

Vivencias de escolarización en una escuela colonial: el relato de una experiencia a tres voces

Schooling experiences in a colonial school: the story of an experience in three voices

Alberto Moreno-Doña

Profesor titular

Universidad de Valparaíso, Chile

Marcos Antonio Moreno Cortés

Investigador joven

Colegio Montessori Millantu

Juan Manuel Moreno Cortés

Investigador joven

Colegio Montessori Millantu

Resumen

La institución escolar funciona a partir de ciertos principios característicos de una epistemología colonial. En este trabajo hemos relatado, a tres voces, las experiencias de un niño (Lucas, 11 años), un adolescente (Diego, 16 años) y un padre (Enrique, 44 años) que desde Chile se trasladan a la ciudad de Granada, España, y comienzan la experiencia escolar en una escuela pública y *tradicional*. A partir de un trabajo metodológico cualitativo, sustentando en un enfoque narrativo y en el que hemos usado narrativas testimoniales, mostramos las limitaciones epistemológicas de esta escuela eurocéntrica y la despolitización de la labor docente. La escuela relatada y experimentada por Diego, Lucas y Enrique es una institución racializada caracterizada por: tareas excesivas, negación de las diferencias, epistemología dicotómica, miedos constantes y adultocentrismo. Pero en esa misma escuela también se hacen presentes espacios y tiempos pedagógicos en los que el reconocimiento, la sinceridad y la confianza permiten habitar dichas instituciones.

Palabras clave: escuela, educación, decolonial, narrativas, relatos.

Abstract

The school institution works following some characteristic principles of a colonial epistemology. In this work we have related, in three voices, the experiences of a child (Lucas, 11 years old), an adolescent (Diego, 16 years old) and a father (Enrique, 44 years old) who moved from Chile to the city of Granada, Spain, and began the school experience in a public and *traditional* school. Based on qualitative methodological work with a narrative approach foundation and in which we have used testimonial narratives, we show the epistemological limitations of this Eurocentric school and the depoliticization of teaching work. The school narrated and experienced by Diego, Lucas and Enrique is a racialized institution characterized by: excessive homework, denial of differences, dichotomous epistemology, constant fears and adultcentrism. But in that same school there are also pedagogical spaces and times in which acknowledgement, sincerity and trust allow these institutions to be inhabited.

Keywords: school, education, decolonial, narratives, stories.

Introducción

La escuela es una institución racializada en la que lo blanco, occidental, masculino, heterosexual y adulto están en la jerarquía superior de la escala de lo humano (Filigrana,

2020). Es una institución que funciona a partir de ciertos principios característicos de una epistemología colonial (Grósfoguel, 2022). La presencia de sujetos situados en los márgenes de la sociedad occidental europea (latinoamericanos, asiáticos, negros, árabes, mujeres, homosexuales, etc.) se constituye en un problema para dichas instituciones. Y se convierte en un desafío para esos sujetos que ingresan a una escuela que no reconoce las subjetividades particulares y que niega las diferencias raciales, de género, económicas, históricas y culturales, entre otras (Moreno y Toro, 2020). Los procesos escolares tienden a constituirse, entonces, en una institución educativa

pensada y planificada en términos de las deficiencias de la cultura propia (...); también es un tipo de educación cuyo objetivo es la integración asimilacionista de los niños/as-jóvenes a la cultura nacional (...) En suma, es la educación de los niños/as-jóvenes sin su participación, por lo que es ajena e inauténtica (Calvo, 2018, p. 193).

En este trabajo relatamos, a tres voces, las experiencias de un niño (Lucas, 11 años), un adolescente (Diego, 16 años) y un padre (Enrique, 44 años) que desde Chile se trasladan a la ciudad de Granada, España, y comienzan la experiencia escolar en una escuela pública y *tradicional*¹. A partir de un trabajo metodológico cualitativo (Canales, 2006), sustentando en un enfoque narrativo (Alvarado y Ripamonti, 2016) y en el que usaremos narrativas testimoniales (Beverley, 2013), iremos mostrando las limitaciones epistemológicas de esta escuela eurocéntrica y la despolitización de la labor docente, alejándonos de esa visión que sugiere que el proceso educativo debe centrarse en la aplicación de una serie de estrategias didácticas desde la que se tiene la *ilusión* de contribuir al aprendizaje del colectivo discente. Estamos convencidos de que el relato de una experiencia vital a tres voces permite poner en juego varios elementos: producción no extractivista del conocimiento (Grósfoguel, 2022); descolonización de los propios procesos científicos (Tuhiwai, 2016); aproximación al mundo de las experiencias escolares vividas por los sujetos situados en los márgenes (Jara, 1986 cit. en Beverley, 2013, p. 344). Las preguntas de investigación son el centro de nuestro trabajo. Como investigación narrativa nos han permitido orientar cada etapa de nuestro proceso. Nuestras preguntas de partida son las siguientes: ¿Cómo los actores protagonistas de esta investigación, chilenos llegados a España para vivir durante un año, han ido construyendo sus experiencias escolares y educativas en centros educativos públicos tradicionales? ¿Qué es lo que ha caracterizado las dinámicas relacionales construidas por los sujetos participantes? ¿Qué subjetividades emergen en la construcción de las experiencias escolares y educativas? ¿Cuáles son las diferencias existentes entre los dispositivos de inclusión y exclusión vivenciados por los participantes del estudio, en sus experiencias escolares y según sus propios criterios interpretativos?

1. Metodología

Estudio de carácter fenomenológico (Ayala, 2008). Paradigmáticamente estamos dentro de lo que se ha dado en llamar, en la investigación social, el paradigma interpretativo. La metodología utilizada es la cualitativa, preferentemente porque nuestro estudio posee un carácter relacional e interpretativo. Esta elección se basa en las preguntas que nos han dirigido durante el proceso investigativo, dado que nuestra intención ha sido identificar y comprender cualidades y características y no registrar cantidades y frecuencias de aparición

de un determinado fenómeno. Esta investigación desde el paradigma interpretativo y desde una metodología cualitativa la encuadramos en lo que se inició, con el giro hermenéutico, como investigación narrativa (Rivas y Leite, 2020).

