La movilización al reingreso educativo en población indígena: un análisis identitario y epistémico desde la perspectiva de la relación con el saber.

Jesús David Cerón Gonzalez

Director:

Giovanni Cardona Rodríguez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Proyecto Curricular de Licenciatura en Física

Bogotá, Colombia

2026

“A mi familia que con todo el cariño del mundo encuentran en mí una esperanza. Y a cada una de esas personas que contribuyeron a mi superación mucha gratitud”

Resumen

Esta monografía analiza la configuración de la "relación con el saber" en jóvenes y adultos pertenecientes a las comunidades indígenas Sikuani, Arhuaco y Wayuu que reingresan al sistema educativo formal en la jornada nocturna de la ciudad de Bogotá. A partir de un enfoque cualitativo con diseño de estudio de casos múltiple y técnica de entrevista en profundidad, la investigación articula tres referentes teóricos principales: la teoría de la Relación con el Saber de Bernard Charlot, la noción de "buenas razones" y rol docente de Claudia Broitman, y la Ética de la Liberación de Enrique Dussel. Los hallazgos revelan que el abandono escolar temprano no obedece a un desinterés o déficit motivacional, sino a rupturas epistémicas, identitarias y estructurales en los territorios de origen. Asimismo, el reingreso a la educación media en la adultez es resignificado no como un proceso de aculturación, sino como un acto de agencia estratégica, soberanía personal y expansión identitaria. En este marco, la experiencia material y los saberes comunitarios operan como una zona de traducción pedagógica e intercultural, permitiendo a los estudiantes negociar críticamente con la modernidad urbana sin renunciar a su adscripción étnica ni a su memoria ancestral.

Palabras clave: relación con el saber, educación de adultos, educación nocturna, estudiantes indígenas, interculturalidad, agencia estratégica, emancipación pedagógica.

Abstract

This thesis analyzes the configuration of the "relation to knowledge" among indigenous youth and adults from the Sikuani, Arhuaco, and Wayuu communities who reenter formal education in nightschool programs in Bogotá, Colombia. Adopting a qualitative research design based on a multiple case study approach and indepth interviews, the study articulates three main theoretical frameworks: Bernard Charlot Relation to Knowledge theory, Claudia Broitman perspective on students' "Good reasons" and teacher roles, and Enrique Dussel Ethics of Liberation. The findings demonstrate that early school dropout does not stem from a lack of interest or motivational deficit, but rather from epistemic, identity, and structural ruptures within their territories of origin. Furthermore, re-entering secondary education during adulthood is resignified not as an acculturation process, but as an act of strategic agency, personal sovereignty, and identity expansion. Within this framework, material experience and community knowledge act as a pedagogical and intercultural translation zone, enabling students to critically negotiate with urban modernity while preserving their ethnic identity and ancestral memory.

Keywords: relation to knowledge, adult education, night school education, indigenous students, interculturality, strategic agency, pedagogical emancipation.

Tabla de Contenido

Resumen 3
Abstract 4
Tabla de Contenido 5
Justificación 11
Pregunta de investigación y preguntas especificas: 12
Objetivo general 14
Objetivos específicos: 14
Capítulo 1 17
Estado de la cuestión 17
1.1 La subjetividad en el reingreso: del deseo de saber a la movilización educativa y la reconstrucción identitaria 18
1.2 La exclusión sistémica y la alteridad del sujeto indígena. 22
1.3 El choque epistémico entre el saber propio y el saber escolar 24
1.4 Saberes ancestrales y formación integral: hacia una pedagogía del reconocimiento 27
1.5 La instrumentalización del sujeto y la fabricación de la "discapacidad social" (hándicap) 30
1.6 Zona de vacancia: la dimensión pedagógica y el desafío de la docencia intercultural 34
1.6.1 El "antes" del aula: el sujeto en estado de sujeción instrumental 34
1.6.2 La mediación docente como catalizador de la relación con el saber 35
1.6.3 El "después": la autonomía en el cambio identitario 35
1.6.4 La praxis docente frente al choque epistémico 36
Capítulo 2 37
Marco Teórico 37
2.1 La relación con el saber, la movilización y las figuras del aprender (Bernard Charlot). 37
2.2 El rol docente, las "buenas razones" y la experiencia material como recurso didáctico multidisciplinar 40
2.3 Alteridad, corporeidad y la experiencia material como zona de traducción (Enrique Dussel). 42
Capítulo 3 44
Metodología 44

3.1 Paradigma y enfoque de investigación 44
3.2 Diseño de investigación: el estudio de casos 45
3.3 Población, contexto y criterios de selección de la muestra 46
Consideraciones éticas: 47
3.4 Técnicas e instrumentos de construcción de información 48
3.5 Sistematización y análisis de la información 50
Capítulo 4 52
Análisis de Entrevistas 52
La escuela como horizonte truncado: Estudiante 1 53
El origen como eje identitario: Estudiante 2 54
Territorio como memoria viva: Estudiante 3 55
El origen como eje de traducción epistémica: Estudiante 1 56
El pueblo wayuu como eje de identidad: Estudiante 4 57
La escuela como puente: hacia una reconfiguración de la relación con el saber 58
La ciudad como proyecto de vida: Estudiante 2 58
El proyecto escolar como reconstrucción identitaria: Estudiante 3 59
La migración como proyecto comunitario y familiar: Estudiante 1 60
La migración como estrategia de autodeterminación: Estudiante 4 61
De la identidad al saber: el estudiante indígena como agente de su propia biografía 62
La preparación del sujeto: Estudiante 1 y su proyecto personal 63
La autonomía como estrategia de formación: Estudiante 3 64
El presente como tiempo de acumulación: Estudiante 1 65
La paternidad como motor de autodeterminación: Estudiante 4 66
La paternidad como eje del proyecto de vida 67
La pareja como territorio de intimidad y soporte: Estudiante 2 68
La vivienda como estrategia de supervivencia: Estudiante 3 70
La vivienda como extensión del territorio: Estudiante 1 71
La autodeterminación en la soledad: Estudiante 4 73
La topografía del cuidado y la autonomía 75
La familia como ecosistema de contención: la escuela como proyecto compartido 77
La escolarización como patrimonio familiar: Estudiante 3 79
La escolarización como pionerismo generacional: Estudiante 1 80

La escolarización como reparación histórica: Estudiante 4 82
La escuela como legado, deuda y promesa 84
La escuela como horizonte truncado: Estudiante 1 86
La geografía como límite: el abandono escolar como respuesta a la inviabilidad 87
La ruptura como síntoma: Estudiante 3 89
El aprendizaje como proyecto postergado: la dinámica de las responsabilidades adultas 90
La exclusión por la norma: el uniforme y los útiles como barreras de acceso 92
El abandono como frontera impuesta 93
La temporalidad del sostén: Estudiante 2 94
El saber del campo como alternativa al escolar: Estudiante 3 95
La familia como refugio del deseo: Estudiante 1 96
La fragilidad del sostén entre pares: Estudiante 4 97
El entorno familiar como tejido de posibilidades 98
La movilización hacia el reingreso: Estudiante 2 y la contabilidad como herramienta de defensa territorial 99
La movilización como superación del estancamiento: el reingreso del Estudiante 3 101
El reingreso como compromiso de servicio: La movilización del Estudiante 1 102
El reingreso como horizonte de posibilidad: la movilización del Estudiante 4 103
El saber autónomo frente a la hegemonía escolar 105
La pedagogía del oficio y la transmisión familiar en el Estudiante 3 108
La tía como maestra de vida y la herencia del saber comercial 109
La ética del mando y la gestión de la subjetividad en el Estudiante 4 110
La escuela como escenario de legitimación y traducción 111
La formalización del saber técnico en el Estudiante 3 112
La autogestión del lenguaje como saber estratégico en el Estudiante 1 113
La matemática como herramienta de producción en el Estudiante 4 114
La escuela como infraestructura del intercambio comercial 116
La gestión administrativa como competencia técnica en el Estudiante 3 117
La escuela como andamiaje para la interacción social en el Estudiante 1 118
La aritmética como herramienta de control económico en el Estudiante 4 120
El saber escolar como herramienta de autonomía 121
El saber cómo estructura progresiva en el Estudiante 2 122

La escuela como cimiento teórico para la praxis profesional 124
La escuela como vector de reciprocidad comunitaria en el Estudiante 1..... 126
La escuela como dispositivo de autodefensa y ciudadanía en el Estudiante 4..... 127
El saber cómo eje de transformación subjetiva..... 129
La democratización del éxito escolar en el Estudiante 2 130
La disciplina como eje ordenador del éxito en el Estudiante 3..... 132
La respuesta de Estudiante1 ante el interrogante pedagógico..... 133
La bondad académica como reconocimiento de la singularidad en el Estudiante 4 135
La diversidad de posicionamientos frente al éxito escolar..... 137
El aprendizaje como selección y compromiso en el Estudiante 2 138
La construcción de la bondad académica en la reciprocidad y el esfuerzo en el Estudiante 1 ... 141
La escuela como capital futuro y requisito de ingreso en el Estudiante 4 143
La escuela como territorio de negociación subjetiva 145
La edad como equilibrio entre destreza y profundidad en el Estudiante 2 146
La voluntad como motor que anula las diferencias generacionales en el Estudiante 3 147
La igualdad como horizonte de posibilidad en el Estudiante 1..... 149
El derecho al saber cómo horizonte de esperanza en el Estudiante 4..... 150
La temporalidad como construcción subjetiva..... 151
La horizontalidad como respuesta a la diferencia de género en el Estudiante 2..... 152
La mirada del Estudiante 3 sobre el género 153
Estudiante 3: Sí. 153
La igualdad como ideal frente a la desigualdad estructural en el Estudiante 1..... 154
La mirada del Estudiante 4 sobre el género: la igualdad como imperativo ético..... 156
La negociación del género en el espacio escolar..... 157
La identidad indígena como mandato ético y representación del Estudiante 2 158
La igualdad como derecho y la voluntad como elección: Estudiante 3 160
La tensión entre el ideal de igualdad y la barrera lingüística: Estudiante 1..... 161
La identidad como igualdad ontológica y la "propuesta" como estrategia: Estudiante 4..... 163
Estrategias identitarias en el contexto escolar..... 165
La desvinculación entre capital económico y potencia intelectual: Estudiante 2..... 166
La igualdad por vía del empeño la igualdad por vía del empeño: Estudiante 3..... 167

existencial: Estudiante 1 168
Inteligencia relacional: una estrategia para habitar el mundo común el Estudiante 4 170
La gramática del éxito y la gestión de la desigualdad 173
La inteligencia como herramienta de servicio y autonomía 174
La inteligencia como potencia distribuida: Estudiante 3 176
La inteligencia como estrategia de soberanía: Estudiante 1 178
El aprendizaje como proceso de familiarización: Estudiante 4 180
El saber cómo territorio de negociación y resistencia 182
La inteligencia como servicio al colectivo: Estudiante 2 183
Estudiante 2: Sí. 184
La inteligencia como acción y visibilidad: Estudiante 3 186
Estudiante 3: Sí. 186
La inteligencia como mediación y red de apoyo: Estudiante 1 188
La inteligencia entre la certificación institucional y la eficacia operativa: Estudiante 4 190
La inteligencia como estrategia de habitar la ciudad: entre la autodefensa y el compromiso comunitario 192
La Inteligencia como Fluidez Cultural: Desmitificando el "Fracaso Escolar" 193
La inteligencia más allá de la institución: la validación cultural como criterio de saber 195
La distinción entre potencia intelectual y desempeño normativo: Estudiante 1 197
La voluntad como imperativo: cuando el Estudiante 4 reproduce la meritocracia 199
La escuela como espejo de una mirada ajena 201
El maestro como puente: del "cuaderno-dictado" a la pedagogía del diálogo 202
La pedagogía de la paciencia como justicia curricular: el caso del Estudiante 3 205
El maestro como guía en el "hacer": el andamiaje como pedagogía de la cercanía 207
La pedagogía del cuidado como reparación: el caso del Estudiante 4 210
Hacia una pedagogía de la relación y el cuidado 212
El cuento como ancla identitaria: la construcción de la "figura de aprender" 213
El conocimiento como proyección de vida: el caso del Estudiante 3 215
La curiosidad como agencia: el saber cómo expansión de los límites personales 218
La construcción de la "figura de aprender" como acto de libertad 220
La tensión entre la representación y el juicio: la "pena" ante el referente cultural 221
La escuela como archivo de resistencia: la educación como reivindicación de la dignidad 223

La ciencia como diálogo con la vida: el caso del Estudiante 1 225
El saber cómo arma de emancipación: el colegio como campo de batalla político 227
La escuela como territorio de reexistencia 229
El derecho a la propia narrativa 230
Discusión de Resultados 232
La ruptura del vínculo escolar: el abandono como respuesta crítica 233
El reingreso como agencia estratégica: el saber cómo herramienta de emancipación 235
Conclusiones 237
La escuela como "alteridad absoluta" (el aprendizaje ajeno) 238
La precariedad como "jerarquía de prioridades" (el saber pragmático) 239
La "violencia simbólica" de la evaluación (el aprendizaje cómo juicio) 239
La ruptura de la "filosofía del aprendizaje" 240
Referencias 244
Anexo A 247
Guion de entrevista semiestructurada 247

Justificación

La pertinencia de esta investigación se sustenta en la necesidad de transformar las lecturas tradicionales sobre el abandono y el consecuente reingreso educativo de las poblaciones étnicas en contextos urbanos. Históricamente, las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas que migran a ciudades como Bogotá han sido abordadas desde enfoques de la "carencia" o el "déficit", limitando la comprensión del fenómeno a variables sociodemográficas o deficiencias del sistema en términos de cobertura y deserción. Esta investigación se justifica al proponer un giro epistemológico que sitúa al estudiante indígena de la jornada nocturna no como una cifra de la exclusión, sino como un sujeto de sentido, cuyas decisiones responden a configuraciones subjetivas y a una movilización interna profunda.

Desde una perspectiva social y política, el estudio cobra relevancia visibilizar las realidades de jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos Sikuani, Arhuaco y Wayuu que confluyen en las aulas nocturnas de Bogotá. Tras cumplir con extensas y desgastantes jornadas laborales para garantizar su subsistencia en el entorno urbano, estos sujetos deciden voluntariamente retornar a la escuela. Comprender qué los "moviliza" en lugar de qué los "motiva" externamente permite reconocer sus agencias individuales y colectivas. En este sentido, la escuela nocturna deja de ser percibida como un espacio remedial de asistencia obligatoria para consolidarse como un escenario de posibilidad y de resistencia cultural, donde se transita de una identidad de sobrevivencia a una identidad de proyecto.

En el ámbito pedagógico y disciplinar, la investigación se fundamenta en la teoría de la Relación con el Saber de Bernard Charlot. Este marco conceptual permite analizar cómo el reingreso implica una triple dimensión: epistémica (el acceso a contenidos y competencias

del currículo oficial), identitaria (la transformación de la percepción de sí mismo en la ciudad) y social (el valor del título y del saber de cara a sus comunidades de origen y al entorno mayoritario). Al articular estos elementos, la monografía aporta un valioso antecedente a la línea de investigación en educación intercultural y educación de adultos, ofreciendo herramientas teóricas para que los docentes en ejercicio comprendan las tensiones que emergen cuando el saber propio de las comunidades indígenas entra en diálogo con el saber escolar y científico de Occidente.

Este trabajo se justifica en el marco de la formación de licenciados en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, al extender los límites de la reflexión pedagógica hacia las realidades de la diversidad étnica del país. Investigar las dinámicas del reingreso educativo desde la subjetividad de los actores proporciona insumos éticos y metodológicos esenciales para el diseño de estrategias curriculares inclusivas, flexibles y respetuosas de los saberes ancestrales, contribuyendo así a la democratización real del conocimiento y al fortalecimiento de la justicia social y educativa en los contextos urbanos contemporáneos.

Pregunta de investigación y preguntas especificas:

A partir del planteamiento anterior, la presente investigación se orienta a través de la siguiente pregunta principal:

¿Cómo y por qué los indígenas se motivan a volver a estudiar después de haber dejado sus estudios académicos regulares, y cuáles fueron los motivos que, desde la perspectiva de la relación con el saber de Bernard Charlot, pudieron haber influido en el abandono inicial de sus trayectorias educativas?

De este interrogante central se derivan las siguientes preguntas específicas de investigación:

- ¿Qué tipo de experiencias y significados asociados al saber en la infancia o adolescencia pudieron generar la interrupción de los estudios regulares en adultos y jóvenes la población indígena?

- ¿Cómo se transforma la "relación con el saber" de estos estudiantes a lo largo del tiempo, llevándolos a reconsiderar la educación formal?

- ¿Qué papel juegan las experiencias vitales (laborales, familiares, sociales y culturales) en la redefinición del sentido de estudiar para estos diversos grupos, incluyendo las particularidades de la cosmovisión y el saber ancestral de las poblaciones indígenas?

- ¿Cómo se configura la relación con el saber en jóvenes y adultos de comunidades indígenas (Sikuani, Arhuaco y Wayuu) que reingresan a la educación media regular en la jornada nocturna en la ciudad de Bogotá?

A través de la perspectiva de Bernard Charlot, esta monografía propone dar respuesta a estas preguntas mediante un giro epistemológico: dejar de observar al estudiante indígena como un receptor pasivo del sistema, para comprenderlo como un sujeto que, a través de su actividad, negocia constantemente sentidos frente al saber. Este enfoque nos permite trascender la visión del abandono escolar como una carencia, para reconocerlo como un proceso de reconfiguración de la subjetividad.

En este marco, el presente estudio se traza como:

Objetivo general

- Identificar los sentidos construidos por adultos y jóvenes de la población indígena al reingresar a estudios académicos regulares.

Objetivos específicos:

- Identificar las experiencias subjetivas y las barreras institucionales que llevaron a los adultos y jóvenes de la población indígena a interrumpir sus estudios académicos en etapas anteriores de su vida.
- Describir los factores, motivaciones y proyectos de vida que impulsan a los estudiantes indígenas a retomar su formación académica dentro del sistema educativo formal en la ciudad.
- Caracterizar las dimensiones de la relación con el saber que los estudiantes indígenas construyen, reconociendo el papel de su identidad, su lengua y su origen territorial en la apropiación de los contenidos escolares.
- Explorar cómo la relación identitaria de estos estudiantes se transforma y se reconfigura como un acto de negociación política y resistencia frente a las dinámicas del sistema educativo urbano.

De esta manera, el trabajo se justifica, en primera instancia, por su propósito de enriquecer la comprensión de las trayectorias educativas discontinuas, centrándose en el sujeto y su actividad. Con ello, se busca cumplir los siguientes objetivos: identificar los sentidos construidos en el reingreso; reconocer las razones subjetivas de la interrupción

inicial; describir los deseos que impulsan la vuelta al aula; y explorar cómo se reconfigura la

relación identitaria con el saber. Asimismo, se ofrece una perspectiva sobre la construcción del "yo epistémico" en los estudiantes indígenas, permitiendo que la didáctica intervenga no como una imposición, sino como un puente que fomenta el deseo de saber respetando los bagajes culturales.

La investigación es, además, relevante al destacar la dimensión identitaria del saber. Para estos estudiantes indígenas, saber es un asunto intrínsecamente ligado a quiénes son, quienes desean ser y cómo se posicionan en la sociedad; una realidad donde la identidad cultural y el conocimiento tradicional son pilares fundamentales que no pueden estar alejados del currículo. Este diálogo no se plantea como una asimilación, sino como una epistemología intercultural donde el saber ancestral funciona como un filtro crítico frente al currículo oficial, permitiendo al estudiante situarse en el sistema escolar sin renunciar a su cosmogonía.

Esta investigación se justifica como un insumo valioso para educadores y formuladores de políticas. Al visibilizar las capacidades de acción individuales y colectivas de los pueblos Sikuani, Arhuaco y Wayuu en las aulas de Bogotá, cuyas trayectorias de reingreso están atravesadas por las tensiones propias de la migración urbana, este estudio proporciona herramientas esenciales para diseñar estrategias curriculares inclusivas, flexibles y respetuosas. Al tomar como fuente primaria la 'palabra propia' de los estudiantes, esta monografía aspira a comprender el fenómeno del reingreso y a devolver la voz a quienes la han ejercido siempre en sus territorios, reconociendo en sus narrativas una fuente legítima de saber. Se aspira, en última instancia, a contribuir a la democratización del conocimiento y al fortalecimiento de la justicia educativa, reconociendo que el aula debe ser un territorio donde el estudiante indígena tenga el derecho fundamental de narrar su propia historia y construirse así mismo como un sujeto con voz, historia y un futuro propio.

Capítulo 1.

Estado de la cuestión

A nivel regional, la desvinculación escolar representa una problemática estructural que afecta significativamente la culminación de la educación media en América Latina, donde “solo cerca del 59 % de los jóvenes logra concluir la Educación Media Superior” (CAF, 2016), evidenciando que una proporción considerable de la población no culmina sus estudios debido a factores socioeconómicos, la inserción laboral temprana y barreras institucionales. En este contexto generalizado de exclusión sistémica, se encuentra la población indígena migrante en contextos urbanos, la cual enfrenta un doble desafío.

Tradicionalmente, el fenómeno del abandono y posterior reingreso educativo de personas con trayectorias escolares incompletas se ha analizado desde una óptica de la "carencia", centrada casi exclusivamente en factores socioeconómicos, la deserción por pobreza o la falta de cobertura. No obstante, esta investigación propone un cambio de paradigma fundamentado en la teoría de la Relación con el Saber de Bernard Charlot (2008). Esta perspectiva nos invita a una "lectura en positivo", donde el estudiante indígena es visto como un sujeto activo de sentido que decide ponerse en movimiento.

Llamar a la movilización, en palabras de Charlot (2008), es insistir en que el saber es, ante todo, una relación con el mundo, con los otros y con uno mismo. En el contexto de la jornada nocturna en la ciudad de Bogotá, donde confluyen jóvenes, adultos y poblaciones indígenas diversas, esta movilización adquiere una dimensión mucho más profunda en los sujetos.

Por tanto, este capítulo rastrea los antecedentes investigativos sobre el reingreso y establece el diálogo necesario entre la subjetividad del estudiante indígena y el deseo de saber. Se busca comprender cómo el aula nocturna deja de ser un espacio de asistencia obligatoria para convertirse en un lugar de posibilidad, donde la "identidad de sobrevivencia" del migrante indígena en la ciudad se transforma en una "identidad de proyecto", permitiendo al sujeto recuperar su capacidad de desear y habitar el conocimiento escolar desde su propia raíz cultural.

1.1 La subjetividad en el reingreso: del deseo de saber a la movilización educativa y la reconstrucción identitaria

Un punto de convergencia fundamental en las investigaciones sobre el reingreso educativo es la comprensión del estudiante indígena no como un indicador estadístico de "deserción" o "cobertura", sino como un sujeto de sentido. Charlot (2008) establece una distinción crucial entre la motivación y la movilización, argumentando que el aprendizaje es, ante todo, una relación con el mundo, con los otros y con uno mismo. Esta movilización no es un impulso externo, sino un acto interno de libertad donde el sujeto indígena decide ponerse en movimiento:

"Llamar a la movilización es insistir en el hecho de que el sujeto se pone en movimiento (...) Movilizarse es reunir sus recursos, es un acto que requiere un esfuerzo. Pero se puede hacer un esfuerzo por algo que tiene sentido, por algo que uno desea, o por algo que uno se siente obligado a hacer. La movilización implica, pues, la idea de un movimiento del sujeto hacia una meta, hacia un objeto, pero también la idea de que ese movimiento tiene un sentido para el sujeto." (Charlot, 2008, p. 54).

En la jornada nocturna, esto se observa cuando el estudiante indígena asume el cansancio físico tras el trabajo no como una carga, sino como el costo necesario para alcanzar un saber que le pertenece. El aula deja de ser un lugar de asistencia obligatoria para convertirse en el espacio donde él decide, por voluntad propia, invertir sus recursos personales.

Esta movilización adquiere una profundidad mayor cuando se analiza desde el componente identitario. Para los jóvenes y adultos indígenas en Bogotá, el reingreso es un proceso de subjetivación donde su herencia cultural entra en diálogo con las exigencias del entorno urbano y escolar. Aquí, la identidad actúa como el eje que permite al estudiante reconciliar su historia de origen con las nuevas demandas de la ciudad, transformando el retorno a las aulas en una oportunidad para proyectarse de manera distinta en un contexto que antes le resultaba ajeno.

En esta misma línea, Broitman (2012) profundiza en la dimensión emocional de quienes retoman su escolaridad tras años de exclusión, señalando que el reingreso es una oportunidad para sanar una identidad que fue vulnerada por el fracaso o la ausencia de la escuela:

"El regreso a la escuela de los adultos pone en juego una compleja trama de deseos, temores, deudas pendientes y proyectos de futuro. (...) Para muchos de ellos, la escuela fue

el lugar de la exclusión, del no saber, del fracaso. Retornar supone, entonces, una apuesta por transformar esa relación: ya no se trata solo de aprender contenidos, sino de reconstruir una imagen de sí mismos como sujetos capaces de aprender, una identidad que fue lesionada en sus trayectorias escolares previas." (Broitman, 2012, p. 82).

En la práctica, esto se manifiesta en el temor inicial del estudiante indígena que se enfrentarse a una hoja en blanco examen, o simplemente levantar la mano para preguntar. El retorno a la escuela en Bogotá funciona como un proceso de sanación donde cada pequeño logro académico ayuda a borrar la etiqueta de "incapaz" que el sistema le impuso en su territorio en su juventud e infancia.

Lo expuesto por Broitman (2012) permite comprender que el reingreso es, ante todo, un proceso de reparación de la trayectoria vital. Para quien vivió el abandono como una marca de incapacidad, el aula se convierte en el espacio para sanar esa 'identidad lesionada'. En este sentido, el éxito de la vuelta a la escuela radica en que el sujeto transforme la percepción de sí mismo, que logre verse ya no como un excluido, sino como alguien con plenas facultades intelectuales para construir un proyecto de futuro.

Al hacer dialogar ambos autores, se revela que la identidad del estudiante funciona como un núcleo de resistencia y adaptación. Para Charlot (2008), esta relación identitaria con el saber es lo que permite al sujeto constituirse como tal, diferenciando entre el saber cómo una posesión y el saber cómo una forma de ser:

"La relación con el saber es relación con el mundo, pero también es relación con uno mismo: aprendiendo, me transformo, me convierto en otro, y al mismo tiempo soy más yo mismo, soy más humano. El saber no es algo que se 'tiene', es algo que se 'es'. No hay saber sin un sujeto que lo porte y que le otorgue un valor en su propia historia. Por eso, la educación no puede reducirse a la transmisión de datos, sino que debe ser un espacio donde el sujeto

pueda elaborar su propia identidad en relación con la cultura y los otros. El joven o adulto que vuelve a estudiar está, en realidad, buscando una nueva forma de decir 'yo' en un mundo que antes lo había silenciado." (Charlot, 2008, p. 92).

Lo expuesto por Charlot (2008) revela que el saber no es un objeto externo, sino la vía por la cual el sujeto elabora su propia identidad y aprende a decir "yo". En el contexto de la jornada nocturna, esta relación con el saber lleva al estudiante indígena a tener contacto con aquello desconocido que no encontró en su territorio; así, ese nuevo "yo" utiliza el conocimiento como una herramienta para descubrirse y encontrarse con otros que comparten experiencias similares. Este contacto permite realizar un cambio en la forma de entender el mundo, permitiendo compartir una experiencia común en el aula que, al mismo tiempo, diferencia y respeta la historia particular de cada individuo.

Si bien Broitman (2012) habla de sanar el pasado, Charlot (2008) nos sitúa aquí en una dimensión ontológica, el saber cómo una forma de ser. En la comunidad indígena, esto significa que el reingreso a la jornada nocturna no es solo una reparación de daños previos, sino además una reconfiguración de su presencia en el mundo urbano. Al apropiarse del saber escolar, el estudiante indígena realiza una síntesis donde su identidad ancestral y los nuevos conocimientos se funden para permitirle 'decir yo' con una autoridad que el sistema de exclusión le había negado. No es solo volver a la escuela; es nacer a una nueva forma de habitar la ciudad.

Sin embargo, esta búsqueda de una nueva forma de decir 'yo' no ocurre en un espacio neutral. La reconstrucción de la identidad y la movilización educativa se enfrentan a una estructura histórica que ha operado sistemáticamente para silenciar esa voz. Para comprender por qué el sujeto necesita reafirmarse, es imperativo analizar las fuerzas de exclusión y la

negación de la alteridad que han marcado su trayectoria, aspectos que se discuten a continuación.

1.2 La exclusión sistémica y la alteridad del sujeto indígena.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se analiza cómo el reingreso educativo es una respuesta a procesos históricos de marginalidad. La población indígena que habita en contextos urbanos como Bogotá a menudo ha transitado por una "periferia" educativa. Enrique Dussel (1998), desde su Ética de la Liberación, nos ofrece un marco denso para comprender esta situación al situar al sujeto indígena excluido en el centro de la reflexión ética. Para Dussel, la exclusión no es un accidente, sino una consecuencia de un sistema que no reconoce la alteridad:

"El 'Bien' es la autorrealización del Sistema; el 'Mal' es el grito del Otro que me dice: '¡Tengo hambre!', o '¡No tengo lugar en tu mundo!'. El Bien es la reproducción de la totalidad; el Mal es la irrupción de la alteridad que cuestiona la totalidad. Por eso, la ética de la liberación es una ética que parte de la víctima, de aquel que ha sido negado en su dignidad por un sistema que se cree perfecto y cerrado. La justicia no es aplicar la ley del sistema, sino escuchar el clamor del Otro y transformar las estructuras que producen esa victimación." (Dussel, 1998, p. 76).

La ética de Dussel permite interpretar la situación de los estudiantes indígenas como sujetos que han habitado la exterioridad de un sistema que no los reconoce. En sus territorios de origen, el "bien" del sistema se ha impuesto ignorando su realidad, dejándolos sin capacidad de voz o participación. Al reingresar a la educación formal, estos estudiantes indígenas toman la iniciativa de introducirse y comprender ese sistema que antes los excluía.

Este retorno al aula no es un acto de asimilación pasiva, sino una estrategia para transformar su condición de víctimas: al entender los códigos del sistema escolar, buscan el reconocimiento propio y de sus comunidades, convirtiendo la educación en la oportunidad de ser finalmente escuchados.

Bajo esta lente, el abandono escolar inicial en los jóvenes indígenas puede interpretarse como una forma de "victimación" donde el sistema educativo (el Sistema) no fue capaz de albergar la diferencia cultural (la Alteridad). El reingreso, por tanto, representa un intento del sujeto por recuperar su lugar en el mundo.

Sin embargo, para que este retorno sea efectivo, debe haber un cambio en la relación con el saber. Charlot (2008) complementa esta visión política advirtiendo que la escuela muchas veces fracasa porque ignora la historia y la cultura del estudiante, tratándolo como un objeto vacío y no como un sujeto social. Charlot profundiza en esta negación de la subjetividad de la siguiente manera:

"La escuela no es un lugar neutro donde se transmiten saberes universales; es un espacio donde se cruzan historias de vida. Cuando un sistema ignora la procedencia del sujeto, su lengua, su cosmogonía y sus saberes previos, no solo está dejando de enseñar, está negando al sujeto en su humanidad. La relación con el saber es también una relación con el poder; si el saber escolar se presenta como la única verdad que descalifica el saber del mundo del estudiante, se produce una ruptura que conduce inevitablemente al fracaso o al abandono. Aprender requiere que el sujeto se reconozca en aquello que se le enseña." (Charlot, 2008, p. 102).

Esta trayectoria revela una ruptura que se origina en la transición entre mundos. Si bien en sus comunidades la educación inicial respetaba su lengua, la falta de infraestructura para la educación media y la ausencia de formación sobre las dinámicas urbanas generaron

un vacío de información. El reingreso a la jornada nocturna en Bogotá responde, precisamente, a la iniciativa del sujeto por superar esa dificultad y obtener el conocimiento necesario para navegar una sociedad con un pensamiento diferente al suyo. No obstante, en este nuevo escenario aparece un desafío distinto, la comunicación en el aula tiende a privilegiar los códigos urbanos, invisibilizando la procedencia de quienes vienen de contextos comunitarios. Se corre el riesgo de que la escuela descalifique los saberes previos del estudiante (como advierte Charlot (2008)), en lugar de convertirse en el puente que permita al sujeto integrar su identidad con la nueva información que ha venido a buscar para su autorrealización.

Al cruzar ambos autores, se revela que el reingreso de la población indígena a la jornada nocturna de Bogotá implica un doble desafío. Por un lado, la liberación de la que habla Dussel, donde el estudiante busca salir de la invisibilidad sistémica; y por otro, la construcción de una nueva relación con el saber que, como sugiere Charlot (2008), sea capaz de integrar su identidad indígena con los requisitos del bachillerato formal.

Esta negación de la humanidad del sujeto no es solo una categoría política abstracta, sino que se manifiesta de forma concreta en el aula a través de la descalificación de los conocimientos propios del estudiante indígena. Cuando el sistema educativo ignora la procedencia del sujeto, genera una ruptura social cognitiva, que obliga al estudiante a enfrentarse a una tensión entre lo que sabe por herencia y lo que la escuela le exige. Este fenómeno nos conduce a examinar el choque epistémico como el escenario donde se negocia la validez del conocimiento indígena frente al currículo oficial.

1.3 El choque epistémico entre el saber propio y el saber escolar

Este tercer eje examina la dimensión cognitiva del reingreso, específicamente cómo los estudiantes indígenas negocian sus saberes previos con el currículo oficial. La relación con el saber no es solo un vínculo afectivo, sino un proceso de validación de conocimientos. Broitman (2012), en su investigación con adultos que retoman la escolaridad, analiza cómo los sujetos han desarrollado herramientas intelectuales poderosas fuera de la escuela, las cuales a menudo son invisibilizadas por la institución. Broitman (2012) explica:

"Los adultos que inician o retoman su escolaridad no son 'tablas rasas'; poseen una vasta experiencia en el manejo de sistemas simbólicos y de resolución de problemas en su vida cotidiana y laboral. Sin embargo, existe una tensión constante cuando estos saberes entran al aula, muchas veces el sujeto siente que sus procedimientos 'no valen' porque no se parecen a los algoritmos escolares. El desafío pedagógico consiste en reconocer que el saber no es uno solo, sino que el estudiante debe realizar un trabajo de traducción y resignificación de lo que ya sabe para poder apropiarse de los nuevos contenidos sin sentir que su identidad previa es anulada o considerada errónea." (Broitman, 2012, p. 145).

Lo expuesto por Broitman (2012) permite reconocer que el estudiante indígena posee sistemas de resolución de problemas forjados en su cultura y experiencia vital. Desde esta perspectiva, se plantea que la tensión surge cuando el sujeto percibe que sus saberes carecen de valor frente a los estándares académicos del colegio. El desafío pedagógico que se desprende de este análisis consiste en indagar cómo generar una mediación que despierte el interés del estudiante, permitiéndole movilizar sus estructuras de pensamiento previas para relacionarlas con los nuevos contenidos. De este modo, el aprendizaje se perfila como un proceso de traducción donde las herramientas escolares busquen complementar la identidad, evitando que el conocimiento académico sea interpretado como una desautorización de su historia personal.

Para el caso de la población indígena, esta "traducción" es aún más compleja, pues no solo se trata de saberes empíricos, sino de una cosmogonía diferente. Charlot (2008) profundiza en esta idea al definir que el saber es siempre una relación con una "figura del aprender". El saber escolar a menudo se presenta como un objeto desvinculado de la vida, lo que genera una distancia epistémica que el estudiante debe cerrar:

> "Aprender es adquirir una herencia, pero es también un acto de apropiación donde el sujeto debe encontrar un lugar para ese saber en su propia estructura de mundo. Si el saber se presenta como un objeto cerrado, extraño y puramente formal, el sujeto no puede establecer una relación de sentido con él. La relación con el saber es la relación del sujeto con un mundo donde el saber es una herramienta para actuar y para comprenderse. Cuando hay un choque entre la cultura de origen y la cultura escolar, el estudiante se ve forzado a elegir, o abandona su saber propio para adoptar el escolar, o se resiste al aprendizaje para preservar su identidad. El éxito educativo radica en superar esa falsa dicotomía mediante una pedagogía que permita la coexistencia de diversos registros de saber." (Charlot, 2008, p. 115).

A partir de lo expuesto por Charlot (2008), se plantea que el aprendizaje solo es efectivo cuando el sujeto establece una relación de sentido con el nuevo conocimiento. En el caso de los estudiantes indígenas, el reto analítico consiste en observar cómo evitar la 'falsa dicotomía' que los obliga a elegir entre su identidad de origen y el saber escolar. Bajo esta mirada, se propone indagar en una pedagogía que permita la coexistencia de diversos registros de saber, donde la educación formal no se presente como una imposición que anule lo propio, sino como una herramienta que el estudiante indígena se apropia para comprender y actuar en su realidad actual.

La confluencia de estos autores permite proponer que el reingreso educativo de la población indígena en la jornada nocturna requiere de un currículo con capacidad de

flexibilidad. Como sugiere Broitman (2012), resulta necesario partir del reconocimiento de la potencia intelectual y los saberes previos del estudiante; a su vez, siguiendo a Charlot (2008), se plantea el desafío de garantizar que el saber escolar funcione como una herramienta que amplíe el mundo del sujeto en lugar de restringirlo.

Superar la tensión entre el saber propio y el escolar implica que la institución educativa se proyecte no como un espacio de asimilación, sino como un lugar de reconocimiento mutuo. Si la relación con el saber es una 'figura del aprender' que otorga sentido a la existencia, la práctica pedagógica debe orientarse hacia una perspectiva de integralidad. En el siguiente apartado, se analizará cómo la inclusión de los saberes comunitarios no representa un retroceso pedagógico, sino el andamiaje ético necesario para una formación que reconozca la identidad y la plenitud del sujeto.

1.4 Saberes ancestrales y formación integral: hacia una pedagogía del reconocimiento

Una de las tesis centrales que emergen al estudiar a las poblaciones indígenas es que la educación solo alcanza una dimensión "integral" cuando el sistema escolar es capaz de integrar la riqueza de los saberes comunitarios. Este conocimiento, lejos de ser un obstáculo, actúa como un andamiaje para el nuevo aprendizaje. Charlot (2008) sostiene que el saber no es solo una acumulación de datos, sino un medio para que el sujeto se sitúe en el mundo. Al respecto, afirma:

"El saber es una relación de sentido, pero también es una relación de valor. No hay saber sin un mundo de relaciones, sin una historia, sin deseos. Para que la educación sea integral, el sujeto debe poder reconocerse en el objeto de saber que se le presenta. Si el estudiante indígena encuentra que sus saberes sobre la naturaleza, la comunidad o la lengua

son ignorados, la escuela deja de ser un espacio de crecimiento para convertirse en un espacio de alienación. La integridad educativa depende de que el saber escolar dialogue con la herencia cultural del sujeto, permitiéndole ser, al mismo tiempo, miembro de su comunidad y ciudadano del mundo." (Charlot, 2008, p. 121).

Según Charlot ((2008)), el saber es una relación de valor vinculada a la identidad del sujeto. En este sentido, se plantea que la formación integral indígena depende de evitar la alienación que surge cuando la escuela ignora la herencia cultural (dificultades con el lenguaje). Por tanto, la pedagogía del reconocimiento propuesta no busca sustituir conocimientos, sino establecer un diálogo donde el saber ancestral y el académico coexistan. Así, el aprendizaje funciona como un puente que permite al estudiante reafirmar su pertenencia comunitaria mientras se apropia de herramientas para actuar en el mundo global.

En este sentido, la formación integral propuesta funciona como una herramienta de resistencia frente a la "Totalidad" opresora que describe Enrique Dussel. Para Dussel (1998), la justicia educativa comienza cuando el sistema deja de imponer una visión única y permite que la "Alteridad" (el saber del Otro) fecunde el proceso de enseñanza. El autor señala:

"La educación liberadora no es aquella que 'incluye' al indígena para asimilarlo y borrar su diferencia, sino la que permite que el saber del excluido cuestione y enriquezca el saber establecido. Una educación es integral solo si es ética; es decir, si reconoce que el Otro tiene una palabra que decir sobre la realidad que nosotros no conocemos. El conocimiento de las comunidades indígenas aporta una sabiduría sobre la vida y la comunidad que la modernidad ha olvidado, y su integración en el currículo es un acto de liberación tanto para el indígena como para el sistema mismo." (Dussel, 1998, p. 112).

A partir de lo planteado por Dussel, se establece que una verdadera educación liberadora debe rechazar la asimilación que busca borrar la diferencia del sujeto indígena.

Bajo esta perspectiva, la integridad educativa se define por un componente ético, el reconocimiento de que el saber del excluido posee la capacidad de cuestionar y enriquecer el conocimiento formal establecido. Por tanto, la integración de la sabiduría ancestral en el currículo no representa un simple acto de inclusión, sino un proceso de liberación recíproca. En este encuentro, el sistema educativo se abre a una realidad desconocida, permitiendo que la palabra del Otro transforme la estructura escolar en un espacio de diálogo y enriquecimiento mutuo.

Broitman (2012) aporta la evidencia, que esta integración de saberes es lo que permite que el estudiante gane confianza en su capacidad intelectual. En sus estudios sobre el reingreso, destaca que cuando los saberes previos de los adultos son valorados, la relación con el saber escolar se transforma positivamente:

"Cuando el aula se convierte en un espacio donde los conocimientos extraescolares en este caso, los saberes ancestrales y comunitarios son tratados con respeto y seriedad académica, se produce una validación de la identidad del sujeto. Esta educación integral no solo enseña contenidos, sino que repara la trayectoria del estudiante, permitiéndole entender que su cultura es una base sólida sobre la cual construir nuevos conocimientos complejos. No se trata de elegir entre el saber indígena y el saber occidental, sino de construir un puente donde ambos se potencien para resolver problemas reales." (Broitman, 2012, p. 201).

Lo expuesto permite fundamentar que la validación de los saberes ancestrales en el aula es un ejercicio de reparación de la trayectoria escolar. Al otorgar seriedad académica a los conocimientos comunitarios, la escuela deja de ser un espacio de ruptura para convertirse en un escenario donde la cultura de origen se reconoce como una base sólida y legítima. Bajo esta perspectiva, la educación integral se proyecta como la construcción de un puente que elimina la falsa jerarquía entre el saber indígena y el occidental. En lugar de una elección

excluyente, se propone una potenciación mutua donde ambos sistemas de conocimiento convergen para la resolución de problemas complejos, permitiendo que el estudiante reafirme su identidad mientras se apropia de nuevas herramientas académicas.

No obstante, el horizonte de la pedagogía del reconocimiento y la integración de saberes se encuentra constantemente amenazado por una visión educativa que prioriza la utilidad funcional sobre la dignidad del sujeto. La validación de la identidad y la cosmogonía indígena choca frontalmente con la lógica de la modernidad, la cual tiende a reducir al 'Otro' a una categoría instrumental dentro del sistema de producción. Esta presión por la instrumentalización del individuo termina fabricando una forma específica de exclusión: la 'discapacidad social' o handicap, categoría que marca el ingreso de numerosos estudiantes indígenas al sistema de educación formal para adultos y que será examinada en el siguiente apartado.

