

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN DESARROLLO RURAL
NIVEL MAESTRÍA

UNA COMPRENSIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE ACTORES DEL
PUEBLO NAVAJO Y LA CO-PRODUCCIÓN DE PROPUESTAS DE
TRANSFORMACIÓN USANDO EL ENFOQUE DE CRUCE DE SABERES

TESIS
PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL

PRESENTA

MATTHEW DAVID GRANT DAVIES

DIRECTOR: CARLOS CORTEZ RUIZ

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2026

Resumen

Esta tesis busca comprender la realidad, histórica y actual de la educación y procesos de enseñanza-aprendizaje del pueblo navajo a partir de una comunidad de aprendizaje de la asociación ATD (Actuar Todos por la Dignidad) Cuarto Mundo en Gallup, Nuevo México, Estados Unidos de América. La investigación desarrolla un proceso facilitado con la comunidad de aprendizaje para elaborar propuestas de transformación que contrapongan esta realidad por medio de una metodología elaborada por ATD Cuarto Mundo llamada el Cruce de Saberes. De este modo la tesis analiza cómo la metodología del Cruce de Saberes facilita la colaboración entre personas de orígenes sociales y étnicos diversos para la coproducción de recomendaciones. La investigación considera el Cruce de Saberes a la luz de diferentes retos epistemológicos y cómo se vincula a otros procesos de la familia de metodologías participativas. La tesis busca comprender la situación actual que enfrentan muchas personas del pueblo navajo al constatar la importancia de conocer y entender parte de la historia de este pueblo, una de colonización y despojo violento. La tesis presenta las historias de narración digital elaboradas por las actrices de un grupo de personas del pueblo originario navajo con experiencia vivida de la pobreza llamado "Stronger Together" ("Más Fuertes Juntos") para apropiarse de su historia de la educación. Finalmente, narra y analiza el proceso de investigación con las y los actores de la comunidad de aprendizaje, conformada por docentes de educación formal, educadores de educación no formal y madres y abuelas de alumnos y alumnas. La tesis presenta sus recomendaciones coproducidas, fruto de la metodología del Cruce de Saberes, sobre cómo pueden familias y escuelas comunicarse y actuar para mejorar el aprendizaje de las y los alumnos en la comunidad de Gallup.

Palabras clave

Cruce de Saberes, pobreza, indígena, subalternidad, educación, historias de narración digital

Asesor:



Dr. Carlos Cortez Ruiz

Departamento de Política y Cultura, DCSH

No. Eco. 9080

Índice

Agradecimientos	7
Introducción	8
Título, objetivo y tema de investigación	8
Estructura de esta tesis	9
Dónde se ubica la investigación	10
Justificación del proyecto de investigación	12
¿Cómo me ubico como investigador?	14
Las y los actores del grupo “ <i>Stronger Together</i> (Más fuerte juntos)” y el trabajo de campo realizado	15
Capítulo 1 Presentación de la metodología: el Cruce de Saberes	
1.1.1 ¿Cómo surge el Cruce de Saberes?	18
1.1.2 ¿Qué es el Cruce de Saberes?	19
1.1.3 Principios y requisitos del Cruce de Saberes	21
1.1.4 Los grupos de pares	23
1.1.5 Las tres etapas del proceso del Cruce de Saberes	24
1.1.6 Herramientas del que dispone el Cruce de Saberes	27
1.2: El Cruce de Saberes: una respuesta a la injusticia epistémica, democratización del conocimiento y descolonización del saber	28
1.2.1 El Cruce de Saberes dentro de la familia de metodologías participativas	30
1.2.2 La democratización del conocimiento, la justicia epistémica y la intersubjetividad	32
1.2.3 Descolonización del saber	36
1.3 Ejemplos del uso del Cruce de Saberes en un proceso de investigación	37
1.3.1 Las consecuencias de la educación sin aulas para la niñez en situación de pobreza debido a la pandemia – Ciudad de México	38
1.3.2: Las violencias que sufren las mujeres en situación de pobreza: El Alto, Bolivia	39

1.3.3 Romper con la herencia de la pobreza –España	40
1.3.4 Contraste de las experiencias	41
1.4 Conclusiones del capítulo	42

Capítulo 2: Historicidad de la experiencia educativa del pueblo navajo en un contexto de subalternidad, exclusión social y resistencia

2.1 Revisión histórica del territorio del pueblo navajo, los impactos de la colonización	43
2.1.1 Orígenes del pueblo navajo en <i>Dinétab</i>	44
2.1.2 Invasión colonial en el territorio y la expulsión del pueblo navajo	44
2.1.3 Territorio y soberanía para los navajos	46
2.1.4 Educación y los efectos de la colonialidad para los navajos	49
2.1.5 Decolonización de la educación	52
2.2 Pobreza, exclusión y subalternidad en el pueblo navajo	55
2.2.1 Pobreza entre la comunidad navajo en Gallup, Nuevo México	55
2.2.2 Subalternidad y pueblo navajo	56
2.2.3 Violencia epistémica y subalternidad	59
2.2.4 Subalternidad y exclusión social	60
2.3 Conclusión de este capítulo	61

Capítulo 3: Grupo Stronger Together: narración propia de su historia de educación y aprendizaje

3.1 Lanzamiento del trabajo con el grupo de actores de <i>Stronger Together</i>	63
3.2 Identificación del tema a trabajar	64
3.3 Significados de la educación para el grupo Stronger Together.	67
3.4 Preparación de la siguiente etapa con el grupo para profundizar el conocimiento situado: autorreconocerse como portadores de un saber	68
3.4.1 Taller de “siluetas de autorreconocimiento”	69
3.4.2 Taller de “línea de aprendizaje”	72
3.5 Construcción de las historias de narración digital: una preparación previa al proceso de Cruce de Saberes para el grupo <i>Stronger Together</i>	73

3.5.1 Qué es la narración digital	74
3.5.2 Por qué historias de narración digital	75
3.5.3 Pasos para crear las historias de narración digital	76
3.5.4 Las cuatro historias de narración digital finalizadas	81
3.5.5 Reacción y proyección	81
3.5.6 Aprendizajes y conclusiones surgidos del proyecto de historias de narración digital	83
3.6 Conclusiones del capítulo	84
Capítulo cuatro: Usando la metodología del Cruce de Saberes para coproducir propuestas de transformación en torno a la experiencia educativa de personas del pueblo navajo	
4.1 Por qué usar el Cruce de Saberes para coproducir propuestas de transformación	86
4.2 Reclutamiento de participantes para el proceso de Cruce de Saberes	88
4.3 Conformación y formación del equipo de facilitación	89
4.4 Etapas del proceso de investigación usando la metodología de Cruce de Saberes	90
4.4.1 Primer taller con el grupo de pares de <i>Stronger Together</i>	90
4.4.2 Segundo taller con los tres grupos de pares	93
4.4.3 Tercer taller con los tres grupos de pares	97
4.4.4 Cuarto taller con los tres grupos de pares	100
4.4.5 Quinto taller con los tres grupos de pares: la coproducción	104
4.5 Conclusión del capítulo cuatro	109
Conclusión	111
Bibliografía	114
Anexo 1: Primera historia: “Compartiendo mi secreto”	124
Anexo 2: Segunda historia: “Escapándonos”	127
Anexo 3: Tercera historia: “Una historia de aprendizaje”	130
Anexo 4: Cuarta historia: “Aprendo mucho”	133

Índice de tablas

Tabla 1: Indicadores para McKinley County	12
Tabla 2: Proceso para llegar a la pregunta central	99
Tabla 3: Proceso para escoger seis propuestas de transformación	101
Tabla 4: Redacción final de las propuestas de transformación	105

Índice de figuras

Figura 1: Paisaje de Nuevo México	10
Figura 2: Mapa de la Nación Navajo	11
Figura 3: Casas clausuradas	12
Figura 4: Viviendas en Gamerco, Gallup	13
Figura 5: Bienvenidos a <i>Stronger Together</i>	17
Figura 6: Principios y requisitos del Cruce de Saberes	22
Figura 7: Las tres etapas del Cruce de Saberes	26
Figura 8: Dinétah	46
Figura 9: Danza tradicional en el centro de Gallup, Nuevo México.	47
Figura 10: Tarjetas “dixit”	66
Figura 11: Taller de siluetas	70
Figura 12: Taller de línea de tiempo	72
Figura 13: Collage 1	77
Figura 14: Collage 2	78
Figura 15: Collage 3	79
Figura 16: Elección de fotos	80
Figura 17: Primer taller del Cruce de Saberes.	91
Figura 18: Foto lenguaje	94
Figura 19: Escultura humana de profesores.	96
Figura 20: Escultura humana de <i>Stronger Together</i>	96

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a los miembros de ATD Cuarto Mundo en Nuevo México que aceptaron trabajar conmigo para hacer posible esta investigación. Sobre todo: las participantes del grupo *Stronger Together*: Esther, Vergie, Mary, BJ, Yolanda, Harriet, Saryta y otras personas que participaron en diferentes momentos de los talleres. También agradezco a los miembros del equipo de facilitación de los talleres de *Stronger Together* y Cruce de Saberes: Shawn, Nathalie, Inga, Alycia y Colin. Sin su colaboración, no se hubiera podido llevar a cabo esta investigación.

Agradezco también a la Delegación general del Movimiento internacional ATD Cuarto Mundo por permitirme dedicar tiempo para cursar la maestría en Desarrollo Rural.

Finalmente, agradezco infinitamente a mis hijas, Lucía y Maya, y mi hijo, Oliver, por su apoyo, su tiempo y sus ánimos.

Introducción

Título, objetivo, tema y preguntas de investigación

Esta investigación se titula: Una comprensión de la experiencia educativa de actores del pueblo navajo y la coproducción de propuestas de transformación usando el enfoque de Cruce de Saberes

El objetivo de esta investigación era: comprender la realidad, histórica y actual de la educación y procesos de enseñanza-aprendizaje del pueblo navajo, a partir de la comunidad de aprendizaje de la asociación ATD (Actuar Todos por la Dignidad) Cuarto Mundo y elaborar propuestas de transformación que contrapongan esta realidad por medio del enfoque del Cruce de Saberes.

Se decidió, en coherencia con la metodología participativa (detallada en el primer capítulo) con la que cuenta la investigación, no definir anticipadamente preguntas de investigación ni objetivos específicos. De esta manera, se pretendió que las y los actores de la investigación se volvieran, no solo sujetos de la investigación sino, coinvestigadores que, por medio de la construcción de conocimiento, tanto individual y colectivo, contribuyesen plenamente a definir la problematización concreta que la investigación abordará dentro del marco establecido por el objetivo general. De esta manera, quedaría abierto el campo de la discusión y la negociación con los actores de la investigación (Sandoval, 2017).

La pregunta central emergió finalmente durante los talleres realizados con las y los actores, y esta pregunta, además del proceso para revelarla, se detalla en el capítulo cuatro. En este sentido, además de buscar encontrar propuestas para transformar la experiencia educativa en la comunidad, tal como se plantea en el objetivo, esta investigación es también una experimentación de la propia metodología del Cruce de Saberes con el fin de considerar su viabilidad en un contexto comunitario con actores de un pueblo originario.

Asimismo, se planteó la pregunta siguiente de investigación sobre el uso de la metodología en este contexto diverso en una comunidad que es mayoritariamente indígena: **¿Puede la**

metodología del Cruce de Saberes facilitar la coproducción de propuestas de transformación entre personas de distintos orígenes sociales y étnicos?

Esta pregunta da lugar al objetivo específico siguiente: **Analizar cómo la metodología del Cruce de Saberes facilita la colaboración entre personas de orígenes sociales y étnicos diversos para la coproducción de recomendaciones.**

El capítulo uno detalla cómo el Cruce de Saberes da respuesta a la problemática de la decolonización del saber y la democratización del conocimiento, además de la intersubjetividad y la justicia epistémica. Estos elementos constituyen un argumento a favor de su uso como metodología en el contexto de esta investigación.

Estructura de esta tesis

Esta tesis se compone de cuatro capítulos. En el primero, se presenta la metodología del Cruce de Saberes, exponiendo sus fundamentos y argumentando la pertinencia de su uso, detallando algunos ejemplos de su uso en otros contextos con poblaciones diversas en situación de pobreza. En el segundo capítulo, se presenta el contexto histórico de la educación de la población navajo y se emplean varios conceptos para ayudar a entender su situación de marginalización. El tercer capítulo presenta el trabajo inicial de campo con los actores del grupo *Stronger Together*, facilitado por ATD Cuarto Mundo en Gallup, Nuevo México, y los talleres preparativos llevados a cabo para emplear la metodología usada para la investigación, el Cruce de Saberes, los resultados del cual se presentan en el cuarto capítulo. Esta tesis concluye con la presentación de las conclusiones de la investigación llevada a cabo. Se incluyen también anexos presentando el contenido de cuatro historias de narración digital realizados por los actores.

Esta investigación se realizó en Gallup, Nuevo México, Estados Unidos de América, un pueblo denominado fronterizo por su delimitación con la Nación Navajo, el territorio autónomo del pueblo navajo, o “diné” en el idioma nativo. Las dos nomenclaturas, navajo y *diné*, se usan de manera indiscriminada en el territorio, aunque es pertinente mencionar que el consejo de la Nación Navajo votó a favor de mantener el nombre navajo en vez de cambiarlo oficialmente a diné (Navajo-Hope Observer, 2017).

Figura 1: Paisaje de Nuevo México. El tipo de paisaje que domina el territorio de la Nación Navajo, una zona árida de desierto alto dominado por un terrero rocoso y montañoso (Fuente: Propia).



Dónde se ubica la investigación

La Nación Navajo tiene un gobierno autónomo elegido cada cuatro años por miembros del pueblo (que por su “certificado de sangre india” son identificados como navajo demostrando un parentesco de por lo menos un cuarto navajo). Se gobierna sobre un territorio de 70.000 km², *dinétah* (territorio navajo), que se extiende sobre los estados de Nuevo México, Arizona y Utah (véase figura 2). El sistema de gobernanza cuenta con tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. De esa manera dispone de su propio sistema de justicia y policía, así como de servicios sociales. Sin embargo, la salud y la educación son poderes del gobierno federal por medio de, respectivamente, la oficina india de educación y el servicio indio de salud (Navajo Nation, 2024).

En el segundo capítulo de la tesis nos adentramos con detalle en la historia del pueblo navajo y las luchas y resistencias en su territorio. Sin embargo, para dar el contexto en esta introducción, es importante dar un primer panorama general de la situación demográfica y socio-económica de Gallup.

Gallup se encuentra en el condado de McKinley, en el noreste del estado de Nuevo México, cerca de la frontera con Arizona. Parte del condado se encuentra sobre territorio de la Nación Navajo.

La tabla uno muestra algunos indicadores socio-económicos importantes. Demuestra un área geográfica de mayoría indígena y un alto nivel de pobreza, tanto entre adultos como entre la población infantil. En cuanto a indicadores educativos, muestra una precariedad importante con niveles de absentismo escolar altos y niveles de competencia lectora por debajo del promedio nacional. Claramente, estas estadísticas por si solas revelan una visión parcial, pero ayudan a discernir la relevancia de este lugar para la investigación y, por ende, la decisión de trabajar con actores en este territorio.

Figura 2: Mapa de la Nación Navajo (fuente: <https://mapoftheday.quickworld.com/posts/the-navajo-nation-in-2022>) (Fuente: Propia).



Tabla 1. Indicadores para McKinley County	% en McKinley County (% en E.U.)
Porcentaje población indígena McKinley County	78% (2.9%)
Tasa de pobreza entre adultos	38% (12.5%)
Tasa de pobreza entre la niñez	47% (16.3%)
Porcentaje de niños y niñas con competencia lectora	28% (36%)
Porcentaje de absentismo escolar (< 90% de días lectivos)	64% (36%)

(Tabla elaborada del autor con base en el US Census Bureau 2024 y Gallup McKinley County Schools 2024).

Figura 3: Casas clausuradas. Hay muchas casas en el pueblo que han sido clausuradas por las autoridades judiciales por ser propiedades en las que se vendían narcóticos, sobre todo fentanilo y crack. La caída en la drogadicción es un miedo constante y real para las madres y padres de familia. (Fuente: Propia).



Justificación del proyecto de investigación

Quisiera recalcar que el tema de la investigación, la educación y procesos de enseñanza-aprendizaje del pueblo navajo, no fue el tema original que se pretendió investigar en el marco de este posgrado. Inicialmente, se había pensado trabajar un tema relacionado con la experiencia de personas del pueblo navajo en su interacción con proveedores de servicios públicos, y en particular trabajadores sociales de servicios de bienestar de la niñez, siendo esta una realidad que viven particularmente personas excluidas y marginalizadas de la comunidad navajo que pierden la custodia de sus hijos e hijas. Sin embargo, al iniciar el trabajo en la

Figura 4: Viviendas en Gamero, Gallup. Es una comunidad marginalizada en la que hay una mina de carbón clausurada. Predomina la vivienda en casas prefabricadas muy mal aisladas para un clima de temperaturas extremas. (Fuente: Propia).



comunidad, se percató que fue un tema que quedaba a margen de las discusiones, posiblemente por ser un asunto muy delicado o simplemente porque no es prioritario para la comunidad en este momento. Por lo contrario, el tema de educación y aprendizaje se visibilizaba tanto en conversaciones informales con actores en la comunidad como en trabajos de grupo (véase el capítulo tres sobre el trabajo de campo realizado). Este proceso de reorientar el tema se aproxima a lo que Kaltmeier (2012) describe como una redefinición debida a la confianza construida en la relación con actores subalternos. De esta manera, se decidió concentrar la investigación sobre la experiencia educativa y de aprendizaje porque era identificado como un problema prioritario por las y los actores con quienes trabajo, y del que esperaban una transformación de la realidad actual vivida. Se esperaba que la investigación pudiera aportar para este fin de transformación.

En el capítulo tres, se explica la manera cómo las actoras de la investigación enfocaron en el tema de la educación y aprendizaje en las conversaciones exploratorias que se tuvo con ellas. Este asunto también preocupa de manera amplia a muchas residentes de McKinley County, lo

cual no resulta sorprendente si se consideran los indicadores presentados en la tabla uno. Para ilustrar la gravedad de la situación educativa, en abril de 2025, un tribunal en Nuevo México dictó una resolución obligando al estado a elaborar un plan educativo para remediar los resultados académicos deficientes de los estudiantes, así como la elevada tasa de vacantes en plazas docentes (Romero, 2025).

Además, educación es un área de interés para la comunidad navajo debido a su historia traumática al respecto, la cual se presenta en el segundo capítulo, y que sigue siendo relevante, no solo para dicha comunidad, sino para el país en general. Un ejemplo reciente de ello es la disculpa acordada por el Presidente Biden, en sus últimas semanas en el poder, por el abuso y trauma infligidos a niñas y niños que fueron parte del sistema de internados respaldados por el gobierno federal, el cual los separó violentamente de sus familias durante décadas (Seisdedos 2024).

Se trata, indudablemente, de un tema de investigación que merece ser estudiado con gran profundidad. Esta tesis procura abordarlo con la seriedad y la dignidad que merece, a pesar del límite impuesto por el calendario de la maestría en cuyo marco se desarrolla.

¿Cómo me ubico como investigador?

Trabajo desde hace más de 30 años para el Movimiento Internacional ATD Cuarto Mundo, que emplea un enfoque de derechos humanos para combatir la pobreza a lado de quienes luchan contra ella de primera mano. ATD Cuarto Mundo surge en los años cincuenta en los suburbios de París por personas que vivían marginadas de la sociedad, acompañados por Joseph Wresinski, quien nace dentro de la pobreza extrema. Juntos fundaron un movimiento que considera la pobreza misma una violación de los derechos y la dignidad humana (ATD Cuarto Mundo, sin fecha). Para Wresinski (2009), no son las condiciones materiales lo más duro de la pobreza, sino el trato recibido de la sociedad:

“La pobreza, las carencias materiales, la opresión infligida por el más fuerte, son difíciles de soportar. Pero lo que es realmente inaguantable es el desprecio, el que nos recuerden sin cesar que somos inferiores y completamente inútiles. Es intolerable ser tratado, incluso por los cercanos, como un ser sin dignidad.” (Wresinski 2009: 24)

De esta manera, el movimiento rechaza un enfoque asistencialista y opta por transformar junto a la población situaciones indignas e injustas.

Desde 2010, ATD Cuarto Mundo trabaja con la población navajo, creando una sede local en Gallup, Nuevo México. En 2023, a petición de la delegación general del Movimiento Internacional ATD Cuarto Mundo, acompaño esta sede, viajando a Gallup cada dos o tres meses. De esa manera, formo parte del equipo local y las y los actores que participan en los proyectos de ATD Cuarto Mundo me ven como tal, permitiéndome una cercanía y confianza ganada por el transcurso de los 15 años que ya lleva este movimiento en el lugar.

De manera personal, me interesó también la oportunidad de aplicar la metodología del Cruce de Saberes, la cual es central en esta investigación, en el contexto de una población caracterizada por su diversidad étnica y su entorno rural, como es el caso en el pueblo de Gallup. Tal como se menciona en el objetivo específico planteado y detallado en esta introducción, la investigación ofreció la posibilidad de considerar si esta metodología sería pertinente para una comunidad tan diversa étnica y socialmente.

Las y los actores del grupo *Stronger Together* (Más fuerte juntos) y el trabajo de campo realizado

A partir de un proceso participativo de programación con sus miembros, surge un proyecto llamado *Stronger Together* que responde a la inquietud de los miembros locales de querer transformar las situaciones de injusticia a las que están confrontadas. Como lo expresó una de las miembros del grupo, Esther Rodriquez:

“Las personas en situación de pobreza podrían reunirse y defenderse.

Un grupo de apoyo para personas que pasan por lo mismo. Podemos articular cosas en un grupo y luego decir: ‘¡Queremos un cambio!’”

(ATD Fourth World, 2023; la traducción es del autor).

El grupo está conformado por siete personas, seis de las cuales son mujeres, de las cuales cuatro son abuelas. Todas las personas se identifican como indígenas del pueblo navajo (una de ellas es también apache por el lado de su papá). Si bien nacieron en comunidades dentro del territorio de la Nación Navajo, desde hace varios años residen en Gallup, en comunidades de

vivienda subsidiada o en barrios marginados del pueblo, donde predominan viviendas precarias prefabricadas. Algunas de ellas guardan vínculos con sus comunidades de origen, donde visitan regularmente la casa familiar o los servicios tradicionales, como el curandero. El hecho de haber salido a vivir fuera de la Nación Navajo, en Gallup, representa un reconocimiento de la falta de oportunidades en su territorio (trabajo, educación, salud), más que por una pérdida de conexión con él.

Las reuniones mensuales de *Stronger Together* son facilitadas por integrantes del equipo local de ATD Cuarto Mundo (me encuentro entre este equipo de facilitación, presencialmente cuando estoy en Gallup y si no por video conferencia). El objetivo del grupo es crear un espacio seguro y de confianza en el cual cada participante puede compartir lo que vive, recibir apoyo de sus pares y pensar juntos cómo se pueden transformar las situaciones de injusticia. De esta manera, las participantes del grupo son agentes de cambio y activistas, apoyadas por el equipo de facilitación de ATD Cuarto Mundo, que buscan incidir en la mejora de la vida cotidiana de las personas empobrecidas de la comunidad. Al mismo tiempo, el equipo de facilitación está consciente de que son personas que también siguen luchando por una vida digna dentro de su propia familia y, por ende, requieren un acompañamiento cercano para cumplir con este compromiso dentro de *Stronger Together*.

Las reuniones del grupo son mensuales y tienen lugar en las oficinas de ATD Cuarto Mundo, proveyendo un espacio familiar y seguro para las y los participantes. El trabajo de campo para esta investigación, que se presenta en los capítulos cuatro y cinco, se desarrolló dentro del marco del proyecto de *Stronger Together*.

Figura 5: Bienvenidos a Stronger Together. Las reuniones mensuales de Stronger Together tienen lugar en las oficinas de ATD Fourth World en el centro del pueblo. Se esfuerza por crear un espacio acogedor que genera un ambiente de confianza. (Fuente: Propia).



Capítulo 1 Presentación de la metodología: el Cruce de Saberes

Este capítulo presenta la metodología central a la investigación, un enfoque creado por ATD Cuarto Mundo llamado Cruce de Saberes. La primera sección da una introducción al Cruce de Saberes y presenta la metodología en detalle. La segunda sección se considera el Cruce de Saberes a la luz de diferentes retos epistemológicos y cómo se vincula a otros procesos de la familia de metodologías participativas. La tercera sección presenta algunos ejemplos en los que ha sido utilizada en proyectos investigativos que tenían el Cruce de Saberes como su enfoque metodológico.

1.1.1 ¿Cómo surge el Cruce de Saberes?

En 1980, Joseph Wresinski, fundador del Movimiento Internacional ATD Cuarto Mundo, al dirigirse a un comité científico en la UNESCO en París, lanzó el desafío sobre qué conocimiento necesitaban las personas en situación de pobreza extrema, los equipos de acción y las sociedades nacionales e internacionales para luchar eficazmente contra la pobreza y la exclusión (Wresinski, 2023). Constató que la neutralidad y objetividad de la ciencia había fracasado en sus intentos de dar soluciones eficaces y solo generaba un conocimiento parcial de la pobreza y la exclusión. Reconocía así que la investigación científica es solo un componente entre otros que carece de vida si no está acompañado del conocimiento que poseen las personas en situación de pobreza como fuente autónoma y digna de ser desarrollada por las personas mismas, en vez de seguir siendo vistas como meros objetos de investigación. En este discurso, desafía a la academia para aliar como coinvestigadores a personas en situación de pobreza:

“Los mejores investigadores, en tanto estén atados a una institución de investigación tradicional, difícilmente pueden imaginar este mundo [de la pobreza] y, por consiguiente, formular las hipótesis y plantear las preguntas adecuadas. Se encuentran allí ante un campo de conocimiento que no pueden descifrar porque no tienen verdaderamente las herramientas para hacerlo por sí mismos. Se trata, en cierto modo, del jardín secreto de los más pobres, al que solo puede entrar quien cambia de posición de vida y se convierte en colaborador no de un proyecto de investigación, sino de liberación. El investigador es alguien que viene de otro mundo y todo su pensamiento está hecho por ese otro mundo, sin este cambio de

actitud no podría acceder a conocer ese jardín secreto, y no solo no podrá entrar, sino que además, y sobre todo, no tiene derecho a hacerlo. Porque ninguna persona tiene derecho, ni siquiera en nombre de la ciencia, a perturbar a nadie en su esfuerzo, tal vez torpe pero obstinado, por desarrollar un pensamiento liberador. Y ningún investigador tiene derecho a aprovechar los esfuerzos de los más pobres por liberarse para luego devolverlos a la servidumbre. Porque, repito, perturbar a los más pobres en su pensamiento, utilizándolos como informantes en lugar de animarles a convertir su propia reflexión en un acto realmente autónomo, es esclavizarlos.” (Wresinski. 2023: 24; la traducción es del autor).

Esta convicción de la necesidad de permitir que personas en situación de pobreza construyan un conocimiento autónomo es reivindicada también por las personas mismas que reclaman su derecho a participar en procesos investigativos. De esa manera lo expresan un grupo de activistas miembros de ATD Cuarto Mundo de diferentes países de América Latina a quienes se pidió escribir sobre la importancia de la participación en la elaboración de conocimiento (Echevarría et al., 2023). Expresan cómo sus conocimientos se pasan de una generación a otra, creando estrategias de sobrevivencia que apoyan la lucha contra la pobreza pero que no son tomadas en cuenta. Afirmar que todas las personas deberían tener espacios donde su participación es respetada y valorada, donde pueden expresar sus saberes y experiencias.

“Hemos entendido que académicos, profesionales y personas en situación de pobreza tenemos un conocimiento necesario para generar cambios que mejoren el bienestar de todos, que somos iguales. Hemos aprendido a trabajar en conjunto, uniendo nuestras ideas. Reconocer nuestros conocimientos nos hace ver lo importantes que somos. Poner nuestras palabras nos permite aportar nuestros conocimientos y vivirlos con orgullo a nivel personal, familiar y social.” (Echevarría et al., 2023: 92).

El Cruce de Saberes surge de la búsqueda de un conocimiento completo y democratizante que toma en cuenta los retos epistemológicos y cuestiona el papel de la investigación y del investigador o investigadora en su relación con las y los actores con quienes se encuentra.

1.1.2 ¿Qué es el Cruce de Saberes?

El Cruce de Saberes es una metodología participativa desarrollada por el Movimiento internacional ATD Cuarto que pone a disposición de una investigación un marco para indagar

sobre una problemática que se desea transformar, usando una amplia gama de herramientas participativas (como el video participativo, el teatro para las personas oprimidas, el fotolenguaje) y una facilitación rigurosa para revelar y generar conocimiento.

