

TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

REPENSANDO LA ESCUELA DESDE LA
JUSTICIA SOCIAL

MARÍA VICTORIA BOISÁN FOTABÓN

CURSO ACADÉMICO

2019/2020

CONVOCATORIA: JUNIO

Índice

1. Introducción a la historia de la escuela occidental.....	1
1.1 Antecedentes	1
1.2. La institucionalización de la escuela	2
2.Otras formas de pensar la educación.....	3
2.1. Educación como práctica liberadora.....	3
2.1.1.Paulo Freire.....	6
2.1.1.1. Visiones pedagógicas.....	7
2.1.1.2 Críticas	8
2.1.2 bell hooks.....	10
2.1.2. Visiones pedagógicas	11
2.2. Pedagogía desde los márgenes	13
2.2.1. Multiculturalidad e interculturalidad.....	13
2.2.2. Pedagogía antirracista.....	18
2.2.3. Pedagogía decolonial.....	21
3. De la teoría a la práctica: aplicaciones en el contexto escolar.....	26
4. Reflexiones finales.....	28
5. Referencias	30
6. Anexo 1	33

RESUMEN

Este trabajo versa sobre maneras alternativas de concebir la educación formal. Los diferentes enfoques y modelos pedagógicos estudiados ponen el énfasis en la justicia social como punto fundamental a la hora de repensar la escuela.

El principal objetivo es revisar aquellas teorías educativas enfocadas hacia la consecución de la igualdad, poniendo el foco en los ejes de raza y género, que han pensado la educación como una práctica liberadora.

Palabras clave: antirracismo, educación comunitaria, decolonialidad, liberación, justicia social.

ABSTRACT

This paper deals with alternative ways of conceiving formal education. The different pedagogical approaches and models studied emphasize social justice as the main focus when rethinking schooling.

The main objective is to review those educational theories focused on the achievement of equality, empathizing race and gender, which have thought about education as a liberating practice.

Key words: anti-racism, community education, decoloniality, liberation, social justice.

1. Introducción a la historia de la escuela occidental

1.1 Antecedentes

Circula por diversas redes sociales una imagen que ilustra de forma gráfica, con un dibujo simple, el formato estandarizado aún presente en parte de la escuela actual. Un sabio profesor con una varita en la mano pide a su alumnado que cumpla con la tarea del día, la cual es la misma para todos: subir a un árbol. El alumnado está formado por un elefante, una tortuga, algún otro animal y un chimpancé. Si bien se exagera la comparación, no deja de ser representativa de la homogeneidad que, en ocasiones, aún se pretende conseguir en la evolución de los alumnos en el aula. Es importante comenzar mencionando las múltiples innovaciones que han aparecido en el campo de la enseñanza, con prácticas que ponen al alumno como centro y cuestionan los paradigmas educativos tradicionales, como aquellas del autor César Bona o la metodología del trabajo por rincones. Pero, aun así, pervive en numerosas escuelas una visión de la educación que se parece peligrosamente a la imagen mencionada al inicio de este párrafo.



Figura 1. Autor y título desconocidos. Recuperado de <https://ined21.com/>

M. Foucault fue uno de los pioneros en advertir sobre esta cuestión en su libro “Vigilar y Castigar” (1975). En su contenido, el autor analiza la escuela en comparación con el sistema carcelario, afirmando que los alumnos se distribuyen en aulas jerarquizadas por etapas con el propósito de hacerlos dóciles y moldeables. Una vez logrado esto, se incorporarán al mundo del trabajo como obreros obedientes y disciplinados. Este análisis

de M. Foucault se realiza en una época donde empezaban a ser crecientes las demandas de mano de obra para las fábricas.

El concepto de escuela aparece ya en civilizaciones tan antiguas como la griega del siglo IV a.C. donde se imparte educación colectiva incluyendo diversos temas tales como filosofía, ciencias naturales o matemáticas, en escuelas formadas por pensadores como Pitágoras, Aristóteles o Platón. Ya algunos autores de aquella época, como Píndaro, manifestaron su recelo ante una práctica que pensaban que podía aumentar los privilegios de la clase dominante (Marrou, 1985).

Más adelante, en la baja Edad Media, comenzaron a aparecer centros de enseñanza en diferentes países occidentales, la mayoría en monasterios eclesiásticos. En ellos se impartían conocimientos enfocados a formar nuevos clérigos o personal dedicado al servicio de los mismos. Por otro lado, y en menor medida, existían las escuelas episcopales, en las cuales los profesores eran también sacerdotes pero el destino de los alumnos no era necesariamente la vida sacerdotal; además, las materias eran variadas, enseñándose gramática, retórica o el *cuadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía) (Marrou, 1985, p. 196). La enseñanza más generalizada para la población aumenta en la alta Edad Media, a partir del siglo XI: “Es entonces cuando adquieren importancia las llamadas escuelas urbanas, catedralicias o capitulares, orientadas hacia la sistematización del saber en disciplinas varias” (Jiménez Moreno, 1996, p.46).

Pero, aunque podamos trazar el rastro de la escuela a estos remotos siglos, esta ha sido entendida y organizada de maneras muy dispares. El autor Ariès nos recuerda que durante la Edad Media no hay ninguna referencia a la palabra ‘clase’ en los escritos medievales sobre escolarización” (Abad Santos, 1996, p.5).

1.2. La institucionalización de la escuela

Para encontrar las primeras referencias a la organización de los aprendices en un aula debemos trasladarnos hasta la época del Renacimiento en el siglo XV. Claro está que dichas referencias al aula no garantizaban una evolución cualitativa, ya que en muchas ocasiones el papel del docente era más cercano a vigilar y castigar que a enseñar algo preestablecido; por lo tanto, no era un aula tal y como lo imaginamos en la actualidad. La escuela no fue una institución dependiente del Estado hasta el siglo XVIII, y la lectoescritura solo entró en los planes de enseñanza en tiempos cercanos a dicho siglo

(Enguita, 2018, p.32). Esta nueva circunstancia trajo consigo un auge que precisó la contratación de numerosos docentes para cubrir la demanda, la institucionalización y obligatoriedad de la escuela en numerosos países: “La precursora ley escocesa que proclamó la escolarización obligatoria antes que ninguna otra en Europa, data de 1616. La ley prusiana, que fue pionera en territorio continental, es de 1763. La de Massachusetts, estado pionero en Norteamérica, es de 1852. Las leyes Ferry, que lo hicieron en Francia, son de 1881-82” (Enguita, 2018, p.38)

Otra de las principales referencias que debemos abordar para encontrar el punto de partida hacia la estructura de la escuela actual, nos traslada hasta finales del siglo XVIII, durante la época del despotismo ilustrado. En ese momento Wilhelm von Humboldt, lingüista prusiano, propone que la educación debe ser orientada a la formación integral del ser humano y, además, todas las personas deben tener acceso a una formación básica:

(Humboldt) decía que el objetivo en la educación de cualquier estado debería ser “el desarrollo general del ser humano”. Para lograr este desarrollo se requerían, en su opinión, de dos grandes empresas la primera era el fundamento, que pretende que todas las personas obtengan fundamentalmente la misma educación básica sin distinción de clase o nivel socio-económico. La segunda es la del *bildung*, que consiste en fomentar el crecimiento y el esfuerzo individual que todos debemos realizar para desarrollar nuestro potencial. (Alcázar , 2006, p. 1)

Sin embargo, independientemente de los efectos positivos que estas medidas tendrían sobre la evolución de la enseñanza, las circunstancias históricas de su país, inserto en el siglo XVIII en conflictos bélicos de las que surgiría el poderoso imperio alemán, influyeron en que la estructura de la escuela tomara el ejemplo de las formaciones castrense.

Partiendo de estos antecedentes, pasaremos a explorar otras maneras de pensar la educación.

2.Otras formas de pensar la educación

2.1. Educación como práctica liberadora

La educación, en su definición más idealizada, se define como una práctica que promueve en el ser humano la condición de pensador libre y le capacita para lograr oportunidades de éxito. Pero, tal y como se ha comentado en la introducción anterior, la educación formal sirve, en numerosas ocasiones, para perpetuar las lacras sociales. Con la aplicación de su vertiente más tradicional, se fomenta que muchos niños pierdan sus capacidades imaginativas al ser considerados como mero objeto en su propio proceso de aprendizaje dentro del entorno escolar.

El concepto de educación para la liberación surge a partir de las ideas de Paulo Freire, de quien hablaremos en profundidad más adelante, autor que criticó la denominada educación bancaria, creada por los diversos poderes sociales como elemento de estabilidad para un sistema social que propicia el sufrimiento y control de las capas de población más oprimidas (Freire, 1972). A partir de Freire, y seguramente en épocas anteriores agrupados bajo otro nombre, aparecen numerosos autores que piensan la pedagogía como un acto de conciencia política. Y aunque no es posible encontrar una homogeneidad en sus conclusiones, sus diferentes prácticas destacan por teorizar y llevar a cabo metodologías centradas en temas tan variados como la raza, el género o la clase. Sus objetivos inherentes tienen en común considerar la educación como un proceso que debe estar impregnado de justicia social.

