

Sección uno: Ensayo

Nuevos retos hacia la inclusión de la atención a las diversidades

Desafíos de la pedagogía decolonial: experiencias en una Comunidad de Aprendizaje¹

Challenges of decolonial pedagogy: experiences in a Learning Community

Giovanna Izquierdo Medina
Universidad de Cádiz
giovanna.izquierdomedina@alum.uca.es

Eulogio García Vallinas
Universidad de Cádiz
eulogio.garcia@uca.es

Iris Páez Cruz
Universidad de Cádiz
iris.paezcruz@alum.uca.es

Resumen

En este artículo analizamos las experiencias en materia de diversidad cultural e inclusividad educativa en una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje, ubicada en un entorno sociocultural diverso. La metodología sigue un enfoque de Estudio de Caso, dentro de la perspectiva fenomenológico-etnográfica de la investigación. Para la recogida-producción de datos se utilizó la observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. El análisis de los resultados nos muestra el rechazo manifiesto del profesorado hacia actitudes y expresiones racistas expresas, pero también dificultades para reconocer otros gestos y posiciones racializadas latentes, que se enmarcan en el imaginario eurocéntrico y colonial del conocimiento. Entre las conclusiones podemos destacar cómo la colonialidad del saber ha calado tan profundamente en el imaginario colectivo que los docentes, incluso aquellos comprometidos con la educación inclusiva, encuentran

¹ Recibido: 1/02/2022 Evaluado: 04/03/2022 Aceptado: 15/04/2022

dificultades para reconocer las manifestaciones más sutiles de las discriminaciones culturales.

Palabras clave: Colonialismo, Pedagogía Decolonial, Comunidades de Aprendizaje, Educación Inclusiva, Diversidad Cultural.

Abstract

In this article we analyze the experiences in terms of cultural diversity and educational inclusiveness in a school constituted as a Learning Community, located in a diverse sociocultural environment. The methodology follows a Case Study approach, within the phenomenological-ethnographic perspective of the research. For the collection-production of data, participant observation, semi-structured interviews and discussion groups were used. The analysis of the results shows us the manifest rejection of teachers towards express racist attitudes and expressions, but also difficulties in recognizing other gestures and latent racialized positions, which are part of the Eurocentric and colonial imaginary of knowledge. Among the conclusions we can highlight how the coloniality of knowledge has penetrated so deeply into the collective imagination that teachers, even those committed to inclusive education, find it difficult to recognize the most subtle manifestations of cultural discrimination.

Keyword: Colonialism, Decolonial Pedagogy, Learning Communities, Inclusive Education, Cultural Diversity.

Introducción

La inclusión educativa es un reto global para el desarrollo sostenible de la humanidad. Las corrientes educativas más tradicionales perjudican el ideal inclusivo de la educación desde sus perspectivas excluyentes y discriminatorias. A pesar de las dificultades, la educación inclusiva se abre paso para fomentar la construcción de sociedades pacíficas, justas e igualitarias. La diversidad cultural ha sido tradicionalmente invisibilizada por el sistema educativo, más preocupado por la homogeneización cultural del alumnado. La estandarización del conocimiento escolar de acuerdo con los patrones occidentales hegemónicos se ha transformado en una norma ampliamente aceptada por la comunidad educativa. Sin embargo, todo acto de opresión alienta también movimientos reactivos de reivindicación y propuesta con aspiraciones emancipatorias.

Las experiencias educativas a las que nos referiremos en estas líneas ejemplifican las consecuencias de la colonización y la colonialidad en las creencias y pensamientos del profesorado, alumnado y familias de la escuela en relación con la diversidad cultural. La colonización abarca un episodio histórico turbulento que, según la posición desde la que se observe, puede reconocerse como un hecho heroico de liberación o de opresión y explotación

de otros pueblos. La visión occidental entiende la colonización como una hazaña europea, siendo esta idea la que se ha tejido en el imaginario colectivo occidental hasta nuestros días. La pedagogía decolonial comprende un conjunto de estrategias socioeducativas orientadas a desmontar los mitos de pertenencia occidentales y reconstruir la historia desde la mirada de los pueblos oprimidos y olvidados. Algunas expresiones concordantes con este modo de educar podemos encontrarlas en la mayoría de las escuelas, incluidas las más comprometidas con los propósitos de la inclusión educativa.

El objeto de estudio de este trabajo aborda las estrategias socioeducativas en materia de inclusión educativa llevadas a cabo en una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje. La escuela en cuestión se caracteriza por ser un espacio de convergencia de diversas culturas y situaciones sociales, junto a la necesidad sentida por el profesorado y las familias de fomentar el éxito educativo, reduciendo el absentismo y el fracaso escolar, mediante prácticas educativas inclusivas que atendieran a la diversidad y pluralidad del alumnado; en un entorno social definido por su diversidad cultural y vulnerabilidad.

Algunos interrogantes planteados inicialmente sobre el tema fueron: ¿Cómo se proyecta la colonización en el imaginario colectivo y qué efectos tiene en la escolarización?, ¿qué tipo de estrategias se activan en la escuela para capacitar a niños y niñas en materia de diversidad cultural?, ¿responde el contenido, la metodología y las prácticas educativas a la diversidad cultural y de origen o reproduce determinados mitos de pertenencia occidentales?

Estado de la cuestión

Las investigaciones sobre Comunidades de Aprendizaje y su contribución al desarrollo de metodologías y prácticas educativas inclusivas han ido creciendo en los últimos años. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el esfuerzo de organismos internacionales y nacionales, públicos y privados para extender el derecho a la educación de calidad inclusiva, equitativa y gratuita han puesto en marcha numerosas iniciativas educativas.

El estudio de Arango (2017) resalta el papel de la pedagogía crítica en las Comunidades de Aprendizaje destacando las ventajas del aprendizaje dialógico y reflexivo en las prácticas educativas para promover la conciencia crítica desde perspectivas inclusivas. Por otro lado, Bondía (2019) ejemplifica la transformación educativa de escuelas al constituirse como Comunidades de Aprendizaje en contextos sociales vulnerables o en riesgo de exclusión. Entre sus resultados destacamos la mejora de la convivencia y el aumento del éxito educativo del alumnado en situación de vulnerabilidad social. La tesis de Bondía (2019) resuelve cómo la constitución en Comunidad de Aprendizaje surge de las dificultades educativas que se planteaban en la escuela y su entorno social, del mismo modo que acontece en la escuela descrita en este artículo.

Las investigaciones de Vizcarra, Rekalde y Macazaga (2018) enfatizan el enriquecimiento reflexivo que puede surgir de los conflictos si estos se gestionan desde el aprendizaje dialógico. Sus resultados reconocen este tipo de prácticas educativas en una Comunidad de Aprendizaje.

Los resultados de la investigación de Gómez, De la Garza y Flores (2010) manifiestan cómo bajo un espacio virtual, la experiencia de participar en una Comunidad de Aprendizaje se transforma en una oportunidad para dialogar y compartir conocimientos, ideas, prácticas y reflexiones acerca de una educación intercultural capaz de reconocer la diversidad. Evidencian que, además de los aprendizajes individuales logrados, los participantes logran aprender en un contexto social de interacción dentro de la modalidad de educación a distancia, en un ambiente de aprendizaje de diálogo virtual, en este caso. Una modalidad que no sería posible en la escuela objeto de nuestro estudio porque no todas las familias cuentan con los recursos digitales necesarios para su ejecución.

Las reflexiones de Sousa Santos en su libro “Descolonizar el saber, reinventar el poder” (2010) nos plantean cuestiones que no se han manifestado en las investigaciones mencionadas. Las cuales recogen prácticas educativas en Comunidades de Aprendizaje desde abordajes inclusivos, pero sin tener en cuenta las características eurocéntricas y coloniales del currículo educativo. De esta forma, aunque se fomenta el éxito académico en colectivos en riesgo de vulnerabilidad social, se reproducen los mismos patrones discriminatorios desde la hegemonía del conocimiento occidental.

Las investigaciones de Dumrauf y Cordero (2019) y Cordero, Garelli y Cucalón (2019) muestran experiencias más favorecedoras para la educación decolonial, pero se ubican en contextos universitarios latinoamericanos. No obstante, suponen prácticas eficientes de inclusión educativa orientadas a desmontar el eurocentrismo del conocimiento en la Academia.

En resumen, aunque la búsqueda bibliográfica nos devuelve un conjunto de prácticas inclusivas diversas en escuelas constituidas como Comunidades de Aprendizaje, las reflexiones y contradicciones respecto a la colonialidad del currículo y de las prácticas educativas son más difíciles de reconocer, pues en la medida en que los resultados se muestran en términos generalizables no permiten ahondar en la comprensión de las causas de la discriminación en situaciones educativas concretas de las que surgen las acciones y propuestas inclusivas.

Marco teórico

Este apartado recoge una revisión teórica de los términos de dominación, colonización, colonialidad y pedagogía decolonial y su influencia directa e indirectamente en los contextos educativos.