1.5 La instrumentalización del sujeto y la fabricación de la "discapacidad social" (hándicap)

En este eje se analiza cómo la educación en la modernidad puede convertirse en un proceso de invalidación cuando el sujeto es visto como un medio para un fin económico. Dussel (1998) describe esta dinámica como la esencia de la totalidad opresora, donde el "Otro" es sacrificado en el altar del deseo de riqueza o acumulación del sistema. Para Dussel:

"La subjetividad del Otro es negada cuando se la transforma en una cosa utilizable. En el sistema vigente, el 'Otro' no es alguien con quien diálogo, sino un 'instrumento' que sirve para cumplir el deseo de la totalidad de hacerse rico, de expandirse o de mantenerse. Esta utilización es una forma de violencia ética, pues extrae del sujeto su humanidad para

convertirlo en fuerza de trabajo o en un engranaje de la economía. El sistema no quiere que el Otro sea un 'yo' libre, sino un 'ello' servil que contribuya a la reproducción del capital." (Dussel, 1998, p. 182).

A la luz de lo expuesto por Dussel, la negación de la subjetividad ocurre cuando el sistema educativo desplaza la dignidad del estudiante indígena para priorizar su utilidad económica. En el contexto de los estudiantes indígenas en Bogotá, esta instrumentalización se manifiesta cuando la escuela busca capacitarlos únicamente como fuerza de trabajo, ignorando su identidad y cosmogonía. Según esta lógica, el estudiante deja de ser un 'yo' libre con saberes propios para ser tratado como un 'ello' servil, un engranaje destinado a la reproducción del capital en la ciudad. Esta transformación del sujeto en 'cosa utilizable' constituye una forma de violencia ética que explica, en gran medida, la alienación del estudiante indígena, al ser reducido a un instrumento de producción, el aula pierde su sentido humano y se convierte en un espacio de opresión donde su sabiduría ancestral no tiene cabida por no ser considerada 'rentable'.

Esta instrumentalización denunciada por Dussel tiene un correlato pedagógico en la obra de Charlot (2008), quien utiliza el término francés "hándicap" para referirse no a una limitación física, sino a una construcción social de incapacidad. La escuela y la sociedad "discapacitan" al sujeto cuando le imponen una educación que le es ajena y que solo busca su utilidad funcional. Charlot afirma:

"El 'hándicap' social es un producto de la modernidad. Se construye cuando el sistema escolar impone una relación con el saber despojada de sentido personal, donde el alumno es tratado como un objeto al que hay que entrenar. Si la educación se reduce a la adquisición de competencias útiles para el mercado, se está fabricando un sujeto que carece de las herramientas para pensar su propia historia. Se le crea un 'handicape' porque se le quita la

capacidad de ser un sujeto de deseo y se le convierte en un sujeto de obligación, rompiendo su vínculo vital con el mundo del conocimiento." (Charlot, 2008, p. 94).

A partir del análisis de Charlot (2008), se comprende que el hándicap social no es una carencia del individuo, sino una construcción del sistema educativo moderno al imponer una relación con el saber carente de sentido personal. Cuando la educación se orienta exclusivamente hacia la utilidad funcional y el mercado, el estudiante indígena es reducido a un objeto de entrenamiento, lo que fractura su vínculo vital con el conocimiento. Esta lógica instrumental despoja al sujeto de su capacidad de deseo y lo transforma en un 'sujeto de obligación', impidiéndole utilizar el saber cómo una herramienta para pensar y construir su propia historia. En consecuencia, el hándicap surge precisamente allí donde el aula deja de ser un espacio de realización subjetiva para convertirse en una fábrica de competencias, anulando la posibilidad de que el alumno se reconozca como un protagonista legítimo de su proceso de aprendizaje.

Este análisis teórico encuentra un punto de verificación crucial en la investigación de Broitman (2012). En su trabajo con adultos que no pudieron escolarizarse en su infancia, Broitman detecta que esta "instrumentalización del Otro" que menciona Dussel (1998) ocurre muchas veces en el seno de familias en situación de extrema pobreza. La autora identifica que el "no ir a la escuela" no siempre fue una elección, sino una imposición del entorno para que el niño cumpliera una función económica. Broitman (2012) señala:

"En las historias de vida de muchos adultos que inician su escolaridad tardíamente, aparece con frecuencia la figura de los padres o tutores que impidieron el acceso a la escuela. Aquí, el niño es visto como un recurso necesario para la supervivencia económica familiar, 'había que cuidar los animales', 'había que ayudar en la cosecha' o 'había que trabajar para traer dinero'. En estos casos, el deseo del hijo de aprender es sacrificado por la necesidad del

adulto de producir. Esta exclusión temprana marca al sujeto con una sensación de incapacidad, un 'handicap' que solo logran cuestionar décadas después cuando deciden que ellos también tienen derecho a poseer el saber." (Broitman, 2012, p. 215).

Broitman identifica que, en los contextos de escolaridad tardía, la primera exclusión no ocurre en la institución, sino en el seno de la dinámica de supervivencia familiar. En estas historias de vida, el niño indígena es despojado de su identidad como estudiante para ser reducido a un recurso económico indispensable (el cuidado de animales o la cosecha). El 'deseo de aprender' es sacrificado ante la urgencia de la producción, lo que genera en el sujeto una marca de incapacidad o un hándicap temprano que se arrastra durante años. De este modo, el retorno a la escuela de los estudiantes indígenas no es solo un trámite académico, sino un acto de reivindicación subjetiva. Al decidir estudiar décadas después, el sujeto cuestiona esa sentencia de incapacidad y recupera su derecho a poseer el saber, transformando la educación en un proceso de reparación de una identidad que fue postergada en favor de la economía familiar o del sistema.

En conclusión, el abandono escolar inicial de los estudiantes indígenas y su posterior retorno a las aulas no pueden entenderse como hechos aislados, sino como el resultado de una compleja red de exclusiones. El hándicap social se gesta en una doble dimensión: primero, en una exclusión estructural dada por la ausencia de instituciones en sus territorios y la presión de la supervivencia económica familiar que reduce al niño a un recurso productivo; y segundo, en una exclusión pedagógica impuesta por un sistema moderno que prioriza la utilidad funcional sobre la dignidad del sujeto. El reingreso a la educación formal representa, por tanto, un acto de resistencia donde el estudiante busca transitar de ser un 'sujeto de obligación' a un 'sujeto de deseo'. Esta transición no solo implica una reparación

de la trayectoria académica, sino una reivindicación del derecho a poseer un saber que le permita pensarse a sí mismo y a su historia fuera de la lógica instrumental del mercado.

1.6 Zona de vacancia: la dimensión pedagógica y el desafío de la docencia intercultural

A partir del recorrido investigativo realizado, donde se evidencia que el estudiante indígena en la jornada nocturna es un sujeto activo de sentido Charlot (2008) que enfrenta un choque epistémico constante, se identifica una vacancia fundamental, si bien la literatura reconoce la existencia de este sujeto y sus tensiones, existe un vacío significativo sobre las mediaciones pedagógicas concretas necesarias para realizar dicha transición. Tras este análisis crítico, se identifica una vacancia epistémica y pedagógica donde los autores ofrecen cimientos sólidos, pero persiste un vacío sobre cómo el docente debe intervenir en el momento crítico de transición del estudiante indígena, ese punto de quiebre donde el sujeto pasa de ser un "objeto del sistema" a un "sujeto de su propio aprendizaje". Esta investigación interviene en los siguientes puntos:

1.6.1 El "antes" del aula: el sujeto en estado de sujeción instrumental

Existe una vacancia en la comprensión del estado inicial con el que la persona indígena llega a la jornada nocturna. Antes de la intervención pedagógica, el estudiante indígena se encuentra en el estado que Dussel (1998) describe como "instrumento": un ser cuya identidad ha sido reducida a su utilidad laboral o a su silencio histórico. La literatura no profundiza en cómo este estudiante indígena, condicionado por una identidad lesionada

Broitman (2012), ve el saber escolar como algo ajeno o inalcanzable. La vacancia reside en identificar este "punto cero" de alienación donde el sujeto aún no ha iniciado su movilización.

1.6.2 La mediación docente como catalizador de la relación con el saber

La vacancia principal se halla en el "cómo" el docente utiliza las categorías de Charlot para romper esa inercia. No hay suficientes guías que expliquen cómo el educador, mediante la teoría de la Relación con el Saber, actúa como un puente que permite al estudiante dejar de "obedecer" al currículo para empezar a "desearlo". Se requiere investigar la praxis docente que transforma el aula en un laboratorio de subjetivación, donde los libros y conceptos no son fines, sino herramientas para que el indígena se reconozca como un ser capaz de producir conocimiento.

1.6.3 El "después": la autonomía en el cambio identitario

Un punto crítico no resuelto es cómo asegurar que, tras la formación docente, el estudiante realice su propio cambio identitario de manera autónoma. La vacancia está en entender el proceso por el cual el estudiante indígena, una vez fortalecido por una pedagogía de la liberación, decide por sí mismo quién quiere ser en la ciudad sin abandonar su raíz. Es el paso de la "identidad de sobrevivencia" a la "identidad de proyecto", donde el sujeto ya no necesita que el docente le diga qué aprender, porque ha recuperado su capacidad deseo de saber Charlot (2008).

1.6.4 La praxis docente frente al choque epistémico

Finalmente, los textos de Broitman (2012) se enfocan en la matemática, pero queda pendiente explorar cómo en otras áreas del conocimiento el docente debe actuar como un "traductor cultural". Las entrevistas realizadas sugieren que el reingreso es un acto de valentía; esta monografía pretende teorizar esa valentía desde la Relación con el Saber, ofreciendo un marco que permita a los docentes de secundaria nocturna en Bogotá pasar de una educación de la "obediencia" a una educación de la "movilización".

Capítulo 2

Marco Teórico

El sustento conceptual de esta investigación busca superar las lecturas sociológicas y pedagógicas tradicionales que abordan el fenómeno del abandono y el subsecuente reingreso educativo desde la noción del déficit, la carencia o la simple medición estadística de la exclusión. Para comprender las complejas trayectorias de los estudiantes jóvenes y adultos pertenecientes a comunidades originarias (Sikuani, Arhuaco y Wayuu) que confluyen en la jornada nocturna en la ciudad de Bogotá, se hace imperativo construir un andamiaje teórico que dialogue con la subjetividad del actor, las dinámicas de mediación institucional en el aula, las barreras lingüísticas del entorno urbano y su condición de alteridad y materialidad. En consecuencia, este capítulo se estructura a partir de tres ejes fundamentales: la teoría de la Relación con el Saber de Bernard Charlot, la conceptualización del rol docente y la transposición de saberes de Claudia Broitman, y la categoría de la Alteridad, la Corporeidad y la Materialidad desde la perspectiva crítica de Enrique Dussel.

2.1 La relación con el saber, la movilización y las figuras del aprender (Bernard Charlot)

El pilar epistemológico de esta monografía se cimienta en la teoría de la Relación con el Saber formulada por Charlot (1997, 2005, 2008). Esta perspectiva propone un desplazamiento radical frente a las corrientes sociológicas deterministas que analizan el fracaso o el rezago escolar únicamente como el resultado de condicionamientos socioeconómicos. Para Charlot (2008), el sujeto no puede ser reducido a un mero indicador estadístico o a un receptáculo pasivo de la estructura social; por el contrario, se le debe concebir como un sujeto humano, reflexivo, activo y productor de sentido, que habita un mundo histórico y social y que produce significados a partir de sus experiencias vividas.

En este marco conceptual, la relación con el saber se define de forma rigurosa como el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con el mundo, con los otros y consigo mismo, en tanto y en cuanto dicho saber representa un puente de acceso a la inteligibilidad de lo real y a la autoconstrucción personal (Charlot, 2008). El saber es, ante todo, el vector a través del cual el ser humano se transforma y se posiciona simbólicamente en la sociedad.

Un aporte central de esta perspectiva es la distinción teórica entre los conceptos de motivación y movilización. Mientras que la motivación suele remitir a un estímulo externo, psicológico, o a presiones instrumentales del entorno, la movilización representa una dinámica interna del sujeto, el sujeto se pone en movimiento, invierte su energía y asume un costo personal porque la actividad emprendida tiene un sentido profundo para él. En la jornada nocturna, la movilización se hace evidente cuando el estudiante indígena decide voluntariamente transitar la frontera escolar cuando a la vez también laboran.

Para operacionalizar este análisis dentro del aula, (Charlot, 2008) introduce la categoría de las figuras del aprender, las cuales designan los diversos modos en que los sujetos se vinculan con el acto de adquirir un conocimiento. Estas figuras se dividen en tres tipologías esenciales:

- El saber cómo objeto u objetivación: Consiste en la apropiación de un contenido formalizado y delimitado por la escuela (fórmulas, leyes o teorías).
- El aprender como dominio de una actividad: Implica la adquisición de un saber-hacer, es decir, el desarrollo de capacidades técnicas y prácticas para actuar eficazmente sobre el entorno.
- El aprender como relación con formas de ser: Representa una dimensión relacional y de subjetivación, donde el saber transforma la identidad del estudiante y su manera de situarse ante el mundo y ante los demás.

Estas figuras permiten analizar cómo el estudiante indígena no solo busca memorizar contenidos escolares, sino negociar su identidad y sus formas de habitar el espacio urbano. Estas dinámicas se estructuran a través de tres dimensiones interconectadas: la dimensión epistémica (confrontación con el contenido científico escolar), la dimensión identitaria (proceso de reconfiguración del ser y del proyecto de vida) y la dimensión social (el valor del título de cara a la ciudad y a la comunidad de origen).

Asimismo, investigaciones recientes sobre trayectorias de reingreso escolar en contextos andinos (Arpi-Becerra & Broitman, 2024) evidencian que el retorno a las aulas en la adultez se configura como un proceso donde el sujeto no solo busca una acreditación formal, sino transformar su relación consigo mismo. El reingreso opera como un mecanismo para vencer miedos arraigados, tales como la intimidación ante los espacios burocráticos o las exigencias del entorno urbano y movilizar un sentido emancipatorio que otorga autonomía y seguridad al sujeto frente a su comunidad y a la sociedad mayoritaria.

2.2 El rol docente, las "buenas razones" y la experiencia material como recurso didáctico multidisciplinar

El análisis del reingreso educativo de jóvenes y adultos exige una aproximación teórica centrada en el rol del educador como mediador institucional y pedagógico. En el marco de la formación docente y la práctica educativa, las investigaciones de Broitman (2012) e indagaciones latinoamericanas complementarias (Arpi-Becerra & Broitman, 2024) transforman la visión tradicional sobre el aula de adultos al demostrar que los sujetos que retoman su escolaridad no se presentan como mentes desprovistas de conocimiento, sino con un bagaje complejo de saberes de acción o conocimientos informales construidos en sus entornos laborales y comunitarios.

Siguiendo esta perspectiva, el núcleo del análisis se ubica en la práctica y la sensibilidad del rol docente para gestionar el choque epistémico que emerge en el aula. Para ello, resulta indispensable incorporar la categoría de las buenas razones propuesta por Broitman (2012). Esta noción postula que las producciones de los alumnos adultos, sus estrategias lógicas informales o incluso sus decisiones de interrumpir o retomar sus estudios no responden a la irracionalidad o a la ignorancia procedimental. Por el contrario, están sustentadas en "buenas razones" coherentes con sus historias de vida, sus necesidades de supervivencia y los marcos de significación que han construido de manera empírica fuera de la escuela.

A partir de allí, el rol docente se redefine en su dimensión de diseñador curricular y metodológico. El educador en la jornada nocturna se enfrenta al desafío de utilizar la experiencia material del estudiante indígena como herramienta pedagógica fundamental para

hacer confluir el conocimiento de las ideas con el conocimiento de lo real a través de las diferentes contenidos que se enseñan. Los saberes del trabajo, del comercio, de la construcción o de la organización comunitaria no deben ser vistos por el docente como elementos aislados o distractores de la academia; por el contrario, constituyen un recurso didáctico transversal. Ya sea en la enseñanza de la física, las matemáticas, el lenguaje o las ciencias sociales, el docente debe ser capaz de estructurar transposiciones didácticas que tomen como punto de partida la riqueza de esa praxis material vivida por el estudiante indígena, permitiendo que las teorías abstractas o ideas escolares cobren un significado real, inteligible y aplicable para el sujeto.

Asimismo, la perspectiva de Broitman (2012) obliga a examinar el rol docente en su dimensión afectiva. Dado que el estudiante indígena arrastra memorias de exclusión, miedo a la evaluación o vergüenza institucional, la práctica pedagógica debe configurarse como un espacio de seguridad epistémica. Al validar las "buenas razones" y transformar la experiencia vivida en un saber escolar legítimo en todos los ámbitos, el maestro deconstruye el temor al error, transformándolo en un motor de movilización y reconocimiento mutuo.

En consonancia con los hallazgos sobre educación de personas jóvenes y adultas en la región (Arpi-Becerra & Broitman, 2024), las movilizaciones que impulsan el retorno escolar están profundamente ligadas a la necesidad de adquirir seguridad subjetiva y cumplir con exigencias de un entorno urbano cada vez más complejo. Para los estudiantes, el saber escolar deja de ser un objeto abstracto para convertirse en una herramienta de soberanía que les permite sortear la exclusión y asumir con seguridad su rol en los espacios públicos.

2.3 Alteridad, corporeidad y la experiencia material como zona de traducción (Enrique Dussel)

Para dotar a esta investigación de una perspectiva intercultural crítica que responda a la realidad étnica de los estudiantes Sikuani, Arhuaco y Wayuu insertos en el contexto urbano de Bogotá, se incorporan las categorías de la Filosofía y Ética de la Liberación de Dussel (1998). Dussel introduce la categoría ontológica y política de la Alteridad, concibiendo al "Otro" no como una simple diferencia pasiva o folclórica dentro de un sistema identitario homogéneo, sino como la exterioridad excluida de la totalidad dominante. En el contexto socioeducativo de las capitales latinoamericanas, el sujeto indígena migrante encarna esta exterioridad al verse inmerso en estructuras institucionales coloniales, asimétricas e históricamente eurocéntricas.

Acompañando la Alteridad, es indispensable introducir el principio material y la categoría de la corporeidad de Dussel (1998). Desde esta postura, el sujeto humano es, ante todo, un ser corpóreo, cuya primera condición objetiva es la producción, reproducción y desarrollo de la vida concreta. Lo material, bajo la mirada dusseliana, no equivale a los objetos físicos u opacos, sino a la realidad viva del cuerpo del sujeto que trabaja, que sufre, que se cansa y que transforma activamente su entorno para subsistir. En el ámbito del reingreso educativo, esta categoría permite descentrar el análisis de un enfoque puramente idealista o incorpóreo del aprendizaje. El estudiante indígena que asiste a la jornada nocturna no es un intelecto abstracto; es un sujeto condicionado y enriquecido por una praxis material específica.

Esta conceptualización material adquiere una relevancia crítica fundamental al enfrentar el aula pluricultural urbana, donde los estudiantes originarios comparten espacio

con alumnos nativos de la ciudad y donde la instrucción se ejecuta obligatoriamente en un idioma mayoritario (español) que los primeros no dominan con fluidez. Ante la asimetría y la desconexión lingüística que esto genera, la experiencia material se devela en la práctica pedagógica como una zona de traducción intercultural y cognitiva. Cuando el código puramente verbal e institucional del español escolarizado levanta muros de incomprensión, la materialidad del hacer, la acción física compartida, los objetos concretos y las memorias del trabajo actúan como un sistema simbólico universal.

El docente, al anclar sus explicaciones y estrategias en este sustrato empírico de lo real, descentra la hegemonía del código lingüístico urbano. De este modo, la materialidad de la vida y de la práctica se convierte en la herramienta que posibilita que el conocimiento de las ideas científicas y el saber de la experiencia converjan en un punto común. Esta praxis material compartida disuelve la exclusión lingüística y faculta al estudiante indígena para habitar, tensionar y apropiarse del saber escolarizado sin perder su horizonte identitario.

Capítulo 3

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación se configura como el soporte operativo y epistémico orientado a responder la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos trazados. El propósito central es comprender, desde una perspectiva densa y situada, cómo se configura la relación con el saber en jóvenes y adultos de comunidades indígenas (Sikuani, Arhuaco y Wayuu) que reingresan a la educación media regular en la jornada nocturna de la ciudad de Bogotá.

El fenómeno de estudio se aborda como una realidad multifactorial donde convergen las expectativas de los padres, los mandatos comunitarios, las necesidades económicas del núcleo familiar, los procesos de desplazamiento geográfico y las limitaciones estructurales de conectividad y cobertura educativa en sus territorios de origen.

A continuación, se describen detalladamente el paradigma y el enfoque asumidos, el diseño de la investigación, la delimitación de los participantes, las técnicas e instrumentos de construcción de información, y el procedimiento analítico implementado.

3.1 Paradigma y enfoque de investigación

Esta monografía se inscribe dentro del paradigma cualitativo, adoptando un enfoque exploratorio y descriptivo. De acuerdo con Flick (2014), un referente fundamental en la

metodología cualitativa contemporánea, este paradigma permite una inmersión profunda en el contexto natural donde ocurre el fenómeno estudiado. Flick (2014) subraya que la investigación cualitativa no busca la medición de frecuencias ni la generalización estadística, sino que se orienta hacia el estudio de las realidades subjetivas, las historias de vida y los significados que los actores (estudiantes indígenas) otorgan a sus experiencias de mundo.

La adopción de este enfoque es metodológicamente coherente con el marco teórico de Charlot (2008), dado que la Relación con el Saber es una configuración subjetiva, una producción de sentido y una historia personal. Estudiar el reingreso educativo desde una "lectura en positivo" requiere, tal como lo plantea Flick (2014), comprender las interacciones de los sujetos en su entorno real, reconociendo la complejidad de sus trayectorias individuales sin encasillarlas en lógicas del déficit.

3.2 Diseño de investigación: el estudio de casos

La estrategia central de esta investigación es el estudio de casos. Flick (2014) señala que el estudio de casos es una herramienta metodológica de enorme valor cuando se busca explorar la complejidad de situaciones específicas y singulares, permitiendo una comprensión detallada de los procesos de cambio, transición y reconfiguración subjetiva.

En el marco de esta investigación, se asume un diseño de estudio de casos múltiple o colectivo. Cada "caso" está constituido por la trayectoria biográfica y educativa de un estudiante indígena que asiste a la jornada nocturna tras una interrupción significativa de su escolaridad. Este diseño permite prestar especial atención a la diversidad de trayectorias individuales, reconociendo que las experiencias difieren y se enriquecen según las

particularidades de las comunidades de origen (Sikuani, Arhuaco y Wayuu). El estudio de casos posibilita dar cuenta de la diversidad de maneras en que el deseo de saber y la movilización interna operan en cada sujeto de manera singular frente a la confluencia de las realidades familiares, económicas y geográficas que inicialmente apartaron sus trayectorias de las aulas.

3.3 Población, contexto y criterios de selección de la muestra

La investigación se sitúa geográficamente en Bogotá, específicamente en el ámbito de las instituciones educativas públicas adscritas a la Secretaría de Educación Distrital que ofertan la modalidad de Educación de Adultos y Jóvenes en la Jornada Nocturna, estructurada comúnmente a través de Ciclos Lectivos Especiales Integrados. La institución en la que se desarrolló el estudio se encuentra ubicada en una zona de la ciudad caracterizada por una intensa actividad comercial y económica, lo cual genera una alta presencia de población flotante, trabajadores informales y migrantes que confluyen en la capital y buscan dar continuidad a sus trayectorias formativas en la jornada nocturna.

Acceso al campo y vínculo con la práctica docente: El acercamiento a este escenario y el contacto con los participantes se viabilizaron de manera directa a través del desarrollo de la práctica docente del investigador en el establecimiento educativo, realizada durante dos semestres académicos. Este rol de docencia en formación permitió una inmersión continua en las dinámicas del aula, facilitando la identificación de las problemáticas de

discontinuidad escolar y el establecimiento de un vínculo ético, de confianza y de empatía con la población.

Selección y caracterización de la muestra: Para la selección de los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico de carácter intencional y por criterios (Flick, 2014). Bajo este diseño, la muestra quedó conformada por 4 estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, todos de género masculino con edades que oscilan entre los 19 y los 27 años. Los participantes fueron seleccionados de manera rigurosa bajo el cumplimiento estricto de los siguientes criterios de inclusión:

- **Autoidentificación étnica y pertenencia comunitaria:** Formar parte activa de comunidades indígenas, autoidentificándose por lazo de consanguinidad y adscripción cultural a los pueblos Sikuani, Arhuaco o Wayuu.
- **Estado académico actual:** Estar matriculado formalmente en los niveles de educación media en la jornada nocturna regular.
- **Discontinuidad escolar previa:** Haber experimentado una interrupción temporal o abandono temprano de sus estudios en cualquier momento de su vida, mediada por las realidades sociofamiliares, territoriales o laborales que definen este fenómeno multifactorial, y encontrarse viviendo un proceso actual de reingreso educativo.

Consideraciones éticas:

En estricto cumplimiento de los protocolos éticos para la investigación con comunidades étnicas y minoritarias, se ha garantizado el anonimato absoluto de los

participantes y de los centros educativos. Los nombres utilizados en el análisis corresponden a seudónimos consensuados, salvaguardando la confidencialidad a través de un proceso previo de consentimiento informado de carácter estrictamente oral, respetando la palabra y la tradición cultural de los sujetos.

3.4 Técnicas e instrumentos de construcción de información

Para dar respuesta a los objetivos específicos e indagar en las dimensiones epistémica, identitaria y social del saber, se definieron e implementaron las siguientes técnicas basadas en el enfoque de Flick (2014):

Observación participante: Tal como la concibe Flick (2014), esta técnica facilita al investigador la comprensión de las dinámicas sociales y culturales desde dentro. En esta investigación, la observación se llevó a cabo de manera continua e integrada al rol del investigador como docente en formación durante dos (2) semestres académicos de práctica docente, con un acompañamiento de cuatro (4) horas semanales de clase directa en el aula en la jornada nocturna. Esta inmersión prolongada permitió enfocar la mirada directamente en la vivencia interna del aula y el registro analítico de las interacciones cotidianas entre los actores educativos. El escenario de la jornada nocturna se examinó prestando especial atención a la materialidad del aula, el cansancio físico y mental manifestado por los estudiantes indígenas tras sus extensas jornadas laborales en la ciudad, las barreras o mediaciones lingüísticas que surgían en el espacio escolar y las formas particulares de participación e interés frente al conocimiento escolar en general.

Entrevistas en profundidad y relatos de vida: Esta herramienta constituyó el canal principal para acceder a la subjetividad de los sujetos. A través de la realización de las cuatro (4) entrevistas en profundidad, aplicadas individualmente a cada uno de los participantes, se propició un diálogo abierto basado en un guion semiestructurado y flexible que permitió reconstruir las historias escolares de los participantes. Cabe destacar que para la construcción del guion de entrevista se tomaron como matriz de referencia las categorías y preguntas planteadas en los trabajos de Broitman (2012). No obstante, durante el acercamiento inicial al campo, se identificó que algunas estructuras lingüísticas y términos abstractos propios de dicho instrumento presentaban barreras de comprensión para los entrevistados, dificultando una respuesta fluida. En consecuencia, el instrumento fue sometido a un proceso de adaptación y contextualización terminológica, simplificando y reformulando las preguntas para garantizar la claridad del diálogo intercultural, sin perder por ello la rigurosidad ni el enfoque epistémico, identitario y social de la teoría. El instrumento final se operacionalizó a través de los siguientes ejes temáticos:

> *1. Factores de la discontinuidad escolar: Exploración de las dinámicas sociofamiliares y del entorno que influyeron en la interrupción escolar; una realidad que se articuló con la inserción laboral, procesos de desplazamiento geográfico y las limitaciones en la cobertura e infraestructura educativa de sus territorios de origen.*
>
> *2. Configuración de la movilización actual: Indagación sobre los sentidos del retorno, el esmero personal y la resistencia frente al desgaste urbano.*
>
> *3. Dimensión Epistémica y Choque Cultural: Análisis de los diálogos, tensiones o negociaciones entre el saber institucional de la cultura mayoritaria y los*

saberes ancestrales propios; un proceso enfocado en la relación global que cada sujeto establece con el acto de conocer y con el saber escolarizado en su conjunto, más allá de contenidos disciplinares específicos.

3.5 Sistematización y análisis de la información

El tratamiento de los datos recolectados se rige bajo los principios del análisis cualitativo de contenido desde la perspectiva metodológica de Laurence Bardin (2002), buscando la rigurosidad conceptual en la interpretación de los significados. Este proceso se estructuró en tres momentos secuenciales:

- **Fase de transcripción fiel (preanálisis):** Las entrevistas y relatos grabados en audio se digitalizaron textualmente. Se asumió el principio metodológico de respetar plenamente la oralidad nativa, los modismos, las pausas, las vacilaciones, los giros sintácticos de los hablantes y las características del español como segunda lengua, reconociendo que en el lenguaje hablado se plasman las marcas de identidad y de relación con el mundo del sujeto.
- **Fase de codificación y categorización temática (explotación del material):** Tomando como base el texto limpio de las entrevistas y los registros de observación de las interacciones en el aula, se realizó una segmentación en unidades de sentido (párrafos o enunciados significativos). Estas unidades se codificaron y organizaron dentro de matrices analíticas compuestas por núcleos temáticos (factores de interrupción escolar, motivaciones para el reingreso en Bogotá y diálogo entre saber ancestral y escolar), articulados

directamente con las tres dimensiones de la teoría de Charlot (2008): la dimensión epistémica, la dimensión identitaria, y la dimensión social.

- **Inferencia e interpretación hermenéutica:** Finalmente, los testimonios estructurados no se presentan como datos aislados, sino que se tejieron en una discusión crítica, confrontando las realidades empíricas registradas en las aulas nocturnas de Bogotá con los postulados conceptuales del marco teórico y las directrices metodológicas de Flick (2014), logrando así un análisis interpretativo profundo y en positivo del reingreso educativo indígena.

Capítulo 4

Análisis de Entrevistas

El presente capítulo analiza, las trayectorias de vida de cuatro estudiantes indígenas que residen en la ciudad de Bogotá tras haber arribado en diferentes momentos: el Estudiante 3 llega en el 2024, el Estudiante 1 hace dos años, el Estudiante 4 en el 2015, el Estudiante 2 hace 8 años.

¿Cómo se configura en ellos la relación con el saber en el contexto de su reingreso al sistema educativo formal durante su vida adulta? Este análisis parte de una premisa fundamental: el retorno al aula no puede comprenderse sin indagar primero,

¿Las razones del abandono escolar?, ¿Que experimentaron en su niñez y adolescencia?

Por ello, el recorrido explora tanto las tensiones que, en sus años formativos iniciales vivieron y qué los llevo a interrumpir sus estudios. Ante una escuela percibida como ajena, los procesos de movilización y resignificación emergen ahora como adultos que deciden retomar su formación académica.

En este proceso de reingreso, el estudiante indígena no llega como una hoja en blanco; llega cargado de una trayectoria donde las experiencias laborales, familiares, sociales y culturales han dotado de un nuevo sentido al aprendizaje. A diferencia de su etapa escolar durante la infancia, donde la escuela era un sistema impuesto, el sujeto indígena moviliza su

deseo de estudiar a partir de una intencionalidad estratégica: la necesidad de superar la precariedad laboral, el imperativo de representar a su comunidad en la ciudad y el deseo de blindar su saber ancestral, con credenciales de los mestizos que le permitan negociar frente a la modernidad urbana.

A través de un enfoque cualitativo y narrativo se examina, cómo ante un espacio escolar que a menudo impone lógicas hegemónicas, el sujeto indígena logra implicarse, redefinir su posición frente al aprendizaje y poner en movimiento sus saberes previos para dar respuesta a un proyecto de vida que trasciende lo estrictamente académico. Este análisis permite dar respuesta a la pregunta central de la investigación, al evidenciar que la relación con el saber no es una simple adquisición de conocimientos, sino un proceso de negociación política, social y de resistencia identitaria donde el sujeto cognoscente reconstruye su lugar en el sistema educativo urbano.

La escuela como horizonte truncado: Estudiante 1

La trayectoria escolar de Estudiante1 no se explica por una falta de deseo, sino por una ausencia de posibilidades institucionales en su entorno inmediato. En este caso hay un interés por la escuela, en Estudiante1 la ruptura está marcada por los límites geográficos y curriculares de su propia comunidad.

Entrevistador: *Pero cuando terminó... ¿Por qué terminó ahí?*

Estudiante 1: *Bueno, por allá porque no da la clase digamos de bachillerato, porque solo en la primaria. Algún lugar, alguna parte sí, también le dan la bachillerato todo eso, pero ya en mi comunidad no tiene esa, entonces solo la primaria.*

Estudiante1 narra su escolaridad como un recorrido que encuentra límite de la oferta educativa que se agota en la primaria, dejando la continuación del bachillerato como un horizonte inalcanzable dentro de su realidad cotidiana. Su relato es la descripción de un "techo" institucional que delimita lo que le fue permitido aprender.

Mientras que el deseo de aprender persiste, las condiciones materiales de su territorio funcionan como un eje ordenador de su biografía escolar: estudiante1 no "dejó" la escuela, sino que la escuela se retiró de su camino al no ofrecer continuidad más allá de los primeros años.

El origen como eje identitario: Estudiante 2

Al explorar la trayectoria de los estudiantes, el origen territorial surge como una constante que define su posicionamiento ante la educación. En el relato de Estudiante 2, la pertenencia étnica no es un dato biográfico aislado, sino el fundamento de su relación con el sistema educativo:

Entrevistador: *¿En qué lugar nació? ¿A qué a qué pueblo indígena pertenece?*

Estudiante 2: *Eh, Valledupar, César.*

Entrevistador: *¿En la Sierra?*

Estudiante 2: *En la Sierra Nevada de Santa Marta y pertenezco al pueblo indígena Arahuacos*

La respuesta de estudiante 2 es una declaración de pertenencia que sirve como piedra angular de su historia escolar. Al situar su nacimiento en la Sierra Nevada de Santa Marta y pertenezco al pueblo indígena Arahuacos, el estudiante establece su lugar de pertenencia. Este dato es vital: él no es un individuo abstracto, es un sujeto que proviene de un territorio de resistencia cultural. Su relación con el saber no es una simple adquisición de conocimientos, sino un diálogo constante entre su herencia ancestral y la realidad urbana. El desafío pedagógico es, entonces, reconocer que para estudiante 2, el aprendizaje solo es significativo si le permite sostener esa identidad, protegiendo el vínculo sagrado con su lugar de origen frente a la presión homogeneizadora del sistema educativo.

Territorio como memoria viva: Estudiante 3

Al analizar la relación con el saber en estudiantes indígenas, es imperativo reconocer que su identidad está profundamente anclada a su origen territorial. En el relato de Estudiante 3, el territorio no solo representa una ubicación geográfica, sino el sustrato de su subjetividad:

> ***Entrevistador:*** *¿En qué lugar nació? ¿A qué a qué pueblo indígena pertenece?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Nací en el departamento de Cumaribo o municipio, departamento de Vichada municipio Cumaribo. Pertenezco al pueblo indígena Sikuani.*

El testimonio de estudiante 3 nos permite ver que la identidad indígena se construye desde la geografía. Para él, Cumaribo no es solo una coordenada en un mapa, sino el territorio

de su memoria. La labor docente, bajo la perspectiva de la relación con el saber, debe reconocer que cuando estudiante3 se sienta en el aula, no llega solo; llega con la historia de su municipio y la cultura del pueblo indígena Sikuaní. La educación intercultural, en este sentido, requiere un facilitador capaz de integrar esa geografía de origen en el diálogo pedagógico. Reconocer el origen de estudiante3 es, ante todo, un acto de validación de su derecho a ser un sujeto con una trayectoria territorial específica y digna, en lugar de un "estudiante indígena" anónimo y sin raíces.

El origen como eje de traducción epistémica: Estudiante 1

Al indagar sobre la configuración de su identidad, el Estudiante 1 articula su origen territorial no solo como un dato geográfico, sino como un principio ordenador de su experiencia escolar:

> ***Entrevistador:*** *¿En qué lugar nació? ¿A qué a qué pueblo indígena pertenece?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Pues en la Sierra Nevada de Santa Marta. Pertenezco al pueblo indígena Arahuacos*

Estudiante 1: nacer en la Sierra Nevada de Santa Marta y pertenezco al pueblo indígena Arahuacos,

Él ha internalizado una lógica donde la vida, el cuerpo y el entorno son inseparables. Este origen es el que lo impulsa a buscar en el colegio saberes que mantengan esa tensión con la vida. Para estudiante1, el saber es un proceso de traducción de su origen al lenguaje de la ciencia. Su lugar de nacimiento es el eje presente sobre el cual él decide qué merece ser aprendido y qué debe ser descartado.

El pueblo wayuu como eje de identidad: Estudiante 4

La construcción de la identidad en los estudiantes indígenas no siempre requiere de largas narraciones; a veces, la simple mención del origen es un acto de afirmación cultural. En el diálogo con el Estudiante 4, la relación entre territorio y pertenencia se establece de manera inmediata:

Entrevistador: *¿En qué lugar nació? ¿A qué a qué pueblo indígena pertenece?*

Estudiante 4: *Manaure la Guajira.*

Entrevistador: *Manaure. ¿A qué pueblo indígena pertenece?*

Estudiante 4: *pueblo indígena Wayuu.*

Estudiante 4 es una afirmación de identidad que articula toda su trayectoria escolar. Por ser del pueblo indígena Wayuu y haber nacido en Manaure determinan los pilares de su propósito educativo. La escuela es un espacio donde él, como sujeto Wayuu, aprende a forjar las herramientas necesarias para la defensa de su territorio y su comunidad. Su origen es una responsabilidad política de su pueblo.

La escuela como puente: hacia una reconfiguración de la relación con el saber

Estos testimonios nos confirman que el retorno al aula por parte del adulto indígena es, en esencia, un viaje de regreso al propio origen. Al estudiar, ellos no están buscando ser otra persona, sino fortalecer el vínculo con aquello que los define. La escuela tiene, entonces, una deuda: dejar de ser una frontera que separa al estudiante de su territorio, para convertirse en el puente que le permita, desde su lengua, su geografía y su pueblo, construir un futuro propio sin renunciar a su historia.

Visto así, lo que nos cuentan los estudiantes no son casos aislados. Al mirar el panorama de la región, queda claro que las trabas para terminar la educación media no nacen de una falta de interés de los jóvenes, sino de fallas estructurales y de una oferta educativa tan fragmentada que termina sacándolos del sistema (Josephson et al., 2018). Por eso, frente al choque de llegar a un entorno urbano con una identidad tan fuerte, los análisis sobre políticas educativas insisten en algo clave: hay que dejar atrás los modelos rígidos e igual para todos, y apostar por escuelas lo suficientemente flexibles como para validar y respetar los saberes y las raíces con los que llegan los estudiantes (Josephson et al., 2018).

La ciudad como proyecto de vida: Estudiante 2

Al analizar la trayectoria de los estudiantes indígenas en contextos urbanos, es común observar cómo su movilidad geográfica es interpretada bajo lógicas de necesidad externa. Sin embargo, en el relato del Estudiante 2, la llegada a la ciudad se resignifica como un ejercicio de agencia y determinación personal:

Entrevistador: ¿Cuándo y cómo llegó a la ciudad?

Estudiante 2: Ya llevo 8 años en la ciudad... Antes de comenzar en sexto yo vivía como 2 años en la ciudad y después sí comencé a estudiar.

Entrevistador: ¿Y cómo llegó a la ciudad?

Estudiante 2: Eh, pues siempre soñaba de vivir en la ciudad.

El relato del Estudiante 2 sobre su llegada a la ciudad es una lección sobre la gestión de la propia biografía. Para él, la ciudad no es un espacio hostil ni desconocido, sino un "sueño" que él mismo gestionó. Él es un estudiante indígena que ha elegido estar aquí. El desafío pedagógico es, entonces, reconocer que él ha puesto mucho de su propia voluntad en este proceso; su compromiso con el estudio es la culminación de un proyecto de vida que comenzó hace 8 años, cuando decidió que su destino pasaba por la ciudad.

El proyecto escolar como reconstrucción identitaria: Estudiante 3

La trayectoria de los estudiantes indígenas no está exenta de las complejidades de la vida afectiva. En el relato del Estudiante 3, la llegada a la ciudad y su inscripción en el sistema escolar se entrelazan con un proceso de duelo y reconstrucción personal:

Entrevistador: *¿Cuándo y cómo llegó a la ciudad?*

Estudiante 3: *Llegué en el 2024. Me vine pues prácticamente me vine a estudiar también. Ah, ahí te cuento. Tenía una mujer. Por eso mi papá me mandó pa acá y pa que estudiara y para que olvidara mi mujer también. Por ese motivo me vine también.*

El relato de Estudiante 3 nos muestra que la trayectoria escolar de un estudiante indígena no puede desvincularse de su realidad afectiva. Su llegada a la ciudad es, en esencia, un movimiento de supervivencia emocional. Al analizar comprendemos que su compromiso con el estudio es un "compromiso de honor": estudia para responder a su padre, para reconstruirse a sí mismo y para darle un sentido nuevo a su presencia en la ciudad. El desafío para el docente es reconocer que, a veces, un estudiante no está en clase solo por el currículo, sino porque la escuela es el escenario que le permite darle la espalda a un pasado doloroso y construir una nueva identidad.

La migración como proyecto comunitario y familiar: Estudiante 1

La trayectoria escolar de los estudiantes indígenas a menudo se explica mediante la agencia individual, pero, como se evidencia en el caso del Estudiante 1, esta está profundamente entrelazada con redes de apoyo y mandatos familiares:

Entrevistador: *¿Cuándo y cómo llegó a la ciudad?*

Estudiante 1: *Pues me vine para estudiar para acá a la Sierra, pues me trajo mi mamá y solamente me vine a acompañar mi mamá y, pero me quedé a para acá a trabajar con mi tía y a estudiar.*

Entrevistador: *¿Y hace cuánto?*

Estudiante 1: *Ya llevo 2 años*.

El relato de Estudiante 1 nos enseña que la migración indígena es, ante todo, un ejercicio de cohesión comunitaria. Su llegada a Bogotá hace dos años fue un movimiento calculado dentro de su red familiar para asegurar su continuidad escolar. Estudiante 1 es un sujeto que ha logrado integrar el trabajo y el estudio, como parte de un mismo proyecto de vida. La escuela tiene para él un valor incalculable: es el espacio que, junto al trabajo con su tía, le permite construir un futuro que honre el esfuerzo de su madre y, a la vez, le otorgue las competencias para entender el mundo. Su desafío, por tanto, es lograr que el currículo escolar no invisibilice esta compleja trama de vida que él arrastra desde la Sierra.