Macedo (2006) definió este tipo de pedagogía como un proceso donde el aprendiz debe encontrar su propia esencia, un proceso donde “participamos de manera activa en este encuentro de dolor y conflicto pero, también somos parte de un espacio de alegría y esperanza cuya meta es humanizar la educación” (p.394).

La pedagogía crítica postulada por estos pensadores se encuentra en constante cambio, pero en su propósito de huir de una idea neutral de la educación, prioriza la consecución de igualdad para aquellas personas que se encuentran más invisibilizadas y violentadas. Y aunque surja como pedagogía de crítica teórica, su objetivo es llevar esta teoría a la acción.

En nuestros días, Michael W. Apple se postula como uno de los educadores más influyentes de dicha corriente. Este autor pone de manifiesto que la educación no es neutral, todo lo contrario, en su estructura se encuentran presentes dinámicas de poder que sustentan el abuso, la explotación y la dominación. El sistema educativo tiene la función exclusiva de decidir el contenido del currículum, el cual configura desde una

perspectiva eurocentrada que deja al margen y posiciona como inferiores otros conocimientos. De esta manera, afirma el autor, el sistema educativo controla nuestro comportamiento y pensamiento (Nganga y Kambutu, 2013).

Para poner en práctica una pedagogía que luche contra la desigualdad latente, una de las necesidades planteadas como urgentes por parte de este autor y otros como b. hooks o Y. Espinosa, es hacerla visible, tanto por parte del profesorado como de las instituciones educativas. Estas últimas deberían ser revisadas de manera constante utilizando un enfoque basado en la justicia social, y de forma paralela, el profesorado debe asegurarse de enseñar a los estudiantes contenidos que busquen la reflexión crítica y transformativa (Apple, 2012).

Por otro lado, W.E.B. Du Bois sentó las bases para esta pedagogía crítica en el ámbito racial. Nacido en 1868, fue pionero en señalar que la dominación blanca sobre la vida de las personas era una consecuencia de las dinámicas que tenían lugar durante las épocas de esclavitud. Además, advocó por la visibilidad de las capacidades intelectuales de las personas negras, que habían sido invisibilizadas por su status social durante años. Por último, señaló la necesidad de autonomía para estas personas que solo servían como objetos de estudio en estudios relacionados con la inclusión, nunca como sujetos de conocimiento. (Fischetti, 2013)

No puede pensarse esta pedagogía sin detenernos en el trabajo de bell hooks, autora de la que hablaremos en detalle más adelante. Su formación primaria le fue impartida en escuelas segregadas donde la mayoría del profesorado eran mujeres negras, las cuales impartían una enseñanza anticolonial, antirracista y centrada en la consecución de resultados académicos brillantes para los jóvenes negros. Esos inicios, unidos a la influencia de P. Freire, al cual conoció personalmente, y a la importancia de otras figuras como Thich Nhât Hanh, monje vietnamita que le inculcó la idea de un budismo activo, o Sojourner Truth, dieron forma a su manera de entender la enseñanza. En este tipo de pedagogía, que denominó posteriormente Pedagogía Comprometida, no solo es importante la adquisición de conocimientos, sino también la oposición frontal al racismo y al patriarcado, todo ello a través de una atención prioritaria a los aspectos espirituales y los deseos individuales de los estudiantes (Basler, 2013).

2.1.1. Paulo Freire

Paulo Freire fue un educador brasileño nacido en 1919. Su trabajo estuvo altamente influenciado por la educación tanto popular como radical. Collins (1977) explica como Freire vivía en una zona rural pobre desde una edad muy temprana. Este hecho afectó la manera en que entendió la educación, inevitablemente conectada con la clase y las relaciones sociales.

De acuerdo con Freire (1972), a algunas personas se les ha privado de su humanidad. Por esta razón, se convierten en seres oprimidos. Por otro lado, las personas opresoras también son deshumanizadas durante este proceso. Necesitan reafirmar su poder acabando con los derechos y la libertad de las comunidades oprimidas. Debido a esta hambre constante de poder, no son capaces de comportarse como humanos tampoco.

El conflicto surge cuando aquellos que fueron oprimidos, se dan cuenta de la posición que ocupan en el mundo. Se produce entonces una desnaturalización de su posición. Es decir, ya no se piensa en la pobreza como un hecho debido a la “suerte o condiciones naturales”, se da así una problematización de la realidad, la cual incluye una crítica estructural. (Dukelow y O’Donovan, 2010, p. 10). Desgraciadamente, en numerosas ocasiones, cuando se dan cuenta de ello, intentan ocupar el puesto del opresor (Freire, 1972, p.26). El cambio real ocurre cuando los oprimidos se dan cuenta de que, para lograr la liberación, debe acabarse con ambos roles, el de opresor y el de oprimido, y asumir valores tales como la solidaridad.

Entender la opresión que se habita es muy complicado, representa un punto de ruptura. Las comunidades oprimidas, en la mayoría de los casos, no son conscientes de su condición debido a que la narrativa de su realidad está creada por aquellos que les oprimen. Es decir, son objetos de su propia existencia y no representan un sujeto activo (Freire, 1972).

Tal y como puede deducirse del párrafo anterior, uno de los principales objetivos de la pedagogía presentes en las ideas de Freire se centraba en lograr que las comunidades empobrecidas entendiesen las razones estructurales de su opresión, y en consecuencia, lograsen romper con ella para convertirse en seres libres (Dukelow y O’Donovan, 2010). Y aunque esta visión fue vista en su momento como revolucionaria, posteriormente ha suscitado diversas críticas, especialmente de autores racializados, debido a que, según Freire, para lograr esta liberación es necesaria la figura de un mediador. Este mediador es

visto como el agente educador que será capaz de abrir los ojos a estas personas oprimidas (Freire, 1972, p 122).

Volviendo a Freire, otros de los valores principales para lograr el cambio social son la esperanza y la solidaridad. La esperanza debe ser utilizada para imaginar el futuro, tomando como elementos esenciales en este ejercicio la democracia y el activismo (Freire, Araújo y Oliveira, 2014, p 11). Esta manera de pensar el mundo está en relación directa con la manera de pensar la pedagogía. La relación profesor-estudiante debe sentar sus bases en la democracia, en la escucha activa, en el descubrimiento conjunto y en un proceso donde ambos agentes aprenden, escapando de dinámicas autoritarias (Freire, Araújo y Oliveira, 2014, p 22)

2.1.1.1. Visiones pedagógicas

Entrando en materia educativa, Paulo Freire realizó una crítica, esencial todavía en nuestros días, sobre la pasividad del estudiantado en el sistema educativo. La educación se formula como un escenario ajeno a los aprendices, en el cual no ven incluidas sus experiencias vitales.

Otro punto central de la crítica a la pedagogía tradicional por parte de Freire, consiste en recalcar que este tipo de educación existe como parte de unos sistemas de opresión, cuya meta es mantener a los oprimidos dóciles y alienados. En este sistema, el valor central se encuentra en poseer, conquistar y adquirir. Con estas premisas, la educación no será entendida como una práctica liberadora, sino todo lo contrario, como una manera de mantener el statu quo intacto. (Freire, 1972, p 51)

El paso por la institución educativa se ve así como algo “bancario”. En ella, los sabios, aquellos que saben, hablan y disciplinan, son los educadores, y tienen como misión “llenar” de contenidos a estos seres ignorantes y disciplinados, los educandos. “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.”(Freire, 1972, p. 52).

Dada la posición del estudiantado en este proceso educativo, su capacidad crítica e imaginativa se ve anulada. En consecuencia, cuando los educandos salen del sistema educativo, aumenta su ingenuidad y naturalizan la dominación sistemática. Usualmente,

estas personas se piensan como apartados del sistema, ubicados en los márgenes, pero de acuerdo con Freire (1972):

...los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí. (p. 53)

El vehículo para lograr esta transformación es la educación. Pero no la educación tradicional, sino la Educación Liberadora o Problematizadora. Esta alternativa se presenta como un renacer, un proceso doloroso de descubrimiento de la propia realidad. Para alcanzar esta liberación, la persona oprimida debe superar el temor al cambio y a realizar acciones transformadoras (Freire, 1972). Este propósito es necesario, puesto que “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres.” sino que “es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo y la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.” (Freire, 1972, p. 60).

En cuanto a la relación profesor- alumnos, la práctica pedagógica propuesta por este autor concilia a educadores y educandos, a la vez que promueve el intercambio de roles durante esta relación basada en el diálogo. El educador aparece como un mero acompañante en el proceso. Este tipo de pedagogía tiene grandes similitudes con la práctica constructivista, puesto que ambas están basadas en una construcción colectiva del conocimiento y en la utilización del contexto cotidiano del alumnado como objeto pedagógico central.

Este proceso pedagógico liberador problematiza la educación, enfrentando al educando a múltiples desafíos. Mediante la superación de estos y mediante el análisis crítico, los aprendices irán tomando conciencia de su condición humana, logrando, como resultado idóneo, el fin de su desalienación.