La comprensión de la cultura como texto y la inclusión de la subjetividad como condición de construcción del conocimiento social, sentó las bases para que en el campo de la investigación socioeducativa se iniciara la investigación narrativa no tanto como una forma de recopilación de datos sino como un modo de comprensión de la realidad social que intenta aproximarse a la forma en la que los seres humanos experimentamos y significamos el mundo (Alvarado y Ripamonti, 2016, p. 2).

En nuestro caso, acercarnos a la realidad escolar desde la forma en la que los sujetos la experimentan y significan. Para adentrarnos en esas múltiples facetas, dimensiones y cualidades de los tres sujetos participantes en esta investigación, hemos considerados los testimonios (narrativas testimoniales) como la técnica que nos ha permitido identificar, comprender e interpretar, desde esos mismos sujetos, sus experiencias. Un testimonio «es una narración novelada [...] realizada en forma de texto impreso, contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe» (Beverley, 2013, p. 344). La unidad de narración es, en nuestro caso, la experiencia de vida en la institución escolar. Elegimos el testimonio porque en esta técnica el principal propósito es dar voz al narrador directo quien usa «la posibilidad que el interlocutor (investigador) le ofrece de llevar su situación a la esfera pública» (Beverley, 2013, p. 344). Ello porque, dada la condición de marginalidad en la que viven los participantes en este trabajo al interior de las escuelas, sus relatos no suelen ser considerados en las prácticas educativas y en las prácticas investigativas. Cuando son consideradas suelen serlo desde la traducción de los sujetos que investigan. Es por ello por lo que en nuestro caso no pretendemos reconstruir el testimonio sino considerar el mismo como una

narrativa de emergencia que involucra un problema de represión, pobreza, marginalidad, explotación o, simplemente, supervivencia, que está implicado en el acto de narración misma. Será el testimonio mismo el que nos permitirá una primera entrada al mundo de las experiencias escolares vividas por los sujetos situados en los márgenes (Jara, 1986 cit. en Beverley, 2013, p. 344).

Procedimiento general de análisis

Para la interpretación y comprensión de cualidades utilizaremos conceptos y relaciones entre ellos (Strauss y Corbin, 1990). La metodología cualitativa tiene, bajo el enfoque interpretativo adoptado, como uno de sus focos centrales, la comprensión subjetiva que tienen los participantes en relación con un hecho, suceso, situación, temática, símbolos y objetos determinados (Canales, 2006; Delgado y Gutiérrez, 1999). Los datos producidos, una vez transcritos, se sometieron a análisis de contenido apoyado en el programa computacional NVivo 12.0. Los procedimientos de análisis que se emplearon se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 1990; Glaser y Strauss, 1967). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y

codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo.

En esta primera tarea está el proceso de codificación de los datos. Como dirían Strauss y Corbin (1990, p. 110), «éste sería el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones». Es decir, la primera fase consistiría, después de una profunda lectura analítica de los datos, en seleccionar información relevante y comenzar a nombrarla a partir de un código que permita identificar dicha información. En nuestro caso, los criterios utilizados para dividir la información (el todo) en partes atendió a «criterios temáticos» (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 207), es decir, se puso la atención en encontrar partes de ese todo que hablaban de un mismo tema. El proceso de codificación, es decir, la operación concreta de asignar a cada unidad seleccionada un indicativo (Rodríguez, Gil y García, 1999), no fue un proceso lineal, sino que se realizó en diferentes momentos del proceso de la investigación (Miles y Huberman, 1994) y siguió un criterio fundamentalmente inductivo. Una vez realizada la codificación y categorización, procedimos a un proceso de síntesis y agrupamiento, es decir, a un proceso de juntar a varias unidades y códigos bajo un mismo tópico o concepto teórico (Rodríguez, Gil y García, 1999). Este proceso de síntesis de los datos fue dirigido por una creación de lenguaje para expresarlo nuevamente. Es por eso que la literatura habla de transformación de los datos (Ruiz, 2003; Strauss y Corbin, 1990). La última etapa fue la obtención de resultados y conclusiones, que consistió en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios y se plasmó, en un informe narrativo. Elegimos la construcción de una narrativa a tres voces como una forma descolonizada de producir conocimiento científico (Tuhiwai, 2016). Ello porque estamos convencidos de que no basta con la construcción de una crítica en abstracto cuyo contenido sean las limitaciones del conocimiento científico propio de la ciencia positivista, sino que nos inclinamos a entender que la forma de expresar dicho conocimiento requiere de nuevas aproximaciones alejadas de ese conocimiento colonizado desde el que se confunde objetividad con verdad y desde el que dicha objetividad se constituye en un argumento para obligar (Maturana, 2015).

Este informe narrativo a tres voces se realizó a través de un diálogo pausado, profundo y periódico entre Lucas, Diego y Enrique. Dada la limitación de espacio para efectos de este trabajo y la gran cantidad de narrativas producidas a partir de la investigación, los tres sujetos decidieron sacar algunos de los relatos más significativos contenidos en todo el material narrativo producido y construir la narrativa a tres voces que se presenta como descripción de los resultados.

Criterios de rigor y criterios éticos: dos realidades relevantes a considerar

En la investigación cualitativa son centrales los criterios de calidad (Sandín, 2003; Martínez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999) en relación con la confianza que podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos, y los criterios éticos descritos por Hammersly y Atkinson (1994), atendiendo principalmente a los diferentes comportamientos de los investigadores y sus consecuencias para las personas que forman parte de los estudios (Sandín, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1999). Como forma de resguardar los criterios éticos y la rigurosidad del proceso de investigación se han llevado a cabo una serie de procedimientos, tareas y actividades. Si bien estos son numerosos, a continuación señalamos los que consideramos más relevantes: diálogo constante entre expertos, sujetos participantes

e investigadores, ello con la intención de darle mayor credibilidad al trabajo realizado; utilización del método de comparación constante asistido por ordenador para el análisis de datos cualitativos; explicitación del proceso vivido por los investigadores; firma de consentimientos informados.

