En este sentido, Patricia señala el arduo camino que queda por recorrer para quienes han decidido trabajar con y para sus pueblos:

Para quienes han leído esta tesis ininterrumpidamente, podrán darse cuenta de que el camino emprendido en la construcción de este conocimiento ha implicado varios esfuerzos por buscar y forjar una manera distinta de hacer investigación con-desde para nuestros pueblos y sus luchas en la búsqueda de justicia social y epistémica (Pérez, 2021, p. 281).

Manuel argumenta que este esfuerzo por construir conocimiento, en su caso, no es individual, sino que su desempeño como investigador dentro y fuera de su comunidad es parte de un apoyo colectivo: “Hay un esfuerzo de nuestras mamás, de nuestros papás, pero no es solo ellos, hay un esfuerzo colectivo detrás. Al menos en mi comunidad, cuando nos ven ahí hay una alegría que regresan los que son parte y siguen estando acá y no es alzado, no se cree, no presume” (Bolom, 2021, 1h38m48s).

El estar acompañados en sus investigaciones por sus familiares y los integrantes de sus pueblos, incluso alentados por las personas ancianas como lo expresaba Kixtup, los coloca como sujetos tanto individuales como en su ser colectivo frente a nuevos desafíos y dificultades. Este hecho, a su vez, interpela a los posgrados mismos, a las instituciones, para crear nuevas estrategias dialógicas de construcción del conocimiento científico que permitan a los estudiantes trabajar desde enfoques interculturales, críticos y descolonizados. A continuación, exponemos parte de esto.

EL DEVENIR DE LOS POSGRADOS

Las investigaciones dedicadas a la educación superior han priorizado el nivel universitario, y han visibilizado las problemáticas que enfrentan los integrantes de pueblos originarios para acceder a dicho nivel. Como anticipamos en la introducción, pocas han sido las investigaciones que han optado por recuperar las experiencias de estudiantes indígenas en maestría y doctorado; por tanto, se vuelve menester indagar qué podrían hacer estos programas educativos en términos de una interculturalidad que reconozca la pluralidad ontológica y epistémica presente en y a través de los pueblos indígenas (Olivé, 2009).

En este trabajo, hemos identificado que, gracias al diálogo con sus asesores, a la impartición de cursos que promueven el pensamiento crítico y a las estadías en sus comunidades como parte de sus tesis, los estudiantes indígenas han podido resignificar su vínculo con sus memorias, territorialidades y lenguas, lo que, desde nuestra perspectiva, constituye un acercamiento a sus CC y su posible consolidación. Algunos de ellos, como Francisco (comunicación personal, febrero 2024), han tomado la determinación de constituirse en actores representantes de sus comunidades culturales y lingüísticas: “Es increíble que fui cuota, pero no me importó [...] y dije: ‘sí, está bien, lo voy a usar a mi beneficio, porque les voy a enseñar que no soy una simple cuota”.

Patricia señala algunas de las cuestiones que podrían mejorarse para la atención de los CC en los posgrados; una de estas es que se reconozca “que la investigación no solo se hace para generar conocimiento, sino que permita el cambio social, la búsqueda de bienestar, que fortalezca nuestra identidad, nuestra cultura e historia, nuestro idioma, garantice el reconocimiento y la existencia de nuestro pueblo” (Pérez, 2021, p. 118). Plantear que las investigaciones tengan una repercusión directa en la vida de quienes escriben la tesis, así como de quienes colaboran en esta, podría ser una oportunidad para ofrecer posgrados más humanos y cercanos con los contextos y orígenes socioculturales de sus estudiantes.

La atención a estas consideraciones promovería que los estudiantes asuman la responsabilidad de su futuro y potencien las prácticas individuales y colectivas de un mundo que se origina desde los abuelos (Bolom, 2019). Bolom destaca como un aspecto nodal la importancia del sujeto colectivo, que Zemelman (2010) describe como subjetividades capaces de construir opciones de futuro y sociedad mediante el conocimiento. Esto sería posible en los posgrados si se establecieran las condiciones necesarias para que los estudiantes indígenas contaran con estrategias de divulgación, actividades de colaboración social y los apoyos requeridos para implementarlas en sus comunidades.