2.1.1.2 Críticas

Es innegable la trascendencia que Freire ha tenido sobre las prácticas educativas actuales más críticas. Su manera de pensar la educación como un proceso político deliberado que sirve para la liberación o la opresión, sin ninguna posibilidad de ser considerada apolítica, ha supuesto un antes y un después. Además, al estar inspirado en gran parte por el pensamiento marxista (Dukelow y O'Donovan, 2010), ha sido tomado como base para

prácticas educativas consideradas revolucionarias. Lo mismo ocurre con sus propuestas metodológicas basadas en el alumnado como centro, el diálogo y el mundo cercano como referente (Freire, 1972). Propuestas que han sido tomadas en cuenta en la construcción de contranarrativas y prácticas educativas no tradicionales utilizadas en la actualidad.

Aun así, diversas críticas dirigidas a Freire son dignas de ser mencionadas. La primera apunta al lenguaje utilizado y a la invisibilización total de las cuestiones de género. En su análisis de las opresiones no aparece mención alguna a las mujeres o personas de otros géneros no binarios (Leonard y McLaren, 1992, p.58). Es decir, entiende la opresión como algo que afecta por igual a todas las personas oprimidas independientemente del cuerpo que habiten.

A esta primera crítica sería importante añadir la ausencia de análisis sobre otros ejes de opresión, como la raza, la orientación sexual o la discapacidad. Brasil es un país donde las personas negras e indígenas sufren elevadas tasas de violencia. Debido a la historia colonial y al racismo sistemático, presente de manera sutil en numerosas leyes del país, ser una persona racializada y pobre supone una opresión mayor en el contexto brasileño, al igual que en muchos otros. La combinación de diversos factores discriminatorios, como por ejemplo, una persona racializada, pobre y gay o una persona pobre, gay y discapacitada, suponen características acumuladas que crean situaciones complejas, las cuales han de ser tenidas en cuenta en un análisis serio de la opresión sistemática. Sin lugar a dudas, Freire falla en incluir la interseccionalidad como criterio que marca la opresión. La interseccionalidad nace en el contexto del feminismo, pero es una teoría que se aplica en múltiples análisis en la actualidad. Kimberly Crenshaw y F. Beal fueron las impulsoras de este término. F. Beal (2005) lo define como “un intento de lidiar con la integración de raza, género y clase de manera conjunta. No es una manera de poner una sobre la otra, sino pensarlas como agentes que operan juntos y no de manera independiente” (p. 43). Volviendo a Freire, su análisis se basa enteramente en la clase y, aunque esta es relevante, es importante visibilizar otras opresiones que, de igual manera, marcan la vida de las personas.

Por otro lado, se ha dado una crítica a Freire por parte, principalmente, de autores racializados y migrantes como C. A. Bowers o Frédérique Apffel-Marglin. En *Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis* (2004), estos autores ponen de relieve el hecho de que pensadores de clases sociales altas han teorizado en numerosas ocasiones sobre las personas de clase social baja, sin tener en cuenta la autonomía de estas últimas. Es decir, se ignoran consciente y convenientemente las revoluciones históricas que estas

personas han realizado para, de este modo, legitimar la intervención en sus vidas (Bowers y Apffel-Marglin, 2004, p.15). Añaden estos mismos autores que el proceso de tomar conciencia del que hablo Freire, se asemeja peligrosamente al proceso civilizatorio llevado a cabo durante la colonización. A lo largo de los siglos, “muchos agentes han intentado “liberar” a los oprimidos, los subdesarrollados, los analfabetos, los nativos, los salvajes o los paganos en el nombre del capitalismo, la democracia, la ética universal o cualquier otra manera de desarrollo.” (Bowers y Apffel-Marglin, 2004, p. 18)

Por otro lado, aunque Freire logró redefinir la relación educativa alumno-educador, este último seguía siendo alguien de una clase social superior. (Bowers y Apffel-Marglin, 2004) De acuerdo con los parámetros establecidos por Freire, el educador serviría como vehículo para despertar la conciencia de los oprimidos, ya que estos eran considerados demasiado ignorantes para hacerlo de manera autónoma.

2.1.2 bell hooks

La relevancia de bell hooks en el área de la pedagogía la encontramos en su análisis interseccional. No solo escribe desde la visión de una persona negra, también lo hace desde una perspectiva feminista y de crítica a las clases sociales. Sus brillantes teorías nos hacen pensar sobre cómo estos sistemas de opresión se solapan y crean paradigmas que, en muchas ocasiones, solo pueden ser entendidos por aquellos que han sufrido sus consecuencias.

Tal y como decíamos anteriormente, bell hooks acudió, en la década de los 50, a un colegio exclusivamente para personas negras. En este contexto se sentía confiada y cómoda, dado que las expectativas para ella eran altas y era conveniente contar con un espacio seguro en el Estados Unidos de los años 60, donde la población negra era perseguida y violentada. En su libro *Teaching critical thinking: practical wisdom* (2009) nos describe el cambio que supuso acudir a una universidad racialmente mixta:

Imagínese ser enseñada por un profesor que no piensa que seas enteramente humana. Imagínese como es ser enseñada por profesores que piensan que son racialmente superiores, y que sienten que no deberían rebajarse enseñando a estudiantes que, desde su punto de vista, no tienen la capacidad de aprender. (p.2)

Esta realidad está enmarcada en un momento de lucha por la consecución de los derechos civiles, la cual consiguió que los estudiantes negros pudieran acudir a las universidades y

se les posibilitara, al menos en teoría, tener las mismas oportunidades que las personas blancas. b. hooks explica que esto no sucedió así, y que, aunque podían acudir a clases universitarias, tanto el trato como las expectativas seguían estando impregnadas de un racismo latente. Por esa razón, decidió hacer de la enseñanza su profesión. Las principales corrientes de lucha que influyeron en sus prácticas fueron los Black Panther en Estados Unidos, el feminismo negro y las teorías de decolonización de la mente llevadas a cabo por autores como Ngugi wa Thiong'o o F. Fanon.

2.1.2. Visiones pedagógicas

El nombre de esta autora aparece en minúsculas de manera intencional como una manera de repensar la individualidad. b. hooks enfatiza la importancia del pensamiento crítico. Los niños, dice, nacen con una predisposición a ser críticos, así como con deseos de aprender. Durante sus años en el sistema educativo, este deseo se apaga debido a las imposiciones escolares, la utilización de la autoridad como herramienta para silenciarles y los castigos. Por ello, en el momento que los estudiantes llegan a la universidad, ámbito en el que esta autora enseñó la mayoría de su carrera, deben de pasar por un proceso de aprender a pensar de nuevo (hooks, 2009). En este momento es cuando la pedagogía crítica comprometida es necesaria. Este proceso interactivo generará, sin lugar a dudas, fricciones entre los estudiantes y el personal docente. Pero, más allá de tratarse de una dificultad, dicha fricción ha de ser pensada como una señal de que se está produciendo una deconstrucción.

Gran parte del trabajo de esta autora está dirigido hacia el personal docente. Basándose en sus años de experiencia lectiva, nos ofrece pautas para lograr que el aula sea un lugar crítico, comprometido y democrático. Para conseguir este propósito, el profesorado debe tener en cuenta a quien está enseñando y que nivel de inteligencia emocional existe en el aula. Afirma bell hooks en *Teaching critical thinking: Practical wisdom* (2009) que la importancia no reside en la cantidad de material enseñado, sino en la pasión y el compromiso establecido tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado. Para que esto sea posible, el enseñante debe conocer a cada uno de los estudiantes más allá de lo obvio, saber cuáles son sus sueños, aspiraciones e historia antes de comenzar a enseñar el contenido correspondiente. Solo así puede tenerse la seguridad de que se está construyendo una comunidad en el aula.

Algunas de las maneras prácticas de lograr este acercamiento en el aula pasan por compartir información personal a modo de ejercicio. Algunas de las prácticas que esta autora pide a sus estudiantes son escribir un párrafo sobre su objeto más querido, llevar a cabo un diario o construir una historia juntos. (hooks, 2009). Cabe mencionar que también ella participa en estas dinámicas. Este ejercicio de asumir riesgos conjuntamente y permitirse ser vulnerable, crea un espacio de significativo aprendizaje comunitario en el aula, al partir de la premisa de que las contribuciones de todos los estudiantes son valiosas. Desde nuestro punto de vista, esto es especialmente relevante para aquellos estudiantes que pertenecen a comunidades oprimidas, dado que en contadas ocasiones se sienten escuchados o valorados.

Esta relación comunitaria cambia totalmente el rol del docente. Ya no tiene la necesidad de ser la figura líder y autoritaria en el aula, pues la relación pasa a ser cooperativa. Se genera así un proceso que no incluye solo la mente, sino que al partir también del corazón, todas las capacidades de los estudiantes son entendidas como relevantes. Aunque no sea explícitamente dicho como tal en sus libros, es indudable que la pedagogía propuesta por esta autora es inherentemente anticapacitista.