Este proceso metodológico fue desarrollado por un colectivo de académicos, profesionales de organizaciones de la sociedad civil y activistas con experiencia vivida de la pobreza en Europa en los años 90. Empieza a ser utilizado en América Latina para llevar a cabo investigaciones participativas en el marco de la pobreza gracias a la realización de un diplomado para formar investigadores en el uso del proceso impartido por el Programa de Investigación Desarrollo Humano de la UAM-Xochimilco y el Movimiento Internacional ATD Cuarto Mundo del 2020 al 2022.

Para entender los fundamentos del proceso de Cruce de Saberes, Couillard (2014) ofrece la siguiente definición:

“El Cruce de Saberes es un proceso que busca hacer emerger el saber colectivo de las poblaciones en situación de pobreza extrema y exclusión social, cruzándose con el saber académico y el saber profesional con el fin de construir conjuntamente una mejor comprensión del mundo y de las acciones necesarias para hacerlo justo, solidario, democrático y respetuoso de los derechos humanos de todas las personas. Las personas en situación de pobreza extrema son por tanto el corazón, el eje central. Desempeñan un papel esencial, no como informadores, sino como coinvestigadores, coactores y coformadores. No puede haber un Cruce de Saberes a menos que se garantice ese lugar.” (Couillard, 2014:65; la traducción es del autor).

El proceso permite a los actores involucrados elaborar conocimiento sobre el tema que se investiga, primero individualmente, para luego construirlo colectivamente con sus pares. A continuación, los diferentes grupos de pares ponen este conocimiento construido en diálogo para ir hacia la generación de un conocimiento nuevo, fruto del cruce entre estos saberes. En esta última etapa del proceso, se realiza la coproducción de un conocimiento nuevo en el que todos y todas las participantes se ven reflejados (Ugarte, 2023).

Como plantea Cortez (2023), el Cruce de Saberes ofrece la posibilidad de construir una comunidad de aprendizaje a través de procesos dialógicos, desarrollados gradualmente, que

puedan coproducir resultados de la investigación e identificar posibilidades de acción. En un Cruce de Saberes, a nadie le pertenece la verdad absoluta y todos desean una transformación y lograr resultados liberadores (Greenwood, 2023).

1.1.3 Principios y requisitos del Cruce de Saberes

Para reiterar, el Cruce de Saberes es una técnica que se esfuerza por generar un conocimiento más amplio a una problemática que se quiere transformar a favor de la lucha contra la pobreza. Es una construcción que busca crear las condiciones para que el conocimiento que tiene su origen en la experiencia de la pobreza pueda ser elaborada por quienes tienen una experiencia propia para luego ponerse en dialogo en pie de igualdad con el conocimiento que proviene de actores del mundo académico y/o de la acción a fin de producir un nuevo conocimiento (Monje, 2023).

Según Monje (2023), se pueden identificar tres principios en los que el Cruce de Saberes se funda:

- 1) Todo proceso de Cruce de Saberes plantea trabajar un tema pertinente para el combate a la pobreza y el cambio social.
- 2) El Cruce de Saberes considera que no existe un saber único y verdadero, y reconoce que existen saberes complementarios de igual valor: el saber académico, el saber profesional (o de la acción) y el saber de la experiencia. Entre ellos existe una gran desigualdad de reconocimiento y de poder.
- 3) El Cruce de Saberes insiste en que el saber de personas en situación de pobreza sea el punto de salida y elemento transversal del proceso.

De esa manera, un proceso investigativo usando el Cruce de Saberes debe contar con la participación completa de personas en situación de pobreza. Junto a ellas, debe haber otros

Figura 6: Los principios y requisitos del Cruce de Saberes (Elaborada del autor con base en Monje, 2023)



participantes que forman parte del proceso que vienen con una experiencia del mundo académico y/o del mundo profesional (o de la acción). El perfil preciso de las personas depende del tema abordado. Todos participan en pie de igualdad como coinvestigadores.

La participación de cada uno en el proceso está condicionada por algunos requisitos (Monje, 2023):

- 1) Estar en pleno acuerdo con los principios del Cruce de Saberes, sobre todo el que el saber y la experiencia portada por cada participante del proceso goza de un igual valor en el proceso.
- 2) Participar de manera libre.
- 3) No tener ningún lazo de poder o dependencia con otros participantes (por ejemplo, médico-paciente; maestro-alumno o padre/madre del alumno).
- 4) Aportar un saber pertinente para la problemática a abordar.
- 5) Tener la disponibilidad para una participación plena a todo lo largo del proceso.

Además de los participantes que aportan su saber académico, profesional o experiencia de vida, el proceso de Cruce de Saberes cuenta con un equipo de facilitación que domina sus principios, su rigor metodológico y herramientas para su buen desarrollo. Este equipo de facilitación busca reflejar en su composición la diversidad de los participantes del proceso (personas en situación de pobreza, profesionalistas y académicos).

La duración del proceso depende del planteamiento del problema a investigar y de su envergadura. En los ejemplos presentados en la sección 1.3, se nota que la duración va de varios días a varios años.

1.1.4 Los grupos de pares

El pilar sobre el que se construye el proceso son los grupos de pares. El Cruce de Saberes reconoce que el primer lugar para construir un pensamiento y una reflexión está con pares que comparten una misma pertenencia. Este principio refleja los retos de la justicia hermenéutica de que habla Fricker (2013) (véase sección 1.2.2) en que: para personas pertenecientes de un grupo social marginalizado, es más fácil hacerse entender con sus pares.

En el Cruce de Saberes, siempre tiene que haber un grupo de pares de personas con experiencia vivida de la pobreza. Este grupo de pares se puede sub dividir entre personas que comparten un mismo género, lengua o etnia. Lo importante es que compartan una experiencia de vida en común que orienta su manera de construir conocimiento. Otros grupos de pares típicamente son conformados por académicos e investigadores (pedagogos, antropólogos, economistas, etc.) y de profesionistas (maestros, profesionales sanitarios, trabajadores sociales, etc.).

Los grupos de pares constituyen un espacio seguro y autónomo, en particular para las personas en situación de pobreza, en los que pueden atreverse a salir del silencio sin temor a ser juzgado para ir hasta el final del desarrollo de sus ideas. Como dicen Echevarría et al. (2023). Los grupos de pares son los espacios donde:

“Nos damos cuenta de que tenemos conocimientos, de que nuestro aporte, desde nuestra experiencia de vida, es muy importante para la lucha contra la pobreza.” (Echevarría et al., 2023: 92).

Según Monje (2023), trabajar en grupos de pares permite:

- 1) Visibilizar los saberes diversos que participan del proceso, además de reconocerlos y darles valor.
- 2) A cada participante del proceso reconocerse como alguien con un saber que hace falta para el proceso.
- 3) Proteger el pensamiento autónomo de todo participante y de todo tipo de saber.
- 4) Establecer un espacio en el que se puede pasar del pensamiento individual al saber colectivo.
- 5) Construir las bases para prepararse a entrar en diálogo con otros saberes.

1.1.5 Las tres etapas del proceso del Cruce de Saberes

Se puede hablar de tres grandes etapas para realizar un ejercicio completo de Cruce de Saberes (ATD Cuarto Mundo, 2022):

- Pasar de una experiencia y un pensamiento individual a un saber colectivo: se realiza en diferentes momentos de trabajo en grupos de pares. Para esta primera etapa es clave que los participantes se autorreconozcan como portadores de un saber necesario para

el proceso. Para los participantes con experiencia vivida de la pobreza, esta etapa requiere más tiempo y a menudo se reúnen en varios encuentros anteriormente al inicio del proceso con los otros grupos de pares. Se da el espacio en esta etapa para expresar su experiencia individual, analizarla, contrastarla en el grupo de pares y así construir un saber colectivo con sus pares. Esta etapa también es el inicio de la valoración y el reconocimiento de lo que otros grupos de pares aportan.

- El diálogo de saberes: se realiza en diferentes momentos de trabajo entre dos o más grupos de pares. Es el elemento central que primero se construye en los grupos de pares para asegurar que el saber colectivo producido allí se fije y se concrete para luego ser dialogado en plenaria. Es un momento de interacción entre grupos de pares para reflexionar lo que su saber colectivo tiene en común y lo que tiene de diferente, cuestionándose y confrontándose para generar un nuevo saber. Lo importante en esta etapa es la garantía de las condiciones para no dejar a nadie atrás, reconociendo que para algunas personas es primera vez que discuten cara a cara y en pie de igualdad con personas con diferentes experiencias y conocimientos que los suyos. Un verdadero diálogo de saberes es solo posible si se ha logrado construir un ambiente en el que las personas, cuyo saber no es reconocido por otros, valoran su propio saber, y las personas cuyo saber sí es reconocido cuestionan su propio saber, apreciando y mostrando interés por el saber del otro (Urquieta y Mamani, 2023). Es común volver en grupos de pares durante la etapa del diálogo de saberes para estar seguros de que todos los participantes entienden plenamente el proceso y se sienten en condición de aportar. En esta etapa es importante que los participantes se den cuenta de las diferentes lógicas que explican las diferentes maneras de percibir el tema de trabajo y su reacción frente a ello. Esta etapa es también el momento en el que se trabaja y se fija la problemática específica en torno al tema y objetivo del proceso sobre el que se coproducirán propuestas o soluciones.
- La coproducción de un nuevo conocimiento: es cuando los diferentes grupos de pares trabajan en conjunto, para cruzar todos los saberes relacionados a la temática, la problemática y los fines del proceso. El producto en sí depende de los objetivos y la amplitud del proceso. Puede ser una declaración o manifiesto, un reporte, un artículo, una obra de teatro, un corto video o una obra artística, por ejemplo: un mural. Lo

Figura 7: Las etapas del Cruce de Saberes. (Elaborado por el autor con base en Monje, 2023)

El Cruce de Saberes

Las tres etapas de la metodología participativa



importante es que el producto, cualquiera que sea, contribuya a resolver el problema identificado y plantea una transformación de esta problemática.

Para cada una de las etapas, el equipo de facilitación se dispone de una amplia gama de herramientas que permite a las y los participantes enfrentar los desafíos del proceso. Para que el proceso se realice con éxito, el equipo de facilitación debe apegarse a la metodología a la que ha sido formado¹.

Es importante destacar que el proceso de las tres etapas no es lineal y muy a menudo es necesario volver a la primera etapa para consolidar el proceso de construcción del saber. Es un proceso en el que hay una dialéctica constante entre lo individual y lo colectivo, lo privado y lo público, el diálogo entre pares y el diálogo de saberes, así como la búsqueda de lo igual y lo diferente. El resultado es un proceso en el que hay idas y venidas que transforman a todos los participantes, hasta los facilitadores, en lo que Ortiz et al. (2023) describen como una co-caminata. En este sentido, los resultados se manifiestan tanto en la coproducción que emerge del cruce de saberes como en los cambios dentro de cada participante por la transformación vivida en su manera de relacionarse con otros y en su manera de comprender el poder que ejercen. Estos cambios relacionales son muestra de cómo el Cruce de Saberes aborda conceptos complejos como la injusticia epistémica, la democratización del conocimiento y descolonización del saber, que se presentan a continuación.

1.1.6 Herramientas del que dispone el Cruce de Saberes

El proceso del Cruce de Saberes pone a disposición del equipo de facilitación una amplia gama de herramientas que se implementan con los participantes del proceso para permitirles reflexionar a fin de construir su conocimiento. Para cada una de las etapas, hay herramientas que son propias del Cruce de Saberes o que se han prestado de otras disciplinas como la educación popular, la investigación-acción participativa o el campo de la psicología. Por ejemplo, en la primera etapa para pasar del pensamiento individual al conocimiento colectivo, se suele usar el *fotolenguaje* o las *esculturas humanas*, inspiradas en el teatro imagen de Augusto

¹ De 2020 a 2022, ATD Cuarto Mundo, junto con el programa de investigación sobre “Desarrollo Humano Sostenible” de la UAM Xochimilco, formó un grupo de treinta personas de 8 países de Iberoamérica como facilitadores en Cruce de Saberes, incluyendo a personas con experiencia vivida de la pobreza).

Boal. Para la etapa del diálogo de saberes, se suele usar una herramienta llamada *igual, parecido y diferente*, la cual permite identificar los contrastes y similitudes entre el conocimiento producido por los diferentes grupos de pares. Estas tres herramientas se utilizaron en el transcurso de esta investigación y se detallan en el capítulo cuatro.

Durante la formación en la metodología para el equipo de facilitación, se les dota de fichas de trabajo didácticas que explican el paso a paso de la facilitación de la herramienta. De esta manera, el equipo puede decidir en su planeación del proceso, cuál herramienta usar de acuerdo con la etapa en la que están trabajando, el tema del trabajo y las características de los participantes.

1.2: El Cruce de Saberes, una respuesta a la injusticia epistémica, democratización del conocimiento y descolonización del saber

Habiendo presentado una definición del Cruce de Saberes, la manera en que surge de una insatisfacción con las respuestas aportadas a la lucha contra la pobreza por la epistemología de la ciencia tradicional y lo que incluye como propuesta metodológica, en esta sección se considerará como el enfoque metodológico de Cruce de Saberes se sitúa dentro de la familia de metodologías participativas de investigación, y cómo da respuesta a varios retos epistemológicos.

1.2.1 El Cruce de Saberes dentro de la familia de metodologías participativas

Los principios básicos del Cruce de Saberes presentados arriba tienen mucho en común con las metodologías participativas (Greenwood,. 2023). Aquí presento algunas de ellas y cómo el Cruce de Saberes complementa sus aportes.

Metodologías participativas de investigación desafían epistemologías y metodologías tradicionales (positivistas) al cuestionar supuestos sobre el papel del conocimiento para cambiar las relaciones de poder para provocar transformaciones sociales (Ospina, 2021). Pioneros en el sur global, entre otros Orlando Fals Borda y Paulo Freire en América Latina, abrieron caminos y mostraron lo que estas metodologías de investigación son capaces de aportar a la comunidad académica, política y social.

Paulo Freire (2005) argumentó que cuando las personas están al margen de los procesos de creación de conocimiento y de su búsqueda, no existe ni transformación ni saber porque están atrapados por procesos que no van más allá de la recepción de un conocimiento que solo pueden archivar. Para Freire:

“Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo, y con los otros.” (Freire, 2005:79).

Este planteamiento de Freire de que los seres humanos generamos saber al interactuar con el mundo y con otros es central en la filosofía de la investigación-acción-participativa (IAP), asociada con Orlando Fals Borda. La IAP se puede considerar una radicalización del enfoque de Freire, al afirmar que toda persona y comunidad tienen un conocimiento individual que se debe considerar al diseñar proyectos de investigación o proyectos políticos, y que la articulación de este conocimiento local con el conocimiento académico resulta en una sinergia productiva (Mato, 2000). Así se puede entender el objetivo final de la IAP como la producción de un conocimiento transformador (el conocimiento como herramienta para el cambio social) más que la concepción tradicional de un conocimiento explicativo (conocimiento como herramienta para explicar el mundo), rompiendo con prácticas etnográficas tradicionales que se mantienen distanciadas de luchas sociales (Campos y Anderson, 2021). Pereira y Rappaport (2021) destacan el carácter comprometido de los investigadores “externos” de la IAP que se alían con, y participan dentro de las actividades de los movimientos sociales con quienes realizan investigaciones, contrarrestándolos con etnógrafos e investigadores colaborativos que se limitan a actuar dentro del espacio estricto de la investigación.

En la IAP, todos los actores involucrados son coinvestigadores en la comunidad de aprendizaje, asumiendo posiciones horizontales para aprender y organizarse para actuar a partir del aprendizaje producido. Para Fals Borda, el conocimiento “popular” debía dialogar con el conocimiento científico para transformar el proceso de investigación tradicionalmente conocido (Pereira y Rappaport, 2021). La IAP revela que los actores en las comunidades y los movimientos sociales son agentes cuyo conocimiento tiene un valor igual al conocimiento de los investigadores “externos”. Esto tiene repercusiones en la acción política que resulta del proceso de la IAP. Un estudiante de Fals Borda, contaba como la participación en procesos de

la IAP en la costa caribeña de Colombia provocó una transformación en su manera de relacionarse con los pueblos:

“Es como si la Investigación Acción nos hiciera más modestos.... La idea de que hay que dirigir al pueblo ha sido sustituida, afortunadamente, por la emoción de estar entre la gente y la maravilla de su capacidad creativa. La subjetividad ha ganado terreno y ha permitido al corazón ganar algunos puntos frente a la cabeza.”
(Pereira y Rappaport, 2021 citando a Molano, 1998: 8; la traducción es del autor).

Un elemento importante de la propuesta de Fals Borda es la noción de la persona *sentipensante*, enraizando su metodología en la vida cotidiana que permite construir una relación con los participantes y con su realidad social (Pereira y Rappaport, 2023). Cuestionaba la separación de la ciencia con el arte y la estética, preguntando por qué la ciencia no puede envolverse con el arte:

“Porque parece más productivo casar a estas dos hermanas, como lo canta un poeta, que seguir amándolas por separado como si fuesen enemigas.” (Fals Borda, 2015: 318).

El rechazo de la neutralidad u objetividad positivista es central en la concepción de una investigación que incorpora elementos subjetivos como el arte y las emociones. Inspirándose del investigador *sentipensante* de Fals Borda, Ortiz et al. (2023) argumentan que:

“Necesitamos epistemologías que incorporen la emocionalidad en los procesos participativos con el fin de insuflarles un mayor poder de transformación personal y social. La racionalidad cartesiana y la epistemología académica no son suficientes para integrar las maneras de pensar y hacer de muchos de los sujetos involucrados en procesos de cambio social.” Ortiz et al, 2023: 74)

En los últimos años los caminos hacia otras maneras de producir conocimiento se siguen abriendo para ofrecer proyectos alternativos. Esteva (2021), hablando de la práctica de la Universidad de la Tierra en Oaxaca (Unitierra), describe la adopción de la insurgencia de conocimiento subyugado, como respuesta a esta amenaza de asimilación por consecuencia de la cooptación por fuerzas neoliberales de las metodologías participativas (por ejemplo, del

Banco Mundial con su trabajo “Voces de los pobres”). Leyva et al. (2015) hablan de un rechazo de la modernidad por medio de una insurrección contemporánea de saberes subyugados que desafían al régimen hegemónico de saber-poder en América Latina:

“con un esfuerzo consciente y práctico para evitar la imposición de verdades, un interés deliberado en producir conocimiento como parte de la vida en comunidades [...] donde lo central no es quien tiene conocimiento sino cómo se produce y con qué consecuencias.” (Leyva et al, 2015:25).

¿Cómo vincular estos procesos pioneros con la propuesta del Cruce de Saberes? Un elemento común importante es el de la praxis, en el que el proceso de reflexión-construcción de conocimiento-acción es un proceso completo e inseparable. De la misma manera que la IAP y la educación popular proponen construir un pensamiento crítico que provoca la transformación social, el Cruce de Saberes propone crear una comunidad de aprendizaje que desarrolle procesos conjuntos para reflexionar, actuar y transformar los factores determinantes de la pobreza (Cortez, 2023). Como explica Greenwood (2023), el Cruce de Saberes va más allá de escuchar y aprender de los pobres, el Cruce de Saberes es dialogar, y juntos, a partir de este diálogo, transformar lo escuchado en teorías y estrategias para actuar.

Central al Cruce de Saberes está la propuesta de romper la dualidad entre investigador e investigado, una separación intrínseca en la ciencia objetiva y neutral que va en contrasentido a las metodologías participativas. Encontrando ecos en la aceptación que Fals Borda hace de las emociones y el sentimiento junto con el pensamiento dentro de la investigación, Wresinski (2023) rechaza la utilidad de una ciencia neutral y objetiva para avanzar la causa de la erradicación de la pobreza en favor a una investigación académica que pueda:

“traducir, reflejar en términos generales el sentimiento, el color de las cosas que impulsan a unos a querer actuar para los otros.” (Wresinski, 2023: 19; la traducción es del autor).

Igual que las otras propuestas de metodologías participativas, el Cruce de Saberes afirma que nadie carece de conocimiento, que todos son portadores de una experiencia y un conocimiento de la realidad que viven, una convergencia con los planteamientos de la epistemología crítica de América Latina (Ugarte, 2023). El Cruce de Saberes se une a la premisa de la investigación-

acción en la que todos los actores tienen una capacidad de acción y la capacidad de enfrentar los problemas en sus diferentes formas. (Cortez, 2014).

Este último punto se vincula con el reto de la democratización del conocimiento y la justicia epistémica que se discute a continuación.

1.2.2 La democratización del conocimiento, la justicia epistémica e la intersubjetividad

En el contexto de la metodología del Cruce de Saberes, hablar de la democratización del conocimiento significa reconocer y tomar conciencia de las jerarquías y la distribución del poder que existe antes de que las y los participantes y actores de la investigación se sientan a la mesa. Para lograr que la participación en una investigación sea verdaderamente liberadora y permita a las personas en situación de pobreza y exclusión construir el cambio que quieran (Echeverría et al., 2023), se tiene que tomar conciencia de preguntas en torno a, ¿de quién es el conocimiento?, y ¿el conocimiento de quién cuenta? De esta manera se pueden tomar pasos hacia una redistribución del poder, reconociendo que la dominación por medio del conocimiento juega un papel muy importante (Ugarte, 2023).

De este modo, ayuda aclarar lo que se entiende por liberador en el contexto de la construcción del conocimiento. Para Urquieta y Mamani (2023), la construcción de un saber es liberador si las personas que lo han construido han podido dar sus propios pasos, reflexionando para producir un pensamiento autónomo que es independiente del poder del conocimiento hegemónico. Pero para que exista esta independencia del poder hegemónico, primero este saber normalmente marginalizado que producen las personas oprimidas o subalternadas tiene que valer y ser reconocido como tal por las estructuras tradicionales de producción de conocimiento. Foucault (2003) denomina este saber tradicionalmente marginalizado como parte de los saberes subyugados, saberes descalificados por las jerarquías de las ciencias. Argumenta que estos saberes subyugados han contribuido a una insurrección de los saberes, no para actuar en contra de la metodología de la ciencia sino:

“una insurrección contra los efectos centralizadores de poder que conlleva la institucionalización y el funcionamiento de cualquier

discurso científico organizado en una sociedad como la nuestra.”
(Foucault, 2003: 9; la traducción es del autor).

Se puede considerar la democratización del conocimiento propuesta por las metodologías participativas de investigación, entre las que incluye el Cruce de Saberes, como partícipes de esta insurrección en el sentido que desafía el discurso dentro de las instituciones, que sean las universidades o al aparato político. De la misma manera, Urquieta y Mamani (2023) argumentan por descentrar la vida académica del lugar donde se ha resguardado para la construcción y mantenimiento de un diálogo duradero con las y los actores sociales y de esa manera normalizar la coproducción en un sentido genuinamente participativo.

Hace falta también mirar los procesos de poder a una escala más pequeña, dentro de los mismos proyectos de investigación. Como afirman Urquieta y Mamani (2023), la democratización del conocimiento no es contingente únicamente a participar políticamente y epistémicamente de manera plena, sino también de un compartir equitativo del control del proceso para permitir una coproducción. Implica reconocer a los “otros” no como objetos de estudio sino como “coinvestigadores”, superando así la figura del investigador como héroe para dar lugar a uno cuyo papel incluye el de promotor, facilitador y moderador (Kaltmeier, 2012). Esto coincide con lo que reclaman los “coinvestigadores” que participan en procesos de Cruce de Saberes, haciendo llamada a personas:

“que nos apoyen, que hagan que nadie piense por nosotros, que nadie nos haga decir nada más que lo que queremos y, al mismo tiempo, que nos ayuden a sacar lo que tenemos dentro.” (Théron, 2022: 235; la traducción es del autor)

Para las y los investigadores de formación académica, acceder a un co-control con coinvestigadores que no tienen esta misma formación implica deconstruir ciertas creencias que arriesgan impedir esa construcción conjunta de conocimientos (Sandoval. 2017). Supone ir a contracorriente de la supremacía de la ciencia que pone en un pedestal al saber académico (Urquieta y Mamani, 2023).

La participación política y epistémica también se ejerce a nivel micro dentro de los proyectos, dando lugar al conocimiento aportado por las y los actores locales que se encuentran alrededor de la mesa, incluso asegurando que la mesa sea suya desde un inicio para que puedan expresar

su conocimiento y ejercer su voz (Ortiz et al, 2023). Esta participación epistémica no solo se logra por medio de la palabra y la escucha. Sino que se refiere además:

“al uso de códigos, lenguajes y métodos que permiten la plena expresión de ideas, valores, identidades y otros tipos de saberes relevantes –que van mucho más allá que el ‘conocimiento.’” (Ortiz et al., 2023: 50).

Lograr la participación epistémica como condición de la democratización del conocimiento implica reconocer que existe una injusticia epistémica inherente que afecta ciertas poblaciones dentro de la sociedad. Fricker (2023) argumenta que todas las formas de impotencia social conllevan riesgos significativos de injusticia epistémica por operaciones de poder. En el contexto de la producción de conocimiento, esto es relevante cuando personas de una comunidad o grupo social sí logran comunicar su experiencia con facilidad a otros miembros de su comunidad o grupo social, pero no logran comunicar con éxito a personas ajenas la descripción o denuncia de la experiencia debido a una brecha hermenéutica. Según Fricker, esta injusticia epistémica es producto de un injusto déficit de credibilidad o un injusto déficit de inteligibilidad (Fricker, 2013). Para Fricker, ir hacia la participación epistémica requiere una toma de conciencia que:

“La comprensión de lo que es vivir con la pobreza en uno u otro contexto cultural, y de cuáles son realmente las presiones psicológicas, los traumas emocionales y las limitaciones deliberativas sobre el terreno, no puede imaginarse desde fuera. La comprensión necesaria debe surgir de la participación de las personas que viven esas vidas, para que -sin sobrecargarlas más- tengan la oportunidad de participar en las conversaciones que pueden conducir a cambios valiosos.” (Fricker, 2023: 8; la traducción es del autor).

De ese modo, el logro de una verdadera participación epistémica está condicionada por el reconocimiento de la existencia de la injusticia epistémica y una toma de conciencia de las operaciones de poder. La creación de condiciones que permitan esta plena y autónoma participación de todos los actores es, entonces, imprescindible. Para el Cruce de Saberes, la democratización del conocimiento se basa en una profunda convicción de que los expertos en pobreza y exclusión son las personas que tienen la experiencia vivida de estas condiciones, y que hace falta aprender de ellos. No sostener esta postura supone, entonces, asumir que,

debido a su situación de pobreza, sus aportes carecen de validez o interés, y que no poseen la capacidad de reflexionar sobre su propia vida. (Greenwood, 2023).

El alcance de la justicia epistémica por medio de las investigaciones participativas, como propone el Cruce de Saberes, es un ejemplo de un proceso de intersubjetividad entre los actores. Kemmis (2008) argumenta que la investigación-acción habita un espacio intersubjetivo que se abre por medio de la acción comunicativa. Citando a Habermas (1984), describe la acción comunicativa como una acción orientada hacia acuerdos intersubjetivos sobre el hacer, abriendo un espacio comunicativo. Lo intersubjetivo existe dentro del espacio comunicativo creado en el que los sujetos se encuentran. Los acuerdos a los que se llegan no niegan su subjetividad individual. Para Kemmis, es el papel del investigador de llegar a estos acuerdos intersubjetivos en un ejercicio que ilustra la importancia de la democratización del conocimiento.

“Es en sus roles en primera persona como participantes, junto con otros como sujetos iguales, donde deben llegar a acuerdos intersubjetivos, entendimientos mutuos y consensos no coercitivos sobre qué hacer.” (Kemmis, 2008: 134; la traducción es del autor).

El éxito del Cruce de Saberes reside tanto en su capacidad, como en la capacidad del investigador o investigadora que facilita el proceso, de abrir este espacio comunicativo en un contexto de actores diversos en términos de poder y en las formas en que construyen su saber. No es un ejercicio abstracto. El facilitador tiene que crear las condiciones para que todos los participantes ejerzan su función de coinvestigador. El proceso usado en esta investigación se detalla en el capítulo cuatro. Presenta cómo el equipo de facilitación del Cruce de Saberes (liderado por el autor) tuvo que buscar la manera de abrir el espacio comunicativo entre grupos de pares – profesores/educadores y madres de alumnos - en el que, *a priori*, existían relaciones de poder que impedían una intersubjetividad en un plano de igualdad necesario para un diálogo de saberes significativo y genuino. El reconocimiento de la existencia de lo intersubjetivo en los espacios creados por el Cruce de Saberes dentro de la comunidad de aprendizaje ayuda a identificar y remediar los nudos posibles en las relaciones, sobre todo de poder, dentro de la misma. .

