



HACIA UNA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CON ACTITUD DECOLONIZADORA

Evangelina Cervantes Holguín
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Juan Andrés Elías Hernández
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Área temática: Investigación de la investigación educativa

Línea temática: Formación de investigadores educativos

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

El propósito de este artículo es aportar elementos para la discusión sobre la pertinencia de las metodologías decolonizadoras en la formación de investigadores educativos. La reflexión parte de la necesidad de repensar la participación y colaboración de los investigadores educativos en formación en los espacios escolares, la redacción del informe y la socialización de los resultados con sus comunidades educativas. Para ello se consideraron tres supuestos: las metodologías decolonizadoras se encuentran en medio del debate actual sobre la producción de conocimiento frente a la posición hegemónica que guardan los modelos dominantes; dichas metodologías ofrecen nuevas herramientas que enriquecen la investigación educativa; y, como metodologías colaborativas y emancipatorias promueven tipos diversos de interacciones entre los investigadores y la pluralidad de personas que se ven involucradas. En el trabajo se describen las principales metodologías de la investigación educativa con actitud decolonizadora como la autoetnografía, la representación poética, la ficción etnográfica, el etnodrama y otros estilos narrativos que constituyen puentes entre los sujetos y los investigadores. Se concluye que asumir la opción decolonial implica, por un lado, enfrentar múltiples desafíos; por otro, convertir la indignación y desesperanza en acción política a favor de la justicia.

Palabras clave: Formación de investigadores, Investigación cualitativa, Investigación Pedagógica.

Introducción

El propósito de este artículo es aportar elementos para la discusión sobre la pertinencia de las metodologías decolonizadoras en la formación de investigadores educativos. Gradualmente nuevas formas de investigación cualitativa -autoetnografía, representación poética, ficción etnográfica, etnodrama y otros estilos narrativos- constituyen modelos alternativos en la construcción de conocimientos y en la presentación de resultados de investigación. Para ello se consideraron tres supuestos: a) las metodologías decolonizadoras se encuentran en medio del debate actual sobre la producción de conocimiento frente a la posición hegemónica que guardan los modelos dominantes; b) dichas metodologías ofrecen nuevas herramientas que enriquecen la investigación educativa; y, c) como metodologías colaborativas y emancipatorias promueven tipos diversos de interacciones entre los investigadores y la pluralidad de personas que se ven involucradas.

Un desafío en la experiencia docente de los autores del presente texto refiere a orientar con solvencia al estudiantado de los cursos de investigación educativa sobre el ingreso al campo, el nivel de participación en los espacios escolares, la colaboración de los agentes educativos, el estilo de redacción en el informe y la socialización de los resultados con las comunidades escolares. En nuestra región la investigación educativa, preponderantemente de corte hegemónico, mantiene distancia con la política pública y, sobre todo, con la propia comunidad; en tal sentido, el conocimiento construido se encuentra restringido a espacios académicos y tiene un impacto limitado en la orientación de los procesos de cambio social, ya sea desde las instituciones gubernamentales, o desde las propias comunidades y organizaciones de la sociedad civil.

La siguiente experiencia en el aula ilustra dicha conjetura: en una sesión de clase de posgrado, una de las estudiantes comentaba que asistió a una reunión de profesores como estrategia para presentarse ante el colectivo docente y exponer su propuesta de investigación. Como parte del protocolo escolar, el director tomó la palabra; después de dar la bienvenida exclamó:

durante este ciclo no habrá permiso para hacer investigación. Los profesores que están realizando su maestría deberán buscar otro espacio para hacer su tesis. Luego vienen aquí, nos quitan el tiempo con su lenguaje rebuscado y la escuela qué gana... ¡nada!

Después de conversar con el grupo sobre esta situación, decidimos abrir un espacio para reflexionar sobre las decisiones que eligen los estudiantes de posgrado ante el inicio del trabajo de campo, y sobre las dificultades que se presentan al momento de emprender un proyecto de investigación o intervención educativa. En sus comentarios se palpaba la frustración al no encontrar apertura y apoyo suficiente por parte de las comunidades escolares; para estos colectivos dichas actividades de indagación y cambio educativo resultaban no sólo infructuosas, sino que constituían un lastre que se sumaba a las ya numerosas actividades adicionales que pesan sobre la carga docente.