Presentación de los participantes en y del trabajo de investigación

Lucas es un niño de once años (diez cuando comenzó su experiencia escolar en la ciudad de Granada). Chileno, nacido en la lluviosa ciudad de Valdivia (sur de Chile) y que con un año se mudó a la Región de Valparaíso (centro del país). Niño extrovertido, afectuoso y amigo de sus amigos(as), dolido por su partida de Chile y amante del deporte del fútbol, tiene mucha afinidad por los juegos tecnológicos. Diego, joven de dieciséis años, hermano de Lucas, nacido en la ciudad de La Serena (norte chico de Chile) y que con dos años vivió cinco meses en la ciudad de Jerez de La Frontera (Cádiz, España) para después mudarse a la ciudad de Valdivia (sur de Chile) en el año 2009. Joven muy extrovertido, muy autónomo, amante del deporte del fútbol, de los viajes y de los juegos tecnológicos. Enrique, padre de Lucas y Diego, 44 años, Jerezano de nacimiento y chileno de adopción, profesor universitario e investigador educativo. Educador crítico de izquierda comprometido con la transformación social, aficionado a la práctica de actividad física y amante de todo tipo de lecturas.

2. Resultados

Una narrativa testimonial a tres voces: Lucas, Diego y Enrique conversan, comparten y denuncian

Al principio fue muy extraño, porque yo venía de un colegio Montessori, un colegio muy diferente a este. Aquí los conflictos son muchos, los recreos son distintos, el trabajo es diferente, lo que se enseña no es igual, son mucho más estrictos. No me gustó tanto al principio (Lucas).

Algo similar me ocurrió a mí. Llegué y me encontré con un instituto como el de las películas estadounidenses, en el que hay un grupo dirigido por uno que es el que hace bullying, y está el otro grupo, al que le hacen bullying. Están los dos grupos en la misma sala. Un lugar en donde se viven demasiados estereotipos, con lo típico que uno ve en las películas: el que molesta, un líder que siempre dice lo que se puede o no se puede hacer y que siempre tiene la razón (Diego).

A mí me sorprendió mucho el darme cuenta de que la institución educativa española no ha cambiado, prácticamente nada, desde los años en los que yo era estudiante. Yo no me sorprendí por lo que ustedes comentan, pues para mí era familiar, me educé en un centro educativo como el que habéis descrito. Para mí lo sorprendente fue darme cuenta de que vuestra institución educativa era muy similar, por no decir igual, a la que yo estudié. Lo que me asustaba era vuestro proceso de integración a ese nuevo entorno (Enrique).

Hablando de sustos. El primer día cuando llegué tenía algunos miedos. Como cualquier chico, a uno le da miedo el hecho de que no haya nadie que quiera ser tu amigo. Pero la

verdad es que me recibieron muy bien y me sentí muy grato con la gente. Fueron muy amables. Me hice amigos al segundo. Los primeros amigos fueron unos chicos que me invitaron a jugar al fútbol. Me hice muy amigo de ellos. Ya después, en las clases, hacíamos las tareas en grupo. En el recreo no nos dejaban jugar a lo que nosotros considerábamos. Tal vez porque no querían que estuviéramos todo el rato jugando fútbol. Además, cuando jugábamos, lo hacíamos con un balón de goma espuma, no con el que a nosotros nos gustaba. En las clases no podíamos hacer las actividades en otro espacio o lugar diferente a la sala, no nos podíamos sentar con quien quisiéramos y de la forma en que nos sintiéramos más cómodo. Teníamos que estar todo el rato en la sala, mirando la pizarra, levantando la mano para hablar. Esto me pareció muy extraño, pero entiendo que así son los colegios tradicionales. Pero con el tiempo, me fui acostumbrando, me hice más amigos y comencé a pasarlo bien. Me pude concentrar en las tareas y comencé a entender mucho más (Lucas).

Para mí, el proceso de adaptación fue muy complicado. Yo no estaba acostumbrado a un sistema educativo donde todo es tarea, tarea y tarea... Estaba familiarizado con otro tipo de actividades. Y con respecto a las relaciones no me costó mucho, pero fue curioso ver las dos caras de la moneda. Me refiero a juntarme mucho con el grupo al que hacían bullying y los molestaban, y también ser parte del grupo que molestaba, obviamente sin ser parte directa de los que producían y construían las molestias de las que hablo. Yo sólo estaba ahí; principalmente porque había un chileno con el que yo me juntaba y él formaba parte de ese grupo. Siempre fui parte de los dos grupos, aunque al final me juntaba más con el grupo que era molestado. Pero formé amistades y lazos afectivos en los dos. No le di mucha importancia al ser el único que formaba parte de los dos grupos, pero sí es verdad que es raro estar en las dos realidades, sobre todo cuando uno está presente en el grupo que molesta al otro. Esto pasó porque me hice amigo de un chileno y estuve en ese grupo desde el principio. A los de ese grupo les gustaba mucho el fútbol, igual que a mí, y eso suma. El otro grupo lo encontré más amigable, más agradable y eso encajaba más con mi estilo de vida y con mi forma de ver las cosas. Por estas razones estuve con los dos grupos, aunque es cierto que los fines de semana me juntaba más con el grupo al que molestaban, pues eran más agradables y no tenía que escuchar, todo el rato, insultos y esas cosas (Diego).

Me imagino que esa situación de ser parte de esas dos realidades ha tenido que significar algo para ambos grupos, ¿no? (Enrique).

Me he dado cuenta de que estando en el medio, a lo largo del año han disminuido bastante las molestias; y las que había eran cosas pequeñas que no tenían mucha importancia. Los que conforman los dos grupos se conocen desde educación infantil (Diego).

En lo personal tengo que decir que durante mi educación escolar me marcó mucho esa lógica de la negación, de los estereotipos y de la discriminación. Incluso creo que este fue el factor más determinante en mi elección de convertirme en educador (Enrique).