1.2.3 Descolonización del saber

Es importante considerar al reto de la descolonización del saber en una sección distinta a la de la democratización del conocimiento, incluso si uno forma parte del otro. Esto porque hablar de la descolonización del saber es situar este reto en las Américas donde esta investigación se realizó y su experiencia de colonización. En el contexto de esta investigación con actores y actoras del territorio del pueblo navajo, esto fue particularmente pertinente.

El periodo de imperialismo europeo que dio lugar a la dominación colonial de las Américas fue marcado por la racionalidad - modernidad europea, la cual se estableció como un paradigma absoluto de conocimiento (Quijano, 1992). De esta manera, el conocimiento occidental europeo se volvió el hegemónico, invisibilizando el saber de los dominados y relegando el pobre y el indígena a objeto de estudio incapaz de desarrollar un conocimiento propio (Ugarte, 2023). Bourginon Rougier (2017) rescata el término “epistemicidio” utilizado por algunos autores para describir este proceso.

Para contrarrestar la hegemonía del saber universal y la afirmación colonial de una “epistemología general”, se tiene que reconocer que existen muchos saberes. Es decir, la descolonización del saber pasa por el reconocimiento de lo que Mignolo (2003) llama “un paradigma otro” que emerge en, y desde, un conflicto colonial de saberes que niega el potencial epistémico de las “historias locales”. Es en estos lugares locales donde se genera pensamiento y epistemologías fronterizas que conforman un “paradigma de disrupción”:

“El ‘pensamiento fronterizo’ fuerte surge de los desheredados, del dolor, de la furia de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía...” (Mignolo, 2003: 28).

Sería equívoco, sin embargo, pretender que la descolonización del saber encuentra su solución en la independencia de los países colonizados. La colonización perdura por medio de la investigación tradicional que sigue menospreciando las epistemologías de los pueblos originarios hasta tal punto que los propios pueblos pueden no reconocerlas como legítimas (Chilisa, 2014). La experiencia para muchas personas de los pueblos indígenas que han trabajado con investigadores occidentales equivale a un colonialismo científico (Cram y

Adcock, 2021). Linda Tuhiwai Smith (1999), investigadora maorí, expresa este sentimiento con fuerza cuando dice:

“Desde el punto de vista de los colonizados, una posición desde la que escribo y decido privilegiar, el término ‘investigación’ está inextricablemente ligado al imperialismo y al colonialismo europeo. La palabra en sí, ‘investigación’, es probablemente una de las más sucias del vocabulario del mundo indígena.” (Smith, 1999: 1; la traducción es del autor).

La participación plena de personas de pueblos originarios en la investigación tiene que, entonces, favorecer la descolonización del saber. Las investigaciones participativas, que reconocen el trauma intergeneracional creado por la colonización, cumplen con este propósito de descolonización, porque recuerdan a aquellos que tratan de imponer su voluntad en territorio indígena que son intrusos (Cram y Adcock, 2021).

El Cruce de Saberes está en la tradición de la descolonización de los saberes porque rompe los dualismos que los paradigmas patriarcales y coloniales occidentales han engendrado (De María, 2020), en este caso en una dialéctica entre “el colono y el colonizado”, “el investigado y el investigador”, o “el que sabe y el que aprende.” A diferencia de las características del conocimiento dominante, que excluye, el Cruce de Saberes desarrolla espacios y crea las condiciones que dan lugar a un conocimiento que emancipa y que permite que las personas en situación de pobreza u oprimidos se conviertan en actores de transformación (Ugarte, 2023). Esto fue particularmente pertinente en esta investigación en la que la comunidad de aprendizaje fue conformada tanto por personas del pueblo navajo como por personas no indígenas.

1.3 Ejemplos del uso del Cruce de Saberes en un proceso de investigación

A continuación, se presentan tres ejemplos, en diferentes países iberoamericanos, de procesos que han utilizado el enfoque metodológico de Cruce de Saberes. En cada uno se investigó un tema de manera participativa, creando condiciones para que personas, con una experiencia vivida de pobreza, construyeran y pusieran en diálogo su conocimiento sobre un problema en el que se buscó lograr una transformación social. Cada uno de los ejemplos tuvo una duración diferente, influyendo en el alcance del proceso y su potencial para generar cambios. El tiempo

disponible para un proceso de Cruce de Saberes tiene que ser tomado en cuenta al considerar lo que se pretende transformar y, por ende, su objetivo. Con estos ejemplos se pretende mostrar la variedad de temas que se pueden abordar con la metodología y su flexibilidad en términos de la envergadura del proceso y, por ende, la duración necesaria.

1.3.1 Las consecuencias de la educación sin aulas para la niñez en situación de pobreza debido a la pandemia – Ciudad de México

Este proyecto trabajó con dos grupos de pares: por un lado, un grupo de maestras de la Ciudad de México y de una localidad de Veracruz; y por otro lado con un grupo de mujeres de una colonia marginalizada de la Ciudad de México donde ATD Cuarto Mundo México lleva trabajando durante varios años impartiendo proyectos socio-educativos (ATD Cuarto Mundo, 2023). El tema de trabajo fue identificado por medio de la interacción entre facilitadores de un proyecto educativo de la asociación con la niñez y sus familiares, al que el proyecto atendió durante la pandemia.

El equipo de facilitación del proyecto fue conformado por una mujer de la colonia de donde se realizaba el proyecto, que había participado en una formación para la facilitación de procesos de Cruce de Saberes y dos facilitadores más experimentados, que formaban parte del equipo pedagógico del proyecto de formación.

Participaron siete mujeres de la colonia marginalizada y cinco maestras, formando dos grupos de pares: uno de madres con hijos de edad escolar y otro de maestras de educación primaria o secundaria. No existía ninguna relación institucional de dependencia o poder entre las participantes. El proceso duró tres semanas, con seis talleres espaciados sobre tres fines de semana. En el primer fin de semana, participaron únicamente el grupo de pares de las mujeres para darles más tiempo y espacio para empezar a autorreconocerse como portadoras de un saber con valor y necesario para el proceso.

La construcción del saber colectivo en los grupos de pares dio lugar a trabajar en cada grupo la identificación de una pregunta de trabajo en torno al tema. Después de comprender lo común y lo diferente entre las dos preguntas generadas por los grupos de pares, cada grupo fue llevado a modificar su propuesta original. Posteriormente, por medio de un dialogo de saberes, se

pudo llegar a una pregunta de trabajo en común: ¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades socio emocionales y a la vez habilidades académicas que permitan superar el rezago educativo?

A partir de la pregunta de trabajo, se volvió a trabajar en grupos de pares para que cada grupo pudiera expresar colectivamente lo esencial sobre esta pregunta de trabajo desde su lógica y su experiencia que a continuación se puso a dialogar para llegar a puntos consensuados.

Finalmente, se realizó una dinámica para que los dos grupos en su conjunto decidieran el formato que tomaría su producto final, acordando sobre la producción de un mural y la co-escritura de un texto. El trabajo finalizó con la coescritura en grupos mixtos de mujeres y maestras y la representación gráfica de la escritura en un mural. Como paso final, el grupo decidió producir tarjetas postales para diseminar su trabajo en las escuelas donde actúan (como maestras o como madres de familia) para dar a conocer las propuestas que habían realizado.

El impacto potencial se limitaba por el tiempo disponible para el desarrollo del proyecto. Sin embargo, se pudo identificar un impacto particularmente en la toma de conciencia generada en los propios actores en el proceso. Para el grupo de pares de las mujeres, significó reconocer su capacidad para dialogar y sentirse en un plano de igualdad para coconstruir y coinvestigar con el grupo de maestros. Para el grupo de maestros, fue una toma de conciencia de que las madres y padres de familia que viven situaciones socio-económicas desfavorecidas, reconociéndolos como actores indispensables de reflexión para el bienestar de sus hijos e hijas. Al generarse las condiciones correctas, pueden contribuir en la generación de propuestas de cambio para el sistema escolar.

1.3.2: Las violencias que sufren las mujeres en situación de pobreza: El Alto, Bolivia

Este proyecto trabajó con cuatro grupos de pares: diez mujeres en situación de pobreza (miembros de ATD Cuarto Mundo), seis trabajadoras del hogar, seis académicas y siete profesionistas. El equipo de facilitación fue conformado por cuatro personas que habían completado la formación en facilitación de procesos de Cruce de Saberes. Antes de iniciar el proceso con todas las participantes, se reunió con cada una de ellas para sentirlas y crear confianza para así prepararse sobre un tema altamente doloroso. El objetivo del proceso era

visibilizar las violencias que las mujeres en pobreza viven para poder transformarlas (ATD Cuarto Mundo Bolivia, 2023a).

En la primera fase de pasar del pensamiento individual al conocimiento colectivo, la pregunta que guiaba el proceso fue: ¿qué es lo más insoportable para mí de las violencias contra las mujeres en pobreza? En la etapa del diálogo de saberes entre los grupos de pares, las participantes trabajaron la pregunta: ¿cuáles son las violencias que sufren las mujeres en pobreza?

En total, la duración del proceso fue de ocho meses al final del cual se construyó un nuevo conocimiento y una transformación personal en cada participante (ATD Cuarto Mundo Bolivia, 2023b). La coproducción final, construida durante el proceso, fue la coescritura entre todas las participantes de un manifiesto sobre las violencias no nombradas que viven las mujeres en situación de pobreza. Para guiar la coescritura, buscaron especificar: ¿cuáles de esas violencias eran las más fuertes e invisibles, de las que nunca se hablaba?

En términos de impacto, el manifiesto coproducido tuvo una diseminación significativa a nivel académico y en espacios de instancias políticas, como los programas de las Naciones Unidas. Se realizaron eventos para promover el diálogo, en colaboración con varias misiones diplomáticas en Bolivia. Se logró también una difusión a través de los medios de comunicación.

1.3.3 Romper con la herencia de la pobreza –España

Durante tres años, este proyecto reunió a tres grupos de pares: académicas, profesionistas y personas en situación de pobreza que luchan por los derechos (ATD Cuarto Mundo España, 2024a).

El proyecto tenía como objetivo la identificación de las claves para romper el círculo que reproduce la extrema pobreza de generación en generación. El equipo de investigación contó con personas en situación de pobreza, profesionistas y académicas (ATD Cuarto Mundo España, 2024b). En los grupos de pares, se alternaba el trabajo individual y colectivo, para

permitir a todas y todos los participantes construir de manera libre su pensamiento e incorporarlo en una reflexión elaborada conjuntamente. Este paso permitió poner en común el trabajo llevado a cabo por los diferentes grupos de pares para generar un diálogo de saberes y finalmente un cruce. Los encuentros tenían lugar en fin de semana a inicios y a finales del año. Un trabajo de preparación de cada uno de los grupos de pares precedía siempre los encuentros.

Hubo distintas fases de trabajo:

- Tiempo para formarse, conocerse y reconocerse en los grupos de pares: construir espacios seguros y de confianza para que cada una se sienta identificada con su propio grupo de pares.
- Un trabajo para darse cuenta de cómo la forma de percibir y relacionarse con el otro es influido por la experiencia personal.
- Definición conjunta de preguntas de investigación: cada grupo de pares identificó de manera autónoma las preguntas fundamentales que quería abordar. A continuación, hubo diálogos para buscar lo parecido y lo diferente en las reflexiones de cada grupo y construir una visión compartida. Esto dio lugar a tres preguntas de trabajo en torno a: los cambios necesarios para la erradicación de la pobreza; lo que se necesita para que las personas con experiencia vivida de la pobreza puedan sentirse acogidas y participen; y cómo continuar luchando conjuntamente contra las discriminaciones a las que personas con experiencia de la pobreza se enfrentan.
- Coproducción: se experimentó esta producción en común usando medios diferentes, como la coescritura, la realización de un mural y de un vídeo colaborativo para transmitir los aprendizajes del proceso.

Los resultados del trabajo se han diseminado en diferentes foros y conferencias, por ejemplo: en la colonia popular en Madrid de donde vienen algunos de los participantes así como en el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en Ginebra.

1.3.4 Contraste de las experiencias

Las tres experiencias presentadas son representativas de la diversidad de posibilidades que proporciona el Cruce de Saberes. Cada uno de los procesos tiene una duración diferente, aborda temas muy diversos y presenta una composición de los grupos de pares que depende de

la ubicación del proceso y el tema investigado. De esta manera, se aprecia la versatilidad del Cruce de Saberes para trabajar en diferentes contextos. Claramente, la profundidad del resultado en términos de conocimiento producido es mayor si el proceso tiene una duración más larga. En el caso de los tres ejemplos presentados, la coproducción final elaborada en España es un informe muy detallado de cuarenta páginas que refleja los dos años del proceso. Sin embargo, esto no quita méritos a los procesos de menor duración. La maleabilidad de la metodología permite al equipo de investigación y facilitación adaptarla según los criterios de duración, composición de los participantes y la naturaleza del tema a investigar.

1.4 Conclusiones del capítulo

Este capítulo ha puesto de manifiesto las razones por las que se propuso utilizar la metodología del Cruce de Saberes. En primer lugar, porque se juzgaba coherente con la propuesta ética del proyecto para realizar una investigación participativa que consideraba a los actores como coinvestigadores. De igual manera, cuestionaba los desafíos relacionados con la democratización y la decolonización del conocimiento. En segundo lugar, creaba las condiciones para que los actores de la comunidad navajo que vivían en situación de marginalización pudieran actuar y sentirse en un plano de igualdad con otros participantes de la comunidad de aprendizaje cuyo saber sobre la educación se ha construido a partir de su experiencia profesional.

En el siguiente capítulo, se presentan los desafíos particulares de la educación para la población navajo desde una perspectiva histórica y se analizan conceptos que ayudan a comprender su capital social, cultural y económico.

Capítulo 2: Historicidad de la experiencia educativa del pueblo navajo en un contexto de subalternidad, exclusión social y resistencia

Este capítulo presenta el pueblo navajo, el pueblo originario en cuyo territorio se ubica la investigación. Además, todas las actoras del grupo de *Stronger Together* se identifican como parte de este pueblo. El capítulo relata la historicidad del pueblo y lo pone en diálogo con el contexto actual en el que viven y actúan, lo cual ayuda a comprender los fenómenos de vulnerabilidad, exclusión y marginalización presentes en el territorio.

2.1 Revisión histórica del territorio del pueblo navajo, los impactos de la colonización

2.1.1. Orígenes del pueblo navajo en *Dinétaah* (territorio navajo)

Para comprender la situación actual que enfrentan muchas personas del pueblo navajo, es importante conocer y entender parte de la historia de este pueblo, una de colonización y despojo violento, que ha dejado un trauma histórico e intergeneracional que aún se siente el día de hoy (Begay, 2017).

Según arqueólogos e historiadores occidentales, el pueblo navajo no llegó hasta el suroeste de lo que conocemos hoy como los Estados Unidos de América hasta el siglo catorce. Como relata Lindford (2000), este viaje desde el norte del continente no fue una ola migratoria de una o dos generaciones, sino un movimiento que ocurría gradualmente por presiones de población y recursos.

La versión según la cosmovisión de los propios navajos cuenta una historia distinta. Los navajos cuentan que emergieron de los cuatro inframundos marcados por las cuatro montañas sagradas directamente dentro de este territorio en el suroeste (Lindford, 2000). La tradición oral sostiene que el pueblo navajo ha estado presente en su territorio, Dinétaah, desde el año 900, período en el que el pueblo anasazi construía asentamientos en el cañón del Chaco (Reidhead, 2001).

Lo que es cierto es que el idioma *diné* no emerge de la misma familia lingüística que los otros pueblos vecinos, sino que pertenece a la familia de idiomas atabascanos hablados sobre todo en el norte de Canadá y en Alaska (Barrett, 2003), lo que indica una historia compartida con estos pueblos del norte. Según muchos navajos, este fenómeno se explica como una migración de una parte del pueblo hacia el norte hace muchas generaciones, rechazando la versión científica de una migración del norte hacia el sur (Lindford, 2000).

2.1.2. Invasión colonial en el territorio y la expulsión del pueblo navajo

Antes de la llegada de los españoles, los navajos tenían una coexistencia relativamente pacífica con los pueblos vecinos y la llegada de los españoles tenía un impacto más fuerte en los pueblos más orientales de la provincia de Nuevo México que en los propios navajo (Reidhead, 2001). Sin embargo, esta llegada colonial significó una transformación cultural, económica y política para los navajos, y las relaciones con el invasor oscilaron entre paz y hostilidad (Denetdale, 2007).

Con el control de Nuevo México pasando de manos mexicanas a manos estadounidenses, inició el período más brutal para los navajos. Ya en los años 1850s, representantes del gobierno de Estados Unidos sondeaban la idea de despojar a los pueblos originarios de sus territorios y reubicarlos en reservas, e incitaban a los colonos blancos a cometer atrocidades contra la población navajo y su ganado. El comandante de las tropas estadounidenses escribió a sus superiores que el territorio era más rico en minerales que California y que los navajos ocupaban los mejores pastizales en la región (Reidhead, 2001).

Un periodo de ocho años de sufrimiento sin precedentes inició para los navajos en 1860. La ocupación del ejército estadounidense comenzó con la construcción de una base militar a Fort Defiance en el corazón del territorio navajo, lo que dio inicio a una guerra que terminó con una derrota militar para los navajos en 1863 (Denetdale, 2007). El ejército de Estados Unidos implementó una táctica de tierra quemada que imposibilitó la habilidad de los navajos de sobrevivir el invierno, con la destrucción de sus cosechas, ganado y sus hogares (Lindford, 2000). Ante la derrota militar y la destitución, no les quedaba otra opción a los navajos que entregarse a las autoridades coloniales tras una declaración en julio de 1863 que, de no hacerlo, se consideraría un acto hostil (Utley, 2014).

Lo que siguió después fue un acto de inmensa crueldad. Más de 9.000 navajos en total fueron encaminados en una marcha de la muerte e internados en una reserva llamada Bosque Redondo, cerca de Fort Sumner. Esta migración forzada, grabada en la historia del pueblo navajo como “la larga marcha”, o *Hwéeldi* en el idioma navajo (posiblemente nombrado así por los navajos por su similitud con la pronunciación en español de la palabra “fuerte” de Fuerte Sumner), fue un proyecto estadounidense de asimilación forzada para inculcar a los navajos valores cristianos (Denetdale, 2007). Al subyugar a los navajos y despojarles de su territorio, la intención era la realización de una limpieza étnica en la que cada aspecto de la identidad navajo se reemplazaría por los valores de las instituciones estadounidenses (Denetdale, 2017).

Hasta diez por ciento de los capturados murieron sin siquiera llegar a Bosque Redondo (Lindford, 2000) y otros 2500 murieron durante los años de internamiento de malnutrición y enfermedades, una experiencia que la investigadora navajo, Jennifer Nez Denetdale, llama genocida (2007: 298). Citando a la académica nativa, Andrea Smith, Denetdale (2007) explica que la historia de las relaciones entre colonos blancos y nativos demostraba que los colonizadores buscaron:

“no solo derrotar a los indios sino erradicar la esencia de su identidad y su humanidad.” (Denetdale, 2007 citando a Smith, 2005: 65; la traducción es del autor).

Ante el desastre de la operación de asimilación, las autoridades estadounidenses empezaron a realizar encuentros regionales con líderes navajos para firmar un tratado que permitiría el regreso del pueblo a su territorio y el cierre de Bosque Redondo.

El tratado firmado en 1868 prometió un hogar permanente para los navajos para asegurar su prosperidad y felicidad permanente (Powell, 2024), este hogar es la base de lo que hoy se conoce como la reserva de los navajos, llamado hoy día la Nación Navajo. La reserva, tal como está delimitada en el tratado de 1868, está conformada de solo una parte de lo que fue inicialmente su territorio ancestral (Correll y Dehiya, 1978). No obstante, el pueblo navajo no se quedó dentro de esta misma delimitación, sino que se expandió. Como dice Lloyd Lee:

“El acto de esta extensión ilustra la soberanía del pueblo Diné y su modo de vida. Los *diné* decidieron aquello que sería mejor para sus familias y sus seres queridos. No se sometieron a la dominación americana.” (Lee, 2023: 192; la traducción es del autor).

Figura 8: Dinétab. El territorio navajo ancestral, que hoy queda significativamente reducido en comparación con su extensión antes de la invasión colonial. (Fuente: Propia).



2.1.3. Territorio y soberanía para los navajos

Para poder entender la experiencia de los navajos de hoy, tanto en la educación como en su experiencia de sujeto históricamente subyugado, es importante reflexionar sobre el concepto de soberanía y cómo éste se entreteje con el territorio. Para los navajos, como para la mayoría de los pueblos que han sido colonizados, la tierra es el valor más esencial porque asegura no solo el pan, sino también la dignidad (Fanon, 2001).

Según Denetdale (2007: 299), la historia del pueblo Navajo es una ocasión para:

“reflexionar sobre la perseverancia, la valentía y la integridad de los navajos ante la atrocidad. Comprueba de nuevo el valor de la cosmovisión y las prácticas tradicionales de los navajos.” (La traducción es del autor).

Figura 9: Danza tradicional en el centro de Gallup, Nuevo México. Durante el verano en Gallup, hay danzas tradicionales en la plaza central cada martes y jueves. A pesar del despojo y discriminación que los navajos han enfrentado, hay una resistencia que se expresa por medio la reivindicación de su identidad. (Fuente: Propia).



Esta cosmovisión e identidad, y el territorio, van de la mano. Si bien el territorio ancestral navajo porta el nombre *dinétah* (entre los navajos), la palabra *nibikéyah* (la tierra sobre la que la gente vive y camina, llamada nuestro hogar) va al corazón de lo que significa ser humano porque la manera en la que los navajos viven y entienden el mundo está entretejido con el territorio (Lee, 2023).

El territorio que comporta *nibikéyah* está en efecto cedido por el gobierno federal de Estados Unidos a la Nación Navajo, la consecuencia del cual es una inhabilidad de ejercer una verdadera soberanía sobre el uso y beneficio de la tierra debido a su estatus colonial (Diné

Policy Institute, 2017). Mantiene también a la Nación Navajo en una relación de dependencia, la cual no impide que los navajos:

“busquen en el pasado las enseñanzas de nuestros ancestros que usaron su conocimiento y experiencias para sobrevivir a la guerra que los americanos libraron contra ellos, y para perpetuar las enseñanzas que han mantenido a nuestro pueblo vibrante y vivo.” (Denetdale, 2017: viii; la traducción es del autor.)

De esta manera, Denetdale explica que se crean espacios soberanos en los que los navajos pueden ser navajos, libres de los efectos continuos del colonialismo. Sin embargo, está claro que la autonomía y los derechos son limitados en la Nación Navajo. Lee (2017) relata que en el periodo antes de la colonización, la autonomía y la autoridad se ubicaba en las redes extendidas familiares y el clan. No existía una relación comunal dentro de las localidades, tal como se conoce en muchos de los pueblos originarios de América Latina. El sistema actual de gobierno de la Nación Navajo, de entidades a nivel de localidades cuyos representantes forman un consejo “tribal”, fue impuesto por los poderes coloniales inicialmente para aprobar concesiones mineras (Lee, 2017).

A pesar de los desafíos de una relación compleja con el gobierno federal, los navajos ejercen soberanía por medio de actos de resistencia que son muestras de su autonomía. Esto incluye incorporando dentro de las leyes fundamentales que gobiernan la Nación Navajo su epistemología, *Sa'ah Naaghái Bik'eh Hózhóón* (SNBH), un sistema complejo de conocimiento que incorpora dos paradigmas: el camino de la belleza – femenino - y el camino de la protección –masculino (Nez, 2018). Según Lee (2023), SNBH ayuda a las personas en su búsqueda de la felicidad, bienestar, vida longeva y belleza, y da una base para un camino de vida sostenible y saludable para la Nación Navajo.

“Un propósito de la vida Navajo es mantener el equilibrio y el respeto entre el individuo y el universo y vivir en armonía y belleza con la naturaleza, el medio social de la familia y la comunidad, y los Sagrados con la esperanza de alcanzar el estado de SNBH.” (Begay, 2017: 61: la traducción es del autor).

En esto, se encuentran paralelos con las epistemologías del buen vivir practicadas por los pueblos originarios de América Latina e incorporadas en diferentes medidas por gobiernos de Suramérica en sus constituciones, tales como Bolivia y Ecuador (Gudynas, 2011).

2.1.4. Educación y los efectos de la colonialidad para los navajos

Es importante destacar la diferencia entre los conceptos de colonialismo y colonialidad. Mientras que el colonialismo significa el ejercicio de control sobre los recursos tangibles de un espacio geopolítico, (recursos naturales, cuerpos, tierra), la colonialidad ejerce un control que llega hasta la cultura del pueblo dominado. Como explican Mújica y Fabelo:

“Si bien, el colonialismo es un proceso que se relaciona con la ocupación militar y el control territorial, económico, jurídico y político de los pueblos colonizados por parte de una fuerza imperial extranjera; la colonialidad, en cambio, hace referencia a la lógica cultural de dominación colonial y a los dispositivos de herencia colonial que continúan operando en nuestros días, pese a que el colonialismo, en lo fundamental, ha finalizado.” (Mújica y Fabelo, 2019: 1).

En este sentido, es importante mirar la educación para el pueblo navajo de manera holística y en el tiempo.

El concepto que ha dominado el discurso y la experiencia navajo en cuanto a la educación en los últimos siglos ha sido ambos colonización y colonialidad. Tradicionalmente, la educación para los navajos ha consistido en:

Criar a un niño hasta la edad adulta con todas las bendiciones de, entre otras, buen pensamiento, planificación, independencia, fuerza, conocimiento, salud, felicidad y sentido de la esperanza. (Begay, 2017: 60; la traducción es del autor).

Según McCarthy (2002), la educación no se consideraba como una actividad separada de la vida cotidiana sino una parte íntegra de la socialización de la niñez y de su día a día. Consistía en observar e involucrarse en las actividades de la familia en el hogar y en el campo. Así, aprendían los roles y las relaciones para una vida plena y equilibrada en su relación con la naturaleza, la familia y la comunidad.

“Enseñaban, en pocas palabras, lo que significaba ser navajo. En conjunto, estas enseñanzas reforzaban un valor central, *k'e* (...) El *k'e* encarna los ideales de cooperación, compartir y respeto, y responsabilidad por uno mismo, la familia, el ganado y la tierra.” (McCarthy, 2002: 39; la traducción es del autor).

Un objetivo de los poderes coloniales era asimilar a los pueblos indígenas por medio de la educación. Dicho de manera más violenta, en las palabras del oficial del ejército estadounidense, Richard H. Pratt, que fundó una de las primeras escuelas para la niñez indígena en Estados Unidos, la meta de la escuela era la de “matar al indio para salvar al hombre” (Zalcman, 2016: 78). Desde el tiempo de internamiento en Bosque Redondo, un objetivo de confinar al pueblo navajo en la reserva era la inculcación por medio de una educación occidental (Denetdale, 2007). Esta intención se tradujo en que un artículo del tratado del 1868 incluyó la provisión de una escuela y un profesor por cada 30 niños navajos para una enseñanza en inglés (McCarthy, 2002).

Sin embargo, como explica Begay (2017:64), este genocidio cultural no fue una política repentina adoptada por el gobierno de Estados Unidos en sus relaciones con los pueblos indígenas, sino una larga tradición occidental de erradicar las prácticas culturales de los pueblos indígenas para tener acceso, no solo a sus tierras sino también, a sus almas. Este punto de vista conducido por un intento de subyugación siguió después de la adquisición de los Estados Unidos de Nuevo México que usó el sistema de educación como vehículo para esta supresión.

“En los cien años siguientes, los estadounidenses iniciaron un genocidio cultural: la provocación de los navajos mediante la educación para la asimilación y la aculturación. Fue un esfuerzo total del gobierno estadounidense por erradicar todo lo que era navajo: modos de vida, cultura, lengua y pensamiento. Fue una erradicación sistemática de las formas de vida navajo por parte de los estadounidenses que cobró su precio en el pueblo navajo, dando lugar a un trauma masivo que todavía se siente y se vive hoy en día.” (Begay. 2017; 69; la traducción es del autor).

Esta política se concretizó en el establecimiento de internados en los que niñas y niños de diferentes pueblos indígenas eran forzados a adoptar un modo de vida europeo por medio del estilo de ropa y de pelo, y una prohibición, con castigos corporales si no obedecían, del uso de su lengua materna (Begay, 2017). En entrevistas hechas con exalumnos de los internados,

McCarthy descubrió la cruel realidad sufrida por las niñas y niños que fueron sorprendidos hablando en su idioma nativo:

“A los niños sorprendidos hablando en navajo, se les abofeteaba con reglas o se les obligaba a fregar el suelo con un cepillo de dientes; a algunos se les 'lavaba' la boca con jabón amarillo en pastilla. Estas prácticas eran llevadas a cabo tanto por profesores blancos como por el personal navajo de los dormitorios.” (McCarthy, 2002: XVI; la traducción es del autor).