Es importante contextualizar esta respuesta de los actores educativos. El escenario actual es especialmente adverso para la escuela pública y para las personas que le dan vida. De la mano con las distintas reformas en la educación se percibe una imposición de planes, programas y formas de trabajo, que sitúan al docente como un operario sin capacidad de autogestión; se reducen los compromisos económicos del estado con la educación pública, derivando, entre otros efectos, en una sobrecarga de funciones para los trabajadores de la educación; y se criminaliza la protesta social, en medio de una campaña denigratoria y de hostigamiento embestida contra el profesorado (Hernández, 2013). En medio de este panorama los actores educativos reflejan una situación de hartazgo que, si bien no justifica su renuencia a desarrollar propuestas autónomas de investigación e intervención educativa, sí permite una mayor comprensión de su respuesta.

Smith (2016) a través de su propuesta metodológica para el pueblo maorí, distingue diversos retos en la investigación educativa: a) se requiere recuperar el espacio escolar por quienes le dan vida -docentes, estudiantes, familias, directivos, personal de apoyo- a fin de compartir la idea del beneficio de la investigación para los participantes; b) promover la implicación de los sujetos educativos en la investigación, transitar de informantes a colaboradores; c) considerar los diversos contextos educativos, como pueden ser un aula, un centro escolar, una familia, una biblioteca, un centro comunitario, como espacios para generar nuevos enfoques y modalidades de investigación.

Según Zorrilla (2010) la investigación educativa es “una actividad científica cuyo propósito esencial es generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educacionales” (p. 76), actividad que parece otorgar un papel accesorio, meramente técnico a los sujetos educativos que se consideran informantes de la cotidianidad escolar. La brecha entre investigadores y sujetos perdura y, a pesar del conocimiento generado, la escuela se mantiene inerte. Desde la posición de la autora, la investigación “y la práctica docente viven en mundos separados, incluso podemos decir que en mundos paralelos. La investigación, a decir de los docentes, vive en su preciosa torre de marfil sin que se digne a mirar lo que acontece en las aulas y en las escuelas” (p. 81). En este sentido, el giro paradigmático al que se alude propone vías de comunicación alternativas que permitan a sujetos e investigadores mirar la realidad educativa desde posturas abiertas que se complementen, es decir, se requiere:

un modelo de relación entre investigador/a e informantes caracterizado por la simetría, dialogicidad, colaboración y respeto mutuos, así como la co-implicación de la subjetividad de ambos a lo largo del proceso investigativo... [*que implica*] una epistemología diferente a la que ha orientado a la investigación tradicional (Wiesenfeld, 2000, párr. 1).

En principio, los investigadores educativos en formación necesitan reconocer la singularidad de la dinámica escolar; lo peculiar al interior del aula, las rutinas de profesores y estudiantes, la presencia de las familias, las prácticas directivas, entre otras pautas de significado. En caso contrario, la investigación se realiza en

“los términos de la agenda, las preocupaciones y los intereses propios de la cultura de los investigadores [o que les fue impuesta a los mismos]” (Bishop, 2011, p. 232), quienes corren el riesgo de minimizar, naturalizar o exacerbar la vida escolar.

Para el caso se distinguen dos tipos de investigadores educativos: los nativos, que realizan la investigación desde dentro como una forma de desarrollo profesional a partir de la reflexión sobre la propia práctica; estos investigadores-docentes conocen “la cultura, la clase social, y el género de los alumnos, los problemas sociales, las instituciones, las comunidades, los materiales, los textos y el currículum, y de sus ideas acerca de cómo aprenden los alumnos” (Anderson y Herr, 2007, p. 51), no obstante necesitan tomar distancia de los aspectos de su práctica que se dan por sentado. El otro tipo de investigador son los académicos -generalmente estudiantes y profesores universitarios-, quienes conducen la investigación desde afuera, y aun cuando realicen periodos prolongados de observación “necesita[n] entender la perspectiva del nativo” (p. 52); en especial, cuando “la academia está inscrita en redes de poder hegemónico y que el conocimiento producido por ellas ha sido y es principalmente producto de y reproductor de esas mismas relaciones de poder” (Leyva y Speed, 2008, p. 74). Si bien, esta tipología es insuficiente para observar otros matices, se acude a ella con fines didácticos, sobre todo, para enfatizar la distancia artificialmente construida entre la academia y los actores centrales de la vida escolar.