A mí lo que más me marcó fue la cantidad de cosas que me prohibían hacer en el centro educativo. Principalmente porque me di cuenta de que iba todos los días a un lugar en el que no me sentía libre y no me sentía cómodo expresando mis opiniones. Ello por miedo a que la gente me mirara y dijera: «y este, qué está diciendo». Había cierta incomodidad por no

conocer muy bien dónde estaba y cómo reaccionaría la gente en función de lo que yo dijera y/o hiciera. Obviamente eso cambió a lo largo del tiempo. Ya en el segundo trimestre me sentía con confianza y tranquilidad, pero al principio fue muy incómodo al darme cuenta de que había tantas cosas que se prohibían que no sabía si lo que estaba haciendo y/o diciendo iba a estar bien. Yo siento que el momento en el que comienzo a sentirme más cómodo está relacionado con el tiempo que uno lleva ahí. Eso te permite conversar siempre con las mismas personas y eso permite generar una confianza que es la que te permite ser tú mismo. Al fin y al cabo, el instituto, por las horas que uno se pasa allí, es una segunda casa (Diego).

Ahora bien, el hecho de que ustedes hayan sido capaces de entrar en esa fase de integración no significa que no sean capaces de describir las incomodidades propias de un proceso con el que no estaban tan familiarizados. Es muy potente, al menos desde cierta perspectiva educativa, el tomar conciencia de cómo las experiencias agradables y las no tanto son parte de un mismo proceso vital. Así lo viví yo cuando me fui a vivir a Chile y así lo he estado viviendo al regresar a España. Pareciera que nos han forzado a creer que las cosas son sólo de una manera o que la realidad es dicotómica, pero la experiencia nos indica que no es así (Enrique).

En mi caso, lo menos agradable de mi experiencia en este colegio son los niños grandes. Son personas que se creen muy chulas. Ellos creen que el colegio es de ellos y para ellos y que pueden decidir que deben hacer los demás, no dejan jugar al resto. Cuando eso ocurría, nosotros primero les preguntábamos si podíamos jugar y si eso no daba resultado pues avisábamos a la profe. En contraposición a lo anterior, lo más positivo de este colegio son mis amigos, los de mi clase. Mi clase era como una familia, era mi sitio de seguridad. Por ejemplo, alguien de mi clase estaba peleando con los de sexto y venía toda tu clase a apoyarte. Nunca experimenté el poder convivir con tanta diversidad y eso ha sido genial. A pesar de que alguien hablara inglés y yo no, igual podíamos juntarnos todos y todas. No era como en Chile que tal vez un extranjero... (silencio, llanto, emoción...) (Lucas).

¿Qué ha pasado? ¿Te emocionaste? Si quieres puedes compartir lo que te ocurre (Enrique).

Extraño a mis amigos. Esa clase era muy linda... Había gente de Brasil, Portugal, Japón, ingleses, estadounidenses, mexicanos, franceses, argentinos, daneses, italianos, de Checoslovaquia, de España, de Chile, un africano, de Australia. En Chile, por ejemplo, hay un negro y no está tan integrado con los de Chile. Aquí jugábamos todos juntos como si fuéramos uno, y eso es muy positivo. Hay experiencias, como las de esquiar, que fueron muy lindas. Me llamó mucho la atención el hecho de que fuéramos todos en un mismo bus todo el curso, nosotros solos sin los papás, cómo aprendimos a esquiar, pues todos aprendimos mucho. Nos quitaron el miedo a tirarnos por las pistas más difíciles. Además, me divertí mucho, me hicieron reír, nos cagamos de frío. Fue una experiencia, te diría, la mejor experiencia de mi vida. En este colegio salíamos mucho. Eso me encantó. Porque salíamos mucho para aprender, no solo para pasar el tiempo. Todas las salidas estaban orientadas a desarrollar ciertos aprendizajes. No sólo era un paseo, sino un paseo de estudio. En Chile por ejemplo tú salías a un zoológico y lo que hacías era ver animales, pero nadie te explica nada. Pero aquí alguien te explicaba cómo viven esos animales, qué comen, cómo se relacionan, etc. Y así uno aprende muchísimo (Lucas).

En mi caso puedo decir que el proceso vivido es muy interesante. Al principio, todo era malo. Pero conforme avanzaba el tiempo y uno se va adentrando en el ambiente y haciendo amistades, pues uno se da cuenta de las cosas buenas de todo contexto. Siento que lo que pasa en mi colegio de Chile es que es una burbuja y así no es la vida. Tampoco la vida es como en el instituto acá, pero sí se acerca más a la realidad. Y eso uno lo valora porque, aunque te pueda ir mejor o peor, igual te preparan para la vida que, por cierto, no es de *color rosa*. La vida, al final, es un poco más compleja de cómo yo la vivía en mi anterior colegio. En este proceso la confianza y la amistad que he ido construyendo han sido esenciales. Personalmente nunca me ha costado hacer relaciones, pero conforme pasó el tiempo me comencé a dar cuenta de que todas esas personas que hacían cosas indebidas igual tenían un lado muy bueno y afectuoso. Y conforme se conversa más, uno conoce más y va construyendo un lazo afectivo más potente. Lo más negativo de esta experiencia escolar es que sólo es estudiar. No hay espacio para otras cosas. Tú llegas al colegio y es estudiar, estudiar y estudiar. No hay un lazo afectivo entre profesor(a) y alumno(a). La relación que se genera es para estudiar. Hay excepciones, afortunadamente, pero en general es así porque al colegio se va a estudiar, no a otra cosa, piensan ellos y ellas (Diego).

Mi experiencia con las tareas vino dada por un proceso, al principio, que me costó mucho. Me costó porque en Chile nunca tenía tareas para la casa. Y eso me llevó a pensar en lo fácil que es mi vida (nuevamente viene un torbellino de emociones, mucho llanto...) (Lucas).

Lo más positivo es que al fin y al cabo los profesores(as) son muy sinceros. Te dicen que todo va a ser muy complicado y que te están preparando para lo que va a venir, porque es muy duro. Y esa sinceridad y esa preparación que te dan es muy positivo, porque no te van a mentir (Diego).