El objetivo asimilador de la escuela occidental significó que el conocimiento traído por las niñas y niños por parte de la educación recibida en la familia fue rechazada y menospreciada (McCarthy, 2002). El papel de la educación para los niños y niñas de familias indígenas era de despojarles de su identidad cultural para así convertirles en personas que se podían emplear como servidumbre doméstica, oficios para preparar una clase trabajadora amena al control del gobierno federal. Se trata de una forma de educación que encierra a los que la reciben en una cultura de silencio generada por una realidad oprimiente y que condiciona el comportamiento no solo mientras se recibe sino por muchos años después (Freire, 1990). Este enfoque colonial se puede comprender como la imposición de la modernidad con sus ideas concomitantes de ser “el mundo” civilizado, libre y racional a cambio de la existencia de otros mundos (Escobar, 2013).

Esta ambición colonial de despojo de identidad tiene sus raíces en el proyecto colonial en el que los colonizadores definen la nueva identidad de los pueblos originarios, “indios”, llevando a despojarlos y reprimirlos de su identidad original. Esto en torno llevó a una jerarquización entre identidades “europeas” y “no-europeas” y por ende una dominación desde los campos de poder económicos, sociales, culturales y políticos (Quijano, 2023).

En este sentido, se puede entender el proyecto educativo estadounidense para dominar a los navajos y otros pueblos originarios en el contexto de la colonialidad del poder:

“En el contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas de todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, sobre todo en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender la letra de los dominadores.” (Quijano, 2023: 110)

Este uso del poder hegemónico colonial desde la institución educativa recuerda a Bourdieu (1997) que presenta el establecimiento escolar como un destructor de seres para hacerles dócil en su objetivo de producir seres que sirven al estado. La experiencia histórica de los navajos en las escuelas asimiladoras del estado evidencia esto.

2.1.5. Decolonización de la educación

Antes de iniciar esta sección, vale la pena reflexionar sobre una cuestión semántica. Hay autores (y traducciones cuando se trata de textos traducidos) que usan la terminología “descolonial” y otros que usan “decolonial”. Considero pertinente la reflexión de Catherine Walsh que presenta el caso siguiente en su explicación por favorecer el prefijo ‘de’:

“Pretende marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’ y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a uno no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir.” (Walsh, 2013: 24).

Otra distinción útil es presentada por de Souza Silva cuando diferencia entre las dos terminologías explicando que:

“La descolonización significó el proceso de superación de la colonización territorial —posesión colonial— mientras que la “decolonialidad” significa el proceso cultural de superación de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza.” (de Souza Silva, 2013: 479).

A la luz de lo que Walsh y de Souza Silva presentan como argumentos, usaré el término decolonial a menos que se trate de poner hincapié en un proceso donde sí tiene sentido hablar de un proceso de reversión que favorece el uso de descolonial.

Uno de los autores imprescindibles a introducir en el debate sobre la decolonialidad es Franz Fanon. Para Fanon, puesto que la colonialidad penetra dentro del ser y su cultura, la decolonización no puede pasar desapercibida porque modifica al ser (Fanon, 2001). De esta manera, Fanon comprende la descolonización como una forma de desaprender lo impuesto por los colonos y no solo requiere la conciencia de los pueblos colonizados sino también la de los blancos, lo que implica que todos aprendan y desaprendan (Walsh, 2013). En el caso del territorio del pueblo navajo, esto quiere decir la implicación tanto de los colonos blancos que

practicaron una forma de colonialismo de asentamientos, como del pueblo nativo para decolonizar las instituciones, entre ellas la de la educación.

Esta ambición representa muchos desafíos porque, a diferencia del colonialismo experimentado en los países africanos o asiáticos, la experiencia en los Estados Unidos es uno de colonialismo del asentamiento. Esto requiere la destrucción del pueblo indígena y la apropiación de su tierra para construir su nuevo hogar allí, y representa la soberanía de los colonos sobre todo lo que allí se encuentra:

“Para los colonos, los pueblos indígenas estorban y, en la destrucción de los pueblos indígenas, las comunidades indígenas, y con el tiempo, y a través de la ley y la política, las reivindicaciones de los pueblos indígenas sobre la tierra bajo los regímenes de los colonos, la tierra se refunde como propiedad y como recurso. Hay que borrar a los pueblos indígenas, hay que convertirlos en fantasmas.” (Tuck y Yang, 2012: 6; la traducción es del autor).

Los núcleos de población localizados en el territorio ancestral navajo, pero excluidos de los límites trazados por el tratado de 1868 que dio origen a la Nación Navajo, pasaron a funcionar como una suerte de poblados fronterizos. Un ejemplo de esto es el pueblo de Gallup donde los sujetos y sujetas de esta investigación que conforman el grupo *Stronger Together* viven. El pueblo se construyó sobre tierra ancestral navajo, sin embargo, la experiencia vivida hoy día por los navajos es de sentir como si entraran en un territorio extranjero en el que se les hace sentir invasores que amenazan a la civilización blanca (Denetdale, 2016). Según Denetdale:

“Los nativos conocen Gallup como una tristemente célebre pueblo fronterizo y «Pueblo Borracho, USA»-un lugar oscuro y violento donde un número desconocido de nativos han muerto de forma no natural en sus calles, en los arroyos polvorientos y en el monte.” (Denetdale, 2016: 119; la traducción es del autor).

Tuck y Yang también alertan sobre el uso de la terminología “decolonizar” en discursos sobre la justicia o la democratización de las instituciones políticas y culturales que han sido transformadas para el colonialismo y la colonialidad. Para ellos, decolonizar no se puede usar como metáfora por los cambios que se quieren ver para mejorar el funcionamiento de las instituciones; no se debe usar de manera superficial.

“Decolonizar (un verbo) y decolonización (un sustantivo) no pueden injertarse fácilmente en discursos/marcos preexistentes, aunque sean críticos, aunque sean antirracistas, aunque sean marcos de justicia. La fácil absorción, adopción y transposición de la decolonización es otra forma de apropiación por parte de los colonos. Cuando escribimos sobre decolonización, no la ofrecemos como una metáfora; no es una aproximación a otras experiencias de opresión. La decolonización no es un término intercambiable por otras cosas que queremos hacer para mejorar nuestras sociedades y escuelas.” (Tuck y Yang, 2013; 3; la traducción es del autor).

Tomando en cuenta esta premisa sobre el uso de la terminología “decolonizar” se puede identificar evidencias de una decolonización en la educación experimentada por el pueblo navajo.

A pesar de los mejores esfuerzos de los poderes coloniales, e incluso si la herencia de un sistema educativo diseñado por no nativos para nativos se mantiene incrustada en muchas familias (Tsinnajinnie, 2017), el pueblo navajo ha resistido la asimilación total de su visión educativa, lo que Quijano (2023:110) llama una subversión de todo lo que tenían que imitar, simular y venerar. En esta resistencia han empleado lo que Walsh (2013:25) describe como pedagogías de rebeldía, lucha, insurgencia, acción y organización para seguir siendo, haciendo y sintiendo decolonialmente pese al poder colonial.

No fue hasta 1968 cuando una ley fue aprobada que instauró una enseñanza bilingüe, lo que permitió a estudiantes indígenas la posibilidad de aprender en su lengua materna mientras adquirirían el inglés. La ley de 1975 sobre la Autodeterminación India y la Asistencia Educativa permitió a los navajos finalmente reclamar lo que habían perdido: soberanía educativa tradicional navajo (Begay, 2017). Hoy, las leyes de costumbre de la Nación Navajo enseñan a las personas una educación holística que embarca el idioma, las relaciones - llamado *ké'è* por los navajos - y el conocimiento cultural, y constatan que la niñez navajo debería ser equipada con sabiduría, autoconocimiento, y conocimiento para empoderarse (Lee, 2023). En este sentido, se puede considerar la decolonización de la educación como un proceso que pretende transformar el sistema educativo para dar a alumnos indígenas la posibilidad de sobresalir (Cram y Adcock, 2021). De la misma manera que explica Escobar (2013:28) para otros pueblos originarios del continente americano, el pueblo navajo ha adelantado una lucha ontológica en

contra del proyecto globalizador neoliberal de la construcción de “un mundo” al abogar por un proyecto educativo que pone por delante su epistemología enraizada en sus tradiciones y enseñanzas ancestrales. Esto se aproxima a la pedagogía crítica abogada por pensadores de la educación como Henry Giroux y Paulo Freire. Como explica Giroux:

“La educación como empoderamiento debe ser capaz de asumir la tarea de cambiar la conciencia para que los individuos puedan narrarse a sí mismos, evitar su propia borradura, abordar las condiciones económicas, sociales y políticas que conforman sus vidas y aprender que la cultura es un instrumento de poder. Para que esto ocurra, las personas tienen que reconocer algo de sí mismas y de su condición en los modos de educación en los que se les aborda. Se trata tanto de despertar un sentimiento de identificación como de un momento de reconocimiento. Cualquier noción viable de pedagogía crítica tiene que estar del lado de la comprensión, la claridad, la persuasión y la creencia.” (Giroux, 2022: 205; la traducción es del autor).

Una educación soberana, enraizada en la epistemología navajo, es más propensa a permitir una concientización de su propia identidad y a propiciar la capacidad del alumno o la alumna navajo.

2.2 Pobreza, exclusión y subalternidad en el pueblo navajo

2.2.1 Pobreza entre la comunidad navajo en Gallup, Nuevo México

Los sujetos de la investigación con quienes se abordan preguntas en torno a la educación y el aprendizaje, pertenecen al grupo de *Stronger Together*, tal como se explica en la introducción. Como tal, se identifican como personas en situación de pobreza (ATD Fourth World, 2023). El pueblo en el que se encuentran las personas del grupo, Gallup, tiene un porcentaje de pobreza de más de 28%, cuando la tasa nacional de pobreza es de 11% (US Census Bureau, 2024). Denetdale describe los dilemas a los que se enfrenta la población, no solo de Gallup, sino de la población en la Nación Navajo en general:

“Estos incluyen altas tasas de desempleo crónico, pobreza, bajo nivel educativo, altos índices de problemas de salud, como alcoholismo y diabetes, y altos índices de violencia.” (Denetdale, 2016: 119; la traducción es del autor).

Dado este hecho, en esta sección se considerará cómo los conceptos de subalternidad y exclusión social pueden ayudar a entender la experiencia de los navajos en situación de pobreza, situación que caracteriza los sujetos de esta investigación.

2.2.2 Subalternidad y pueblo navajo

El término subalterno surge por Gramsci y sus cuadernos de la cárcel donde mostró que no se puede considerar la historia sin considerar la cuestión de clase. Consideró necesario tomar en cuenta la relación entre los gobernantes – grupos en poder - y los gobernados, es decir una clase hegemónica y los subalternos (Said, 1988). Este concepto de relaciones de poder es importante para explicar no solo la experiencia subalterna sino también para definir quiénes son (Beverley, 1999). En este sentido, hay peligro de usar la palabra “subalterno” como sinónimo de oprimido o dominado, cuando a lo que se refiere es a la condición de ser subordinado en un contexto de dominación capitalista (Modonesi, 2010).

En la definición gramsciana de las clases subalternas interesa también el elemento de resistencia que prevalece dentro de ellas:

“Las clases subalternas –dice Gramsci- no son nunca pura pasividad; hay siempre un germen de resistencia activa. Por ello, reconstruir su historia valorizando al máximo las huellas de tal actividad es importante y tiene un valor político.” (Ligouri, 2016: 77).

En la vida cotidiana de los subalternos, esta resistencia se manifiesta en actos cotidianos de desafiar la autoridad del Estado, en la apropiación de espacios públicos o hasta en el uso de grafiti para expresar sus reflexiones en los muros de las calles (Behera, 2023). En la experiencia navajo, el continuo uso del idioma *diné* es ejemplo de resistencia. A pesar de los esfuerzos coloniales de erradicar su uso, por medio de las escuelas-internados por ejemplo, casi 180,000 personas reportaron que el idioma principal en su hogar sigue siendo el navajo según el censo de 2019 (Dietrich y Hernández, 2022).

El estudio de la subalternidad alcanzó un auge nuevo en los estudios poscoloniales, particularmente entre académicos de la India que tomaron el concepto para poder explicar la existencia de una clase social que seguía viviendo un proceso de “otredad” por el estado

poscolonial. Thapan describe, desde su experiencia de la India, quiénes son los subalternos en este estado poscolonial:

“Los ciudadanos subalternos son los marginados que viven al borde de la propia marginalidad. El Estado casi no se interesa por su bienestar y no se ocupa de su empleo, su seguridad alimentaria, su educación, su atención sanitaria ni de ninguna otra forma de subsistencia, salvo la que ellos mismos puedan obtener de algún mísero salario diario.” (Thapan, 2022: 3; la traducción es del autor).

Esta descripción de los “ciudadanos” subalternos genera eco en el hecho de que hay un problema crónico de falta de acceso a electricidad, con 17,000 viviendas en la Nación Navajo no conectados al suministro de electricidad en un territorio de 170,000 personas (Ziv *et al*, 2024), y un treinta por ciento de la población en la Nación Navajo sin acceso a agua potable (Navajo Water Project, sin fecha). De hecho, la política poscolonial de los Estados Unidos ha incluido políticas que buscaban el empobrecimiento de la comunidad navajo, con la exterminación de cincuenta por ciento del ganado de los navajos en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, lo que convirtió en muchos navajos en mano de obra barata en el campo y en la ciudad donde sufrieron racismo y discriminación (Denetdale, 2016). Es revelador remarcar que hasta en tiempos modernos los pueblos nativos son considerablemente olvidados por los mandatarios federales. Entre 1999 y 2014, ningún presidente del país pisó territorio nativo. Y cuando lo hicieron los Obama en junio de 2014, salieron perturbados de sus encuentros con jóvenes indígenas por las vidas marcadas por sinhogarismo, alcoholismo y pobreza (Begay, 2017).

El estudio de lo subalterno en los estados poscoloniales, y en este caso en el suroeste de Estados Unidos, tiene su lógica desde un punto de vista Gramsciano. Su concepción de los subalternos estuvo muy conectado a la experiencia de la población más marginalizada del sur de Italia, una región caracterizada por la vida agraria de la clase campesina, con muchas semejanzas con el mundo poscolonial (Beverley, 1999). Para De Souza Silva, la experiencia subalterna en las sociedades poscoloniales está caracterizada por la otredad:

“Los subalternos viven dominados, sin esperanza, con su vida en peligro constante, sin utopía, sin futuro. La modernidad se consolida como paradigma de la guerra, de la violencia, bajo la cual el Otro es desechable, es un mero objeto de dominio, “recurso” o “capital”, una

“cosa” a ser adueñada, apropiada, explotada.” (De Souza Silva, 2013: 487).

En las sociedades poscoloniales, la élite nacionalista tenía interés en continuar beneficiándose del orden social reproducido durante el colonialismo. Dar espacio a movimientos subalternos buscando la liberación por medio de la justicia social ponía en juego su hegemonía (Mallon, 1994). En el contexto latinoamericano, que para el Latin American Subaltern Studies Group incluye los Estados Unidos, el Estado en sus proyectos transnacionales usa a los profesores y a la policía en una estrategia coordinada para impedir esta liberación y lograr sus objetivos de extracción económica y administración territorial (Latin American Studies Group, 1993).

La experiencia vivida por los navajos frente al colonialismo de asentamiento refleja esta observación en la que siguen padeciendo del despojo, el robo de su tierra y los recursos naturales que ésta atesora (Denetdale, 2016). Al contrario de los nuevos estados poscoloniales de África y Asia, en las Américas, debido a la aniquilación del pueblo indígena, las luchas anticoloniales fueron dominadas por descendientes europeos, lo que dio paso a su dominación por medio de los aparatos de poder político y económico de los estados poscoloniales (Seed, 1994).

En las sociedades poscoloniales donde predomina un colonialismo de asentamiento, como es el caso del colonialismo vivido por los navajos, la cuestión de raza no puede ser ignorada y es determinante en su experiencia subalterna.

“El patrón de dominación entre colonizadores y colonizados fuese organizado sobre la base de la noción de raza, con todas las implicaciones racistas que conllevó el hecho de que los factores de clasificación y de identificación social se consolidasen bajo patrones de relaciones permanentes que, hasta el día de hoy, regulan los conflictos sociales.” (Guerrero Mauri, 2021: 148).

Esta noción de la supremacía de una raza sobre otras crea un sistema de jerarquización social en los Estados Unidos que Isabel Wilkerson (2020) compara con el sistema de castas en la India. En el caso del sistema estadounidense, los indígenas ocupan el mismo estrato inferior que las personas descendientes de los esclavizados, experimentando el mismo proceso de subyugación de parte de la dominación colonial que llevan muchos pueblos originarios, entre

ellos el de los navajos, a vivir niveles de pobreza multi-dimensional que se ven en países del sur y a estar atrapados en un círculo vicioso de violencia e injusticia (Lee, 2014).

2.2.3 Violencia epistémica y subalternidad

La violencia mencionada arriba se extiende también a los ámbitos epistemológicos y para las personas subalternas en el estado poscolonial, esta violencia es producto de la otredad de parte del poder colonial:

“El ejemplo más claro disponible de tal violencia epistémica es el proyecto remotamente orquestado, lejano y heterogéneo de constituir al sujeto colonial como Otro.” (Spivak, 1994: 76; la traducción es del autor).

Spivak enmarcaba su argumento de la violencia en el contexto subalterno donde el producto de esta violencia es el silenciamiento de los subalternos. Afirmaba que, si los subalternos pudieran hablar, ya no serían subalternos. Esto plantea la pregunta del papel de la academia en dar voz a las personas subalternas. Spivak intuye que la condición subalterna es en parte porque el conocimiento académico no representa a las personas subalternas y es cómplice incluso en la producción de la subalternidad (Beverley, 1999). Si bien esta violencia epistémica vivida por las personas subalternas inició en el Estado colonial, fue adoptada, remodelada y reforzada por el estado poscolonial (Behera, 2023).

En el contexto navajo, se puede vincular esta violencia epistémica con la disrupción de la relación entre el pueblo indígena con la tierra, lo que representa, según Tuck y Yang, una violencia profunda, no solo epistémica, sino también ontológica y cosmológica, porque los colonos asentados acusan al pueblo originario de tener una relación retrasada y hasta “salvaje” con la tierra. Cada día de la ocupación de los colonos sobre su territorio, se reafirma esta violencia (Tuck y Yang, 2012: 5).

¿Cómo dar espacio, entonces, a la generación del conocimiento subalterno? Behera cuestiona la capacidad de los “expertos” de escuchar:

“No corresponde a los expertos dejar hablar a los subalternos, sino reconocer que la cuestión fundamental no es que los subalternos

ejerzan su agencia. Siempre han estado sintiendo, pensando, haciendo y escribiendo, aunque utilizando diferentes registros que pueden quedar fuera del ámbito de lo que se considera conocimiento en términos de ciencias sociales estándar. Así pues, la pregunta que hay que plantearse es: ¿podemos nosotros, los expertos, escuchar? Se trata de entender por qué y cómo se están inhabilitando los espacios discursivos desde los que se puede escuchar al subalterno.” (Behera, 2023: 1912; la traducción es del autor).

El desafío entonces para los académicos es estar dispuesto a “aprender a aprender desde abajo” (Thapan, 2022: 6) sin enredar la voz de los subalternos con conceptos, teorías e ideologías y buscando cómo aprender sobre la subalternidad desde la experiencia vivida para romper las fronteras de conocimiento.

Para el pueblo navajo, contrarrestar esta violencia epistémica pasa por reconocer la violencia epistémica intrínseca en la soberanía colonial y la democracia, y cómo aquella contradice la propia epistemología *diné* que se basa en *hózhó* (belleza y armonía) y *k'é* (parentesco, relaciones) (Emerson, 2017). Centrarse en una epistemología que da espacio a lo que Guha (2002) llamaba la “pequeña voz de la historia”, es el desafío de esta investigación con personas en situación de pobreza del pueblo navajo. Entender cómo se pueden aplicar las teorías subalternas en un contexto navajo ayuda a tomar conciencia de las violencias vividas por este pueblo, entre ellas la epistémica, y actuar como investigador acorde a esto.

2.2.4 Subalternidad y exclusión social

El Estado nación y la democracia en su forma tradicional han impedido que las clases subalternas realicen una participación activa en el proceso político y en la construcción de conocimiento (Latin American Subaltern Studies Group, 2003). De esta manera, el subalterno es considerado una figura de exclusión a quien le falta acceso a las instituciones que proveen derechos y obligaciones, lo contrario al ciudadano, y hay una subalternización que es representada por una experiencia de exclusión y marginalización (Thomas, 2018).

Esta subalternización que impide el acceso a derechos y obligaciones encuentra eco en la manera en la que se puede definir el concepto de pobreza y pobreza extrema. Según Wresinski, citado en un informe de las Naciones Unidas por el relator especial Leandro Despouy:

“La precariedad es la ausencia de una o varias seguridades que permiten a las personas y familias el asumir sus responsabilidades elementales y gozar de sus derechos fundamentales. La inseguridad producida por esta precariedad puede ser más o menos extensa y tener consecuencias más o menos graves y definitivas. Conduce frecuentemente a la gran pobreza cuando afecta a varios ámbitos de la existencia, tiende a prolongarse en el tiempo haciéndose persistente y obstaculiza gravemente las posibilidades de recobrar los derechos y reasumir las propias responsabilidades en un futuro previsible.” (Comisión de Derechos Humanos, 1996: 58).

Wresinski, quien fundó ATD Cuarto Mundo en Francia, junto con personas en situación de pobreza extrema en los años cincuenta, concibió con un grupo de intelectuales franceses el concepto de exclusión social como un concepto que caracteriza a la pobreza extrema en los países del norte global (Blunski-Ackerman, 2013). Para Wresinski, la exclusión social conlleva a una retirada de las seguridades fundamentales (tales como empleo, alojamiento, ingreso, educación, protección jurídica y representación política), lo que implica la dificultad de hacer efectivo el gozo de sus derechos. Esto se manifiesta en la vida cotidiana de las personas en situación de pobreza del pueblo navajo que ATD Cuarto Mundo encuentra en el territorio. Para estas personas, hay una dependencia sobre seguridades, o recursos, que son insuficientes para poder proveer para el futuro y vivir el día a día: no disponen de ninguna red de contención o plan de contingencia (ATD Fourth World, 2023).

Wresinski no habla de las personas en situación de pobreza como subalternos en sus escritos, pero está claro que los conceptos de subalternidad y exclusión no son mutuamente excluyentes. En determinados contextos y sociedades rurales, la tierra y la posición social son los determinantes de la exclusión social (Pankaj y Pandey, 2014). Por lo que ya se ha compartido en este capítulo sobre la relación con la tierra para el pueblo navajo y la consideración de las personas indígenas en la sociedad estadounidense como de la “casta” más baja, se puede pensar en el concepto de exclusión social como muy relevante para el contexto navajo.

2.3 Conclusión de este capítulo

Este capítulo ha demostrado la relación del pueblo navajo con los poderes hegemónicos coloniales y cómo éstos, desde la colonialidad, rompieron con la forma tradicional de concebir

y vivir la educación en la familia navajo. Sin embargo, la resistencia del pueblo, propia de la clase subalterna, ha generado un proyecto educativo autónomo que ha surgido de la propia epistemología *diné*. Al mismo tiempo, la subalternización y exclusión social experimentada, derivadas de la opresión colonial histórica, sigue teniendo impacto en la vida cotidiana del pueblo navajo.

En los dos siguientes capítulos se presenta una sistematización de las entrevistas y talleres realizados con las y los actores de la investigación. El contexto histórico y los conceptos presentados en este capítulo, ayudarán a comprender el conocimiento producido junto con las y los actores desde la situación geográfica y social en el que se enmarca. La historia de colonialismo que ha infiltrado en todos los aspectos de la vida de los navajos y la persistencia de la colonialidad en sus relaciones tienen que ser tomadas en cuenta al interpretar y analizar esta sistematización. Los conceptos de subalternidad y exclusión social también ayudarán a entender la situación socio-económica, *inter alia*, vivida por las y los actores.

Los dos siguientes capítulos, que presentan el trabajo de campo realizado con los actores, se refieren a los conceptos y experiencias presentados en este capítulo a fin de comprender mejor la situación actual vivida en el campo de la educación.

Capítulo 3: Grupo *Stronger Together*: narración propia de su historia de educación y aprendizaje

En este capítulo, se relata el trabajo de campo realizado con las actoras del grupo de *Stronger Together* como preparación para el proceso de investigación usando la metodología de Cruce de Saberes. Se explican y se presentan también los resultados de la apropiación por parte de las actoras de sus propias historias sobre educación y aprendizaje por medio de la herramienta de la narración de historias digitales.

3.1 Lanzamiento del trabajo con el grupo de actores de *Stronger Together*

Como se explica en la introducción, el grupo *Stronger Together* está conformado por personas de origen navajo que viven en las inmediaciones del pueblo de Gallup. Todas las personas tienen en común una vida de lucha y resistencia, durante la cual han atravesado, o siguen atravesando, situaciones de discriminación y precariedad en diferentes aspectos de su vida (ingresos, alojamiento, inseguridad alimenticia, salud). En líneas generales esto puede entenderse como una situación de subalternidad, de pobreza y de exclusión social, por las razones argumentadas en el capítulo anterior.

Durante el transcurso de esta investigación, la participación de las personas que conforman el grupo *Stronger Together* tuvo altibajos pero, hubo cuatro mujeres que formaron un núcleo que acompañó de manera constante todo el proceso, mientras que otras cuatro personas participaron de forma esporádica. En el marco de la investigación, se puede considerar el grupo *Stronger Together* como el sujeto social.

Las reuniones para lanzar el trabajo tuvieron lugar dentro de las oficinas de ATD Cuarto Mundo para generar un espacio de confianza y familiaridad. Se tuvieron que enfrentar varios problemas que impactaron la constancia en la participación de los miembros del grupo. Durante el invierno, las condiciones climáticas representaron un obstáculo. La nieve y la lluvia a veces impedían a las participantes llegar a las reuniones porque los caminos se hacían intransitables. En otras ocasiones, problemas de índole personal afectaban la participación, como desalojos, temas de salud y relaciones interfamiliares. En cada ocasión, se procuraba

poner al día posteriormente a la persona que faltó a la reunión para que fueran preparadas para asistir a la siguiente. Brindar un espacio de apoyo mutuo dentro del grupo también contribuía a transitar estos momentos de dificultades que padecían las participantes a fin de continuar animadas para contribuir al proceso.

Tal como se menciona en la introducción, el grupo *Stronger Together* surge en el seno de la asociación ATD Cuarto Mundo en 2023 para dar respuesta a la petición de varios de sus miembros de tener un espacio seguro y reconfortante en el que puedan encontrarse entre personas cuyas vidas son afectadas por luchas y dificultades. De esta manera, se pretende crear un espacio vivo para generar participación que abra la posibilidad de incidencia en espacios políticos (Cornwall, 2002). En un documento de programación interna de ATD Fourth World, se expresó así el objetivo del grupo:

“Crear un espacio seguro para que las personas en situación de pobreza puedan sentirse apoyadas mutuamente, compartir sus experiencias y desarrollar un conocimiento y una voz colectiva para promover el cambio en nuestra comunidad.” (ATD Fourth World, 2023; la traducción es del autor).

Este espacio fue el marco en el que se pudo empezar a dialogar sobre el tema que el grupo deseaba trabajar para promover cambios en su comunidad. El propósito desde el inicio de la investigación era que fueran los propios miembros del grupo quienes tuvieran el proceso de cambio en sus manos, de modo que fueran ellas y ellos, y no las y los facilitadores del grupo, quienes incidieran en la construcción de su presente y su futuro (Diego, 2000).

3.2 Identificación del tema a trabajar

Como se explica en la introducción, el tema inicial propuesto para la investigación giraba en torno a la relación entre proveedores de servicios para la protección de la niñez y beneficiarios de estos servicios. En el transcurso de las primeras reuniones con el grupo *Stronger Together* se puso en evidencia que éste no era un tema que permitía la libre expresión de las y los participantes, y de igual manera no salía como tema prioritario sobre el que el grupo quería trabajar para incidir en cambios. Se hizo evidente que hacía falta trabajar con más cautela con el grupo y actuar acorde a eso, reconociendo, como dice Diego (2000), que entre facilitadores del grupo y las y los actores mismos, los tiempos, ritmos, e incluso, miedos no son los mismos:

“El problema para los asesores externos al proceso estriba en respetar, comprender en la diferencia y asumir los tiempos y los ritmos de los sujetos del desarrollo, sin tratar de imponer tiempos y su ritmo con el fin de abortar el proceso de cambio de dichos sujetos.” (Diego Quintana, 2000: 72).

Tomando estas precauciones en cuenta, se inició el trabajo con el grupo *Stronger Together* en enero de 2024, donde se celebraron cuatro reuniones entre el periodo de enero a julio y se realizaron múltiples entrevistas individuales con las participantes.