Un paso inicial podría ser la creación de programas más flexibles, diseñados con base en el entendimiento de que no toda la ciencia se comunica de la misma manera y que su alcance debe extenderse a todos los sectores de la sociedad. Kixtup lo manifiesta claramente en su testimonio (comunicación personal, febrero 2021):

Si la academia se flexibilizara tantito y no exigiera tanta rigurosidad en estos aspectos de escritura y modismo, quizá podríamos hacer un lugar para con la comunidad, que tenga acceso a esto y que sea bueno. Quizá yo me planteé que también debería de haber... Bueno, no lo logré por tiempo, un proyecto, un resultado de esto, que sea para niños, para madres, para padres de familia. [...] Es conocimiento que siento que debería de nuevamente, formalmente, “divulgarse”, que hay que hacer que otros chavos lo conozcan, porque muchos de los abuelos

y abuelas dicen: “Es que ya se perdió el respeto y por eso es por lo que hay tanta violencia, porque ya no hay respeto. Ahora ya puedes hacer lo que vos querás a la tierra y no medís tus fuerzas y tampoco no reflexionar sobre las consecuencias. Te vale la vida”.

Otro de los elementos que darían cabida a repensar nuestras sociedades y construir alternativas desde las ciencias que se enseñan en los posgrados sería la posibilidad de trabajar a partir de la diversidad lingüística (al menos de la región) para lograr una mayor presencia de las lenguas indígenas (Aguilar, 2020). Esto es otro de los asuntos que Patricia documenta cuando, por parte de la comunidad, se le pidió escribir su tesis en tselal:

Me recomendaron compartir avances de la investigación y escribir la tesis en tselal y en español, para que el conocimiento llegue a la gente. Escuchar esto último me preocupó sobremanera, porque sé que es complicado y de largo tiempo. Por supuesto que me hubiera gustado lograrlo, porque sería un gran aporte y un acto de descolonización radical, pero la verdad es que el tiempo en los posgrados transcurre con suma rapidez. Así que, después de discutir con mi directora de tesis [...] sobre esta petición y siendo realistas con los tiempos, pensamos que más bien lo que podría traducir en tselal sería una parte del capítulo cinco y seis de la tesis (porque aborda las múltiples violencias hacia las mujeres) y lo presentara como un folleto de tal manera que les resultara vital a las mujeres... (Pérez, 2021, p. 136).

La experiencia de Patricia confirma que usar la lengua materna implica un acto de resistencia, vivido entre negaciones y negociaciones, que los hablantes hacen en estos espacios hegemónicos y de poder (Limón, 2010; Aguilar, 2020). Identificamos, también en las experiencias de Patricia y Kixtup, que la cuestión del tiempo está presente, lo que limita el alcance de sus investigaciones. Francisco menciona cómo se vive el tiempo en las comunidades y cómo se confrontan las formas de hacer investigación:

Tendríamos que deconstruir nuestro corazón y romper el esquema del tiempo y el espacio. Un investigador externo está presionado por el tiempo, pero la comunidad no mide el tiempo por horas. El corazón del que llega de fuera está urgido por comprender, hay que romper primero nuestra exigencia externa para quedarnos allá, porque allá el tiempo es y no pasa nada. El mundo está urgido por comprendernos y en una comunidad no es así (Santiz, 2021, 52m10s).

Esta temática de las temporalidades evidencia que hay aspectos de carácter óptico y epistémico que intervienen en las investigaciones. En este sentido, los posgrados tienen la labor de reconocer y respaldar los modos en que los investigadores indígenas comprenden la investigación. Es el caso del ámbito metodológico, pues una constante entre nuestros interlocutores es el reconocimiento de que lo que hacen trasciende lo ofrecido por las ciencias sociales. Lo anterior queda expuesto en el testimonio de Alfredo López (2024, 45m39s):

Es una situación de ponerse a negociar, uno va con ciertas miras metodológicas científicas, pero cuando uno está dentro de la comunidad y de esta vigilancia y reflexividad epistémica, pues yo creo que eso me ha permitido entender que no se estaban buscando problemáticas para presentar soluciones. Yo creo que aquí es entender, vivirla, experimentar y yo creo que es una de las cosas más interesantes que me han pasado, si uno se asume como investigador. Respecto a la metodología de acción participante, yo creo que va más allá, porque uno también está ante el dolor. Recuerdo el fallecimiento de una persona y justo nos tocó cuando estábamos en una reunión y me preguntaban: ¿Y tú cómo ves esto? Y tú ya no estás como investigador, tú ya tienes que meterte a resolver una situación y tiene que ser de inmediato. Entonces, te estás asumiendo como parte de la comunidad, pero a la vez estás haciendo como “etnografía”. Me parece que, en este sentido, sí habría que tener herramientas desde nuestra propia lengua, desde nuestra propia taxonomía: ¿qué es lo que estoy haciendo yo como un “visitante” en

esta comunidad? En este sentido, digamos [que] las ciencias sociales, creo que no lo han visto desde otra parte, de cómo los pueblos originarios se investigan. Yo creo que estamos ahí adoleciendo de ciertos métodos o ciertas formas de acercarse a nuestra propia comunidad, porque muchas de las veces asumen que son cosas que nosotros ya sabemos y muchas de las veces, nosotros estamos preguntando ahí en la comunidad.