El proceso de desaprender como parte de esta pedagogía crítica es doloroso. b. Hooks cita palabras textuales de uno de sus estudiantes: “Hemos acudido a tu clase. Aprendimos a mirar el mundo desde un punto de vista crítico que considera la raza, el sexo y la clase. Y ahora, ya no podemos disfrutar de la vida” (hooks, 1994, p.42). Estas clases suponen un cambio radical en la manera en que los estudiantes conciben sus propias vidas e, incluso, a sus parientes más cercanos. Especialmente cuando se trata de personas blancas que, hasta ese momento, habían obviado la manera en que reproducen e interiorizan dinámicas racistas.

Volviendo al profesorado, a fin de construir este cambio, los pertenecientes a esta corriente crítica deben encontrarse para compartir ideas y crecer juntos. Este encuentro contribuirá a la práctica del diálogo, el cual será también eje central en el aula. Por otra parte, será un sistema eficaz para lograr el objetivo de acabar con barreras invisibles entre colectivos, hombres-mujeres, personas blancas-personas negras... Dado que las relaciones que se entablan fuera de estos círculos suponen, en numerosas ocasiones, una confrontación oprimido-opresor, el diálogo en el campo educativo puede servir como herramienta para crear lazos.

2.2. Pedagogía desde los márgenes

2.2.1. Multiculturalidad e interculturalidad

La situación y la percepción social de las personas migrantes y racializadas en general, ha cambiado a lo largo del tiempo. En los primeros encuentros entre occidentales y habitantes de África, América y Asia, estos últimos eran considerados inferiores, tanto, que ni siquiera podían acceder al status de persona humana, ya que se les categorizaba como simples animales.(Fanon, 1963). Esta supuesta inferioridad, que fue ampliamente respaldada por la ciencia, esta puede considerarse como uno de los factores que contribuyó a la realización de hechos históricos tan crueles como fueron la esclavitud o la colonización. Durante los siglos XVII y XVIII, numerosos países occidentales justificaron los procesos de dominación y explotación llevados a cabo en el Sur Global, con argumentos sobre la otredad y salvajismo de los nativos. (Ramsey y Williams, 2002, p. 2).

Aunque en la actualidad estas visiones biológicas han sido desmentidas, las personas racializadas siguen siendo objeto de discriminación y estigmatización, dado que no pertenecen al grupo social dominante. Tal concepción tiene consecuencias directas en sus posibilidades de vida, tales como los empleos a los que pueden acceder, los barrios que pueden habitar y, por supuesto, su acceso en igualdad de condiciones al sistema educativo. Este orden del mundo actual, estructurado de acuerdo a los parámetros occidentales, se ha denominado colonialidad (Restrepo, 2008, p. 7).

Comenzaremos incluyendo unas breves descripciones de cultura y raza, antes de pasar a explicar los enfoques educativos.

Todos hemos sido socializados en una cultura, quizás incluso en más de una. “La cultura se define gracias a diferentes elementos como el país, el género, la religión, región geográfica habitada, orientación sexoafectiva, discapacidad o actividades de ocio, entre otras” (Ramsey y Williams, 2008, p. 3). Por supuesto, cada cultura tiene una manera de percibir el mundo y de comportarse, lo cual quiere decir que los niños son socializados en unas creencias concretas que pueden coincidir o no con aquellas enseñadas en la escuela.

Por otro lado, la raza ha sido, y sigue siendo, un término polémico. Dentro y fuera del ámbito educativo, existen círculos que defienden que la raza no existe, ya que todos

pertenece a la misma humanidad. Este razonamiento puede parecer coherente e incluso favorecedor para lograr la igualdad, pero, desde nuestro punto de vista, esconde la invisibilización de opresiones basadas en parámetros raciales. Esta visión es conocida como *colorblindness*. Para las personas que lo defienden, “ignorar la raza supone una solución para los problemas raciales” (Catanese, 2011, p.6).

Por lo contrario, especialmente en círculos antirracistas y críticos, se define la raza como un constructo social. A. Brah (2011) nos explica en *Cartografías de la Diáspora* que

Cualquier marcador —color, fisonomía, cultura, genética— puede ser citado, solo o combinado con otros, como significante de «raza». Algunas formas de racismo destacan las características biológicas como indicadores de una supuesta diferencia «racial». Otras formas pueden señalar la diferencia cultural como la base de una presunta e infranqueable barrera racial entre grupos. El racismo cultural puede callar al respecto o incluso negar cualquier noción de superioridad o inferioridad biológica, pero lo que lo determina específicamente como racismo es el trasfondo de diferencia innata que contribuye de forma implícita o explícita a calificar a un grupo como una «raza». El racismo construye la diferencia «racial». (p. 186)

Podemos deducir por tanto, que las personas extranjeras o de grupos culturales no dominantes no son biológicamente diferentes sino que pasan por un proceso de racialización social. Esta idea de raza como constructo social es explicada brillantemente por Restrepo (2008):

... las razas sólo existen en el plano de los imaginarios y prácticas sociales, en la historia y la cultura; pero no en la biología o en la 'naturaleza'. La existencia biológica de las razas es uno de los más poderosos mitos del sentido común. Por eso, hay que analizarlo como se hace con otros mitos: esto es, como el resultado de articulaciones de imaginarios sociales que, por lo general, tienden a conservar las relaciones de autoridad y poder en una sociedad determinada. (p. 5)

La retórica tradicional e ideología dominante de la escuela occidental “ha puesto un gran énfasis en los logros y el éxito individual, ignorando el contexto cultural, económico y social de los estudiantes” (Ramsey y Williams, 2008, p 6). Este hecho ha suscitado un conflicto, en cuanto a que la escuela ha fluctuado entre la asimilación y el intento de mantener las culturas de los diferentes estudiantes. Los autores más críticos incluso han llegado a acusar a la institución escolar de haber “obligado a los estudiantes y sus familias

a asimilarse a la cultura dominante y de haber discriminado a ciertos grupos sociales, que han sido relegados a las peores escuelas” (Ramsey y Williams, 2008, p. 6).

En este contexto, la multiculturalidad empieza a ser popular en los años 80, su objetivo fue “promover la diversidad cultural como un componente intrínseco y valioso social, político y moral que valora a las minorías culturales debido a una humanidad común” (Dei, 1996, p.15). En materia educativa esto significó cambios en la manera de enseñar y tratar con la diversidad en el aula y, en algunos contextos también cambios estructurales, más específicamente en el currículum. James Bank (1999) realizó una clasificación del grado de integración de la multiculturalidad en la escuela.

- 1° nivel: Enfoque basado en las contribuciones. Este enfoque es considerado el más superficial, consiste básicamente en incluir héroes y festividades en el calendario escolar y en las celebraciones llevadas cabo. También podrían contemplarse en esta categoría elementos culturales, como, por ejemplo, llevar a cabo una feria de comidas de diferentes países.
- 2° nivel: Enfoque aditivo. Consiste en añadir autores o temas desarrollados por autores racializados pero sin realizar un cambio significativo en la estructura del currículum.
- 3° nivel. Enfoque trasformador. Consiste en incluir contenidos curriculares que permitan a los estudiantes vislumbrar eventos históricos y otra serie de temas desde la perspectiva de personas de grupos étnicos no hegemónicos. Un ejemplo sería estudiar la colonización no simplemente como un hecho histórico que supone la explotación de un territorio, sino como un proceso que, añadido a lo anterior, supuso una opresión y maltrato de numerosas comunidades indígenas.
- 4° nivel: Enfoque de acción social. Este nivel es el más profundo y crítico, consiste en crear las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan realizar acciones que tengan como meta resolver problemas específicos relacionados con la justicia social. Un ejemplo sería crear normas de aula que busquen la igualdad entre estudiantes de diferentes orígenes, clases sociales o géneros.

Aunque los dos últimos enfoques supusieron un cambio drástico en la manera de pensar la cultura en el aula, su puesta en práctica ha dependido, en gran parte, de la ideología presente en cada escuela. Y veinte años después de que James Banks desarrollase esta clasificación, solo aquellas escuelas con mayor conocimiento en materia multicultural o

con propósito de desarrollar espacios seguros para todos, han puesto en práctica estas perspectivas de mejoras en el 3º y 4º nivel.

Las críticas surgidas hacia la perspectiva multicultural claman que “propicia la fragmentación, el aislamiento y guetización socio-escolar de las minorías” (Jociles y Franzé, 2008, p. 64). Es por ello que surgió, representando un avance, la interculturalidad. En términos temporales y, aunque sea ciertamente complicada su ubicación exacta, la interculturalidad en el campo educativo aparece en la Unión Europea a finales de los años 90 y principios de la década del 2000. Algunos documentos jurídicos y programas a tener en cuenta son aquellos llevados a cabo por el Comité de las Regiones que expresaron “la necesidad de que la educación intercultural se hiciera efectiva en todos los niveles, desde preescolar hasta la educación de adultos” (Peñalba y Sotés, 2009, p.394); también deben citarse los marcos para la inclusión creados en los años 2007 y 2008, los cuales fueron declarados “Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos” y “Año Europeo del Diálogo Intercultural” respectivamente. (Peñalba y Sotés, 2009).