En esta fase inicial, el papel del equipo facilitador fue permitir que la palabra fluyera en el grupo. Se iniciaron siempre las reuniones con un tiempo de libre expresión para que cada persona pudiera compartir lo que llevaba dentro de su corazón y en su mente al llegar. Para eso, se pedía a las y los participantes tomar un tiempo de reflexión personal primero para así fijar una idea de lo que querían compartir y luego facilitar la toma de palabra. Posteriormente, se expuso en la mesa una serie de tarjetas del juego de mesa “dixit”, que cuentan con ilustraciones oníricas, ricas en detalles y abiertas a múltiples interpretaciones, más propios del mundo de los sueños, lo que permitía a cada participante proyectar sus propias experiencias y emociones usándolas como apoyo para expresarse. Esta manera de iniciar las reuniones dio lugar a una libre expresión de la palabra, generando un ambiente de confianza y empatía entre las y los participantes, lo cual permite a las personas que viven en condiciones de pobreza compartir y articular lo que viven y su análisis de ello (Greenwood, 2024).

Desde la primera reunión salió una corriente fuerte del papel de las abuelas en la crianza de sus nietos y nietas y de lo que les transmiten para que tengan mejores oportunidades en la vida.

Esto se expresó de la manera siguiente:

- El papel de las abuelas: para dar esperanza a la nueva generación para que no vivan los mismos desafíos que ellas vivieron; para apoyar a sus hijos y sus nietos a fin de ayudarles a encontrar sus propias fuerzas.
- Ser mujeres fuertes: hay un sentido de cargar el peso del mundo en sus hombros. Es abrumador, pero se sigue adelante.

- La generación más joven es etiquetada y juzgada particularmente en la escuela por ser irresponsable y problemática. Los profesores no ven la imagen total de la persona joven.
- Construir una memoria colectiva: hay que compartir esta memoria y sobre todo las herramientas que se han desarrollado para ayudarse, para calmarse y ponerlas al servicio de la nueva generación.

Figura 10: Tarjetas “dixit”. Se usaron las tarjetas del juego “dixit” al inicio de las reuniones del grupo Stronger Together para fomentar la expresión de las participantes y crear un clima de apoyo mutuo. (Fuente: Propia).



En las reuniones siguientes se siguió profundizando el tema de la crianza de los hijos y nietos, y se observó que el tema de los aprendizajes y su transmisión, seguían siendo foco de interés para las participantes, así como la experiencia educativa, tanto para las participantes como para

sus familiares. A partir de las transcripciones de las reuniones y entrevistas que se usaron para profundizar el tema, se pudo construir una imagen de lo que implica la experiencia educativa y de aprendizaje. Finalmente, se planteó al grupo trabajar este tema juntos como parte central de la investigación, lo cual fue recibido positivamente.

3.3 Significados de la educación para el grupo Stronger Together

Por medio de entrevistas y trabajo grupal entre enero y abril de 2024, se acumuló mucha información sobre el significado de la educación y el aprendizaje para las participantes. Su sistematización permitió desglosar cuatro áreas que conciernen la educación y el aprendizaje para el grupo *Stronger Together* que sería importante para el trabajo posterior. Se presenta aquí una recapitulación de la información deducida con citas de las y los participantes para ejemplificar cada área:

- **Como clave para un futuro mejor:** en el contexto de indicadores socio-económicos desfavorables, en el que se encuentran muchas personas del pueblo navajo, la educación formal se puede considerar como una posibilidad de superación, logrando un trabajo con un sueldo digno.

“Cuando mis hijos crecían, les decía todos los días: ‘Terminen la escuela. Sólo denme un diploma de preparatoria.’” Esther Rodriquez (Stronger Together, 2024).

- **Como manera de evitar la dependencia al alcoholismo y a la drogadicción,** expresado como una esperanza de que: si se concentra en los estudios, no se caerá en la toxicomanía. Durante los encuentros, todos los participantes mencionaron su propia historia de dependencia o la de un familiar, y el impacto devastador que ha tenido en sus vidas con la pérdida de familiares, incluyendo a hijos, por las consecuencias que tiene el alcoholismo y la drogadicción.

“Entonces le dije a mi nieto: ‘Sigue yendo a la escuela’. Le dije: ‘No bebas nunca. Y no fumes. No andes nunca con eso.’” Mary Benally (Stronger Together, 2024)

“Siempre le decimos a nuestro nieto: ‘Más te vale no empezar a hacer todo cuando crezcas: termina la escuela, ve a la universidad.’” Vergie Curley (Stronger Together, 2024)

- **La educación y los aprendizajes que se transmiten de generación a generación** para mantener la cultura viva y preparar a la próxima generación para los retos a los que se enfrentarán. Se encuentra un deber y un orgullo en educar a los hijos y a los nietos en los aprendizajes ancestrales guardados de generación en generación.

“La enseñanza que te doy, guárdala en tu corazón. Si esta generación no escucha, va a ser difícil.” Lorena Watchman (*Stronger Together*, 2024)

“Siempre me dicen que estoy haciendo un buen trabajo criando a mi hija porque ella tiene mucho respeto por las personas mayores. Y no habla cuando alguien más está hablando. Y luego, cuando le digo que es una conversación de adultos, se aleja y se va a su habitación.” Syrita Begay (*Stronger Together*, 2024)

- **La experiencia traumática** vivida a través de las generaciones por una educación colonialista y de asimilación forzada. Además del régimen violento de los internados, hay también la experiencia de haber cursado una educación alejada de su experiencia de vida, lo que produce una ajenidad a la educación recibida y una dificultad consecuente de encontrar un interés en la misma.

“Fui a la escuela como internado. Simplemente nos arrojaron allí.” Julian Watchman (*Stronger Together*, 2024)

“No sabía nada. No fui al colegio. Solo era una cuidadora. Cuidaba de mis hermanos y mi hermana. No me importaba la educación. Lo único que sabía era que tenía que cocinar para mis hermanos y mi hermana, asegurarme de que tuvieran ropa limpia. La educación no era lo mío. Solo tenía que saber que tenía que ganar dinero.” Esther Rodriquez (*Stronger Together*, 2024)

Estos resultados ayudaron a dar forma a las próximas etapas de la investigación y cimentaron el tema de la educación y aprendizaje al tema para indagar con el grupo.

3.4 Preparación de la siguiente etapa con el grupo para profundizar el conocimiento situado: autorreconocerse como portadores de un saber

El trabajo de desglosar la experiencia de educación y aprendizaje para las participantes del grupo *Stronger Together* fortaleció el deseo de seguir profundizando este tema a partir de su propio conocimiento construido forjado por su experiencia de vida. El grupo estaba de

acuerdo con adoptar la educación y aprendizaje como tema en el que trabajarían para aportar propuestas transformativas e incidir en un cambio en la comunidad.

Al mismo tiempo, hubo una toma de conciencia entre facilitadores que, para seguir aportando sobre el tema, hacía falta que las participantes del grupo trabajaran en el autorreconocimiento de sus capacidades como portadoras de un saber necesario para aportar en la generación de cambios, así como valorar su propio saber (Monje Barón, 2023).

Esta decisión de dedicar tiempo al autorreconocimiento tuvo que ver también con la eventual implicación de las participantes en la metodología central para la investigación, el Cruce de Saberes (metodología explicada en el primer capítulo), la cual exige una preparación previa para las personas que carecen de experiencia en compartir sus experiencias y construir conocimiento con otros.

De esa manera se dedicaron los dos talleres siguientes, en abril y en junio de 2024, a la realización de ejercicios en conjunto con las participantes del grupo. El taller giraba en torno al autorreconocimiento de sus capacidades como actores en un proceso de investigación y como personas con capacidades para aprender.

3.4.1 Taller de “siluetas de autorreconocimiento”

En el primer taller, se realizó un ejercicio llamado “las siluetas de autorreconocimiento”, un ejercicio basado en un proceso desarrollado en Colombia con investigadores comunitarios (Observatorio de Seguridad Humana, 2017). Mediante un ejercicio de siluetas, cada participante reconoce sus saberes y habilidades, así como la conexión entre estos y sus sentidos. El ejercicio permite a cada uno reconocer elementos en común con otros participantes. Tiene múltiples propósitos:

- Auto-reconocer quién es cada uno, desde sus habilidades y saberes.
- Reconocer a los participantes con quienes conformarán grupo.
- Reflexionar sobre cómo está interrelacionado el sentir-pensar en las actividades que se realizan.
- Identificar saberes que se comparten con otros o que a uno le gustaría aprender.

El ejercicio se realiza sobre el dibujo de una silueta de tamaño real, en el que cada participante escribe (o dibuja) respuestas a preguntas precisas en papeles adhesivos de diferentes colores, que después colocan en su silueta según dónde sienten esta respuesta, vinculando sus pensamientos con sus sentires. Para el contexto en el que se realizó el ejercicio, se escogieron las siguientes preguntas: ¿En qué espacios he participado, me he involucrado?; ¿Qué es lo que sé hacer mejor o me han dicho que hago bien?; ¿De qué manera soy útil o un recurso para la gente cercana a mí?; ¿Cómo resuelvo los problemas en mi familia y/o en mi comunidad?; Cuando me intereso por un tema, ¿qué estrategias uso para saber más sobre él?

Figura 11: Taller de siluetas. Algunas de las participantes del grupo buscan los vínculos que sienten desde lo que expresaron en su silueta a lo que otras participantes expresaron. (Fuente: Propia).



Una vez contestadas las preguntas y la colocación de los papeles en la silueta, cada participante tomó su turno para presentar su silueta a las demás participantes del grupo.

A continuación, se presentan algunos de las respuestas de los participantes a las preguntas que colocaron en sus siluetas (*Stronger Together*, 2024):

“Me encanta cuidar de mi familia y de los niños. Y la razón por la que me lo puse en el brazo es porque me encanta cargar a los niños y decirles lo buenos que son, criarlos y cuidar de mi familia.” Esther Rodriguez.

“Siempre me han dicho que se me daba bien pastorear ovejas. Me lo puse en los pies para pastorear ovejas.” Mary Benally.

“Lo que me ocupa es mi propia vida tradicional en las reuniones de la Iglesia Nativa Americana y, como mi padre es curandero, yo también participo en eso. Hay que tener una mentalidad positiva para transmitir a esa persona un pensamiento positivo y una aportación positiva. Lo coloqué en la cabeza.” Syrita Begay.

“Era bueno llevando leña a mi abuela. Mi hermano y yo le llevábamos leña. Necesitábamos mucha. No teníamos por qué hacerlo, pero ella nos daba las gracias. Necesitábamos brazos fuertes y sanos, así que la puse sobre mi brazo.” Vergie Curley.

“Dondequiera que voy, parece que mucha gente me conoce. Y siempre me dicen: ‘Oye, ¿tienes tiempo para charlar?’ Aunque esté ocupada, es como si me reservara tiempo para hablar con ellos, y soy una persona que da consejos. Me siento con ellos y los escucho. Les reconforto. Me lo puse en la cabeza porque hay que pensar para dar consejos.” Syrita Begay.

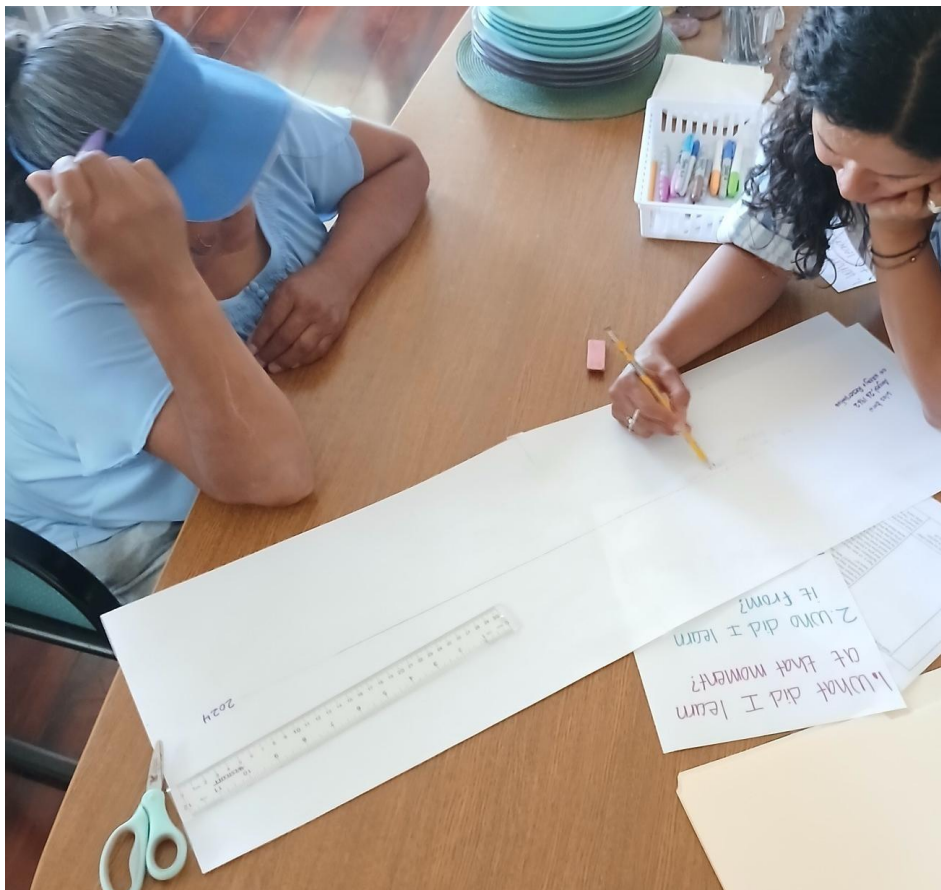
A continuación, las siluetas se colocaron en una sola fila y se repartieron hilos de estambre a cada participante para tejer lazos entre sus respuestas y otras parecidas. De esa manera se crearon, de forma simbólica y real, vínculos entre las participantes que fortalecieron los lazos y crearon unión grupal. El taller fue un momento clave en la creación del sentido de pertenencia de grupo en el que cada quien confió en su papel como portadora de un saber para el colectivo.

3.4.2 Taller de “línea de aprendizaje”

En el siguiente taller se propuso realizar un ejercicio en el que las participantes situaban en una línea del tiempo momentos claves de aprendizaje en su vida para luego reflexionar y compartir sobre lo que necesitaban en el momento presente para poder aprender. Los objetivos de este ejercicio eran:

- Reflexionar sobre lo aprendido a lo largo de la vida.
- Tomar conciencia de lo que fue necesario en cada momento para aprender.
- Identificar lo que se necesita en el momento presente para aprender.
- Sacar a la luz preocupaciones sobre el hecho de aprender.
- Comprender los procesos de aprendizaje de cada uno.

Figura 12: Taller de línea de tiempo. El taller tuvo como objetivo reconocerse como aprendices y tomar conciencia de lo que requieren para aprender. (Fuente: Propia).



Cada participante entonces dibujó una línea en el que marcaron al inicio su nacimiento y al final el momento presente. Se les dio la instrucción de reflexionar a cerca de tres momentos de su vida en los que aprendieron algo, colocarlo en su línea de tiempo y, para cada momento, pensar en las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que aprendí en ese momento?; ¿Con quién lo aprendí?; ¿Cómo lo aprendí? Al terminar de contestar las preguntas, se les pidió hacer una reflexión general sobre el ejercicio a partir de las preguntas detonadoras: ¿Qué necesito para poder aprender ahora?; ¿Hay algo que me preocupa o que me limita para aprender?; ¿De qué he tomado conciencia haciendo este ejercicio sobre mis aprendizajes?

Al concluir el ejercicio, se pidió a cada participante que presentara su línea de tiempo y sus respuestas a las preguntas. Fue revelador para las participantes tomar conciencia de que seguían aprendiendo a lo largo de su vida y sobre la forma en que lo hacían, extrayendo conclusiones acerca de qué necesitaban para seguir aprendiendo en el presente y cómo había sido su proceso de aprendizaje (*Stronger Together*, 2024):

“Aprendí mejor cuando otros me enseñaban cómo hacer las cosas y también siguiendo instrucciones.”

“Aprendes a desenvolverte en el mundo por tu cuenta. La gente me decía esto y aquello, haz esto, haz aquello, pero yo no quería escucharlos. Prefería hacerlo por mi cuenta. Simplemente sentarme a observar y aprender.”

El taller contribuyó a fortalecer el reconocimiento de cada participante en sus capacidades para aprender y fue una toma conciencia de cómo aprende. Este taller, y el previo, actuaron como plataforma para las participantes a fin de construir confianza propia para poder pasar a la etapa siguiente de profundizar el tema de educación y aprendizaje y empezar a apropiarse de sus historias sobre este tema.

3.5 Construcción de las historias de narración digital: una preparación previa al proceso de Cruce de Saberes para el grupo *Stronger Together*

Se presentó al grupo la herramienta de historias de narración digital (en inglés *digital storytelling*) como propuesta para construir una memoria individual de cada participante y una memoria colectiva para el grupo en su conjunto, un deseo expresado en los primeros talleres con el grupo (*Stronger Together*, 2024). Se explicó lo que esta herramienta producía en términos de

producto, el objetivo detrás de su producción y el proceso para crearlos. Durante el taller, se proyectaron varios ejemplos de historias de narración digital que tenían que ver con el tema de educación que detonaron un entusiasmo propio de las participantes en producir los suyos. De esta manera, entre octubre de 2024 y abril de 2025 se trabajó en producir cuatro historias de narración digital.

3.5.1 Qué es la narración digital

La narración digital es una metodología participativa que se utiliza para dar voz y plataforma a las personas marginalizadas, con el fin de que puedan compartir sus experiencias en forma de relato y conectar con otras personas que hayan vivido experiencias similares, además de servir como herramienta de incidencia. Principalmente, permite a las personas apropiarse de sus experiencias en relación con un tema que puede haber supuesto una lucha o haber implicado un elemento de opresión.

Para Lewin y Shaw (2021), metodologías participativas que toman formas visuales son particularmente apropiadas para construir conocimiento contextual, emocional, incorporado, dinámico y tácito, que otras metodologías cualitativas pueden omitir.

“Son metodologías que ofrecen una manera cautivadora para abrir espacios de interacción inclusivos; para construir confianza y relaciones colaborativas de investigación; para facilitar diálogos entre los participantes y una audiencia externa que son exploratorios y dan sentido a la experiencia; y son procesos de aprendizaje activo progresivo, que tiene como fin la generación de nuevos conocimientos y posibilidades sociales.” (Lewin y Shaw, 2021: 711; la traducción es del autor)

Las participantes en talleres de narración digital mantienen el control sobre lo que quieren relatar y mostrar, una experiencia empoderadora en circunstancias en las que sus historias no forman parte de la narrativa dominante o son habitualmente contadas por personas ajenas y no por los mismos protagonistas (Rahim et al., 2021).

En este sentido, la opción de trabajar historias de narración digital era coherente con la dinámica que se pretendía construir con el grupo *Stronger Together* porque respetaba la agencia de las participantes del grupo y conservaba la metodología participativa central en la

investigación. Además, apoyaba la generación de confianza entre participantes y el equipo facilitador, además de impulsar la generación de un diálogo de saberes entre las creadoras de las historias y la audiencia que las recibirían.

3.5.2 Por qué historias de narración digital

El equipo de facilitación consideró que la creación de historias de narración ayudaría al grupo de *Stronger Together* a prepararse a la etapa siguiente de la investigación: la participación en un proceso de Cruce de Saberes. Crear historias les permitía apropiarse de su propia experiencia, a veces dolorosa, de educación, y, al mismo tiempo, les ofrecía la oportunidad de ejercer su voz y construir un pensamiento personal sobre el tema.

Intrínseca a la metodología de la narración digital está la convicción de que hay que escuchar la voz de las personas marginalizadas. El proceso de construcción de las narrativas digitales supone una convicción de que las voces de las personas históricamente silenciadas tienen que ser escuchadas. Esta constatación es apoyada por personas que defienden la necesidad de permitir que las personas subalternas hablen porque de esta manera se les brindan oportunidades, no solo de cambio de estatus o posición en la sociedad, sino también de expresión como sujetos en relación a cómo se ven a ellos mismos, y sus relaciones con otros, en la vida cotidiana (Thapan, 2022).

Las historias de narración digital permiten también la construcción de una memoria individual para la persona narradora y, al producir las historias como grupo, se construye una memoria colectiva. Al tratarse de experiencias históricas traumáticas vividas por las narradoras del grupo *Stronger Together*, las historias tienen la capacidad de volverse parte del proceso de reconciliación que transitan la dialéctica entre el recuerdo y el olvido (Castillejo Cuellar, 2009).

Este antagonismo entre recuerdo y olvido resulta ser una línea muy fina para navegar con los sujetos en la narración de sus historias porque, como explica Todorov (2013):

“Mantener la memoria del mal entorpece, en ciertos casos, el equilibrio social; pero el olvido también puede tener efectos funestos.”
(Todorov, 2013: 21).

Las historias de narración digital producidas en el taller no se generaron únicamente por un deber de memoria, sino por un deber de verdad y de justicia (Todorov, 2013). Existe en este ejercicio un trabajo transformador, tanto para la narradora como para la audiencia, pasando de un caso individual a un principio de justicia y un ideal político. De esta manera se observa el paso importante del ámbito privado al ámbito público (Cortez Ruiz, 2014).

Este enfoque también encuentra eco en procesos vividos históricamente con investigadores y personas del pueblo navajo. Con las personas descendientes de la “marcha larga” (*hweeldi* en el idioma diné), el episodio genocida descrito en el capítulo dos, hubo un trabajo realizado para crear memoria con las personas que vivieron en primera persona la experiencia. Denetdale (2007) recuerda la importancia que esto tiene para el pueblo navajo:

“Las historias, por traumáticas que fueran, también tenían poderes curativos. A pesar de sus profundas dudas y reticencias a hablar de Hweeldi, muchos navajos acabaron compartiendo sus relatos.”
(Denetdale, 2007: 299; la traducción es del autor).

La creación de las historias de narración digital que se presentan en este capítulo se une a este esfuerzo de generar memoria, justicia y sanación.

3.5.3 Pasos para crear las historias de narración digital

Para empezar el proceso de la creación de las historias, la escritura de la narrativa y la elección de las imágenes y el sonido, se tuvo que primero recoger todo lo que las participantes del grupo habían expresado a lo largo de los talleres sobre sus experiencias de educación y de aprendizaje, y acompañarlas para escoger un enfoque para su historia.

Para iniciar el proceso creativo, se propuso a cada participante crear un collage a partir de imágenes que expresaran lo que llevaban en su mente y en su corazón cuando se evocaba el tema de educación y aprendizaje. Se anotó sobre papeles adhesivos palabras y frases claves para servir de referente en la búsqueda de imágenes para realizar su collage. Al completar los collages, cada participante presentó lo que habían producido, contando la historia que había detrás del collage.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los collages, acompañados de las historias que las participantes usaron para describir su producción.

Figura 13: Collage 1. (Fuente: Propia).



“Me juzgaban por ser estúpida. Yo escuchaba a la profesora de tercer grado, de segundo grado, y todo lo que oía era ‘bla, bla, bla’, como música.” Esther Rodriquez, (Stronger Together, 2024).

Figura 14: Collage 2. (Fuente: Propia).



“Quería ir a la escuela superior, mi madre está aquí en el collage, me dijo que no fuera a la escuela. Quiero aprender. Aprender a leer. Estaba muy contento de ir a la escuela superior y escuchaba a mi madre menospreciarme, diciéndome que no fuera a la escuela.” Mary Benally (Stronger Together 2014)

Figura 15: Collage 3. (Fuente: Propia).



“Cuando mi madre nos envió a un internado, nos escapamos de allí a las 7 de la tarde, y supongo que nuestros zapatos estaban completamente gastados. No sé, son como 15 o 20 millas.” Vergie Curley (Stronger Together, 2024)

Los collages formaron la base de la historia que las participantes quisieron transformar en historia de narración digital. En el siguiente taller, se trabajó de manera individual con cada participante para escribir juntos el guion de su historia usando su collage como base y refiriéndose también a las transcripciones y entrevistas para recordarles de otros comentarios y reflexiones que habían compartido. Para mantener la esencia realmente participativa del proceso, el equipo de facilitación se cuidó de escuchar atentamente las opiniones de cada participante sobre lo que querían incluir en su guion, cediéndoles el control del mismo, y orientando únicamente para dar forma a la historia para que, al ser relatado, no excediera los cuatro minutos y pudiera ser comprendida por una audiencia que no conocía necesariamente el contexto.

Eligieron juntos también imágenes digitales para acompañar la narración. Para este ejercicio se propuso a las participantes buscar fotos personales de ellas mismas, de su familia y de los lugares que fueron mencionados en las historias. Algunas participantes carecían de fotos personales, ya que no se habían tomado fotos durante su infancia o juventud, o porque a lo

largo de los años las fotos se habían perdido o estropeado. Así que se les acompañó también para buscar imágenes pertinentes en internet.

Incluso si el ejercicio mismo de crear las historias fue individual y personal, a lo largo del proceso se cuidó el aspecto colectivo y de construcción de identidad grupal. De esta manera al final del taller se tomó tiempo para leer colectivamente los guiones de cada participante para que todas las personas del grupo pudieran escuchar los avances de su historia y felicitarse por la realización hecha.

La última etapa fue la grabación de la narrativa con la voz de cada participante, la elección de música por las participantes y la edición del video (que fue hecho por el equipo de facilitación, pero siguiendo las instrucciones de las participantes en términos de las gráficas usadas en los títulos, por ejemplo). El producto final fue proyectado en un taller en el que las participantes pudieron ver cada una de las 4 historias de narración digital (una participante por cuestiones de salud no pudo seguir viniendo a los talleres, así que no pudo seguir el proceso después de realizar su collage), comentar sobre cambios que querían hacer a una imagen o a la música, y sobre todo opinar sobre el contenido de las historias relatadas por sus compañeras de grupo.

Figura 16: Elección de fotos. Además de usar imágenes genéricas, participantes podían buscar fotos desde sus propios archivos para enriquecer sus historias. (Fuente: Propia).



3.5.4 Las cuatro historias de narración digital finalizadas

Se presentan en los anexos uno a cuatro las transcripciones de las cuatro historias de narración digital finalizadas (traducidas al español) escritas por cuatro mujeres participantes en el grupo *Stronger Together*, junto con las imágenes que escogieron.²

3.5.5 Reacción y proyección

La idea de estas cuatro historias no era producir un producto que evaluaba los aspectos técnicos por encima del contenido del producto, sino de producir una herramienta verdaderamente participativa que ponía al centro, y hacía valer, la voz y el conocimiento de las participantes de *Stronger Together*. Sin embargo, como argumenta Lewin (2011), la producción de productos fantásticos es solo el inicio porque queda el desafío de hacerles llegar a las personas con influencia para que vean y escuchen lo relatado.

En este sentido, el siguiente paso era hablar con las participantes del grupo *Stronger Together* para hacer una proyección externa de las cuatro historias finalizadas. En esta reunión se preguntó sobre la posibilidad de hacer que los videos estuvieran disponibles en línea y se exploró posibles lugares para la difusión de los videos.

En primer lugar, es importante notar la reacción de las autoras de sus propias historias. Todas expresaron un gran orgullo de haber logrado contar su historia, por muy dura que fuera a veces recordar episodios difíciles en sus vidas relacionadas con la educación y el aprendizaje. Todas pidieron tener un enlace para poder compartir su historia de narración digital con sus familiares y gente cercana. Al terminar de mirar la historia de otra compañera del grupo, hubo aplausos, y palabras de aliento y halago. La experiencia de realización de las historias fue a la vez dignificadora y enriquecedora por la manera en que cedió el control a las participantes sobre lo que quisieron contar y como lo quisieron contar.

En la reunión se discutió cómo abordar la difusión de las historias. Las historias se compartieron en línea por medio de páginas y canales de las redes sociales de ATD Cuarto

² Los videos de las historias de narración digital se pueden visualizar en este enlace:
<https://drive.google.com/drive/u/9/folders/1e-s0fKVmr1bqeoXGthdMyBv2LyK9ye7u>

Mundo USA. Se planteó también la idea de organizar una proyección de las historias en diferentes lugares públicos del pueblo, empezando por la biblioteca local de Gallup. Para esto, se puso en contacto con el bibliotecario para presentarle el proyecto y los cuatro videos. Él expresó entusiasmo por organizar un evento público.