Ya que hablaste de la confianza y de lo positivo, yo tengo que decir que lo más positivo fue el hecho de poder ir al colegio solo y salir a jugar solo con mis amigos en el barrio del Albaicín. Eso me ha significado el poder tener más confianza en la gente. Antes nunca salía sólo a un lugar. Pero igual al salir con otros y ver a gente desconocida, si me miraban me asustaba y salía corriendo para mi casa. Aquí conseguí tener más confianza. Donde yo vivía en Granada había mucha marihuana y gente consumiendo. A eso en Chile yo le tenía mucho miedo, miedo a la gente que la fumaba. Aquí conocí a la gente, aunque era gente que siempre estaba en la calle, pero eso no significaba que fueran malas personas. Y eso me permitió desarrollar la confianza de salir tranquilo a la calle, poder saludar a esas personas que las veía a diario y darme cuenta de que eran personas amables (Lucas).

Si yo tuviera que elegir dos aspectos que me han marcado en esta experiencia educativa en tierras españolas, entre otros muchos posibles, hablaría de dos. Uno son los docentes. El otro es la visión que las personas tienen de Latinoamérica. Creo que para la experiencia educativa de chilenos que llegan a Granada, son relevantes para el proceso experimentado (Enrique).

La verdad es que sí, esos dos aspectos son muy importantes en mi experiencia. La mayoría de los maestros(as) que son mayores son mucho más estrictos. No sé si decir cerrados de

mente, pero me llama la atención porque en mi anterior colegio ha habido profesores(as) mayores, pero nunca había sido así. Me llama la atención ese estereotipo: más mayor – más tradicional – te dejan hacer menos cosas. Y la gente que es más joven conversa más contigo, trata en clases otras cosas que no son solo tareas. Hablas de otros temas y conversas fuera de clase también. En el tercer trimestre, como yo me juntaba mucho con Andrés (el más *malilla* de todos), comencé a notar que los profesores(as) asumían que todos los que se juntaban con él eran como él. Y eso me pareció muy chocante, muy feo. De hecho, en los dos primeros trimestres, sobre todo el primero que me preocupé mucho de mis notas, intenté no juntarme mucho con ellos porque eso me condicionaba de cara a los profesores(as). Y eso es así. Si tú eres de los buenos y en un examen respondes medianamente una pregunta de un punto, pero no de manera perfecta, pues te ponen el punto. Pero si eres de los *malillas* te puntuarán con menor nota. Quizás un 0,9, o un 0,8. Y eso, desgraciadamente, es así, y uno lo nota. Aunque hagas lo que siempre hacías, nunca es suficiente si es que te juntas con los *disruptivos*. Asumen que eres de los que copian, te sientan adelante en los exámenes, creen que vas a hacer trampas, etc.... No te lo dicen directamente pero indirectamente están todo el rato diciéndote que no te juntes con ellos porque entonces te va a ir mal. Aunque una maestra me dijo directamente que no me juntara más con Andrés porque me estaba desviando del camino correcto. En todo caso lo habitual es que te lo digan con indirectas. Cuando te juntas con personas que les agradan menos a los profesores(as), pues automáticamente te tratan con cuidado porque asumen que eres de esos *malillas*. Eso no lo había vivido en mi otro colegio, porque allí es como una familia que se conoce. Muchos están juntos desde muy pequeño y eso te permite tener una confianza que hace más fácil todos los procesos (Diego).

Aunque es cierto que para los profesores(as) parece que sólo hay que estudiar, también he creado algunos lazos afectivos con algunos(as) de ellos(as). Unos lazos son mutuos y otro es algo sólo sentido por mí. A quien yo le tenía mucho cariño, aunque creo que ese cariño no era mutuo, era a la profesora de historia. Me gustaba mucho cómo explicaba. Quizás sea por su ideología política. Ella era una de las pocas que en sus clases no sólo se hablaba de la materia, en este caso historia, sino que te hablaba de otras cosas y de la historia contextualizada a nuestros intereses. Tenía las clases super organizadas, sabía qué quería que aprendiéramos, pero cuando te desviabas del tema no era algo malo, sino que ella lo aprovechaba para enseñar sobre lo que tenía planificado y sobre otras cosas que emergían. Con la tutora los lazos afectivos fueron recíprocos. Probablemente porque era más joven, le gustan mucho los deportes, como a mí. Y eso nos unió mucho. Me agradaba conversar con ella de deportes, de lo que ella hacía y coincidir en cosas que nos gustaban a ambos. Eso es muy agradable. La otra fue la maestra de lengua. Sus clases eran muy diferentes. Era la más parecida a mis clases en el colegio anterior. No era sólo estudiar por estudiar, sino analizar poemas y no bajo una única mirada en la que todo el mundo tiene que coincidir, no hay una fórmula matemática para sus actividades, sino que desde diferentes criterios de análisis se puede llegar a resultados diferentes. Ella estaba muy próxima, también, a Latinoamérica. Eso era otro punto de conexión con ella. Lo último era la proximidad ideológica que ambos podíamos tener, su conocimiento sobre la dictadura chilena nos acercó mucho (Diego).

Yo tengo una experiencia que me ha marcado mucho y que tiene que ver los profesores(as). Algo muy chistoso y a la vez inolvidable; fue un conflicto con una profe. Era el baile de fin de año académico y nuestro salón había estado practicando un baile. El otro

quinto aún no tenía ninguna coreografía preparada. Nuestra profe era la mejor, tenía todo listo y estábamos practicando desde mucho tiempo antes de la actuación. Ella es profesora de música, sabe de baile... De hecho, yo creo que fuimos el mejor baile de todo el colegio. La profesora del otro quinto no tenía nada, pero ella entraba casi a diario a vernos ensayar. Ellos no tenían nada, los compañeros(as) nos habían dicho. Y de repente vemos cómo el otro grupo comenzó a tener algo. A la profesora se le había ocurrido coger cosas de nuestro baile, cambiarlas un poco, y hacer un baile. Una semana antes de la actuación final, teníamos una clase de EF que se suspendió y nos fuimos a ver cómo ensayaban ellos. Los niños y niñas, que no sabían que su profe nos había estado mirando, nos vieron y comenzaron a decir: «¡¡¡nos están copiando!!!» Y su profe se enojó con nosotros. Me pareció muy gracioso pues nos echaba del ensayo como si quisiéramos copiar. A nosotros nos daba igual porque sabíamos que era ella la que había estado sacando cosas de nuestro baile y era ella la que estaba mintiendo. Pero me llamó mucho la atención que una persona adulta no diga la verdad y que se lleve nuestras ideas. Decir la verdad hubiera sido mejor porque en un baile de fin de año llevarse algo de otro grupo tampoco hubiera sido tan malo, pero siempre y cuando tú digas la verdad. Pero al final se descubrió porque escuchamos (fuimos un poco cotillas) una conversación entre las dos profesoras. Nos quedamos en la puerta escondidos escuchando porque sabíamos que era del baile. Y la profe del otro quinto le dijo a nuestra profesora: «perdón por sacarle algunas cosas del baile» (Lucas).