Si pensamos en las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad, así como en los cambios que supuso el nuevo paradigma, I. Jociles y A. Franzé (2008) proponen una sencilla explicación:

En la educación multicultural, la idea acotada de cultura se mantiene ajena a toda interrogación: el contraste de las perspectivas interculturales con las multiculturales- a las cuales se imputa haber favorecido la segregación de las comunidades etnoculturales- reside en propiciar no ya el mantenimiento de las diferencias, sino el intercambio- mediante la valorización positiva de la diversidad- entre los miembros de las comunidades, colectividades, culturas particulares, culturas de origen, grupos étnicos, minorías culturales..., a las cuales los educandos pertenecen por principio. (p. 69).

La interculturalidad busca poner el acento en las relaciones entre comunidades, centrándose en los procesos de encuentro y los posibles lazos a crear más que en celebrar las culturas no dominantes como algo estático y ajeno. C. Giménez Romero (2003) explica que “si el multiculturalismo acentúa la identidad de cada cual como un paso absolutamente necesario para reclamar el conocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural buscará las convergencias para establecer vínculos y puntos en común” (p. 13).

Tal y como se aprecia en los párrafos anteriores, la interculturalidad complejiza los parámetros presentados por la multiculturalidad; se presenta como un paradigma que

fomenta que los centros educativos y los docentes practiquen la tolerancia y la escucha activa y que realicen esfuerzos para mejorar la comunicación con “otras” culturas. Aunque su aparición supuso un avance respecto a su predecesora, autores como C. Walsh o C. Giménez advirtieron que este enfoque, si no era utilizado bajo unos parámetros críticos, podría ser un simple instrumento funcional para el sistema dominante que situaría en los márgenes, de nuevo, realidades culturales no predominantes.

Otra de las críticas apuntó a que la interculturalidad se convirtió en un paradigma tan popular y usado con suma frecuencia en contextos muy diferentes, que el verdadero significado del término quedó en el olvido.

Dado el contenido que nos atañe en este texto, pondremos especial énfasis en una de las deficiencias que presenta la interculturalidad: la invisibilización de matrices de poder social. Aunque se hable de manera constante de la importancia de mejorar la comunicación, la interculturalidad falla al no señalar que las relaciones no son igualitarias. Se obvia dicha circunstancia debido a que los grupos no dominantes que habitan un país son, de manera usual, entendidos como inferiores o marginales. Dada esta formulación, es muy complicado poner en práctica el diálogo sin haber reconocido anteriormente la opresión que sufren las comunidades culturalmente diferentes a la norma. C. Walsh (2009) nos explica: “el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación” (p.3); como circunstancia añadida “... se limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad - sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.” (p.3).

Las principales alternativas educativas que explicaremos para salvar tanto las carencias de la interculturalidad como aquellas del paradigma predecesor, la multiculturalidad, serán las pedagogías antirracistas y decoloniales.

Para entender la necesidad de incluir las matrices de poder como eje en nuestras visiones pedagógicas, debemos analizar que abarca la raza en nuestros días. Maldonado Torres argumenta que “ la colonialidad del poder abarca unos patrones de poder que emergen como resultado del colonialismo pero aún definen la cultura, el trabajo, las relaciones interpersonales y la producción de conocimiento”(Alemanji, 2018, p. 43). En esta colonialidad del poder global, la piel blanca es entendida como la norma e incluso como

incolora y el resto de población es racializada (Alemanji, 2018), tal y como describíamos en apartados anteriores.

Si pensamos en el campo de la educación, es de gran importancia que el sistema educativo fomente la visibilización y la ruptura con estos parámetros opresivos. Para ello, la escuela deberá cuestionarse las prácticas racistas que todavía ocurren de manera generalizada. A. Da Silva Gomes (1995) nos habla de algunas de ellas, poniendo especial interés en la simbología, en su ensayo “Educación antirracista e interculturalidad”:

Para que el sistema educativo actúe como motor de cambio contra la opresión racial, debe de dejar de reproducir las desigualdades desde los contenidos, la actitud del personal docente y, especialmente, la programación curricular, ya que “los contenidos, a través de la omisión y el silencio intencional, reproducen una visión dominadora, patriarcal y eurocéntrica del mundo. (p. 3.).

“En el espacio cotidiano de la escuela y fuera de ella, hay un conjunto de símbolos que poco a poco van generando un proceso de *cosificación* (transformación ideológica de seres humanos en cosas u objetos) de grupos sociales (la población negra, gitana y femenina), que se manifiesta en el vocabulario y en las actitudes.” (Da Silva, 1995, p.3). Algunos ejemplos de esta cosificación mediante la utilización del lenguaje serían merienda de negros, trabajar como un negro o las cosas están negras.

Otra de las prácticas comunes, consiste en referirse a estudiantes racializados y/o migrantes por apodos que atañen a su color de piel o procedencia. “Estas dos referencias de identificación son comunes en mercancías o animales (como los perros o animales domésticos), o sea, para las cosas. Si la esclavitud quitó a los/las negros/as el estatus de ciudadanos/as, estas actitudes confirman que todavía no lo han recuperado”. (Da Silva, p. 4, 1995).

De todos modos, la reproducción y creación de este imaginario en el marco de la colonialidad, es llevada a cabo por numerosos agentes más allá de la escuela. Los medios de comunicación tienen un papel clave, al igual que lo tienen las políticas migratorias. (Da Silva, 1995).

2.2.2. Pedagogía antirracista

El antirracismo puede definirse como un movimiento que busca, de manera crítica, señalar y acabar con las estructuras de poder que subyugan a las comunidades racializadas en nuestros días. Dentro de este movimiento puede diferenciarse el antirracismo moral, situado en el ámbito privado y basado en señalar actitudes personales, del antirracismo político. Este último ha sido reivindicado especialmente por movimientos sociales y consiste en la búsqueda de un cambio de carácter estructural. (Buraschi e Idañez, 2019)

La educación antirracista se presenta como una práctica de justicia social, cuyo objetivo es ahondar en estas intersecciones y acabar con las diversas formas de marginalización que tienen lugar en la escuela y en la sociedad. Además, busca visibilizar las consecuencias de las situaciones históricas por las cuales algunos grupos sociales han heredado poder y otros han sido privados de este (Alemanji, 2018).

Los programas de educación antirracista huyen del multiculturalismo en cuanto a que no señalan a este “otro”, sino que “analizan estas estructuras y sus efectos en el presente, nuestros privilegios contra los de *los otros* y nuestra posición en el sistema jerárquico” (p.6, Alemanji, 2018). Es pensado de manera transdisciplinar, pero los partidarios de esta pedagogía señalan que su aporte debería verse reflejado en todas las asignaturas y metodologías presentes en la escuela. (Alemanji, 2018).

A continuación, hablaremos brevemente sobre algunas prácticas educativas que pueden enmarcarse dentro del antirracismo. Aunque están siendo llevadas a cabo especialmente en Estados Unidos e Inglaterra, pueden considerarse relevantes en diferentes contextos europeos.

La pedagogía crítica culturalmente receptiva o sostenible (*Culturally responsive or sustaining pedagogy*) nace en el contexto estadounidense ante la necesidad de cerrar el llamado “*achievement gap*” o brecha de logros educativos. Esta teoría, que comenzó a popularizarse a mediados de los años 90, está basada en parámetros antirracistas y en la Teoría de Crítica Racial (*Critical Race Theory*), además de estar influenciada por las teorías del feminismo negro (Thompson, 2014). Tal y como explican autores como G. Wiggan (2011), los niños que pertenecen a comunidades no hegemónicas, debido a la estructura académica, afrontan tasas mucho más altas de abandono y de abstención y, en consecuencia, sus logros académicos generalmente son inferiores a los de sus compañeros blancos. Algunos de los factores estructurales causantes de esta situación son “el currículum oculto, las prácticas disciplinares de castigo, la relación profesor-estudiantes y la retención de alumnos en el mismo curso” (Wiggan, 2011 p.30). Añadido a estos

factores, los estudiantes no deciden absolutamente nada sobre lo que van a aprender o como lo hacen, y el conocimiento transmitido promueve valores y actitudes presentes en la realidad de las personas de clase media pero, en numerosas ocasiones, totalmente ajenas a la realidad de los estudiantes pobres y racializados (Wiggan, 2011). Como consecuencia, estos estudiantes son derivados a programas que les preparan para trabajos poco cualificados o para el fracaso en el área laboral (Wiggan, 2011).