El evento público en la biblioteca se realizó el 6 de mayo de 2025 al que asistió un grupo de trece personas de la comunidad, además de las cuatro autoras de las historias de narración digital y el equipo de facilitadores de *Stronger Together*. Después de la proyección, muchas personas en la audiencia expresaron su elogio por el trabajo realizado. Al ser preguntados por diferentes personas del público, las autoras expresaron cómo vivieron el proceso de realización de las historias:

“Quise hablar de educación porque quiero que mis nietas tengan éxito en la escuela. Al inicio me daba vergüenza hablar de mi historia, pero después pensé, ‘no importa, hay que hacerlo’. Ojalá haya alguien que lo vea y que se identifique con la historia”. Esther Rodriquez (*Stronger Together*, 2025)

“Yo pensé, ‘¡Vamos a hacerlo!’. Fue como un acto de fe.” Vergie Curley (*Stronger Together*, 2025)

El público también propuso otros posibles lugares de proyección, entre otras, escuelas locales para crear diálogos intergeneracionales con estudiantes actuales sobre el tema de educación y aprendizaje. Una segunda proyección se realizó en noviembre de 2025 junto con una asociación local liderada por indígenas y una galería de arte en el marco de una campaña lanzada por la gobernadora de Nuevo México con el tema de enseñanza de las artes. Se creó un foro de diálogo entre el público y las autoras por medio de un círculo de conversación animado por el socio indígena.

Se planteó llevarlos también a conferencias anuales de profesores, particularmente aquellas asistidas por profesores del pueblo navajo. Esto ha resultado en una invitación para formar profesores en Nuevo México sobre cómo la pobreza influye en la experiencia educativa para estudiantes. Una última idea era de compartir la metodología de las historias de narración digital con profesores de arte y cine en las escuelas preparatorias para que lo usaran como modelo con sus estudiantes. Así, en marzo 2026, se programa realizar un curso en narración

digital para dar la oportunidad a jóvenes estudiantes de expresar su experiencia en educación y aprendizaje, un sector que faltaba incluir en el marco original de esta investigación.

3.5.6 Aprendizajes y conclusiones surgidos del proyecto de historias de narración digital

El análisis del contenido de las cuatro historias deslumbra una serie de puntos sobre la experiencia educativa y de aprendizaje de las cuatro participantes del grupo *Stronger Together*.

I. Herencia de una educación colonial

La experiencia de haber vivido una parte de su educación en los internados surge en las historias, un proyecto colonial impuesto a la población indígena con el afán de assimilarlas en la sociedad colonizadora (Begay, 2017). Se relata el sentimiento de tristeza, soledad y separación de familia, además del hecho de tener que aprender inglés en la escuela. Hay un elemento de religiosidad en una de las historias que concuerda con los ideales del proyecto asimilador de la educación de inculcar valores cristianos en la población nativa (Denetdale, 2007).

II. Violencia de la experiencia educativa

Se expresa una sensación de querer estar en cualquier lugar menos en los dormitorios de la escuela, a tal punto de preferir escaparse de la escuela. Se menciona el hecho de no haber aprendido de manera adecuada en la escuela y no recibir un trato digno de parte del profesorado. Esto recuerda a Bourdieu (2000) que hace mención específica del cuidado que deben tener los profesores con el uso del poder de dominación que ejercen sobre la identidad de sus alumnos. Se relata también el tener que realizar actividades con las que no estaban de acuerdo, como bailar o cantar, evocando situaciones de violencia que pueden ser consideradas como violencia simbólica por la manera en que imponen una arbitrariedad cultural por un poder arbitrario (Bourdieu y Passeron, 1996).

III. Condiciones de vida difíciles

En las historias se hace referencia a la vida difícil a la que se enfrentan las autoras. Se cuenta el largo camino para llegar a la parada de bus en condiciones climáticas extremas, el estado de su atuendo, el hecho de trabajar desde temprana edad y tener la obligación de cuidar de los

hermanos, así como la dificultad de conseguir trabajo. Se puede discernir que la situación de exclusión social común a las participantes del grupo permea su experiencia educativa y de aprendizaje y que de cierta manera lo define. La escuela es un lugar donde las desigualdades entre las niñas y niños se evidencian y se refuerzan en muchos casos (Bourdieu, 2000). Las autoras no explicitan si su condición de exclusión y empobrecimiento influyeron en su experiencia escolar, pero hay una abundancia de literatura que argumenta que la pobreza y exclusión son factores en el rendimiento escolar y la deserción (Ferguson et al., 2007).

IV. Relación con la generación mayor

Las autoras de las historias ponen de manifiesto varios ejemplos de conflicto con la generación mayor en su experiencia de educación y aprendizaje. Estos incluyen una visión patriarcal de la educación al no considerarla como apta o significativa para las mujeres, desacuerdos sobre la permanencia en la escuela o en los internados. Este conflicto generacional se puede mirar a la luz de un proyecto educativo ajeno a la cultura tradicional navajo.

V. Esperanza para las próximas generaciones

Finalmente se observan en las historias una esperanza para la generación a venir. Las autoras hablan de querer que sus hijos y nietos se superen por medio de la educación y de su orgullo al ver a sus hijos tener éxitos en sus estudios. En este sentido, a pesar del trauma vivido personalmente, se guarda una esperanza en que la educación pueda ofrecer una salida laboral o económica, una posición reflejada en los talleres iniciales llevados a cabo con el grupo *Stronger Together* (2024).

3.6 Conclusiones del capítulo

La sistematización de los talleres llevados a cabo en este capítulo, muestran la conciencia y memoria colectiva creada por medio de una vehiculización de relatos que tratan un pasado común que llega a ser compartido (Todorov, 2013). Esta memoria sirve a las participantes del grupo en dos aspectos importantes para esta investigación.

En primer lugar, les permite apropiarse de una historia y una experiencia a veces traumática. La importancia de esto es recalcada por Todorov (2013):

“Al convertirse en parte de la memoria activa, el pasado deja de regir bajo cuerda el presente.” (Todorov, 2013: 21).

De esta manera, las historias de narración digital se vuelven un instrumento para la transformación, tanto en el plano personal de quienes las relataron como en el social, con el potencial de incidir para cambiar situaciones de injusticia.

Por otra parte, los talleres con las participantes *Stronger Together* les permitieron autorreconocerse como sujetos sociales con un conocimiento necesario para buscar una transformación de la experiencia de educación y aprendizaje en su comunidad, condición importante para participar en la investigación usando la metodología de Cruce de Saberes que se presenta en el capítulo siguiente.

Capítulo cuatro: Usando la metodología del Cruce de Saberes para coproducir propuestas de transformación en torno a la experiencia educativa de personas del pueblo navajo

En el capítulo uno se describe en detalle la metodología de Cruce de Saberes y como da respuesta a varios desafíos a los que se enfrenta la investigación (la democratización del conocimiento, la justicia y la violencia epistémica, la decolonización del conocimiento). No es necesario repetir esto aquí, sino pensar en el contexto específico de la investigación propuesta con los actores involucrados y el lugar donde se propone realizar.

4.1 Por qué usar el Cruce de Saberes para coproducir propuestas de transformación

El grupo principal de actores, a quienes se propone participar en la investigación, son personas de la comunidad navajo que viven en situaciones de marginalización económica y social caracterizadas por múltiples precariedades a nivel de alojamiento, ingreso, trabajo, salud o discriminación. Esto es lo que Wresinski clasifica como exclusión social por la ausencia de seguridades fundamentales (Blunchi-Ackerman, 2013) y una subalternización a consecuencia de esta marginalización y exclusión (Thomas 2018).

La metodología de Cruce de Saberes ofrece una manera de valorar el conocimiento de vida que aportan las personas en situación de pobreza y exclusión, y tratarlo a pie de igualdad con el saber académico y el saber profesional.

“Como lo hizo Paulo Freire en el ámbito del aprendizaje a través de su pedagogía para la liberación del oprimido, el Cruce de Saberes plantea un cambio en las reglas del juego: crea las condiciones para que el conocimiento que proviene de la experiencia de la pobreza pueda ser elaborado por quienes la viven y pueda dialogar en pie de igualdad con el conocimiento académico y profesional a fin de producir un nuevo conocimiento; reconocer a las personas en situación de pobreza como actoras de pleno derecho, co-investigadoras y co-productoras en la lucha contra la pobreza y el desarrollo de sociedades más justas.”
(Monje 2023: 96).

En este sentido, la metodología cumple con el propósito de trabajar con una variedad de actores que tienen un conocimiento sobre la educación y aprendizaje en la comunidad, y considera a las personas que aportan un conocimiento a partir de la vida como sujetos y coinvestigadores, no como objetos de estudio.

La metodología también se adapta a los tiempos disponibles para la investigación, así como el tiempo del que disponen los actores. Si bien los procesos de investigación participativa exigen más tiempo que la investigación de corrientes positivistas (Mangado, 2025), el Cruce de Saberes ofrece una flexibilidad para adaptar a diferentes circunstancias y exigencias, aun si el hilo conductor a lo largo del proceso debe ser las necesidades de los actores que aportan el conocimiento de la vida.

El contexto de trabajar con el grupo de *Stronger Together* y todo el trabajo previo hecho con el grupo, particularmente las historias de narración digital, contribuyó a una preparación previa para que las participantes del grupo se sintieran listas para aportar su conocimiento y se consideraran ya como portadores de un conocimiento válido y necesario para investigar el tema.

Como otras metodologías participativas, el Cruce de Saberes crea una comunidad de aprendizaje entre todas las personas que aportan al proceso de investigación como coinvestigadores y que juntos proponen propuestas de transformación política o para la praxis:

“La propuesta del Cruce de Saberes es que a través de procesos dialógicos, desarrollados gradualmente, es posible construir una comunidad de aprendizaje que pueda coproducir algo en común, que reconozca valores, identifique las convergencias y posibilidades de acción. Lo ideal es que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y acción, entendidas como espacios donde las y los participantes de diferentes orígenes confluyen con una variedad de intereses para trabajar en la comprensión de realidades complejas, a través de la integración de una diversidad de conocimientos, saberes y experiencias.” (Cortez Ruiz, 2023: 141)-

Este elemento de una acción, producto de la investigación, en el espíritu de la investigación acción participativa, es implícito en los resultados de un proceso de coinvestigación en Cruce

de Saberes y corresponde a lo que el grupo de *Stronger Together* deseaba en términos de transformar realidades de injusticia vividas en su comunidad.

4.2 Reclutamiento de participantes para el proceso de Cruce de Saberes

Tal como se describe en el capítulo uno, la metodología del Cruce de Saberes se construye a partir de grupos de pares, los pares siendo personas que tienen en común el lugar desde donde construyen su conocimiento. De esta manera, realizando el proceso de investigación desde los grupos de pares, permite una equidad en términos de las condiciones de participación, sobre todo para las personas en situación de pobreza o marginalidad (Cortez Ruiz 2023). Ofrece al mismo tiempo un espacio de seguridad y confianza con sus pares para expresar y construir su pensamiento, y al mismo tiempo brinda la posibilidad de hacer esta construcción de pensamiento de manera autónoma a los demás grupos de pares.

En muchos de los procesos que usan la metodología de Cruce de Saberes los participantes son conformados en tres grupos de pares: grupo de personas en situación de pobreza, grupo de académicos/investigadores, grupo de profesionales. Al definir los grupos de pares adecuados al contexto de esta investigación, y a la realidad en la que se desarrollaba, se optó por conformar tres grupos con identidades distintas: grupo de madres de alumnos, grupo de profesores de educación formal y grupo de educadores de la educación no formal.

El primer grupo, el de las madres de alumnos, salió del grupo *Stronger Together*. Su reclutamiento para el proceso de Cruce de Saberes fue fácil porque su trabajo previo fue una preparación para su participación eventual en esta etapa del proceso (por ejemplo, la realización de las historias de narración digital). Todas compartieron la misma identidad navajo y, por ser del grupo *Stronger Together*, una situación socio-económica caracterizada como desfavorecida. Solo una de ellas había completada la educación medio-superior.

El segundo y tercer grupo, el de profesores de educación formal y el de educadores de proyectos de educación no formal, fueron reclutados por contactos ya existentes en la comunidad. Se mandó una convocatoria para una reunión virtual en la cual se presentó el proyecto de investigación y se invitó a los convocados a formar parte de la investigación. Durante la reunión, los invitados pudieron hacer preguntas y pedir mayor explicación sobre el

tema de la investigación, la metodología de Cruce de Saberes y lo que su participación implicaba en términos de compromiso de tiempo. Finalmente se logró la participación de seis personas para estos grupos de pares, tres profesores y tres educadores, lo que significó poder implementar el proceso de Cruce de Saberes con los tres grupos de pares previstos.

Antes de iniciar el proceso, se pidió a cada participante firmar un formulario de consentimiento para tener su acuerdo formal de participación en el proceso y explicar los términos de confidencialidad. El acuerdo de participación incluía un compromiso de participar de principio al final del proceso, concretamente cinco sábados completos para el grupo de *Stronger Together* y cuatro sábados para los profesores y educadores.

4.3 Conformación y formación del equipo de facilitación

El éxito de un proceso de Cruce de Saberes depende también de un equipo facilitador formado en la metodología. A parte del autor, no hubo nadie más disponible para participar como facilitador formado en la metodología. Esto provocó la necesidad de crear un módulo para formar a potenciales facilitadores para el equipo de facilitación. Habiendo tres grupos de pares, era necesario tener por lo menos tres facilitadores (un facilitador de un grupo de pares puede también facilitar las sesiones en plenaria).

Con dos otras personas experimentadas en el Cruce de Saberes para unirse al autor, una en la Ciudad de México y otra en Nueva York, se creó un módulo de formación en Cruce de Saberes de 24 horas que fue ofrecido a todos los integrantes de los equipos de terreno de ATD Cuarto Mundo USA en Nuevo México y Nueva York (unas nueve personas). Al finalizar la formación, tres miembros del equipo de terreno de Nuevo México fueron capacitados para conformar el equipo de facilitación junto con el autor.

Este equipo de facilitación se encontró dos veces antes de cada taller, primero para pensar en los objetivos y contenido de cada taller, y después para elaborar una guía de facilitación y ensayar esta misma para asegurar el buen flujo del taller.

4.4 Etapas del proceso de investigación usando la metodología de Cruce de Saberes

En esta sección se sistematizan los cinco talleres que se llevaron a cabo entre marzo y mayo de 2025, cuyo objetivo fue la identificación de una pregunta central pertinente y relevante para la comunidad de aprendizaje, lo que permitirá coproducir propuestas de transformación como respuestas a dicha pregunta.

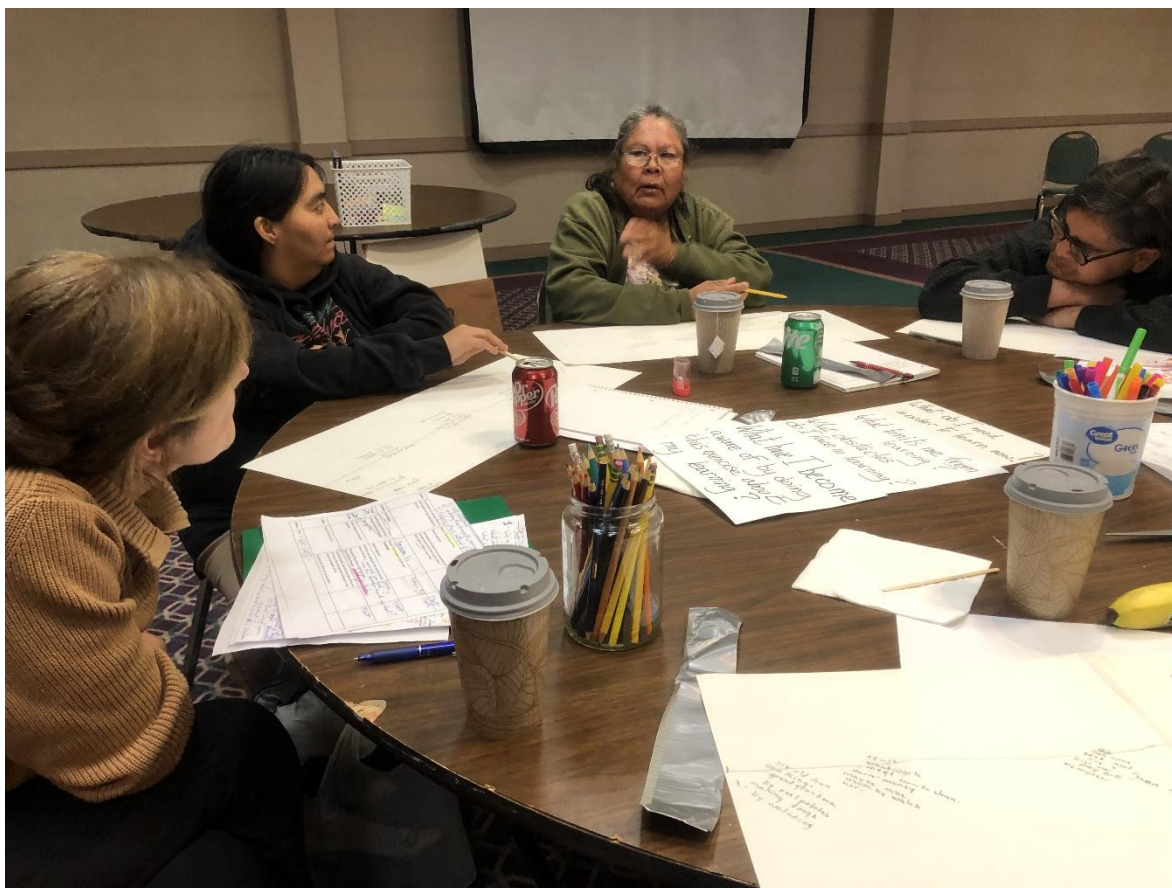
4.4.1 Primer taller con el grupo de pares de *Stronger Together*

Para el primer taller, que tuvo lugar el 22 de marzo de 2025, se optó por invitar únicamente al grupo de pares de las madres de alumnos (el grupo con personas que participaban en el grupo *Stronger Together*, de la comunidad navajo de Gallup). Esta decisión fue un reconocimiento de que, para este grupo, existían más desafíos y barreras a la participación debido a que tenían menos costumbre de encontrarse e interactuar con otros, así como expresar opiniones frente a personas con otras experiencias profesionales y, en el caso de los profesores, con un rol asociado a ser autoridad en la comunidad educativa. De esta manera, se daba la oportunidad a las participantes de familiarizarse tanto con la metodología como con el espacio, ya que los talleres se llevaban a cabo en un centro de reuniones, un espacio nuevo para todo el mundo.

También representó una manera de que el nuevo equipo de facilitación experimentara su primer taller usando la metodología de Cruce de Saberes con un solo grupo de pares, sin la presión que implicaba la participación de los otros grupos y los tiempos de la plenaria.

Al igual que en todos los talleres posteriores, se comenzó el encuentro con una dinámica para romper el hielo, que permitió generar un ambiente agradable y relajado para trabajar en conjunto. A continuación, se inició un espacio de reflexión personal para reforzar el autorreconocimiento de las participantes como portadoras de un pensamiento individual necesario para la construcción de un conocimiento colectivo en el grupo. Para ello, se

Figura 17: Primer taller del Cruce de Saberes. El grupo de pares de Stronger Together se encontró sin los demás grupos a fin de darse tiempo para conocer la metodología y el espacio. (Fuente: Propia).



propusieron dos actividades: una de ellas, titulada “mi bandera”, que consistía en que las participantes se describieran, hablaran de su motivación para formar parte del proyecto de investigación, inventaran un lema que reflejara sus valores e identidad y, por último, hicieran un dibujo que las representara. A continuación, cada una tuvo su turno para presentar su bandera al resto. De este modo, las participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre cómo hablar de sí mismas, pensar en qué aspectos de su vida deseaban compartir con las demás y practicar la escucha activa para conocer mejor a sus compañeras del grupo de pares.

La siguiente actividad fue una repetición de una de las actividades hechas en el grupo *Stronger Together*, la cual consistía en crear una línea de aprendizaje para darse cuenta de sus habilidades como personas que aprenden, reflexionar acerca de cómo aprenden y qué les hace falta para seguir aprendiendo. Se decidió repetir este ejercicio, hecho seis meses atrás, para reforzar la imagen de las participantes como personas que aprenden continuamente. Fue muy revelador

escuchar el primer comentario de una de las participantes, (que había estado ausente el día que se hizo el ejercicio en *Stronger Together*), quien comentó que nunca había aprendido nada. Al completar el ejercicio, pudo tomar conciencia de distintos episodios de su vida, tanto en la infancia como en la adultez, en los que había logrado aprender, lo que le permitió transformar la imagen que tenía de sí misma y reconocerse como una persona con capacidades y conocimientos adquiridos.

Finalmente, se propuso practicar un ejercicio que se repetiría en el siguiente taller, con el objetivo de familiarizar al grupo de *Stronger Together* con lo que el ejercicio exigía. Se trató de una herramienta de fotolenguaje en la que las participantes reflexionaban acerca de un tema a partir de fotos de revistas o periódicos. Inicialmente el trabajo se llevó a cabo en grupos de pares, para luego trabajarlo en plenaria con todos los participantes, aunque debido a que en esta ocasión hubo un solo grupo, la plenaria se omitió.

El fotolenguaje tiene múltiples objetivos:

- Comprender que las experiencias de cada persona influyen en su manera de entender el mundo.
- Tomar conciencia de que las palabras tienen un significado diferente para cada persona y que eso influye en la comunicación.
- Reflexionar sobre un determinado tema de trabajo, favoreciendo la expresión de los diferentes saberes.

Se pidió a las participantes pensar en la palabra “conocimiento” y buscar una foto que representara el conocimiento para ellas. La siguiente etapa consistió en la presentación de su foto y una explicación de por qué la habían escogido. Finalmente se dio la tarea al grupo de escoger una foto que representara la palabra “conocimiento”, buscando llegar a un consenso en torno a una sola imagen y su significado. Dado que hacía falta una plenaria —ya que solo había un grupo de pares— y se trataba de un ensayo y práctica de una herramienta que se utilizaría la semana siguiente, el ejercicio finalizó en este punto y se dio por concluido el taller.

Las participantes del grupo de *Stronger Together* expresaron su satisfacción con esta primera experiencia de un taller en Cruce de Saberes y se comprometieron a volver la semana siguiente para iniciar el trabajo con los otros grupos de pares.

4.4.2 Segundo taller con los tres grupos de pares

Este, que tuvo lugar el 29 de marzo de 2025, fue la primera ocasión en la que los tres grupos de pares estuvieron en el mismo taller: el grupo de las madres de alumnos (*Stronger Together*), el grupo de profesores de escuela y el grupo de educadores de proyectos de educación no formal. Por lo tanto, varios participantes no se conocían previamente. Se fijó varios objetivos para este taller:

- Que todos los participantes del grupo de pares se conocieran entre sí, así como los participantes de los otros grupos de pares.
- Motivar a los participantes y animarles a sentirse parte del proyecto.
- Reflexionar sobre las diferentes representaciones que se tenían sobre el tema de la educación.
- Ayudar a los grupos de pares a comprender mejor el enfoque de Cruce de Saberes y el proceso de investigación.

Después de un corto ejercicio para ayudar a los participantes a reflexionar sobre su motivación para estar en el proyecto y el propósito de su participación, se inició el trabajo en grupos de pares para hacer emerger las representaciones que cada grupo tenía sobre la educación. Para ello, se usó la herramienta de fotolenguaje que se había trabajado en el taller anterior únicamente con el grupo de pares de *Stronger Together* (descrito en la última sección). Al concluir el ejercicio en cada grupo, presentaron en plenaria la representación de la educación que habían consensuado por medio de una frase corta al lado de la foto escogida:

- *Stronger Together*: La educación es el reto de comprender
- Educadores: La educación consiste en enseñar a nuestros hijos cómo pensar y no solo qué pensar.
- Profesores: La educación es compartir nuestros conocimientos dentro de una comunidad para desarrollar la capacidad de aprendizaje y crecimiento.

Figura 18: Foto lenguaje. Una participante del grupo de pares de Stronger Together presenta su frase y foto de la herramienta de foto lenguaje al grupo de pares de profesores. (Fuente: Propia).



La siguiente fase en plenaria, tras una ronda de preguntas de clarificación para asegurar que cada participante comprendiera plenamente lo que se había presentado, consistió en preguntar a cada grupo de pares lo que veían de parecido y diferente entre lo que su grupo había presentado y las presentaciones de los demás grupos.

Esta herramienta para identificar lo igual, lo parecido y lo diferente es crucial en el Cruce de Saberes para generar un verdadero diálogo de saberes. Los objetivos de esta herramienta son:

- Cuestionar las ideas propias.
- Repensar las ideas a partir de las ideas de los demás.
- Comprender y experimentar que no se trata de defender las ideas propias sino de enriquecerlas a partir de la aportación de las demás personas.

En sus grupos de pares, los participantes se preguntan lo que es igual, lo que es parecido y lo que es diferente en la reflexión que tienen otros grupos de pares sobre el tema de trabajo. A

continuación, participantes se preguntan cómo las ideas de los otros grupos de pares les hacen repensar su reflexión inicial. Cada vez que un grupo de pares expone los parecidos o las diferencias que han encontrado, siempre se continúa con preguntas de clarificación. De esta manera, se pretende asegurar que todos los participantes avanzan con la misma comprensión de lo que se está presentando para así contar con las herramientas necesarias para cuestionar sus propias ideas a la luz de lo que han escuchado. Es importante recalcar continuamente en el desarrollo de esta herramienta la importancia de la escucha activa.

En este taller, el ejercicio de analizar lo parecido y lo diferente reveló a todos que, debido a su experiencia vivida de la educación, así como la de sus hijos y nietos, el grupo *Stronger Together* tenía una representación de la educación más desafiante. En contraste, los otros dos grupos representaban la educación como un concepto que ofrecía el potencial de crecimiento y realización

Este momento fue importante porque mostró a los participantes el valor de trabajar primero en grupo de pares para dejar emerger un saber autónomo. Esto fue especialmente relevante para el grupo de pares compuesto por personas que poseían un saber basado en la experiencia vivida, como es el caso del grupo conformado por las participantes de *Stronger Together*.

Para profundizar su representación del concepto de educación a partir del trabajo de la herramienta del fotolenguaje, y para usar el cuerpo en vez de las palabras para expresarse, se propuso usar una herramienta inspirada en el teatro imagen de Augusto Boal. El teatro imagen potencia el uso de formas de comunicación no verbal: las expresiones faciales, las posturas del cuerpo, el posicionamiento de unas personas relativo a otras y la interacción entre ellas (Motos Teruel, 2010). La escultura humana, la herramienta propuesta en este taller, se inspira en el teatro de imagen buscando reflexionar en el grupo de pares sobre un tema, para después elegir una idea o reflexión que se exprese con el cuerpo y sin palabras. Una vez representada la escultura en el grupo de pares, se expone a los demás grupos en la plenaria y se les invita a reflexionar sobre lo que imaginan que representa. En este caso, la reflexión retomó el tema de la educación, inspirándose en el trabajo hecho al inicio del taller.

Figura 19: Escultura humana de profesores. El grupo de pares de los profesores exponen su escultura humana que representa el profesor agachado en el suelo y tomando la alumna de la mano para enseñarle. (Fuente: Propia).



Figura 20: Escultura humana de Stronger Together. Participantes del grupo de pares Stronger Together presentan su escultura humana sobre educación mientras que los otros grupos observan e intentan interpretar lo que pretenden representar. (Fuente: Propia).



Mientras que ambos grupos de pares, profesores y educadores, formaron esculturas que proyectaban situaciones que mostraban el aprendizaje o la enseñanza de manera optimista y gratificante, el grupo de pares de *Stronger Together* representaron una situación de opresión con relaciones de poder muy evidentes entre los personajes de la escultura. Los resultados de las esculturas humanas nuevamente mostraron una representación de la educación muy diferente según las experiencias personales de los participantes en torno al tema. Asimismo, se evidenció un contraste entre la manera de concebir la educación: como liberadora y empoderadora, y como opresora y violenta. Tomar conciencia de esta dialéctica fue importante, llevando el equipo de facilitación a destacar este aprendizaje para los participantes. Fue clave en la manera en que abordarían en la etapa siguiente la elaboración de la pregunta central a trabajar.

4.4.3 Tercer taller con los tres grupos de pares

Los objetivos que se fijaron para este taller, que se celebró el 5 de abril de 2025, fueron los siguientes:

- Que los grupos de pares generen una pregunta de investigación central sobre la que quieran trabajar.
- Que los participantes obtengan una comprensión más profunda de esa pregunta, tanto a nivel individual como a nivel grupal.

Se inició al taller con la tarea de identificar la pregunta central sobre la que comunidad de aprendizaje enfocaría, refiriéndose al trabajo sobre las representaciones de la educación realizadas en el taller anterior. Tal y como se plantea en la introducción de este trabajo, y con el fin de respetar la esencia participativa de la investigación, se decidió intencionalmente identificar esta pregunta una vez que la comunidad de aprendizaje se había constituido. Esta fue una etapa crucial en el proceso, ya que, para poder aportar propuestas de transformación factibles, era necesario acotar el tema amplio de educación a una problemática precisa.