Nativos y académicos requieren de nuevos caminos de relación con las comunidades educativas a fin de “hacer investigación junto con y no sobre los participantes” (Anderson y Herr, 2007, p. 48) que permita la comprensión de la compleja realidad educativa. Así, se propone investigar desde la decolonialidad lo que implica una nueva mirada sobre las prácticas y formas de conocimiento de los sujetos colonizados (Díaz-M., 2010). En la investigación educativa con perspectiva decolonial convergen las voces, experiencias y anhelos de las personas involucradas en un plano horizontal que prioriza el diálogo, “niega así el carácter privilegiado de cualquier discurso, de manera que el punto de vista del/la investigador/a no prevalece sobre el del informante, sino que se reconoce como una interpretación más” (Wiesenfeld, 2000, párr. 27).

En la investigación educativa, este giro decolonial conlleva una toma de postura personal, política, epistémica y pedagógica, en tanto que la educación es “un acto de conocimiento, un acto político, un compromiso ético y una experiencia estética” (Freire, 2001, p. 129). Se precisa, entonces, de cuestionar “la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes” (Díaz-M., 2010, p. 219) para generar una mirada analítica sobre sus dispositivos, prácticas y significados en el contexto educativo. Esta lectura decolonial posibilita develar la relación colonial que se materializa en diversas tensiones: “diferencia de género (hombre-mujer); diferencia étnico-racial (indígena-mestiza/ extranjero); diferencia de poder (iletrado-letrado/ universitario); diferencias de estatus (líder-académico), y las debidas a los matices político-ideológicos de las contrapartes” (Leyva y Speed, 2008, p. 84); tensiones que se reproducen en los diferentes contextos de la práctica educativa. Explicitar las relaciones de poder que caracterizan los procesos educativos, entre ellos los de investigación, constituye el primer paso para promover el diálogo y la colaboración en la generación de conocimiento educativo.

Las metodologías decolonizadoras: entre la legitimación y la alteridad

En general, la investigación históricamente se vinculó al proyecto colonizador y colonializador; en respuesta el sur geopolítico construyó un proyecto de investigación/trans-formación social (Flores, 2011), que incorpora múltiples y diversas formas de construir y compartir el conocimiento. Para el análisis se alude al concepto de *Colonialidad del poder* propuesto por Quijano (2000) desde el que se denuncia la colonialidad del ser y del saber, y se propone la decolonialidad “como un proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad” (Díaz-M., 2010, p. 220). En este contexto, se requiere construir otras lógicas de conocimiento -epistemologías, metodologías y teorías-, que permitan “imaginar más allá de las categorías imperiales de la modernidad/colonialidad” (Leyva y Speed, 2008, p. 74).

En los debates actuales sobre la producción del conocimiento, perdura la presión hegemónica de la lógica positivista frente a las epistemologías críticas y las metodologías decoloniales que, gradualmente, buscan presentarse como enfoques alternativos para la explicación, comprensión y transformación de las realidades educativas.

Desde la propuesta de Leyva y Speed (2008), las metodologías decoloniales permiten enfrentar tres problemas en la investigación: 1. la herencia colonial de las ciencias y la naturaleza neocolonial de la investigación científica; 2. la arrogancia académica de la razón indolente, que ignora el conocimiento producido por los actores sociales, en nuestro caso, por los sujetos educativos, y; 3. la política de la producción de conocimientos que contribuya a transformar condiciones de opresión, marginación y exclusión. En conjunto, buscan propiciar procesos de generación de conocimiento en donde las personas involucradas -docentes, estudiantes, directivos, familias, personal de apoyo, investigadores, entre otros- participen abiertamente en torno a las problemáticas de las comunidades educativas en donde se desarrollan los estudios.

En el cruce entre el giro decolonial y el giro performativo, que “plantea que deberíamos estudiar las personas como performers y las culturas como performances o construcciones etnodramáticas” (Saldaña, 2001, como se citó en Denzin, 2017, p. 87), los investigadores se enfrentan a un sinfín de interrogantes. Así, mantener la coherencia epistemológica y teórica constituye el mayor reto al momento de decidir hacia dónde avanzar en la investigación. Una pregunta básica refiere al estilo de redacción, redactar en primera o tercera persona constituye un asunto clave que denota el posicionamiento del investigador. Según Wiesenfeld (2000) con la exigencia de la *American Psychological Association* para usar la tercera persona se busca que se “evidencie la distancia requerida entre investigadores/as y sujetos de estudio” (párr. 7); con obviar o neutralizar la presencia del investigador se intenta homogeneizar a los sujetos, cuyas particularidades y cotidianidades son anuladas. Frente a la higienización de la escritura científica, las metodologías decoloniales constituyen espacios abiertos “donde escritores [investigadores], profesores, y estudiantes estén dispuestos a tomar riesgos, moviéndose entre lo personal y lo político, lo biográfico y lo histórico” (Denzin, 2017, p. 87). Si bien, la “escritura continúa siendo el medio de comunicación