La migración como estrategia de autodeterminación: Estudiante 4

En ocasiones, la movilidad geográfica es resultado de una evaluación pragmática y estratégica frente a las limitaciones del entorno de origen. El testimonio del Estudiante 4 permite comprender que la migración fue un ejercicio consciente de autodeterminación:

Entrevistador: *¿Cuándo y cómo llegó a la ciudad?*

Estudiante 4: *Yo llegué en el 2015 por falta de empleo y eso que no hay empleo en Riohacha. Y entonces yo dije, "No, si yo tengo la posibilidad, no me queda muy difícil hablarle el español, puedo salir." Y por eso me vine a Bogotá.*

El testimonio de Estudiante 4 nos permite entender que la migración, para algunos estudiantes indígenas, es un ejercicio de autodeterminación. Al llegar a Bogotá en 2015, Estudiante 4 no estaba huyendo, estaba buscando el espacio para ejercer su capacidad de acción. Es de reconocer en Estudiante 4 a un estudiante indígena que no viene a "recibir" un saber, sino a apropiarse de las herramientas necesarias para su proyecto de vida.

De la identidad al saber: el estudiante indígena como agente de su propia biografía

En síntesis, la llegada de estos estudiantes indígenas a la ciudad constituye una reubicación de su agencia. Ya sea que hayan llegado por el sueño de la ciudad, por la necesidad de sanar un pasado, por el imperativo de cuidar a su red familiar o por la búsqueda de nuevas oportunidades laborales, todos ellos convergen en el aula con una determinación que trasciende lo meramente académico. La ciudad, en sus relatos, funciona como el lugar donde su identidad es cuestionada o valorada; allí el estudiante se ve a sí mismo a través de la mirada del otro, lo que les obliga a redefinir quiénes son, y la escuela, al recibir estas trayectorias,

asume el reto de ser el espacio donde esas identidades, lejos de diluirse, se fortalecen para la construcción de un proyecto de vida consciente (Cavalcanti et al., 2023).

El análisis de la movilidad geográfica de los jóvenes indígenas hacia los contextos urbanos suele reducirse a una lectura pasiva de necesidad o carencia externa. Sin embargo, aunque los informes macroestructurales como el Reporte de Economía y Desarrollo (CAF, 2016) sitúan la migración en términos de acumulación de capital humano, evidenciando que los jóvenes indígenas traen consigo desde sus dinámicas familiares herramientas socioemocionales, cognitivas y de entorno que los diferencian de quienes se quedan o no participan del sistema educativo, al mirar estas trayectorias a la luz de los marcos de apropiación del saber, la migración se transforma en un proceso activo. Aquí, los estudiantes llegan dotados de recursos para "transformar el orden del mundo" y afirmar su soberanía identitaria (Charlot, 2006).

La preparación del sujeto: Estudiante 1 y su proyecto personal

En el marco de la trayectoria personal de los estudiantes, el rol adulto y la responsabilidad familiar actúan como hitos que condicionan la relación con el estudio. Al indagar sobre esta dimensión en el Estudiante 1, su respuesta revela una clara conciencia sobre su etapa actual de vida:

Entrevistador: *¿Tiene hijos?*

Estudiante 1: *Eh, aún no.*

La respuesta de Estudiante 1, es breve pero cargada de intención, nos muestra a un sujeto que habita su presente con plenitud. Al no tener hijos todavía, se permite una libertad de búsqueda esencial para su proceso de formación: él se está "haciendo" a sí mismo. Su "aún no" es la prueba de una mente abierta a las transformaciones futuras, pero profundamente comprometida con su presente escolar. Para el docente, entender esto es clave: Estudiante1 no es un estudiante distraído por cargas familiares; es un estudiante que ha decidido que, antes de ser padre y transmisor de saberes para la siguiente generación, debe convertirse en dueño del saber que la escuela le ofrece. Es, en suma, un tiempo de preparación personal para una futura responsabilidad.

La autonomía como estrategia de formación: Estudiante 3

En la configuración del proyecto de vida de los estudiantes, la gestión de las responsabilidades familiares y el rol adulto emergen como factores determinantes para el éxito escolar. Al abordar esta dimensión en el Estudiante 3, su perspectiva refleja una autogestión consciente de su etapa vital:

Entrevistador: Vea por una mujer. ¿Tiene hijos?

Estudiante 3: Gracias a Dios todavía no.

La respuesta de Estudiante 3 revela a un sujeto que gestiona su biografía con una clara jerarquía de necesidades. Para él, la ausencia de hijos no es una carencia, sino un respiro necesario para emprender su propia transformación. Su "Gracias a Dios" es la manifestación de una voluntad consciente de proteger su presente escolar de cualquier otra responsabilidad que pueda fragmentar su enfoque. El estudiante indígena está en una etapa donde sus decisiones están ligadas a la reconfiguración de su proyecto de vida, y entiende que la escuela es el refugio donde, libre de las exigencias que supondría una paternidad temprana, puede construir las bases de quién quiere llegar a ser.

El presente como tiempo de acumulación: Estudiante 1

Finalmente, al explorar la relación entre la vida personal y las expectativas de formación, la ausencia de responsabilidades filiales aparece como un factor que permite una inversión de energía exclusiva en la trayectoria escolar:

Entrevistador: *¿Tiene hijos?*

Estudiante 1: *No, nada.*

Estudiante 1 es la declaración de un sujeto que vive el presente como un tiempo de preparación académica y existencial. Al no tener hijos, él dedica su energía a la compleja tarea de articular sus saberes de origen con la rigurosidad urbana. Este es un momento de "búsqueda" donde su movilización escolar actúa como guía para su construcción; Estudiante

1, piensa que el colegio es el espacio donde él no solo se educa, sino donde se prepara para ser el sujeto capaz de entender las leyes que rigen la naturaleza y la sociedad. Es un periodo de acumulación de capital simbólico y material que, en el futuro, le permitirá retornar a sus raíces o establecerse con la seguridad de quien ya conoce las reglas del juego.

La paternidad como motor de autodeterminación: Estudiante 4

Mientras que algunos estudiantes gestionan su trayectoria mediante la postergación de roles adultos, otros integran la responsabilidad parental como el eje central de su motivación escolar. En el caso del Estudiante 4, la paternidad es el motor que valida cada esfuerzo académico:

Entrevistador: *¿Tiene hijos?*

Estudiante 4: *Sí, tengo una niña.*

Entrevistador: *¿De qué edad?*

Estudiante 4: *15 años.*

La presencia de su hija de 15 años convierte a Estudiante 4 en un estudiante indígena con una misión clara y urgente. Su paternidad no es una "carga" que le impida estudiar, sino el motor que valida cada uno de sus esfuerzos en el aula. Estudiante 4 ha integrado su proyecto escolar dentro de su proyecto parental: él no busca títulos para su beneficio propio,

él quiere consolidar el camino que su hija ha de recorrer. Para Estudiante 4 la escuela es la herramienta que le permite ser, simultáneamente, un estudiante que aprende a navegar la ciudad y un padre Wayuu que guía a la siguiente generación hacia la autodeterminación. Su compromiso con el saber es, en última instancia, una promesa de futuro para su hija.

La paternidad como eje del proyecto de vida

La ausencia de hijos es leída no como una carencia, sino como una elección consciente o una etapa vital que funciona como tiempo de disponibilidad plena. Estos estudiantes indígenas habitan el presente escolar como un periodo de autoconstrucción, donde la energía se concentra en la "acumulación de capital" simbólico y académico. Para ellos, la escuela en la ciudad es el laboratorio donde se están gestando a sí mismos para, en un futuro, ser sujetos capaces de transmitir un saber sólido a sus propias comunidades o descendencias, logrando aquello que la teoría define como "transformar el orden del mundo" (Charlot, 2006).

La paternidad de una hija adolescente actúa como un anclaje de realidad. Aquí, la escuela en la ciudad deja de ser solo un proyecto personal para convertirse en un proyecto familiar de resistencia y autodeterminación. Su compromiso con el aula es una promesa de futuro; el padre indígena que estudia se convierte en el modelo viviente de lo que él desea para su hija: una navegación exitosa por la ciudad que no implique la renuncia a su identidad, encontrando en los hijos y en la experiencia paternal "la movilización que les impulsa a seguir en el camino de superación" frente a las adversidades del contexto urbano (Arpi-Becerra y Broitman, 2024).

La pareja como territorio de intimidad y soporte: Estudiante 2

En la construcción de la trayectoria escolar del estudiante indígena en la ciudad, el espacio doméstico funciona como un factor de equilibrio académico personal. En el caso del Estudiante 2, la convivencia en pareja se revela como un componente fundamental para su estabilidad:

Entrevistador: *¿Con quién vive?*

Estudiante 2: *Eh, vivo familia, una pareja.*

Entrevistador: *Con su pareja.*

Estudiante 2*: Sí.*

En la ciudad, el sujeto indígena se siente expuesto a una mirada ajena que lo cuestiona. Para Estudiante 2, vivir con su pareja significa tener un espacio de legitimidad. En la intimidad de la pareja, él no tiene que "traducir" quién es ni esconder su origen; es un espacio donde puede ser él mismo. Este refugio es indispensable para que el estudiante indígena pueda sostener la energía necesaria para el bachillerato. La pareja actúa como un estabilizador emocional que le permite "descansar" de la presión que impone la ciudad.

Cuando menciona "vivo familia, una pareja" sugiere que en su hogar tiene una estructura de cuidado. Vivir en pareja aporta una dimensión de corresponsabilidad. Estudiante 2 hace parte de un núcleo que, aunque pequeño, funciona como su "lugar de estrategia". Este acompañamiento es crucial porque reduce la soledad del migrante y

proporciona un testigo de su progreso escolar. Cuando llega a casa tras la jornada académica y de trabajo, tiene a su pareja que reconoce su esfuerzo, validando así su proyecto de vida.

Vivir en pareja siendo estudiante indígena implica una negociación constante de tiempos. Estudiante 2 se ve obligado a equilibrar sus horas de estudio, sus responsabilidades domésticas y el vínculo afectivo. La convivencia es, en sí misma, una "escuela" de vida donde él aprende a organizar su mundo. Si la relación es armónica y de apoyo, la pareja se convierte en un motor para sus estudios; si es demandante, se convierte en un desafío. Broitman (2012) sugiere que el éxito académico de estos estudiantes depende en gran medida de que esta "base" (la casa) sea un lugar de recarga y no de drenaje.

La convivencia con su pareja le da a Estudiante 2 dentro un modelo de autonomía afectiva. Él ha construido un "micro hogar" que le permite una mayor privacidad y una gestión más directa de sus tiempos de estudio. Esta elección nos habla de un sujeto que está madurando su independencia, pero que entiende que el éxito en la ciudad no es posible sin un soporte emocional. La escuela, al conocer este detalle, debe comprender que el bienestar de Estudiante 2 en el aula depende, en gran medida, de la estabilidad de ese "pequeño territorio" que él ha construido en la ciudad. Él vive en pareja, y es desde ese lugar que sale cada día a conquistar el saber que, eventualmente, le permitirá consolidar su proyecto de vida. es, su cultura o su proyecto educativo.

La vivienda como estrategia de supervivencia: Estudiante 3

En el contextos del Estudiante 3, la convivencia se articula como una "sociedad de destino" dada la exigencia económica, la configuración de una racionalización de los recursos necesarios para la permanencia en el sistema escolar:

> ***Entrevistador:*** *¿Con quién vive?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Solo ah, con un compañero, digo. Comparto piezas con un compañero que me ayuda a pagar el arriendo. Es mitad mitad.*

La convivencia de Estudiante 3 en la ciudad es una estrategia de gestión de recursos. La frase "me ayuda a pagar el arriendo. Es “mitad mitad" revela a un estudiante que vive en una constante racionalización del gasto. Para Broitman (2012), esto demuestra que el estudiante indígena ha asumido una posición frente a su propia subsistencia: él entiende que, para poder pagar el estudio y vivir en la ciudad, debe aliarse con otro. No es solo vivir con alguien; es una "sociedad" para poder permanecer en el entorno urbano.

Cuando describe su entorno como "compartir piezas" (espacios). Esto sugiere que su hogar no es necesariamente un lugar de "anclaje emocional" o "expansión de la identidad" como ocurre en otros casos, sino un espacio funcional. Vive en una lógica de paso: está en Bogotá solo para cumplir con su movilización y una meta propia, y su habitación es el lugar donde descansa y gestiona su día a día. La falta de una mención a "familia" en este entorno

subraya su soledad en la ciudad; él no está rodeado de los suyos, lo cual hace que su esfuerzo escolar sea aún más meritorio, pues no cuenta con una red de cuidado tradicional en casa.

Para el análisis vivir con un "compañero" por conveniencia económica puede llevar a algunas desventajas: Le da independencia y le obliga a negociar las reglas de convivencia, lo que refuerza su madurez. Y si este compañero no comparte sus valores que validen su esfuerzo. Esta "soledad acompañada" es un factor que los docentes deben considerar al ver a Estudiante 3 en clase: su necesidad de pertenencia no se satisface en su hogar, por lo que es probable que la busque (o que la necesite) intensamente en el grupo escolar.

Él habita una geografía de la necesidad, donde su vivienda funciona como un dispositivo de gestión financiera para garantizar su permanencia en el sistema escolar. Ha construido un 'espacio de conveniencia' que, si bien le otorga independencia y madurez, lo sitúa en una posición de 'soledad acompañada'. Esta precariedad convivencial revela a un sujeto que prioriza la meta académica sobre la comodidad emocional. Para el docente, entender esto es clave: Estudiante 3 es un estudiante indígena que llega al aula cargando con la presión de la autosuficiencia económica, y la escuela debe ser el lugar que le devuelva esa pertenencia y reconocimiento que su vivienda compartida no puede ofrecerle.

La vivienda como extensión del territorio: Estudiante 1

Cuando la convivencia en la ciudad se articula a través de la red familiar extensa, el hogar se convertirse en un nodo de preservación identitaria y acompañamiento intergeneracional. En el caso del Estudiante 1, la convivencia con sus tías actúa como un factor determinante en su relación con el entorno urbano:

Entrevistador: *¿Con quién vive aquí en la ciudad?*

Estudiante 1: *Con mis tías, unos familiares.*

Estudiante 1, habita un hogar que es extensión de la Sierra. Al vivir con sus tías y familiares, mantiene un contacto constante con sus raíces. Para Broitman (2012), esto significa que el estudiante indígena no está "solo" ante la ciudad; su hogar funciona como un lugar donde se media su protección. En este entorno, los códigos de la comunidad se preservan, las jerarquías se mantienen y el choque con la urbe es mediado por la sabiduría de sus mayores. Esto reduce drásticamente el riesgo de alienación cultural.

Vivir con tías implica que vive bajo un sistema de vigilancia y orientación. Esto no solo afecta su vida académica, sino que le otorga una estructura de responsabilidad. El docente puede observar en Estudiante 1 a un estudiante que tiene "una autoridad presente" en su vida cotidiana. Si él falta a clase o descuida sus estudios, no es solo a la escuela a quien le responde, sino a su familia. Esta tensión entre la libertad escolar y la lealtad familiar es la que define la intención en el colegio. él aprende para ser alguien, pero siempre bajo el cuidado de su red.

Para alguien como Estudiante 1, que intenta articular sus saberes de origen con los conocimientos académicos y la cultura urbana, vivir con sus tías le permite un espacio de diálogo intergeneracional. Probablemente, él debe explicarles a ellas cómo funciona la ciudad, mientras ellas le recuerdan sus valores. Esta convivencia es un "laboratorio de

traducción" constante. El hecho de vivir con familia le da una estabilidad emocional que otros estudiantes, deben construir desde cero. Su base es una herencia afectiva y cultural.

La convivencia de Estudiante 1 con sus tías revela a un sujeto que habita la ciudad sin desprenderse de su territorio. Su hogar no es solo un techo, es un espacio de validación donde su identidad indígena es reforzada a diario. Esta red de familiares funciona como un factor de protección contra el estigma urbano, proporcionándole el soporte emocional necesario para enfocarse en su formación de bachillerato. El lucha por equilibrar las expectativas de su familia con sus propias ambiciones de conocimiento. Para el docente, Estudiante 1 llega al aula con un "respaldo colectivo": su éxito no es solo personal, es el triunfo de una red familiar que ha logrado mantener a uno de los suyos integrado en el sistema educativo sin que pierda su esencia.

La autodeterminación en la soledad: Estudiante 4

En el espectro de las configuraciones habitacionales de los estudiantes, la elección de la vivienda unipersonal puede interpretarse como una estrategia de concentración y ejercicio de la propia autoridad. Para el Estudiante 4, vivir solo no es una circunstancia de aislamiento, sino una condición para la ejecución de su misión vital:

Entrevistador: *¿Con quién vive acá en la ciudad?*

Estudiante 4: *Ah, ¿con quién vivo? Acá vivo arrendado, solo.*

Estudiante 4 se sitúa en una posición de adulto que ya ha asumido responsabilidades (como su hija de 15 años). En Broitman (2012), esta soledad no es carencia, sino posición. al vivir solo, ha creado un espacio donde no tiene que negociar su identidad con nadie más. Él habita su propio "lugar de enunciación" donde él es la única autoridad y responsable de su proceso.

Al vivir solo, la vivienda de Estudiante 4 se convierte en un espacio de silencio y estudio. Para un estudiante indígena como el que busca un legado para su hija, la soledad es una ventaja estratégica. Él no tiene las distracciones de la convivencia. Su casa es, literalmente, su "centro de mando" donde se prepara para navegar la ciudad, planifica su día y procesa sus estudios sin interferencias. Es un espacio de autodeterminación absoluta.

Sin embargo, desde la mirada de Broitman (2012), esta soledad tiene un costo: Estudiante 4 es un navegante solitario. Él debe ser su propio traductor de la cultura urbana. Esto exige de él una fortaleza emocional superior. Si no está en constante contacto con su comunidad, su identidad Wayuu puede verse más expuesta a la erosión urbana. Su compromiso con el estudio, por tanto, es también su manera de mantener un vínculo con su origen: al estudiar, él actúa como el guardián de su cultura incluso en la soledad de su apartamento.

Habita un espacio de autodeterminación solitaria. Su vivienda no es solo un arriendo; es un territorio independiente donde él ejerce su voluntad sin las mediaciones de otros. Esta soledad, lejos de ser un vacío, es la estructura que le permite sostener su proyecto de vida: la escuela, su hija y su identidad Wayuu coexisten en el silencio de su hogar. Vivir solo es una

condición de concentración máxima. Él no vive solo porque no tenga familia, sino porque ha decidido que su estancia en la ciudad es una misión que requiere un nivel de enfoque que solo la soledad puede ofrecer. Para el docente, Estudiante 4 representa al estudiante que no necesita supervisión, sino reconocimiento: él es un sujeto que ya se gobierna a sí mismo y que utiliza la escuela como el aliado estratégico para culminar su plan de vida.

La topografía del cuidado y la autonomía

Al examinar los entornos convivenciales de los estudiantes, observamos que la vivienda es el "centro de operaciones" desde el cual cada uno negocia su relación con la ciudad y con su propia identidad.

El análisis de estas experiencias y lógicas de habitabilidad condiciona la relación con el saber:

- La lógica de la intimidad: La convivencia en pareja se constituye como un territorio de legitimación. Aquí, la casa es el espacio donde el sujeto descansa de la mirada externa, validando su proyecto de vida a través de un vínculo afectivo que actúa como soporte emocional y "estabilizador" frente a la presión urbana (Cavalcanti et al., 2023). Desde la perspectiva clínica y subjetiva, esta configuración protege el deseo de aprender y la postura del sujeto frente a las exigencias institucionales (Cavalcanti et al., 2023).
- La lógica de la funcionalidad: La vivienda compartida con un tercero opera como una geografía de la necesidad. En este modelo, el hogar es un dispositivo de gestión financiera y supervivencia. La soledad acompañada del sujeto subraya un esfuerzo heroico, donde la escuela se convierte en el único espacio donde el estudiante puede

hallar la pertenencia que su entorno doméstico no le provee. Las condiciones materiales y las estrategias de apropiación del aprendizaje dependen en gran medida de cómo el estudiante logra estabilizar su base material en la urbe (Cavalcanti et al., 2023).

- La lógica de la continuidad: La convivencia con la familia extensa funciona como una extensión del territorio. Aquí, la casa es un "laboratorio de traducción" donde los códigos ancestrales se preservan mediante la mediación de los mayores, ofreciendo al estudiante un respaldo colectivo que le otorga estabilidad y propósito. Esto encuentra un sólido asidero en los análisis sobre el "oficio de alumno" y la relación con el saber entrelazados con las tramas socioculturales y la sociología de la infancia, demostrando que el sujeto no llega al aula desprovisto de su bagaje comunitario (Cavalcanti et al., 2023).
- La lógica de la autodeterminación: El habitar en soledad se configura como un centro de mando estratégico. En este modelo, la ausencia de otros no es un vacío, sino una condición necesaria para la concentración y la soberanía sobre el propio proceso. Es la apuesta del sujeto que asume la ciudad como una misión de alta exigencia, donde la escuela es la herramienta para consolidar su legado (Cavalcanti et al., 2023).

Siendo así, la escuela que acoge a estos estudiantes debe ser sensible a la diversidad de soportes residenciales que los sostienen. Cada estudiante arriba al aula trayendo consigo las condiciones de su hogar: unos llegan con el respaldo de una red que los protege, otros llegan desde la gestión austera de un espacio compartido, y otros desde la soledad deliberada de un proyecto personal. Reconocer estas diferencias permite al docente pasar de una enseñanza uniforme a una pedagogía de la acogida, donde se comprenda que el éxito de estos

estudiantes es, en última instancia, el resultado de cómo han logrado organizar su vida privada para hacer posible su derecho al saber (Cavalcanti et al., 2023).

La familia como ecosistema de contención: la escuela como proyecto compartido

La trayectoria escolar de los estudiantes indígenas está profundamente influenciada por la presencia de referentes cercanos que validan la experiencia educativa. Para el Estudiante 2, la escolarización se vive como un proyecto compartido, lo que transforma al hogar en un espacio de normalización y apoyo frente a las exigencias del sistema formal:

Entrevistador: *¿Tiene familiares que fueron o vayan a la escuela o al colegio?*

Estudiante 2: *Eh, sí.*

Entrevistador: *¿Quién?*

Estudiante 2: *Eh, mi hermana y mi esposa.*

Estudiante 2 cuenta con referentes inmediatos. El hecho que su esposa también participe del mundo escolar es un factor determinante. Esto crea un "círculo de traducción" en casa: ambos están lidiando con los mismos códigos, el mismo lenguaje académico y los mismos desafíos. La escuela deja de ser un espacio ajeno o extraño y se convierte en un tema de conversación habitual, lo cual normaliza su presencia en la vida cotidiana de la pareja.

Al mencionar a su hermana y a su esposa, Estudiante 2 está diciendo que su entorno está "alfabetizado" en la lógica del sistema educativo formal. Esto reduce la ansiedad de desubicación. Cuando enfrenta una dificultad, tiene en su propio hogar personas que pueden entender el "sufrimiento" o el "esfuerzo" que implica estudiar. Esto convierte a su hogar en un lugar de contención académica y emocional; su casa no solo es un refugio, sino un espacio donde se sabe lo que es ir al colegio.

Desde la Broitman (2012), el estudiante que convive con otros escolarizados desarrolla una relación con el saber más flexible. No siente que la escuela es una "traición" a su cultura, sino una herramienta que su propia familia ha decidido adoptar. Inmerso en una dinámica donde el conocimiento occidental es un bien familiar. Esto le otorga una seguridad subjetiva: él no está "arriesgándose" solo; está siguiendo una senda que los suyos ya han comenzado a transitar.

La respuesta de Estudiante 2 revela a un sujeto que cuenta con un ecosistema de apoyo escolarizado. Al compartir su vida con personas que también transitan o han transitado por el sistema educativo, Estudiante 2 desmitifica la escuela: esta no es una entidad lejana o inalcanzable, sino un territorio familiar conocido y de gran valor. Para el docente, esto significa que él estudiante indígena llega al aula con una disposición positiva hacia el sistema, pues cuenta con el "permiso" y la comprensión de su núcleo más íntimo. Él ha integrado la escolaridad como parte de la vida cotidiana, lo que le permite llevar el bachillerato con la confianza de saber que, en casa, el valor de su esfuerzo académico es plenamente reconocido y compartido.

La escolarización como patrimonio familiar: Estudiante 3

La relación con el saber se construye mediada por las trayectorias de quienes nos rodean. En el caso del Estudiante 3, la presencia de referentes educativos en su núcleo íntimo funciona como un mecanismo que valida y normaliza la experiencia escolar:

> ***Entrevistador:*** *¿Tiene familiares que fueron o vayan a la escuela o al colegio?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Eh, la mayoría de mis hermanos son bachilleres. Ah, mi ahorita este año se gradúa mi hermano en derechos. Mi otro hermano, ya.*

Estudiante 3 pertenece a una familia donde el bachillerato y la educación superior son una norma. El hecho de que su hermano esté próximo a graduarse en Derechos es un hito de gran peso simbólico. Para Broitman (2012), esto convierte al hermano en un "modelo de identificación". Estudiante 3 no está explorando un territorio desconocido; tiene un referente real, cercano y exitoso que le indica que es posible navegar el sistema educativo formal y alcanzar metas profesionales.

Si bien esta trayectoria familiar es una ventaja, también puede ejercer presión. En una familia donde "la mayoría son bachilleres" y hay un hermano abogado, el éxito escolar de Estudiante 3 puede ser vivido no solo como un deseo personal, sino como una expectativa familiar. Esto ayuda a entender su disciplina y su enfoque en el estudio: él no puede permitirse fallar porque está integrado en un proyecto familiar de ascenso social. Su esfuerzo es una forma de mantener la coherencia con el camino que sus hermanos han trazado.

Para Estudiante 3, la escuela es un lugar que su familia ya ha conquistado. Esto explica por qué, a pesar de sus carencias económicas (vivir compartiendo piezas), él mantiene una meta clara. Él ya posee el "mapa" del éxito escolar a través de sus hermanos. Su relación con el saber es una de continuidad y emulación: él sabe qué se espera de un estudiante indígena porque lo ha visto reflejado en sus hermanos. Esto le otorga una seguridad subjetiva que compensa a la situación de su entorno cotidiano.

Estudiante 3 es un sujeto que porta con una herencia de superación. Su trayectoria no es la de un estudiante indígena aislado, él es un miembro de una familia que ha hecho de la escolarización su principal vía de movilidad social. Para él, el bachillerato es un paso obligado y natural dentro de una cadena de éxitos familiares; el próximo grado de su hermano en Derecho actúa como un horizonte de futuro que valida su propio esfuerzo en el aula. Para el docente, Estudiante 3 es un estudiante que no requiere explicaciones sobre "para qué sirve estudiar", pues él ya ha visto sus frutos en los suyos. Él habita la escuela con la convicción de quien sabe que el conocimiento es la herramienta de su familia para transformar su lugar en el mundo.

La escolarización como pionerismo generacional: Estudiante 1

Cuando el estudiante se sitúa como el referente académico de los miembros más jóvenes de su familia, su trayectoria escolar adquiere una dimensión de responsabilidad ética y fundacional. En el caso del Estudiante 1, su permanencia es solo un proyecto personal y un acto de liderazgo familiar:

Entrevistador: *¿Tiene familiares que fueron o vayan a la escuela o al colegio?*

Estudiante 1: *Sí, claro.*

Entrevistador: *¿Quién?*

Estudiante 1: *Mis sobrinas.*

Entrevistador: *¿Estudian acá lo mismo, así como ustedes? ¿Y ellos son menores?*

Estudiante 1: *Menores, son 10 años tienen.*

Estudiante 1 no se posiciona como el "heredero" de una tradición escolar consolidada, sino como el pionero o referente para la siguiente generación (sus sobrinas). Esto es un cambio de rol fundamental: Él se convierte en el "ejemplo a seguir" de sus sobrinas. Su esfuerzo actual en el bachillerato no es solo para sí; está "marcando el camino" dentro de la ciudad para las niñas de su familia. Esto le otorga a su proceso una responsabilidad ética: Estudiante 1 debe demostrar que es posible estudiar en Bogotá sin perder su identidad, para que ellas puedan seguir sus pasos.

Que sus sobrinas tengan 10 años y estén en el sistema educativo local nos muestra que la familia ha tomado una decisión de integración temprana. Estudiante 1 y sus sobrinas representan dos tiempos del proceso migratorio: ellas son la generación que crece "desde siempre" en la ciudad, y él es la generación que está adaptando sus saberes adultos a la rigurosidad urbana. Este diálogo generacional en el seno del hogar es vital: Estudiante 1 es

un "estudiante indígena" que, al ver a sus sobrinas estudiar, refuerza su propio compromiso. Ellas son su público; él no puede abandonar, porque él es el modelo de éxito que ellas tienen cerca.

En Broitman (2012), esta dinámica es la forma en que una comunidad indígena "siembra el futuro" en la ciudad. Estudiante 1 es consciente de que su presencia en el colegio facilita el camino de las que vienen detrás. Él está construyendo un capital simbólico familiar: al hacerse presente en el sistema escolar se vuelve un espacio más conocido, menos hostil y más navegable para sus sobrinas. Él es el "tío educado" que podrá ayudarles con sus tareas en el futuro, fortaleciendo el tejido familiar frente a las exigencias de la sociedad urbana.

Estudiante 1 está en una posición de "pionero generacional". Su relación con la escuela está marcada por la mirada de sus sobrinas, quienes ven en él el ejemplo de cómo un hombre de su familia transita la educación urbana. Para él, el colegio es el acto de fundar una tradición escolar para las nuevas generaciones de su familia en Bogotá. no solo se está educando a sí mismo, está abriendo camino. Para el docente, comprender esto es clave: Estudiante 1 es un persona con una alta carga de responsabilidad simbólica. Su perseverancia es un acto de cuidado hacia su familia; es un protector que, mediante su propio aprendizaje, garantiza que las niñas de su linaje encuentren un mundo un poco más transitable.

La escolarización como reparación histórica: Estudiante 4

En ocasiones, la trayectoria escolar se nutre de la observación de procesos interrumpidos (buenas razones). En el caso del Estudiante 4, la experiencia de sus hermanos en el sistema educativo funciona como un relato de advertencia que el estudiante decide resignificar:

Entrevistador: *¿Tiene familiares que fueron o vayan a la escuela o al colegio?*

Estudiante 4: *Sí, tuve mis hermanos fueron, pero no. O sea, no obtuvieron un título.*

En el relato de los hermanos de Estudiante 4 que transitaron el sistema escolar, pero "no obtuvieron un título". Para un sujeto como Estudiante 4, esto funciona como un relato de advertencia. Él ha visto que el sistema escolar es un camino difícil, donde es posible "entrar y no salir" con el éxito esperado. Su relación con el saber está marcada por esta "deuda pendiente" familiar, él está tratando de enmendar una historia académica incompleta.

Para Estudiante 4, la escuela es un acto de reparación. Al tener una hija de 15 años y hermanos que no se titularon, él asume una posición de "cambiando la trayectoria generacional". Su deseo de obtener el título es una manera de demostrar que, aunque los suyos no pudieron culminar, el proyecto escolar sí es posible para su linaje. Esto explica su autodeterminación: él no cuenta con el "mapa del éxito", por lo que debe construirlo por sí mismo, con la conciencia de que no puede permitirse el mismo desenlace que sus hermanos.

Broitman (2012) sugiere que cuando un estudiante indígena ve que los suyos pasaron por la escuela y no se graduaron, surge una vigilancia especial. Estudiante 4 sabe que la

escuela es un sistema que puede expulsar o dejar a mitad de camino al sujeto indígena. Por eso, su postura es la de un "navegante solitario" que se protege a sí mismo con el estudio. Utiliza la educación no como una continuación natural, sino como una barrera contra la exclusión. Su meta es llegar al final para que su hija, y el resto de su familia, vean que el sistema sí puede ser superado.

La respuesta siendo así revela a un sujeto que ha convertido la historia de frustración escolar familiar en un motor de resiliencia. Al observar que sus hermanos no obtuvieron un título, Estudiante 4 no se desmotiva; por el contrario, internaliza que su estancia en la escuela es una misión crítica para corregir el rumbo de su familia. Él pretende ser el artífice de una victoria que le ha sido esquiva a los suyos. Para el docente, Estudiante 4 posee una madurez marcada por la experiencia del límite; su compromiso no nace de la facilidad del camino, sino de la necesidad histórica de romper el ciclo de la deserción. Aquí en la ciudad él no busca en la escuela un diploma, busca el triunfo sobre el sistema que antes dejó fuera a sus hermanos.

La escuela como legado, deuda y promesa

En el análisis de las trayectorias familiares observamos que el paso por el sistema escolar está profundamente enmarcado por lo que sus redes familiares han o no han logrado en el sistema educativo. Desde los aportes de la sociología de la educación y la perspectiva de la relación con el saber, el docente, al entender esta genealogía escolar, puede dejar de ver

al estudiante indígena como un sujeto individual y empezar a verlo como un eslabón dentro de una cadena de transmisión cultural y de mediación sociocultural (Cavalcanti et al., 2023).

Podemos clasificar el "rol" que desempeña cada estudiante en su familia mediante estas funciones simbólicas, las cuales reflejan las distintas posiciones subjetivas e intergeneracionales frente al saber formal:

- El proyecto compartido: Aquí, la escolaridad es una sincronía afectiva. Al estudiar con su esposa y hermana, el saber se convierte en un bien común. La escuela es un lugar de traducción donde el lenguaje académico se integra a la intimidad del hogar, eliminando la barrera entre "ser indígena" y "ser estudiante". Esta dinámica responde teóricamente a las condiciones de apropiación del saber, donde el entorno doméstico actúa como un soporte que reduce las tensiones de la adaptación urbana (Cavalcanti et al., 2023).
- La herencia de éxito: La escolaridad es un mandato de ascenso. Al tener hermanos que ya han transitado el camino, Estudiante 3 asume una herencia de superación. Su éxito en el aula es el cumplimiento de una expectativa familiar que él, por lealtad y convicción, no puede defraudar. Desde la transmisión de expectativas, los antecedentes de logro familiar operan como un referente estructurante que otorga seguridad subjetiva frente a las exigencias institucionales (Cavalcanti et al., 2023).
- El legado fundacional: Como la escolaridad es una siembra generacional, Estudiante 1 se posiciona como el "pionero" para sus sobrinas. Su presencia en el aula es un acto de cuidado y protección: él "despeja" el camino del sistema escolar para que las nuevas generaciones de su linaje encuentren un territorio más amable. Esto ilustra cómo el sujeto no transita la escuela de forma aislada, sino portando un capital

simbólico colectivo que orienta y facilita la inserción de su grupo en la ciudad (Cavalcanti et al., 2023).

- La reparación histórica: Se toma la escolaridad como una bisagra generacional. Al enfrentar la "deuda pendiente" de sus hermanos que no se titularon, Estudiante 4 se convierte en el eslabón donde la historia familiar cambia de dirección. Su lucha es por demostrar que el sistema no es imposible de superar, convirtiéndose en el reparador de la trayectoria de su linaje. Las interrupciones o frustraciones previas en el núcleo familiar configuran una posición de resiliencia adaptativa, transformando la memoria de la exclusión en un motor subjetivo de autodeterminación (Cavalcanti et al., 2023).

Con esto, la escuela que recibe a estos estudiantes indígenas se transforma. Ya no es solo un espacio neutro; es, para cada uno de ellos, el lugar donde se resignifican historias familiares, se honran legados y se construyen futuros. El docente que reconoce esta realidad en la escuela deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de trayectorias. Comprender si el estudiante llega para compartir un saber, cumplir una expectativa, abrir un camino o reparar una historia, es la clave para que la relación con el saber sea realmente significativa y transformadora para cada uno de ellos en sus vidas y en el contexto de la migración urbana (Cavalcanti et al., 2023).

La escuela como horizonte truncado: Estudiante 1

La trayectoria escolar de él estudiante 1, no se explica por una falta de deseo, sino por una ausencia de posibilidades institucionales (escuelas) en su entorno inmediato. En este caso

hay un interés por la escuela, se ve que la ruptura está marcada por los límites geográficos y contenidos curriculares de su propia comunidad.

> ***Entrevistador:*** *Pero cuando abandono su proceso... ¿Por qué terminó ahí?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Bueno, por allá porque no da la clase digamos de bachillerato, porque solo dan la primaria. Algún lugar, alguna parte sí, también le dan bachillerato todo eso, pero ya en mi comunidad no tiene eso, entonces solo la primaria.*

El estudiante narra su escolaridad como un recorrido que encuentra límite de la oferta educativa que se agota al terminar primaria, dejando la continuación del bachillerato como un horizonte inalcanzable dentro de su comunidad (realidad cotidiana). Su relato es la descripción de un "techo" institucional que delimita lo que le fue permitido aprender. Mientras que el deseo de aprender persiste, las condiciones materiales de su territorio funcionan como un eje ordenador de su biografía escolar: Este estudiante no "dejó" la escuela, la escuela se retiró de su camino al no ofrecer continuidad en los ciclos escolares más allá de los primeros años.

La geografía como límite: el abandono escolar como respuesta a la inviabilidad

El relato del Estudiante 2 del abandono se revela como una respuesta necesaria ante la insostenibilidad logística del trayecto. La escuela, lejos de ser un espacio accesible, se

presenta como un destino marcado por la distancia y el esfuerzo físico extremo que excede las capacidades de las niñas y niños y su entorno familiar.

> ***Entrevistador:*** *¿Y por qué dejó de ir al colegio allá?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Eh, pues bueno, donde yo vivo también tenemos una comunidad, pero eso es lejos... uno en toda montaña toca caminar porque hacer la vuelta uno demora 2 días en carro. Entonces, mis papá, mis mamá ya están muy mayores para esa caminada, para hacer esa ruta.*

La escolaridad del Estudiante 2 no se interrumpió por una desmotivación frente al aprender, sino por la imposibilidad de sostener la logística que el sistema educativo imponía en su comunidad. Su testimonio muestra una estructura donde el derecho a la educación viene mediado por las condiciones del territorio: la "vuelta" de dos días en carro y la caminata por la montaña no son solo distancias físicas, sino barreras que definen quién puede y quién no puede pertenecer y permanecer en el sistema escolar.

Al igual que en otros casos analizados, el "abandono" no es un acto voluntario, sino una consecuencia de la insostenibilidad del trayecto para un sujeto cuyo entorno familiar no podía garantizar las condiciones para enfrentar tal situación. La escuela, en su lejanía, se convirtió en una opción inalcanzable, dejando al estudiante ante la realidad de una escolaridad truncada no por falta de voluntad, sino por la imposición de una geografía que,

de facto, excluye a quienes no habitan cerca de los centros educativos escolares que ofrece el estado.

La ruptura como síntoma: Estudiante 3

Es interrupción de la escolaridad aparece ligada a una particular relación con el saber, el aburrimiento frente a una propuesta pedagógica que no lograba capturar su interés, llevando a la expulsión que él vivencia como una consecuencia de su propia actitud.

> ***Entrevistador:*** *¿Usted fue a la escuela o al colegio en otros momentos de su vida? ¿Cuándo era cuando era niño o adulto?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Yo desde los 5 años empecé a estudiar. Luego al grado quinto me sacaron por cansón. Porque me escapaba mucho... me llevaron al territorio de la comunidad. Ya duré como unos dos años sin estudiar.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿Y por qué escapaba?*
>
> ***Estudiante 3:*** *No sé. es que parecían muy fáciles las clases. Parecían sencillamente fácil y yo decía: "No, esto yo cuando venga", y yo prácticamente iba a ir a las evaluaciones o a las definitivas y todas las pasaba. Narra su salida de la escuela primaria no como una incapacidad de aprender, sino como el resultado de un sin sentido: para él, la escuela transcurría a un ritmo que no ofrecía desafíos ("parecían sencillamente fácil"). Su respuesta ante esta falta de estímulo fue la evasión, una estrategia que la institución sancionó con la expulsión ("me sacaron por cansón").*

Aquí, el "abandono" no es producto de una dificultad cognitiva, sino de una tensión entre el sujeto y la escuela. El Estudiante 3 se sitúa a sí mismo como alguien que, aun sin asistir regularmente, podía resolver las exigencias académicas ("todas las pasaba"). Esta vivencia de la escolaridad como algo que puede ser sorteado con el mínimo esfuerzo, pero que finalmente lo excluye, marca un quiebre en su biografía. El relato nos permite ver cómo el sistema escolar, al etiquetar a un estudiante que no encuentra sentido o reto en lo que se le enseña, termina forzando una salida que el propio alumno no habría buscado si la escuela hubiera podido interpelar su deseo de aprender.

El aprendizaje como proyecto postergado: la dinámica de las responsabilidades adultas

A diferencia de la expulsión escolar vivida en la infancia, el abandono de la escuela nocturna en la adolescencia del estudiante 3, que narra como una decisión ética y solidaria (buenas razones). Aquí, la interrupción del estudio no es síntoma de desinterés, sino el resultado de una negociación en la vida de pareja donde el acceso al saber se vuelve un recurso limitado que el estudiante decide ceder:

Entrevistador: *Ah, bueno. ¿Y de adulto no fue al colegio?*

Estudiante 3: *De adulto estudié en la nocturna allá en el pueblo... Estudié en la nocturna sexto y séptimo ciclo tres. Y luego me vine pa' acá a estudiar.*

Entrevistador: *¿Y por qué ingresó allá... cuándo volvió?*

Estudiante 3: *Pues yo estaba estudiando allá, ya en la nocturna. Me salí, pues había conseguido mujer a los 15 años. Entonces, por eso yo me salí, me puse a trabajar. Yo me dediqué ya a trabajar y como la mujer estaba estudiando, entonces yo le dejo para que ella estudie y cuando ella termine yo me hallo. Lastimosamente, no fue así.*

El abandono es una forma de "apatía" forzada por las decisiones de vida adulta prematura. La escuela nocturna pierde su lugar frente a la necesidad de garantizar el sustento económico y el proyecto educativo de la pareja ("yo le dejo para que ella estudie"). Este estudiante construye una narrativa donde el estudio se vive como un ceder al otro: existe la expectativa de un "yo me hallo" (el regreso) como una oportunidad postergada, pero no cancelada. Este testimonio permite observar cómo el sistema escolar es tensionado por la realidad de los sujetos, quienes deben jerarquizar sus necesidades. El abandono escolar no es una ruptura con el valor de la educación, sino un acto de renuncia temporal donde la "responsabilidad" frente al otro ocupa el lugar que antes ocupaba la escuela. La frustración final del proyecto compartido ("Lastimosamente, no fue así") añade una capa de dolor a su trayectoria: la escuela no solo fue abandonada por las urgencias de la vida, sino que el objetivo de ese sacrificio se desvaneció, dejando al sujeto ante la necesidad de reanudar su propia formación en un momento posterior de su vida.

La exclusión por la norma: el uniforme y los útiles como barreras de acceso

El retiro de la escuela se presenta como una imposición directa de las condiciones materiales. La escuela, en su exigencia de regularización de los útiles escolares, se convierte en un espacio que expulsa a quienes no pueden cubrir los costos de su propia participación.

> ***Entrevistador:*** *Ah, listo. ¿Cuándo dejó de ir a la escuela o al colegio en su comunidad y por qué?*
>
> ***Estudiante 4:*** *Yo me retiré en el 2008 por falta de uniforme y cuaderno.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿En el 2008? Por falta de uniformes.*
>
> ***Estudiante 4:*** *Sí. Porque ya nos estaban exigiendo. El uniforme más los cuadernos los útiles. Claro, nos daban cuaderno por parte del gobierno en ese tiempo, pero no, todas las materias. Hay materias que nos tocaba comprar.*

El testimonio de este estudiante revela una forma de exclusión institucional donde el "ser alumno" está atado a una capacidad económica. La exigencia del uniforme y la necesidad de comprar los útiles faltantes no son simples trámites, sino condiciones de posibilidad para el derecho a la educación.