El ejercicio de la dominación ejerce su influencia en los ámbitos del conocimiento, del poder y de las identidades. Los procesos de colonización y colonialidad son ejemplos de dominación que presentan enormes diferencias en cuanto a la temporalidad y a sus estrategias de actuación. Mientras la colonización es la apropiación y dominación de un territorio y de sus pueblos por parte de una sociedad conquistadora, la colonialidad va más allá, reproduciendo una ideología única y colonizadora en los pueblos colonizados, pese a que la etapa de conquista haya terminado. Por lo tanto, este concepto se diferencia de la colonización no sólo por su persistencia en el tiempo poscolonial, sino también por la

influencia que ejerce dentro de la dimensión cultural. El paradigma colonizador transfiguró todos los ámbitos de las sociedades, mientras la colonialidad se estableció como patrón de dominación-explotación, configurándose como una organización racializada del conocimiento.

En este sentido, la colonialidad, viene siendo un fenómeno que hace referencia a:

un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria. (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p.24)

Europa no sólo se estableció como una centralidad en el sistema-mundo, sino que comenzó a fabricar una ideología que se impondría dentro del imaginario social (Wallerstein, 1989). En resumen, colonialidad hace referencia a un patrón de poder, que opera por medio de la naturalización de jerarquías sociales discriminatorias y racistas, que facilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas, no sólo en materia de explotación de capital, sino en subalternización de los conocimientos, experiencias y forma de vida de quienes son dominados y explotados (Quijano, 2000).

Partiendo del concepto de colonialidad, propuesto por Quijano (1999; 2000), refiriéndose a la prolongación contemporánea de las bases coloniales que sustentaron la formación del orden capitalista, entra en juego la estrecha relación entre los procesos de ser, saber y poder. La cultura europea (ser) se extiende mediante la imposición (poder) y el adoctrinamiento educativo (saber) de la población de estos territorios. Sin embargo, tanto los procesos del ser como del saber se ven influidos por las estructuras de poder y viceversa.

El proceso del poder, en términos de colonialidad, son esas estrategias de dominación y explotación de personas que se mantienen en la actualidad. La colonialidad del poder es el dispositivo que permite reproducir la diferencia colonial como mecanismo clasificatorio de las poblaciones con fines de dominación y explotación. Una vez universalizado, naturalizado y asumido el discurso del poder, las otras representaciones y saberes son relegados a un segundo plano, etiquetados como mero objeto de conocimiento o sin poder de enunciación, produciéndose una colonización cultural y epistemológica. Surge con ello la colonialidad del saber, con la que se legitiman unos saberes frente a otros. En el proceso del saber, la soberanía europea ha materializado sus culturas en una sola, haciendo de ella un producto sobrevalorado. El rol de la epistemología y de las tareas de reproducción de conocimiento recae en regímenes de pensamiento colonial, en los que existe un falso supuesto universalista del pensamiento occidental, dando por supuesta su validez universal. En consecuencia, los saberes hegemónicos prevalecen frente a principios comunitarios y conocimientos no supremacistas. Ambas manifestaciones de la colonialidad conllevan una colonialidad del ser, colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007), desde la cual se posiciona a los individuos racializados como una pertenencia de la clase europea, es decir, como subordinados obligados a carecer de una identidad propia. Asentadas en monolíticas estructuras modernas, tal conjunto de colonialidades afirmaron su opresión en las prácticas académicas tradicionales.

Hacia finales de los años setenta se empieza a consolidar en algunas universidades occidentales un nuevo campo de investigación denominado "estudios poscoloniales", especialmente en Inglaterra y Estados Unidos. La crítica al colonialismo se entendía como una ruptura con las estructuras de opresión que habían impedido al "Tercer Mundo" la realización del proyecto europeo de la modernidad (Castro-Gómez y Restrepo, 2008). Sin embargo, es muy frecuente confundir lo decolonial con lo poscolonial. Mientras que las prácticas decoloniales siempre han existido desde la propia etapa colonial; la perspectiva decolonial y los estudios poscoloniales son un fenómeno relativamente nuevo. Los estudios poscoloniales estudian el fenómeno colonial a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando la India estuvo bajo el dominio del imperial británico. Los estudios poscoloniales tomaron en un primer momento la experiencia de la India, sin embargo, más allá de la crítica, estos estudios centran la atención en el anverso y reverso del sistema colonial que se instauró en el seno de los imperios. Por otro lado, los estudios decoloniales profundizan en el fenómeno de la herencia colonial a partir del siglo XV como un elemento indisociable de la formación del moderno sistema mundial capitalista; retomando los conceptos de Quijano (2000) de "colonialidad" o "el patrón mundial de poder capitalista." Como movimiento intelectual surge en población de origen latinoamericano en Estados Unidos; gran parte de sus ideas son producto del diálogo de autoría de distinta raza y origen, rompiendo con la normatividad hegemónica del conocimiento. Autores como Aimé Cesaire, Frantz Fanon, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Anibal Quijano, entre otros, así como la confluencia de prácticas y pensamientos varios, entre los cuales cabe mencionar el Marxismo Negro, los Feminismos Negros y los Estudios Chicanos (Rodríguez, 2016).

Tanto en lo decolonial como en lo poscolonial, el objeto de crítica es el dominio colonial establecido por los imperios, así como el propio discurso que lo justifica. Lo que llamamos giro decolonial enfatiza cómo la práctica colonial, las ideas coloniales y el colonialismo en las dimensiones del ser, del saber y del poder han sido constitutivos de la modernidad y del sentido común que se ha impregnado en las sociedades. El giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los dominios de la experiencia humana: económico, político, social, epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2007).

Es en el marco comprensivo del programa modernidad/colonialidad y de su planteamiento en torno al giro decolonial, donde surgen algunos interrogantes que intentan producir una mirada reflexiva sobre sus dispositivos, prácticas y significados, con el fin de establecer la necesidad de una pedagogía en clave decolonial que pueda conversar con los aportes esenciales de este horizonte de pensamiento y, desde ahí, acometa un estudio sobre su pertinencia y condiciones de posibilidad (James, 2010).

Los principios desarrollados por la autoría que sigue el pensamiento decolonial, sugieren una renovación sustantiva de la investigación en ciencias sociales. Como afirma Walsh (2013), el punto de partida epistemológico y metodológico es investigar con las comunidades y colectivos que han sido víctimas del colonialismo y la colonialidad, y no sobre ellos, desde una perspectiva objetivista. Es este posicionamiento el que nos puede llevar, como señala Walsh (2008; 2013), por un lado, a reconocer las pedagogías propias (casa adentro), y por

otro, las pedagogías con “otros” (casa afuera). Dando un paso más allá, las aportaciones de Tadeus Da Silva (1999), serán de gran utilidad para prestar una mayor atención al rol que juega el currículo en la construcción de identidades, y cómo la influencia de las relaciones de poder impone y legitima unos conocimientos frente a otros. Es a través del vínculo existente entre conocimiento, identidad y poder, como los temas de raza y etnia adquieren un lugar en la teoría curricular.

1. Pedagogía en clave decolonial

Las huellas de los procesos coloniales siguen presentes en la creación y comprensión del conocimiento, de la ciencia, del aprendizaje y, en definitiva, de la educación. Al referirnos a una pedagogía en clave decolonial es conveniente esbozar algunas elaboraciones que den cuenta de sus significados, apuestas y contenidos, ya que la escuela es una de las instituciones responsables de la formación de identidades y pensamientos de la ciudadanía. En las perspectivas decoloniales, la pedagogía parte del oprimido (Freire, 1970), centrando la crítica en la concepción colonial de la educación. Esta manera de entender y situarse en el sistema-mundo actual, marcado por las desigualdades y los privilegios, nos lleva a posicionarnos en el aula con un discurso decolonial que permitirá recuperar la subjetividad y trabajar en pie de igualdad por la democratización, el conocimiento plural y la transformación educativa. Un horizonte en el que entretejer alternativas decoloniales.

El concepto hegemónico de escuela rechaza la complejidad y la incertidumbre que caracteriza la propia humanidad y sus diversas expresiones culturales, históricas, lingüísticas, políticas, geográficas y económicas. Descolonizar el legado occidental de la escuela y reinventar la educación desde los actores sociales, desde las comunidades y la sociedad civil, constituye un giro epistemológico, político y pedagógico. En este sentido, la educación se entiende como un proceso de diálogo y humanismo, que se distancia de programas estandarizados para enfocarse en promover procesos integrales y situados a la formación de las personas. La formulación de la pedagogía crítica decolonial parte de reconocer que no existen condiciones y objetos predeterminados para guiar los procesos educativos y de aprendizaje (Espinosa, 2019). Por lo tanto, la pedagogía crítica es el resultado de un proyecto abierto a la diversidad, que rompe con la consolidación de una única teoría válida.