básico en el contexto académico y científico” (Barbero, 2007, p. 204), la investigación cualitativa ofrece modos alternativos, transgresores de la lógica dominante que “pueden verse como una forma de crítica, contestación o resistencia a las pautas institucionales” (p. 213), posibilitando nuevas formas de representar la realidad.

Entre las metodologías decoloniales se encuentran aquellas derivadas de la etnografía performativa entendida como la presentación dramatizada de notas derivadas de la etnografía, tendiente a “enmarcar la actuación como una lente crítica reflexiva y refractiva utilizada para observar la condición humana y una forma de agencia reflexiva que inicia la acción” (Alexander, 2013, p. 96). En este contexto, la actuación como metáfora explicativa cambia su orientación teatral para convertirse en un método dirigido a “explicar, ejemplificar, proyectar, conocer y compartir significado” (p. 101). Desde la etnografía de la actuación-interpretación o performativa se despliegan diferentes metodologías que buscan comprender la experiencia humana “como una forma de intercambio cultural, una comunicación intercultural performativa, una pedagogía crítica y una forma teatral que instaaura el potencial emancipatorio” (p. 102). Las principales metodologías decoloniales se describen a continuación, a partir de sus elementos más relevantes.

a) La *autoetnografía* es “un mundo en movimiento y cambio constante -entre relato y contexto, escritor y lector, crisis y resolución” (Jones, 2015, p. 265). Constituye una autonarrativa que “permite al investigador tomar cada vida personal en su particularidad inmediata y situar esa vida en su momento histórico” (Denzin, 2017, p. 84). En ella, los investigadores unen las epifanías, entendidas como “eventos historiadados, de narrativas que reorganizan la cronología en múltiples y diferenciadoras formas y capas de experiencia significativa” (p. 85). Para Barbero (2007) en el texto autoetnográfico el investigador “desmitifica el proceso y da cuenta de las dificultades en el diseño, en el trabajo de campo, en las relaciones con los participantes, en la redacción y... hace públicos sus problemas epistemológicos y éticos, así como de sus errores” (p. 207).

b) La *representación poética* permite “usar dispositivos literarios y poéticos como repeticiones, pausas, métrica, ritmos, y tonalidad para escribir la historia de vida” (Denzin, 2017, p. 88). Para Gordon (1997, como se citó en Jones, 2015) se trata de empoderar la cotidianeidad; en un poema “es posible escribir acerca de las cosas y objetos comunes utilizando un lenguaje coloquial pero preciso, y dotar esos elementos... con un poder inmenso e, incluso, sobrecogedor” (p. 286). Recurrir a la representación poética conlleva un acto de reflexión, construcción y comprensión profunda de la realidad al “permitir sentir dimensiones del mundo que se escapan al análisis convencional... su cualidad fundamental deriva de su espíritu evocador que invita al lector a leer entre líneas y le permite ver más allá implicándose en los problemas de sus protagonistas” (Barbero, 2007, pp. 214-215). Para Richardson (1997, como se citó en Denzin 2017), esta forma poética se “recrea mediante discursos encarnados” (p. 143). De este modo, en la representación poética, “el poeta hace el mundo visible en formas nuevas y diferentes que la escritura ordinaria de las ciencias sociales no permite” (p. 89).

c) La *ficción o representación ficticia* supone que la “ficción ofrece una posibilidad de representar la complejidad de las experiencias vividas que no siempre capta ni transmite la explicación teórica” (Frank, como se citó en Barbero, 2007, p. 221); a través de la ficción se puede “alterar el tiempo, ensanchar el espacio, condensar las experiencias, dar voz a los distintos protagonistas... [e] implicar racional y visceralmente a los lectores (p. 221). La ficción o representación como metáfora es “un medio y un método para considerar y compartir aquello que se pierde y queda afuera de nuestro campo de trabajo y nuestros textos” (Jones, 2015, p. 273). Según Sparkes (como se citó en Barbero, 2007), se distingue entre ficción etnográfica y ficción creativa; en ambas “el investigador *ha estado allí...* conoce, ha indagado y realizado su oportuno trabajo de campo de modo que sus relatos no son meros productos de su imaginación” (p. 223). La diferencia radica en la utilización de diversas técnicas de ficción -situaciones escénicas, trama, argumento, distintos caracteres, narrador- hasta la creación de acontecimientos que nunca sucedieron.