Cuando el Estudiante 4 afirma que se retiró "por falta de uniforme y cuaderno", el abandono se constituye como un acto de dominación externa: el estudiante no elige dejar de aprender, sino que la escuela le señala que su presencia es inviable si no cumple con los

requisitos materiales impuestos. Este caso ilustra cómo las políticas de escolaridad, al poner el acento en la forma (el uniforme) y en el material, terminan transformando un espacio de derecho en un filtro de clase, donde el sujeto que no puede solventar el costo de la escolaridad es empujado fuera del sistema. Al igual que en otros testimonios de exclusión, la escuela aquí no funciona como un lugar de acogida, sino como un dispositivo que marca una frontera insalvable para aquel que no puede "pagar" su permanencia en ella.

El abandono como frontera impuesta

Al mirar todas las trayectorias juntas, queda claro que dejar la escuela nunca fue una decisión libre o voluntaria. Más bien, se trata de un choque inevitable entre los proyectos de vida de los jóvenes y un sistema que, al fallar en darles las condiciones mínimas, termina levantando una pared frente a ellos. Si revisamos estas dificultades usando el mapa de causas sobre la deserción escolar en América Latina (CAF, 2016), entendemos que esa barrera se alimenta de dos tipos de problemas: los de afuera y los de adentro de la escuela.

Por un lado están los factores externos (exógenos), que tienen que ver con la realidad y los apuros económicos: las distancias larguísimas, la falta de colegios en sus lugares de origen, los apuros por sobrevivir y el peso de la economía. Por el otro lado están los factores internos (endógenos), generados por la propia forma de operar de los colegios: un currículo rígido que no conecta para nada con lo que los estudiantes son, la obligación de pagar costos que no pueden asumir y el trato que ignora por completo su cultura e identidad (Walsh, 2007; Bourdieu y Passeron, 1970). Al final, la escuela ha funcionado casi siempre como un filtro que decide quiénes "merecen" quedarse y quiénes terminan expulsados por no encajar en su

molde, actuando como una verdadera máquina de exclusión institucional (Tenti Fanfani, 2007).

La temporalidad del sostén: Estudiante 2

El apoyo familiar se presenta como una posibilidad limitada por el paso del tiempo. La familia no se define únicamente por su voluntad de acompañar el proyecto educativo, sino por las condiciones materiales y físicas en las que se encuentren en ese momento de la vida del sujeto.

> ***Entrevistador:*** *¿Pero ellos le ayudaban?*
>
> ***Estudiante 2****: Eh, bueno, a mi hermano cuando estudiaban a mi hermano sí le ayudaban, pero cuando yo quería estudiar, pero ella no podía porque ya estaban mayores.*

Este relato desvela una asimetría en las oportunidades familiares: mientras que en un momento anterior el apoyo fue posible brindándole a su hermano las condiciones para el estudio, para el momento en que él busca su lugar en la escuela, ese sostén ya no está disponible. Los padres, marcados por el desgaste de los años y del entorno, ya no poseen la capacidad física de acompañar ese trayecto. Lo que el Estudiante 2 identifica como "el apoyo" es, en realidad, el reconocimiento de una deuda del sistema que la familia ya no puede cubrir. A diferencia de quienes cuentan con un respaldo, este estudiante se sitúa frente a una

escuela que le demanda esfuerzos que su entorno, por su propia fragilidad, ya no puede sobre llevar. Este testimonio nos permite comprender que, para muchos estudiantes adultos, el abandono escolar no solo fue un producto de la lejanía geográfica, sino de un "desface" temporal: el deseo de estudiar llega en un momento en que el entorno familiar no puede brindar las mismas oportunidades, dejando al sujeto en una suerte de orfandad institucional y familiar a la hora de emprender su camino educativo.

El saber del campo como alternativa al escolar: Estudiante 3

En la trayectoria de este estudiante el aporte familiar se tradujo en la transmisión de un capital cultural y productivo que, para el sujeto, poseía mayor legitimidad y satisfacción que el aula. Aquí, el padre no es solo un tutor, sino el maestro del campo que compite, en términos de valor, con la propuesta institucional.

Entrevistador: *Ya. ¿Lo tenías todo en la casa?*

Estudiante 3*: Sí...*

Entrevistador: *Pero quién le dio eh como esas habilidades del campo, ¿Quién se las enseñó?*

Estudiante 3: *Pues mi cucho, mi padre... Me enseñó a criar gallina, a criar cerdo, a criar ganado, a como sanar un ganado, a sembrar yuca, maíz, arroz, plátano.*

Narra la parte donde el "tenerlo todo" en la casa en términos de sustento familiar incluía también la adquisición de habilidades prácticas que le otorgaban autonomía temprana. Su decisión de abandonar la escuela no surge de una carencia, sino de una elección de identidad, el sujeto se "acostumbro" con el trabajo de la tierra y los animales, hallando allí una zona de confort que la escuela nunca le proporcionó. El padre se convierte en la figura central que valida el saber del campo (figura de aprender). Al aprender a sanar ganado y cultivar la tierra, el sujeto adquiere una competencia que le permite cuestionar la necesidad de la educación formal: "¿yo pa qué voy a estudiar?". La familia, lejos de presionar por el ingreso al sistema educativo, termina consolidando un proyecto de vida ligado a la labor rural. Así, el entorno familiar determina un "saber hacer" que vuelve innecesario la formación escolar, planteando una tensión donde el proyecto académico debe disputar su lugar frente a la solidez de una vocación heredada y profundamente arraigada en el territorio.

La familia como refugio del deseo: Estudiante 1

El soporte parental aparece como un soporte afectivo fundamental. La familia "apoya" la educación y se convierte en el espacio donde el deseo de escolarizarse encuentra su legítima defensa.

> ***Entrevistador:*** *Pero su papá y su mamá lo apoyaban.*
>
> ***Estudiante 1:*** *Sí, claro. Por eso que yo no quería dejar de estudio. Yo quería terminar menos bachillerato para hacer un curso así.*

Él toma su permanencia en la escuela a través una complicidad afectiva con sus padres. Cuando afirma "por eso que yo no quería dejar de estudio", establece una conexión directa entre el respaldo familiar y su propia voluntad de aprender. El apoyo de los padres es un reconocimiento del valor que el bachillerato tiene para el proyecto de vida del hijo: es el "permiso" interno para seguir aspirando a algo más adelante. Aquí la escuela se sostiene en el vínculo familiar como un refugio. Mientras que la escuela falla al ofrecer continuidad, el núcleo familiar actúa como un "lugar de enunciación" donde el deseo de terminar el bachillerato mantiene su vigencia. El estudiante nos muestra que, para el sujeto en situación de vulnerabilidad, el sostén de los padres es el impulso que permite que el proyecto escolar no se desvanezca ante la falta de oferta, transformando el deseo individual en una tarea compartida con la familia.

La fragilidad del sostén entre pares: Estudiante 4

A diferencia de los casos donde el apoyo de los padres es el eje del deseo, en el relato de este estudiante el sostén del trayecto escolar dependía de sus hermanos, esta capacidad de asistencia parecía tener una fecha de caducidad. Aquí, el abandono escolar es producto de la interrupción de la ayuda, que al parar deja al estudiante sin los medios para continuar.

> ***Estudiante 4:*** *Por eso me retiré, pero no tenía apoyo, porque ya me lo habían dado el apoyo anteriormente...*

***Entrevistador**: ¿Sus hermanos eran los que lo apoyaban?*

***Estudiante 4**: Sí, mis hermanos.*

Una dinámica familiar donde la educación es un bien compartido que se "agota". Al afirmar "ya me lo habían dado el apoyo anteriormente", el estudiante indígena reconoce que su escolarización dependía de un presupuesto económico o de esfuerzo que sus hermanos habían dispuesto para él, pero que, al llegar a los 12 o 13 años, se consideraba ya mal gastado por él. Para este sujeto, el abandono fue una decisión personal debido a no aprovechar la oportunidad que le brindaron, pero fue resultado directo de la ausencia de un relevo en su red de apoyo familiar.

El entorno familiar como tejido de posibilidades

El análisis de las experiencias de vida de los estudiantes mencionados nos permite comprender que el "apoyo" familiar es un entrelazamiento complejo donde se negocian expectativas, recursos y posibilidades, constituyéndose en una condición de posibilidad fundamental para cualquier trayectoria escolar. Lejos de la mirada simplista que reduce el abandono a una carencia de voluntad o a una oportunidad desaprovechada, estos relatos exponen cómo la familia opera como un tejido que, según el contexto, puede sostener el deseo, transmitir saberes alternativos o, frente a la precariedad y el paso del tiempo, agotar sus fuerzas en el intento de garantizar la permanencia del sujeto. Esta tensión entre las urgencias de la supervivencia y la sostenibilidad de las inversiones en educación dentro del

hogar encuentra un claro respaldo en los estudios regionales sobre dinámicas familiares y capital humano (CAF, 2016).

Estas historias revelan que la escolaridad ha sido para estos adultos indígenas un terreno de tensiones donde su relación con el saber y su deseo de aprender dependió de la resistencia de sus propios vínculos. Cuando el Estado no garantiza efectivamente el derecho, el costo de la discontinuidad escolar recae sobre las familias indígenas que deben asumir solas la carga económica y social del entorno (CAF, 2016), transformando el proceso educativo en una disputa constante entre la supervivencia, el mandato de los mayores y la fragilidad de los soportes entre pares. Así, el retorno al aula es el acto de quienes deciden retomar una trayectoria que, durante mucho tiempo, estuvo condicionada por las posibilidades materiales y los límites simbólicos de su entorno más cercano.

La movilización hacia el reingreso: Estudiante 2 y la contabilidad como herramienta de defensa territorial

La decisión del Estudiante 2 de retomar su reingreso se configura como una intencionalidad, donde el saber académico se inviste de una función política: la protección de los recursos de su comunidad frente a la gestión opaca del Estado.

> ***Entrevistador:*** *¿Por qué empieza otra vez a estudiar?... Después de tanto tiempo haber dejado.*

Estudiante 1: *Eh, pues yo empecé a estudiar porque es que a veces allá en mi comunidad el gobierno nos ayuda con los alimentos que se llama PAE. Entonces, siempre era una discusión con todos los alimentos PAE y todo, sobre todo digamos manejo de plata de los comunidad, entonces yo ahí en esa parte yo quería estudiar y yo dije: "Voy a estudiar y voy a estudiar contabilidad pública para poder colaborar en la comunidad... Porque si uno no sabe manejar la plata, entonces la plata se pierde... Entonces, más que todo maneja la plata el secretario porque el único secretario que sabe en español y hace la carta de esas. Entonces, en sí no tenemos contador... Sí, entonces yo siempre soñaba de estudiar en contaduría pública.*

El reingreso de este estudiante responde a la "totalidad cerrada" vivida en su juventud, convirtiendo el saber en un instrumento de soberanía. La Contaduría Pública no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para contrarrestar la vulnerabilidad de su territorio frente a la gestión estatal. Al identificar que el control de recursos depende del dominio del lenguaje formal, así él decide estudiar para romper dicha dependencia y actuar como mediador profesional para su comunidad. Su reingreso es un acto político de reparación biográfica: no busca abandonar su origen, sino blindarlo con transparencia. Mientras que en la infancia el estudio era una apuesta aspiracional, en esta etapa adulta se define por una ética de la responsabilidad. Anclado en una "buena razón", el estudiante vuelve a las aulas para enviarse a sí mismo a aprender aquello que permita garantizar la justicia y el sustento de su comunidad.

La movilización como superación del estancamiento: el reingreso del Estudiante 3

El reingreso de este estudiante indígena se articula, como la superación frente a la presión de un sistema que exige credenciales básicas para la inclusión. Para él, la motivación hacia el estudio es una maniobra necesaria para romper con una posición de rezago frente a su propio núcleo familiar.

> ***Entrevistador:*** *¿Por qué empieza ahora otra vez a estudiar?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Empiezo ahora a estudiar, pues porque no sé, me motive otra vez a estudiar y prácticamente ahorita es como un requisito también el bachillerato para ingresar a la universidad, tanto al trabajo, también mínimo tiene que ser bachiller. Pero la meta mía no solo es bachillerato, es seguir más adelante también.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿Qué lo movió?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Pues activamente los consejos de mis papás, de mi mamá... y ahorita como como te digo, tengo mis hermanos ya profesionales. Y esa es como otra motivación también. Yo no voy a ser el único que me va a quedar estancado ahí. No, yo también quiero seguir adelante.*

A esta trayectoria la marca un desplazamiento fundamental en su relación con el saber. En la etapa infantil el contenido escolar le resultaba redundante, Estudiante 3 reconoce ahora el valor instrumental del título como una condición de posibilidad necesaria para acceder a la universidad y al mercado laboral. Al ver a sus hermanos profesionales, moviliza

su voluntad como una respuesta ética para evitar el estancamiento, convirtiendo el estudio en un acto de autovalidación frente a la exclusión social. Finalmente, su transición del "hacer" productivo en el campo hacia el "saber" académico no representa una ruptura con su origen, sino una reconfiguración de su proyecto de vida (Charlot, 2006). Al profesionalizarse, él pasa de ser un sujeto definido por el mandato familiar a enviarse a sí mismo al aula, asumiendo una intencionalidad que lo posiciona como un sujeto con futuro.

El reingreso como compromiso de servicio: La movilización del Estudiante 1

Para este sujeto, el estudio se configura como un imperativo ético derivado de su pertenencia a la Sierra. Su retorno al sistema educativo responde a la urgencia de cerrar la brecha de conocimiento que limita la capacidad de su comunidad.

Entrevistador: *¿Por qué empieza ahora otra vez a estudiar?*

Estudiante 1: *Bueno, yo quería estudiar, digamos, pues me gusta mucho aprender y cuando aprendo para enseñar lo demás apoya a mis familias o a mis pueblos, porque por allá el pueblo también todos sabe que está estudiando, entonces yo no puedo quedar, así por eso que me salí a estudiar esa y comencé.*

Entrevistador: *¿Y por qué esa necesidad de enseñarle a su pueblo?*

Estudiante 1: *Porque por allá en la Sierra no hay Arahuacos que estudian así y no dan clase. Entonces, porque uno ni uno no sabe, entonces tengo que enseñarle, ayudarle es así.*

Para el Estudiante 1, la permanencia en el sistema educativo está legitimada por un mandato colectivo, retornar con herramientas para "ayudar" y "enseñar" a su pueblo. Al notar la carencia de acceso formal en la Sierra, su reingreso se convierte en una intencionalidad estratégica para reducir la dependencia de actores externos. Lejos de alejarse de su cultura, el saber le otorga una mayor responsabilidad política frente a su comunidad. Así, su trayectoria escolar es un acto de fortalecimiento cultural: el estudiante se envía a sí mismo al aula para convertir la formación académica en un vehículo de autonomía para si y llevar valor a su pueblo Arhuaco.

El reingreso como horizonte de posibilidad: la movilización del Estudiante 4

El reingreso escolar se constituye como una forma de "mejoramiento" integral. A diferencia de las etapas anteriores, donde la falta de recursos lo expulsó del sistema, su retorno está marcado por una determinación que busca trascender el bachillerato para alcanzar niveles superiores de formación, con un claro sentido de beneficio personal y comunitario.

Entrevistador: *¿Por qué empieza otra vez a estudiar?*

Estudiante 1: *Porque quiero tener algo, quiero como sacar el bachillerato y quiero como pisar una universidad. Quiero como mejorarme más. Quiero como ayudar mi comunidad, por eso me animé a estudiar nuevamente.*

El título de bachiller para él estudiante es un puente necesario para "pisar la universidad", superando así las barreras de exclusión material que lo expulsaron del sistema en su infancia. Al buscar "mejorarse más", condensa el sentido de su reingreso: el estudio se presenta como una condición de posibilidad para transformar su autonomía y capacidad como individuo. Como en los otros casos, su interés personal es indisociable del bienestar comunitario. Su reingreso es un acto de resistencia donde el aprendizaje se convierte en un recurso para "ayudar" a los suyos, reafirmando que, al enviarse a sí mismo al aula, el estudiante asume un rol como agente activo en su entorno, dejando de ser un sujeto a quien la escuela le fue negada para convertirse en alguien que construye su propio futuro.

La evidencia analizada demuestra que la movilización hacia el reingreso de estudiantes indígenas trasciende la búsqueda de una acreditación. Se revela que el retorno a las aulas en la ciudad constituye una intencionalidad estratégica, donde el deseo de aprender se articula como una ética de la responsabilidad frente al territorio y su comunidad, la familia y el proyecto vital propio. A diferencia del tránsito escolar en la infancia frecuentemente subordinado a expectativas ajenas y normatividades externas, el reingreso adulto marca una transición sociológica hacia la autodeterminación y la movilización subjetiva del sujeto (Charlot, 2006).

En este proceso, el retorno opera como un mecanismo de restitución de una identidad lesionada por la exclusión previa (Arpi-Becerra y Broitman, 2024), permitiendo al estudiante reapropiarse del espacio escolar urbano. A la luz de los enfoques decolonial e intercultural, el conocimiento académico es reapropiado y transformado (Walsh, 2007) en una herramienta

técnica y política, permitiendo al estudiante indígena pasar de receptor pasivo a garante de la autonomía comunitaria.

Además, el reingreso funciona como un mecanismo para subsanar exclusiones previas, permitiendo la transición del "hacer" técnico al "saber" profesional sin renunciar al origen (Charlot, 2006). La educación no se busca para el aislamiento, sino como un vehículo de retribución y protección para el pueblo, rompiendo con la inercia del abandono.

En definitiva, al enviarse a sí mismo de vuelta a las aulas, el sujeto no solo desafía las barreras materiales que lo expulsaron, sino que proyecta un futuro donde la escuela es un espacio de construcción de posibilidades. Esta intencionalidad estratégica que guía el retorno exige ahora examinar el encuentro diario con el saber en la escuela urbana: si la movilización es el motor, la resignificación es el mecanismo que permite la permanencia. A continuación, analizamos cómo los estudiantes negocian los contenidos curriculares y las tensiones entre la hegemonía académica y su propia cosmovisión, en un ejercicio constante de mediación crítica.

El saber autónomo frente a la hegemonía escolar

En el relato del Estudiante 2, se encuentra una clara evidencia de que la escuela no es la única fuente de conocimiento. Para él, su actividad comercial gestionada entre la Sierra Nevada y Bogotá constituye un espacio de aprendizaje donde la intencionalidad estratégica de su actuar se manifiesta con absoluta claridad.

Entrevistador: *¿Trabaja?*

Estudiante 2: *Sí, trabajo.*

Entrevistador: *¿Dónde?*

Estudiante 2: *He trabajado aquí en Bogotá en mis artesanías.*

Entrevistador: *¿Usted tiene un negocio de artesanías?*

Estudiante 2: *negocio de de artesanías, café, cacao, todo eso. De la Sierra Nevada.*

Entrevistador: *¿En los trabajos que ha tenido, aprendió algo que no se enseñan en la escuela? Eh, en su negocio en el este.*

Entrevistador: *¿Qué aprendió?*

Estudiante 2: *A invertir, negocio, todo eso se aprende.*

Al definir qué aprendió ("A invertir, negocio, todo eso se aprende"), el da evidencia que su conocimiento no proviene de un currículo formal, sino de una pedagogía de la experiencia (Charlot, 2006). Él demuestra que su capacidad para gestionar recursos es un ejercicio de inteligencia práctica ajeno al currículo escolar. Al reconocer que este saber se gesta en su actividad cotidiana, él se posiciona como autor de su propia historia: no es un receptor pasivo, sino un sujeto que toma la escuela como un escenario donde experimenta y despliega la inteligencia social que ya posee. En este proceso, no es la institución la que dota de inteligencia al estudiante, sino el estudiante quien le otorga sentido a la escuela a través de su propia pericia. Su reingreso no busca "llenar un vacío" de ignorancia, sino obtener una legitimación de su autoridad (Arpi-Becerra y Broitman, 2024). Él utiliza el título académico

como un "traductor" formal para su saber empírico, revelándose como un sujeto instruido por la experiencia que dirige, con intencionalidad estratégica, su propio proyecto de vida.

> ***Entrevistador:*** *¿Qué otra cosa?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Otra cosa aprender Bueno, más que todo yo en la ciudad aprendí mucho es en el español. Yo entender entendía perfecto. Pero para yo responder que me dificultaba los sonidos no me da. Entonces yo era muy ficioso, que haga tal cosa, yo haga tal cosa, así para no estar ahí discutiendo, hablando ni nada*

Estudiante 2 se reconoce como un sujeto capaz en el ámbito comercial, donde el arte de "invertir" y mover mercancías de la Sierra a Bogotá constituye su mayor competencia que no adquirió en la escuela. Sin embargo, su identidad está marcada por una profunda fricción en el lenguaje: mientras que su capacidad de comprensión es plena, su ejecución fonética encuentra una barrera que él mismo identifica como una limitación corporal ("no me da en la lengua"). Su decisión de "quedarse calladito" no revela una falta de entendimiento, sino una estrategia deliberada de protección frente a las exigencias de la cultura escolar hegemónica (Bourdieu y Passeron, 1970). Él se siente afuera del mundo de la fluidez verbal, y por ello responde con el "hacer": su oficiosidad extrema funciona como un dispositivo de validación frente a un entorno que no lo reconoce como él espera; de otro modo, lo hubiera expuesto. El estudiante indígena no busca en la escuela que le enseñen a trabajar, ni simplemente a hablar, sino que su retorno al aula en la ciudad es una forma de contar sus experiencias de éxito y de supervivencia en una estructura que, finalmente, le permita traducir

con la legitimidad del título académico el saber que ya ha probado en la comunidad y en la ciudad, convirtiendo su experiencia en un capital cultural institucionalizado reconocido por el sistema (Arpi-Becerra y Broitman, 2024).

La pedagogía del oficio y la transmisión familiar en el Estudiante 3

Estudiante 3 ofrece un contrapunto necesario para comprender las trayectorias de los estudiantes indígenas: la escuela no es el espacio fundacional del saber, sino un entorno donde el estudiante llega con una conocimiento técnico ya consolidada a través de redes familiares.

> ***Entrevistador:*** *¿Qué aprendió de algo que no se enseñe en la escuela?*
>
> ***Estudiante 3:*** *A mezclar y a pegar ladrillos, sé un poquito de electricidad y poner esos tubos.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿Y quién le enseñó?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Eso mi mis cuñados prácticamente.*

A diferencia de la estructura escolar, donde el conocimiento suele presentarse de forma abstracta y descontextualizada, el saber de Estudiante 3 surge de una pedagogía del acompañamiento arraigada en los contextos de vida (Charlot, 2006). Su destreza en albañilería y electricidad es fruto de un "hacer compartido" con sus cuñados, quienes

cumplieron la función de enseñanza que la escuela omitió. Este saber, anclado en la resolución de problemas reales, permite desmitificar, a través del relato de Estudiante 3, la idea de que la escuela es la única fuente legítima de conocimiento. La capacidad técnica no es una habilidad menor, sino el dispositivo que le otorga autonomía y lo posiciona como un sujeto instruido por su entorno. Este sujeto, al ser autor de su propia historia, no entra al sistema como un receptor pasivo, sino como un adulto que utiliza la escuela como un escenario para "traducir" y legitimar formalmente el saber que ya domina (Arpi-Becerra y Broitman, 2024).

La tía como maestra de vida y la herencia del saber comercial

El relato de estudiante 1 añade una capa esencial a nuestra comprensión: el saber no solo se adquiere en el entorno laboral, sino que se transmite mediante el ejemplo y la instrucción directa dentro del núcleo familiar.

> ***Entrevistador****: ¿Quién le enseñó a negociar? Eso no lo aprendió en el colegio.*
>
> ***Estudiante 1:*** *No, eso me enseñó pues a mi tía, ¿no? Porque tocaba así, así, me decía, "Aplicaba así." Entonces ya aprendí un poco así.*

A diferencia de la enseñanza abstracta del aula, la instrucción de la tía de este estudiante se basa en la demostración situada. El "decía" y el "aplicaba así" revelan una transmisión de saberes que es simultáneamente teórica y práctica. Aquí, el aprendizaje ocurre

en la inmediatez del negocio, donde la tía actúa como una mentora que moldea la subjetividad del estudiante indígena para enfrentarse a la realidad comercial en una ciudad donde no se comparte el mismo idioma. Este relato ratifica que la escuela no es el origen absoluto del conocimiento, sino un espacio que el sujeto habita de manera derivada tras haber construido su relación con el saber en otros escenarios de socialización primaria (Charlot, 2006). Al identificar a su tía como la fuente de su competencia, él desmitifica la omnipotencia de la institución educativa, reconociendo que su habilitación para el mundo social provino de la red familiar (Arpi-Becerra y Broitman, 2024).

La ética del mando y la gestión de la subjetividad en el Estudiante 4

Para este estudiante 4, el saber trasciende el "hacer" técnico para centrarse en la gestión de seres humanos. Su reflexión sobre la comunicación y la mesura revela un ejercicio constante de autorregulación y una maestría en la gestión de la otredad.

> ***Entrevistador:*** *¿En los trabajos que ha tenido, aprendió algo que no enseña en la escuela?*
>
> ***Estudiante 4:*** *Aprendí cómo tratar a un trabajador, aprendí cómo comunicarme con el trabajador para no salirle con grosería* uno como jefe de personal tiene que *medir sus palabras con otras personas.*

Al reconocer que el liderazgo efectivo requiere una inteligencia emocional que el sistema formal omite, el estudiante marca una distancia clara entre el currículo escolar y la realidad de la vida. Su aprendizaje es una pedagogía de la templanza: aprender a medir las palabras es un ejercicio de poder consciente. Así, la legitimidad del conocimiento del estudiante no nace de un título, sino de su capacidad para humanizar el entorno laboral (Charlot, 2006). Como jefe de personal, su autoridad se valida a través del respeto, posicionándolo no solo como un ejecutor, sino como un formador de ambientes donde la experiencia humana es el valor fundamental que legitima su saber acumulado frente a las carencias de la formación institucional (Arpi-Becerra y Broitman, 2024).

La escuela como escenario de legitimación y traducción

El recorrido por los relatos confirma que, en la educación de estudiantes indígenas adultos, la escuela no es el lugar que da origen del saber, sino un espacio de legitimación. Estos estudiantes no llegan al aula desde la carencia, sino con una conocimiento técnico, comercial y relacional ya consolidado en su cotidianidad, construida a través de su propia relación con el saber (Charlot, 2006). Desde la perspectiva de Broitman (2012), su retorno al aula responde a una intencionalidad estratégica: el título académico no busca sustituir su saber empírico, sino servir como un "traductor" formal.

El estudiante, como autor de su propia historia, utiliza la institución para que su inteligencia práctica sea reconocida y validada por el sistema. Esta tríada de saberes, el hacer (anclado en la experiencia), el acompañamiento (proveniente de los soportes comunitarios)

y la ética del mando (forjada en la templanza del liderazgo laboral) (Charlot, 2006; Arpi-Becerra y Broitman, 2024), desmitifica la hegemonía escolar. La institución deja de ser la fuente única de autoridad para convertirse en un dispositivo que dialoga con la pericia previa del sujeto. En última instancia, la verdadera pedagogía no reside en la abstracción del currículo, sino en la capacidad del adulto para integrar sus estrategias de supervivencia en un proyecto de vida que la escuela, bajo esta lógica de traducción, ayuda a consolidar.

La formalización del saber técnico en el Estudiante 3

El relato de este estudiante revela un momento crucial en la trayectoria del estudiante indígena: la validación científica de su práctica cotidiana. Aquí la academia funciona como una herramienta de precisión para su quehacer laboral.

> ***Entrevistador:*** *¿En alguno de esos trabajos aprendió algo que se enseña en la escuela o en el colegio?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Sí, la densidad de los cables, los voltajes, los amperios que se necesitan, eso. Eso lo aprendí.*

Para él, la escuela no enseña a "trabajar", sino que proporciona la gramática técnica para organizar su saber empírico. Al mencionar la "densidad de los cables" o los "amperios", evidencia cómo el conocimiento académico formaliza lo que antes era solo una ejecución por repetición. Así, la institución no sustituye la enseñanza familiar, sino que le otorga un

respaldo teórico que brinda mayor claridad a sus perspectivas de trabajo (Charlot, 2006). Bajo la perspectiva de Broitman (2012), este hallazgo es crucial, el estudiante indígena adulto sistematiza su propia experiencia. El estudiante descubre que lo que realizaba por repetición en el trabajo tiene un fundamento científico en el aula. Esta convergencia transforma su identidad: ya no es solo un trabajador autodidacta, sino un técnico capaz de explicar los fundamentos de su labor. Aquí, la escuela actúa como clarificadora de nociones. La pedagogía de la experiencia y la curricular se abrazan cuando Estudiante 3 utiliza el estudio no para abandonar su oficio, sino para elevar su comprensión. Demuestra, una vez más, que él es el autor de su propia historia, integrando estratégicamente el conocimiento escolar para potenciar las interpretaciones abstractas de su experiencia.

La autogestión del lenguaje como saber estratégico en el Estudiante 1

El estudiante nos ofrece una perspectiva única sobre cómo el estudiante indígena se apropia de la escuela. Aquí la escuela es el entorno de inmersión necesario para cerrar una brecha lingüística.

> ***Entrevistador:*** *¿En alguno de esos trabajos aprendió algo que se enseñe en la escuela o en el colegio? ¿Qué?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Uno los profesores solo se explican, ¿no? Entonces los enseñamos nosotros mismos aprendemos... yo no sabía hablar en español. Por eso, cuando le entré escuchando los profesores, los compañeros o leyendo los libros. Así aprendí.*

El estudiante identifica una fisura en el sistema: "los profesores solo se explican". Al señalar esta unidireccionalidad, él asume la responsabilidad de su propio proceso, desplazando al docente como eje del aprendizaje. Para él, el aula no es un espacio de instrucción, sino un laboratorio de inmersión donde él mismo diseña su estrategia de observación y lectura. Aprender español no es para él un fin académico, sino un espacio de inserción lingüística para habitar una ciudad que le es ajena (Arpi-Becerra y Broitman, 2024). Al utilizar a sus compañeros, profesores y libros como herramientas, este sujeto despliega una capacidad metacognitiva notable: reconoce cómo aprende y convierte el entorno escolar en un espacio de entrenamiento activo a través de su propia movilización subjetiva (Charlot, 2006). Su presencia en la escuela es, en esencia, una maniobra estratégica para superar una barrera cultural que ninguna explicación magistral podría resolver por sí sola.

La matemática como herramienta de producción en el Estudiante 4

El estudiante identifica una conexión directa entre el currículo escolar y su experiencia laboral, pero bajo una lógica de utilidad aplicada. Mientras la escuela enseña la matemática como un sistema de reglas, para Estudiante 4 es una herramienta de precisión necesaria para la confección y el cálculo de insumos.

Entrevistador: *¿Supo algo de lo que se enseña en el colegio?*

Estudiante 4: *Trabajé en una fábrica de confección de tela, de cortinas y eso hay que tomar medidas por medidas. Y se maneja mucho la suma, la resta, la multiplicación.*

En este caso, el aula y el taller se encuentran en la operación aritmética. Aquí Estudiante 4 valida la escuela porque le proporcionó las herramientas básicas para resolver problemas reales de producción. Su reflexión desmitifica la idea de que la matemática escolar es innecesaria; al contrario, él la reconoce como el lenguaje fundamental que permite el "tomar medidas" y garantizar la calidad del producto final. La legitimidad de este estudiante no nace de un título, sino de su capacidad de conectar la lógica académica con la eficiencia del oficio. Él no ha tenido que realizar una "traducción" compleja de su saber, sino que ha experimentado cómo el conocimiento escolar adquiere sentido operativo cuando se aplica a la realidad material de la cortina y la medida exacta. Él valida la matemática escolar, pero su maestría sigue siendo producto de la fábrica. Es decir, la escuela aporta la herramienta, en tanto manifestación del saber disciplinar que sistematiza la práctica (Cavalcanti, 2023), pero la necesidad surge del oficio.

En definitiva, desde la perspectiva de Broitman (2012), estos hallazgos demuestran que el estudiante indígena no ingresa a la escuela buscando una iluminación externa, sino legitimación formal. Tal como se observa en los relatos, frente a la pretensión hegemónica de un sistema predominante donde el saber disciplinar se reduce a una transmisión abstracta e impositiva (Cavalcanti, 2023), la verdadera pedagogía revelada en estas trayectorias ocurre en el punto de encuentro donde el sujeto logra integrar su "pedagogía de la experiencia" con la estructura curricular. La institución, entonces, deja de ser el centro de gravedad para convertirse en un dispositivo al servicio del proyecto de vida del sujeto. Constatamos que la autonomía no se les otorga; ellos la ejercen al decidir, con intencionalidad estratégica, qué elementos de la academia incorporar para potenciar la inteligencia práctica que ya poseen.

La escuela, en este proceso, no es el lugar donde ellos aprenden a ser, sino el escenario donde terminan de nombrar y certificar aquello que ya saben ser.

La escuela como infraestructura del intercambio comercial

En el relato de Estudiante 2 la escuela se despoja de su aura académica para convertirse en un conjunto de habilidades operativas. Cuando él responde que utiliza lo aprendido "bastante" (sumar, restar, inglés), no habla de una aplicación teórica, sino de una necesidad impuesta por la dinámica del mercado turístico.

> ***Entrevistador:*** *¿En el trabajo utiliza lo que aprendió en el colegio?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Bastante. Como a sumar, a restar, a veces hasta toca contar los números en inglés... hasta un precio de lo que preguntan, bueno, uno toca inventarlo.*

El inglés y la aritmética básica para este estudiante actúan como recursos de supervivencia económica más que como contenidos académicos. Al ser multilingüe, su aproximación al inglés es una necesidad técnica para expandir su capacidad de interacción en el mercado.

Su expresión "uno toca inventarlo" revela una inteligencia práctica donde el conocimiento escolar es apenas la base, mientras que la negociación y la fijación de precios

surgen de la calle. Mientras las urgencias de la supervivencia diaria imponen un aprendizaje práctico que muchas veces hace ver al saber de la academia como algo ajeno o inútil (Cavalcanti, 2023), este sujeto no se limita a recibirlo de forma pasiva; por el contrario, lo integra con su propia destreza para salir adelante (Charlot, 2006).

Finalmente, la idea de que "hasta eso uno toca sacrificarse de hablar" evidencia el esfuerzo emocional y la puesta en escena que implica el aprendizaje. Para él, la escuela no define su identidad, sino que le provee una caja de herramientas que maneja con total libertad para reinventarse a sí mismo y navegar su realidad comercial (Arpi-Becerra y Broitman, 2024).

La gestión administrativa como competencia técnica en el Estudiante 3

El relato permite observar una faceta crucial de su trayectoria: la transición del técnico operativo al gestor de información. Al describir su rol logístico, el estudiante evidencia cómo la escuela le proporcionó una estructura mental para organizar procesos que, de otra forma, serían puramente mecánicos.

> ***Entrevistador:*** *¿En el trabajo utiliza lo que aprendió en el colegio o en sus trabajos?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Ahorita en el trabajo que estoy, pues más o menos... Como soy logístico y también soy ayudante en archivos, me toca estar archivando documentos, dando salida y entrada de materiales... salen muchas comisiones. Entonces, los materiales que salen como esferos, marcadores, video beam, impresoras y tomas,*

linternas, todo eso me toca darle el precio y cuándo salió y en qué convenio salió. Me toca archivar esos documentos también y eso lo aprendí en tecnología.

El encuentro entre la teoría escolar y la praxis laboral genera una profunda satisfacción intelectual. Al aplicar el manejo de equipos de cómputo en su logística, sus tareas adquieren un "sentido" que antes no tenían (Charlot, 2006): deja de ser un ejecutor mecánico para convertirse en un gestor con criterio técnico. Este hallazgo marca una ruptura radical con su trayectoria previa, donde el aprendizaje dependía de la repetición. La escuela le ha entregado una nueva forma de interpretar su entorno: donde antes veía solo esfuerzo físico con materiales, ahora identifica un trabajo administrativo más abstracto, convenios, trazabilidad y procesos sistematizables mediante la apropiación del saber disciplinar (Cavalcanti, 2023). Al dominar este lenguaje, El estudiante no acumula conceptos pasivamente, sino que instrumentaliza el saber escolar para transformar su realidad. Así, el proceso se convierte en un ejercicio de empoderamiento frente al sistema, donde la institución deja de ser una estructura ajena para transformarse en un activo que le otorga autoridad, eficacia y una nueva dignidad profesional.

La escuela como andamiaje para la interacción social en el Estudiante 1

Para el estudiante, la escuela no es solo un repositorio de conocimientos técnicos, sino un espacio donde desarrolla una capacidad adaptativa fundamental. Al responder a la pregunta sobre la utilidad de lo aprendido, él no destaca una herramienta específica, sino la

competencia lingüística y aritmética como medios para sortear la dificultad de la comunicación y el entorno.

> ***Entrevistador:*** *¿Qué otra cosa utiliza de lo que aprende aquí en el colegio en su trabajo?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Bueno, eso parte para hablar para adaptarse... yo a veces no entiendo, pero para responderme es muy difícil. Pero es que al menos yo entiendo. Digamos, yo me he enseñado aquí, lo utilizo en la vida también, pues digamos la aritmética a todo eso, a dividir, uno que no trabaja con eso también se olvida eso es importante.*

La mención del estudiante sobre "aprender para adaptarse" revela que, para él, la escuela actúa como un filtro lingüístico. Reconoce que, aunque a veces la comunicación es un desafío ("para responderme es muy difícil"), el paso por el aula le ha brindado la seguridad necesaria para participar en el intercambio social (Arpi-Becerra y Broitman, 2024). Aquí, la escuela le ofrece una base para mediar en la diferencia, permitiéndole construir una identidad que puede "entender" y, por tanto, interactuar con otros, superando aquel silencio institucional que el sistema escolar puede imponer cuando desconoce los brechas culturales del sujeto (Cavalcanti, 2023).

Él es honesto al reconocer que el saber escolar es frágil: "uno que no trabaja con eso también se olvida". Esta idea dialoga profundamente con la relación con el saber, donde el conocimiento no es una posesión acumulable, sino una práctica ligada al sentido y al uso

(Charlot, 2006). Complementariamente, desde la perspectiva de Broitman (2012), se subraya que el conocimiento no es una posesión estática, sino una práctica viva. Para él, la aritmética (dividir) no es un concepto abstracto de libro de texto, sino una habilidad que debe ser ejercitada en el trabajo para mantenerse vigente. Esta declaración desmitifica el aprendizaje escolar: este es útil solo en la medida en que se conecta con la actividad diaria.

La aritmética como herramienta de control económico en el Estudiante 4

Para este estudiante, la escuela representa una infraestructura para el control cotidiano. Su respuesta es directa y pragmática: el conocimiento escolar se reduce a las operaciones fundamentales de suma y resta, las cuales son indispensables para su supervivencia económica en el trabajo.

> ***Entrevistador:*** *En el trabajo utiliza, ¿en el trabajo en el que está, utiliza algo de lo que aprendió en el colegio?*
>
> ***Estudiante 4:*** *Sí, estoy utilizando más que toda la suma.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿La suma?*
>
> ***Estudiante 4:*** *Eso porque a mí me toca sacar cuenta y restar.*

El estudiante ve el saber escolar como una herramienta de protección y control. Para él, "sacar cuentas" es la manera de asegurar que sus cuentas salgan bien y evitar pérdidas o

confusiones. Aquí la aritmética deja de ser una materia de clase para convertirse en una garantía personal: es lo que le da la seguridad de que su esfuerzo diario en el trabajo se traduce de forma justa en dinero (Charlot, 2006). La escuela, al final, le da la "tranquilidad" de poder revisar y entender sus propias finanzas.

Es muy interesante ver cómo él mismo organiza lo que aprende según lo que realmente usa: "Multiplicar a veces, no todo el tiempo, pero que se utiliza más que toda la suma y menos". Esto demuestra una gran inteligencia práctica; deja a un lado lo que no le sirve en el día a día y se queda estrictamente con lo que le ayuda a resolver su presente. Como señala Broitman (2012), estos estudiantes hacen un "filtro" natural de lo que la escuela enseña, tomando solo las herramientas que les permiten salir adelante. Al interiorizar este conocimiento y validarlo a través de su utilidad práctica, el sujeto transforma esa selección en un verdadero saber epistémico (Cavalcanti, 2023), demostrando que su paso por las aulas es un ejercicio de selección sumamente útil y necesario para construir su propia forma de conocer.

El saber escolar como herramienta de autonomía

Los relatos permiten concluir que, para los estudiantes indígenas, la escuela no opera como un fin académico en sí mismo, sino como un dispositivo de mediación estratégica con su realidad económica y social. A través de sus experiencias, emerge una constante: el conocimiento escolar se despoja de su rigidez curricular para transformarse en una "caja de herramientas" que cada uno ajusta, recorta o potencia según sus necesidades de supervivencia

y profesionalización (Charlot, 2006). La evidencia sugiere que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes de traducción. Mientras utilizan la aritmética y el inglés para expandir sus fronteras de mercado, otro emplea la tecnología para sistematizar y gestionar su entorno administrativo; por su parte, algunos recurren a la aritmética básica como una estructura de seguridad y adaptación social que les permite auditar su trabajo y transitar el mundo con mayor solvencia. En todos los casos, el saber escolar es "filtrado": se descarta lo que no tiene una aplicación inmediata y se instrumentaliza lo que garantiza la eficiencia en el oficio (Broitman, 2012).

En última instancia, este proceso de instrumentalización es, ante todo, un ejercicio de empoderamiento. Al dotar de sentido práctico a lo aprendido en el aula, los sujetos no solo optimizan su trabajo o sus ingresos; también rompen con la posición de subordinación que históricamente se le asigna al trabajador indígena frente al sistema educativo. La escuela deja de ser una estructura jerárquica y ajena para convertirse en un activo estratégico (Cavalcanti, 2023). Así, la verdadera pedagogía de estos sujetos no reside en el cumplimiento de una malla curricular, sino en la maestría con la que logran integrar el saber formal en su proyecto de vida, otorgando una nueva dignidad profesional a su existencia cotidiana.

El saber cómo estructura progresiva en el Estudiante 2

La pregunta del entrevistador actúa como un revelador de la cosmovisión pedagógica de este estudiante. Para él, el conocimiento no es una lista de materias aisladas, sino un

sistema integrado. Al ser consultado sobre el propósito de las asignaturas, su respuesta trasciende la utilidad inmediata para proponer una visión de progresión y jerarquía.