El prejuicio que asume la superioridad de ciertos conocimientos sobre otros es un escollo que ha de superarse desde ambas perspectivas del espectro: por quienes trabajan en las oficinas del saber superior y por quienes trabajan en las oficinas del saber subalterno. (Mignolo, 2003, pp.21-22)

En términos generales, se entiende por pedagogías decoloniales a aquellos procesos individuales y colectivos de (de)construcción de conocimientos de los sujetos y la resignificación de los mismos a partir de sus experiencias en contextos formativos locales-globales (de Melo, Espinosa, Pons, & Rivars, 2019). Las pedagogías decoloniales reconocen múltiples contextos, trayectorias y conocimientos-saberes, generalmente descartados por los conocimientos hegemónicos. La pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por hacer viable la apuesta del programa modernidad/colonialidad desde una reflexión crítica

sobre lo educativo y sus conceptos asociados. Pensar una pedagogía en clave decolonial implica la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (James, 2010). No basta sólo con transmitir conocimiento, sino que habría que cuestionarlo desde su propia génesis. La descolonización de la educación como práctica libera estrategias metodológicas que ofrecen una visión crítica de la colonización y contribuyen a deconstruir los mitos de pertenencia occidentales. La ideología colonial que se auto-reproduce en nuestro sistema educativo como respuesta al dominio colonial continúa, a día de hoy, transmitiendo relaciones y cadenas de poder hegemónicas, así como una sociedad basada en la desigualdad cultural. En este marco, la educación descolonizadora se plantea como una herramienta de empoderamiento cultural y educativo, que propone prácticas liberadoras y emancipadoras que desarticulen la colonialidad que dirige nuestras sociedades. (García e Izquierdo, 2021).

La pedagogía de Freire (1970) ofrece una perspectiva emancipadora y reivindicativa de la educación a los enfoques multiculturales, antirracistas, interculturales y feministas, expuestos en la actualidad y que han perdido el carácter revolucionario y de lucha social por el cual surgieron. Además, bajo una perspectiva más educativa la importancia de la obra Paulo Freire (1965) y la vinculación existente entre la educación popular y el pensamiento decolonial, crea un espacio de diálogo entre el pensamiento crítico de Freire con algunas de las discusiones que viene elaborando el proyecto decolonial en torno a la colonialidad, teniendo en cuenta que la propuesta freireana es un antecedente y fuente ineludible del pensamiento decolonial. La colonización y la descolonización, ocupan un espacio reducido en el currículo, temario y contenido, limitando la comprensión de estos momentos históricos. Para Tadeus Da Silva (1995) el currículo es lugar, espacio y territorio. Es ahí donde se establecen ciertas relaciones y donde se forjan las identidades de las personas atendiendo a los discursos predominantes y hegemónicos. Por lo tanto, dentro de los espacios educativos, el currículo no es sólo un texto o documento, sino parte también de un pensamiento dominante que conforma las identidades de los educandos (Tadeus Da Silva, 1999). Atendiendo a esta lógica, el texto curricular conserva marcas de la herencia colonial, por lo que se trata de un texto racial y discriminante, pues todo aquello que no se estudia o trabaja en las clases no es considerado “válido”.

2. *Comunidades de Aprendizaje*

Las Comunidades de Aprendizaje constituyen entornos educativos plurales, participativos, transformadores y liberadores. Sirven como herramienta de resistencia ante discursos hegemónicos y discriminatorios, fomentando espacios en los que la diversidad cultural y la justicia social son primordiales para el desarrollo del currículo educativo. Como ejes principales para la transformación educativa, las Comunidades de Aprendizaje cuentan con la participación de toda la comunidad, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos, abriendo espacio para la convivencia entre culturas, saberes y conocimientos diversos. A través de sus micropolíticas, objetivos y prácticas educativas, dan ejemplo de las estrategias que han de llevarse a cabo para promover una educación realmente inclusiva en las diferentes sociedades (Domínguez, 2018).

De esta manera, se asume la responsabilidad colectiva que requiere la construcción de una justicia social con valores que durante décadas han sido ubicados en segundo plano. Por ello, las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc., (Domínguez, 2017). La concepción del aprendizaje de estas comunidades plantea que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto entre iguales como entre la diversidad de personas adultas con las que el alumnado se relaciona (Díez- Palomar y Flecha, 2010).

El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y reducir las desigualdades, por ello el aprendizaje se entiende como dialógico y transformador, no sólo de la escuela, sino también de su entorno. Los centros educativos son espacios en los que el alumnado construye su identidad junto a las personas y grupos con los que convive. Por ello, si las prácticas desarrolladas en el centro se basan en postulados de dominación de la cultura hegemónica, donde se reproduce el poder y la desigualdad entre culturas y etnias, estarán promoviendo la construcción de identidades subordinadas. Sin embargo, en un espacio educativo en el que las relaciones son horizontales y todos participan en un diálogo igualitario, a todas las personas se les considera con capacidad para opinar y el clima es de respeto a las diferencias, entendiendo estas como aportes enriquecedores, entonces se estará promoviendo la convivencia pacífica entre culturas y la posibilidad de expresar y construir identidades diversas, desde referentes particulares; así como una identidad colectiva democrática, comprometida con el pensamiento plural y la igualdad de derechos. Es en la dialéctica que se da en los espacios y tiempos compartidos lo que permite a las personas definirse y proyectar sus acciones hacia el bien de la comunidad (García, Lastrica y Pestreña, 2013).

Metodología

Para responder al objeto y las cuestiones que plateábamos en la introducción, nos propusimos como objetivo general del estudio conocer las estrategias de empoderamiento y capacitación socioeducativa en materia de diversidad cultural que se estaban llevando a cabo en la escuela Comunidad de Aprendizaje, seleccionada como caso. Este objetivo se concreta en otros específicos como:

- Reconocer las micropolíticas, metodologías y prácticas educativas orientadas a la inclusión de la diversidad cultural en la escuela
- Identificar mitos de pertenencia y estereotipos culturales vigentes sobre la colonización.
- Comprender la influencia de la colonización en los espacios educativos.
- Reflexionar sobre la necesidad de empoderar a personas y grupos culturales en los procesos educativos que tienen lugar en la escuela.

Enmarcamos la investigación dentro de la perspectiva fenomenológico-etnográfica (Denzin y Lincoln, 2012; Restrepo, 2018), adoptando un diseño cualitativo (Flick, 2012) con enfoque de estudio de caso (Simons, 2009; Stake, 1998), que nos sitúa ante el conocimiento de una realidad social concreta, inscrita en un contexto espacio-temporal determinado. Asimismo, la perspectiva fenomenológico-etnográfica nos centra en la comprensión de los significados que la comunidad educativa atribuye a sus experiencias y vivencias experimentadas en el contexto y devenir escolar (Cerrón, 2019); en este caso, de una escuela señalada en su entorno por los prejuicios coloniales que justifican, en gran medida su transformación en Comunidad de Aprendizaje. Para ello se utilizan técnicas y procedimientos de recolección/producción de datos cualitativos (Denzin y Lincoln, 2015) como la observación participante (Angrosino, 2012), entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011), conversaciones informales y grupos de discusión (Gil, 1993). Por un lado, la observación participante abarca la inmersión del personal investigador en la escuela desde una posición activa de la observación ante las circunstancias y situaciones que acontecen en el transcurso del trabajo de campo. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas nos permiten profundizar en la información a través de un guion basado en los interrogantes que emergen en la observación y los objetivos de la investigación, con una actitud abierta a las ideas y experiencias que expresan las personas entrevistadas. Asimismo, los grupos de discusión nos permiten reunir a personas de interés para el estudio con el objetivo de debatir cuestiones de relevancia para el mismo. Por último, el cuaderno de campo es la herramienta en la que se recogen las anotaciones realizadas sobre el proceso de observación a lo largo de la investigación y que sirven como indicadores e información de interés para la misma.

El trabajo de campo abarca los meses de octubre de 2019 hasta abril de 2020 en una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje en un barrio caracterizado por su diversidad social y cultural. La escuela inicia su transformación en Comunidad de Aprendizaje en 2013, debido a las necesidades manifestadas por el profesorado y las familias de poner en marcha medidas educativas que atendieran a las necesidades del alumnado, entendiendo la diversidad del mismo. En las entrevistas participaron el personal docente (19), el equipo directivo (3) y la presidenta (1) y la secretaria del AMPA (1). Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 y 45 minutos aproximadamente, y en algunos casos se realizaron segundas entrevistas para profundizar en temas de interés. El contenido de las entrevistas se fundamenta en las anotaciones del cuaderno de campo durante las primeras semanas de observación participante, así como en los interrogantes y objetivos de la investigación. Principalmente, las entrevistas se dirigen al conocimiento de las estrategias educativas de empoderamiento socioeducativo del alumnado, así como a los significados que las personas participantes atribuyen a sus experiencias educativas, en un contexto caracterizado por su diversidad social y cultural. Posteriormente, los grupos de discusión se articulan en torno a las estrategias mencionadas en las entrevistas y observadas en el transcurso de la investigación. En total, se organizaron 7 grupos de discusión, en clases seleccionadas por la predisposición del profesorado en participar en las actividades y por su implicación con la inclusión educativa. Los grupos focales versan sobre igualdad, paz, respeto, y violencias; con una duración de 1 hora cada uno en clases de 3º, 5º y 6º de Primaria. En los mismos, el alumnado reflexiona en grupos reducidos de 4-5 miembros y, posteriormente, ponen sus reflexiones en común con

toda la clase. Los grupos de discusión siguen un orden: primero, se expone el significado que atribuyen a cada término y las medidas que se llevan a cabo en la escuela en relación con estos. Posteriormente se debate sobre las experiencias que surgen en el devenir escolar y que ponen en riesgo la igualdad, la paz, el respeto y que provocan violencias. Por último, se manifiestan las estrategias que ellos y ellas llevarían a cabo para reducir las violencias y hacer de la escuela un espacio de paz, igualdad, respeto e inclusión.