Aprovecho de pasar al otro tema que me ha marcado, el de Latinoamérica. Los compañeros y compañeras piensan que Latinoamericana es de pobres (entre comillas lo de pobres, porque no es de pobres, sólo es una zona diferente a Europa) Pero ellos dicen que en Latinoamérica te roban, que es un continente de ladrones, que Europa es un lugar super seguro. Y eso me molestaba mucho porque (todo llorando) en realidad ellos no saben nada de Latinoamérica, hablan por ver videos de YouTube y ya está. No se enteran de cómo está el mundo, y es algo que debieran comenzar a hacer. La verdad es que los niños no estaban muy interesados ni curiosos por Chile. Hacían preguntas algo superficiales, por ejemplo, ¿Chile se llama Chile porque se come picante? Y se reían (Lucas).

En general uno podría decir que siempre tienen una mirada un poco negativa. Siempre en Latinoamérica te roban, siempre hay violencia, no puedes salir a las 3 de la madrugada. Es cierto, al menos eso es lo que yo he podido vivenciar, que España es mucho más tranquila. Yo nunca he tenido miedo de nada. Aunque en Chile tampoco he tenido miedo, pero aquí la tranquilidad es absoluta. Pero la gente asume que Latinoamérica es pobreza y violencia. Y eso no es así. Puede ser cierto que en general sea algo menos tranquilo, pero eso no significa que no se pueda caminar por la calle o que te vayan a apuñalar por la espalda. Es una mirada muy racista y negativa de lo que es Latinoamérica. Ellos y ellas piensan que todos los países de Latinoamérica son iguales, que en todos hay los mismos problemas. Yo al principio me molestaba y defendía mucho a Chile y a Latinoamérica. Pero ya después te das cuenta de que son todos contra ti y que todos piensan eso, aunque no lo hacen de manera negativa para molestarte, pero cuando ves que mucha gente piensa eso pues uno ya lo deja, porque uno dice: no le voy a cambiar la forma de pensar. Sí es verdad que con Andrés y con gente más profunda y cercana, obviamente ahí sí hay posibilidades de transformar el pensamiento. Pero cuando son un grupo gigante con varios cortos de mente, pues ahí se hace difícil. Puedo terminar diciendo que en general es una mirada bastante racista de lo que es Latinoamérica.

Hasta los mismos profesores(as). Hasta mi profe de Lengua, que sabía mucho, uno nota como ella y otros(as), inconscientemente, sin ser malvados, tienen un poco de rechazo a Latinoamérica. Esto lo vi en todos los docentes salvo en dos, la de historia y el de inglés, que saben mucho y que han viajado, son muy amplios culturalmente hablando.

Ahora me doy cuenta de que ni los compañeros(as) ni los profesores(as) me hacían muchas preguntas por Chile y por cómo se vive. Ellos asumían, sin saber, cómo son las cosas allí (Diego)

¿Podemos ir cerrando cada uno de vuestros relatos para sintetizar lo que esta experiencia ha significado para ustedes? (Enrique)

Para cerrar, te cuento que al principio lo pasé mal. Algunas veces lloraba pensando el tiempo que me quedaba por aquí. Tanto así que hasta se me quitaron las ganas de desayunar. Pero en algún momento, que no logro identificar, eso cambió y la expresión *joder*, tanto tiempo que me queda acá, comenzó a desaparecer. Al principio estaba todo el día atento al móvil para ver si me escribían mis amigos de Chile. De ahí pasé a despreocuparme de todo y a pensar: no, no quiero que se termine, no quiero que se termine... Era el mismo pensamiento que al principio, pero a la inversa. En términos generales puedo decir que en el centro educativo la evaluación que yo hago es, primero, muy positiva, porque me llevó a algo que no era común en mi vida: a equivocarme mucho. Equivocarme, equivocarme, equivocarme y equivocarme. El hecho de que al final todo haya salido bien es una satisfacción muy grande. Es una de las primeras veces que siento que el esfuerzo que yo hice, las veces que me quedé estudiando y lo cansado que estaba, al final han valido la pena. Que el centro educativo me haya hecho esforzarme y sacarme la mugre por algo, por un objetivo, es muy bueno (Diego).

Si yo tuviera que decirle algo a los profesores(as) y compañeros(as)... A los profesores(as) les diría que se preocuparan más de los alumnos(as) porque ellos(as) no saben qué es lo que están viviendo esos jóvenes. La única forma de acompañar a los alumnos(as) en el proceso de inclusión a una nueva dinámica es comprender lo que están viviendo. Les diría que no se preocuparan solo por la aprobación del examen sino por cómo están los alumnos(as). Que el alumno(a) se sienta con la confianza de contarle cómo lo está pasando. Y a mis amigos, ellos nunca me hicieron sentir mal. Pero si le tuviera que decir algo sería sobre esa mirada que tienen de Latinoamérica. Que se informen más para que se den cuenta que Latinoamérica no sólo es robo y violencia (Diego).

Yo creo que esta experiencia me va a servir para aprovechar más las cosas, porque yo llegué aquí diciendo, va a ser un año malo. Y eso me llevó a no aprovechar la experiencia como hubiera debido. No la he aprovechado; podría haberme sentido más feliz de lo que realmente he estado. Estuve la mitad del año diciendo que quería volver a Chile. Y eso no lo debiera haber hecho (Lucas).