Este trabajo comenzó en grupos de pares. Se pidió a cada participante escribir sobre un papel la pregunta que les parecía importante abordar. Después, se socializaron las preguntas para poder discutir y reflexionar sobre ellas y así generar una comprensión común. Finalmente, se

buscó llegar a un consenso sobre una sola pregunta por grupo que se presentaría a los demás en la plenaria.

La tabla dos muestra el proceso para llegar a la pregunta central. Este proceso supuso un diálogo de saberes en el que, tras la presentación de la primera versión de la pregunta escogida por cada grupo de pares, la compararon con la de otros grupos, buscando lo parecido y lo diferente entre su pregunta y la de otros. Una vez hecha esta etapa, cada grupo fue invitado a modificar su pregunta a la luz de lo que habían escuchado en la plenaria para después volver a presentarla. Esta vez, después de las presentaciones, los grupos de pares fueron invitados a hacer preguntas o aportar reflexiones a fin de tener una comprensión plena de lo que proponían.

Tabla 2: Proceso para llegar a la pregunta central

Grupo de pares	Primera versión	Segunda versión	Tercera versión	Pregunta final consensuada
<i>Stronger Together</i>	¿Cómo pueden los niños sacar buenas notas?	¿Cómo pueden los niños obtener mejores notas con la ayuda de sus padres y también con la ayuda de sus profesores?	¿Cómo puede la escuela ayudar a los padres a apoyar a sus hijos en casa para que obtengan mejores notas en la escuela?	¿Cómo pueden las familias y las escuelas comunicarse y actuar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en nuestra comunidad?
Educadores	¿Cómo puede la educación formal ser más satisfactoria para nuestra comunidad?	¿Cómo puede nuestra comunidad contribuir a una educación de calidad?	¿Cómo puede nuestro sistema educativo local responder mejor a las necesidades y valores de nuestra comunidad?	
Profesores	¿Cómo pueden colaborar las familias y las escuelas para identificar y superar las barreras?	¿Cómo pueden las familias y la escuela ayudar a los estudiantes a superar las barreras al aprendizaje?	¿Cómo pueden las familias y las escuelas comunicarse de manera respetuosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?	

La última etapa para llegar al consenso consistió en pedir a cada grupo la pregunta que querían guardar. Los tres grupos optaron por la pregunta elaborada por los profesores, pidiendo la adición de las palabras “actuar” y “comunidad” para reflejar aspectos que la comunidad de aprendizaje consideraban importantes.

Al finalizar el taller ya se había fijado la pregunta central que la comunidad de aprendizaje usaría en los dos talleres finales para aportar propuestas de transformación: **¿Cómo pueden las familias y las escuelas comunicarse y actuar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en nuestra comunidad?**

Al consultar la tabla dos es revelador ver cómo el proceso de reflexionar, escuchar, cuestionar y volver a reflexionar llevó a un acercamiento en el pensamiento de los grupos de pares, sobre todo entre el grupo de *Stronger Together* y de los profesores. Esto muestra los méritos de la metodología del Cruce de Saberes porque permite tanto la valorización de saberes muy distintos como la creación de condiciones para que todos participen en pie de igualdad y de esta manera ser considerados como coactores de la investigación (Monje, 2023).

4.4.4 Cuarto taller con los tres grupos de pares

Para este penúltimo taller, que tuvo lugar el 3 de mayo de 2025, se fijó el siguiente objetivo:

- Comenzar a trabajar en grupos de pares sobre la pregunta central para llegar a un acuerdo sobre las seis propuestas de transformación en las que desean trabajar juntos como posibles respuestas a la pregunta.

Para iniciar el proceso de identificar las propuestas de transformación, se retomó nuevamente la herramienta de las esculturas humanas para profundizar, tanto a nivel individual como en grupo de pares, el significado de la pregunta central, tomando la oportunidad de usar una forma de comunicación no verbal o escrita. De esta manera, las esculturas fueron elaboradas en los grupos de pares y después expuestas en la plenaria para recibir reflexiones y reacciones de los demás grupos. Nuevamente, el ejercicio permitió una manera de representar la pregunta desde las experiencias particulares de cada grupo de pares.

Partiendo de las reflexiones que surgieron de las esculturas humanas, en la siguiente etapa se pidió a cada participante dentro de su grupo de pares escribir un máximo de tres propuestas de transformación que respondieran a la pregunta central. Las propuestas fueron socializadas dentro del grupo de pares y después de un tiempo de discusión y cuestionamiento, cada grupo se puso de acuerdo sobre tres propuestas que quisieron traer a la plenaria para ser consideradas para las seis propuestas finales.

La decisión de llegar a seis propuestas estaba relacionada con la capacidad de la comunidad de aprendizaje para coescribir detalladamente cada una de las propuestas en el último taller.

La tabla tres muestra el proceso para llegar a las seis propuestas finales. En esta etapa, cada grupo de pares presentó sus propuestas y, a través de un diálogo de saberes, se identificó lo parecido y diferente entre las propuestas de los grupos de pares, lo que llevó a que cada grupo modificara sus propuestas. La siguiente etapa consistió en cuestionar y hacer preguntas amplias sobre las propuestas aportadas, representando una segunda oportunidad para los grupos de pares de modificar sus propuestas.

Finalmente, con un total de nueve propuestas, se pidió en plenaria a los participantes agrupar propuestas iguales. A continuación, se les pidió reflexionar si consideraban que faltaba un elemento o una idea importante que no se había tomado en cuenta. La última etapa consistió en llegar a un consenso sobre seis propuestas finales.

Tabla 3: Proceso para escoger seis propuestas de transformación

Grupos de pares	<i>Stronger Together</i>	Educadores	Profesores
Primera versión	-Acceso gratuito a internet. -Padres y profesores que buscan actividades divertidas para aprender. -No se permiten teléfonos en la escuela.	-Priorizar los recursos del distrito para desarrollar la vinculación con la comunidad. -Crear una escuela comunitaria. -Hacer reuniones comunitarias para fomentar las relaciones.	-Priorizar activamente la comunicación. -Actividad presencial mensual en el aula. -Realizar mini actividades de Cruce de Saberes entre profesores y padres.

Segunda versión	-Acceso gratuito a Internet para los alumnos. -Juegos educativos para crear, por parte de padres y profesores. -Prohibición de teléfonos móviles en la escuela para ayudar a los alumnos a concentrarse y aprender.	-Explorar y promover una estrategia escolar comunitaria para el distrito. -Priorizar los fondos del distrito para ampliar la vinculación comunitaria. -Hacer reuniones comunitarias centradas en la escuela para fomentar las relaciones.	-Priorizar activamente la comunicación. -Actividad mensual presencial en el aula para demostrar el aprendizaje (juegos). -Realizar actividades de Cruce de Saberes entre profesores y padres (mini).
Tercera versión	1. Acceso a Internet para todos los estudiantes pagado por el distrito escolar 2. Juegos educativos para crear, por padres y profesores 3. Padres y profesores trabajando juntos para que los estudiantes no utilicen teléfonos móviles en la escuela	4. Priorizar los fondos del distrito para ampliar la vinculación con los padres. 5. Explorar y promover una estrategia de escuela comunitaria para el distrito. 6. Hacer reuniones comunitarias centradas en la escuela para fomentar las relaciones.	7. Priorizar activamente la comunicación 8. Organizar actividades presenciales mensuales con los padres en el aula para mostrar juegos o actividades de aprendizaje 9. Llevar a cabo actividades de Cruce de Saberes

			entre profesores y padres
Agrupar propuestas iguales y agregar propuestas faltantes	Agrupas propuestas 2 - 8 y 6 – 7 Hacer que la escuela sea significativa y/o interesante para los estudiantes Proporcionar a todas las familias de los estudiantes una mesa para hacer los deberes.		
Lista de 9 propuestas finales	1. Priorizar activamente la comunicación / Hacer reuniones comunitarias centradas en la escuela para fomentar las relaciones. 2. Organizar actividades mensuales presenciales con los padres en el aula para modelar juegos o actividades de aprendizaje / Juegos de aprendizaje creados por padres y profesores. 3. Hacer que la escuela sea significativa y/o interesante para alumnos. 4. Llevar a cabo actividades de Cruce de Saberes entre profesores y padres. 5. Acceso a Internet para todos los alumnos pagado por el distrito escolar. 6. Proporcionar a todas las familias de los alumnos una mesa para hacer los deberes. 7. Colaboración entre padres y profesores para que los alumnos no utilicen el teléfono en la escuela. 8. Priorizar los fondos del distrito para ampliar la vinculación con los padres. 9. Explorar y promover una estrategia de escuela comunitaria para el distrito.		
Las 6 propuestas retenidas	1. Priorizar activamente la comunicación / Hacer reuniones comunitarias centradas en la escuela para fomentar las relaciones. 2. Organizar actividades mensuales presenciales con los padres en el aula para modelar juegos o actividades de aprendizaje / Juegos de aprendizaje creados por padres y profesores.		

	3. Hacer que la escuela sea significativa y/o interesante para los alumnos. 4. Acceso a Internet para todos los alumnos pagado por el distrito escolar. 5. Priorizar los fondos del distrito para ampliar la vinculación con los padres. 6. Explorar y promover una estrategia de escuela comunitaria para el distrito.
--	--

Así que, al final del taller en plenaria, la comunidad de aprendizaje logró llegar a un consenso sobre seis propuestas de transformación que dieran respuesta a la pregunta de trabajo.

Analizando las propuestas retenidas, se puede observar que las consensuadas se modificaron basándose en las reflexiones y cuestionamientos. Las seis propuestas también reflejan las ideas que emergieron de los tres grupos de pares, valorando de manera equitativa los saberes de los tres grupos de pares y no privilegiando unos sobre otros. Las propuestas no solo abordan la política educativa, sino proponen transformar las prácticas pedagógicas y la manera en que se entablan las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar. Esto les hace accesibles tanto a las autoridades responsables de las políticas de educación como al personal directivo y docente de las escuelas.

4.4.5 Quinto taller con los tres grupos de pares: la coproducción

El objetivo del quinto taller, que se celebró el 10 de mayo de 2025, fue trabajar en grupos mixtos para coescribir los detalles de cada una de las propuestas de transformación retenidas en el taller anterior. La idea de ya no trabajar en grupos de pares sino en grupos mixtos, se debe al objetivo de entrar en un verdadero cruce de saberes a fin de cruzar conocimientos para generar una transformación que implica romper con situaciones de injusticia y pobreza (Zuluaga, 2023).

El trabajo consistía en trabajar en tres grupos mixtos, cada uno con al menos una representación de cada grupo de pares, y coescribir la propuesta de transformación. Esto incluía pensar en un nuevo título para la propuesta si convenía y redactar puntos o párrafos para dar a entender lo que la comunidad de aprendizaje quiso proponer al presentar la propuesta.

Al final de la redacción de las propuestas, cada grupo de pares presentó a la plenaria la conclusión de su trabajo. Se pidió a los demás participantes que hicieran preguntas en caso de no tener clara alguna parte y que propusieron cambios si se sentía que hacía falta. Finalmente, se aprobaron las seis propuestas plenamente coescritas. De esta manera el proceso usando la metodología de Cruce de Saberes se concluyó.

La tabla cuatro abajo presenta las seis propuestas de transformación finales. El proceso de coescritura en los grupos mixtos fue facilitado con mucha atención para asegurar que las participantes del grupo de Stronger Together participaran plenamente con sus ideas y propuestas, reconociendo que en un grupo mixto las relaciones de poder inherentes pudieran resurgir. Cuando se examina el título de la tercera propuesta final, proporcionar a los estudiantes todos los recursos esenciales para completar las tareas, se aprecia hasta qué punto el conocimiento de las participantes de Stronger Together ha influido a los demás participantes a reflexionar sobre las dificultades materiales que este grupo había planteado durante el diálogo de saberes.

Tabla 4: Redacción final de las propuestas de transformación

Pregunta central de la investigación: ¿Cómo pueden las familias y las escuelas comunicarse y actuar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en nuestra comunidad?	
1. Planificar actividades divertidas y regulares creadas por profesores y madres y padres de familia para apoyar el aprendizaje.	Creemos que los estudiantes tienen éxito cuando las escuelas crean espacios en los que los padres y madres de familia y los profesores profundizan sus relaciones. Al combinar sus conocimientos, los padres y los profesores pueden coordinar actividades prácticas divertidas para apoyar el aprendizaje. Los padres y los profesores identificarán los recursos necesarios para las actividades. A medida que las relaciones se fortalecen, los profesores invitan a los padres a compartir sus conocimientos y experiencias en el aula. Estas interacciones proporcionarán a los padres herramientas para apoyar a sus hijos e hijas en casa.

2. Hacer que la escuela sea significativa e interesante para los alumnos.	Algunos alumnos no están interesados en la escuela, y los profesores se enfrentan al reto de hacer que su experiencia de aprendizaje sea atractiva. Aquí hay algunas formas de hacer que el aprendizaje sea más interesante: 1. Relacionar las lecciones escolares con la experiencia diaria de los alumnos siempre que sea posible. Por ejemplo, medir objetos de la vida real, trazar un mapa del aula, observar y registrar el crecimiento de las plantas, comprender el proceso electoral votando en clase 2. Ofrecer oportunidades para el recreo, la educación física y los descansos para moverse durante el día, ya que un cuerpo sano favorece una mente sana. 3. Representar diferentes situaciones permitirán a los alumnos ver aplicaciones reales de lo que están aprendiendo. 4. Involucrar a los alumnos en la realización de investigaciones de campo en la familia y la comunidad. 5. Crear diversos clubes, como teatro, música, jardinería, costura, danza o ajedrez, para ampliar los intereses y conocimientos de los alumnos. 6. Invitar a familiares y miembros de la comunidad a realizar presentaciones para compartir sus conocimientos.
3. Proporcionar a los estudiantes todos los recursos esenciales para completar las tareas	Algunas familias de nuestra comunidad carecen de los recursos necesarios para apoyar plenamente el aprendizaje de sus hijos e hijas. Esto puede tener un efecto negativo en los resultados educativos. Por lo tanto, las escuelas deben proporcionar el material escolar esencial para realizar las tareas, tanto en la escuela como en casa. Las escuelas deben ampliar el acceso a clases particulares durante y después de la jornada escolar. Para proyectos especiales, las escuelas deben asegurarse de que los profesores

	tengan pleno acceso a materiales como material artístico y científico. En casa, los alumnos pueden necesitar ejemplares personales de algunos libros y un punto de acceso a Internet cuando no dispongan de conexión en casa. Además, cuando las escuelas se deshagan de mobiliario, este debe ponerse a disposición de las familias por orden de llegada.
4. Priorizar activamente la comunicación para construir relaciones dentro de la comunidad escolar.	Queremos comunicarnos para construir relaciones con el fin de centrarnos en las necesidades de los alumnos para que tengan éxito académico, emocional y social. Todos los miembros de la comunidad escolar deben tener la oportunidad de comunicarse libremente y ser tratados con respeto. Todas las voces deben tener el mismo valor y ser escuchadas en el liderazgo y la toma de decisiones en la comunidad escolar para apoyar el éxito de los niños. Los estudiantes deben ser el centro de una comunicación exitosa, pero sin que sean los únicos responsables del vínculo entre la escuela y el hogar. Debemos identificar y utilizar herramientas de comunicación que proporcionen ciclos de retroalimentación continua entre los miembros de la comunidad escolar que sean más eficaces para la comunicación.
5. Priorizar los fondos del distrito escolar para ampliar la vinculación con padres y madres de familia.	La vinculación social fortalece las relaciones y une a los miembros de la comunidad escolar para que las familias puedan ayudar a sus hijos e hijas a tener éxito académico, emocional y social. Los distritos escolares deben designar y financiar a un coordinador de vinculación social con los padres. Los programas en la comunidad escolar que brindan a los padres habilidades para ayudar con la lectura, la tutoría o el aprendizaje del uso de la computadora, ayudan a los padres y madres de familia a ayudar a sus hijos e hijas en la escuela.

	Para que la vinculación social con los padres sea exitosa, necesitamos identificar y utilizar estrategias que animen a las familias a participar y convertirse en socios en el desarrollo de la escuela. Facilitar su participación en la toma de decisiones para dar forma al entorno escolar crea un lugar de aprendizaje exitoso. Los foros dirigidos por los padres pueden proporcionar un espacio para ello. Los eventos interculturales con comida y actuaciones apoyan la vinculación social con los padres, ya que unen a las personas al compartir fuera del aula con toda la comunidad escolar participando.
6. Explorar y promover una estrategia de escuelas comunitarias en el distrito.	La escuela comunitaria es un lugar donde los estudiantes y las comunidades trabajan juntos para ayudarse mutuamente. Las investigaciones han demostrado que las escuelas comunitarias producen mejores resultados para los estudiantes. Las escuelas comunitarias se basan en ciertos principios: compromiso entre la escuela y la familia; liderazgo colaborativo y voz y poder compartidos; oportunidades de aprendizaje enriquecidas culturalmente; enseñanza rigurosa en el aula conectada con la comunidad; cultura de pertenencia, seguridad y cuidado; sistema integrado de apoyo (incluidos trabajadores sociales para que los profesores puedan centrarse más en sus responsabilidades en el aula). Las bibliotecas escolares podrían ser utilizadas por los padres y madres de familia y estudiantes para acceder a información y recursos.

En la etapa final se solicitó a los participantes una lluvia de ideas sobre los destinatarios de las propuestas. Las ideas que salieron incluían: el supervisor del departamento de educación para el condado de McKinley; directivos del departamento de educación de Nuevo México; directores de las escuelas en el condado de McKinley; la gobernadora de Nuevo México; padres y madres de las escuelas del condado de McKinley; y editores de periódicos locales en Gallup. Se reflexionó también sobre el formato para compartir las propuestas, con ideas desde un informe, un folleto, una nota de prensa o artículos en línea.

Con las propuestas de transformación finalizadas, se hizo un círculo de agradecimiento muy corto para cerrar el trabajo hecho en los cinco talleres. Algunas de las palabras registradas por los y las participantes fueron:

- Logré una comprensión del tema más profunda gracias a un mosaico de ideas.
- Hubo millones de ideas ¡y no nos discutimos!
- El trabajo hecho es siempre mejor cuando se realiza con la contribución de diferentes perspectivas.
- Hay que confiar en el proceso y la participación de cada persona.
- Lo mejor era estar con todos ustedes y como nos apoyamos.
- Tenía miedo al inicio, pero aprendí mucho de los profesores.
- Hubo un sentido de comunidad entre todos nosotros.

A partir de estas palabras se puede apreciar que las y los participantes no solo aprendieron sobre el tema de educación trabajado, sino que aprendieron un método de trabajo distinto que, por muy diversos que fueran, les permitió trabajar en colectivo. Esta satisfacción con el trabajo se reflejó en su interés en seguir involucrados en el proceso. Al final del taller se preguntó a las y los participantes si estaban interesados en hacer el trabajo de seguimiento de las propuestas de transformación para ponerlas en acción. Todos dieron una respuesta positiva. La afirmación de seguir involucrados en la difusión de las propuestas valida el proceso y refuerza el sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje creada.

4.5 Conclusión del capítulo cuatro

El objetivo general de esta investigación fue usar la metodología del Cruce de Saberes para aportar propuestas de transformación sobre la experiencia de educación y aprendizaje para personas de la comunidad navajo. Se logró la creación de una comunidad de aprendizaje que incluía a personas del grupo *Stronger Together*, profesores y educadores de la comunidad, algunos de los cuales también pertenecen al pueblo navajo. Por medio de la metodología, esta comunidad de aprendizaje logró elaborar una pregunta central en torno a la cual co-produjeron propuestas de transformación que responden a la pregunta. En este sentido el objetivo general fue alcanzado.

Después de la realización de la investigación en Cruce de Saberes, la siguiente tarea era la de difundir y generar diálogo en torno a las propuestas. Este elemento de la acción, que corresponde a un proceso inspirado en la investigación-acción participativa, se presenta en la siguiente sección de conclusión.

Conclusión

Esta investigación pretendía comprender la realidad, histórica y actual, de la educación y procesos de enseñanza-aprendizaje del pueblo navajo, y elaborar propuestas de transformación para contraponer esta realidad usando la metodología de Cruce de Saberes.

Se ha intentado comprender esta experiencia educativa, tanto desde la historicidad del pueblo navajo, a partir de la literatura disponible, como desde el trabajo de campo con los actores de la investigación. Los textos de diversos autores han permitido contextualizar esta experiencia educativa dentro de una historia colonial que empleó la educación como instrumento de despojo de identidad y medio de represión en contra del pueblo navajo. Los resultados del trabajo de campo, sobre todo visibles en las historias de narración digital de las participantes de *Stronger Together*, muestran cómo los rastros de este proyecto asimilador de educación, iniciado hace casi dos siglos, siguen dejando huella.

La participación del grupo *Stronger Together* hasta el final del proceso evidenció que las actoras de este grupo no se centraron únicamente en los agravios vividos, sino decidieron contribuir su conocimiento producto de la experiencia de vida para cambiar la realidad vivida. Gracias a su confianza en el proceso, se pudo contar con este conocimiento, sin el cual no se hubiera podido realizar la metodología del Cruce de Saberes.

Cabe destacar que la metodología del Cruce de Saberes cumplió con lo esperado: la coproducción de propuestas de transformación de la realidad educativa generadas por medio de acuerdos intersubjetivos en un espacio comunicativo. Gracias a la metodología, se formó una comunidad de aprendizaje en la que la voz, la experiencia y el conocimiento de cada persona fueron tratados en un plano de igualdad, sobrepasando las relaciones de poder. Asimismo, reunió a actores del campo educativo muy diversos permitiendo un diálogo de saberes significativo. El resultante cruce de saberes culminó en un producto final en el que cada participante reconoció su propia contribución.

El empleo de los textos sobre subalternidad y exclusión social también ayudaron a contextualizar las experiencias de las actoras de la investigación. Esto se reveló en el trabajo de

campo, por ejemplo, en la visión de la educación como medio para escapar de la pobreza y acceder a un trabajo digno bien remunerado o para protegerse de la caída en la toxicomanía. La experiencia de pobreza, entendida como resultado de la marginalización y subalternatización descrita en los textos, marca claramente la experiencia educativa de los actores. De igual manera, la violencia epistémica intrínseca a la subalternidad, se manifiesta en el proceso de trabajar con las actoras de la investigación. En repetidas ocasiones, las participantes decían, “Yo nunca he aprendido nada”, o “Yo no sé nada sobre eso”. Es por esta razón que el trabajo preparativo enfocado en herramientas favoreciendo el autorreconocimiento fue tan importante. Asimismo, emplear una metodología como el Cruce de Saberes fue particularmente pertinente porque daba cabida a participantes con una experiencia de violencia e injusticia epistémica a poner la construcción de su conocimiento al centro del proceso de investigación.

Dicho esto, el trabajo de investigación se vio limitado por el tiempo disponible de la Maestría. Por aquella razón, no fue posible abarcar todas las áreas que habrían ofrecido una visión más completa a la investigación. Por ejemplo, hubiera sido relevante contrarrestar la experiencia educativa y de aprendizaje de las participantes de la investigación, todas adultas, y en su mayoría adultos mayores, con la experiencia de personas de la comunidad en edad juvenil, cuya experiencia de la educación formal era más reciente. Fue planteado crear historias de narración digital con un grupo de jóvenes miembros de ATD Cuarto Mundo en Gallup, pero no pudo llevarse a cabo debido al límite de tiempo. Se sigue contemplando como proyecto futuro fuera del alcance de esta investigación. De hecho, una nieta de una de las participantes de *Stronger Together* compartió, después de la proyección pública de las historias, que también tenía mucho que compartir sobre su historia educativa y expresó entusiasmo por realizar su propia historia de narración digital.

Al igual que otras metodologías participativas, como la investigación acción participativa, la generación de resultados, que son frutos del Cruce de Saberes, implica un compromiso con la comunidad de aprendizaje para dar seguimiento a las propuestas coproducidas. Tras la conclusión de los talleres, el equipo de facilitación ha continuado reuniéndose con la comunidad de aprendizaje para diseñar estrategias de disseminación de las propuestas y planificar acciones de incidencia a favor en su favor.

De este modo, se elaboró un plan de acción para realizar el envío de las propuestas. Esto incluye tanto a personas con responsabilidades a nivel de la política de educación (los consejos de educación y la superintendencia a nivel del distrito, y funcionarios del departamento público de educación de Nuevo México) y representantes políticos locales (a nivel estatal y federal), como profesionistas de la educación (directores de escuelas y profesores), además de personas encargadas de la formación profesional de docentes. Otro grupo identificado como importante destinatarios de las propuestas fueron los medios de comunicación local, tanto periódicos como emisoras de radio. Miembros de la comunidad de aprendizaje se comprometieron a participar en entrevistas con periodistas locales interesados y a asistir a potenciales reuniones con personalidades políticas. Representantes de la comunidad de aprendizaje se reunieron para crear un informe a partir de las propuestas de transformación para enviar a la audiencia identificada, y una versión más resumida en forma de folleto para madres y padres de alumnos.

Esta parte del proceso sigue en curso y es un trabajo a largo plazo que queda fuera del marco de la investigación para este posgrado. Sin embargo, forma parte del compromiso como investigador y del equipo de facilitación con la comunidad de aprendizaje de devolver a la comunidad los resultados del proceso de investigación.

Bibliografía

ATD Cuarto Mundo (sin fecha) *Nuestra Historia*. Disponible en: <https://www.atd-cuartomundo.org/quienes-somos/nuestra-historia/>. (Consultado el 25 de agosto de 2025).

ATD Cuarto Mundo (2022) *Informe síntesis del diplomado 'El Cruce de Saberes desde América Latina'*. Ciudad de México: ATD Cuarto Mundo y el Programa de investigación interdisciplinario desarrollo humano - UAM Xochimilco.

ATD Cuarto Mundo (2023) *Informe del trabajo hecho en Cruce de Saberes con madres/padres de familia y docentes*. Ciudad de México: ATD Cuarto Mundo.

ATD Cuarto Mundo Bolivia (2023a) *Cruce de Saberes en Bolivia: violencias contra las mujeres en pobreza*, 17 de abril de 2023. Disponible en: <https://www.atd-cuartomundo.org/cruce-de-saberes-en-bolivia-violencias-contra-las-mujeres-en-pobreza/> (Consultado el 31 de agosto de 2024).

ATD Cuarto Mundo Bolivia (2023b) *Manifiesto sobre las violencias contra las mujeres en situación de pobreza*, 2 de octubre de 2023. Disponible en: <https://www.atd-cuartomundo.org/manifiesto-sobre-las-violencias-contra-las-mujeres-en-situacion-de-pobreza/> (Consultado el 31 de agosto de 2024).

ATD Cuarto Mundo España (2024a) *Romper con la herencia de la extrema pobreza*, 14 March. Disponible en: <https://atdcuartomundo.es/2024/03/14/romper-con-la-herencia-de-la-extrema-pobreza/> (Consultado el 31 de agosto de 2024).

ATD Cuarto Mundo España (2024b) *Romper con la herencia de la extrema pobreza*. Madrid: Ediciones Cuarto Mundo. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/154Ki7B6Q7ld70RWnSbHMxKVWLxgcE-0H/view>. (Consultado el 31 de agosto de 2024).

ATD Fourth World (2023) 'ATD Fourth World New Mexico Participatory Planning Process'. ATD Fourth World.