> ***Entrevistador:*** *¿Usted para qué cree que se enseñan los temas que se dictan en el colegio?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Bueno, yo creo que cada uno tiene su importancia... yo siempre tengo escogido matemáticas... a mí me gusta memorizar, hacer mucho lógica y matemática... uno aprende algo en matemática porque eso viene como una escalera. Si uno aprende un poquito en física y matemática, es el mismo, pero a veces cambia un poquito. Entonces, ahí se aprende como en cadena.*

Al utilizar la metáfora de la "escalera" y la "cadena" para explicar el currículo escolar, para él la escuela no es un laberinto, sino un camino ascendente y conectado. Esta visión demuestra que el estudiante indígena ha logrado realizar un proceso de metacognición: entiende que el saber es un proceso acumulativo donde cada nuevo concepto se sostiene sobre el anterior (Charlot, 2006). Esta "lógica de escalera" es lo que le permite sentir que, aunque el contenido cambie, la estructura del pensamiento permanece. La afirmación "yo siempre tengo escogido matemáticas" es un acto de autonomía intelectual. El estudiante filtra el currículo basándose en su afinidad personal y su proyecto de vida (la contabilidad).

Aquí, Broitman (2012) permite ver que este estudiante legitima la escuela en la medida en que esta le ofrece las piezas necesarias para construir su propia "lógica". Para él,

estudiar no es cumplir un requisito, es un ejercicio de preparación para su propia vocación. Cuando el sistema educativo tiende a fragmentar el saber en asignaturas (física, química, matemáticas), este estudiante las unifica en una sola experiencia de aprendizaje. Su percepción de que "es el mismo conocimiento, pero a veces cambia un poquito" sugiere que él posee una visión holística del saber. En este punto, el estudiante intuye que el saber disciplinar que la escuela le ofrece no es un bloque inalcanzable, sino una ideal que él puede apropiar y transformar en su propio saber epistémico (Cavalcanti, 2023). Él no ve contradicciones entre materias; ve un flujo constante de información que debe "memorizar y usar" para alcanzar su objetivo. Esta capacidad de integrar saberes es, quizás, la mayor prueba de su éxito escolar: ha dejado de ser un alumno que memoriza datos para convertirse en un estudiante que comprende la arquitectura del conocimiento.

La escuela como cimiento teórico para la praxis profesional

El propósito de las asignaturas escolares reside en su función como base teórica para la acción laboral. Al ser consultado sobre el valor de estos temas, él establece una división clara: el colegio es el espacio de la "teoría", mientras que el trabajo es el laboratorio de la "práctica". Su visión no es la de un alumno que busca títulos, sino la de un profesional que almacena insumos cognitivos para implementarlos después.

Entrevistador: *¿Usted para qué cree que se enseñan los temas que se dictan en el colegio?*

Estudiante 3: *Los temas que se dictan en el colegio... Aquí son como prácticamente aquí le enseñan prácticamente solo teoría. Aquí solo es teoría, porque ya en el trabajo ya es como. Ya usted va a utilizar esa teoría en práctica, ya la va a poner en práctica.*

Entrevistador: *Pero eso... ¿Usted cree que se enseña para algo en el futuro de cada uno? O sea, ¿tiene valor para cada uno?*

Estudiante 3: *Depende como lo coja cada uno, pues en mi caso sí tiene valor lo enseñado de los docentes. Porque eso va a servir en un futuro, como estoy diciendo, eso es una teoría ya en el proceso del trabajo, usted ya va implementando esa teoría en esas prácticas que está haciendo.*

El estudiante valida el sistema educativo por su utilidad estratégica. Los docentes para él proveen los "planos" (teoría) que necesita para construir su realidad profesional, superando la idea de que la escuela es un ente aislado y entendiendo que la teoría prepara para el futuro (Charlot, 2006).

Sin embargo, al afirmar que el éxito "depende como lo coja cada uno", el estudiante arrastra con el peso de una historia escolar donde se le señalaba "cansón" de manera individual por no encajar en el aula. Esta autoexigencia refleja cómo la escuela tradicional suele desplazar toda la responsabilidad sobre el sujeto, haciéndole cargar solitariamente con dificultades que, en su momento, exigían una mediación pedagógica y comprensiva del

adulto, docente y de la misma institución. Lejos de ser una falla exclusiva de su actitud, su relato infantil evidencia las limitaciones de un sistema que no supo acoger su diferencia.

Hoy, al resignificar su aprendizaje en la adultez, demuestra cómo la relación con el saber moviliza el deseo en el individuo (Charlot, 2006); este sujeto se apropia del saber con total autonomía (Broitman, 2012), transformando la teoría en un activo que le permite actuar con seguridad, superar las marcas del pasado y convertir su educación en un acto de justicia hacia su propio proceso.

La escuela como vector de reciprocidad comunitaria en el Estudiante 1

Para este estudiante, el propósito de la enseñanza escolar trasciende el crecimiento individual; la educación es una herramienta de devolución a su comunidad. Cuando el entrevistador indaga sobre la finalidad de los contenidos, él desplaza el foco de la "utilidad laboral" hacia una "vocación de enseñanza" para los suyos en la Sierra.

> ***Entrevistador:*** *¿Usted para qué cree que se enseñan los temas que se dictan en el colegio?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Bueno, si uno quiere ser profesor, porque toca enseñarla allá en la Sierra... Toca enseñarlas a los demás, porque por allá no sabe uno multiplicar, hablar en español, dividir, no sabe... vamos sabiendo que tienen que enseñar.*

Para el estudiante indígena determinar que el conocimiento es un bien que se adquiere para ser transferido y defendido en su comunidad. Su lógica es clara: "si uno no ha aprendido, nunca va a saber" y, por ende, su meta orientada al deseo de ser contador responde a una necesidad urgente y política: resolver los graves problemas de manejo de los recursos del (PAE) en su pueblo. En este sentido, la escuela no es un espacio para escapar de su origen, sino una plataforma para fortalecerlo desde dentro (Charlot, 2006).

Al observar cómo funciona la administración de recursos en la ciudad, él adquiere saberes de eficiencia que puede adoptar en su pueblo. Su paso por las aulas se convierte en una observación estratégica de cómo opera la urbe en el manejo de los recursos," porque toca enseñarla allá en la Sierra…", con el deseo de dotar a su comunidad de herramientas teóricas para que todos sean protectores de los bienes colectivos de su territorio (Broitman, 2012). Para eso aprende los códigos del "otro" (la contabilidad, las normativas, la aritmética) no para asimilarse, sino para utilizarlos como una herramienta de defensa política, asegurando que su comunidad tenga la capacidad técnica y soberana de administrar su propio desarrollo y evitar el despojo de sus bienes.

La escuela como dispositivo de autodefensa y ciudadanía en el Estudiante 4

Para este estudiante, el propósito de la escuela es radicalmente pragmático: la educación como herramienta de autodefensa. Ante la pregunta por la finalidad de los contenidos, él no hace referencia a objetivos de desarrollo personal o profesional, sino a la necesidad de protegerse contra el engaño y la explotación.

Entrevistador: *¿Usted para qué cree que se enseñan los temas que se dictan en el colegio?*

Estudiante 4: *Pues yo digo que para uno, para defenderse en cualquier cosa, porque todo lo que nos enseña acá, he nos ha servido para muchas cosas. Por ejemplo, para que no, no nos estafen, para conocer nuestro derecho. Eso es lo que yo entiendo.*

Entrevistador: *¿Y eso se queda, queda como saber para ustedes?*

Estudiante 4: *Sí, es como un aprendiz de nosotros porque nosotros los que no sabemos leer, hay muchas personas que quieren aprovecharse de uno. Por ejemplo, que hay personas que dicen, "No, te doy tanto." Piensa que la persona, como no sabe leer, ellos pueden mandar por su producto.*

Se identifica una relación directa entre el saber y la autonomía. La ignorancia es una vulnerabilidad que otros explotan ("quieren aprovecharse de uno"). En este sentido, la escuela funciona como un mecanismo de empoderamiento básico: el saber le permite tener más control del mundo y no ser víctima de quienes intentan "mandar sobre su producto" mediante el engaño. Su visión es una crítica contundente a las estructuras de poder que se aprovechan de la falta de formación del otro.

Es característico que el estudiante mencione "conocer nuestro derecho" al hablar del colegio, transformando la institución en un espacio de ciudadanía. Él no espera que la escuela le dé prestigio académico, sino que le entregue las herramientas necesarias para que su

identidad y sus bienes sean respetados en igualdad de condiciones. Aquí, la educación es un muro de contención contra la injusticia (Charlot, 2006).

La honestidad de su frase "porque nosotros los que no sabemos leer" subraya una consciencia aguda de su lugar en el mundo. Para él, saber es un acto de resistencia. Su discurso desmitifica la idea del alumno que busca el conocimiento por el conocimiento mismo; para este estudiante, el aprendizaje es un insumo de supervivencia frente a las asimetrías de la ciudad. La escuela, bajo este lente, le otorga la dignidad de poder decir "no" a quienes intentan someterlo a través del fraude, convirtiendo el aula en un territorio donde se aprende sobre justicia social y autoprotección económica (Broitman, 2012).

El saber cómo eje de transformación subjetiva

La relación de estos estudiantes con la escuela revela un cambio de paradigma: el colegio ha dejado de ser una estructura jerárquica ajena para convertirse en un recurso estratégico de significación personal. Los encuentros muestran diversas formas en que el saber escolar se integra en sus vidas:

- La teoría escolar funciona como una "caja de herramientas" que sistematiza la práctica laboral, otorgando orden y visión prospectiva al trabajo.
- La alfabetización y la aritmética básica se resignifican como mecanismos de autodefensa y justicia; el saber es el muro de contención contra la explotación y el fraude.

- La educación se asume como una responsabilidad ética y comunitaria. Aprender no es un fin individual, sino un proceso de "trasmisión de saberes" para fortalecer el tejido cultural de su comunidad (Charlot, 2006).

En definitiva, los estudiantes indígenas se configuran como agentes críticos que filtran y dotan de sentido práctico al conocimiento formal. Lejos de constituir una asimilación pasiva, la escuela se transforma en el motor que les permite visualizar, dignificar y construir su autonomía, asegurando su subsistencia y articulando un compromiso político y soberano con su entorno social y sus comunidades (Broitman, 2012).

La democratización del éxito escolar en el Estudiante 2

Ante la pregunta sobre si todos pueden ser buenos en el colegio, el Estudiante 2 se aleja de la visión meritocrática donde solo algunos destacan, para proponer un ejercicio de reconocimiento de la diversidad de aptitudes. Al afirmar que "cada quien hace su conversación" y que "cada uno tiene su estudio y es importante", este estudiante sostiene que el éxito no debe medirse con una vara única, sino que depende de la afinidad y el propósito que cada individuo imprime en su aprendizaje.

> ***Entrevistador:*** *¿Usted piensa que todos pueden ser buenos en el colegio? O sea, dígame, usted ahorita estudió con unos compañeros. ¿Usted piensa que todos pueden ser buenos?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Hm, yo creo que sí, sí.*

Entrevistador: *Sí. Mhm. ¿Puede decirme por qué?*

Estudiante 2: *Eh, pues uno cada quien hace su conversación, entonces ellos dicen quien estudia tal cosa. Entonces, cada uno tiene su estudio son importante. Entonces, uno lo cree, ah, bueno, debe ser un puede ser una buena persona, ¿ya? Sí.*

Él estudiante vincula la idea de "ser bueno" con la capacidad de encontrar un sentido propio a lo que se estudia. Para él, el colegio ofrece posibilidades y, al elegir un camino dentro de estas, la persona desarrolla su propia calidad académica. Su lógica es integradora: si cada estudiante encuentra aquello que da valor a su "conversación" entendida como su proceso vital, entonces todos tienen la capacidad de sobresalir. Es revelador que él cierre su razonamiento asociando la excelencia académica con la integridad personal: "debe ser una buena persona". Aquí, él altera el sentido de la palabra: mientras la escuela tradicional habla de "buenos estudiantes" como sinónimo de competencia y meritocracia cuantitativa, él habla de "buenas personas" como sinónimo de integridad y comunidad. En este sentido, el colegio deja de ser un centro de instrucción técnica y se convierte en un escenario donde se forma el carácter (Charlot, 2006).

El éxito escolar, por tanto, se valida en la medida en que el conocimiento ayuda al estudiante indígena a ser valioso y auténtico tanto en su entorno urbano como en su comunidad de origen. A diferencia de un sistema que clasifica a los alumnos entre "buenos" y "malos" mediante calificaciones, este estudiante sugiere que la bondad académica es universal porque emana de la elección individual. Al validar que todos pueden ser buenos, rechaza la idea de que la inteligencia es un don exclusivo o un recurso escaso. En cambio, la

posiciona como un derecho de cada estudiante, siempre que este logre conectar su interés personal con la oferta educativa desde su propia noción cultural (Broitman, 2012).

La disciplina como eje ordenador del éxito en el Estudiante 3

La capacidad de "ser bueno" en el colegio es una característica universal, pero el éxito real está condicionado exclusivamente por la gestión personal del esfuerzo. En su discurso, el aprendizaje no es un proceso dependiente de las condiciones sociales o el talento innato, sino un resultado directo de la autodisciplina.

Entrevistador: *¿Usted piensa que todos pueden ser buenos en el colegio?*

Estudiante 3: *Sí, todos podemos ser buenos. Solo nos falta disciplina.*

Entrevistador: *¿La misma regla funciona para sus compañeros?*

Estudiante 3: *Pues sí. Si usted tiene disciplina, usted va a entender mejor. Es que la disciplina es la clave el éxito también.*

Este estudiante establece una relación causal directa entre orden y entendimiento: "Si usted tiene disciplina, usted va a entender mejor". Para él, la escuela es un sistema lógico donde el caos o la falta de resultados son, en última instancia, fallos en la administración del tiempo y la atención. Esta perspectiva traslada la responsabilidad del aprendizaje

íntegramente al individuo: si el estudiante no "es bueno", es porque su comportamiento es desordenado.

Esta exigencia extrema responde también a sus condiciones materiales de vida: al compartir apartamento con alguien que no es participe en su proceso, él no puede darse el lujo de ser flexible ante las situaciones ajenas, debido al inmenso esfuerzo individual y económico que sostiene para mantenerse en pie. Es notable su honestidad al hablar de sí mismo: "En caso a mí no me falta disciplina". Al declarar esto, se posiciona como un sujeto agente que ha comprendido las reglas del juego educativo y las ha dominado (Charlot, 2006).

Para él, la disciplina no es solo un hábito escolar, es el salvavidas cotidiano del estudiante exitoso. Él democratiza la posibilidad del éxito "todos podemos ser buenos", pero lo hace bajo una condición estricta y rígida. Al proponer la disciplina como "la clave del éxito", elimina temporalmente las variables externas (como la desigualdad de origen o las tensiones de la convivencia urbana), refugiándose en el control de su propio proceso mental y conductual como única garantía para no fracasar en su proyecto de vida.

La respuesta de Estudiante1 ante el interrogante pedagógico

Estudiante 1 a la pregunta muestra que cada uno realiza desde sus posibilidades lo que para cada uno es bueno, utiliza este espacio de reflexión para visibilizar las "complicaciones" que, desde su realidad en la Sierra, condicionan el desempeño escolar.

Entrevistador: *¿Usted piensa que todos pueden ser buenos en el colegio?... Digámosle en tareas, en esos ejercicios que les dejamos.*

Estudiante 1: *Bueno, listo, entonces, digamos, ¿esa parte? Si uno deja ejercicio, tarea también es muy importante...*

Entrevistador: *¿Y usted piensa que todos pueden ser buenos?*

Estudiante 1: *Pues no jajaja... Todos son buenos porque uno ser digamos todo es ser bueno es como uno las cosas se complican... [Cada uno tiene su] facilidad de hablar...*

La capacidad de "ser bueno" en este estudiante indígena no es una medida estandarizada ni una carrera de competencia. Entiende que cada persona es buena desde lo que puede hacer. Cuando responde "Todos son buenos", está validando la esencia de cada persona; cuando añade el "Pues no" y explica que "las cosas se complican", está reconociendo que el sistema escolar a veces ignora que no todos tienen las mismas condiciones (como el dominio del idioma o el acceso a la formación previa). Para él, ser bueno no es cumplir con una norma externa, sino desarrollar la capacidad propia a pesar de las complicaciones del camino (Charlot, 2006).

Esta respuesta permite entender que, para el estudiante, la pregunta planteada no busca una respuesta binaria, sino un ejercicio de reflexión sobre el valor de la individualidad. Él no ve el aula como un lugar donde todos deben producir el mismo resultado, sino como un lugar donde cada uno despliega su potencial según su realidad. En este marco, el éxito

escolar es una construcción personalizada: es "bueno" aquel que logra sortear sus propias complicaciones y alcanzar su propia medida de saber.

El estudiante no rechaza la importancia de las tareas ni del estudio; al contrario, enfatiza que "toca estar atento siempre", pero defiende que el mérito de cada uno debe leerse en clave de sus propias posibilidades. Su postura es una lección de equidad frente al currículo rígido. La pedagogía subyacente en su relato sugiere que las instituciones educativas deben aprender a valorar a cada alumno no por su proximidad a un estándar homogéneo, sino por el esfuerzo y el entendimiento que ese individuo logra alcanzar desde su realidad única y su diversidad sociocultural (Broitman, 2012).

La bondad académica como reconocimiento de la singularidad en el Estudiante 4

Ante la pregunta sobre si todos pueden ser "buenos" en el colegio, Estudiante 4 desplaza el foco desde el rendimiento escolar donde la comparación y la competencia son la norma hacia la valoración de la diversidad. Estudiante 4 reconoce que el sistema escolar incentiva una competencia por ser "buenos" en lo que se enseña, pero él decide restarle importancia a esa empresa, prefiriendo enfocarse en la singularidad de cada sujeto.

> ***Entrevistador:*** *[Cuando le insisto por sus compañeros]... ¿usted piensa que ellos son buenos en lo que se les enseña en el colegio?*

Estudiante 4: *Es que nosotros tenemos nuestra habilidad. Todos no podemos ser igual, pero tenemos nuestra habilidad cada uno... Hay compañeros que piensan diferente que otros y hay compañeros amables... Sí, creo que sí. Tienen un buen corazón.*

Estudiante 4 es consciente de que el colegio presiona para que todos tengan un desempeño similar, pero su respuesta es una resistencia pacífica: "Todos no podemos ser igual". Él identifica que intentar encajar en un molde de "buen estudiante" es una lucha inútil porque cada persona posee su propia "habilidad". Para él, el hecho de que algunos tengan más facilidad en lo académico que otros es una realidad presente, pero carece de relevancia al evaluar el valor real de ser bueno. La competencia académica, en su visión, es un ruido de fondo que no debe opacar el reconocimiento de lo bueno que en realidad tiene el otro (Charlot, 2006).

La verdadera medida de una persona no es su posición en el ranking de notas, sino su calidad humana. Al describir a sus compañeros como "amables" o con un "buen corazón", establece una jerarquía de valores donde la empatía supera a la destreza escolar. Él entiende que, aunque el sistema escolar ponga el énfasis en la competencia por los resultados, la verdadera "bondad" se manifiesta en el compartir el conocimiento y en el respeto mutuo.

Al validar a sus compañeros incluso a aquellos que atraviesan dificultades personales, Estudiante 4 desactiva la lógica competitiva. Mientras que la evaluación tradicional excluye al que no llega al estándar, la visión de este estudiante los incluye a todos. Para él, estudiar en la noche es una oportunidad común ("nos están dando la oportunidad"), y esa conciencia

transforma a sus pares en compañeros de camino en lugar de rivales. Él prefiere ver el progreso colectivo y la ayuda mutua por encima de la medición individualista, oponiendo una ética comunitaria a la inercia meritocrática del sistema (Broitman, 2012).

La diversidad de posicionamientos frente al éxito escolar

Para los estudiantes indígenas, el éxito es una conversación constante con el saber. Para ellos, ser "bueno" en el estudio se relaciona con la autenticidad: es quien logra conectar lo que aprende con su propio propósito de vida, convirtiendo la instrucción de clase en una verdadera formación del carácter comunitario (Charlot, 2006).

Por otro lado, aparece la visión de la escuela como un sistema lógico. Allí, la posibilidad de destacar es abierta y democrática, pero con una condición: el orden personal. La disciplina deja de ser un castigo para convertirse en una herramienta de poder propio, en el mecanismo que le permite al estudiante tomar las riendas de las reglas del juego educativo.

Asimismo, surgen miradas muy críticas que reconocen las barreras reales del día a día, como el idioma, el contexto o la historia personal. La capacidad de aprender no se niega; al contrario, se ubica en la realidad de cada uno. Ser bueno no significa cumplir con una nota perfecta de manual, sino salir adelante a pesar de las complicaciones, transformando el estudio en una lucha por el reconocimiento y la superación.

Finalmente, frente a una cultura escolar tradicional que vive comparando a todos, en el aula surge una resistencia basada en la singularidad. Como la gran mayoría son personas

adultas en la jornada nocturna con urgencias reales de vida, y en este espacio reúne una mezcla muy rica de culturas, lenguas y formas de ver el mundo, la competencia por el mejor puesto en las notas pasa a no tener relevancia. Esto obliga a buscar una comunicación clara y respetuosa; además esto rompe el aislamiento y enseña que estudiar no es una carrera contra el compañero, sino un camino compartido. Así, la calidad humana y el apoyo mutuo se convierten en la verdadera clave para quedarse en el colegio, oponiendo una forma de vida solidaria a la fría competencia del sistema (Broitman, 2012).

El aprendizaje como selección y compromiso en el Estudiante 2

Ante el interrogante sobre qué se requiere para "ser bueno" y para que "le vaya bien" en el colegio, Estudiante 2 cambió su forma de pensar, dejando de creer que el éxito depende del talento natural para enfocarse en el esfuerzo y las acciones prácticas. Para él, el éxito no es una absorción total de conocimientos, sino un proceso de selección activa y compromiso constante.

> **Entrevistador:** ¿Qué cree usted que se necesita para ser bueno en el colegio? ¿Qué cree que uno, para ser bueno en el colegio para que le vaya bien? ¿Qué debe hacer uno?
>
> **Estudiante 2:** Bueno, bueno, toca que estar atento con los compromisos con los profesores, con la tarea. Con el estudio que toca estar pendiente, estar al día.

Entrevistador: ¿Y aprender? ¿Le queda algo de todo lo que se le dice en el colegio?

Estudiante 2: Pues no todo, pero cositas. Cosita de uno escoge bastante de todo.

Para el Estudiante 2, "ser bueno" se debe al quehacer constante. Al mencionar los "compromisos con los profesores" y el estar "pendiente", revela que su estrategia para navegar la institución es el cumplimiento de la palabra dada. El éxito escolar se traduce aquí en una ética de la presencia: estar al día, atender el requerimiento del otro y mantener el ritmo de los compromisos. Su respuesta muestra a un sujeto que entiende la escuela como un espacio de intercambio de responsabilidades, desplegando con destreza lo que en sociología de la educación se conoce como el "oficio de alumno" (Perrenoud, 1990).

El punto más revelador del análisis emerge con la naturalidad con la que admite, al preguntársele sobre lo aprendido: "Pues no todo, pero cositas". Lejos de representar una falla en el aprendizaje, esta respuesta constituye un acto deliberado de autonomía cognitiva y filtro personal. Mientras el sistema educativo tradicional exige la acumulación y memorización de contenidos, el estudiante realiza un ejercicio de selección consciente: "escoge" aquello que posee significado o utilidad directa para su vida. Al plantear que uno "escoge bastante de todo", el estudiante redefine el criterio de excelencia: el sujeto exitoso no es aquel que reproduce pasivamente el currículo, sino el que logra extraer lo significativo del volumen masivo de información para incorporarlo a su propio saber.

Desde la tesis de Bernard Charlot, quien señala que:

> “La escuela supone un funcionamiento epistémico del sujeto (propio de algunos sectores socioeconómicos, culturales) y para muchos alumnos este requerimiento implícito y no aprendido los aleja y distancia de la escuela” (Cavalcanti, 2023).

En este escenario, el filtro que ejerce el estudiante refleja un mecanismo epistémico propio: no actúa como un receptor pasivo, sino que toma distancia del objeto de conocimiento y evalúa su pertinencia (Charlot, 2007). Sin embargo, se evidencia una tensión con la institución: mientras la escuela exige un funcionamiento basado en la abstracción descontextualizada, el estudiante aplica una epistemología práctica y contextual.

Esta tensión se comprende mejor al considerar la condición de adultez y la pertenencia a un pueblo indígena del estudiante. Las matrices culturales originarias se estructuran prioritariamente sobre saberes empíricos, holísticos y relacionales, donde el conocimiento cobra validez en tanto está encarnado en la experiencia y la vida comunitaria (De Sousa Santos, 2009). A esto se suma que, como adulto, el aprendizaje opera filtrando la información a través de la experiencia previa acumulada.

Por lo tanto, cuando el estudiante responde que aprende solo «cositas», no manifiesta una incapacidad para la abstracción, sino que despliega una estrategia de autonomía y resistencia epistémica. Habita la escuela cumpliendo con la norma social y relacional («los compromisos con los profesores»), pero preserva su identidad cultural al decidir qué conocimientos merecen ser incorporados a su vida y cuáles no.

Para "ser bueno" es debe al que hacer constante. Al mencionar los "compromisos con los profesores" y el estar "pendiente", revela que su estrategia para navegar la escuela es el

cumplimiento de la palabra dada. El éxito escolar se traduce aquí en una ética de la presencia: estar al día, atender el requerimiento del otro y mantener el ritmo de los compromisos. Su respuesta muestra a un sujeto que entiende la escuela como un espacio de intercambio de responsabilidades.

El punto más revelador del análisis es la naturalidad con la que admite: "Pues no todo, pero cositas". Esta respuesta es una defensa de su propia autonomía cognitiva. Mientras el sistema educativo podría exigir una memorización exhaustiva, Estudiante 2 realiza un ejercicio de filtro personal. Él "escoge" lo que tiene significado o utilidad para su propia vida. Esto demuestra la autonomía para decidir qué conocimientos merecen ser incorporados a su saber.

La medida de "que le vaya bien" que propone es honesta: se trata de recoger lo esencial, lo que resuena con su interés. Al plantear que uno "escoge bastante de todo", redefine la excelencia: el estudiante exitoso es aquel que logra extraer lo significativo del volumen masivo de información. Esta es una forma madura de habitar el colegio sin perder la identidad personal en el proceso.

La construcción de la bondad académica en la reciprocidad y el esfuerzo en el Estudiante 1

Para Estudiante 1, ser "bueno" en el colegio no es una meta solitaria ni un talento innato, sino una red de intercambios y una disciplina de la escucha. Su discurso revela que la capacidad de aprender se negocia en dos espacios: el encuentro con el otro y la propia exigencia intelectual cuando se está solo.

Entrevistador: *¿Qué cree usted que necesita para ser bueno en el colegio? ¿Qué cree usted que necesita ser para ser bueno en el colegio?*

Estudiante 1*: ¿Para ser buenos?... Siempre que le vaya bien, digamos uno no sabe los compañeros para enseñarla, para explicarles... Por ejemplo, a veces que yo no entendía aquí las cosas, tengo un compañero que estudia contabilidad. Él me ayudaba. Entonces, es también muy bueno. Cuando uno no sabe también, tiene que enseñarle. Es que él mi compañero no sabe hablar mucho en mi lengua propia. Solo más español, entonces yo le enseñaba, le hablaba en mi lengua, todo eso.*

Entrevistador: *¿Y qué se necesita para ser bueno?*

Estudiante 1: *Necesitaría, digamos, a poner atención... toca poner ficioso, todo lo que necesita poner atención, porque si uno no pone atención nunca aprende.*

Entrevistador: *Y cuando no podía usted estar con el compañero... ¿cómo usted podía llegar a ser juicioso, a ser bueno si no tenía la ayuda de su compañero?*

Estudiante 1: *Bueno, en esa parte, uno no se acompaña de toca estar piloso, estar pendiente, escuchar bien y hacer los trabajos uno mismo. Cuando uno es así aprende... cuando se queda pensando, ¿no? Yo le dije: "Uno sabiendo, que en veces se queda pensando". Eso también es muy bueno.*

Estudiante 1 nos da una lección de pedagogía viva al describir su relación con su compañero. Él no ve el aprendizaje como una competencia, sino como una relación de mutuo

beneficio. Para él, ser "bueno" está profundamente ligado a la generosidad del saber. El conocimiento que se comparte no es un objeto estático. Sino un puente que se construye entre personas que tienen saberes distintos.

Cuando se le pregunta qué sucede cuando se encuentra solo, Estudiante1 articula una estrategia de agencia personal. Define ser "bueno" mediante conceptos clave como "estar piloso" y "escuchar bien". Pero lo más fascinante es su descripción del pensamiento: "...se queda pensando, ¿no?... Eso también es muy bueno". Estudiante1 valida la duda y la reflexión interna como parte esencial del aprendizaje. Para él, quedarse pensando es una señal de que el conocimiento está siendo procesado, no simplemente memorizado.

El entiende que, ante la falta de ayuda externa, la respuesta es "hacer los trabajos uno mismo". Esta no es una renuncia a la ayuda, sino la asunción de una responsabilidad que lo empodera. Su éxito escolar no depende de una capacidad abstracta, sino de su disponibilidad para mantenerse "pendiente" y activo frente a las complicaciones del entorno.

La escuela como capital futuro y requisito de ingreso en el Estudiante 4

Para Estudiante 4, "ser bueno" en el colegio no es solo un estado presente, sino una estrategia de acumulación de capital intelectual. Su discurso revela una comprensión de la escuela como un sistema de exigencias acumulativas donde el conocimiento actual es la llave necesaria para acceder a la educación superior.

Entrevistador: *¿Qué cree usted que se necesita para ser bueno en el colegio?*

Estudiante 4: *Tenerle más conocimiento, como prestarle atención a los profe, porque eso nos sirve a nosotros también para más adelante... es mentira el diablo, que nos van a preguntar otra cosa, es lo mismo lo que estamos dando de primero hasta once, eso nos exigen a nosotros después. Para pasar una universidad, sin eso no puedes pasar.*

Estudiante 4 articula una lógica de previsión: el colegio es un entrenamiento para una prueba futura. Al afirmar que "es lo mismo lo que estamos dando de primero hasta once" quiere decir que el esfuerzo que utiliza en este instante es el mismo para lograr el éxito. Para él, el conocimiento no es algo para disfrutar en el momento, sino un insumo que se debe guardar ("tener conocimiento sobre de todo un poquito") para ser utilizado en el momento crítico de la evaluación.

Para Estudiante 4, "prestar atención" es el mecanismo central de su éxito. No es una cuestión de gusto personal por la materia, sino una obligación estratégica: el profesor es la fuente del conocimiento que le será requerido después. Esta posición lo convierte en un estudiante pragmático que ha aceptado las reglas del juego evaluativo: sabe que la atención hoy es la garantía de su movilidad social mañana.

Es notable cómo Estudiante 4 legitima el esfuerzo escolar a través de la figura de la universidad. Para él, el colegio es el único camino posible ("sin eso no puedes pasar"). Aquí, el análisis permite ver a un sujeto que ha internalizado la meritocracia escolar no como una imposición externa, sino como una herramienta necesaria para su proyecto de vida. Su visión

es la de un estudiante que, con los pies en la tierra, reconoce que el sistema exige "saber de todo un poquito" para sobrevivir a los filtros de selección.

La escuela como territorio de negociación subjetiva

Existe un rechazo implícito a la carga de aprenderlo todo. Los estudiantes demuestran una madurez cognitiva al entender que el éxito no radica en la memorización exhaustiva, sino en la capacidad de extraer lo esencial. La ser bueno en la académica es, ante todo, un ejercicio de criterio.

La escuela se vive como un espacio de intercambio y no como una carrera individualista. La solidaridad y el compromiso con sus profesores demuestran que el lazo social es la condición previa para el aprendizaje. El conocimiento se valida en la medida en que sirve para construir puentes con otros.

Lejos de ser una imposición autoritaria, la disciplina es reinterpretada por estos estudiantes como herramienta de empoderamiento. Ya sea a través de la "atención estratégica" de para pasar el exámenes o la "pilosidad" para pensar cuando se encuentra solo, además la disciplina es el motor que les permite tomar el control de su propia trayectoria escolar.

El colegio es entendido como un escenario de tránsito necesario. Es una plataforma de movilidad social; También es un espacio de formación del carácter. En todos los casos, el éxito escolar se valida cuando el conocimiento adquirido ayuda al sujeto a ser "buena persona" un concepto que trasciende la nota y se arraiga en la integridad y el propósito.

La edad como equilibrio entre destreza y profundidad en el Estudiante 2

Estudiante 2 propone una visión integradora. Para él, tanto jóvenes como adultos poseen algo de bueno propio, sugiriendo que la escuela es un espacio donde diferentes tipos de capitales (físicos, temporales y reflexivos) se ponen en juego.

> ***Entrevistador:*** *¿Usted piensa que ser joven o adulto importa para que le vaya bien en el colegio?*
>
> ***Estudiante2:*** *A veces los adultos son buenos, pero se dificulta por su edad y a veces son muy buenos eh de pensar en vez de los niños. Entonces, en sí son buenos los dos, los ambos.*

Estudiante 2 demuestra una gran honestidad al reconocer que para el adulto "se dificulta por su edad". Aquí no romantiza el proceso; identifica que la vida adulta conlleva cargas externas (tiempo, responsabilidades, cansancio) que actúan como barreras reales para el desempeño académico. Al señalar esta dificultad, valida la resistencia que implica para un adulto mantenerse en el sistema escolar.

El encuentra que los adultos son "muy buenos eh de pensar en a vez de los niños". Con esta frase, desplaza el eje desde la "agilidad" (propia del joven) hacia la "profundidad reflexiva" (propia del adulto). Para él, el adulto posee una madurez de pensamiento que compensa las dificultades materiales o temporales que pueda enfrentar.

Al concluir que "en sí son buenos los dos, los ambos", rechaza cualquier forma de discriminación por edad. Su postura es una lección de equidad. El joven aporta una disposición que facilita el flujo de las tareas escolares. El adulto aporta una densidad de pensamiento y una capacidad de reflexión que dota al aprendizaje de un sentido más profundo.

La voluntad como motor que anula las diferencias generacionales en el Estudiante 3

Para Estudiante 3, la variable "edad" es irrelevante frente a la potencia del deseo y la determinación personal. Su discurso es una declaración de fe en la agencia humana: el éxito no es un destino marcado por el tiempo de vida del sujeto, sino una consecuencia directa de la disposición interna.

> ***Entrevistador:*** *¿Usted piensa que ser joven o adulto importa para que le vaya bien en el colegio?*
>
> ***Estudiante 3:*** *No, la edad, la verdad, no importa. Lo importante es que que le meta es ánimo y le ponga interés y empeño al estudio.*

Estudiante 3 realiza un ejercicio de desubjetivación de la edad. Mientras otros pueden ver en la edad un factor de ventaja (experiencia) o desventaja (cargas externas), Estudiante3 la vuelve invisible. Al decir "la verdad, no importa", está operando bajo una lógica de "terreno plano": para él, todos los sujetos están en igualdad de condiciones si el esfuerzo es

el mismo. Esto es una forma radical de democratizar el éxito, pero también es una visión que ignora las condiciones estructurales que, a menudo, sí hacen que la experiencia de un adulto sea distinta a la de un joven.

Para él, el éxito escolar es una cuestión de actitud. Si el estudiante "le mete ánimo", el éxito es inevitable. Esta visión es altamente motivadora, pues otorga al individuo un control total sobre su destino escolar, eliminando cualquier excusa o variable externa.

Estudiante 3 se subjetiva a sí mismo a través de su capacidad de esfuerzo. Él no se define como "joven" o "adulto", sino como un "sujeto esforzado". Al eliminar la edad de la ecuación, Estudiante 3 se asegura de que su éxito dependa únicamente de lo que él decide hacer día tras día. Su lógica es la de un atleta del estudio: no importa cuándo empiece la carrera, importa la intensidad con la que se corra. Esta postura le permite a Estudiante3 blindar su proyecto educativo frente a la adversidad, aunque el precio sea la invisibilización de sus propias condiciones materiales de existencia."

Este análisis sobre Estudiante1 cierra el ciclo de las percepciones sobre la edad, y lo hace desde una postura de igualdad ontológica que contrasta con la "desubjetivación" de Estudiante 3 y la "integración reflexiva" de Estudiante 2.

La igualdad como horizonte de posibilidad en el Estudiante 1

Para Estudiante 1, la diferencia etaria es una categoría vacía de peso jerárquico. Su respuesta, breve y contundente, revela una visión del aula como un espacio donde la dignidad de aprender no distingue etapas de la vida.

> ***Entrevistador:*** *¿Usted piensa que ser joven o adulto importa para que le vaya bien en el colegio?*
>
> ***Estudiante1:*** *Lo que sea adulto y el joven son iguales.*

El declarar que jóvenes y adultos son "iguales", neutraliza las barreras simbólicas del sistema escolar, invalidando las nociones de "desventaja adulta" o "superioridad juvenil". Estudiante 1 habita la escuela desde la premisa de la voluntad de aprender, un espacio donde todos los sujetos se encuentran en igualdad de condiciones, eliminando las distancias impuestas por la edad. Para Estudiante 1, aprender es una condición humana universal, no una etapa biológica. Esta convicción lo libera tanto de la ansiedad por el tiempo perdido como de la soberbia por la experiencia acumulada.

El derecho al saber cómo horizonte de esperanza en el Estudiante 4

Para Estudiante 4, la relación entre edad y éxito escolar no se dirime en términos de capacidad cognitiva o rendimiento, sino en términos de derecho y oportunidad. Su discurso es una defensa de la inclusión radical.

Entrevistador: *¿Usted piensa que ser joven o adulto importa para que le vaya bien...?*

Estudiante 4*: No. No, todos tenemos la misma oportunidad. Todos tenemos derecho de estudiar. Nunca es tarde para estudiar.*

Al declarar que "todos tenemos la misma oportunidad", Estudiante 4 nivela el terreno educativo. Su postura despoja a la escuela de su carácter de privilegio juvenil y la sitúa como un espacio de acceso garantizado para cualquier sujeto, sin importar su etapa vital.

La premisa "nunca es tarde para estudiar" funciona como un mecanismo de defensa contra el estigma social. Estudiante 4 redefine el tiempo, no como un recurso escaso que se agota, sino como un horizonte de posibilidades que permanece abierto para quien decide ejercer su derecho.

Estudiante 4 invalida la noción de obsolescencia biológica. Para él, si el derecho a la educación es universal, el derecho al saber es igualmente legítimo. Esto convierte al colegio en el garante indispensable de su proyecto de futuro, protegiéndolo de cualquier limitación externa.

La temporalidad como construcción subjetiva

El análisis de las trayectorias escolares permite concluir que el éxito académico, en contextos de educación con población indígena, no está determinado por la edad cronológica, sino por la capacidad del sujeto para dotar de sentido a su propio proceso.

Los estudiantes desplazan el foco de la "edad óptima" hacia la legitimidad del deseo. La escuela deja de ser una carrera lineal de juventud para convertirse en un trayecto vital donde la madurez, la voluntad o el derecho a estudiar funcionan como motores de aprendizaje, más allá de la fecha de nacimiento.

La capacidad de "subjetivar" la edad, es decir, de otorgarle un significado personal actúa como un mecanismo de blindaje contra el estigma. Ya sea mediante la integración reflexiva de la experiencia o la neutralización de la diferencia, el estudiante transforma su condición etaria en una herramienta de identidad que asegura su permanencia en el sistema.

El hallazgo central es que el éxito escolar se redefine: "tener éxito" es conquistar el derecho a estar en el aula. El rendimiento académico queda subordinado a la conquista existencial del lugar como sujeto de saber. Así, la escuela no solo instruye, sino que se constituye como el espacio fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y la reconstrucción de la dignidad personal.

La horizontalidad como respuesta a la diferencia de género en el Estudiante 2

Estudiante 2 comienza su intervención con una vacilación ("Mmm Sí"), pero rápidamente la corrige para establecer una postura de igualdad absoluta ("No creo"). Este movimiento es fundamental para entender cómo él procesa las normas de género en el espacio educativo.

> ***Entrevistador:*** *¿Cree que ser hombre o mujer importa para ser bueno en el colegio?*
>
> ***Estudiante2****: Mmm Sí. [Luego] No creo... Los dos son si es bueno los dos son… Se desenvuelven, les va bien.*

El "Mmm Sí" inicial de Estudiante 2 no es un error; es, probablemente, el eco de lo que el sistema social (fuera del aula) dicta sobre las diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, su rectificación inmediata ("No creo") demuestra que, al pensar en la práctica escolar real, él elige descartar esas distinciones. Es un proceso donde el sujeto cuestiona el prejuicio y lo reemplaza por su vivencia cotidiana.

Para Estudiante 2, el criterio de éxito escolar se define mediante el "desenvolverse". Al decir que "los dos son, si es bueno los dos son...", él está operando bajo una lógica de equidad funcional: no importa el género, lo que importa es la capacidad del sujeto para interactuar con la tarea y navegar el entorno escolar. Él no está negando que existan hombres y mujeres, pero sí está negando que esas categorías tengan algún impacto en el "poder aprender".

Al igual que hizo con el tema de la edad, Estudiante 2 se niega a crear una jerarquía. Su respuesta es una defensa de la paridad de condiciones. Mientras que el mundo exterior puede exigir roles distintos para hombres y mujeres, Estudiante 2 protege el colegio como una "zona franca" donde el género es una categoría neutral.

La mirada del Estudiante 3 sobre el género

Estudiante 3 aborda la pregunta sobre el género mediante un proceso de negociación discursiva: primero reconoce un constructo cultural el estereotipo para luego invalidarlo como factor de superioridad o inferioridad.

> ***Entrevistador:*** *¿Cree que ser hombre o ser mujer importa para ser bueno en el colegio?... ¿A las mujeres les queda más fácil? ¿A los hombres les queda más fácil? ¿Las mujeres son más inteligentes, los hombres son más inteligentes?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Pues en sí la naturaleza de la mujer es como ser más disciplinadas. En sí todo entre hombre y mujer no veo tanta distancia de ser los mejores estudiantes, ¿no?*
>
> ***Entrevistador:*** *Ah, o sea, ¿son iguales?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Sí.*

Estudiante 3 realiza una negociación discursiva entre la observación cultural y la convicción ética. Al atribuir a la mujer una "naturaleza disciplinada", reconoce un estereotipo social, pero inmediatamente lo invalida como factor de superioridad o inferioridad intelectual. Esta postura es profundamente pragmática: Estudiante3 admite diferencias en el estilo de comportamiento (la disciplina como un rasgo atribuido a la feminidad), pero las despoja de peso jerárquico al afirmar que "no hay distancia" en la capacidad de ser los mejores estudiantes.

Para Estudiante 3, el género es un dato descriptivo que "colorea" el comportamiento, pero no un determinante del éxito académico. Esta visión le permite mantener su creencia en el "terreno plano", donde el mérito individual prevalece sobre las condiciones sociales. Su respuesta final, "Sí [son iguales]", es una decisión consciente de equiparar a hombres y mujeres bajo el objetivo común del rendimiento, blindando su discurso contra cualquier sesgo que sugiera una ventaja biológica.

La igualdad como ideal frente a la desigualdad estructural en el Estudiante 1

La intervención de Estudiante 1 presenta una estructura de "doble registro": comienza desde una postura normativa de igualdad y termina describiendo una realidad material restrictiva para las mujeres de su comunidad.