El planteamiento cualitativo de la metodología comprende un profundo estudio de las experiencias educativas en la escuela relacionadas con la inclusión educativa, en concreto con la diversidad cultural. La diversidad de técnicas nos permite indagar en las opiniones, sentimientos y significados que las personas atribuyen a sus experiencias, construyendo los resultados a partir de sus discursos. El análisis cualitativo de la información recogida comprende el resultado de un proceso reflexivo de lectura, revisión, comparación, contraste y establecimiento de relaciones entre los datos, siguiendo las fases de reducción, disposición y elaboración de datos y verificación de conclusiones (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

Exposición y análisis de los resultados

1. Currículo oculto, colonialidad y profesorado

Tanto el contenido curricular como los procesos educativos se encuentran ineludiblemente mediados por las ideas, pensamientos, creencias, actitudes y comportamientos del profesorado; quien interviene en la realidad educativa desde sus propios referentes y comprensión subjetiva del mundo. Una parcialidad que se expresa a menudo de modo latente, no explícito, a través del currículo oculto, el cual trasciende la acción reflexiva consciente y puede revelar trazas de un discurso de dominación o de liberación en las prácticas del profesorado.

En el caso que analizamos, el racismo o la xenofobia parecen cuestiones superadas en la escuela; incluso las actividades sobre feminismo o la paz se trabajan desde perspectivas interseccionales, visibilizando a mujeres como Malala Yousafzai con representaciones teatrales y artísticas. En general, los insultos, las vejaciones o las peleas por motivos culturales son rápidamente detectados por el profesorado, tomando medidas al respecto. Las medidas no comprenden respuestas punitivas, sino amplios debates y diálogos en clase, donde todo el alumnado tiene la oportunidad de hablar y expresarse. Las manifestaciones más directas de la discriminación cultural son rechazadas; sin embargo, las complejas señales de la colonialidad resultan difíciles de detectar, incluso para el profesorado más implicado. Detrás de los contundentes y explícitos discursos antirracistas encontramos señales que muestran determinadas creencias relativas a la igualdad, insertas en el imaginario colectivo, que son discriminatorias y cuesta reconocer en ellas indicios de colonialismo.

- *Sobre el nivel educativo.* El nivel educativo es una referencia común entre el profesorado. Cuando llega un niño o una niña a la escuela desde países no comunitarios (comúnmente Latinoamérica, África, Asia y países del este) se genera una idea preconcebida sobre el nivel educativo del/la menor. Estos comentarios

surgen desde una compasión desmedida propia de la convicción que nos traslada a imágenes de pobreza, guerra y falta de recursos asociados al “tercer mundo”. Algunos ejemplos observados en nuestro caso: un niño de Ecuador, otro de El Salvador, una niña de Ucrania, dos niños de Marruecos y una niña y un niño del sur de África, el profesorado se refiere a las dificultades que encontró al inicio de la escolarización española debidas a su “bajo nivel educativo”. Las diferencias idiomáticas rara vez son mencionadas por el profesorado, sólo una maestra menciona explícitamente la incidencia del idioma en las dificultades de aprendizaje de uno de los niños. Del mismo modo, las diferencias culturales son silenciadas, no se reconocen como posibles ventajas o desventajas en la escuela. En otras palabras, las costumbres, el contenido y las prácticas culturales relacionadas con la escolaridad varían de unos países a otros y de unas a otras culturas. En consecuencia, el contenido incluido en el currículo educativo en el territorio español puede no formar parte del de otro territorio. De forma que, si trasladamos a un alumno educado en el sistema educativo español a otro territorio puede encontrarse en la misma situación de vulnerabilidad que el alumnado migrante que llega al sistema educativo español. Esta parcialidad o caracterización académica contextual no es comprendida ni considerada por el profesorado. En sus discursos se muestran la colonialidad del conocimiento, validando el conocimiento hegemónico como el único posible “es que vienen de Marruecos..., no sé de dónde..., pero se nota en el nivel que traen [...] pero vamos..., poco a poco se adaptan”; comenta María, tutora de 5º. “Se esfuerza mucho..., pero se le nota el nivel que trae...”; comenta Pedro, tutor del otro grupo de 5º. “Ya tu sabes..., no traía muy buen nivel..., le ha costado, le ha costado..., pero bueno, ahí va”; señala María. A pesar del alto porcentaje de alumnado migrante la escuela carece de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), por lo que la comunicación entre alumnado, familias y profesorado plantea diversas complejidades.

- *Sobre los recursos socioeducativos de las familias.* La unidad familiar comprende una fuente de recursos socioeducativos para el/la menor, por lo que destaca como elemento diferenciador en la educación de los/as menores culturalmente diversos. La maestra del Aula Específica señala las dificultades en el desarrollo educativo de dos de sus alumnos en relación con las capacidades socioeducativas de las familias “ya sabes..., ellos necesitan más atención..., más trabajo...y las familias no saben cómo...; no le echan tanta cuenta..., allí (país de origen) es distinto”. La referencia a “allí” es comúnmente utilizada entre el profesorado como elemento de contraste, para comparar las diferencias entre los recursos socioeducativos de España y los del país de origen del alumnado migrante. Cuando el profesorado se refiere en las entrevistas o conversaciones al bajo rendimiento educativo del/la estudiante, le preguntamos sobre el apoyo que este o esta recibe de la familia. Así, a la pregunta “¿las familias participan en la educación de (nombre del/la niño/a)?” La mayoría responde con expresiones negativas y dubitativas. En su discurso reconocemos el desconocimiento sobre dicha cuestión, muchas maestras no conocen la respuesta a esa pregunta; sin embargo, tras reflexionar durante unos segundos, la mayoría (17) responden negativamente, recuperando del imaginario colectivo los prejuicios y

esterotipos que se asocian con la población migrante; “mmmm..., no..., no..., puede que el hermano mayor..., mmm..., pero no creo”; responde María, la tutora de 5°. Estas dudas nos plantean cómo es posible que la tutora ignore los recursos familiares de una alumna que necesita adaptación curricular, cuando se supone que el contacto entre profesorado y familias en estos casos es más estrecho y continuado. Para contrastar esta información, comentamos las mismas cuestiones con Belén, una tutora de 3° con alumnado culturalmente diverso en su aula. En este caso, la maestra mantiene una relación mucho más cercana con todas las familias (incluida la de los menores migrantes) en su aula; en la que se puede encontrar carteles con saludos en todas las lenguas del alumnado: español, inglés, chino, árabe y portugués. Cada niño y cada niña de la clase sabe saludar en esas lenguas. Además, conocen costumbres de las culturas de sus compañeros/as como comidas, fiestas y bailes. El discurso de esta maestra es mucho más transformador, saliéndose del planteamiento monocultural hegemónico. Se interesa por el origen de los niños y niñas, haciendo preguntas e incluyendo a toda la clase en la conversación, “¿bueno Sol, y qué nos traes hoy para desayunar? Es que la mamá le hace desayunos de su país super-ricos, ¿verdad?, a mi todos los días me entra hambre por su culpa”; expresa Belén sonriendo. La niña explica contenta el contenido de su desayuno y toda la clase atiende. A primera vista, parecen comentarios sin importancia, pero es una estrategia que da importancia al origen cultural de la niña, quien toma la palabra para compartir ese conocimiento con el grupo y sentirse culturalmente reconocida. Para profundizar, la maestra conoce las situaciones familiares de cada alumno y alumna y hace lo propio para elaborar estrategias socioeducativas adecuadas para cada familia, “a su mamá le mando las fichas por WhatsApp porque sé que no se maneja muy bien con el Classroom”; aclara, por la mamá de Sol. En este grupo no se dan casos de fracaso escolar, la tutora entiende las singularidades de cada alumno/a y trabaja en consecuencia. En el caso de la niña mencionada anteriormente, “va muy bien, al principio le costó un poquito por el idioma ¿verdad? pero está hecha una campeona, y sus compañeras le ayudan mucho, somos un equipo”; comenta junto a la niña y se escucha un sonoro “sí” del resto de la clase, mientras asienten con la cabeza. En el ambiente se nota la complicidad entre alumnado y maestra. Cabe señalar que nos encontramos ante el grupo más diverso del Centro en cuanto a origen cultural se refiere, pero también al más cohesionado y motivado para el aprendizaje. Este ejemplo nos sirve para desmontar los prejuicios que señalan las clases culturalmente diversas como más conflictivas o con un rendimiento académico menor.