Barrett, Carole. (2003) *Magill's Choice: American Indian History*. Pasadena, Calif: Salem Press

- Begay, Manley A. (2017). 'The path of Navajo sovereignty in traditional education: Harmony, Disruption, Distress, and Restoration of Harmony', en Lee L.L. (Ed.), *Navajo Sovereignty: Understandings and Visions of the Diné People*. Tuscon: University of Arizona Press, pp. 57-90.
- Behera, Navnita C. (2023) 'The "subaltern speak": can we, the experts, listen?', *International Affairs*, 99(5), pp. 1903–1927.
- Beverly, John. (1999) *Subalternity and Representation: Arguments in cultural theory*. Durham: Duke University Press
- Blunsch Ackermann, Marie-Rose. (2013) 'Exclusion et théologie', *Revue Quart Monde*, 226 (2), pp. 53-57.
- Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean-Claude. (1996). *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular
- Bourdieu, Pierre. (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Bracelona: Editorial Anagrama
- Bourdieu, Pierre. (2000) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno Editores (Sociología y política).
- Bourginon Rougier, Claude. (2017) 'Decolonizar los saberes', *FALA*. Traducido por F. Proto, 7(28–29). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6123780.pdf>. (Consultado el 31 de agosto de 2024).
- Campos, Fabio C. y Anderson, Gary .L.(2021) 'Paulo Freire's influence on participatory research' en D. Burns, J. Howard, and S. Ospina M. (eds) *The Sage Handbook of Participatory Research and Inquiry*. London: Sage, pp.41-54.
- Castillejo Cuellar, Alejandro. (2009) 'Preludio e Introducción', en *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*, Bogotá, Editorial Uniandes-Ceso Departamento de Antropología, pp. 1-34.
- Chilisa, Bagele. (2014) 'Indigenous research is a journey', *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, (2), pp. 41–44.
- Comisión de Derechos Humanos (1996) *La realización de los derechos económicos, sociales y culturales: Informe final sobre los derechos humanos y la extrema pobreza*, Sr. Leandro Despouy. E/CN.4/Sub.2/1996/13. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

- Cornwall, Andrea (2002) *Making spaces, changing places: situating participation in development*. IDS Working Paper 170. Brighton: Institute for Development Studies.
- Cortez Ruiz, Carlos. (2014) *Investigación y Acción Social. Formas de trabajo, experiencias y reflexiones*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp 13-44
- Cortez Ruiz, Carlos. (2023) 'El Cruce de Saberes: sus posibilidades para avanzar hacia la interculturalidad y la justicia epistémica', en B. Monje Barón et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart monde dosieres y documentos, 31), pp139-146.
- Couillard, Monique. (2014). Pour rendre possible un autre monde, croiser les savoirs et les pratiques. *Journal de l'alpha*, 192, pp.58–69.
- Cram, Fran y Adcock, Anna. 'Indigenous ways of knowing and participatory research,' en D. Burns, J. Howard, and S. Ospina M. (eds) *The Sage Handbook of Participatory Research and Inquiry*. London: Sage, pp108-124.
- De Maria, Federico. et al (2020) 'El pluriverso, horizontes para una transformación civilizatoria'. *Revista de Economía Crítica* no. 29, pp 46-66.
- Denetdale, Jennifer N. (2007) 'Discontinuities, Remembrances, and Culturances, and Cultural Survival: Hist al: History, Diné/Navajo Memory, and the Bosque Redondo Memorial', *New Mexico Historical Review*, 82 (3), pp. 295-316.
- Denetdale, Jennfier N. (2016) 'No Explanation, No Resolution, and No Answers', *Wicazo Sa Review*, 31(1), pp. 111–131
- Denetdale, Jennifer N. (2017). Prólogo en LEE, L. (Ed.), *Navajo Sovereignty: Understandings and Visions of the Diné People* (p. VII–1). Tuscon: University of Arizona Press
- Diego, Roberto. (2000) "Estrategias participativas, asesoría externa y desarrollo comunitario", *Argumentos*, 35, pp. 59-78.
- Dietrich, Sandy. y Hernández, Erik. (2022) *Language Use in the United States: 2019, American Community Survey Reports*. US Census. Disponible en: <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2022/acs/acs-50.pdf>. (Consultado el 24 de agosto de 2024).

Echevarría, Juvita, Hernández, Beatriz., Luis, Vivian, Pérez, Silvia, Poma, Emma, Quej, Cristina, Quispe, Roxana. y Zepeda, Luis. (2023) 'El pensamiento de los más pobres: del silenciamiento a la participación', en B. Monje Barón et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart monde dosieres y documentos, 31), pp89-94.

Emerson, Larry W., (2017). 'Diné sovereign action: Rejecting Colonial Sovereignty and Invoking Diné Peacemaking' en LEE L.L. (Ed.), *Navajo Sovereignty: Understandings and Visions of the Diné People*. Tuscon: University of Arizona Press, pp.160–178.

Escobar, Arturo. (2013), Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”, *Cuadernos de Antropología Social*, p.25-38

Esteva, Gustavo. (2021) 'A dialogical approach to knowledge: Grassroots experiences from the south of Mexico', en D. Burns, J. Howard, and S. Ospina M. (eds) *The Sage Handbook of Participatory Research and Inquiry*. London: Sage, pp. 378-392.

Fals Borda, Orlando. (2015) *Una sociología sentipensante para América Latina*. México DF: Siglo XXI Editores.

Fanon, Franz. (1983) *Los condenados de la tierra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ferguson , Harvey., Bovaird , Sarah. and Mueller, Marie-Paule. (2007) 'The impact of poverty on educational outcomes for children', *Paediatrics Child Health*, 12(8), pp. 701–706.

Foucault, Michel. (2003) *Society must be defended: Lectures at the College of France 1975-76*. Traducido por D. Macey. New York: Picador.

Freire, Paolo. (2005) *Pedagogía del oprimido*. 55a. ed. Traducido por Mellado, J. México, D.F.: Siglo XXI Editores (Educación).

Fricker, Miranda. (2013) 'Epistemic Justice as a Condition of Political Freedom?' *Synthese*, 190 (7), pp. 1317-1332.

Fricker, Miranda. (2023) 'Toward Epistemic Justice'. *Revue Quart Monde*, 265 (1). pp 4-8.

Greenwood, David. (2023) 'Prólogo', en B. Monje Barón et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart monde dosieres y documentos, 31), pp11-15.

Guerrero Maruri, Fernando. (2021) 'Javier Sanjinés: "El capitalismo y socialismo son tipos de colonialismo"', *ComHumanitas: revista científica de comunicación*, 12(1), pp. 144 - 151

Guha, Rajit. (1988) Prefacio en "*Selected Subaltern Studies*", Guha Ranajit and Spivak Gayatri. Eds. New Delhi, Oxford University Press, pp. 35-36

Guha, Rajit. (2002) *The small voice of history: collected essays*. New Delhi: Permanent Black.

Habermas, Jürgen. (1984) *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon.

Kaltmeier, Otto. (2012) "Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder" en: *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, editorial Gedisa, Barcelona, pp. 25-54.

Kemmis, Stephen. (2008) 'Critical Theory and Participatory Action Research,' en Reason, P. y Bradbury, H. (Eds.) *The Sage Handbook of Action Research and Participative Inquiry and Practice*. London: Sage (pp. 121-138).

Latin American Subaltern Studies Group. (1993). 'Founding Statement', *Boundary 2*, 20 (3), pp. 110–121.

Lee, Lloyd L. (2017). Introduction. en Lee, L. L. (Ed.), *Navajo Sovereignty: Understandings and Visions of the Diné People* (pp. 3–16). Tuscon: University of Arizona Press

Lee, Lloyd L. (2023). Foreword. *Southwestern Law Review*, 52(2), p.191–198.

Lee, Sophia. (2014) 'A nation at risk', *World*, 29 (26), pp. 44–48.

Lewin, Tessa. y Shaw, Jackie. (2021) 'Collective Becoming: Visual and Performative Methodologies for Participatory Research' en D. Burns, J. Howard, and S. Ospina M. (eds) *The Sage Handbook of Participatory Research and Inquiry*. London: Sage, pp. 711-722

Lewin, Tessa. (2011) 'Digital Storytelling', *Participatory Learning and Action*, 63, pp. 54–62.
Disponible en: <https://www.iiied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/14606IIED.pdf>.

- Leyva Solana, Xochitl. (2018) 'Breve introducción a los tres tomos', in *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: Clasco, pp. 23–34.
- Ligouri, Guido. (2016) 'Clases subalternas marginales en Gramsci', *Memoria: revista crítica militante*, pp. 1–17.
- Linford. Laurance D. (2000) *Navajo Places*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- Mallon, Florencia. E. (1994). The Promise and Dilemma of Subaltern Studies: Perspectives from Latin American History. *The American Historical Review*, 99(5), 1491–1515
- Mangado, Sophie. (2025) 'La recherche participative, ou comment impliquer des non-scientifiques dans les études', *Québec Science*, pp. 24–27.
- Mato, Daniel. (2000) 'Not "Studying the Subaltern," but Studying with "Subaltern" Social Groups, or, at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power'. *Nepantla: Views from South* 1(3), 479-502.
- Monje Barón, Beatriz. (2023) 'Es magia pero tiene truco: Principios y herramientas metodológicos en el Cruce de Saberes', en B. Monje Barón et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart monde dosieres y documentos, 31), pp.95-106.
- Mignolo, Walter. (2003) *Historias Locales/ Diseños Globales: Colonialidad, conocimiento subalternos y pensamiento fronterizo*. México: Akal Colecciones.
- Modonesi, Massimo. (2010) *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. 1a. ed. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO UBA Sociales Publicaciones Prometeo Libros UBA, Facultad de Filosofía y Letras (Colección Perspectivas).
- Molano, Alfredo. (1998). 'Cartagena revisited: Twenty years on,' en Fals Borda, O. (ed.), *People's Participation: Challenges Ahead*. Bogotá: Colciencias/IEPRI/TM Editores, pp 3-10.
- Motos Teruel, Tomás. (2010) 'Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización ', *Aula*, 16, pp. 49–73.

Mújica García, Juan Antonio. y Fabelo Corzo, Juan Ramón. (2019). La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 21(2), pp. 1-9

Navajo-Hopi Observer (2017) 'Council votes to keep Navajo Nation, votes no on Diné Nation name'. Disponible en: www.nhnews.com/news/council-votes-to-keep-navajo-nation-votes-no-on-din-nation-name/article_e2875504-93fe-5128-9637-b7234350d4d4.html (Consultado el 1 de septiembre de 2024).

Navajo Nation (2024). *Navajo Nation*. Disponible en: <https://www.navajo-nsn.gov>. (Consultado el 23 de agosto de 2024)

Navajo water project (no date) *Navajo Water Project*. Disponible en: <https://www.navajowaterproject.org> (Consultado el 14 de mayo de 2025).

Nez, Vangee. (2018). *Diné Epistemology: Sa'ah Naaghái Bik'eh Hózhóón Teachings*. [Tesis de doctorado] Disponible en: https://digitalrepository.unm.edu/educ_llss_etds/92.

Observatorio de Seguridad Humana (2017) *Red de investigadores comunitarios: Puntados y nudos de un tejido en construcción*. Medellín. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/374916519/OSHM-2017-Cartilla-Red-Investigadores-Comunitarios>. (Consultado el 25 de junio de 2025).

Ortiz, Alfredo, Giles, Juan.Carlos, Alzate, Catalina. y Retolaza, Iñigo. (2023) '¿De quién es el conocimiento? Cuatro cartas reflexivas hacia la democratización del conocimiento en procesos participativos', en B. Monje Barón et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento ? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart monde dossiers y documentos, 31), pp.47-78.

Ospina M., Sonia (2021) 'Section introduction: Key influences and foundations of participatory research', en D. Burns, J. Howard, and S. Ospina M. (eds) *The Sage Handbook of Participatory Research and Inquiry*. London: Sage, pp.37-40

Pankaj, Ashok K. y Pandey, Ajit K. (2014) 'Understanding Subalternity, Exclusion and Social Change in India', en Pankaj A.K. y Pandey A.K. (eds.) *Subalternity, Exclusion and Social Change in India*. Foundation Books, pp. 3–36.

- Pereira, Álex y Rappaport, Joanne. (2021) 'Tropical empathy: Orlando Fals Borda and Participatory Action Research', en D. Burns, J. Howard, y S. Ospina M. (eds) *The Sage Handbook of Participatory Research and Inquiry*. London: Sage, pp55-67
- Powell, Leonard R. (2024) 'The Supreme Court and Tribal Water Rights', *Human Rights*, 49(3), pp. 4–5.
- Quijano, Aníbal. (1992) 'Colonialidad y modernidad/racionalidad', en *Perú Indígena*, 13 (29), pp 11-20.
- Quijano, Aníbal. (2023) 'Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina', *Espiral, Revista de geografías y ciencias sociales*, 5(10), 105-114.
- Reidhead, S.J. (2001) 'Long walk of the Navajos', *Wild West*, 14(4), p. 24.
- Romero, Leah. (2025) 'Judge sides with plaintiffs in Yazzie/Martinez NM education equity case', *Source New Mexico*, 29 de abril. Disponible en: <https://sourcenm.com/2025/04/29/judge-sides-with-plaintiffs-in-yazzie-martinez-nm-education-equity-case/> (Consultado: 26 de agosto 2025).
- Said, Edward. (1988), Prólogo en "*Selected Subaltern Studies*", Guha Ranajit and Spivak Gayatri. Eds. New Delhi, Oxford University Press, p. i-xii
- Sandoval, Juan Carlos. (2017) Investigación colaborativa y decolonización metodológica con cámaras de video; Universitas, *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 27, pp. 161-177
- Seed, Patricia. (1994). Subaltern studies in the post-colonial Americas. *Dispositio*, 19 (46), pp. 217–228.
- Seisdedos, Iker. (2024) 'La histórica disculpa de Biden por el "pecado" de los internados para niños nativos', *El País*, 25 Octubre. Disponible en: <https://elpais.com/internacional/elecciones-usa/2024-10-25/la-historica-disculpa-de-biden-por-el-pecado-de-los-internados-para-ninos-nativos.html>. (Consultado el 25 de agosto de 2025).
- de Souza Silva, José. (2013) 'La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo"', in C. Walsh (ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala, pp. 469–507.

Smith, Linda T. (1999) *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

Spivak, Gayatri K. (1994). “Can the subaltern speak?”. *Colonial discourse and Post-Colonial Theory. A reader*. Williams P. and Chisman L.eds. New York: Colombia University Press. P. 66-111

Stronger Together (2024). Transcripción de los encuentros por Matthew Davies. Enero a diciembre de 2024. Gallup, E.U.

Stronger Together (2025). Transcripción del encuentro del 6 de mayo de 2025 por Nathalie Artignan. Mayo de 2025. Gallup, E.U.

Thapan, Meenakshi. (2022) ‘Introduction: “Learning to Learn from Below’, *South Asia Multidisciplinary Academic Journal* , 28, pp. 6–29.

Théron, Marie. (2022) ‘De la experiencia personal, al saber colectivo’, en Tardieu, B. y Tonglet, J. (eds) *Ante la miseria, repensar lo humano a partir de Joseph Wresinski*. Paris: Hermann, pp. 233-237.

Thomas, Peter D. (2018). Refiguring the Subaltern. *Political Theory*, 46(6), 861–884.

Todorov, Tzvetan. (2013) *Los usos de la memoria*, Santiago:Museo de la memoria y los derechos humanos..

Tohe, Laura. (2007) ‘Hwéeldi Béchánihi: Remembering the Long Walk’, *Wicazo Sa Review*, 22(1), p. 77–82.

Tuck, Eve y Yang Wayne. (2012), “Decolonization Is Not a Metaphor,”*Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1 (1), pp. 1–40.

Ugarte, Alberto. (2023) ‘El Cruce de Saberes y la epistemología crítica desde América Latina: procesos históricos frente a las injusticias epistémicas en el contexto latinoamericano’, en B Monje Barón, et al. (eds) *¿ De quién es el conocimiento ? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart monde dossiers y documentos, 31), pp.79-87.

Utley, Robert M. (2014) *Frontiersmen in Blue : The United States Army and the Indian, 1848-1865*. [Sin lugar.]: Bison Books

United States Census Bureau (2024) *Profile McKinley County New Mexico*. US Census Bureau.

Disponible en:

[https://data.census.gov/profile/McKinley County, New Mexico?g=050XX00US35031](https://data.census.gov/profile/McKinley%20County,%20New%20Mexico?g=050XX00US35031).

(Consultado el 19 de noviembre de 2024).

Urquieta, Patricia y Mamani, Hernán. (2023) 'Hacia un pensamiento emancipador: el desafío de la academia frente a la lucha contra la pobreza', en B Monje Barón et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart Monde Dosieres y Documentos, 31), pp.69-46.

Walsh, Catherine E. (2013) 'Introducción - Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos', en C.E. Walsh (ed.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (Re)existir y (Re)vivir*. Quito: Abya Yala, pp. 23-67.

Wresinski, Josph. (2009) *Bienaventurados los pobres*. Ciudad de México: Buena Prensa.

Wresinski, Joseph. (2023) 'El pensamiento de los pobres en un conocimiento que conduce a la lucha', en Monje Barón, B et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento? Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: ATD Quart Monde (Revue Quart Monde Dosieres y Documentos, 31), pp.17-30.

Ziv, Kristin, Cárdenas, Daniel, Luarkie, Richard, Chattopadhyay, Debrarata &

Bazilian, Morgan. (2024) *Electricity Across the Navajo Nation* [en línea]. Payne Institute for Public Policy at Colorado School of Mines. Disponible en:

<https://payneinstitute.mines.edu/electricity-access-in-the-navajo-nation/> (Consultado el 8 de julio de 2025).

Zuluaga, Lina. (2023) 'El rol de la academia y la investigación en la construcción de un conocimiento transformador', en B Monje Barón et al. (eds) *¿De quién es el conocimiento?: Emancipación, Cruce de Saberes y lucha contra la pobreza*. Montreuil: Ediciones Cuarto Mundo, pp. 133–138.

Anexo 1

Primera historia de narración digital: “Compartiendo mi secreto”

No sé mucho sobre educación. Es por eso que empujo a mis hijos y a mis nietos a superarse.



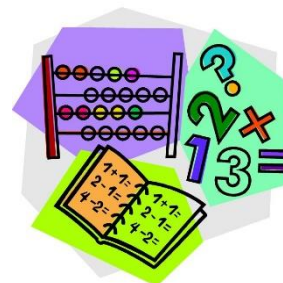
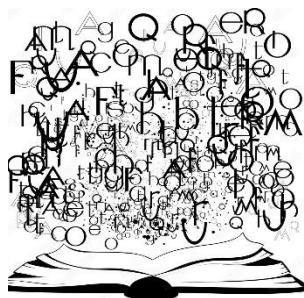
Si la gente supiera que no sabía leer ni hacer matemáticas. Fue mi secreto, no saber leer. Hay momentos en los que sí pude leer bien.



Hay personas que piensan que tengo un buen nivel de educación, pero no es así. Muchas personas me preguntan dónde fui a la universidad. Puedo leer hasta un cierto nivel pero no puedo deletrear para nada.



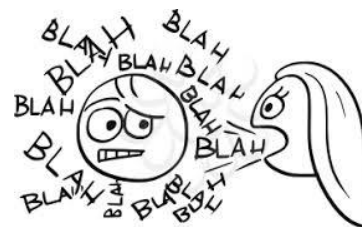
Cuando se trata de palabras muy largas las salto. Adivino de lo que se trata y lo que quiere decir. Y las matemáticas, ¡ni hablar! No tengo ni idea de matemática básica. No sé multiplicar, ni dividir.



Cuando era pequeña e iba a la escuela, soñaba despierta. Soñaba con estar en un lugar mejor, lejos del dormitorio.



En la escuela oía, “bla, bla, bla”. Como si estuviera en otro lugar. Intentaban ayudarme y yo nada más oía, “bla, bla, bla”. Y yo seguía soñando despierta. Y pensaba, “¿me da igual lo que quieres decir!”



Cuando estaba en tercero de primaria, nos enseñaban a tomar el pulso y multiplicar ese número. Yo no estaba prestando atención y dije un número al azar.



Recuerdo lo que me dijo la maestra: “¡Estarías muerta! ¡Dios mío qué tonta eres!” Me juzgaron de ser tonta.



Soy de las personas que aprenden mirando. Aprendo practicando. Y por eso me pregunto si la gente puede trabajar conmigo porque así aprendo yo.



Sé cocinar para mis hijos y hacer cosas para los demás porque aprendí de la experiencia.



Mi abuelo siempre decía, que una mujer se queda en casa para cuidar de su esposo. Eso siempre se quedó en mi cabeza, entonces la educación no era importante para mí.



Fui yo quien cocinaba, fui yo quien se aseguraba que mis hermanos tenían ropa limpia, bien planchada y todo lo demás.



Empecé a trabajar desde los 9 años en una lavandería, una hora al día, haciendo pequeñas tareas. De esta manera aprendí el significado de ganar dinero.



Hasta el día de hoy, mucha gente no sabe que no fui a la universidad. Es el secreto que he guardado hasta el día de hoy.



Anexo 2

Segunda historia de narración digital: “Escapándonos”

Cuando era pequeña, hice el primer y segundo grado en la escuela en Newcomb. Pero cuando llegué a tercer grado, mi mamá nos puso en un internado en Toadlena.

En aquellos tiempos era normal pero mi hermana decía, “¡Ella solo quiere deshacerse de nosotras!” Mis hermanas mayores, Judy y Virginia, estaban en la escuela también. No me gustaba la escuela, simplemente no me quería quedar allí. Teníamos que ir a la sala de estar todas las noches para bailar en círculos.



Tal vez conoces la canción, “Go my son”? Teníamos que hacer eso todas las noches. Todos teníamos que hacer eso.



Y cada domingo teníamos que caminar a la iglesia de los mormones. ¡No me gustaba nada de eso! Teníamos que formarnos y caminar hasta allá.



Una noche, como a las 7, estábamos en el dormitorio. Una de las trabajadoras dejaron la puerta de atrás abierta. Solía estar cerrada con llave pero la dejaron abierta. Así que hicimos un plan entre las tres.



¡Vámonos! Al principio quise quedarme, pero ellas dijeron ¡vámonos! Entonces me sumé... Nos escapamos.



Yo era pequeña, nuestros zapatos estaban muy desgastados. Eran como 25 a 30km entre Toadlena y Newcomb.



Teníamos sed pero no encontramos agua. Finalmente encontramos un pozo para tomar agua. Pero no teníamos botellas para llenar con agua. Eso era en Toadlena. Después no teníamos sed.



Caminamos hasta la casa de mi abuela. No sabíamos la hora. No sabíamos, hasta llegar a casa de mi abuela. Ella nos dijo que eran las 3 de la mañana. Estaba muy enojada. Creo que nos quiso pegar. Pero no pudo porque ella era muy buena.



Nos dijo, “No tenían miedo de caminar en el bosque desde Toadlena? Hay lobos, parece que no les dan miedo.” Y así fue, no teníamos miedo.



Caminamos de casa de mi abuela a casa de mi mamá. Era más o menos un kilómetro de casa de mi abuela a casa de mi mamá. Mi mamá se enojó también. Sabía que no nos gustaba el internado.



A las 9 de la mañana llegaron de la escuela. Mi hermana dijo: “¡Ya llegó nuestro aventón!” Le dije a mi mamá: “No quiero volver,” pero me dijo: ”Tienes que volver y ¡no lo vuelvas a hacer!”



Dejé de ir al internado después de la escuela primaria. Empecé la escuela secundaria en Shiprock.



Tenía que caminar muy lejos todas las mañanas a la parada de autobuses en Newcomb. En el frío, en la nieve, bajo la lluvia sin paraguas.



No me gustaba así que volví a los dormitorios. Primero nos pusieron en Sanostee. Allí me quedé hasta el décimo grado. Luego volvimos a Shiprock a otro dormitorio, me quedé hasta 11° grado.



Dejé la escuela en el 11° grado. Estaba aún en la escuela cuando mi hermana, Virginia, quien estaba en California con su novio, quería que fuera con ella. Yo le decía, “¿y la escuela?” Pero ella dijo. “Olvida la escuela, ¡vámonos, vámonos!” ¡Ay por Dios! Me sumé de nuevo y dejé la escuela otra vez. Y viajamos por toda California.



Pero esta vez, después de un tiempo, decidí volver con mi familia y volví a la escuela...



Anexo 3

Tercera historia de narración digital: “Una historia de aprendizaje”

Siempre quiero aprender. Aprendí a hablar navajo en casa. Porque mi abuela hablaba navajo, no hablaba inglés. Aprendí inglés en la escuela.



Tomaba el autobús a la escuela primaria de Naschitti.



Me sentaba sola. Una maestra se sentó a mi lado. Me dijo que hiciera amigas. Le dije que yo venía para leer, escribir y aprender. No para hacer amigas.



Tomaba también el autobús a la escuela secundaria y a la prepa.



Tomaba clases de economía doméstica. Aprendí a cocinar y a coser. La maestra me dijo: “Si lo sabes hacer en la escuela, lo podrás hacer para tu mamá.”



La maestra me dijo que podía llevar a casa la comida que había preparado. Les gustó lo que había cocinado. “Cuando vuelvas a cocinar en la escuela, ¡vuelve a traerlo a casa!”



Mi hermana tenía buenas notas en la escuela, pero se metió en problemas. Las maestras querían que yo le hablara. En vez de pedirme eso, me tenían que haber dejado aprender.



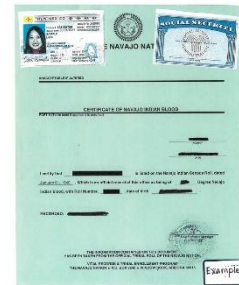
Soy la única en la familia que fue hasta el final. Me iba bien, estaba en las clases de educación especial.



Me dejaron graduarme. Mi familia vino para la graduación. Mi mamá, mi tía, mi primo, mi hermano y mi primo Ernest. Él tomaba las fotos. Pero mi hermana se metió en medio de las fotos.



Ella tenía que haber aprendido porque ahora no sabe su número de identificación ni su fecha de nacimiento. Mi hermano y yo sabemos qué hacer.



Sabemos nuestro número de seguridad social, palabras sencillas y nuestra fecha de nacimiento.



Quería ir a la escuela profesional. Hasta había hecho mis maletas. Un maestro de la prepa en Newcomb dijo a mi mamá que me podía llevar a la escuela profesional de San Juan en Farmington. Mi hermano estaba de acuerdo con que yo fuera.



Pero mi mamá, ella dijo que no...



Si hubiera ido a la escuela, me sería más fácil leer ahora.
Quiero volver a aprender a leer de nuevo.



Anexo 4

Cuarta historia de narración digital: “Aprendo mucho”

Aprender es como resolver una historia y me gusta resolver misterios, como el de aprender a usar la computadora que es como resolver un misterio.



La educación es importante, toma tiempo y te ayuda a conseguir un trabajo. Dungarvin es un programa en el que participé. Te ayudan, gestionan tu dinero.



Te ayudan a encontrar un trabajo. No me ayudaron a mí entonces me fui y empecé a gestionar mi dinero.



Me daban \$40 para mis gastos, pero no era suficiente. No tenía tiempo para llevarme a donde tenía que ir.



A otras personas sí les ayudaban a encontrar trabajo. Mi esperanza era conseguir uno también pero no ocurrió así.



Hice un curso para principiantes para aprender a usar la computadora, pero no fue suficiente. Me gustaría aprender a hacer varias cosas en la computadora para aprender más.



Me gusta teclear cosas en la computadora, pero ya no tengo una. En la biblioteca no puedes quedarte más que 15 minutos y luego se desconecta.



Prefiero aprender sola. Aprendí sola a rellenar los formularios, las solicitudes para rentar un departamento, también para la seguridad social y para la escuela de mi hijo, Caden.



Aprender te da ganas de hacer más cosas, como aprender a hacer atrapasueños. Me mantiene ocupada cuando me aburro. Aprendí a hacer atrapasueños cuando estaba en la prepa. Hay uno que hice en mi casa.



Me gustan porque atrapan tus pesadillas y de esta manera se quedan dentro de tu atrapasueños.

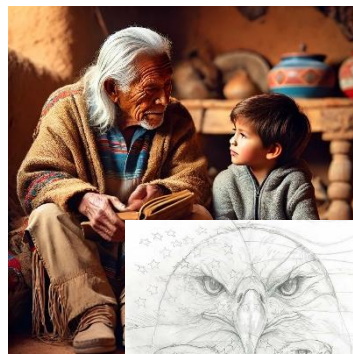


Inga me enseñó a preparar quesadillas con salsa roja, carne molida, sazónador y cilantro.



Donde crecí había ceremonias navajo con danzas. Vivíamos en Lukachukai, y las miraba. Mi papá y mi mamá me hablaban en navajo. Caden me dice que quiere aprender a hablar navajo. Me pregunta cómo se dicen algunas palabras. Pero no las sabe pronunciar bien.

Quiero que conozca su cultura para que pueda hablar con su familia o con sus abuelos. Y cuando la gente le habla en navajo, él sabrá cómo contestar. Le inscribí en clases de navajo en la escuela.



Extraño a mis familiares que han fallecido. Mi papá dibujaba y pintaba. Usaba lápiz y lápices de color. Vendía sus obras a cualquiera que conocía.

Las dejaba con mi tía que vendía en el tianguis para que ella las vendiera. ¡Las vendía caro! Esculpía palos de madera y los decoraba para venderlos.



Soy creativa gracias a mi papá y Caden es igual. Quiero aprender a dibujar. Me gusta escribir para mantenerme ocupada. Escribo sobre el caso de mi hijo en un cuaderno.



Mi hermana me enseñó a criar a Caden. Vivía conmigo. Me enseñó a cuidarle, darle de comer, sacarle el aire, darle el baño, ponerle en la silla para el carro para que pudiera instalara sola, para que dejara de usar la mamila también para empezar a usar una taza.



Cuando era su cumpleaños, le hicimos una fiesta juntas.



Espero que Caden pueda terminar la escuela para ir a la universidad o para conseguir un trabajo. Cuando termina un trabajo en la escuela, lo trae a casa para enseñarme que ¡la maestra le ha dado un reconocimiento!



Me pide una computadora portátil, pero le digo que tiene que esperar hasta que tenga suficiente dinero para ganárselo. Aunque está pequeño aún, dice que quiere aprender a manejar para llevar a su mamá.