Entrevistador: *¿Cree que ser hombre o mujer importa para ser bueno en el colegio?*

Estudiante 1: *Pues en esa parte yo soy de acuerdo en decir, iguales, yo creo... Pero yo creo que estudia más hombre porque la mujer solo hasta termina bachillerato y ahí uno se casa... que mucha la mujer son así.*

Estudiante 1 comienza afirmando la igualdad ("yo soy de acuerdo en decir, iguales"). Para él, en el plano del derecho y de la capacidad, no hay diferencias. Sin embargo, al ser consultado sobre su comunidad, su discurso cambia: reconoce que las trayectorias reales son distintas. Aquí, Estudiante 1 actúa como un observador crítico que distingue entre lo que debería ser (la igualdad) y lo que ocurre (la interrupción del estudio femenino por razones socioculturales: matrimonio, hogar, abandono de la carrera).

Es crucial notar que Estudiante 1 no cuestiona la capacidad intelectual de la mujer. En ningún momento dice que el hombre sea "más inteligente". Su análisis se centra en las condiciones de permanencia:

Para el hombre, el estudio es una trayectoria que "sale más". Para la mujer, el estudio es una trayectoria que se ve truncada por mandatos de género ("se casa", "deja ahí"). Está identificando una barrera externa (el matrimonio, los roles de género) y no una carencia de aptitud. Esto demuestra que su "igualdad" teórica es sincera, pero su capacidad para observar la desigualdad estructural es muy aguda.

La respuesta final de Estudiante1 ("El hombre sale más a estudiar") actúa como una suerte de diagnóstico. Mientras él cree firmemente en la igualdad, reconoce que el entorno

sociocultural impone una desigualdad en el acceso sostenido. Su posición es la de alguien que desea la paridad, pero que es consciente de que las estructuras comunitarias (la familia, el matrimonio temprano) operan con una lógica diferente, afectando principalmente a las mujeres.

Estudiante 1 hace una lectura de la realidad. Al defender la igualdad como principio y denunciar la desigualdad como hecho social, Él se posiciona no solo como un estudiante, sino como un intérprete de su propia cultura, capaz de reconocer las barreras de género sin renunciar a su creencia en la paridad humana.

La mirada del Estudiante 4 sobre el género: la igualdad como imperativo ético

Estudiante 4 responde desde una posición de igualdad ontológica radical. realiza una simplificación ética: para él, la categoría de "género" es irrelevante frente a la categoría superior de "ser humano". Su discurso es una negación absoluta de la diferencia como factor de jerarquía.

Entrevistador: *¿Cree que ser hombre o mujer importa para ser bueno en el colegio?*

Estudiante 4: *No, no, no es tan importante eso en la sexualidad porque eso es igual, todos somos seres iguales. No hay ni una diferencia entre otros.*

Al afirmar que "todos somos seres iguales", Estudiante 4 traslada su defensa del derecho a la educación, hacia una defensa de la identidad. Si el derecho a saber es universal, entonces el sujeto que aprende no puede estar condicionado por su sexualidad. Su respuesta es una declaración de principios: el colegio debe ser un espacio donde la diferencia sexual se suspende para dar lugar a la igualdad entre seres.

Para Estudiante 4, reconocer una diferencia sería admitir una desigualdad, y él se niega a hacerlo. Esta postura es su mecanismo de defensa: al situar a todos en un plano de igualdad absoluta, protege su propio proyecto educativo de cualquier prejuicio externo. Estudiante4 no solo "integra" la diversidad, sino que la anula como variable para garantizar que el horizonte de esperanza que representa el colegio permanezca intacto para todos.

La negociación del género en el espacio escolar

De los análisis se demuestra que, en el contexto educativo analizado, el género no opera como una variable aislada, sino como un campo de batalla simbólico. Los estudiantes indígenas no habitan el género de forma pasiva; por el contrario, despliegan estrategias discursivas para conciliar sus convicciones éticas sobre la igualdad con las realidades materiales y culturales que observan en sus comunidades.

La escuela, en este escenario, es reinterpretada como un territorio de suspensión de jerarquías. Mientras que la vida comunitaria a menudo impone roles y límites, el aula se erige como el espacio donde el derecho al saber y la capacidad de "desenvolverse" se anteponen a cualquier etiqueta de género, permitiendo al estudiante indígena proteger su proyecto de futuro frente a las desigualdades del entorno.

Ninguno de los entrevistados sostiene una jerarquía intelectual basada en el sexo; en cambio, identifican que las barreras para el éxito son externas, materiales y socioculturales, no cognitivas.

Los estudiantes emplean estrategias específica para lidiar con el género en su proceso de aprendizaje. Se encuentra en el relato que se buscan desactivar el sesgo para garantizar un "terreno plano" que permita el desempeño meritocrático. también actúan como analistas de su propia realidad, nombrando las desigualdades que existen fuera del aula sin dejar de defender la igualdad en el principio. eleva la igualdad a una categoría ontológica superior, anulando la diferencia para proteger la universalidad del derecho al saber.

Para estos estudiantes indígenas, el género no es un determinante del "ser bueno" en el colegio, sino una variable que el estudiante debe aprender a gestionar. El éxito escolar, por tanto, trasciende la nota: "tener éxito" implica conquistar un lugar en el aula donde el sujeto pueda ser reconocido por su voluntad de aprender, por encima de las expectativas impuestas por su identidad de género.

La identidad indígena como mandato ético y representación del Estudiante 2

Estudiante 2 despliega una estrategia de dignificación identitaria. Ante la pregunta sobre si "ser indígena importa", él no responde desde la capacidad cognitiva, sino desde la dimensión ética y representativa. Para él, la identidad indígena es un rol público que conlleva una responsabilidad: la de ser un "embajador" de su cultura ante el sistema escolar.

Entrevistador: *¿Usted cree que ser indígena importa para ser bueno o malo en el colegio?*

Estudiante2: *Yo creo que es importante ser bueno. Sí. Uno toca demostrarle como una personas, como tal. Uno toca representarse... Entonces, uno como ser indígena, yo creo que no es no sería bien también estar ahí indisciplinado... La disciplina, porque toda la disciplina siempre uno hace adelantar la cosa; uno hace que es importante la disciplina para mí porque uno se muestra como una persona real.*

Resulta importante que vincule la disciplina no con la obediencia servil, sino con la posibilidad de "hacer adelantar la cosa" y de mostrarse como una "persona real". Esta es una distinción clave:

Al elegir ser disciplinado, Estudiante2 se protege contra el prejuicio que asocia a ciertos grupos con el desorden o el bajo rendimiento. El afirmar que "uno toca representarse", transforma el éxito académico en un acto de fidelidad hacia su comunidad. Su disciplina es, en realidad, un ejercicio de agencia: él decide cómo quiere ser visto por el "otro" (en el colegio, la ciudad), asegurándose de ser reconocido como un sujeto digno, serio y capaz.

Desde su perspectiva el colegio actúa como un lugar donde él pone a prueba su identidad. Al distanciarse de otras "civilizaciones" (grupos) que percibe como indisciplinadas (lo que el colegio le muestra de las otras comunidades indígenas con las que comparte en la institución), refuerza su identidad indígena como una fuente de valores positivos: respeto, orden y voluntad de progreso. Su visión no es la de un estudiante alienado, sino la de un

sujeto ético que utiliza la excelencia escolar como una vía para que su cultura sea respetada y validada en un entorno que, de otro modo, podría marginarlo.

La igualdad como derecho y la voluntad como elección: Estudiante 3

Para algunos estudiantes, la estrategia de supervivencia en el entorno escolar consiste en despojar a la identidad cultural de cualquier peso determinante en el rendimiento académico, priorizando el ejercicio del derecho individual:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted piensa que ser indígena importa para ser bueno o malo en el colegio?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Bueno o malo la verdad no importa... lo importante es que tengas ganas de estudiar... Pues porque todos tenemos el mismo hijue madre derecho al estudio.*

Estudiante 3 asume una postura de universalismo radical. El procesa la identidad indígena como una misión de "representación", en su relato despoja a la etnia de cualquier peso en el ámbito escolar. Para él, el origen (el pueblo o la raza) es un dato irrelevante ante la fuerza del derecho. Su uso de la expresión "el mismo hijue madre derecho" no es una grosería, sino un marcador de intensidad que subraya la convicción de que la educación es un terreno donde la igualdad debe ser una realidad indiscutible.

Cuando el entrevistador intenta introducir la variable de la "procedencia" (ciudad vs. indígena vs. capital) para explicar las diferencias en la disciplina, Estudiante 3 separa la capacidad de la ejecución. Para Estudiante 3, todos tienen la capacidad de ser disciplinados. Al decir "otros no lo ponen en práctica", él traslada la responsabilidad de la conducta desde el grupo cultural hacia el individuo (percepción del colegio de las demás comunidades con las que compare en la institución). Para Estudiante 3, no es que el indígena o el de la ciudad sean "diferentes" por naturaleza; es que existe una brecha entre quienes deciden ejercer su derecho y quienes deciden no poner en práctica la disciplina.

El construye su discurso sobre dos pilares: el Derecho (que es igual para todos) y la Voluntad (la "gana de estudiar"). Esta visión es profundamente meritocrática: el éxito no depende del origen, sino de la decisión consciente del sujeto de aprovechar el derecho que posee. Estudiante 3 determina si todos tienen el mismo derecho, el único factor que diferencia a los estudiantes es su propio compromiso personal.

La tensión entre el ideal de igualdad y la barrera lingüística: Estudiante 1

En la construcción de la identidad escolar, el estudiante indígena se enfrenta a una dualidad constante: la retórica institucional de la igualdad frente a las desventajas materiales impuestas por la diferencia lingüística. En el caso del Estudiante 1, esta tensión se articula a través de la idea de la "lucha" como eje de su trayectoria académica:

Entrevistador: *Ah, listo. ¿Usted piensa que ser indígena importa para ser bueno o malo en el colegio? Y ahí le voy a montar el contexto. Digámosle aquí ustedes están en un contexto fuera de su comunidad diferente. Entonces, ¿usted cree que ser indígena implica ser bueno o malo en lo que se les enseña aquí en la ciudad?*

Estudiante 1: *No, son buenos, son buenos. Porque, digamos, porque todos son iguales, iguales, entonces toca solamente aprender muchas cosas porque, bueno, digamos, porque nosotros no somos, no, no es mi propia lengua porque es español, entonces uno que se complica porque nos han enseñado eso. Pero toca aprender y a luchar para aprender muchas cosas.*

Entrevistador: *Ah, listo. ¿O sea, que usted utiliza la lucha, el esfuerzo para aprender eso que la ciudad le brinda o eso que la ciudad tiene?*

Estudiante 1*: Sí, claro. Por eso, bueno, digamos porque ya no tiene mucho así para estudiar en la universidad, todo eso. Entonces, nosotros vinimos a aprender, todo eso.*

Estudiante 1 construye su respuesta desde una tensión permanente entre el plano normativo y la experiencia material. Estudiante1 admite una barrera concreta: la lengua. Mientras afirma que todos son "iguales, iguales" posicionándose en un ideal de igualdad que le impone el colegio, inmediatamente identifica que el sistema escolar en español es una complicación para quien no es hablante nativo.

Para Estudiante 1, el aprendizaje es una "lucha". Al admitir que "no es mi propia lengua", reconoce que el saber escolar tiene un origen externo y que ese origen le impone un esfuerzo adicional. El conocimiento, por tanto, no es percibido como "ajeno" en términos de desprecio, sino como un obstáculo lingüístico que debe ser superado. La palabra "luchar". Define su trayectoria escolar no solo como el estudio de materias, sino como un combate contra la desventaja de origen (que le asigna el sistema). Estudiante1 no se siente un extraño, pero sí reconoce ser un "migrante lingüístico" dentro del aula en la ciudad.

Cuando señala que "ya no tiene mucho así para estudiar en la universidad" en su comunidad, revela que su movilización para "luchar" en el colegio es una estrategia de movilidad social. El colegio en la ciudad no es solo un lugar de instrucción, es el espacio de acceso a recursos que no existen en su lugar de origen. Su identidad indígena no se negocia para encajar, sino que se pone a prueba contra el español y las exigencias urbanas con el fin de obtener un capital educativo necesario para su el futuro.

La identidad como igualdad ontológica y la "propuesta" como estrategia: Estudiante 4

En el discurso del Estudiante 4, la identidad indígena no se presenta como una categoría que defina los límites de la capacidad intelectual. Por el contrario, el estudiante desplaza el foco de la pertenencia étnica hacia la actitud y la voluntad, asumiendo una postura de igualdad ontológica:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted piensa que ser indígena importa para ser bueno o malo, para saber las cosas del colegio? ¿Por qué?*

Estudiante 4: *No, no, tenemos casi la misma mentalidad de todos. Superando. Y no creo que haya diferencia entre otros.*

Entrevistador: *O sea, usted tiene las mismas capacidades de saber los temas que se le enseñan.*

Estudiante 4: *Claro, si uno se opone, sí. Pero si uno no se pone para qué vienes, entonces como perder su tiempo también. Uno tiene que mejorar en todo lo que uno no sabe y preguntar para poder obtener una información mejor.*

Estudiante 4 plantea una postura de igualdad ontológica. asume que la diferencia es inexistente ("no creo que haya diferencia"). Su enfoque se desplaza rápidamente de la identidad hacia la actitud: el éxito escolar es una cuestión de "ponerse" o "proponerse" metas.

Es muy revelador el uso del verbo "oponerse" (que en su contexto equivale a "proponerse"). Para Estudiante 4, el colegio no es un lugar de pertenencia étnica, sino un espacio de desafío intelectual. Introduce un elemento muy importante el valor de preguntar. Él define al "buen estudiante" no solo como alguien disciplinado, sino como alguien curioso y activo ("preguntar para poder obtener una información mejor"). Su crítica a "perder el tiempo" sugiere que él valora el sistema escolar como un recurso de alta importancia. Si alguien no se "pone", está desperdiciando una oportunidad valiosa. La escuela es un lugar de optimización del conocimiento (noción que el colegio establece).

Estudiante 4 utiliza una estrategia de invisibilización de la diferencia. Al afirmar que tienen "casi la misma mentalidad", él está rechazando activamente cualquier marco de

análisis que pretenda clasificar su inteligencia o su capacidad de saber basándose en su origen indígena. Su identidad, en el aula, se diluye en una identidad común de "estudiante con metas".

Estrategias identitarias en el contexto escolar

Los relatos analizados demuestran que los estudiantes indígenas interviene en su proceso de saber en el sistema escolar; son agentes activos que reconfiguran su identidad para navegar el entorno urbano. Lejos de ser una barrera, su origen se convierte en una variable estratégica que gestionan: algunos ejercen un mandato ético, donde la excelencia académica y la disciplina son actos de representación y dignidad cultural que los diferencia. La identidad como derecho la procesa mediante un universalismo radical, donde la etnia se invisibiliza ante la fuerza absoluta del derecho al estudio y la meritocracia (positivismo del sistema). La identidad como resiliencia la vive desde la lucha pragmática, donde la superación de las barreras lingüísticas y materiales es el motor de su movilidad social. La identidad como proactividad la asienta en una igualdad ontológica, enfocándose en la actitud, la curiosidad y la iniciativa personal como las herramientas definitivas para optimizar el conocimiento.

La experiencia escolar de estos estudiantes revela que el éxito académico no es una renuncia a sus raíces, sino una "gramática del éxito" propia. Cada uno ha logrado convertir su identidad en una herramienta de supervivencia, reafirmando que, independientemente de su enfoque personal, su paso por la escuela en la ciudad es una afirmación deliberada de su capacidad, voluntad y lugar en el mundo.

La desvinculación entre capital económico y potencia intelectual: Estudiante 2

En la configuración de la trayectoria escolar, la percepción sobre la relación entre el origen socioeconómico y la capacidad de aprendizaje define la autoconfianza del sujeto. El Estudiante 2 articula una visión en la que la inteligencia es una cualidad humana autónoma, independiente de las condiciones materiales:

> ***Entrevistador:*** *Bien. ¿Usted piensa que ser rico o ser pobre importa a la hora de saber o aprender? ¿Si tú eres más rico, aprendes más que los que no son ricos?*
>
> ***Estudiante 2:*** *No, eso yo creo que depende. ¿No?... Eh yo creo que es el rico, pobre, en el estudio ya son breve. Porque si es rico, si son ricos, pero no estudian, pero algunos son pobres, pero también son inteligentes y estudian. Ah, sale adelante.*

Estudiante 2 despliega una postura que desvincula el éxito académico de la posesión de recursos. Para él, la "potencia intelectual" no es un privilegio de clase, sino una cualidad humana distribuida de forma independiente al dinero.

El no admite que ser pobre reste inteligencia. Al decir que "algunos son pobres, pero también son inteligentes", establece una ruptura clara: la pobreza es una condición material, pero la capacidad cognitiva es autónoma. No siente que su entorno vulnerable lo prive de la capacidad intelectual necesaria para aprender.

Para Estudiante 2, el factor decisivo no es el capital económico, sino la acción de "estudiar". El "rico que no estudia" es, en su lógica, igual o menos capaz de éxito que el "pobre que sí estudia". Aquí, el esfuerzo compensa cualquier carencia material; el estudiante que se moviliza ("sale adelante") es quien determina su propio destino educativo.

Cuando usa la expresión "en el estudio ya son breve", parece sugerir que, ante el conocimiento, las etiquetas de "rico" o "pobre" pierden relevancia. El colegio, en su visión, es un terreno donde la inteligencia y la dedicación tienen un peso mayor que el dinero.

La igualdad por vía del empeño la igualdad por vía del empeño: Estudiante 3

Dentro de la percepción de los estudiantes sobre las brechas socioeconómicas, surge una visión en la que la voluntad individual actúa como una fuerza niveladora que trasciende las limitaciones materiales. En el relato del Estudiante 3, la riqueza es despojada de cualquier valor determinante en el proceso de adquisición del saber:

> ***Entrevistador:*** *Exacto. Listo. Eso era lo que quería saber. ¿Usted piensa que ser rico o ser pobre importa a la hora de saber o aprender?*
>
> ***Estudiante 3:*** *La hora de saber aprender, la riqueza no importa... No importa la riqueza. Uno puede tener toda la plata del mundo, pero si no se empeñan en estudiar. O usted puede ser pobre, el más pobre, pero si se empeñan en estudiar.*

Estudiante 3 sostiene una visión meritocrática donde la condición socioeconómica es una variable que no determina el éxito. En su relato no percibe que la pobreza le reste "potencia" para saber. Para él, el intelecto es una capacidad humana que reside en el individuo. Al declarar que "la riqueza no importa", está realizando una afirmación de igualdad radical: el cerebro del pobre y el del rico tienen la misma posibilidad de acceso al saber, siempre que la voluntad esté presente.

Utilizado el concepto de "empeñarse" como un nivelador absoluto. Estudiante 3 sugiere que la falta de recursos materiales (la pobreza) es una circunstancia que se vuelve irrelevante frente a la fuerza del empeño personal. Al decir "si se empeñan en estudiar", él traslada toda la responsabilidad del éxito al sujeto. En su lógica, no hay "pobreza" que pueda vencer a un estudiante que se propone aprender.

Estudiante 3 proyecta la seguridad de quien se sabe capaz de triunfar porque se "empeña" en ello. Su visión es la de un sujeto que ha normalizado la falta de recursos, transformándola de una "desventaja" a una circunstancia irrelevante frente al poder de la voluntad propia. Esta convicción le sirve como un escudo ante la desigualdad, permitiéndole navegar el sistema con la certeza de que su éxito depende exclusivamente de su propio compromiso.

El aprendizaje como antídoto contra la exclusión el aprendizaje como escudo existencial: Estudiante 1

En la construcción de la identidad escolar, la relación con el capital económico puede articularse como un indicador de vulnerabilidad frente al futuro. Para el Estudiante 1, el

estudio se posiciona como una estrategia de supervivencia frente al riesgo de exclusión social:

> ***Entrevistador:*** *Listo. ¿Usted piensa que ser rico o ser pobre importa a la hora de saber o aprender?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Pues en esa parte sí es que muy a mí no me bueno, para mí yo. A mí no me gusta ser rico, no ser pobre, no. Yo no busco la fama, entonces lo que sea para seguir a poco a poco. Si uno no se sabe que uno va a pasar en el futuro, hay que pensar en el futuro, al menos que vivir un bien pa que no, para vivir ahí en estar en la calle...*

Para Estudiante 1, la riqueza y la pobreza no se vinculan a la inteligencia, sino estados de seguridad o vulnerabilidad existencial. Su discurso revela una tensión profunda entre el presente y la necesidad de construir un futuro. Al desvincular el éxito académico del capital económico, Estudiante1 identifica la pobreza con un riesgo social representado en su narrativa por la posibilidad de terminar "en la calle". En consecuencia, su potencia intelectual no se mide en términos de rendimiento académico competitivo, sino en términos de supervivencia a largo plazo. Aprender es, ante todo, un seguro de vida.

Estudiante 1 maneja como estilo de vida una progresión constante y pausada. Su "empeño" no es una búsqueda de fama o estatus como el indica, sino una táctica de avance

gradual. Aunque no siente que su entorno lo limite intelectualmente, reconoce que su camino es más complejo y requiere un pensamiento estratégico para evitar la exclusión.

De este modo, la potencia intelectual se transforma en una herramienta de resistencia. Estudiante1 ve el colegio como un espacio real donde se juega su destino. Su identidad como estudiante está marcada por la responsabilidad de "pensar en el futuro", convirtiendo el saber en un proceso de construcción de autonomía. Aquí, el esfuerzo no solo compensa la carencia material, sino que es la única herramienta efectiva para no quedar a la deriva en el entorno urbano.

Inteligencia relacional: una estrategia para habitar el mundo común el Estudiante 4

La relación entre el capital económico y el saber adquiere una dimensión política cuando el estudiante la analiza desde su experiencia cotidiana en el espacio público. Para el Estudiante 4, la desigualdad no es una barrera intelectual, sino un muro de prejuicios y temores que fractura la interacción humana:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted piensa que ser rico o ser pobre importa a la hora de saber o aprender?*
>
> ***Estudiante 4:*** *No, no tiene nada que ver eso, sino que a veces que claro, a veces cuando la persona tiene plata quiere humillar al más pobre, pero todos vamos en el mismo lugar.*

Entrevistador: *Todos van. ¿Y por qué dice que los que tienen dinero quieren humillar?*

Estudiante 4: *Porque ellos dicen, "Ay, con pobres no voy." Ha escuchado gente así, cuando tú le hablas, o sea, cuando tratas de tocar a la persona, decirle, explicarle algo, se retiran como si uno fuera… porque yo trabajo con el público... Y ya nosotros ya sabemos cuáles son las personas que le podemos hablar o tratar o demostrarle la mercancía que tenemos para la venta... Cuando la persona llega, te dice, "Ay, a cómo es esto." Eso son unas personas por más que tienen plata, son personas que se es igual común de uno y uno se trata y habla con ellos. Pero aquellos los ricos, hay ricos que dicen... si ellos se alejan, quiere decir que le deje el precio de lejos. Y si le gustó, pues se los lleva. No todos, pero sí algunos.*

Entrevistador: *Y eso eh eso hay una diferencia en el saber. O sea, ellos son ¿Saben más? O…*

Estudiante 4: *No. No, sino que no sé, la verdad, ellos de pronto temen. Temen porque en nuestro país se ha visto mucho. Entonces, temen que le roben, temen que le echen algo en la cara. Me imagino de aquí, pues. Por su seguridad también.*

Estudiante 4 aporta una dimensión sociológica aguda: la desigualdad como una barrera de comunicación, no de capacidad intelectual. Su reflexión se estructura en la Negación de la jerarquía intelectual, al separar el dinero del conocimiento ("No tiene nada que ver eso"). Para él, la "potencia intelectual" es independiente del estrato. Al observar a los

clientes en su trabajo, ha comprobado que el dinero no otorga mayor sabiduría, sino que a menudo crea un muro de prejuicios.

Además, Estudiante 4 interpreta el rechazo o el alejamiento de las personas con dinero no como una cuestión de saber, sino como un síntoma de miedo o superioridad moral. Su percepción es que el contexto de inseguridad del país ha fracturado la posibilidad de interacción real, creando una barrera que no es cognitiva, sino una respuesta defensiva basada en el miedo.

La potencia intelectual en Estudiante 4 se manifiesta como una capacidad de lectura del entorno. Su trabajo con el público le ha dado una inteligencia práctica para distinguir quién está dispuesto a la interacción y quién prefiere la distancia. Su "igualdad ontológica" la creencia de que todos somos iguales se mantiene a pesar de reconocer que la sociedad, a través de la exclusión y el miedo, intenta constantemente marcar límites.

Estudiante4 se sitúa como un observador crítico. Mientras otros estudiantes ven la escuela como un espacio ideal de igualdad, él la contrasta con la realidad de la calle, entendiendo que el conocimiento no es poder, sino la habilidad para navegar las tensiones humanas. Su esfuerzo de aprendizaje es, en última instancia, un acto de afirmación: él elige no permitir que la desconfianza del "otro" defina su valor ni su derecho a estar en el mismo lugar que los demás.

La gramática del éxito y la gestión de la desigualdad

Al analizar cómo comprenden la relación entre riqueza, pobreza y saber, observamos que ninguno de ellos se percibe como una víctima pasiva de su origen socioeconómico. Por el contrario, cada uno ha desarrollado una "gramática del éxito" que les permite habitar la escuela urbana con determinación.

A través de sus voces, se identifican formas convergentes en las que gestionan la desigualdad:

Existe un consenso de que la capacidad cognitiva no es un privilegio de clase. Ya sea a través de un mandato ético, un derecho universal, una estrategia de supervivencia o una lectura crítica del entorno, los estudiantes indígenas separan el "tener" del "saber". Para ellos, el intelecto es un atributo humano autónomo frente al económico.

También se encuentra que el "empeño y la disciplina" funcionan como grandes niveladores. Ante la falta de recursos, el estudiante indígena no se siente disminuido; se siente obligado a redoblar su apuesta personal. El éxito, en sus relatos, no es un regalo del sistema, sino un logro que se "compra" con trabajo, voluntad y estrategia.

Más que un lugar de instrucción académica, el colegio es para ellos un laboratorio de ciudadanía. Allí, aprenden a sortear prejuicios, a construir un futuro frente a la precariedad y a reivindicar su lugar en la ciudad.

La experiencia de estos estudiantes indígenas demuestra que la identidad indígena y la condición socioeconómica actúan como variables estratégicas. El éxito académico no representa para ellos una renuncia a sus raíces ni una negación de su realidad material; es, por el contrario, una afirmación deliberada de su capacidad. Queda claro que su paso por la

escuela no es solo el cumplimiento de un deber educativo, sino un ejercicio de soberanía personal: ellos no solo aprenden contenidos, aprenden a asegurar su lugar en el mundo, convirtiendo su paso por la institución en un acto de resistencia y autovaloración.

La inteligencia como herramienta de servicio y autonomía

> ***Entrevistador:*** *¿Cree que hay que ser inteligente para saber algo o aprender algo de lo que se enseña en el colegio? ¿por qué?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Eh, bueno, no es uno no es necesario ser inteligente, sobre todo, creo yo. Yo creo que el que enseñe en el colegio toca darle provecho para que uno le dé servicio, para darle importancia, para servirle uno lo que brinde en el colegio. Lo que parte de las ideas y todo.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿Y eso le sirve a cada uno? ¿A eso te sirve a ti?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Si claro, uno le sirve. Porque uno como ser indígena, uno no sabe ni hablar en español, uno le enseña en español y uno habla y escribe en español y uno hace leer y escribir. Esos son importantes. Sí.*

En el relato Estudiante 2 afirma que "no es necesario ser inteligente", rechaza la idea de la inteligencia como un atributo innato o exclusivo. Para él, el colegio es un proveedor de herramientas que cualquier persona puede y debe aprovechar.

El habla de que un estudiante no "sabe" porque es inteligente; "sabe" porque ha convertido el contenido escolar en algo útil para su vida. Su visión es profundamente pragmática: el conocimiento escolar debe tener una utilidad directa, ya sea para "dar servicio" o para darle "importancia" a la existencia propia.

Cuando Estudiante 2 menciona que, siendo indígena, el colegio le permitió aprender a hablar, leer y escribir en español, revela el verdadero valor del saber: la posibilidad de comunicarse. Aquí, aprender no es un ejercicio abstracto de inteligencia, sino un acto de adaptación y superación de barreras que le permite interactuar con el mundo no indígena.

Al decir que "uno le da provecho", Estudiante 2 se coloca en conductor de su aprendizaje. A la veces es un sujeto activo que decide cómo ese conocimiento le "sirve" para su vida diaria y para su identidad.

Estudiante 4 nos muestra una visión despojada de los prejuicios académicos sobre "quién es inteligente". Su respuesta es una invitación a valorar el saber por su capacidad liberadora. Para un estudiante indígena, el colegio con sus desafíos lingüísticos y culturales no es un lugar para demostrar brillantez, sino un espacio estratégico para obtener las herramientas necesarias para navegar el mundo. El saber, en su lógica, es el puente que le permite conectar su identidad originaria con las exigencias de la sociedad mayoritaria.

La inteligencia como potencia distribuida: Estudiante 3

Frente a las visiones tradicionales que vinculan el éxito académico a una capacidad intelectual abstracta y uniforme, surge una perspectiva que reivindica la diversidad de las inteligencias y reconoce los factores estructurales del aprendizaje:

> ***Entrevistador:*** *¿Cree que hay que ser inteligente para saber algo o aprender algo de lo que se enseña en el colegio? ¿Por qué? De lo que usted dijo, ¿por qué?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Inteligente, disciplinado, entender las palabras porque hay compañeros indígenas que no entienden muy bien el lenguaje español.*
>
> ***Entrevistador:*** *O sea, hay que ser inteligente para aprender algo o saber algo que se les enseña en el colegio.*
>
> ***Estudiante 3:*** *¿Inteligente? Pues sí, se puede decir que sí. No es que, es que todas las personas somos inteligentes en cierta forma. Ninguno va a ser bruto porque al menos cada persona se puede mostrar en ciertas áreas, no solo en un área, ¿no? En ciertas áreas. Y la verdad, ser inteligente tampoco es para aprender. Solo se necesita entender bien, entender.*

Estudiante 3 rechaza el estigma de la incapacidad al afirmar que 'ninguno va a ser bruto. Su postura sugiere que la inteligencia no es un rasgo único o escaso, sino una potencia distribuida que se manifiesta de forma diversa en diferentes áreas del conocimiento. Al señalar que cada persona destaca en áreas específicas, Estudiante 3 normaliza la diversidad

cognitiva y redefine el éxito académico: este ya no es un talento abstracto, sino el resultado de conectar con el área de aptitud propia.

Asimismo, realiza una distinción fundamental al separar la etiqueta de 'ser inteligente' del acto de descifrar. Para él, el aprendizaje es un proceso de mediación: si el estudiante logra 'entender bien' superando las barreras lingüísticas que enfrentan sus compañeros, el conocimiento se vuelve accesible. De este modo, su análisis trasciende lo cognitivo para volverse social: reconoce que la dificultad escolar de muchos estudiantes indígenas no radica en su capacidad mental, sino en la brecha del lenguaje. Su visión traslada la responsabilidad hacia el sistema, que debe facilitar este proceso de 'entender', promoviendo una cultura de inclusión donde el saber es un proceso de conexión humana y no una competencia por quién es más brillante.

Estudiante 3 rechaza el estigma de la incapacidad al afirmar que "ninguno va a ser bruto". Su postura sugiere que la inteligencia no es un rasgo único o escaso, sino una potencia distribuida que se manifiesta de forma diversa en diferentes áreas del conocimiento.

Señala que cada persona se muestra "en ciertas áreas", Estudiante 3 atribuye que la diversidad cognitiva es la norma. El éxito académico, bajo esta óptica, no es un talento abstracto, sino el resultado de conectar con el área de talento propia.

Al mismo tiempo, realiza una distinción fundamental al separar la etiqueta de "ser inteligente" del acto de "entender". Para él, el aprendizaje es un proceso de descifrar: si el estudiante logra "entender bien" (superando incluso barreras lingüísticas, como menciona respecto a sus compañeros), el conocimiento es accesible.

Estudiante 3 realiza un análisis social: reconoce que la dificultad de muchos compañeros indígenas es la brecha del lenguaje. Su visión traslada la responsabilidad del sistema que debe facilitar el "entender" por encima del estudiante, promoviendo una cultura de inclusión donde el saber es un proceso de conexión y no una competencia por quién es más brillante.

La inteligencia como estrategia de soberanía: Estudiante 1

Lejos de una definición académica o abstracta, la inteligencia para el estudiante indígena puede configurarse como una competencia defensiva, diseñada para navegar un entorno hostil y evitar la vulnerabilidad. En el caso del Estudiante 1, la inteligencia se define por la capacidad de respuesta ante un sistema que tiende a despojar de voz a quien no domina sus códigos:

> ***Entrevistador:*** *Bueno. ¿Usted cree que hay que ser inteligente para saber algo o aprender algo de lo que se enseña en el colegio?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Sí claro, hay que ser inteligente, porque si uno no es inteligente, como todas las cosas, va mal.*
>
> ***Entrevistador:*** *Pero ¿qué es ser inteligente?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Pues para ser inteligente, cuando cualquier cosa, cuando uno le pregunta, para responder tal tal cosa, de decir eso. Y codifica por allá la Sierra para decir en mi lengua, en mi español, según, para comprender bien, claro, tal tal; así*

hablar también es muy bueno para ser inteligente. Y para hacer o escribir muchas, digamos, para hacer documento, acta, así. Entonces, hay que ser muy inteligente porque si uno no es inteligente y todo eso, es muy malo.

Entrevistador: *¿Por qué hay que ser inteligente para saber y aprender?*

Estudiante 1: *Bueno, en esa parte digamos, yo tengo un chiste de allá de la Sierra, ¿no? Digamos, es con un amigo de nosotros también y que lo atropelló un carro. Porque él no sabía hablar español y el taxi le decía: "Es la culpa tuya". Y el otro le ayudó. ¿Por qué la culpa es de él? Porque si uno está en camino, hay que mirar de pie, porque si uno tú no pisaste nada. Y le dijo: "¿Por qué tengo culpa?". Porque tiene culpa porque él se partió y el carro tiene respuesta a todo, pero la gente no tiene respuesta. ¿Cómo va a hacer para el mismo? El carro tiene todo resuelto. Entonces, ¿por qué no puede cobrar? Entonces, uno hay que hablar así, hay que ser inteligente, porque uno no sabe, lo engañan.*

La postura de Estudiante1 es un hallazgo clave en tu investigación: su definición de inteligencia es defensiva y protectora. Define la inteligencia mediante el dominio de herramientas necesarias para la vida urbana y comunitaria: hablar bien, comprender códigos lingüísticos (español/lengua propia) y redactar documentos legales o administrativos (actas). Para él, la inteligencia es ser funcional ante un sistema que exige documentos y argumentos claros.

Al contar la anécdota del accidente muestra una metáfora de su realidad. Identifica que el individuo sin "respuesta" aquel que no domina el lenguaje ni las normas es un blanco

fácil para el engaño y la explotación ("lo engañan"). Aprender, por tanto, es una estrategia para evitar la victimización.

Aquí el vincula la falta de inteligencia con la incapacidad de reaccionar ante el poder externo (representado por el carro y el taxista). La inteligencia se convierte en el "seguro de vida" que le permite a una persona tener "respuesta" ante las injusticias y exigir sus derechos.

Estudiante 1 es un estratega de la existencia. Su paso por el colegio no es una búsqueda de fama o estatus, sino una respuesta necesaria ante un entorno hostil. Para él, aprender es un acto de soberanía: al educarse, el estudiante indígena se vuelve capaz de navegar las trampas que se pueden encontrar en la vida urbana y comunitaria, garantizando que su voz sea escuchada y, sobre todo, que no sea engañado por quienes poseen las "respuestas" del sistema.

El aprendizaje como proceso de familiarización: Estudiante 4

En la experiencia escolar del estudiante indígena, el éxito académico es producto de una gestión estratégica de la duda y la repetición. El Estudiante 4 desmitifica la idea de la "comprensión inmediata" y propone, en su lugar, una pedagogía basada en la insistencia:

Entrevistador: *¿Cree que hay que ser inteligente para saber algo o aprender algo de lo que se enseña en el colegio? ¿Por qué?*

Estudiante 4: *No, no hay que ser tan inteligente que vamos a caer de una vez. Siempre hay que preguntar más de tres veces, porque a veces uno no aprende de una sola vez, sino tres veces uno le pregunta al profe y dice, "¿Cómo es esto?", porque eso es mentira que uno aprende las cosas de una vez. Siempre hay que preguntar.*

Entrevistador: *¿Y te ha pasado, Estudiante 4?*

Estudiante 4: *Sí, me ha pasado. Yo, por ejemplo, con las matemáticas, yo le pregunto al profe dos veces. Y como el profe nos explica de una manera como si fuéramos niños, él nos explica muy bien. Entonces, esto es así, esto es así, esto es así. Y entonces uno capta inmediatamente. Claro, no todos somos iguales para algunas materias... A veces a uno no le quedan bien en la mentalidad porque no vamos a ese paso. Cuando ya nosotros tenemos conocimiento sobre una materia, ya se nos hace más familiar, más fácil. Porque cuando nos dan una tarea... por ejemplo, cuando nos explican algo nuevo nos quedamos fuera de eso, porque no estamos familiarizados con eso. No tenemos el conocimiento como es. Y por eso digo que hay que preguntar tres veces para tener la información bien.*

Estudiante 4 despoja a la educación del mito de la "comprensión instantánea". Su visión es la de un aprendiz estratégico que gestiona su propio proceso cognitivo mediante la persistencia. Además, cuestiona la expectativa escolar de entender a la primera. Al proponer la "regla de las tres preguntas", normaliza la duda y elimina la vergüenza asociada a no entender. El acto de preguntar no es señal de falta de inteligencia, sino una técnica pedagógica de supervivencia.

Su hallazgo más importante es el concepto de familiarizar. Estudiante 4 explica que el estudiante se siente "fuera" de los contenidos nuevos porque carece de referentes previos. Así, aprender no es un acto de "ser inteligente", sino un ejercicio de exposición y repetición hasta que lo extraño se vuelve parte de su mundo cotidiano.

Estudiante 4 valora la mediación docente, especialmente cuando se adapta al ritmo del estudiante ("explicar cómo niños"). No busca simplificaciones, sino una traducción pedagógica que aterrice el conocimiento paso a paso, permitiendo que el estudiante "capte" la estructura de la materia.

Para Estudiante 4, el colegio es un espacio donde la duda es una herramienta y la insistencia es la llave que abre el conocimiento. Al preguntar, Estudiante 4 no solo adquiere información; está reclamando su derecho a entender, exigiendo que el sistema educativo se ajuste a su ritmo de familiarización con el mundo.

El saber cómo territorio de negociación y resistencia

Para estos estudiantes, el saber carece de valor si no tiene una utilidad pragmática. La inteligencia se redefine como competencia funcional. Ya sea para "dar servicio", para "descifrar" barreras lingüísticas, para protegerse del engaño o para "familiarizarse" con el conocimiento, el éxito escolar se mide por la capacidad de transformar el contenido académico en una herramienta de vida.

Los participantes rechazan de forma unánime que la pobreza o el origen indígena sean sinónimos de incapacidad cognitiva. Existe una normalización de la diversidad cognitiva. Al

rechazar etiquetas como "bruto" o "lento", los estudiantes exigen que el sistema escolar sea el que se adapte a sus ritmos de aprendizaje, desplazando la responsabilidad del éxito del hombro del estudiante hacia la calidad de la mediación pedagógica.

El hallazgo más importante es la carga política y defensiva que otorgan al conocimiento. Aprender es un acto de autodefensa. La educación funciona como un "escudo protector". En un entorno donde las barreras idiomáticas y sociales exponen al estudiante indígena a la exclusión, el aprendizaje del español, la lectura de documentos y la formulación de preguntas actúan como dispositivos de soberanía que impiden que el sistema los engañe o los invisibilice.

La escuela, para estos cuatro estudiantes, no es el escenario de competencia por quién es el más inteligente, sino un territorio de negociación. A través de sus relatos, confirmamos que la "agencia estudiantil" se manifiesta en la persistencia: preguntar tres veces, aprender a redactar un acta o exigir una explicación clara son, en realidad, actos de resistencia.

El verdadero éxito educativo, bajo la óptica de estos jóvenes, radica en la capacidad de conectar su identidad originaria con el mundo mayoritario, no para ser asimilados, sino para navegarlo con autonomía. Ellos no buscan demostrar brillantez; buscan asegurar su lugar en el mundo.

La inteligencia como servicio al colectivo: Estudiante 2

Mientras que el sistema educativo formal suele premiar el rendimiento académico como un logro individual, los estudiantes indígenas nos cuentan el éxito bajo el prisma de la utilidad social y el fortalecimiento de su tejido comunitario. El Estudiante 2 muestra una visión donde la inteligencia solo adquiere valor pleno cuando se traduce en beneficios para su pueblo:

Entrevistador: *¿Usted tiene familiares o conocidos que crea usted que son buenos en los temas que se enseñan en el colegio? ¿Cómo se da usted cuenta de que hay gente buena para el estudio?*

Estudiante 2: *Sí.*

Entrevistador: *¿Cómo usted se da cuenta que son buenos?*

Estudiante 2: *Eh, pues por el estudio. Uno sabe que va bien el año, va ganando, sobre todo, bueno, digamos, en mi hermano, mi familia, tengo dos hermanos que uno tiene un bachillerato y llevo una carrera de se llama Sociología, llevo cuatro semestres, quinto semestre que estás llevando. Pero él va bien, cada semestre va saliendo adelante.*

Entrevistador: *¿Y cómo te das cuenta de que él es bueno?*

Estudiante 2: *Él es bueno porque uno se da cuenta porque hasta ya ahora le dan espacio para que así están para que ayuden la comunidad con los profesores. Sí, entonces, así va la ayuda en la comunidad. Entonces, uno sabe que es bien, sí, es inteligente la ayuda.*

Estudiante 2 no mide la capacidad intelectual de su hermano por sus calificaciones o por el hecho de estar en la universidad. Lo hace por su capacidad de retorno. Para él, el hermano es "bueno" porque ha logrado obtener un espacio de influencia para "ayudar a la comunidad con los profesores". La inteligencia se valida, así, a través de la utilidad social y la mejora del colectivo.

Se produce un desplazamiento de metas: la universidad (Sociología) no es el fin último, sino un instrumento de autoridad. El estudiante exitoso es aquel que adquiere herramientas técnicas utilitarias para fortalecer el saber comunitario.

Al afirmar que "es inteligente la ayuda", Estudiante 2 fusiona la capacidad técnica con la ética comunitaria. Bajo esta lógica, un conocimiento que no se traduce en un beneficio para la comunidad carece de valor real. Esta es una clara forma de resistencia al modelo de movilidad social puramente individualista de la academia occidental.

Estudiante 2 nos presenta una ética del saber donde el individuo no se desprende de su raíz al educarse, sino que se fortalece para servirle. Para él, la inteligencia se manifiesta en la agencia comunitaria: es el puente que le permite conectar el saber formal (académico) con la necesidad sentida de su territorio. La educación es vista como un mecanismo de empoderamiento colectivo, no como una vía de escape hacia el éxito personal.