Interpretación de lo acontecido

El relato a tres voces mostrado anteriormente nos permite visualizar una escuela colonizada y colonizante desde la que las subjetividades quedan subordinadas a un deber ser institucional. Aún así, dicha escuela permite vislumbrar *grietas decoloniales* (Walsh, 2015) desde donde otros mundos-experiencias son posibles. En la imagen siguiente hemos querido graficar la racialización del sistema escolar y esas *grietas decoloniales* descritas.



Imagen 1: Caracterización de las experiencias escolares (elaboración propia).

Lo que hay de fondo, lo que está oculto, es una concepción epistemológica, pero también ontológica, desde la que no es posible entender a los chicos(as) en toda su complejidad y plenitud. Los procesos escolares suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora a partir de la cual no es sencillo rescatar, respetar y enfatizar los territorios subjetivos desde los que los niños y niñas construyen su ser y estar en el mundo (Calvo, 2018). Lo particular queda subordinado, habitualmente, al ordenamiento jerárquico que excluye y en donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos (excesivas tareas centradas en la repetición/mecanización/automatización) y no en la construcción de un conocimiento sentido y con-sentido desde las subjetividades compartidas (Moreno, 2016). Los procesos educativos en las escuelas se constituyen, entonces, en procesos contruidos desde lo que falta, desde lo que está deficiente, y cuyo propósito central es que los niños(as) y jóvenes asimilen una cultura adultocéntrica de la que no se sienten parte (Calvo, 2018). Lo escolar está dirigido a esos niños(as) y jóvenes a los que no se les considera en la construcción de dicho espacio-tiempo escolar (author). Está lógica, dirigida hacia la homogenización, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (Apple, 2015; Apple, Ball y Gandín, 2010; Tavares y Pietrobom, 2016).

Esta epistemología, esta forma de entender la construcción de conocimientos, es una epistemología moderna y occidentalizada (Grosfoeguel, 2022) caracterizada por: la dicotomía, linealidad, causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y

observables (Calvo, 2018). Una epistemología moderna y eurocéntrica construida por hombres, europeos-norteamericanos, heterosexuales, capitalistas y patriarcales. Una epistemología racializada (Grosfoguel, 2022). El orden lineal suele excluir otras posibilidades de relación, de comportamientos y, en última instancia, de vida. Todo el que se aleje de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que las instituciones trabajan (Moreno, 2021). Esta epistemología que homogeneiza no ha permitido reconocer que las instituciones son tan diversas como comunidades la habitan (Moreno y Toro, 2020).

Una perspectiva que reconozca tantas instituciones como comunidades puedan existir es una perspectiva en la que los que circundan la periferia de dichas instituciones sociales tienen voz; y es esto lo que no suele ocurrir (Moreno y López de Maturana, 2020), imposibilitando una comprensión de los niños(as) y jóvenes desde miradas particulares ancladas en las subjetividades de las experiencias vividas por los sujetos en sus contextos. Todo lo planteado se operacionaliza cotidianamente y se hace en nombre de un conocimiento anclado aún en una lógica cartesiana, dualista en términos de civilización y barbarie (Dussel, 2015) y en la que los que viven en situación de pobreza, los otros géneros, las etnias y los de otros países son vistos como una forma de subhumanidad (Filigrana, 2020).

A pesar de lo dicho, en esas mismas instituciones escolares racializadas emergen y se visualizan las grietas decoloniales enunciadas anteriormente (Walsh, 2015). Momentos, espacios y, principalmente, relaciones desde las que se encarnan formas de ser y estar en el mundo más ligadas a la igualdad. Y esas grietas, para efectos de las experiencias vividas por Lucas, Diego y Enrique vienen dadas por: necesidad y relevancia de prácticas educativas en las que la diversidad, en su sentido más amplio, sea reconocida (Skliar, 2017) y en la que los sujetos vivan dicho reconocimiento (Argüello y Anctil, 2019); importancia de los espacios-tiempo informales² como aquellos lugares y momentos en los que los afectos se constituyen en ejes vertebradores de las prácticas educativas (Moreno, 2016); la sinceridad como una relación focalizada en el no fingir y sí en que los actores educativos se muestren tal cual son, con todas sus fortalezas y, también, debilidades (Moreno, 2021); el vínculo afectivo nos posibilita mayores cuotas de confianza que se convierten en el germen de novedosos aprendizajes (Guarín-Jurado, 2015).

Reflexiones finales a modo de conclusiones

Las narrativas testimoniales construidas por los sujetos participantes de este trabajo nos han permitido adentrarnos en la comprensión de las experiencias escolares de personas que viniendo de otro país – en este caso un país latinoamericano – ingresan a una institución educativa pública y tradicional de la ciudad de Granada, en España.

La escuela relatada y experimentada por Diego, Lucas y Enrique es una institución racializada caracterizada por diferentes aspectos: tareas excesivas que son usadas como mecanismo de control de las conductas estudiantiles; negación de las diferencias, lo diferente es considerado como opuesto y no, únicamente, como algo distinto; epistemología dicotómica como fundamento del acontecer educativo; miedos constantes y adultocentrismo. Una escuela construida a imagen y semejanza de los adultos. Pero en esa misma escuela también se hacen presentes espacios y tiempos pedagógicos en los que el reconocimiento, la sinceridad y la confianza permiten habitar dichas instituciones. Quizás este último aspecto sea el más relevante del trabajo acometido. Nos referimos a entender que el fundamento

dicotómico de una escuela occidental y occidentalocéntrica pareciera que no se sostiene. En la institución educativa conviven aspectos que podríamos juzgar como entorpecedores del aprendizaje, con otros que nos permiten soñar con una escuela en la que los niños(as) y jóvenes encuentran formas diversas de ir construyendo variados sentidos para sus vidas.