Las palabras de Alfredo manifiestan las limitantes que han tenido las personas de pueblos indígenas en el momento de realizar sus investigaciones, pues las ciencias sociales no incluyen en sus enfoques metodológicos situaciones y aspectos emocionales a los que estos investigadores están expuestos al formar parte de la comunidad, como el dolor y la muerte. Por tanto, los posgrados deberían integrar estrategias pedagógicas y científicas que reconozcan las dimensiones de la vida comunitaria de las personas que investigan y cómo estas no solo están presentes al momento de hacer la tesis, sino que forman parte esencial del proceso de construcción del conocimiento; es decir, los aspectos emocionales, espirituales, axiológicos, comunitarios, familiares y cotidianos juegan un papel medular para las personas y sus CC.

Lo anterior es algo a lo que Manuel convoca, e identifica que solo es factible si se reconoce que existen otros caminos para educar, relacionarse y convivir: “Parece que la educación nos lleva hacia una ruta un tanto individual, pero la intención aquí es dar cuenta de que hay posibilidades. Hay otros caminos que nos invitan a transitar, a convivir, a relacionarnos, a entender otras matrices del pensar, en este caso de los pueblos originarios” (Bolom, 2021, 2m35s).

Con esta reflexión de Manuel, quisiéramos destacar que la presencia de sujetos que recurren a sus historias, territorialidades y lenguas en los posgrados demuestra que es posible construir conocimientos desde otras racionalidades. Esto evidencia que existen alternativas para cimentar sociedades distintas, más allá de las establecidas por el sistema académico hegemónico.

Favorecer estos modos alternativos en el ámbito de los posgrados, alineados con los CC de los pueblos, abre el camino hacia la utopía. Como señala Bloch (1954), se trata de avanzar hacia el devenir de lo que todavía no es, hacia un horizonte de posibilidades aún por construir.

CONCLUSIONES

Los programas de posgrado tienen el potencial de consolidarse como espacios trascendentales en la vida de sus integrantes, especialmente a favor de personas indígenas cuyas culturas y conocimientos han sido sistemáticamente excluidos. Este potencial solo se logrará si los posgrados concretan una educación intercultural crítica de beneficio generalizado y global. Para ello, es necesario desarticular las prácticas instrumentalistas que favorecen las estructuras capitalistas y coloniales instauradas en las maestrías y doctorados.

Las experiencias analizadas en este estudio evidencian los límites estructurales que dificultan esta transformación. Estos límites se encuentran arraigados en la enseñanza de una ciencia que discrimina cualquier racionalidad ajena a la modernidad occidental y al pensamiento logocéntrico. A partir de estas limitaciones, las personas que buscan reivindicar sus CC enfrentan restricciones significativas, entre las que destacan:

- La descalificación de sus procedimientos metodológicos.
- El rechazo a realizar tesis colectivas con sus pueblos.
- La prohibición de expresarse en su lengua materna.
- El impedimento tácito para adecuarse a los tiempos comunitarios, culturales y ambientales, que suelen diferir de los ritmos establecidos por los programas de posgrado y sus becas.

Además, los posgrados limitan la inclusión de dimensiones fundamentales de la vida humana —como las emocionales, espirituales, axiológicas, comunitarias, familiares y cotidianas— que son esenciales para la formación académica y la construcción de conocimiento en contextos indígenas.

Otro aspecto adverso identificado es el carácter colonial de muchas “acciones afirmativas”, las cuales, lejos de promover la interculturalidad crítica, perpetúan prejuicios raciales y epistemológicos. Esto se suma a la falta de currículos interculturales y la insuficiencia de perspectivas críticas en el profesorado, quienes frecuentemente carecen de las herramientas necesarias para guiar al estudiantado indígena en la construcción de proyectos basados en sus CC.