La inteligencia como acción y visibilidad: Estudiante 3

En la construcción del éxito escolar, la percepción del estudiante suele trascender las capacidades cognitivas innatas para enfocarse en la disposición ética y participativa dentro del aula. Para el Estudiante 3, "ser bueno en el estudio" es una construcción colectiva que se manifiesta a través de la presencia activa:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted tiene familiares o conocidos que crea usted que son buenos en el colegio?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Amigos, tengo bastante, la mayoría de mis compañeros de clase son inteligentes.*
>
> ***Entrevistador:*** *Sí. ¿Cómo se da usted cuenta de que son buenos?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Pues son muy activos, les gusta prestar mucha atención, presentan todos los trabajos a tiempo, son buenos. Dan un ejemplo, ellos quieren también estar ahí y levantando la mano, dando una opinión sobre eso; así demuestra la inteligencia también de los compañeros.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿Preguntando?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Sí.*

Estudiante 3 propone una definición de "ser bueno en el estudio" que se aleja de la genialidad abstracta y se centra en la actitud y la presencia. Su análisis revela cómo el éxito escolar es construido colectivamente en el aula.

Estudiante 3, piensa que la inteligencia no es un estado neutral ni un coeficiente intelectual; es un comportamiento que se percibe. Ser inteligente es tener una actitud "activa": prestar atención, cumplir con los tiempos de entrega de trabajos y, fundamentalmente, participar en clase. La inteligencia, bajo este pensamiento, se ejecuta.

Su observación sobre los compañeros que "levantan la mano" y "dan una opinión" es clave. Estudiante 3 identifica que el estudiante "bueno" es aquel que se atreve a habitar en los conceptos tratados en clase, compartiendo en el aula sus cuestionamientos y sus aciertos. Al comunicar sus ideas, el estudiante indígena no solo demuestra que sabe, sino que se hace visible dentro del proceso de saber.

Estudiante 3 destaca que sus compañeros "quieren estar ahí". Esta frase sugiere que, para él, la inteligencia tiene un componente de deseo común. Ser bueno en el estudio es, antes que nada, tener la voluntad de involucrarse en la dinámica escolar.

Estudiante 3 construye una visión democrática del éxito escolar. Al reconocer que "la mayoría de sus compañeros" son inteligentes, él está diciendo que ellos tienen compromiso mutuo para esclarecer esos temas que se deben saber en el colegio Su análisis refuerza la idea de que el éxito en el colegio es un ejercicio comunitario: se demuestra cuando el estudiante se hace responsable de sus tareas, atiende las explicaciones y, sobre todo, participa activamente en el diálogo. Para Estudiante 3, el "inteligente" es aquel que se muestra

comprometido con el proceso de aprendizaje, convirtiendo el aula en un espacio de intercambio de opiniones y no solo de recepción de información.

La inteligencia como mediación y red de apoyo: Estudiante 1

La noción de éxito académico y de inteligencia está intrínsecamente ligada a la posibilidad de construir puentes. En su experiencia, "ser bueno en el estudio" no es una virtud solitaria, sino una habilidad relacional que permite reducir la brecha entre el saber complejo y la realidad cotidiana del estudiante:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted tiene familiares o conocidos, que crea usted que son buenos en el colegio?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Pues en esa parte sí yo creo que sí, porque yo siempre sabiendo que con mi tía, pues mi tía siempre he dicho que para ayudar a mi sobrino también, porque de uno no es inteligente también, pues entonces uno que sabe, entonces le pide para ayudas.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿Cómo se da usted cuenta de que hay gente buena para el estudio? Como usted llega y dice, "Él sabe".*
>
> ***Estudiante 1:*** *Sí, digamos. Por ejemplo, por aquí hay algunos compañeros que son muy buenos. Digamos, Pablo, él es muy bueno, porque él todo entiende, todo tiene,*

entonces yo siempre entiendo a él. Él explica bien, él es muy bueno, entonces uno sabe hablando, haciendo que muestra todo... De acuerdo al tema que se habla.

Estudiante 1, percibe que para ser bueno o inteligente en el colegio se debe tener una capacidad de explicar muy bien los temas tratados. La inteligencia no se mide por el silencio o el conocimiento acumulado, sino por la claridad en la transferencia del saber. Un compañero que tiene en el colegio le sirve como ejemplo para demostrar su noción de inteligencia, es "bueno" porque "explica bien" y permite que Estudiante 1 "entienda". La inteligencia, por tanto, se valida en el momento en que logra reducir la brecha entre quien no sabe y quien sabe.

El entiende que está en un grupo en el cual todos normalizan la búsqueda de ayuda ("le pide para ayudas"). Demostrando que no todo lo entiende y que su relación con el saber es colaborativa. Él reconoce sus propias limitaciones ("de uno no es inteligente también") y establece una red de apoyo tanto con su tía como con sus compañeros para superar los obstáculos del aprendizaje.

Estudiante 1 identifica la inteligencia mediante la adquisición del lenguaje: "uno sabe hablando, haciendo que muestra todo... de acuerdo al tema que se habla". Como el aun no entiende bien el español observa que cunado un compañero tiene una validación discursiva por los otros entiende que esa es la forma de dominar un tema y a la vez ser inteligente: el que sabe es quien puede organizar sus ideas, ser coherente y mantener el hilo conductor de una conversación técnica o académica.

Estudiante 1 está en esa figura de aprendiz en la frontera. Su paso por el colegio no está exento de tensiones, ya que se encuentra aprendiendo en un idioma que le es ajeno el español, y además entre su entorno comunitario y el sistema educativo formal. El piensa que la inteligencia es una capacidad de mediación: es "bueno" quien tiene la generosidad y la habilidad de traducir un conocimiento complejo a un lenguaje que él pueda habitar y comprender, también cuenta que la inteligencia viene dada por la astucia de construir redes. Estudiante1 no aspira a ser el "más brillante" de la clase; aspira a ser un sujeto capaz de "hablar" y "mostrar todo" en español para garantizar que su voz tenga peso, que sus derechos sean respetados y que no sea, como en su metáfora del accidente, un blanco fácil para el engaño del sistema.

La inteligencia entre la certificación institucional y la eficacia operativa: Estudiante 4

La percepción del éxito académico se desplaza entre dos polos: la legitimidad otorgada por la jerarquía institucional y la demostración empírica de capacidades en el espacio cotidiano del aula. Su visión nos revela una comprensión del saber cómo un atributo de destreza y rendimiento:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted tiene familiares o conocidos que crea usted que son buenos en el colegio? ¿Cómo usted se da cuenta que ellos saben de los temas que se les dictan?*

Estudiante 4: *¿Acá o en otro lado?... En otro lado pues por sus títulos. O sea, si le dan un título, es porque saben, si tienen la capacidad para obtener más títulos.*

Entrevistador: *Pero digamos, Guillermo, si no fuera por los títulos, ¿usted cómo se da cuenta que sabe?*

Estudiante 4: *Uno no se da de cuenta porque uno no sabe cómo fue ese título. Se lo dieron porque es una persona excelente para los estudios, porque si no, no se lo dan.*

Entrevistador: *Y en el caso de que no tenga un título, que sea un compañero suyo, ¿cómo te das cuenta de que él sabe de los temas del colegio?*

Estudiante 4: *Bueno, si fuera mi compañero, porque él resuelve las preguntas rápido y aparte rápido. O sea, sus tareas son excelentes, todas. Es una persona que tiene habilidad para el estudio.*

Estudiante 4 nos ofrece una visión dual sobre el conocimiento, marcando una clara diferencia entre lo que la sociedad valida y lo que el ojo clínico del estudiante observa en el aula. le da mucho valor a lograr el saber al "título". El piensa que un título funciona como una certificación de excelencia que fue dada por personas con la misma distinción. "se lo dieron porque es una persona excelente". Él tiene certeza de que la inteligencia que se obtiene al adquirir un título dota a esta persona de respeto, el papel académico como garante de la capacidad intelectual.

Cuando se le pregunta por la inteligencia de las personas que no tiene títulos, Estudiante 4 entiende que entender todos los conceptos que debe saber toman tiempo,

entonces el desempeño en el aula define al "bueno" mediante indicadores de velocidad y calidad: "resuelve las preguntas rápido" y "sus tareas son excelentes". Aquí, la inteligencia se reduce a una racionalidad instrumental.

Estudiante 4 presenta una visión donde la inteligencia transita entre la consagración institucional y la eficacia operativa. Por un lado, mantiene una confianza institucional en el título como sello absoluto de saber; por otro, en el microcosmos del aula, adopta una postura diferente donde ser 'bueno' es sinónimo de rapidez, agilidad cognitiva y excelencia académica. Para Estudiante 4, el saber no es una cuestión de debate o de construcción social, sino un atributo de destreza que se mide por la capacidad de entregar resultados impecables en el menor tiempo posible. Su visión nos revela a un estudiante que valora el orden y el rendimiento como los vehículos definitivos hacia el éxito escolar

La inteligencia como estrategia de habitar la ciudad: entre la autodefensa y el compromiso comunitario

En los caso analizados la inteligencia se valida en la práctica: sea a través del retorno comunitario, la participación pública en el aula, la mediación y traducción o la eficacia académica. En los estudiantes indígenas, el saber no se "es", el saber se "ejecuta".

La inteligencia es percibida como una propiedad distribuida. El aprendizaje es un proceso de "ayuda" y "andamiaje" donde el éxito de uno depende de la red que se construye con otros. La búsqueda de ayuda no es vista como una debilidad, sino como una estrategia de supervivencia en un entorno que a menudo les es ajeno.

La educación formal es vista como un "puente" que debe ser atravesado para fortalecer la identidad propia. Aprender español, obtener un título o dominar la lógica académica no es un proceso de asimilación, sino un acto de autodefensa para evitar el engaño, reclamar derechos y asegurar el lugar de su comunidad en la sociedad mayoritaria.

La Inteligencia como Fluidez Cultural: Desmitificando el "Fracaso Escolar"

La inteligencia es una capacidad viva que se manifiesta en la lengua y en la práctica cotidiana. Su testimonio cuestiona la mirada que etiqueta como "incapaces" a aquellos sujetos que no logran adaptarse al sistema formal:

Entrevistador: *¿Usted tiene familiares o conocidos que crea que no son buenos en lo que se enseña en el colegio? ¿Cómo se da cuenta que no aprenden?*

Estudiante 2*: Bueno, en parte de mí, hay muchas personas en mi comunidad; no es que sean malas, sino que ellos se dedican a otra parte, entonces, salen muy menos en el estudio. No les va tan bien.*

Entrevistador: *¿Cómo se da cuenta usted que no les va bien?*

Estudiante2: *Eh, no les va bien porque pasan 5, 7, 8 años y a veces no terminan ni la primaria. Entonces uno sabe que no va bien en el colegio.*

Entrevistador: *Pero cuando usted habla con ellos y se relaciona, ¿qué nota?*

Estudiante2: *Toda esa dificultad de hablar, tanto uno lo ve en la escritura. Porque uno en sí, hasta en su propio idioma, se reconoce hablando. Uno sabe, "ah, él sí es inteligente", porque en la lengua misma se reconoce.*

Estudiante 2 realiza una distinción fundamental: no juzga la capacidad intelectual de sus compañeros basándose en el éxito que el sistema escolar sanciona (como haber terminado la primaria), sino en su capacidad de expresión y agencia cultural.

Estudiante 2 entiende las circunstancias de quienes habitan su comunidad. Al señalar que "no es que sean malas [las personas], sino que ellos se dedican en su parte", valida trayectorias de vida que el colegio ignora. Para él, el fracaso escolar no es un falla moral o una carencia de capacidad, sino una elección de prioridades hacia otros saberes legítimos. Esta mirada desnaturaliza el fracaso, posicionándolo como una consecuencia de la falta de reconocimiento institucional hacia sus labores comunitarias.

también afirma: "en la lengua misma se reconoce". Para él, la verdadera inteligencia se manifiesta en la fluidez, la profundidad y la sabiduría que se expresa en la lengua indígena. La inteligencia no se pierde en aquellos que no terminan la primaria; se oculta cuando se intenta medir mediante códigos lingüísticos ajenos.

Estudiante 2 no solo describe a sus pares, sino que actúa como un puente. Él identifica que la brecha de escritura y lectura es un obstáculo técnico, pero no una limitación del ser. Su testimonio revela que el estudiante indígena no busca necesariamente ser "el mejor" del colegio bajo los estándares occidentales, sino que busca un espacio donde su inteligencia sea reconocida y validada en sus propios términos.

La inteligencia más allá de la institución: la validación cultural como criterio de saber

En el discurso de los estudiantes indígenas, la noción de "dificultad escolar" es leída en cierto sentido como una desconexión entre el sistema formal y los saberes propios. El propone una visión donde la inteligencia es una cualidad inherente a la expresión cultural, independientemente del rendimiento en el sistema educativo:

> ***Entrevistador:*** *Vas a ver. Entonces, ¿cómo se da cuenta usted de que no, de que no es bueno, no sabe?*
>
> ***Estudiante 3:*** *No es bueno porque prácticamente ella no participa demasiado. No participa demasiado.*

Para Estudiante 3, la inteligencia y el interés son dimensiones activas y visibles. Cuando observa a una compañera que permanece en silencio concluye que: "no es buena" porque "no participa". El piensa que el aula es un escenario donde el saber se manifiesta a través de la palabra. Si alguien se mantiene callada y no levanta la mano, él toma es comportamiento como una falta de voluntad o una desconexión con el proceso de saber. En su mundo, quien "quiere estar ahí" lo demuestra hablando y haciéndose notar.

Al observar cómo Estudiante 3 interpreta el comportamiento de sus pares, es evidente que él ha internalizado una pedagogía de la participación activa, donde el "ser inteligente" es sinónimo de "ser visible". Sin embargo, aquí es donde se debe marcar una distancia crítica:

la percepción de Estudiante 3, aunque lógica para un estudiante puede llevar a una equivocación interpretativa.

Al ponerlo en contexto, comprendemos que el silencio de la compañera no necesariamente significa falta de interés o de capacidad. Dado que muchos de ellos recién están aprendiendo el español sabemos que el silencio en el aula es un fenómeno multidimensional que responde a múltiples factores:

- **Silencio reflexivo:** Un proceso interno de procesamiento de información que precede a la participación.
- **Silencio por timidez o barreras emocionales:** La dificultad de exponerse en un grupo.
- **Silencio como resistencia cultural:** Una respuesta ante un entorno escolar que no siempre valida las formas de expresión propias del estudiante indígena.

Cabe señalar que, al igual que los docentes caemos en el error de medir la inteligencia solo por la participación oral, Estudiante 3 está replicando ese mismo patrón institucional. Él asume que el interés debe ser ruidoso y público, omitiendo que existe un aprendizaje interno y silencioso que es igualmente válido. El gran desafío pedagógico aquí es comprender que la ausencia de palabra no es sinónimo de ausencia de pensamiento.

Estudiante 3 nos muestra cómo el estudiante se convierte en el "juez" de sus propios pares dentro del aula. Su visión es honesta: él valora la participación porque para él el conocimiento es un acto social. No obstante, esta forma de medir el éxito revela la presión que sienten los estudiantes por ser "vistos" para ser considerados inteligentes. La lección para nosotros es clara: debemos ayudar a estudiantes como Estudiante 3 a desarrollar una mirada

más amplia, donde el silencio deje de ser visto como una falta, y comience a ser comprendido como una forma legítima, aunque distinta, de habitar el saber.

La distinción entre potencia intelectual y desempeño normativo: Estudiante 1

En la cotidianidad escolar, los estudiantes indígenas son objetos de evaluación y observadores críticos de la institución. El Estudiante 1 despliega una distinción analítica entre la capacidad intelectual intrínseca y lo que él denomina "ser bueno para el colegio", desvelando cómo el sistema escolar premia más la obediencia que la inteligencia:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted tiene familiares o conocidos que crea que no son buenos en el colegio?... ¿Cómo usted se da cuenta de que no son buenos para estudiar?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Pues yo en esa parte yo creo que... bueno, uno que les explicas, uno de ellos son así, ellos se dejan [ser] muy inteligentes, uno se dice "no"... Ah, bueno, entonces uno que le pregunta y no responde, uno que no lo deja hacer ejercicio, no lo hace, entonces no son buenos.*

Para Estudiante 1, existe una frontera clara entre poseer capacidad y cumplir con la institución. Cuando menciona: "uno de ellos son así, ellos se dejan [ser] muy inteligentes, uno se dice no", está reconociendo que hay compañeros con talento (inteligencia), pero que fallan en la dinámica del colegio ("no son buenos"). Para él, "ser bueno" es una etiqueta de desempeño: se refiere a la disciplina, a la respuesta ante la tarea y al compromiso con el

sistema. La inteligencia puede estar ahí, pero si no se traduce en responder al profesor o completar el ejercicio, el estudiante, a sus ojos, no es "bueno para estudiar".

Cómo Estudiante 1 realiza una desvinculación entre el ser (inteligencia) y el hacer (éxito escolar). Se observa una noción de estudiante que no está cegado por la nota; él puede ver la inteligencia del otro, pero entiende que, en el terreno del colegio en la ciudad, la inteligencia no garantiza el éxito si no va acompañada de una "buena" conducta académica.

Es importante resaltar que en el relato se identifica la inteligencia como una cualidad intrínseca, pero el "ser bueno para el colegio" lo entiende como una herramienta de supervivencia institucional.

Cuando dice "entonces no son buenos", no está cuestionando el intelecto del compañero, sino su eficiencia dentro del modelo escolar. Aquí se debe señalar que esta distinción es clave para entender cómo los estudiantes indígenas navegan el sistema: ellos saben que el colegio exige un lenguaje y una disposición (el "ser bueno") que no siempre refleja quién es realmente el más inteligente del grupo.

Estudiante 1 logra desglosar dos conceptos que la escuela suele mezclar: el talento y la obediencia académica. Al separar "ser inteligente" de "ser bueno para el colegio", él demuestra una mirada crítica sobre la institución. Para él, el colegio es un juego de normas donde el éxito no depende únicamente de la agilidad mental, sino de una disposición específica hacia el ejercicio y el diálogo con el formador. Se reconoce que, mientras el sistema educativo intenta medir la inteligencia a través del "ser bueno", los propios estudiantes como Estudiante1 son perfectamente capaces de distinguir cuándo un compañero

es inteligente, aunque este no encaje en la etiqueta de "buen estudiante" que impone el colegio.

La voluntad como imperativo: cuando el Estudiante 4 reproduce la meritocracia

En el discurso, la distinción entre quien tiene éxito escolar y quien no se reduce a una cuestión de esfuerzo decidido. Esta visión, profundamente alineada con la lógica meritocrática del sistema, interpreta la frustración y el silencio de sus compañeros no como dificultades estructurales, sino como una carencia de "empeño" siempre es problema del individuo:

> ***Entrevistador:*** *¿Usted tiene familiares o conocidos que crea que no son buenos en el colegio? ¿Cómo usted se da cuenta de que no les va bien?*
>
> ***Estudiante 4:*** *Bueno... cuando empiezan a tocarse la cabeza, a borrar, a volver a borrar, a volver a escribir y así, son personas que no le ponen empeño a eso. Ahí tú te das de cuenta que esa persona no le pone empeño por más que venga... Como tratar de preguntar, pero esa persona no pregunta, se quedan callao, piensan lo que ellos están pensando describir lo que ellos dicen, pero si ellos no preguntan nunca van a obtener cuál es la respuesta correcta.*

Para Estudiante 4, la diferencia entre ser "bueno" o "malo" en el colegio no reside en la capacidad intelectual, sino en el empeño. Su observación es muy detallada: él identifica la frustración de sus pares (borrar, repetir, tocarse la cabeza) no como una señal de lucha interna o de dificultad cognitiva, sino como una falta de "empeño". Para Estudiante 4, el éxito académico se demuestra con esfuerzo igual a preguntar, y preguntar igual a obtener la respuesta correcta. Bajo esta lógica, quien se queda callado o no insiste, simplemente ha renunciado a ser "bueno".

Se observa que Estudiante 4 traslada la responsabilidad del saber exclusivamente al individuo, muy común en la meritocracia escolar. Es fascinante observar cómo él interpreta la frustración de otros como una falla de carácter (falta de empeño).

Aquí es necesario marcar una distancia crítica. Estudiante 4 no percibe que el acto de "borrar y volver a escribir" es, en realidad, un intento desesperado de entender. Al etiquetarlo como falta de empeño, él está replicando la presión que la escuela ejerce sobre los estudiantes indígenas para que siempre tengan la "respuesta correcta".

También ve el "quedarse callado" como una elección no precisa. Debemos señalar que, para un estudiante indígena en un sistema escolar que a veces se siente ajeno, el silencio puede ser una estrategia de protección ante el miedo a ser juzgado o a equivocarse.

La creencia de que preguntar garantiza el éxito. No siempre es efectiva se observa que este enfoque ignora que la construcción del conocimiento no siempre es un camino directo; a veces, los estudiantes indígenas necesitan tiempos y métodos que la institución no provee, y no necesariamente es falta de ganas.

Estudiante 4 nos muestra cómo la cultura escolar termina moldeando la mirada de los estudiantes indígenas, al punto de que ellos mismos terminan desconociendo la lucha y la frustración de sus compañeros. Al equiparar el "ser bueno para el colegio" con la disposición constante a preguntar y esforzarse, él oculta las dificultades estructurales que enfrentan sus pares. La lección que nos deja Estudiante 4 es una invitación a la reflexión: debemos desaprender la idea de que la falta de resultados es siempre una falta de voluntad. Desde la relación del saber, nuestro papel es mostrar que lo que Estudiante 4 llama "falta de empeño" es muchas veces la manifestación visible de un estudiante indígena que, frente a un sistema que no le ofrece los puentes necesarios, termina atrapado en un ciclo de frustración y silencio.

La escuela como espejo de una mirada ajena

Según los relatos se hace evidente que el sistema educativo no es un territorio neutro. Los estudiantes indígenas, al intentar interpretar el éxito o el fracaso de sus compañeros, no están emitiendo juicios aislados; están replicando una métrica institucional que valora la visibilidad, la inmediatez, la obediencia académica y la meritocracia del esfuerzo individual.

La riqueza de estos testimonios radica en la tensión que revelan:

Hemos visto cómo el paso por la escuela urbana introduce una mirada "ajena" en los estudiantes. Esta mirada, al privilegiar el dominio del español y la participación oral, termina por invisibilizar la inteligencia que se manifiesta en la lengua materna o en el proceso reflexivo silencioso.

Los estudiantes indígenas han aprendido a identificar como "no buenos" a quienes no se ajustan al modelo escolar. Esta "injusticia epistémica" término que nos permite comprender por qué se invalida el saber del otro ocurre cuando el estudiante indígena, en su esfuerzo por sobrevivir académicamente, termina adoptando los mismos criterios de exclusión que la escuela utiliza contra su propia cultura.

La lección que nos dejan estos perfiles es un llamado a la transformación. Si la escuela desea dejar de ser un espacio que "fractura" la valoración comunitaria, debe ser capaz de ampliar su mirada: entender que el silencio es también una forma de pensamiento, que el esfuerzo (a veces frustrante) es una señal de lucha y no de falta de carácter, y que la inteligencia no es una sola, sino un territorio diverso que el colegio aún no ha aprendido a habitar.

En última instancia, este bloque de análisis demuestra que el éxito escolar, tal como está definido hoy, funciona a menudo como un filtro de exclusión. Comprender las voces de estos cuatro estudiantes nos permite no solo ver sus opiniones, sino desvelar las estructuras invisibles que condicionan la forma en que el sujeto indígena es reconocido o sistemáticamente ignorado dentro del aula.

El maestro como puente: del "cuaderno-dictado" a la pedagogía del diálogo

La relación entre el estudiante indígena y el docente está mediada por las metodologías que este último emplea. Para el Estudiante 2, la excelencia docente se mide por la capacidad de transformar el aula en un espacio de interacción oral, superando la alienación que produce la copia mecánica:

Entrevistador: *¿Qué piensa usted que debe hacer un buen maestro en las clases del colegio?*

Estudiante 2: *Eh, bueno, yo creo que todos los profesores son buenos en el en la clase, sí. Porque yo sí estudió y está listo para darle clase. Entonces, a veces uno no da importante es que uno no pone atención, pero todos son…*

Entrevistador: *¿Estás seguro? O sea, cuando dice que que no le que usted no pone atención, le da como valor a que la culpa es suya, pero dígamele, hay profesores con los cuales usted más aprendió, que la pasó mejor, que usted realmente.*

Estudiante 2: *Ah, bueno, bueno, sí, digamos que ahí a veces sale un profesor que eh, bueno, también, le dedican lo mismo, pero uno lo entiende más. ¿Será que por su lengua, por su voz? No sé, pero a veces sí salen algunos profesores que sí uno le da mucho mentalidad.*

Entrevistador: *Listo. ¿Y qué piensa que que hace ese profesor? ¿Usted cómo cree que ese profesor hace?*

Estudiante 2: *Eh, en verdad ellos a veces los profesores le dedican es explicaciones en vez de escribirle. Para mí eso es muy importante, porque uno en vez de estar escribiendo dialogan, pregunta, exponen. Esos son más más bueno, más uno se aprende más.*

Entrevistador: *Aprende más, sí, claro.*

Estudiante 2: *En vez de estar escribiendo porque uno escribe en el cuaderno y después ni lo pone atención y no no no lo aprende.*

Para él, un "buen maestro" no es una figura idealizada, es alguien con una capacidad de explica clara, de facilitar la comprensión de los estudiantes. Su juicio es empírico; él diferencia a los profesores por el impacto que generan en su propia capacidad de aprender ("uno le da mucho mentalidad"). Para él, la excelencia docente no está en el currículo, sino en la metodología de interacción: valora profundamente la explicación verbal, la pregunta y el diálogo. Por el contrario, ve la escritura en el cuaderno como un obstáculo, un proceso vacío que, lejos de ayudar, le hace perder el interés y la atención.

Aquí es necesario marcar una distancia crítica respecto a la pedagogía tradicional:

El relato nos muestra que la escuela suele priorizar la copia y la reproducción (escribir en el cuaderno) sobre la construcción real de significado bajo la experiencia empírica. Se señala que, para un estudiante indígena cuya cultura da preeminencia a la oralidad, este modelo es profundamente alienante.

La exigencia de "explicaciones en vez de escribir", es un reclamo a una pedagogía que respete su estructura cognitiva. La escuela muchas veces obliga a los estudiantes indígenas a convertirse en "copistas" antes que en "pensadores". Aquí se interpreta esto como un llamado a una pedagogía de la presencia, donde la voz humana y la interacción son las verdaderas herramientas de inclusión.

Es revelador que Estudiante 2 inicialmente asuma la culpa de su falta de atención, pero luego, ante el cuestionamiento, reconozca que hay profesores que lo hacen mejor. Esto demuestra que el estudiante suele internalizar el fracaso escolar como una deficiencia personal, un efecto común de las pedagogías reproductivas que invisibilizan las barreras metodológicas del sistema.

Estudiante 2 nos enseña que, para un estudiante cuya cultura valora la palabra hablada y la escucha, la escuela puede convertirse en un lugar de aislamiento si todo se reduce a escribir. Su visión es una lección pedagógica: la verdadera inteligencia del maestro no reside en su capacidad de dictar, sino en su habilidad para generar espacios de exposición y diálogo. Al desmitificar el valor del cuaderno y rescatar el poder de la pregunta, Estudiante 2 nos invita a pensar en un modelo educativo donde el éxito no sea "llenar hojas", sino construir conocimiento a través del encuentro humano y la mediación pedagógica consciente.

La pedagogía de la paciencia como justicia curricular: el caso del Estudiante 3

La eficacia docente, desde la perspectiva del estudiante indígena, no en la disposición para sostener el proceso de aprendizaje frente a las dificultades. El Estudiante 3 sitúa la paciencia como un requisito esencial de justicia pedagógica:

> ***Entrevistador:*** *¿Qué piensa usted que debería ser un buen maestro en las clases del colegio? ¿Por qué y para qué?*

Estudiante 3: *Pues hay otros profesores que no le gusta repetir o explicar una y otra vez. Eso es falta de paciencia. Lo que deben tener los profesores es como más paciencia a los estudiantes. Porque hay otros profesores que dicen, "Explico esta vez y no vuelve a explicar." Y uno se queda con la duda a veces sí. Y va y le pregunta lo que van a recibir el primero, no prestó atención, listo. Eso es lo que pasa... ¿Por qué? Porque nosotros como estudiantes nos quedamos con las dudas. ¿Y para qué tiene que repetirlo? Pues para que nosotros entendamos.*

En Estudiante 3, el rasgo definitivo de un "buen maestro" es la paciencia. Él identifica una barrera clara en la actitud de algunos docentes: la negativa a repetir las explicaciones. Para En Estudiante 3, el proceso de aprendizaje es inherentemente cíclico; él reconoce que, por diversos motivos entre ellos la falta de atención momentánea, el estudiante indígena puede no captar la información a la primera. Por lo tanto, su definición de "maestro" es alguien que valida la duda y está dispuesto a regresar sobre sus pasos para asegurar que el mensaje sea recibido.

Al analizar el testimonio de Estudiante 3, emerge una crítica a la "economía del tiempo" que impone la escuela tradicional:

Estudiante 3 no pide condescendencia, pide tiempo de procesamiento. Es necesario señalar que, en contextos de diversidad lingüística y cultural, la repetición no es solo un gesto de cortesía o paciencia; constituye un acto de justicia pedagógica y equidad. Muchos estudiantes indígenas requieren que la información sea reformulada varias veces para ser integrada en una lengua que no es la materna.

Se desvela una actitud docente que funciona más como un filtro que como un puente ("Explico esta vez y no vuelve a explicar"). hay que destacar cómo esta actitud castiga el error o la distracción inicial, convirtiendo la duda en una sentencia de fracaso ("Y uno se queda con la duda").

Es revelador que Estudiante 3 resuma todo el objetivo del maestro en una frase: "para que nosotros entendamos". Esto despoja al maestro de la figura de autoridad que "evalúa" y lo coloca en la posición de facilitador que "garantiza la comprensión".

La enseñanza en estudiantes de comunidades indígenas muestra un proceso que requiere de una ética del cuidado y la perseverancia. La falta de paciencia es el mayor obstáculo que Estudiante 3 expone, da evidencia de que los estudiantes indígenas no siempre desertan por falta de capacidad, sino porque se le cierran las puertas a la rectificación y al aprendizaje continuo. Su relato invita a reflexionar sobre si nuestras aulas están diseñadas para que el estudiante entienda o simplemente para que cumpla con el tiempo del programa. Un buen maestro, a ojos de Estudiante 3, es aquel que no teme repetir, porque entiende que la construcción del conocimiento no tiene una sola oportunidad.

El maestro como guía en el "hacer": el andamiaje como pedagogía de la cercanía

En la experiencia del Estudiante 1, el éxito escolar se mide por su capacidad de acompañamiento práctico y su disponibilidad para intervenir directamente en el proceso de aprendizaje del estudiante indígena:

Entrevistador: *¿Qué hace un buen maestro en las clases?*

Estudiante 1: *Pues, digamos, uno que no entienda se pone a explicar, haga así, haga así. Es un buen maestro que lo hace eso, ¿no? Y lo bien, lo enseña, haga así, haga así. Uno no es así, hágalo bien, uno que no sabiendo que entonces tiene que explicar... Bueno, porque no tiene conocimiento eso muy bien. Entonces, para que conozca más, digamos, multiplicar o sumar a dividir y por eso es quien le enseña, ¿no? Haga así porque lo ellos diga ponga más, uno se escribe más o, o digamos no lo sabe, entonces, por eso es que le enseña también, digamos, otras cosas para escribir, para usar las palabras para eso.*

Para Estudiante 1, el "buen maestro" se define por su disponibilidad física y su acompañamiento asertivo y empático constante. Su lenguaje ("haga así, haga así") refleja una pedagogía del modelamiento, él no espera que el profesor sea un orador distante, sino un guía que se acerca al pupitre demuestra y acompaña el proceso manual del estudiante. Así, la enseñanza no es teoría abstracta, es una transferencia de herramientas ("multiplicar", "sumar", "escribir") que le permiten al estudiante indígena adquirir una interpretación del conocimiento que antes no tenía.

Es fundamental notar cómo Estudiante1 desmitifica la figura del docente para aterrizarla en una función de andamiaje, él describe un tipo de enseñanza basada en el "hacer con" el otro. Siendo así, el éxito académico pasa por la interacción tangible y cercana. Cuando el docente dice "hágalo bien" sin más, él estudiante lo percibe como una falta; cuando el docente dice "haga así", está estableciendo una conexión empática y pedagógica efectiva.

Es la escuela un lugar donde se adquieren destrezas necesarias ("sumar", "dividir", "usar las palabras"). Al tener en cuenta la interpretación que, para los estudiantes de contextos diversos, el maestro que "enseña a hacer" es valorado porque les brinda las herramientas para navegar el mundo occidental, a la vez estas nociones deben ser mostradas desde las condiciones materiales que los estudiantes indígenas reconocen en su realidad cultural, dejando así una relación interpretativa fuerte entre el conocimiento abstracto y su realidad.

Existe una crítica implícita a los profesores que no explican. Él pone de relieve que el conocimiento no es innato y que la función principal del maestro es reducir la brecha entre lo que el estudiante "no sabe" y el saber académico. Es una visión honesta y profundamente funcional de la educación para saber.

Estudiante 1 nos muestra una dimensión fundamental de la pedagogía: la enseñanza como un acto de acompañamiento genuino y cercano. Mientras otros estudiantes indígenas le hallan prioridad a el diálogo oral, el subraya la importancia del andamiaje práctico; para él, el "buen maestro" es aquel que se involucra en la construcción del saber a través del modelamiento. Esta visión desmitifica la figura del docente como una autoridad distante y lo posiciona como un mentor que, lejos de juzgar la carencia de conocimiento o saber, la asume como el punto de partida para un ejercicio compartido. Su testimonio nos recuerda que la equidad educativa, especialmente en contextos interculturales, no se logra únicamente con teoría, sino con la presencia tangible del educador que, al sentarse junto al estudiante, valida el proceso de aprendizaje como una construcción cotidiana y colaborativa del saber.

La pedagogía del cuidado como reparación: el caso del Estudiante 4

La relación entre el aprendizaje y seguridad emocional es absoluta. Para el Estudiante 4, la capacidad del maestro debe ser buena para romper con las historias "pedagogía del miedo" y establecer un vínculo basado en la dignidad:

> ***Entrevistador:*** *¿Qué piensa usted que debe hacer un buen maestro?*
>
> ***Estudiante 1:*** *Un buen maestro, tenerle paciencia a sus alumnos... Si el profesor fuera una persona, por ejemplo, que como antes, anteriormente que cascaban al estudiante, por no saber o por no aprenderse lo que le está diciendo el profe. Ese es de ahí, el alumno nunca va a aprender. Pero cuando un profesor le dice con una dedicación, con mucho amor, de darle clase a su estudiantil aprenden lo más rápido que cascándole... A mí sí me pegaron cuando tenía 8 años. Me pusieron tapas de cerveza y ahí me marcó la pierna... me pegaron con una regla.*

En el Estudiante 4 también aparece, la "paciencia" y el "amor" como necesidades pedagógicas que determinan el respeto. Su testimonio vincula directamente el aprendizaje con la seguridad emocional, él sostiene que la violencia ("cascándole") bloquea el aprendizaje ("el alumno nunca va a aprender"). A pesar de haber sido víctima de castigos físicos a los ocho años, Estudiante 4 es capaz de racionalizar que esa no es la forma correcta de enseñar. Su definición de un buen maestro es aquel que rompe con la herencia del castigo en todas sus formas, sustituyéndolo por una "dedicación" que permite saber "más rápido".

Aquí es necesario realizar un ejercicio de memoria histórica y crítica escolar:

El relato de Estudiante 4 sobre las tapas de cerveza y la regla en la rodilla ilustra la violencia simbólica y física ejercida históricamente sobre los niños indígenas en la escuela. Cabe mencionar que la violencia no era un hecho aislado, sino sistemática una "pedagogía del miedo" que buscaba someter a los estudiantes indígenas.

Al relatar cómo fue obligado a seguir asistiendo por sus hermanos mayores. Revela que, para muchos niños indígenas, la escuela no fue un lugar de elección, sino una institución impuesta donde tuvieron que resistir físicamente para poder sobrevivir. El hecho de que no recuerde el contenido de estudio, pero sí el dolor físico, demuestra cómo el trauma se fija en la memoria corporal por encima del contenido como retrata la doctora Broitman (2012). Y a la vez el hecho que tiene el estudiante de priorizar la búsqueda de dignidad y respeto en el aula.

Cuando Estudiante 4 aboga por un profesor con "mucho amor", está haciendo una propuesta política: exige una educación que humanice, en contraste con una historia educativa que lo trató como un objeto que debía ser moldeado a golpes.

Estudiante 4 nos brinda un testimonio sobre las cicatrices que deja una escuela que entiende el saber cómo una imposición violenta. Su lección es contundente: el miedo no enseña, paraliza. Al contraponer la "dedicación con amor" frente al castigo físico que marcó su infancia, Estudiante 4 nos invita a entender que el buen maestro es aquel que repara el vínculo roto. Para él, la paciencia es la herramienta que permite devolverle al estudiante indígena el derecho a equivocarse y el derecho a saber sin miedo. Es importante reconocer que nuestra labor es documentar estos relatos para asegurar que la "pedagogía del castigo"

sea una práctica desterrada de las aulas, dando paso a una educación que, finalmente, dignifique la trayectoria del estudiante indígena.

Hacia una pedagogía de la relación y el cuidado

Al analizar las voces de los estudiantes, se hace evidente que no buscan en el maestro una figura de autoridad distante, sino una presencia humana significativa que acompañe la configuración de sus propias "figuras de aprender". Mientras se reclama la necesidad de un andamiaje práctico un maestro que "haga con el estudiante" para reducir la brecha técnica, la experiencia de Estudiante 4 nos advierte que cualquier instrucción resulta inútil si no está cimentada en la ética del cuidado y la reparación.

Ambos estudiantes coinciden en que el saber no es una propiedad del maestro que se transfiere mediante la coacción o la distancia; es un proceso que exige horizontalidad. El saber es un hacer compartido y a la vez es adquirir un saber libre de miedo.

La escuela debe dejar de ser un espacio de disciplina miento físico para convertirse en un lugar donde la memoria corporal sea de logro y confianza, no de trauma.

La demanda de "amor" y "paciencia" expresada por estos estudiantes indígenas es una reivindicación política. En un sistema histórico que utilizó la violencia como herramienta de "civilización" sobre los pueblos indígenas, pedir un maestro que explique con paciencia y que acompañe con dedicación es un acto de resistencia que exige, finalmente, una educación de saber que reconozca la dignidad del sujeto.

La labor de un buen maestro, bajo la mirada de nuestros estudiantes indígenas, se reduce a una tarea fundamental, restaurar el vínculo roto entre el conocimiento y la vida ancestral de cada uno de ellos. Así un buen maestro es, ante todo aquel que es capaz de transformar el aula de un escenario de imposición a un territorio de acompañamiento digno, donde el saber se construye no a pesar de la alienación del estudiante indigna, sino gracias al encuentro humano con él.

El cuento como ancla identitaria: la construcción de la "figura de aprender"

En la trayectoria de un estudiante que transita entre una lengua materna y el español, la consolidación de su identidad como "aprendiz" surge del momento en que el conocimiento se vuelve accesible y significativo. Para el Estudiante 2, este hito se cristaliza en una experiencia de lectura sencilla pero profunda:

> ***Entrevistador:*** *¿Se acuerda de alguna cosa que le gustó mucho aprender en el colegio? ¿Algo que aprendió usted en el colegio que le haya ido muy bien?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Yo creo que el cuento... Bueno, bueno, una vez yo desde primaria aprendí un cuento que se llama "La gallina y el cerdo". Sí, apenas yo apenas sabía leer, pero no entendía. Pero eso yo lo leí y lo leí y lo leí y nunca se me olvidó. Eso se llama el cuento así, la gallina y el cerdo.*
>
> ***Entrevistador:*** *¿Y por qué cree que le gustó?*

Estudiante 2: *Es que bueno, primera vez cuando estuve aprendiendo en español y eso era un buenísimo para leerlo. Porque era fácil. Me entendía. [Recita una parte:] "Bebiendo una gallina que era un arroyuelo. A cada trago alzaba la vista al cielo y con el pico gracias daba. ¿Qué es eso rico tan rico? Eh, le pregunto al cerdo, ¿qué es eso? Creo que gruñó el cerdo." Eh, bueno, así así pero así son corticos. Y pero eran largos, pero a mí siempre me gustó y toda la noche yo lo leía.*

En el relato, el cuento de 'La gallina y el cerdo' representa su primer gran éxito pedagógico y su proceso genuino de apropiación de sentido. Él describe un proceso de repetición voluntaria ("lo leí y lo leí y lo leí"), lo cual indica que, al encontrarse con el texto que era "fácil" y que él podía "entender", ese entender se da por la percepción de su entorno o ambiente de realidad en su infancia, que al ser representado en un texto y en un idioma diferente a su lengua. La figura de aprender pasó de la frustración de la lengua desconocida a la satisfacción de habitar allí. La memorización de los versos no fue una carga, sino una marca de identidad y orgullo.

Es un evento donde se conecta su saber con un momento específico donde la lengua (el español) dejó de ser un código extraño y se convirtió en una herramienta suya. Este cuento es su "ancla": le dio la evidencia de que él podía aprender, un requisito esencial para cualquier futura figura de aprender exitosa.

Cuando el menciona que lo leía "toda la noche". Demuestra que cuando el estudiante siente que el saber es "fácil" o "accesible", la motivación pasa de ser externa (la obligación escolar) a ser una movilización interna (el deseo propio). Esto subraya que la verdadera

agencia pedagógica surge cuando la curiosidad reemplaza a la imposición. La escuela a menudo olvida este componente afectivo.

Aunque el cuento está en español y es una lectura, la forma en que Estudiante 2 lo recita nos dice que él todavía "escucha" el cuento. Su figura de aprender sigue mediada por la oralidad: los animales, el ritmo, los sonidos ("gruñó el cerdo"). Él no solo leyó el texto, lo habitó.

La experiencia de Estudiante 2 con el cuento de "La gallina y el cerdo" es un recordatorio de que las grandes trayectorias escolares comienzan con pequeños éxitos que dan seguridad. Este relato ilustra perfectamente la configuración de una figura de aprender positiva: aquel momento en el que el estudiante, venciendo la barrera de la lengua, logra decir "yo entiendo". La lección para nosotros es clara: el papel del maestro no es solo enseñar contenidos, sino proporcionar los "cuentos" aquellos recursos, lecturas o retos que permitan al estudiante indígena experimentar su propia capacidad de comprender. Si logramos que el estudiante tenga un "cuento propio", un momento de éxito donde se reconozca a sí mismo como un sujeto que sabe, habremos logrado cimentar una relación con el saber que será, como el cuento de Estudiante 2, difícil de olvidar.