Lo relatado en el párrafo anterior nos permite destacar las grietas decoloniales, pues a partir de ellas se nos abren múltiples posibilidades y se renuevan las esperanzas por hacer de la institución escolar un espacio-tiempo pedagógico de reconocimiento y de construcción de sentidos de vida colectivos. Son estas grietas las que nos invitan a repensar la escuela desde diferentes dimensiones, a saber. Dimensión *epistemológica*: la linealidad dicotómica convive, inevitable, con una complejidad que podemos reconocer y, desde donde, es posible construir propuestas alternativas. El aprendizaje nunca es lineal, sino que siempre está en diálogo con las historias y contextos particulares de los que los niños(as), profesorado y comunidades forman parte. Dimensión *política*: los estudiantes reconocen a aquellos profesores(as) que les permiten salir de la invisibilidad. Esto nos lleva a rescatar el compromiso del profesorado por estar junto a aquellos y aquellas que, por algún motivo, han sido excluidos. Esta dimensión nos invita a reencantarnos con un quehacer educativo que no es sólo y exclusivamente una tarea técnica. Dimensión *afectiva*. El relato construido nos permite comprender la relevancia de las emociones en el contexto educativo. Y desde aquí asumimos que lo diferente no es lo opuesto, sino algo distinto. Y es desde este reconocimiento que pareciera posible adentrarnos en lo colectivo como eje vertebrador del aprendizaje.

Notas

¹ Para efectos de este trabajo, cuando hablamos de escuela *tradicional* estamos haciendo referencia, en general, a una institución educativa más centrada en el profesor(a) que en los estudiantes y en la que estos no participan en las decisiones sobre el qué, cómo o cuándo aprender.

² Al hablar de educación informal nos estamos refiriendo a la caracterización de los procesos educativos, de enseñanza y de aprendizaje, en los contextos (espacios y tiempos) alejados de la lógica escolar occidental y moderna y en los que la cultura propia de las comunidades adquiere mayor presencia e importancia. Carlos Calvo lo explica así: «La educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela. Cuando ocurre en ambientes escolarizados se le llama *educación formal* o *educación no formal*. Cuando sucede fuera de la escuela se le denomina educación informal y corresponde a la socialización o enculturación» (2002, p. 228).

Bibliografía

- Alvarado M. y Ripamonti P. (2016), *Aperturas metodológicas desde discursos de mujeres latinoamericanas: narrativa y experiencia*. En *Seminario CLACSO Epistemologías críticas y metodologías poscoloniales en contexto*, pp. 1-14 (Documento inédito).
- Apple M., Ball J. y Gandín L. (2010), *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*, New York, Routledge.
- Apple M.W. (2015), *Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista*. En «Revista Entramados-Educación y Sociedad», Vol. 2, n. 2, pp. 29-39.
- Argüello A y Anctil P. (2019), *Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global*. En «Sinéctica», Vol. 52, n. 00001, pp. 1-3. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001).
- Ayala R. (2008), *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. En «Revista de Investigación Educativa», Vol. 26, n. 2, pp. 409-430.

- Beverley J. (2013), *Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa*. En N. Denzin y Y. Lincoln (a cargo de), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. 3, Barcelona, Gedisa, pp. 343-360.
- Calvo C. (2018), *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*, La Serena, Editorial Universidad de La Serena.
- Canales M. (2006), *Metodología de la investigación social*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Carlos C. (2002), *Complejidad, caos y educación informal*. En «Revista de Ciencias de la Educación», n. 190, pp. 11-26.
- Delgado J.M. y Gutiérrez J. (1999), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Dussel E. (2015), *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, Madrid, Akal.
- Filigrana P. (2020), *El pueblo gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista*, Madrid, Akal.
- Glaser B. y Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Grosfoguel R. (2013), *Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. En «Tabula Rasa», n. 19, pp. 31-58.
- Grósfoguel R. (2022), *De la sociología de la descolonización al nuevo anticolonialismo decolonial*, Madrid, Editorial Akal.
- Guarín-Jurado G. (2015), *Pensamiento crítico, confianza y decolonialidad del poder*. En «Lumina», n. 15, pp. 12-19.
- Hammersley M. y Atkinson P. (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós Básica.
- Humberto M. (2015), *La objetividad. Un argumento para obligar*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Granica.
- Martínez M. (1999), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Ciudad de México, Editorial Trillas.
- Maturana H. (2015), *La objetividad. Un argumento para obligar*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Granica.
- Miles M.B. y Huberman A.M. (1994), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, 2ª, Thousand Oaks, Sage.
- Moreno A. y Toro S. (2020), *Estallido social en Chile: sobre la necesidad de un nuevo pacto educativo centrado en la relacionalidad comunitaria*. En S. López de Maturana (a cargo de), *Educando(nos) con las comunidades*, La Serena, Nueva Mirada Ediciones, pp. 130-141.
- Moreno A. (2021), *El estallido social vivido como ciudadanos-educadores que transitan la calle como espacio-tiempo educativo*. En R. Soto y N. Díaz (a cargo de), *Entretiempos: Escritos para transformar Chile*, Santiago, Editorial Universidad de Santiago de Chile, pp. 49-52.
- Moreno A. (2016), *Educación y Caos: del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*, Santiago, Ediciones JUNJI.
- Moreno A. y López de Maturana S. (2020), *El mapa escolar como 'epistemicidio' de lo educativo: Comprensión de la escuela desde los márgenes*. En A. Moreno y S. López de Maturana (a cargo de), *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*, La Serena, Editorial Universidad de La Serena, pp. 7-24.
- Rivas J. y Leite A. (2020), *Investigación narrativa en educación (docentes)*. En P. Medina (a cargo de), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 299-322.
- Rodríguez G., Gil J. y García E. (1996), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- Ruiz J.I. (2003), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Editorial Universidad de Deusto.
- Sandín M. (2003), *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, McGraw and Hill.

- Skliar C. (2017), *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*, Barcelona, Editorial Graó.
- Strauss A. y Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Tavares P.A. y Pietrobon F.C. (2016), *Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de são paulo*. En «Estudos Economicos», Vol. 46, n. 2, pp. 471-498. <https://doi.org/10.1590/0101-416146277ptf>.
- Tuhiwai L. (2016), *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*, Santiago, LOM Ediciones.
- Walsh C. (2015), *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. En «Clivajes. Revista de Ciencias Sociales», Vol. II, n. 4, pp. 1-11.