En resumen, los discursos aparentemente inocuos contienen una carga colonial importante y significados no siempre perceptibles para el profesorado y las familias, a pesar de que sus consecuencias se ponen de manifiesto tanto en las relaciones interpersonales, como en el desarrollo académico e identitario del alumnado. La asunción anticipada de ciertas creencias que devalúan o desconsideran las capacidades educativas y los recursos familiares del alumnado migrante, los sitúan en una posición de desventaja socioeducativa antes de conocer las propias capacidades del alumnado. Aunque no consideramos, en la escuela que estamos analizando, que dichas creencias sean malintencionadas, ni que se sustenten en una posición

de rechazo hacia este colectivo, nos encontramos ante manifestaciones inconscientes de la colonialidad, más difíciles de detectar y superar, que mantienen situaciones de discriminación hacia la población migrante.

2. *Expresiones del colonialismo en el alumnado*

Las expresiones más significativas de colonialismo, si no marcadamente racistas, en el alumnado se relacionan con calificativos como “mono”, “vuelve al zoo”, “sudaka” y “negro”. Si bien el profesorado está atento a los indicios de peleas, insultos y comentarios ofensivos entre el alumnado, este tipo de incidentes suelen darse en los momentos y espacios menos regulados o supervisados como el recreo o entre clases. También es cierto que este tipo de manifestaciones de ofensa cultural únicamente las hemos observado en uno de los grupos-clase de la escuela. En concreto, en una clase de 5º en la que el estilo educativo del tutor se caracteriza por ser mucho más directivo y autoritario que el que prevalece y es compartido por la comunidad escolar, abierto a la participación activa y las relaciones democráticas entre los diferentes actores.

Un pequeño grupo de niños y niñas de esa clase tenían “un juego” consistente en referirse unos a otros mediante insultos o referencias ofensivas que pretendían aludir a su diferente origen étnico/cultural (escuchados por otros niños y niñas de la clase de forma reiterada en días diferentes): “mono”, “vete al zoo”, “de qué zoo has salido”, le dicen a uno de los niños. Tras establecer una relación de confianza con el afectado, la investigadora le pregunta si le molesta que se refieran a él de este modo, a lo que contesta encogiéndose de hombros y un “sí” muy bajito, evitando el contacto visual. A la pregunta de “¿y por qué no lo dices?”, vuelve a encogerse de hombros, al tiempo que niega con la cabeza y sale para el recreo. Con el fin de no romper los lazos de confianza establecidos con el chico, se decide abordar dicho problema de forma general, sin señalarle. Cuando se le pregunta al tutor de 5º sobre este tipo de incidentes, niega que se trate de ofensas o discriminaciones culturales y afirma que “sí, se meten unos con otros, pero son las cosas de la edad, no tiene importancia, son todos con todos”.

En las observaciones, nos percatamos de que estas situaciones no se perpetúan en otras aulas por la intervención del profesorado. En una clase de 6º, se desarrolló un caso de bullying hacia un alumno sudamericano que fue rápidamente detectado por la tutora que reunió a las familias y a los alumnos para solucionar la situación.

Aquí el año pasado hubo un caso grave... con Jonathan y el grupito de Ardían, Pedro y Pablo, llamamos a las familias y nos reunimos aquí todos y se solucionó, vamos todavía no se llevan muy bien..., pero por lo menos no se pelean.

En el caso del alumno de 5º, poco después del inicio del trabajo de campo, se trasladó a otro país por motivos familiares, por lo que no se llegó a intervenir en el conflicto.

En general, el profesorado es capaz de detectar las situaciones de discriminación por origen cultural y son solventadas mediante el diálogo. El alumnado es capaz de reconocer las discriminaciones por razón cultural, de género o por diversidad funcional y de actuar en

consecuencia informando a algún adulto. El concepto de igualdad y cómo conseguirla en la escuela es un aspecto muy trabajado en todas las aulas lo que se manifiesta en los discursos del alumnado en los grupos de discusión sobre igualdad. Para conocer en mayor profundidad las opiniones del alumnado sobre igualdad se realizan grupos de discusión con clases de 3º, 5º y 6º entre las que encontramos al profesorado más y menos comprometido con los valores de inclusión educativa. Al hablar de igualdad, las relaciones con igualdad de género y racismo son directas. En este sentido, es el alumnado migrante es el que destaca la igualdad ante las discriminaciones por origen cultural, apelando a las situaciones que él mismo sufrió con anterioridad, mientras que son las niñas las que hacen mayor referencia a la igualdad de género. En el caso de la clase de 5º mencionada con anterioridad coincide que es el grupo que menos participativo se muestra en la actividad y dedican el tiempo a hacer comentarios negativos sobre sus compañeros “es que de verdad que eres muy tonta” comenta un niño a su compañera, de la misma forma, vuelven a repetir que “es un juego”. Dos de los grupos establecidos para el grupo de discusión permanecen trabajando, por lo que nos acercamos, una de las niñas comenta “siempre están igual, paso,” mientras encoge los hombros y pone una expresión de exasperación, las demás (todas chicas) afirman con la cabeza y con sendos “síes”. Con la observación del grupo de discusión podemos reconocer una clase poco cohesionada, en la que se encuentra un grupo más participativo con actitudes más favorables hacia la inclusión y otro menos participativo con actitudes problemáticas que producen situaciones de discriminación. Sin embargo, el tutor no actúa de ninguna forma para cohesionar la clase. Su objetivo principal es que aumenten su nivel educativo para cuando accedan al instituto, “yo les doy caña, mucha caña, porque cuando lleguen al instituto..., tienen que mejorar mucho el nivel” comenta el tutor haciendo énfasis en “mucho”. Sin embargo, Raquel, una tutora de 2º comenta “yo, lo primero es el cariño, que se sientan bien, que tengan sus necesidades básicas cubiertas y luego viene lo demás” cuando hace referencia al progreso educativo del alumnado.

En definitiva, las expresiones de discriminación cultural por parte del alumnado son escasas, y, en su mayoría, el profesorado actúa para reducir las. En este sentido, los estilos educativos democráticos y más inclusivos se reconocen como los métodos más efectivos para la reducción de las diferentes manifestaciones de discriminación.

3. Estrategias socioeducativas para el empoderamiento cultural

Las estrategias socioeducativas son variadas, aunque todas se centran en el aprendizaje dialógico. En concreto, la transformación de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje en 2013 supone la estrategia educativa más completa en materia de inclusión socioeducativa, ya que, los motivos que propiciaron el giro inclusivo fueron desencadenados por los prejuicios culturales que asolaban a la escuela. Por otro lado, no se ha reconocido ninguna estrategia educativa planificada relacionada con la diversidad cultural, más si se han hallado estrategias educativas planificadas relacionadas con la igualdad de género que implican, de forma interseccional a las desigualdades por razón cultural. Las estrategias educativas implicadas en la reducción de actitudes discriminatorias hacia grupos culturales diversos

acontecen en el devenir escolar, fruto del trabajo en clase y de las situaciones que propician incluir dicho contenido, como discusiones y peleas en el recreo.

Las observaciones más destacadas nos plantean los conflictos que se originan en el patio de la escuela entre chicos gitanos y chicos no gitanos de 5º y 6º curso. Tras varias semanas de observación, se llega al entendimiento de que es un hecho habitual, existen dos grupos, culturalmente divididos por pertenecer y no pertenecer a la cultura gitana que buscan encender conflictos en el tiempo del recreo. Estos grupos están compuestos exclusivamente por niños y usan palabras como “maricón” para provocar las peleas. Cuando indagamos con mayor profundidad en el conflicto, encontramos dos puntos de vista. Por un lado, el grupo de niños gitanos afirma que el otro grupo se mete con ellos por ser gitanos “son ellos maestra” comenta el líder del grupo de niños gitanos señalando hacia donde se encuentra situado el otro grupo. Por otro lado, el grupo de niños no gitanos comenta que es el otro grupo el que siempre va a buscarlos y que ellos se tienen que defender porque “no voy a dejar que me parta la cara” comenta uno de los niños del grupo, “los del A siempre se llevan mal con los del B, es así” comenta otro de los niños, “porque saben que los del A somos mejores” añade otro compañero. Ante la pregunta “¿por qué no vais a las maestras?” responden con frases como “no soy un chivato” y “para que, no hacen nada”. El profesorado es conocedor de esta situación, de hecho, siempre hay un grupo de maestras y maestros situados en ese lado del patio, sin embargo, parecen haber desistido con el diálogo y se limitan a separarlos. Posteriormente, cuando llegan a las aulas, las tutoras de 5º y 6º abordan el tema sin mucho éxito. Los enfrentamientos entre ambos grupos no responden a ninguna otra razón que la de la rivalidad. El grupo de 5º que se enfrenta al grupo de 6º presenta arraigados estereotipos sobre la hegemonía masculina e incluso llega a realizar comentarios despectivos sobre las violencias de género. Cuando se le pregunta por las peleas, la respuesta del líder del grupo es “porque sí maestra” con actitud pasota. No obstante, nos percatamos de que cuando los grupos que se enfrentan se encuentran separados, ya que, no todos los miembros de un mismo grupo pertenecen a la misma clase, las rivalidades disminuyen hasta tal punto que pueden establecerse conversaciones pacíficas entre ellos. El conflicto surge cuando se encuentran en un espacio “libre” de supervisión adulta e incitados por la autoridad que les confiere la pertenencia a un grupo social poderoso. En este punto, no podemos dejar de recordar las rivalidades entre norteamericanos y puertorriqueños en el famoso musical “West Side story” (2021), “no son nosotros” comenta el líder de la banda norteamericana a la policía cuando le preguntan por el motivo de las peleas. Este paralelismo nos plantea la universalización de los conflictos por diversidad cultural en los grupos de jóvenes. La misma situación, en dos contextos espacio temporales diferentes, nos sitúa ante una problemática compartida y normalizada.