El conocimiento como proyección de vida: el caso del Estudiante 3

El aprendizaje funciona como una herramienta de construcción de identidad profesional y una ventana hacia horizontes de posibilidad. Su experiencia con las ciencias naturales ilustra cómo el currículo escolar puede convertirse en el motor de una vocación:

Entrevistador: *¿Se acuerda de alguna cosa que le gustó mucho aprender en el colegio?*

Estudiante 3: *Pues para mí el área que más me gusta fue biología o química... Cuando se uno le toca ver los sistemas del cuerpo, porque yo iba a estudiar supuestamente medicina... A mí me gustaba mucho eso, me gustaba, entonces yo dije, "Eso fue como una cosa también que me motivó a elegir esa carrera a la que voy a estudiar."*

El interés por la biología de no es accidental; es el motor que le permitió imaginar un futuro diferente. Su "figura de aprender" está intrínsecamente ligada a la aspiración. Al estudiar los sistemas del cuerpo humano, Estudiante3 no solo memoriza datos; él estaba validando su propia capacidad para entender procesos complejos ("medicina"). El aprendizaje, para él, funcionó como un catalizador de su propia identidad, le dio un nombre a sus ambiciones.

Estudiante 3 no dice "aprendí biología porque era fácil", dice "aprendí biología porque quería ser médico". Aquí, la asignatura se vuelve un puente entre el presente escolar y el futuro profesional. Demostrando que cuando los estudiantes indígenas logran conectar el currículo con una "figura de aprender", el aprendizaje adquiere un sentido profundo y movilizador intrínseca superior.

Es fundamental destacar que el hecho de que un estudiante indígena se vea a sí mismo como futuro médico es un acto de ruptura con los estereotipos que muchas veces limitan las expectativas educativas de estas poblaciones. El profesor de biología, al ofrecerle esta ventana al conocimiento científico, no solo enseñó una materia; permitió que Estudiante3 legitimara una nueva dimensión simbólica de sí mismo: la de un profesional de la salud. En este sentido, el saber no es solo un proceso cognitivo, sino una forma de ser que le otorga agencia para trascender las fronteras de su comunidad.

Se entiende que saber no es solo un proceso cognitivo, es una forma de ser. En Estudiante 3, su figura de aprender es la de un "futuro profesional". El conocimiento biológico se convierte en su primer peldaño para habitar otro mundo no conocido (el de la salud/medicina) que trasciende las fronteras de su comunidad.

El relato de Estudiante 3 nos enseña que el aprendizaje escolar alcanza su máximo potencial cuando se convierte en un espejo de las posibilidades futuras. La biología fue la herramienta que le permitió construir una "figura de aprender" orientada hacia el logro y la vocación. Aquí el saber es un proyecto de vida. La lección es contundente: los estudiantes indígenas necesitan que la escuela les presente conocimientos que no solo sean relevantes para su realidad inmediata, sino que les permitan proyectarse en mundos posibles. Un buen maestro, en este caso, es aquel que enciende esa chispa de "yo podría ser un profesional de esto", transformando un concepto biológico en un sueño tangible.

La curiosidad como agencia: el saber cómo expansión de los límites personales

En él la relación con el conocimiento trasciende la necesidad pragmática; se configura como una experiencia de fascinación por la estructura de las cosas. Su interés por el inglés fue una cuestión de inquietud por el "cómo" de los fenómenos:

> ***Entrevistador:*** *¿Se acuerda de alguna cosa que le gustó mucho aprender en el colegio? ¿Cuál?*
>
> ***Estudiante 4:*** *¿Anteriormente o en esto?*
>
> ***Entrevistador:*** *Eh, anteriormente y ahora.*
>
> ***Estudiante 4:*** *Anteriormente a mí me gustaba mucho la clase en inglés... Me llamaba la atención cómo se producía cada palabra y entonces yo me quedaba. En ese tiempo no había internet, porque si hubiera internet como ahora yo aprendo. Aprendo porque aprendo. Pero no, en ese tiempo no había internet.*

Este interés por la clase de inglés fue estético y analítico, le fascinaba "cómo se producía cada palabra". Esto revela una curiosidad por la estructura del lenguaje que trascendía la obligación escolar. Su testimonio es un ejercicio de memoria donde reconoce un potencial no agotado; al afirmar "Aprendo porque aprendo", aquí expresa una sed de conocimiento que, a pesar de las limitaciones de recursos de su época, se mantuvo viva como una característica central de su personalidad.

En este sentido la frase de Estudiante 4 es una declaración de la agencia pedagógica. Él busca la satisfacción del deseo de saber por el saber mismo. Esta es la expresión más pura de una figura de aprender positiva: el estudiante que asume el conocimiento como una forma de expansión personal.

Identifica el contexto material (la falta de internet) como el límite que contuvo su saber. Para muchos estudiantes indígenas, el deseo de aprender a menudo choca con la precariedad tecnológica. Sin embargo, su relato no se tiñe de resignación, sino de una convicción: si los medios hubieran estado presentes, su saber habría sido absoluto.

El hecho de que le interesara "cómo se producía cada palabra" sugiere una mente reflexiva. No se conformaba con la repetición; quería entender la raíz. Este tipo de interés es un "nodo de éxito" que los docentes deben aprender a identificar para fortalecer la relación con el saber esta es la puerta de entrada para personalizar la mediación educativa.

La fascinación de Estudiante 4 por el inglés nos enseña que el deseo de aprender no necesita una utilidad práctica inmediata para ser significativo; el saber puede ser un refugio donde el estudiante experimenta el placer de entender el mundo. Su figura de aprender se define por una curiosidad intrínseca que desafía las carencias materiales. Si bien el contexto de la época limitó sus oportunidades, su testimonio nos deja una lección profunda: el buen maestro debe ser capaz de identificar esos "focos de fascinación" en sus alumnos. Cuando un estudiante dice "aprendía porque me llamaba la atención", nos está entregando la clave de su subjetividad. Nuestra labor es alimentar esa chispa, asegurándonos de que, independientemente de los recursos disponibles, el estudiante mantenga la certeza de que saber es, ante todo, un derecho a expandir sus propios límites.

La construcción de la "figura de aprender" como acto de libertad

Es evidente que el saber ocurre en el encuentro entre la curiosidad del estudiante y una movilización de un deseo que le permite reconfigurarse a sí mismo.

El saber cómo anclaje de identidad el saber (el cuento) no fue solo adquirir una habilidad lingüística, sino un rito de paso, el momento en que el estudiante indígena rompe la barrera del "no entiendo" y se descubre como un sujeto capaz de apropiarse del sentido.

El saber cómo proyección de futuro en este sentido (la biología) actúa como un catalizador de identidad profesional. Aquí, saber es construir un proyecto de vida que le permite al estudiante indígena verse a sí mismo habitando mundos que antes le parecían ajenos o inalcanzables.

El saber cómo expansión de la subjetividad La experiencia intelectual no requiere siempre de una utilidad práctica para ser legítima. Cuando un estudiante indígena dice "aprendo porque aprendo", nos enseña que el saber está fuertemente movilizado por un deseo que busca el derecho a la expansión personal y un refugio donde el intelecto encuentra su propia libertad.

Los resultados de estos relatos nos invitan a reconocer como el estudiante indígena es un arquitecto de su propia figura de aprender. El rol del maestro, lejos de ser el de un mero transmisor, es el de un "buscador de nodos de éxito". Identificar aquello que fascina al estudiante indígena en sus deseo o gustos es la llave para personalizar la mediación educativa.

Restaurar el vínculo entre el saber y la vida implica aceptar que, cuando un estudiante indígena encuentra algo que "le llama la atención", no solo está aprendiendo un tema escolar; está motivado a reclamar su derecho a la curiosidad y al crecimiento. En última instancia,

desde el enfoque de la relación del saber de los estudiantes indígenas se respeta y reconocen las "figuras de aprender" que dignifican al sujeto, convirtiendo el aula en un territorio de posibilidades donde cada estudiante indígena puede, finalmente, narrar su propia historia de éxito.

La tensión entre la representación y el juicio: la "pena" ante el referente cultural

La interculturalidad en el aula no se limita a la presencia de docentes indígenas; está mediada por la percepción que el estudiante tiene de su propia cultura en un entorno que sigue siendo predominantemente evaluativo. Para el Estudiante 2, la figura del profesor indígena actúa como un pilar de respeto, pero también como un espejo ante el cual siente la presión de "estar a la altura":

> ***Entrevistador:*** *¿Cree que lo que aprende en el colegio lo ayuda a entender o a valorar su cultura o su comunidad de una manera diferente?*
>
> ***Estudiante 2:*** *Yo creo que eh digamos que aquí hay un profesor que también es un indígena, ¿no? Entonces, yo él lo respeta mucho la cultura. Entonces, él en sí, aquí dentro de esta comunidad Candelarias son muy respetables dentro de las comunidades de los tribus. Entonces, a veces uno hasta le dice que toca exponer la lengua, pero uno por pena no lo dices.*

El testimonio de Estudiante 2 sobre la presencia de un docente indígena nos permite desglosar la complejidad de la identidad en la escuela:

La presencia de un docente que encarna la cultura propia dentro del sistema formal es el factor que permite a Estudiante 2 percibir el respeto institucional. Este profesor no solo transmite conocimientos, sino que "autoriza" que la cultura indígena sea vista como un saber digno de valor y no como un legado del pasado.

Si bien el respeto es reconocido ("él lo respeta mucho"), la "pena" que manifiesta el estudiante indígena revela una tensión profunda. No se trata simplemente de timidez, sino de una reverencia ante una figura de autoridad que ha servido de ejemplo en lo académico en lo ancestral. Estudiante 2 percibe al docente como alguien "superior" en ambos mundos, lo que genera en el estudiante indígena el temor a no estar a la altura; siente que su lengua materna, al ser expuesta ante un juez tan competente, podría ser juzgada negativamente. Esto evidencia cómo los estudiantes indígenas han interiorizado jerarquías donde el saber académico actúa como una vara de medición constante.

Estudiante 2 reconoce la importancia de exponer su lengua, pero se ve limitada por la huella de la exclusión histórica. La educación intercultural, por tanto, no se logra únicamente contratando maestros indígenas, sino transformando el aula en un espacio donde la lengua materna deje de ser una "prueba de competencia" y se convierta en una expresión cotidiana y legítima de identidad. La "pena" solo podrá ser sustituida por el orgullo de pertenencia cuando el saber propio no sea evaluado bajo la mirada del saber hegemónico.

El testimonio de Estudiante 2 revela que la educación intercultural enfrenta un desafío sutil pero determinante: la asimetría en la valoración de los saberes. Aunque la presencia de

un docente indígena es un pilar fundamental para el respeto institucional, la "pena" que manifiesta el estudiante pone al descubierto la presión interna de verse ante el espejo de su propia cultura en un entorno escolar que aún se percibe como un espacio de evaluación constante. Para Estudiante 2 el maestro no es solo un guía, sino un referente de éxito que, involuntariamente, se convierte en un juez de su desempeño. El reto pedagógico, por tanto, trasciende la simple representatividad; requiere de una práctica docente que desarticule la idea de que cumplir con las expectativas culturales es una tarea de evaluación, permitiendo que el estudiante se libere del peso de "no estar a la altura" de su propia herencia.

La escuela como archivo de resistencia: la educación como reivindicación de la dignidad

En la experiencia del estudiante la escuela se convierte en un espacio estratégico para la preservación de la memoria, donde funciona como una contra narrativa frente a la erosión cultural que él percibe en su comunidad de origen. El aprendizaje en ciencias sociales trasciende el dato histórico, es un ejercicio de dignificación identitaria:

> ***Entrevistador:*** *¿Cree que lo que aprende en el colegio le ayuda a entender o a valorar su cultura o su comunidad de una manera diferente?*
>
> ***Estudiante 3:*** *Pues a valorar pues prácticamente las historias que han contado como es ciencias sociales, se cuentan todas esas historias de nuestra cultura. Y cultura prácticamente que en mi pueblo indígena se ha ido perdiendo... Usted va a mi tierra y nunca va a ver una persona en trajes típicos como antes lo había. Ahorita las*

personas ya le dan pena. Y eso y eso no es cosa de pena, eso es cosa de uno sentirse orgulloso.

Para Estudiante 3, el conocimiento escolar específicamente la clase de ciencias sociales es una herramienta de preservación de la identidad de sus pueblo. Él observa una brecha generacional donde los símbolos de su identidad (como el traje típico) están desapareciendo bajo el peso de la vergüenza social. Estudiante 3 no solo aprende historia; él juzga el presente a través de ese saber, asumiendo una postura crítica sobre la pérdida cultural de su pueblo.

Este relato permite reflexionar sobre la función social de la educación en contextos indígenas, él utiliza el colegio para validar sus costumbres en la cotidianidad de su pueblo al parecer se están olvidando. La escuela es un archivo resistente que le devuelve al estudiante indígena la narrativa de sus antepasados.

En su discurso también realiza una distinción fundamental, la diferencia entre la "pena" (internalización de una visión externa que subvalora al indígena) y el "orgullo" (la reapropiación del sujeto). Para él, la cultura no es un "traje típico", sino una "identidad que lo representa con orgullo". Demuestra que su figura de aprender está vinculada a una ética de la dignidad.

Reconoce que lo que aprende en el aula contrasta con la realidad "en su tierra". Este desacuerdo es lo que lo impulsa a tomar una postura: él no se resigna a la pérdida de identidad, él la cuestiona. Esta capacidad de cuestionar es la prueba definitiva de que la

educación escolar, cuando se encuentra con una identidad fuerte, deja de ser un proceso de aculturación para convertirse en un motor de transformación social.

La reflexión de Estudiante 3 nos permite ver que, para los estudiantes indígenas, la escuela puede funcionar como un espejo que les devuelve una imagen de su cultura que el entorno a veces les niega. Estudiante 3 no aprende solo para saber datos, sino para dotar de sentido a su pertenencia. Su testimonio es un recordatorio de que la identidad es una construcción que se debe defender contra el olvido. Un buen maestro, para un estudiante con la mirada crítica de Estudiante 3, es aquel que le da las herramientas discursivas para hablar con orgullo de su presente. Aquí, la labor docente se convierte en un ejercicio de fortalecimiento de la agencia: Estudiante 3 se siente capaz de señalar la pérdida y, más importante aún, de reivindicar el derecho al orgullo frente a la mirada estigmatizante.

La ciencia como diálogo con la vida: el caso del Estudiante 1

En la construcción de las figuras de aprender, el estudiante indígena a menudo busca en el conocimiento escolar un reflejo de su propia comprensión del cosmos. Para él, la química es una asignatura que toma como herramienta para descifrar la naturaleza y la vida:

> ***Entrevistador:*** *Bueno, ¿se acuerda de alguna cosa que le gustó mucho aprender en el colegio? Digámosle acá.*

Estudiante 1: *Pues digamos que me a mí me gusta mucho aprender en matemática y y química, eso es muy bueno y tecnología, no me gustan esas.*

Entrevistador: *¿Y cuál de esas cosas le gustan más?*

Estudiante 1: *Pues más me gustan químicas.*

Entrevistador: *¿Y por qué?*

Estudiante 1: *Pues es química es muy bueno porque eh las químicas habla mucho de sobre de de los cuerpos. bueno, la bueno, todo eso en la naturaleza, eso es muy habla, entonces es muy bueno.*

La materia escolar química se convierte en una ventana hacia lo vital. Su "figura de aprender" está intrínsecamente ligada a lo orgánico. Al afirmar que la química "habla sobre los cuerpos y la naturaleza", Él realiza una traducción cultural, conecta el contenido académico con una cosmovisión donde la naturaleza es el sujeto principal.

La fascinación de Estudiante 1 por "cómo habla" de la química de los cuerpos revela una mente que busca entender los mecanismos internos de la realidad. Su curiosidad está movilizada por una necesidad de comprensión interna el deseo de descifrar el tejido de la vida. Para él, el conocimiento escolar adquiere sentido solo cuando logra explicar el mundo natural que habita.

Al establecer una distinción clara entre lo que considera "muy bueno" (química/matemáticas) y lo que descarta (tecnología), Estudiante1 demuestra que su agencia

pedagógica es selectiva. El estudiante indígena se conecta solo con aquellos saberes que percibe como "auténticos" o vitales para su comprensión del mundo.

El relato de Estudiante 1 nos enseña que el saber para un estudiante indígena depende de la capacidad de reconocer su propia realidad dentro de los contenidos académicos. La química, cuando se enseña bajo la luz de la naturaleza y el funcionamiento del cuerpo, deja de ser una ciencia ajena para convertirse en un lenguaje con el que el estudiante puede interpretar su entorno. El desafío para el docente es evitar la deshumanización de las ciencias naturales; si logramos que el estudiante vea que la química explica la misma naturaleza que él habita, habremos transformado un contenido escolar en un puente hacia el entendimiento profundo. Para Estudiante1, aprender es, en esencia, aprender a leer la naturaleza, y la escuela debe estar a la altura de esa fascinación.

El saber cómo arma de emancipación: el colegio como campo de batalla político

La educación escolar adquiere un sentido eminentemente pragmático y político, el conocimiento es la herramienta indispensable para desmantelar la subordinación y garantizar la defensa de su comunidad frente a la explotación y el engaño externo. Su testimonio redefine la "valoración cultural" como un ejercicio de empoderamiento:

> ***Entrevistador:*** *¿Cree que lo que aprende en el colegio le ayuda a entender o a valorar su cultura o su comunidad de una manera diferente?*

Estudiante 4: *Claro, se valora mucho. Primero que, porque ya sería un cambio, ya sería ayuda para la comunidad. Ya no serían engañados por otros, sino que uno puede levantar su comunidad. Sí, es un gran ayuda para todos.*

Entrevistador: *Y eso ¿lo que aprende en el colegio le ayuda para eso?*

Estudiante 4: *Claro, nos ayuda a forzalizar mucho la mente. Cuando se trata… porque cuando hablamos de de político y eso, cómo es eso. Me han dado clase de eso a ese anteriormente. Sí tenía mi conocimiento sobre mi derecho. Pero tú sabes que si uno no es estudiado no tienes voz para hablar. Y entonces me asmero (esmero) por buscar eso.*

Él habla que el colegio es un espacio de entrenamiento para la defensa colectiva. Su figura de aprender se define por un objetivo pragmático y político, el conocimiento le sirve para que su comunidad no sea "engañada". La valoración de la cultura pasa por la capacidad de protegerla mediante el saber formal (política, derechos, leyes).

El análisis del Estudiante 4 es contundente: "si uno no es estudiado no tienes voz para hablar". Esto revela una posición subjetiva donde el estudiante identifica una carencia histórica (el silencio del indígena frente al poder). Él "se esmera" por la necesidad urgente de adquirir una voz en espacios públicos, concuerda con el papel que realizo en su edad temprana con defensa su abuelo. “procesos de movilización”

Estudiante 4 se ve a sí mismo como una extensión de su comunidad. Su éxito escolar es el éxito de su pueblo. Al aprender sobre política y derechos, él está realizando una

"traducción" del saber académico a una estrategia de supervivencia comunitaria. Su figura de aprender es, por tanto, una figura de liderazgo.

El testimonio nos permite comprender que, en contextos donde la marginación es una realidad, el colegio es percibido como el campo de batalla donde se forja el arma más poderosa: el conocimiento de los propios derechos. Para Estudiante 4, la valoración de su cultura se sostiene sobre la construcción de un futuro donde los miembros de su comunidad tengan "voz para hablar" frente a quienes intentan engañarlos y ser la voz que ponga en tela de juicio en su comunidad sus necesidades por encima de engaños. El docente, ante un estudiante como Estudiante 4, no es solo un instructor de contenidos, sino un facilitador de herramientas críticas. La verdadera educación intercultural aquí se mide por la capacidad del estudiante para cuestionar estructuras de poder y erigirse como un defensor de su propio pueblo.

La escuela como territorio de reexistencia

Al concluir el análisis emerge una conclusión central, la educación, en contextos indígenas, deja de ser un proceso de aculturación para convertirse en un ejercicio de reexistencia. Los estudiantes llegan al aula como portadores de una "figura de aprender" cargada de historia, deseo y necesidades políticas.

Se encuentra que la relación con el conocimiento escolar está mediada por la búsqueda de sentido. El saber se legitima en el respeto, en la resistencia frente al olvido, en la comprensión de la vida orgánica, en la adquisición de una voz pública. La escuela solo es

efectiva cuando los estudiantes logran articular lo que aprenden en el aula con su horizonte de pertenencia.

Un hilo conductor en estos relatos es la presencia de la "pena" como el síntoma de una interiorización de jerarquías sociales. Sin embargo, ellos demuestra que el aprendizaje escolar tiene la potencia de transformar esa "pena" en agencia. Cuando el estudiante indígena trasciende la mirada evaluativa del docente (el "juez"), el conocimiento se convierte en un motor de transformación, un "archivo resistente" (Estudiante 3) o una "herramienta de emancipación" (Estudiante 4).

La labor docente, a la luz de estos testimonios, requiere una redefinición. No basta con la presencia física de maestros indígenas; se requiere una práctica pedagógica capaz de desarticular la mirada hegemónica. Un docente que sea facilitador de herramientas críticas y no un juez del desempeño cultural es el único que puede transformar el aula en un territorio de posibilidades, donde la lengua, el orgullo y la identidad no sean obstáculos, sino los cimientos de un saber compartido.

El derecho a la propia narrativa

El análisis de las trayectorias nos convoca a mirar la educación intercultural no una promesa de justicia. Cuando un estudiante indígena encuentra en la escuela un espacio para "forzalizar la mente", para "leer la naturaleza" o para "reivindicar su orgullo", la educación cumple su propósito más profundo: devolverle al sujeto la capacidad de narrar su propia historia.

En este bloque hemos documentado que el saber, cuando se encuentra con una identidad fuerte, deja de ser una imposición externa. Se convierte, en última instancia, en un acto de libertad. La escuela, entonces, no solo es el lugar donde el estudiante aprende a leer el mundo, sino el espacio donde aprende a escribirse a sí mismo como un sujeto con voz, con historia y con un futuro propio.

Discusión de Resultados

El presente apartado tiene como propósito dialogar con los hallazgos derivados de las trayectorias narrativas de los cuatro estudiantes indígenas participantes. A partir del análisis expuesto en el capítulo anterior, esta discusión busca entrelazar las experiencias vividas por los sujetos con el marco teórico de la "relación con el saber" propuesto por Charlot (1997) y complementado por la perspectiva de Broitman (2012).

La discusión se estructura a partir de tres ejes transversales que responden a la configuración del sujeto indígena en el contexto de la educación media nocturna en Bogotá:

- **La ruptura del vínculo escolar**: Se examinan las razones del abandono temprano, comprendiéndolo no como una carencia individual, sino como una respuesta crítica ante un sistema que operó como una brecha en el proceso educativo. En este eje se discute cómo las barreras geográficas, económicas y la falta de sentido pedagógico transformaron la escuela inicial en un espacio ajeno a sus cosmovisiones.
- **La agencia en el reingreso educativo**: Se analiza el sentido del retorno al aula en la vida adulta. Se argumenta que este reingreso no es fortuito, sino un acto de agencia estratégica donde el saber escolar se resignifica como una herramienta de emancipación política, dignificación ancestral y defensa comunitaria en el entorno urbano.

- **La transformación de la relación con el saber**: Se discute cómo las experiencias vitales actúan como catalizadores en la redefinición del sentido de estudiar. A diferencia de la etapa escolar infantil, donde el estudiante era un sujeto pasivo ante una imposición hegemónica, el indígena moviliza su deseo de aprender desde una intencionalidad consciente: la necesidad de negociar con la modernidad sin renunciar a su identidad.

Este apartado pone en evidencia que la relación con el saber en jóvenes indígenas que reingresan a la jornada nocturna es un proceso fluido. En lugar de una asimilación cultural, el retorno a la educación media se configura como un ejercicio de poder donde la historia, la lengua y el orgullo se integran como cimientos fundamentales de una escolaridad que, finalmente, se pone al servicio de sus propios proyectos de vida.

La ruptura del vínculo escolar: el abandono como respuesta crítica

Al analizar las trayectorias de los estudiantes, resulta evidente que la interrupción de sus estudios en la infancia o adolescencia fue una respuesta lógica ante un sistema que, bajo la mirada de Charlot (1997), falló en construir un "sentido del saber".

Desde la perspectiva de la relación con el saber, el abandono inicial se explica a través de tres rupturas fundamentales:

La ruptura epistémica: El saber escolar se presentó como un contenido desvinculado de la realidad Sikuani, Arhuaca o Wayuu. Al no hallar en la escuela una

respuesta a sus preguntas sobre el mundo, el estudiante percibió el aprendizaje como un ejercicio vacío y desconectado del sus prioridades. La escuela no logró despertar el deseo de conocer, convirtiéndose en un espacio ajeno donde no existía un eco de su identidad.

La ruptura identitaria: La presencia de la "pena" y la brecha lingüística revelan que la escuela operó como un dispositivo de invisibilización. Para el estudiante indígena, el abandono funcionó como un mecanismo de defensa; ante un sistema que sancionaba su lengua y cultura como inferiores, la interrupción del estudio se convirtió en la única forma de proteger su identidad frente a la presión de asimilación.

La ruptura estructural (el filtro social): La relación con el saber se vio truncada por condiciones materiales. Que transformaron el derecho a aprender en un privilegio. Al ser excluidos por su condición económica o geográfica, los estudiantes indígenas no abandonaron la escuela por falta de voluntad, sino porque el sistema impuso un filtro social que hizo inviable su permanencia.

El abandono debe interpretarse como una ruptura del contrato pedagógico y una respuesta inscrita en una ética del cuidado comunitario. La escuela excluyó al no reconocer los estudiantes indígenas como un sujetos inmerso en desigualdades estructurales; lejos de valorar su singularidad, el sistema transformó sus deseo de aprender en experiencias de rechazo. Así, al priorizar sus necesidades o los proyectos colectivos sobre la formación académica, los sujetos indígenas reafirmaron un compromiso ético frente al otro, revelando que la interrupción fue, en última instancia, una forma de sostener su identidad frente a un sistema que le negaba su lugar.

El reingreso como agencia estratégica: el saber cómo herramienta de emancipación

Desde la perspectiva de la relación con el saber, el reingreso de los estudiantes indígenas a la educación formal en su vida representa una resignificación profunda del contrato pedagógico. Mientras que en la infancia la escuela se percibía como una imposición externa (una relación con el saber "forzada" o "ajena"), en al momento que se encuentran, el reingreso se articula bajo una lógica de agencia estratégica.

La motivación para volver a estudiar, bajo este marco, se explica por tres transformaciones en la relación con el saber:

Del saber impuesto al saber movilizado (el proyecto de vida): Charlot (1997) postula que el sujeto aprende cuando el saber se vuelve necesario para su construcción personal. Para los estudiantes indígenas, el saber escolar ha pasado de ser un objeto abstracto y ajeno a ser una herramienta de soberanía. La necesidad de "leer" el mundo de la ciudad, entender normativas, entender formas de defender derechos y comunicar sus realidades, el contacto con la escuela convierte el bachillerato en un medio para la emancipación política. Este deseo de aprender surge del proyecto de vida del sujeto indígena que busca negociar prejuicios del sistema con la modernidad sin despojarse de su identidad.

La experiencia vital como mediadora (el saber de la experiencia): Es evidente que el estudiante indígena llega al aula como un sujeto cargado de saberes. La relación

con el saber se transforma al reconocer que su inteligencia, validada en su cosmovisión y su lengua, no es inferior al currículo formal. Es, más bien, el esclarecimiento de que existen otras formas de comprender y explicar la realidad en la que todos participan. El reingreso es un acto de reconocimiento y dignificación, al acreditar sus estudios, los estudiantes indígenas se envían a ese lugar que una vez fue extraño y difícil de entender sin una lógica clara, para afirmar que sus saberes ancestrales siempre han sido válidos y con esto manifestar legitimidad en los espacios de poder mestizo.

La escuela como "archivo resistente": En la teoría de la relación con el saber, el sujeto se constituye a través de sus vínculos con otros. Para los estudiantes indígenas, el aula nocturna es un espacio donde pueden ser "voceros" de su pueblo. La academia le otorga al estudiante indígena un capital cultural que le permite transitar desde una posición de vulnerabilidad donde el Estado decide por ellos hacia una posición de interlocución, donde ellos pueden exigir y defender sus derechos. Es pasar de ser el destinatario pasivo de una política pública, a ser quien la cuestiona y la orienta desde su propia cosmovisión El paso por la academia los pone en condición de posibilidad para dejar de ser objetos de intervención estatal y pasar a ser sujetos de su propia historia. El saber los llena de estatus, este se vuelve la defensa contra la invisibilización.

Los estudiantes indígenas vuelven porque han reconfigurado su relación con el saber, pasando de una etapa donde la escuela es "filtro social" (abandono) a una etapa donde el saber es una "herramienta de poder" (reingreso)

Conclusiones

Desde la relación con el saber, el abandono escolar temprano fue una respuesta crítica ante un sistema que los excluyo del proceso educativo: Los límites geográficos e institucionales son parte de la ruptura marcada por la ausencia de oferta educativa (bachillerato) en el territorio, lo cual hace que la escuela "se retire" como decisión en sus vidas al terminar la primaria. Además, la imposibilidad física y material de mantenerse, (caminatas extremadamente largas) que exceden las capacidades del entorno familiar.

La falta de sentido pedagógico ocurre cuando el currículo no logra conectar con el deseo de aprender o no ofrece desafíos para los estudiantes indígenas, convirtiéndose en un espacio sin sentido, que no estima la realidad que impone el contacto con la cultura hegemónica y los diferentes interrogantes que esto implica en los estudiantes indígena. La exclusión a causa de los materiales fue una imposición directa por las condiciones económicas de las familias. La exigencia de uniformes y útiles escolares convierte al colegio en un filtro social de clase, donde la presencia del estudiante es inviable si su familia no puede pagar el costo de su permanencia.

En este estudió las personas que están a cargo de mediar el saber en las diferentes instituciones, en las comunidades no visualizan las diferentes condiciones mínimas que construyen una sociedad de reconocimiento del valor que debería aporta cada una de estas culturas en el engranaje económico y social. Además, es relevante enfatizar que el abandono se debe a la dificulta de construir una clase dirigente del saber integral; que reconozca el momento histórico en que se encuentra el país y la capacidad que puede aportar cada una de estas culturas con sus territorios y en sus territorios.

La relación con el saber de los estudiantes indígenas se define por un proceso de negociación política y de resistencia identitaria. El docente, al entender que el abandono inicial fue producto de barreras estructurales, puede asumir un rol de reconocimiento al entender que los estudiantes indígenas son el producto de ese hándicap que se muestra en los diferentes relatos. La clave para que el retorno sea significativo es permitir que el estudiante indígena articule su trayectoria previa y su identidad con los contenidos escolares, convirtiendo el aula en un territorio de reexistencia. La interrupción del proceso educativo escolar en la infancia o adolescencia es el resultado de un choque de sentidos. Aquí se detalla las experiencias y significados que, según la lógica de esta investigación y el marco de Charlot (1997), generan la interrupción:

La escuela como "alteridad absoluta" (el aprendizaje ajeno)

Para muchos de estos estudiantes, la escuela en su infancia fue percibida como un lugar donde el saber era externo, distante y, en ocasiones, deslegitimador de su cultura.

- El saber escolar es visto como algo que "pertenecía al otro" (el colonizador, la ciudad, el Estado). Este hecho implica en los estudiantes indígenas hacer un cuestionamiento interno de como ese “otro” percibe el mundo desde su realidad. Y los encuentros que se llevan a cabo determinan el choque epistémico entre estas dos lógicas de ver el mundo.
- Al no encontrar puntos de anclaje entre su saber ancestral y el saber occidental, el estudiante siente que "aprender" es un proceso de despojo de su propia identidad. Cuando el sistema educativo no reconoce el valor del conocimiento del territorio con la lógica que allí se sostiene, él estudiante indígena no entiende el modelo individualista y los conceptos que surgen de esta forma de ver la realidad en la

academia. Al versen obligados a responder desde significados ajenos a su cosmovisión, se produce una desconexión profunda, pues el aprendizaje escolar carece de utilidad vital en su mundo cotidiano.

La precariedad como "jerarquía de prioridades" (el saber pragmático)

En los relatos la vida en condiciones de vulnerabilidad impone una economía de la supervivencia.

- El saber es un recurso para la vida. Si la escuela no garantiza la supervivencia, el trabajo o la protección de la familia (el cuidado de los hermanos, el trabajo agrícola), el sistema escolar pierde su posición en la jerarquía de prioridades.
- La interrupción ocurre cuando la escuela exige un tiempo y una dedicación que entra en conflicto con las obligaciones comunitarias. Abandonar los estudios no es "dejar de aprender", es cambiar de maestro, el estudiante cambia el aula por el territorio, donde el saber es práctico y vital.

La "violencia simbólica" de la evaluación (el aprendizaje cómo juicio)

Charlot (1997) enfatiza cómo la escuela se convierte en un lugar de juicio. Para el estudiante indígena, la evaluación constante puede ser vivida como una forma de exclusión.

- El saber se transforma en una "medida del individuo". Si el estudiante no logra decodificar los mensajes del docente (que a menudo operan bajo códigos urbanos), siente que el sistema le está diciendo que "no es capaz".
- En un escenario donde el estudiante indígena se encuentra simultáneamente la

lengua mayoritaria y movilizándose hacia el saber, las dificultades fonéticas o la mala pronunciación suele desencadenar dinámicas de burla y exclusión. Esto somete al sujeto a una coacción en la que, paradójicamente, debe ceder parte de su dignidad por lograr su cometido dentro la escuela.

El abandono surge como una estrategia de protección del "yo". Es preferible retirarse del sistema que permanecer en un lugar donde la propia identidad es constantemente invalidada o donde el estudiante es marcado por el fracaso. La interrupción es una forma de mantener la dignidad frente a un sistema que no lo nombra correctamente.

La ruptura de la "filosofía del aprendizaje"

En las comunidades indígenas, el aprendizaje suele ser dialógico, generacional y situado. La escuela regular, en cambio, es fragmentada, rígida y descontextualizada.

- El estudiante indígena encuentra una profunda contradicción en lo que significa "ser bueno" en el colegio. Para ellos, la valoración positiva se centra en la participación respetuosa con los otros y en la forma de acoplarse armónicamente al grupo, donde las capacidades se miden por los hechos en conjunto y el tejido comunitario. En contraste, la escuela urbana impone una lógica individualista donde "ser bueno" se reduce a cumplir mecánicamente con los trabajos y destacar de manera aislada en las dinámicas de clase.
- Esta incomodidad con la forma de aprender genera una ruptura emocional con el proceso. El abandono es el resultado de una disonancia, el aprendizaje no circula, no es compartido, se vuelve inerte. Para el adolescente indígena, esta "muerte" del aprendizaje dentro del aula es insoportable y decide abandonarla para volver a espacios donde el conocimiento sea "vivo".

El saber de los estudiantes indígenas en la jornada nocturna es un proceso de movilización que los lleva a explorar el deseo de aprender y relacionarse con los actores que conforman la urbe, incorporando en ellos una expansión identitaria. El 'yo' que entra al aula es un sujeto que ya posee un territorio, una lengua y una memoria; el aprendizaje académico, por tanto, actúa como un complemento que les permite aprovechar la ciudad sin perder la raíz que los define como miembros de su comunidad. Asimismo, el paso por la academia conduce a valorar el retorno y la permanencia en sus territorios de origen, ya que los títulos obtenidos se convierten en instrumentos para mejorar las condiciones de vida colectivas y fortalecer el bienestar de sus pueblos.

El reingreso de los indígenas jóvenes adultos al sistema de educación media en colegios con jornada nocturna es un proceso que inicia como un acto cargado de intencionalidad estratégica. Los estudiantes movilizan su deseo de estudiar por razones que trascienden lo académico:

- Superación de la precariedad y autodeterminación: El título académico es visto en su comunidad como una herramienta muy importante y necesaria que le da voz al estudiante indígena y a la comunidad en su territorio y ante el sistema o la totalidad, ampliar sus posibilidades laborales y mejorar su capacidad de acción en su comunidad contra el pensamiento construido por la noción de no tener lo que necesita para ser reconocido.
- Representación y compromiso político: El saber académico se convierte en un medio para enriquecer a sus comunidades y defender sus derechos propios. Y a la vez visualizar el interés que tiene el territorio para la gente que vive en la ciudad.
- Adquisición identitaria: Existe un deseo de "adquisición" el saber ancestral con

credenciales que validen su identidad frente a la totalidad. El estudio no es un proceso de asimilación, sino un acto de resistencia para fortalecer el vínculo con el origen (su lengua, su territorio y comunidad).

- Responsabilidad generacional: La escolaridad se convierte en un motor para reparar linajes familiares producto de interrupciones sistémicas, como un modelo de éxito para su descendencia y abrir camino para las nuevas generaciones de su comunidad.

La relación con el saber de estos estudiantes indígenas se define por un proceso de negociación política y de resistencia identitaria. El docente, al entender que el abandono inicial fue producto de barreras estructurales (geografía, economía, rigidez curricular, capital humano) y no de una incapacidad personal, puede asumir un rol de facilitador de trayectorias. La clave para que el retorno sea significativo es permitir que el estudiante indígena articule su trayectoria previa y su identidad con los contenidos escolares, convirtiendo el aula en un territorio de reexistencia y no de asimilación.

El reconocimiento de la movilización en los estudiantes indígenas que cursan su bachillerato en la jornada nocturna constituye una herramienta indispensable para que el docente logre una mediación didáctica efectiva. A pesar de los inconvenientes derivados del aprendizaje del lenguaje donde los estudiantes prefieren mantenerse en silencio al no hallar las palabras exactas para transmitir sus interrogantes en el aula, es necesario comprender el silencio como un abanico de posibilidades. Lejos de ser una ausencia de interés, el silencio es un recurso que utiliza el estudiante para procesar la información y evidenciar el vínculo que está construyendo con el saber que se comparte en el espacio educativo.

¿Cómo y por qué los indígenas se motivan a volver a estudiar después de haber dejado sus estudios académicos regulares, y cuáles fueron los motivos que, desde la perspectiva de la relación con el saber de Bernard Charlot, pudieron haber influido en el abandono inicial de sus trayectorias educativas?

Partiendo de la investigación, los estudiantes indígenas abandonaron sus estudios debido a un proceso de defensa de las condiciones materiales que les imponían en el momento histórico por el cual estaban pasando. Al encontrar en el devenir de ese vínculo que se ha ido construyendo con el saber que este es innato, el deseo de ser atraviesa una satisfacción incompleta; esto los obliga a movilizarse hacia cada una de esas nuevas relaciones epistémicas que se han ido vislumbrando en la incertidumbre del "reingreso académico", dando respuesta a esa realidad en la que fueron inmersos y por la cual la relación con el saber los determina como partícipes de ella, con esa nueva armadura forjada que es la identidad

Referencias

Arpi-Becerra, N., & Broitman, C. (2024). Reinicio escolar para vencer miedos. Historias escolares de estudiantes secundarios en Cuenca, Ecuador. Archivos de Ciencias de la Educación, 18(26), e149. https://doi.org/10.24215/23468866e149

Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). (2016). Reporte de Economía y Desarrollo (RED 2016): Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. Corporación Andina de Fomento. https://scioteca.caf.com/handle/123456789/937

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Akal

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit.

Broitman, C. (2012). Adultos que inician la escolaridad: Sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.899/te.899.pdf

Cavalcanti, D. y Rego, T. C. (Comps.). (2023). A obra de Bernard Charlot: Por seus intérpretes. Editora CRV.

Cavalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. (Comps.). (2023). Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul. Editora CRV.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie. Anthropos. (Edición en español: Charlot, B. (2007). La relación con el saber: Elementos para una teoría. Libros del Zorzal).

Charlot, B. (2005). Relación con el saber, formación de maestros y globalización. Elementos para una pedagogía transformadora. En N. L. Fernández (Comp.), La investigación en el aula: Herramientas para la transformación de la práctica pedagógica (pp. 11-30). Universidad de Caldas.

Charlot, B. (2008). La relación con el saber: Elementos para una teoría. Libros del Zorzal.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI / CLACSO.

Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Trotta.

Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research (5th ed.). Sage Publications.

Mutuale, A. (2009). Bernard Charlot y la práctica del saber. Educere, 13(43), 101-108.

Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata.

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 25-35.

Anexo A

Guion de entrevista semiestructurada

Población: Estudiantes indígenas en proceso de reingreso educativo.

Marco Teórico: Dimensiones de la Relación con el Saber (Broitman, 2012; Charlot, 1997).

Bloque I: Relación con la actividad (Dimensión Social / Movilización)

¿En qué lugar nació? ¿A qué pueblo indígena pertenece?

¿Cuándo y cómo llegó a la ciudad?

¿Tienes hijos? ¿De qué edades?

¿Con quién vive?

¿Tiene familiares que fueron o vayan a la escuela o al colegio? ¿Quién?

¿Usted fue a la escuela o al colegio en otro momento de su vida? (¿De niño? / ¿De adulto?)

¿El colegio al que asistió en su comunidad era diferente al colegio de la ciudad? ¿En qué cosas se parecen y en qué eran diferentes?

¿Cuándo dejó de ir a la escuela o al colegio en su comunidad y por qué?

¿Por qué empieza ahora otra vez a estudiar?

¿Trabaja? ¿Dónde?

Mencione conocimientos que aprendió fuera de la escuela.

¿En los trabajos que ha tenido aprendió algo que no se enseña en la escuela? ¿Qué cosa?

¿En alguno de esos trabajos aprendió algo que se enseña en la escuela o en el colegio? ¿Me puede explicar cómo y con quién lo aprendió?

¿Usted en el trabajo utiliza algo que aprendió en el colegio? ¿Qué?

Bloque II: Relación con el saber y la figura del aprender (Dimensión Epistémica)

¿Usted para qué cree que se enseñan los temas que se dictan en el colegio?

¿Usted piensa que todos pueden ser buenos en los temas que se enseñan en el colegio? ¿Me puede decir por qué?

¿Qué cree usted que se necesita para ser bueno en los temas que se enseñan en el colegio?

¿Usted piensa que ser joven o adulto importa para que le vaya bien en el colegio?

¿Cree que ser hombre o mujer importa para ser bueno en el colegio?

¿Usted piensa que ser indígena importa para ser bueno o malo en los temas que se enseñan en el colegio? ¿Por qué?

¿Usted piensa que ser rico o ser pobre importa a la hora de saber o aprender de los temas que se enseñan en el colegio?

¿Cree que hay que ser inteligente para saber algo o aprender algo de lo que se enseña en el colegio? ¿Por qué?

¿Usted tiene familiares o conocidos que crea usted que son buenos en los temas que se enseñan en el colegio? ¿Cómo se da usted cuenta?

¿Usted tiene familiares o conocidos que crea que no son buenos en lo que se enseña en el colegio? ¿Cómo se da usted cuenta?

¿Qué piensa usted que debe hacer un buen maestro en las clases?

Bloque III: Relación consigo mismo y la figura del ser (Dimensión Identitaria)

¿Se acuerda de alguna cosa que le gustó mucho aprender en el colegio? ¿Cuál?

¿Cree que lo que aprende en el colegio le ayuda a entender o a valorar su cultura o su comunidad de una manera diferente?