La pedagogía culturalmente relevante busca cambiar esta realidad, “enfaticando 3 elementos clave: la búsqueda de competencia cultural, la excelencia académica de todos los estudiantes y el desarrollo de una crítica social consciente.” (Scherff y Spector, 2010 p.22). De manera más general, este enfoque interpela los procedimientos escolares que mantienen el *statu quo*, especialmente la distribución económica y los recursos que se destinan a las escuelas dependiendo del alumnado y la zona. (Scherff y Spector, 2010)

En este ejercicio de cuestionamiento del *statu quo*, el rol del docente es central. La concepción de que todos los estudiantes pueden lograr la excelencia académica y, por lo tanto, no ser derivados a esos programas de los que hablamos con anterioridad, supone un compromiso por parte del profesorado con estas comunidades oprimidas. Debe de hacerse un ejercicio continuo de revisión de las propias prácticas y de cuestionamiento, con el fin de averiguar si la docencia está perpetuando ese status o aportando a su disrupción (Scherff y Spector, 2010). El problema para algunos autores como G. Wiggan (2011) reside en que las instituciones universitarias no preparan al profesorado para trabajar con alumnado diverso, puesto que los contenidos son vistos de manera discontinua e insuficiente. El alumnado universitario debería tratar este tema durante toda su educación universitaria, y acceder a prácticas en diferentes contextos antes de comenzar su ejercicio docente autónomo. De lo contrario, se convertirán en profesores incompetentes para tratar con alumnado que pertenezca a comunidades racializadas.

Otro de los parámetros centrales de la pedagogía culturalmente receptiva, consiste en considerar la cultura de los estudiantes como herramienta educativa en el contexto escolar. Es decir, se debe evitar la ruptura o la creación de dos mundos diferentes entre lo que se piensa y enseña en el ámbito cultural de la familia y comunidad del estudiante, y aquello que se aprende y valora en la escuela. Con la práctica de la pedagogía culturalmente receptiva, puede utilizarse el conocimiento cultural del estudiante, experiencias anteriores y maneras de aprender para lograr que el contexto del aula sea relevante (Wiggan, 2011). Algunas prácticas educativas adecuadas serían, por ejemplo,

utilizar el tipo de lenguaje o idioma en el aula que usan los estudiantes en sus comunidades, incluir contenido culturalmente variado en las sesiones, invitar a personas que pertenezcan a estas comunidades o, en relación con el personal docente, involucrarse en sus realidades fuera del entorno escolar.

2.2.3. Pedagogía decolonial

El movimiento decolonial, así como la pedagogía del mismo nombre, surge en Abya Yala, nombre atribuido por diferentes comunidades indígenas para América Latina, a partir de 1990. Su origen está tanto en activistas e intelectuales viviendo en diferentes lugares del mundo, como en movimientos populares y comunitarios en el territorio de Abya Yala. Algunos autores, que exploraremos más adelante, como C. Walsh o Stephen Nathan Haymes, nos hablan de que constituye una respuesta ante “el auge del proyecto neoliberal, el conservadurismo creciente de las universidades y la occidentalización de la institución de educación en su totalidad” (p.30, Walsh, 2013). Por otro lado, Rafael Bautista (2009) apunta que con su creación se buscaba perturbar “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”.

La pedagogía decolonial solo puede entenderse desde la colectividad. Aunque formal y académicamente su origen se posiciona hace solo 4 décadas, las prácticas decoloniales ocurren desde hace cientos de años. Desde la resistencia de las poblaciones indígenas a la llegada de Castilla y Aragón, hasta la creación de comunidades cimarronas y palenques que huían de la esclavitud, todas estas luchas han servido como base para el movimiento y pedagogía decolonial en nuestros días. A continuación, incluimos un pasaje de Stephen Nathan Haymes (2013), quien habló de la pedagogía que creaban las personas esclavizadas de manera autónoma para ellos mismos. Esta manera de autoeducación servía para humanizarles en un momento histórico en que eran considerados simples animales sin alma ni sentimientos:

La esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana. Los esclavos, como pueblo con esperanza, usaron sus posibilidades para minimizar y rehusar el control que las realidades y rutinas, que se tomaban como verdaderas, tenían sobre su imaginación. Esta imaginación pedagógica les permitía mitigar y resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. Mediante el trabajo simbólico —es decir, mediante sus canciones, cuentos y rituales de

confirmación, por ejemplo— los esclavos se enseñaban a sí mismos el significado moral y ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria. Al forjar una comunidad de pertenencia, la cultura del esclavo funcionaba pedagógicamente para convertir a los esclavos en seres humanos, mediante la mitigación de su sufrimiento. En este proceso, se convirtió a lo negro, invento de la supremacía blanca europea occidental, en una posición de conciencia histórica e influencia hacia el cambio (p.225)

En este fragmento podemos encontrar dos de los puntos claves que ha perseguido históricamente la decolonialidad: el derecho a la autodeterminación y la recuperación de la humanidad robada durante los procesos coloniales. Y sin lugar a dudas, las poblaciones indígenas y negras tanto de aquella época como de la actualidad, han sido los referentes para la construcción de este imaginario.

Otro autor que es esencial citar para entender esta teoría-práctica es F. Fanon. Este autor, nacido en las Antillas y psiquiatra de profesión, aportó reflexiones destacadas sobre las relaciones establecidas a partir del poder colonial; además, fue un paso más allá diciendo que estas relaciones no eran solo exteriores, también ocurrían en el interior de aquellos que habían sufrido esos procesos. (Walsh, 2013). Es decir, la colonización no solo tenía lugar en un plano material, ya que la manera de concebir el mundo de las personas que habitaban estos territorios cambiaba totalmente. Este cambio pasaba, entre otras cosas, por aprender el idioma colonial y desaprender el suyo, interiorizar y aceptar la superioridad del colono, o perder la cultura ancestral de su pueblo.

Tras una vida dedicada a la lucha por la liberación, Fanon teorizó sobre cómo el capitalismo, eurocentrismo blanco-blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización se encuentra entretejidos. (Fanon, 2001). Para lograr una ruptura, pensaba que debían crearse hombres nuevos. Aquí es donde la pedagogía se convierte en central; para volver a ser hombres, los sujetos colonizados debían pasar por un reaprendizaje que conduciría a su rehumanización:

La decolonización introduce en el ser un ritmo propio aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La decolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (Fanon, 2001, p. 31)

De esta manera, se pasaría por un proceso de desaprender lo impuesto, tomar conciencia de la enajenación y sanar, de forma tanto individual como colectiva, la herida colonial.

El correspondiente proceso pedagógico debe ser llevado a cabo, por supuesto, por aquellos que han sido colonizados, tanto territorialmente como de manera figurativa. (Fanon, 2001). Este planteamiento tiene mucho en común con algunas de las propuestas de Freire, cuyo planteamiento será tomado como figura central para la ejecución de esta corriente. Pero, la importancia que Fanon otorga a la visibilidad, la rehumanización y el nombramiento propio, se convirtió en uno de los paradigmas esenciales de la decolonialidad.

Desde nuestro punto de vista, F. Fanon sigue siendo tan relevante hoy como lo fue en los años 60, cuando escribió *Los condenados de la tierra* (1961). Debe ocurrir en la escuela una crítica sistemática que permita a los estudiantes racializados tener éxito en su paso por ella. Siendo pensados aún desde la otredad, su experiencia no se ve reflejada en el proceso educativo. En el caso de España, las personas racializadas y migrantes se enfrentan a una violencia constante, que sigue constituyendo un trauma heredado en los más jóvenes. Para revertir esta circunstancia, las comunidades no dominantes deben estar presentes en la creación de las políticas educativas mediante dos vías complementarias, en el aula como docentes, y trabajando en sus propias contranarrativas de empoderamiento.

Por otro lado, M. Zapata aportó mediante su obra escrita y su lucha colectiva junto a pueblos indígenas y negros de Colombia, algunos de los parámetros teóricos centrales de esta pedagogía. El manifiesto presente en su obra *Rebelión de los genes* (1997), contiene una propuesta de acción pedagógica que podemos describir como desalienadora:

1. Ubicarse al lado de, desde y con los oprimidos, mitigar las cicatrices del colonialismo cultural y la herida colonial, sumando el trabajo intelectual, la ciencia y el talento humano a esta causa.
2. Enfrentarse a las herencias alienantes de la esclavitud y colonialidad aún presentes, incluyendo el desconocimiento de la historia, filosofía, ciencia y el pensamiento afro e indígena, quitando así el velo y afrontando el colonialismo intelectual.
3. Descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienadora, retomando “la palabra viva... [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía”, el “conocimiento vivencial” y la “herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas... superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud.

4. Revelar el proyecto racista y alienante de la historia, filosofía y ciencia eurocéntricas-occidentales dominantes, reconceptualizar la ciencia y conocimiento y su uso estratégico y reconocer/ reapropiar/recuperar/reposicionar el pensamiento y sabiduría empírico-mágica relativa a la naturaleza, vida y sociedad, sobre las luchas liberadoras.