Las tutoras de las clases de 5º y 6º se muestran muy participativas cuando comentamos la realización de los grupos de discusión sobre igualdad, considerando la posibilidad de que estos grupos reduzcan las tensiones entre sus clases. Los grupos de discusión se muestran como grupos sobre igualdad sin hacer especificidad a ningún tipo de lucha social, dejando al alumnado que piense por sí mismo sobre las desigualdades que encuentran en la escuela y su vida cotidiana. Rápidamente, salen dos temas concretos: el racismo, mencionado por un niño

sudamericano y el machismo mencionado por varias niñas de las cuatro clases. Observamos que los niños y las niñas más implicados/as en los grupos de discusión son los y las que más les interpelan las cuestiones debatidas. Este alumnado se caracteriza por tener una mayor conciencia sobre el tema puesto que han experimentado situaciones, en la escuela y en la calle, atravesadas por discriminaciones culturales y de género “uf es que lo pasé muy mal maestra... nunca se lo he dicho a nadie... me da vergüenza... se van a reír de mí” comenta una niña muy afligida mientras explica las experiencias de bullying por ser gitana que sufrió en la escuela y en la calle, “a mí me decían sudaka... negro de m... no me querían tocar o tocar las cosas que yo tocaba porque decían que iba a oler mal” comenta otro compañero. El alumnado de estos grupos se abre y comenta el dolor que sintieron cuando vivieron esas experiencias. Para reducir este tipo de vivencias, deciden llevar a cabo prácticas que visualicen el racismo y las desigualdades de género en la escuela. Este grupo de 6º decide situar cartulinas en lugares estratégicos de la escuela plasmando sus experiencias con el racismo y mostrando su apoyo al alumnado “no estás solo” es la consigna de la propuesta. Por otro lado, un grupo de niñas de 5º deciden hacer “una patrulla contra la violencia de género y otras violencias” desde la que acuden a todas las clases de la escuela pidiendo colaboración y explicando el motivo de su campaña. Finalmente, cada miércoles a la hora del recreo, el alumnado que así lo desee puede sentarse en los grupos divididos por todos los patios para dialogar y resolver los conflictos por vías pacíficas. Esta iniciativa capta a un gran número de estudiantes que deciden alzar la voz y comentar las situaciones de discriminación que están viviendo en la escuela. Estas propuestas de empoderamiento sociocultural reducen drásticamente los conflictos en la hora del recreo pues, el alumnado toma una posición activa en la reducción de los conflictos en la escuela y se muestra más atento a cualquier indicio de conflicto para desarrollar estrategias pacíficas de resolución. La “patrulla contra la violencia de género y otras violencias” asigna delegados/as de grupo en cada clase, los y las cuales se encargan de establecer contacto con los y las delegados/as de las demás clases, con lo que finalmente, se conforma un gran grupo de alumnos y alumnas que reducen y desmontan el poder de los grupos más conflictivos.

Las estrategias que llevaron a reducir los conflictos en la escuela no surgieron del profesorado, ni del equipo directivo, sino del propio alumnado que, tras participar en un espacio de reflexión y debate llegaron a la conclusión de que podían generar sus propias estrategias para reducir las violencias en la escuela. Asimismo, debido a las medidas restrictivas por la situación por covid-19, el alumnado no tenía permiso para interactuar con otras clases, sin embargo, la junta directiva concedió la autorización al alumnado para practicar este tipo de propuestas ya que las consideraban necesarias para la convivencia pacífica en la escuela.

4. Colonialismo y exclusión social en la escuela

El colonialismo, como doctrina política y corriente ideológica, presenta arraigadas consecuencias en la actualidad. Aunque las conquistas coloniales de los territorios han quedado casi obsoletas, las nuevas formas de conquista, a través del mercado libre, la globalización y la explotación de recursos representan poderosos sistemas de dominación.

Un contexto en el que la exclusión social de los grupos culturalmente diversos se entiende como una consecuencia colonial.

En el caso que nos ocupa, la situación geográfica de la escuela, en un barrio caracterizado por un alto porcentaje de población migrante, gitana y en riesgo de vulnerabilidad social. La ubicación es el primer indicador de rechazo por parte de las familias hacia la escuela, incluso de familias residentes en el mismo barrio. Los prejuicios referidos a la población migrante y gitana como peligrosa traspasan las puertas de la escuela e incluso se muestran entre el profesorado. La presidenta del AMPA expresa la desilusión que sintió cuando a su hija le asignaron ese centro, así como su sorpresa cuando la convivencia con las demás familias de la escuela le ayudó a desmontar los prejuicios que le llevaron a rechazarla en un primer momento. Tal fue la magnitud de su asombro que se implicó activamente en la transformación socioeducativa de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje, destacando su labor como madre colaboradora en los grupos interactivos.

No obstante, aunque el acercamiento de esta madre y su convivencia con la comunidad migrante de la escuela la han llevado a confrontar y reducir determinados prejuicios en sus creencias y modo de pensar, otros aún prevalecen. En su discurso, los prejuicios hacia los niños y las niñas se han reducido notablemente, pero en algunas situaciones se mantienen hacia las familias. Para ella, los niños y las niñas “no tienen la culpa de cómo sean los padres”. Una expresión que parece reflejar su confianza en las posibilidades socioeducativas, que interpretamos en términos de moldeamiento cultural, de los niños y niñas en los procesos de socialización, frente a las de las personas adultas ya culturalmente moldeadas. Desde esta perspectiva, esa confianza en la infancia descansa en la idea del poder homogeneizador del currículo y la cultura escolar local (mayoritaria) que, se entiende, prevalecerá frente a las culturas de origen (minoritarias) del alumnado inmigrantes y de sus familias. En este modo tan arraigado de entender la escolarización, las y los menores son aceptados en tanto que pierden/abandonan o dejan en suspenso sus características e identidades culturales en favor de la cultura hegemónica. Un proceso de aculturación que, desde esa perspectiva, acontece en la escuela y al que no estarían sometidas o lo estarían de modo menos intenso las personas adultas de la familia, cuyas diferencias culturales y posibilidades de influencia en casa, en la escuela, en el barrio... se perciben como peligrosas.

En su discurso, la presidenta del AMPA manifiesta que “las familias inmigrantes no participan, no se las ve por el centro, sólo en la salida, no se relacionan, se relacionan entre ellas”. Esta actitud aislacionista o separatista que atribuye a las familias de origen inmigrante, en la conformación de grupos espontáneos de conversación mientras esperan para recoger a los hijos e hijas a la salida del cole, no se la atribuye recíprocamente a los grupos de madres de origen español que también forman corrillos conversacionales. Estos, al parecer, no le llaman la atención, poniendo el foco únicamente en los grupos de madres culturalmente diversas para destacar que “no se relacionan”. El doble rasero en la valoración de unos u otros grupos revela un sesgo cultural en el imaginario colectivo vinculado a creencias e ideas de la colonización, que actúa como soporte argumental de la discriminación, del discurso que de modo consciente o inconsciente puede contribuir a justificar la violencia cultural o la exclusión. Cuando esta persona observa la salida de la escuela, no percibe grupos de madres

esperando la salida de sus hijos e hijas, sino que su foco se centra en los grupos de madres que presentan características culturales diversas y extrae de sus creencias preconcebidas los motivos por los que esas madres forman grupos, les atribuye una intencionalidad. La secretaria y tesorera del AMPA coincide con el argumento de su compañera, aunque no lo expresa de forma tan explícita, “no se relacionan [...] la verdad es que no las conozco...” con un encogimiento de hombros.