No obstante, también se han identificado experiencias positivas en los posgrados, aunque estas suelen ser puntuales y dependiendo de la presencia de un reducido número de docentes sensibles a la interculturalidad crítica. Estas experiencias han sido determinantes para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, su vínculo con las comunidades y su capacidad de investigar desde sus propias perspectivas lingüísticas y epistémicas. Cuando se les permite trabajar con sus pueblos y en su lengua, los estudiantes indígenas pueden explorar profundamente aspectos clave como la memoria y la territorialidad de sus comunidades, transformándose en sujetos que combinan habilidades intelectuales con un compromiso comunitario.

En síntesis, los programas de posgrado tienen la capacidad de funcionar como puentes entre los estudiantes y sus pueblos, fomentando su participación en la vida comunitaria desde nuevas habilidades y roles como intelectuales. Para ello, es crucial que las maestrías y doctorados integren cursos que promuevan el diálogo de conocimientos, el interaprendizaje y la descolonización, enriqueciendo el pensamiento académico con los marcos axiológicos, memorísticos y cognitivos de los pueblos originarios.

Finalmente, los programas de posgrado deben priorizar el reconocimiento de otros modos de vida, racionalidades y la pluralidad ontoepistemológica presente en sus aulas. Esto exige:

- Reconocer y valorar los aspectos ontológicos y epistémicos que sustentan las culturas de los estudiantes indígenas.
- Adaptar las formas de comunicación científica a los mecanismos culturales y populares.
- Flexibilizar los ritmos de los procesos formativos y de titulación para atender las particularidades comunitarias y culturales.
- Incorporar las emociones y sentimientos en los procesos de aprendizaje e investigación.

El enfoque de los CC ha permitido visibilizar que la apuesta del estudiantado indígena no está orientada a la obtención de honores o méritos académicos, ni al prestigio económico, social o político. Su objetivo principal es reivindicar los recursos cognitivos de sus pueblos y preservar su modo de vida cultural y colectiva. Escuchar, recuperar y reconocer sus historias, conocimientos y procesos es esencial para repensar el mundo en el que vivimos y avanzar hacia un futuro donde coexisten múltiples mundos. Esto posibilitará la creación de espacios-territorios dentro y fuera del posgrado, donde personas y culturas dialogan y reivindiquen modos diversos de ser, pensar, convivir y hacer el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Acosta, W. y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, núm. 61, pp. 67-87. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1371&context=ruls>
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía.
- Aróstegui, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 3, pp. 5-51. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/742/1/Arostegui-Retos%20de%20la%20memoria.pdf>
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal. <https://www.albatcp.org/wp-content/uploads/2022/11/Que-significa-pensar-desde-America-latina.pdf>
- Bloch, E. (1954). *El principio esperanza*. Trotta.
- Bolom, M. (2021). *Ch'ab: una epistemología de la ritualidad tsotsil*. Asociación Filosófica de México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/4654856394593110>
- Bolom, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de los pueblos originarios*. CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=1650&c=1>
- Chavoya, M. y Reynaga, S. (2012). Introducción. En M. Chavoya y S. Reynaga (coords.). *Diversas miradas sobre los posgrados en México*. Universidad de Guadalajara.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v25n46/v25n46_a12.pdf
- Delgado, F. y Escobar, C. (2006). Conclusiones y perspectivas del diálogo intercultural e intercientífico. En F. Delgado y C. Escobar (comps.). *Diálogo intercultural e intercientífico: para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. AGRUCO-Plural Editores. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20171003042045/pdf_21.pdf
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, núm. 18, pp. 172-181. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394009.pdf>
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia. Ed. Nueva América. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>

- Flores, F. y Acuto, F. (2015). Pueblos originarios y arqueología argentina. Construyendo un diálogo intercultural y reconstruyendo la arqueología. *Intersecciones en Antropología*, vol. 16, núm. 1, pp. 179-194. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2015000100011
- García, A. (2021). *Sujetos y conocimiento: la dimensión cultural en investigaciones de posgrado de personas de pueblos indígenas en Chiapas*. Tesis de maestría. El Colegio de la Frontera Sur.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, pp. 177-200. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085005.pdf>
- Gómez, A. (2023, 29 de marzo). *Una lengua que se mueve con su gente*. Ciudad de México. Gaceta Parlamentaria. <https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/65/2023/abr/20230411.pdf>
- 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>
- Jiménez, J., Ramírez, J. y Morales-Arroyo, M. (2008, 28-30 mayo). *Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable*. VII Jornadas Latinoamericanas de la Ciencia y la Tecnología (VII ESOCITE), Río de Janeiro, Brasil.
- 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>
- Köhler, A. (2015). Acerca de nuestras experiencias de co-teorización. En X. Leyva et al. (cols.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (tomo I). Cooperativa Editorial Retos/Taller Editorial La Casa del Mago/CLACSO. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100005
- Lander, E. (2016). Algunas interrogantes en torno a los retos de la producción de conocimiento en la actual coyuntura. En M. Canino (coord.). *La ciencia y su papel en la Venezuela del siglo XXI*. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Lander, E. (1999). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? En S. Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Instituto Pensar.
- Lechuga, S. (2017, 20-24 de noviembre). *Pertinencia social y producción de conocimiento en una institución de posgrado para profesores, dependiente de la administración pública estatal*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1360.pdf>
- Limón, F. (2022). Yib'anhk'inal. Mundo de la vida a la chuj. En O. Giraldo (coord.). *Conflictos entre mundos. Negación de la alteridad, diferencia radical, ontología política*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Limón, F. (2013). Por una traducción constructora de interculturalidad en contextos indígenas. En N. Castro-Ramírez (coord.). *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica*. Ed. Bonilla-Artigas/Conaculta.