5. Rescatar y recrear tácticas y estrategias de la herencia liberadora; mientras “el colonizador impuso las reglas de juego, siempre [fueron] sujetas a una respuesta acondicionada al sentimiento y la experiencia de los oprimidos [...], la creatividad bajo la opresión. Tácticas y estrategias, entre otras, como las de la hermandad presentes en el apalancamiento, de la rebeldía de cimarronaje —intelectual, artístico, actitudinal y cultural—, del silencio que permitió mantener incólume el espíritu, las lenguas dioses y las diosas culturales, y las de la fuerza insurgente y viviente de la ancestralidad.

6. Forjar la familia “Muntú” entendida como “la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales y herramientas, en un nudo indisoluble [...], la concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos.

7. Encaminar “un nuevo concepto ecuménico” humano, que se desprende de la lógica de la colonialidad, desmonta la categoría de “raza” y su epidermización deshumanizante, y se aleja del discurso homogeneizante del mestizaje nacionalista, articulando a la vez, desde los pueblos afrodescendientes e indígenas y la experiencia de la exclusión, una “profunda conciencia de la diversidad humana y un más lúcido compromiso con la fraternidad universal. Alienta de este modo un proyecto de mestizaje-otro concebido desde un pluriversal que pretende, a mi manera de ver, conducir críticamente a la interculturalización e interservalización. (Walsh, 2013, p. 60-61)

M. Zapara resume con excelente claridad algunos parámetros que, aunque no asociemos a primera vista a la educación, son tomados en cuenta de manera crucial en el desarrollo de la pedagogía asociada a la decolonialidad. Los seres humanos no pueden pensarse separados del territorio, la decolonización es un proceso que implica rebeldía en nuestra manera de abordar el conocimiento; supone también escapar de la mirada eurocentrista de la cultura y la ciencia, así como mirar hacia atrás para incorporar esas resistencias ancestrales en nuestra existencia actual. Bajo estas cosmovisiones, lo pedagógico y lo decolonial, crear un lazo que suponga “ruptura, transgresión, desplazamiento e inversión de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas” (Walsh, 2013, p.64,).

La recuperación colectiva de la historia tiene gran importancia en estos procesos pedagógicos. P. Cuevas (2013) nos habla sobre proyectos de historia popular, historia que viene “desde abajo”, donde el alumnado se convierte en productor de esta y no en consumidor. El fin de estos espacios de creación de memoria colectiva es “democratizar el contenido de la historia, tanto desde quienes la escribían como desde quienes la producían, en este caso contemplando la experiencia de los trabajadores.” Se constituía así en un intento por “ensanchar la base de la historia, de aumentar su materia de estudio, de utilizar nuevas materias primas y ofrecer nuevos mapas de conocimiento”. (Cuevas, 2013, p.73). El inicio de estas prácticas sucede en la década de 1980 en Abya Yala, mediante una búsqueda por visibilizar a estos agentes históricos subalternos tan cercanos a las personas que participaban de la Educación Popular en aquellos años. Como base para su metodología, estos espacios de Educación Popular tomaron en cuenta la corriente de educación liberadora de la que hablábamos anteriormente.

Otro punto esencial a mencionar es la lucha mediante la educación, para que los pueblos indígenas y negros puedan mantener y fortalecer su cultura y maneras de vivir. Esto se traduce, entre otras cosas, en que las escuelas bilingües no sean vistas solo como medio para la integración del alumnado. También en la necesidad imperativa de que se evite conformar el profesorado de estas escuelas con personas no indígenas provenientes del exterior, mediante la selección para esta labor de miembros de la misma comunidad. Desde las comunidades negras se ha promovido la inserción de nuevos contenido en el currículo, una lucha contra el racismo estructural desde el ámbito educativo y la promulgación de políticas que garanticen la entrada y permanencia de estas personas en la educación escolar.

Por último, se busca acabar con el entendimiento del sujeto racializado como “otro”. Este “otro” aparece en oposición a lo normal y céntrico, debido a la idea binaria de la racionalidad: “hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros” (Walsh, 2013, p.26) creadora de jerarquías sociales. Como forma de resistencia, se cuestiona el carácter monocultural de las escuelas y las políticas etnocéntricas presentes que, a la vez que formulan el mestizaje como algo no conflictivo y neutral, al mismo tiempo marginalizan a estas comunidades, al igual que lo hacen con las prácticas educativas. (Cuevas, 2013)

3. De la teoría a la práctica: aplicaciones en el contexto escolar

Uno de los programas educativos más importantes que sentó las bases para las teorías descritas anteriormente fue la Escuela de Liberación de las Panteras Negras. La mayoría de la población conoce este movimiento político, así como su importancia para lograr los derechos de la población negra durante los años 70 en EEUU. Pero, a día de hoy, siguen sin ser visibilizados los numerosos programas sociales que llevaron a cabo. Entre ellos destacan programas médicos, desayunos para los niños de la comunidad y colegios.

Los colegios creados por las Panteras Negras fueron centrales en su búsqueda de la liberación. Tenían lugar físicamente en sótanos, iglesias o cualquier otro espacio disponible. Acudían niños desde 5 hasta 12 años, quienes estudiaban un currículum basado en transmitir la importancia del empoderamiento negro. (Hale, 2016)

En una circunstancia histórica donde los centros educativos estaban segregados y todavía arrastraban una ideología supremacista blanca heredada de la esclavitud, estos centros revolucionarios transmitían resistencia, empoderamiento y politización.

En los primeros años, de 1969 a 1971, se enseñaba solamente lectoescritura básica, el énfasis se encontraba en la historia negra y la transmisión del espíritu de lucha a los más jóvenes. (Alkebulan, 2007) Sin embargo, a partir de 1971 estos centros se convirtieron en colegios comunitarios que eran capaces de enseñar a los estudiantes todas las asignaturas presentes en el currículum. Añadido a esto, seguían aprendiendo sobre organización comunitaria e, incluso, los estudiantes participaban en boicots y actos comunitarios para la liberación. (Hale, 2016).

Otras escuelas reivindicativas a tener en cuenta, son las escuelas indígenas kichwas en Ecuador. Durante el siglo XX se implantaron en este país políticas educativas que imponían el español como único idioma. Durante años, la población indígena pasó por un proceso de pérdida identitaria. Los niños ya no aprendían su lengua, sino que eran forzados a la asimilación llevada a cabo por las escuelas. Ante este borramiento por parte del Estado, líderes como Dolores Cacuango, militante de la Federación Ecuatoriana de los Indios (Terreros, 2011) comenzaron a crear escuelas clandestinas. En ellas se aprendían tanto el castellano como el kichwa, contrariando “las políticas educativas del Estado, que planteaban la enseñanza del castellano para lograr la asimilación del indio a la sociedad” (Terreros, 2011, p. 39). Estas escuelas eran espacios autogestionados donde

la cultura e idioma kichwa eran centrales. Además, se aprendía sobre la organización de la comunidad y sobre sus necesidades, con lo que los niños se convertían en miembros plenos de esta.

Este tipo de escuelas aparecieron en diferentes comunidades indígenas presentes en Ecuador. Estuvieron fuertemente ligadas a la lucha por el territorio y a mantener su forma de vida:

Se utilizan recursos locales, elaboran sus propios materiales, diseñan sus currículos, forman docentes indígenas, proponen el rescate y la revalorización de su condición social y de su pertenencia en calidad de nacionalidades indígenas, de modo que en todos los casos, la educación está ligada al fortalecimiento de las organizaciones indígenas” (Terrerros, 2011, p.40)

Otro logro colectivo a tener en cuenta relacionado con las lenguas es el caso Tanzania. En la mayoría de países africanos, la lengua principal utilizada en la enseñanza es la lengua europea traída durante la época colonial. N. Thiong’o (1986) nos habló de que esta es una manera de que los niños conciban el mundo a través de una cultura impuesta. La desvalorización de las lenguas africanas fue parte de una estrategia colonial (Ball, 2003). En este contexto, Tanzania es el único país del continente que mantuvo una de sus lenguas, el Kiswahili, como oficial, tanto en asuntos burocráticos como escolares. Este idioma sigue usándose tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria.

En el contexto español, cabe destacar el proyecto de co-educación Afronteriz*s del espacio Afroconciencia en Madrid. Busca crear otras formas de aprendizaje a través de un colectivo que porta “conocimiento situado periférico; africano, afrodescendiente, migrante del Sur Global, afrodiaspórico, siempre en resistencia ante el borraje de la supremacía blanca” (Colectivo Conciencia Afro, 2018, p.12). El principal objetivo de este proyecto, que tuvo lugar en barrios madrileños con alta diversidad cultural, fue abrir procesos comunitarios donde las personas afrodescendientes se posicionasen en el centro. También favorecer la participación de estas comunidades en las instituciones y generar mecanismos de apoyo y concienciación frente al racismo en los centros educativos y fuera de ellos. Para ello se visitaron centros escolares donde se pusieron en práctica sesiones que trabajaban contra el racismo de manera interseccional.

4. Reflexiones finales

Los argumentos expuestos en este trabajo ponen de relieve la necesidad imperativa de un cambio en el ámbito educativo. En la historia de la educación occidental que describíamos al principio, vemos como en los inicios de las escuelas solo las personas más privilegiadas tenían acceso. Durante años posteriores, diferentes colectivos como las mujeres, las personas pobres o las personas racializadas han luchado para conseguir que la escuela sea también su espacio. Y, aunque en muchos lugares del mundo, la educación es ya un derecho, las personas oprimidas siguen luchando por conseguir igualdad dentro de ella.