Por otra parte, el personal del centro más veterano enumera los motivos por los que la escuela era tan rechazada:

yo llevo aquí 30 años y esto antes estaba muy muy mal visto pero yo puedo decirte que mis niños en el colegio se portaban bien, había de todo, pero no la imagen que tenía [...] que si aquí los niños robaban los bocadillos a otros, que robaban en las clases, que traían navajas... eso no ha pasado nunca, vamos, nadie quería venir aquí... por los gitanos, los inmigrantes...pero mira cómo ha cambiado, el año pasado fue el primer año que tuvimos lista de espera. comenta Ana, personal administrativo de la escuela.

Los bulos que expresa el personal administrativo encajan con los prejuicios de peligrosidad y vandalismo que se relacionan con la población migrante y gitana. Por muy lejos de la realidad que se encontrasen estos comentarios, la escuela era incapaz de rebatir los estereotipos y prejuicios de la colonialidad que se habían propagado sobre ella. Sólo la acción colectiva, concertada con los diferentes actores y grupos de interés de la escuela, y su compromiso con la inclusión, lograron poner en marcha el proceso de transformación educativa que está consiguiendo revertir aquella situación. La apertura de la escuela a las familias, al barrio, al personal voluntario y en prácticas comenzó a desmontar los prejuicios que la población de la localidad tenía sobre la misma. En el trabajo de campo pudimos contar con la participación de una estudiante de Magisterio en prácticas que había sido alumna de la escuela. Para ella “este es mi cole, estar aquí es como devolver todo lo que me ha dado”, expresa con un profundo sentimiento de agradecimiento. De la misma forma, la tutora del aula específica comenta que una antigua alumna de origen magrebí colabora con la escuela como traductora para las familias árabes que tienen dificultades con el idioma. Estos casos ejemplifican el poder de la acción cooperativa y la solidaridad.

El personal docente reconoce la sorpresa y el miedo que percibe en su entorno social cuando menciona el centro educativo en el que trabaja, “¿en ese centro te vas a meter, chiquilla?”, comenta Estefanía, tutora de 2º. Dicho personal asegura ser consciente de los prejuicios que todavía acechan a la escuela. Incluso entre el profesorado podemos encontrar opiniones más conservadoras: “tú te crees que yo no sé lo que tengo aquí, o me pongo firme como un sargento o me comen [...] a mí siempre me tocan las clases peores porque los pongo firmes”, señala Pedro, tutor de 5º. La observación del devenir escolar nos muestra la cotidianidad con la que se han asimilado las prácticas y pensamientos coloniales en el ámbito educativo, incluso en escuelas caracterizadas mayoritariamente, como esta, por su compromiso con la inclusión educativa. En las aulas, en los pasillos, en el recreo, en las entradas y salidas de la escuela encontramos manifestaciones de la colonialidad, tan arraigadas que su

reconocimiento requiere procesos analíticos deconstructivos para repensar y reconstruir el concepto de cultura desde parámetros diversos, plurales, igualitarios, equitativos, inclusivos y justos. Valores que conforman no sólo la dimensión ética de la práctica educativa, sino también la política; pues ambas aportan tanto la motivación como la orientación del sentido a los procesos educativos; a qué modelo de persona, de ciudadano y de ciudadana se desea formar; en un contexto, el escolar, que suele declararse libre de ideología, evitando definir de forma explícita sus compromisos e ignorando, ya sea de modo interesado o inconsciente, su comprometimiento con la agenda oculta o latente del currículo en la reproducción de desigualdades, de violencia cultural y estructural. Cuando se analizan y deconstruyen interseccionalmente dichas violencias emergen presupuestos ideológicos vinculados al capitalismo, al neoliberalismo, al colonialismo, al patriarcado... En nuestro caso, la cuidadosa observación de los más sutiles indicadores de discriminación cultural nos ha llevado al reconocimiento de las consecuencias de la colonialidad en un espacio educativo público y diverso. El doble rasero, las miradas sesgadas y las creencias preconcebidas que ilustran las manifestaciones seleccionadas para este análisis son el alimento de las actitudes discriminatorias que se manifiestan en la escuela, las cuales se enmarcan en procesos de revisión, visibilización, y reconocimiento colectivo para su reducción o superación progresiva.

Discusión

Es tan difícil imaginar el fin del colonialismo como es difícil imaginar que el colonialismo no tenga fin. (Sousa Santos, 2010, p.14)

La colonialidad del saber se encuentra tan arraigada en nuestro imaginario colectivo que es difícil de detectar y combatir hasta para el profesorado más implicado. Debemos entender que el desarrollo académico de este profesorado se encuentra influido por las ideas de objetividad y veracidad del conocimiento hegemónico eurocéntrico. Deshacerse de dichas influencias implica más que un proceso superficial de deconstrucción. El racismo, como manifestación de rechazo hacia personas de otro origen cultural, es apriorísticamente repudiado por la comunidad educativa de la escuela, al tiempo que esta reproduce determinadas creencias y modos de pensar, a través del contenido y de la práctica educativa, que pueden estar fomentando acciones o comportamientos discriminatorios.

La expresión de uno de los protagonistas de la película *West Side Story* (2021), “no son nosotros”, para referirse al grupo rival de jóvenes de origen puertorriqueño, es una representación a pequeña escala del conflicto por la hegemonía cultural a nivel geopolítico o global. Aunque el tema sea tratado como un conflicto entre individuos o pequeños grupos, normalizado como una manifestación sociocultural más, el modo en que se distribuyen el poder y los privilegios es sistémico, como plantea De Sousa Santos (2010), quien sugiere una perspectiva reflexiva sobre la profundidad de la problemática colonial en la actualidad; para quien el conocimiento no occidental se ha mostrado como un saber ignorante, de forma que esta racionalidad monocultural de lo occidental ha calado en el imaginario colectivo, rechazándose deliberadamente cualquier expresión de conocimiento alternativo.

El estudio etnográfico de la escuela nos ha permitido reconocer la profundidad de este planteamiento en el devenir escolar. La falta de conciencia del profesorado sobre la ausencia de perspectivas decoloniales en el currículo y sus ideas preconcebidas sobre el bajo nivel educativo del alumnado inmigrante nos sitúa ante una concepción monocultural del conocimiento, avalada por las políticas de globalización que actúan como marco de las políticas educativas de los Estados, cuyo éxito o fracaso estará vinculado al apoyo que presten a la conformación de un sentido común neocolonialista, coherente con la personalidad y las conductas que se esperan de la ciudadanía de los países imperialistas, como se desprende del análisis de Jurjo Torres (2017) coincidente con nuestros hallazgos. Un modelo de personalidad que ha de contar con el consentimiento de las personas colonizadas, procedentes de países pobres y dependientes, que habitan en los países del denominado primer mundo. De este modo, el currículo obligatorio legislado en Europa, como colonizadores, va destinado también a poblaciones de países sin Estado y de naciones sin poder; cultural, económica y políticamente subalternas. El resultado de las políticas educativas hegemónicas y del currículo legislado, interpretado e implementado en las aulas es conformar una subjetividad determinada, un sentido común en las personas, moldeando sus percepciones de la realidad hasta colonizar de tal modo sus sentidos que acaban dando el consentimiento y siendo garantes de esas mismas cosmovisiones opresoras. Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos y prácticas discriminatorias. Por ello Torres (2008) alerta sobre estrategias educativas incorrectas presentes en los centros escolares que sería deseable superar, como la segregación, la exclusión, la desconexión, la tergiversación, la psicologización, el paternalismo, la infantilización, la extrañeza y el presentismo. Algunas de ellas emergen en nuestro análisis como discursos y/o prácticas discrepantes de la corriente principal en el contexto del caso estudiado.

No obstante, en la medida en que la escuela tiene también el encargo político de educar, puede y debe desempeñar un papel más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que continúan legitimando la marginación. En este sentido, los resultados de nuestro estudio coinciden con los de las investigaciones de Arango (2017), Bondía (2019) y Vizcarra, Rekalde y Macazaga (2018), poniendo de manifiesto el valor de estrategias educativas relacionadas con el aprendizaje dialógico y la cooperación educativa para la mejora del rendimiento escolar y la convivencia en escuelas constituidas como Comunidades de Aprendizaje. Dichas estrategias implican, de modo interseccional, la inclusión de colectivos culturalmente diversos en prácticas educativas participativas y democráticas, tanto hacia el interior de la propia comunidad escolar como en su relación con el entorno e interacción con la comunidad externa a la misma. Razones por las que consideramos dichas experiencias escolares como las más relevantes en nuestro contexto, aunque no se aborden aún desde perspectivas decoloniales, al tratarse de planteamientos conceptuales y analíticos de interés relativamente reciente en cuanto a su proyección práctica o de aplicación al currículo escolar.