- Limón, F. (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre los chuj*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- López, F. y Limón, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333153776004.pdf>
- López, J. (2021). Jts'ibtik. *Reapropiándonos de una habilidad intelectual ancestral negada* (seminario web]. Asociación Filosófica de México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/1389024378149107>
- Martins, E. (2012). Educación superior y pueblos indígenas: avances y desafíos. ¿Comemoración o reflexión? *Revista ISEES*, núm. 10, pp. 115-128. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4420042.pdf>
- 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. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>
- 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>
- Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 262-272. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500022
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, B. Santos y C. Salazar de la Torre (vv.aa). *Pluralismo epistemológico*. CLACSO/Muela del Diablo Editores/Comunas CIDES/UMSA. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder.
- Panikkar, R. (1999). *Intuición cosmoteándrica*. Trotta.
- Pérez, A. (2016). El modo 3 de producción de conocimiento, las universidades y el desarrollo inteligente de América del Sur. *Integración y Conocimiento*, vol. 5, núm. 2, pp. 70-81. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v5.n2.15727>
- Pérez, M. (2021). "Antsat": yuts'inel antsetik ta jtalel jk'ayineltik sok jbats'il k'optik tseltal. *Bachajón, Chiapas, México. "Eres mujer": violencias hacia las mujeres en nuestras formas de sentir-pensar-decir-vivir-hablar tseltal. Bachajón, Chiapas, México*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, M. (2012). *O'tan-o'tanil. Stalel tseltaletik yu'un Bachajón, Chiapas, México*. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Pérez, R. (2013). *Espacios biográficos regionales de investigadores académicos bats'i vinik/antsetik desde la cosmovisión maya actual. Rupturas y reencuentros identitarios*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>

- Porto-Gonçalves, C. (2001). *Geografías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI.
- 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. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nuevas categorías de análisis y desarrollo de la geografía. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, vol. 10, núm. 3, pp. 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7895969>
- Sánchez, M. (2009). *Los procesos y elementos de apropiación territorial de los tsotsiles-tseltales en el municipio de Huixtán, Chiapas*. Tesis de doctorado. Instituto Tecnológico de Oaxaca.
- Santana, Y. (2023). El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 61, pp. 1-15. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-013)
- Santana, Y. (2022). *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/caminares-comunitarios-y-academicos.pdf>
- Santiz, F. (2021). *Hermenéutica del yo originario: una aproximación desde el pensar-saber de los tseltaetik*. Asociación Filosófica de México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/603569937658906>
- Segura, C. y Chávez, M. (2023). Mujeres indígenas en el posgrado: diversas miradas sobre su experiencia de formación académica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. X, núm. 3, pp. 1-27. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3601>
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM. <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Tuhwai-Smith-2016-A-descolonizar-las-metodologias.pdf>
- Sosa, R. (1999). América Latina: ciencias sociales y sociedad hacia el siglo XXI. *Estudios Latinoamericanos*, vol. VI-VII, núm. 12-13, pp. 11-23. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52368>
- Sousa, B. (2021). *Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Tuider, E. (2012). Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa. https://sarahcorona.net/lecturas/corona_y_kaltmeier_2012_En_dialogo_metodologias_horizontales_en_ciencias_sociales_y_culturales.pdf

- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, vol. 9, núm. 27, pp. 355-366. <https://journals.openedition.org/polis/943>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial. <https://doctoradocomitan.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/voluntad-de-conocer-hugo-zemelman.pdf>