Las principales corrientes que destacamos en este trabajo fueron:

- La educación como práctica liberadora. Autores como P. Freire, Apple o B. hooks teorizaron, desde lugares de habla muy diferentes, sobre la importancia de conseguir que la escuela fuera un medio para acabar con las desigualdades. Estas desigualdades existen porque hay unas matrices de opresión que mantienen a parte de la población subordinada; son la raza, la clase, el género... Para lograr que la educación sea justa, debe visibilizar estas matrices y no reproducirlas. Además, se deben crear políticas diversas y formar al profesorado con el objetivo de conseguir la justicia social.
- La educación antirracista. Surge como una crítica estructural al racismo. Esta corriente educativa se aleja de la multiculturalidad y la interculturalidad en cuanto a que piensa en el sistema de manera más amplia. No será suficiente con entablar relaciones entre comunidades, sino que deberá revisarse quien posee el poder. Este poder que posee Europa posiciona a las comunidades racializadas como “otras”, obligándolas a asimilarse y no permitiéndolas ser creadoras de conocimiento.
- La pedagogía decolonial. La decolonialidad nos habla de que existen estructuras provenientes del poder colonial que se mantienen intactas, este fenómeno es conocido como colonialidad. La pedagogía que surge de este movimiento con origen en Abya Yala, reivindica los saberes de los pueblos indígenas y negros.

Añadido a esto, mencionamos proyectos, a nivel tanto local como nacional, que podían encuadrarse dentro de estas corrientes.

El estudio de estas cuestiones nos parece crucial, así como lo son las luchas de todas las personas y colectivos que están trabajando para hacer un cambio. Aun así, nos invadía una pregunta de manera constante, ¿es la escuela el problema?

Encontramos esencial cuestionar la obligatoriedad de la escuela. El sistema educativo ha servido como vehículo para forzar a comunidades indígenas a la asimilación, para acabar con lenguas autóctonas en territorios de África y Abya Yala y, nos atreveríamos a decir, para transmitir los valores de la cultura dominante. Sin lugar a dudas y como dicen A. Bowers y F. Appfel-Marglin (2004) “la educación crea dos tipos de personas: las educadas y las no educadas. Las primeras constituyen una minoría que recibe todo tipo de privilegios. En cambio, el resto recibe miseria y privación”. (p.20)

De acuerdo con la UNESCO, un 60% de los niños que acceden a la educación no llegarán a completar los niveles considerados obligatorio en sus países. (Bowers y Appfel-Marglin, 2004, p.21). Se les señalará por haber abandonado, sin pararnos a considerar que la escuela no provee las condiciones necesarias para asegurar el éxito de todas las personas que pasan por ella.

Quizás una buena alternativa sería cuestionarnos si la escuela debería estar centralizada. La idea de que pasar por una institución escolar que provee el Estado es conveniente para el futuro de todas las personas, encierra asunciones discriminatorias. Tal y como mencionábamos anteriormente al hablar de comunidades indígenas o negras, la manera de aprender de estas ha sido históricamente distinta a la impuesta por las naciones que habitan. Por ello, sentimos que promover la autonomía educativa de las diferentes comunidades es un camino a seguir que podrá aportar más beneficios que la reforma.

5. Referencias

- Abad Santos, C. (1996). *La escuela ayer y hoy*. Ed. Nau Ilibres.
- Alemanji, A (2018). *Antiracism in and out of schools*. Palgrave Macmillan.
- Alkebulan, P. (2007). *Survival pending revolution: The history of the Black Panther party*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Apple, M. W. (2012). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Bank, J (1999). *An introduction to multicultural education*. Allyn & Bacon.
- Beal, F. (2005). Voices of Feminism Oral History Project. *Sophia Smith Collection, Smith College (Entrevista)*.
- Bowers, A. y Apffel-Marglin, F. (2004). *Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis*. Taylor & Francis Group. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Traficantes de sueños.
- Buraschi, D.y Idañez, M. (2019). *Racismo y antirracismo. Comprender para transformar*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Catanese, B (2011) *The problem of the color(blind)*. University of Michigan Press.
- Da Silva Gomes, A (1995). Educación antirracista e interculturalidad. *Cuadernos Bakeaz. Edición N° 10*.
- Dei, G. S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Fernwood Publishing Co.
- Dukelow, F. y O'Donovan, O. (2010) *Reading Radical Writing in Ireland*. Manchester University Press.
- Fanon, F. (1961/2001). *Los condenados de la tierra*. México. Fondo de Cultura Económica
- Fanon, F. (1968). *Black Skin, White Masks*. Grove.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Ediciones Morata.
- Foucault, M.(1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of Indignation*, Taylor & Francis Group. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Freire, P. Araujo, A. Oliveira, W. (2014). *Pedagogy of Solidarity*. Taylor & Francis Group. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- González, T. M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Greg, W. (2011). *Power, privilege, and education : Pedagogy, curriculum, and student outcomes*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Hale, J. (2016). *The freedom schools : Student activists in the Mississippi civil rights movement*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- hooks, B. (2009). *Teaching critical thinking : Practical wisdom*. Taylor and Francis Group. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Jiménez Moreno, L. (1996). *La Universidad Complutense cisneriana: impulso filosófico y científico*. Editorial Complutense.
- Leonard, P y McLaren, P (Ed.). (1992). *Paulo Freire : A Critical Encounter*. Taylor & Francis Group. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know*. Westview Press.
- Marrou, H. (1985). *Historia de la Educación en la antigüedad*. Editorial Akal
- Ramsey, P., Williams, L. R., & Vold, E. (2002). *Multicultural education: A source book, second edition*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. *Cátedra de estudios afrocolombianos*.
- Scherff, L. Spector, K. (2010) *Culturally relevant pedagogy : Clashes and confrontations*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Steinberg, Shirley R. (Ed). (2013). *Critical Pedagogy of Resistance: 34 Pedagogues We Need to Know*. Sense Publishers, 2013. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

- Thiong'o, N. (1986). *Decolonizando la mente*. Penguin African Writers.
- Thompson, S. (2014). *Encyclopedia of diversity and social justice*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Universidad Andina Simón Bolívar*
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad : Ensayos desde abya yala*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Walsh, C. (Ed). (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Serie Pensamiento decolonial. Ed. Thompson.
- Zapata, M. (1997). *Rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Altamir Ediciones.

Anexo 1

El Proyecto Afronteriz*s fue llevado a cabo por el Colectivo Conciencia Afro en el año 2018. Este colectivo, cuyo origen se sitúa en el año 2016, tiene como objetivo constituir un espacio de encuentro y reflexión para la comunidad africana y afrodescendiente en Madrid.

El proyecto educativo Afrofronteriz*s se distancia de la narrativa presente en el sistema educativo, que consideran colonial y eurocentrado. Para ello, toman ejemplo de proyectos como La escuela de Liberación de las Panteras Negras, los proyectos educativos de la asociación universitaria Kwanzaa o aquellos del Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista (Glefas).

Las sesiones que realizaron en los centros educativos trataron temas tan variados como el racismo cotidiano, los estereotipos raciales, la racialización de las profesiones o la carencia de referentes afro en el contexto español. Su metodología se basó en la colectividad y el co-aprendizaje mediante la utilización de talleres.

Explicaremos a continuación una de las sesiones. La primera sesión trató sobre el racismo cotidiano. Su objetivo era introducir el tema y visibilizar el carácter cotidiano del racismo, propiciando la reflexión junto con los estudiantes. Sus contenidos fueron “idiosincrasia blanca, heteropatriarcado, opresión y privilegio, racismo institucional y racismo social, identidad, transculturalidad y comunidades racializadas” (Colectivo Conciencia Afro, 2018, p. 29).

Para la puesta en práctica esta sesión, las personas dinamizadoras realizaron una serie de representaciones. Estas eran una escena de racismo en el Metro y otra de racismo en el supermercado. Tras reflexionar con los estudiantes sobre las escenas, pasaron a una actividad que explicaba lo que supone habitar identidades múltiples.

A partir de las diferentes sesiones, el colectivo realizó una investigación cuyo fin fue

- Conocer las percepciones que tienen los estudiantes en torno a los procesos vitales respecto a la racialización y afrodescendencia.
- Analizar y evaluar la propuesta educativa implementada en el aula, identificando tanto los puntos fuertes como aquellos a mejorar. (Colectivo Conciencia Afro, 2018, p.116)

Concluyeron que el estudiantado, especialmente aquellos que pasaron por un proceso de racialización y/o migración, necesitaban un espacio de escucha. En este espacio, tomar en cuenta la emocionalidad fue central. Añadido a esto, los estudiantes estaban de acuerdo con que, aunque hayan pasado por vivencias complicadas, la convivencia cultural supone enriquecimiento.