Las experiencias educativas transformadoras con perspectiva decolonial más numerosas y significativas se ubican en Latinoamérica, por la mayor conciencia colonial del territorio. A modo de ejemplos, análisis de experiencias educativas en la escolarización de comunidades

pluriétnicas, indígenas y campesinas (Espinosa, 2015 y Macedo, 2020); en contextos deprivados, afectados por múltiples violencias o en postconflicto (Alzate, 2015 y Guevara 2015); pero también en la escolarización general (Moses, 2020). Encontramos también propuestas de sensibilización decolonial desde perspectivas inclusivas en el ámbito universitario, vinculadas a la formación de futuros docentes (Dumrauf y Cordero, 2019), para concienciar al profesorado sobre los derechos humanos, la colonización y la educación. De este modo se trabaja en los talleres de formación para docentes sobre salud e interculturalidad con perspectiva decolonial, desarrollados por Cordero, Garelli y Cucalón (2019); quienes sugieren la posibilidad de iniciar un movimiento transformador cuyas propuestas surjan de procesos reflexivos que enmarquen las desigualdades educativas dentro de las corrientes coloniales y patriarcales del saber.

Las investigaciones y experiencias educativas que introducen dicha perspectiva en Europa, y más concretamente en España, son muy limitadas. Aunque se encuentran investigaciones que estudian las desigualdades culturales en educación, su planteamiento es a menudo superficial e, incluso, eurocéntrico. La colonialidad del saber se ha apropiado de la Academia de forma que el conocimiento que se produce en su seno contiene la carga ideológica del colonialismo. La investigación del mundo social debe suponer un proceso intrínseco de reflexión y extrañamiento cultural. Una reflexividad que pueda hacer visibles las realidades sociales que han sido tradicionalmente ocultadas y silenciadas por la hegemonía cultural.

Conclusiones

La hegemonía cultural traspasa las mismas fronteras que crea. El paso del tiempo no ha sido suficiente para acabar con las ideologías coloniales que se enmascaran tras los discursos más conservadores de nuestro tiempo. Las ideas que surgieron desde la subjetividad del ser humano han arraigado en nuestro imaginario colectivo como explicaciones objetivas del mundo social. Hoy en día, no parece haber tiempo para el cuestionamiento ni la reflexividad, somos presos y presas del conocimiento hegemónico. Este desarraigo del saber traspasa las puertas de las escuelas y navega libremente por sus aulas. Parece ser que la confusión terminológica entre política y partidismo ha desprovisto a la escuela de conciencia crítica y liberadora. Las políticas más conservadoras han provocado un movimiento de emergencia social por hacer desaparecer cualquier componente ideológico del currículo educativo. Sin embargo, este plan político sólo es una estrategia para mantener los ideales más conservadores dentro del currículo. El efecto de este movimiento no es otro que la obstaculización de la inclusividad educativa y, con ella, de la diversidad cultural.

En relación con el objetivo general del estudio, a parte de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje, no se encuentran estrategias socioeducativas reconocidas que estén dirigidas de forma expresa a la inclusión de la diversidad cultural, estas se encuentran interpeladas por otras reivindicaciones como la igualdad de género y la convivencia pacífica. La escuela en cuestión se encuentra adscrita al programa Escuela Espacio de Paz de la Junta de Andalucía, por lo que sus micropolíticas, objetivos, prácticas y enseñanzas se vinculan con los valores propios de la inclusión educativa. No obstante, se ponen de manifiesto acciones individuales del profesorado orientadas a reducir las discriminaciones por origen cultural en las aulas.

En relación con los objetivos orientados a comprender la influencia de la colonización en los espacios educativos y reconocer los mitos y estereotipos culturales generados históricamente en torno a la colonización, los resultados muestran que el profesorado no es consciente de los prejuicios culturales que exhibe en sus métodos educativos ya que, al igual que su alumnado, se ha socializado inmerso en ellos. Debemos hacer consciente el currículo y cómo se posiciona ante el dogmatismo ideológico de la soberanía colonial, poniendo un mayor énfasis en los elementos constitutivos de la práctica educativa que se relacionan con la inclusión cultural y social de todo el alumnado.

Los planes de estudio universitarios en formación del profesorado carecen de formación en educación inclusiva, más en diversidad cultural. Las asignaturas que plantean contenido inclusivo son relegadas a la categoría de optativas, priorizando el aprendizaje de “lo objetivo”, como ciencias y matemáticas. De modo que nos encontramos ante profesionales de la educación cualificados para enseñar matemáticas pero incapaces de reconocer las convergencias culturales que pueden influir en el aprendizaje de las mismas. La subjetividad educativa ha sido infravalorada, considerada como sinónimo de ignorancia. Esta problemática nos ha situado ante la invisibilidad de las características culturales como influyentes potenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje; lo que plantea la necesidad de dar un giro inclusivo al currículo escolar.

Las consecuencias de esta hegemonía cultural se manifiestan en las situaciones conflictivas que surgen en la escuela por el hecho de pertenecer a diferentes grupos culturales. Los conflictos que parecen simples disputas infantiles responden a problemáticas culturales macrosistémicas. En otras palabras, representan los resultados de décadas de adoctrinamiento ideológico desde perspectivas segregadoras que señalan las diferencias de origen, de credo o de color de piel como motivaciones conflictivas.

En relación con el último objetivo y reflexionando desde el pensamiento de De Sousa Santos (2010), las cuestiones que aquí nos planteamos son fuertes y complejas, por lo que necesitan respuestas fuertes. Esto no supone el planteamiento de soluciones a las problemáticas citadas sino la exposición de conclusiones complejas fundamentadas más allá de la perspectiva individual y colectiva, haciendo alusión a la conciencia emancipatoria de la educación inclusiva desde un recorrido histórico, político y epistemológico.

Referencias

- Alzate, C.D. (2015). *Paisajes de Re-Existencia y Resistencia en la escuela: Una apuesta desde las pedagogías decoloniales*. Universidad de Manizales, Colombia. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/2053>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Arango, J. (2017). Comunidades de aprendizaje y pedagogía crítica: una experiencia de investigación, reflexión y formación popular de maestros. *Revista Kavilando*, 9(1), 42-50. <https://n9.cl/y2lo3>

- Bondía, M. (2019). *Los centros escolares de entorno desfavorecido como comunidad de aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia (Doctoral dissertation)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Castro-Gómez, S. & Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/42498>
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cordero, S. Garelli, F. & Cucalón, P. (2019). *Poniéndole el cuerpo a la Educación en Salud y la Interculturalidad en el desarrollo profesional docente*. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 8 al 10 de mayo de 2019, Ensenada, Argentina. EN: [Actas]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. En Memoria Académica.
- De Melo, A., Espinosa, I., Pons, L. & Rivas, J.I. (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. UMA Editorial.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (coords.) (2015). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Díez-Palomar, J. & Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30. <https://n9.cl/cml93>
- Domínguez, F. J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2.2 (2017), 81-109. <https://n9.cl/6dkn0>
- Domínguez, F.J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1915>
- Dumrauf, A. G. & Cordero, S. (2019). Perspectivas descolonizadoras en la educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud: *Aproximaciones iniciales. Memoria académica. Compartimos lo que sabemos*, 1-6. <https://n9.cl/ciwpu>
- Espinosa, I.J. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11511>

- Espinosa, I. (2019). *El giro educativo educativo epistemológico. Perspectivas decoloniales sobre la educación*. UMA Editorial, 61-95.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido (36a ed.)*. Siglo veintiuno.
- García, C., Lastrica, A.L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(7). <https://n9.cl/e98vd>
- García, E. & Izquierdo, G. (2021). *Educación descolonizadora como respuesta crítica a los mitos de pertenencia occidentales*. Nuevas formas de aprendizaje en la Era Digital: en busca de una educación inclusiva. Colección Conocimiento Contemporáneo (5), 763-783.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (10-11), 199-214.
- Gómez, M. G., de la Garza, L.Y. y Flores, M. (2010). *Diversidad cultural y comunidades de aprendizaje: una estrategia para el apoyo de los docentes ante la educación para la interculturalidad*. Reposital UNAM.
- Guevara, F.I. (2015). *Propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17161>
- James, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa, julio-diciembre* (13), 217-233.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Macedo, M.L. (2020). *Universidad y escuela campesina. Educación popular y pedagogía decolonial en Mocase Vía Campesina, Argentina*. Universidade Federal Da Integração Latinoamericana. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5901>
- Maldonado-Torres, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores (pp.127-168).
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo (Vol. 18)*. Ediciones Akal.

- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.
- Miles, M.B.; Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A methods sourcebook (Edition 3)*. SAGE Publications.
- Moses, G. (2020). El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas: Desde la educación popular y la pedagogía crítica a las prácticas educativas regulares. *Independent Study Project (ISP) Collection*. 3317. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3317/
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Rodríguez, A. (2016). *Perspectivas y cuestiones decoloniales*. Revista Sur. <https://n9.cl/umgyo>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Da Silva, T.T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum: ensayos críticos*. Miño y Dávila.
- Da Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidad*. Belo Horizonte, Autentica.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid, Morata.
- Vizcarra, M. T., Rekalde, I., & Macazaga, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. Las insurgencias político-sistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa, julio-diciembre* (9), 131-152.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de Resistir, (Re)existir y (Re)vivir*. Quito.
- Wallerstein, E. (1989). 1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes. *Estudios Sociológicos*, 7(20), 229-249. <https://www.jstor.org/stable/40420017>