d) El *etnodrama o drama etnográfico* consiste en “transformar los datos (diálogos, transcripciones, etc.) en guiones teatrales y en obras para ser representadas” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 150). Constituye una alternativa para analizar y reconstruir “las experiencias reales de personas que viven en contextos concretos... [en] diferentes modalidades de dramatización (Sparkes, como se citó en Barbero, 2007, p. 216). La escenificación “se convierte así en una herramienta de documentar opresión, un método para comprender los significados de ésta, y una forma de promulgar una política de las posibilidades” (Denzin, 2017, p. 87). Para Barbero (2007) el etnodrama posee las siguientes características centrales: a) se recuperan las emociones y experiencias sensoriales anotadas en los registros de datos; b) se mantienen las voces y silencios de los protagonistas; c) se genera un proceso dinámico de validación de los datos, donde los protagonistas participan activamente en la construcción del guion, los ensayos y la redacción del texto escrito, y; d) se incorpora el yo-cuerpo (experiencia encarnada) del investigador y los participantes.

e) La *fotoetnografía o fotografía etnográfica* constituye “una superficie textual [que] expone al sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia, ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva” (Barthes, 1995, como se citó en Moreno, 2013, p. 121). En ella, la fotografía alude a la estética de lo cotidiano; su potencial simbólico denota “relaciones sociales, de producción, de consumo, de poder, de saber, de usos... que fluyen entre las culturas y microculturas” (p. 127). Como material primario las fotografías pueden seleccionarse entre las que conforman los álbumes familiares, anuarios escolares, revistas o diarios, así como aquellas, producto del trabajo de campo. Para Moreno (2013), la fotografía constituye una “fuente de información visual y de indagación perceptual de gran utilidad para la investigación etnográfica educativa” (p. 119), que puede coadyuvar en la visibilización de las personas con posiciones subordinadas o marginales, que realizan sus tareas en la invisibilidad de la vida cotidiana y con mínima representación en la investigación educativa.

Estas metodologías decoloniales recurren a la performatividad para situar los relatos de vida con los matices que el contexto social, cultural y político les otorga; la representación se constituye en un sitio de diálogo, negociación y debate (Jones, 2015). Así, cada uno, con sus particularidades, coadyuva en la generación de conocimiento encarnado, que resulta de la fusión creativa y activa del texto y el mundo; como señala Denzin (2017) permiten “movernos hacia nuevos espacios, hacia nuevas identidades, nuevas relaciones, nuevas y radicales formas académicas, nuevas epifanías” (p. 87). Desde aquí se pueden promover nuevos sueños, nuevas utopías, nuevas realidades que ayuden a reinventar el mundo; para lograrlo se precisa renovar las relaciones e identidades humanas, o como señala Freire (2001) necesitamos decidir, romper, proyectar, soñar, rehacernos al rehacer el mundo.

Conclusiones

En el presente texto se identificaron las principales metodologías de la investigación educativa con actitud decolonizadora, como una opción en la resolución de algunos problemas relacionados con el poder, los beneficios, la legitimación y la colaboración en la práctica de la investigación educativa. No obstante, el reto para los investigadores -en formación y en ejercicio- que asumen la opción decolonial no es sencillo; se enfrentan a anquilosadas estructuras monolíticas que priorizan una forma de construir conocimiento por encima de otras; a una sociedad que ha incorporado la idea de que el conocimiento se genera exclusivamente en las instituciones académicas y por sujetos especializados; y, sobre todo, a sí mismos, luchando con y contra sus prejuicios y alienaciones, en constante reflexividad (Bourdieu y Wacquant, 2008).

Considerando que los trabajos de investigación que emplean herramientas decoloniales se centran en recuperar la experiencia de “aquellas comunidades privadas de los privilegios de las culturas dominantes, aquellos cuerpos sin voz, en términos políticos” (Langellier, 1999, como se citó en Jones, 2015, p. 283), es común que provoquen actitudes de indignación o desesperanza entre sus lectores; por lo que el mayor reto es “transformar la rabia en una acción política progresista, en una teoría y un método que vincule la política, la pedagogía y la ética con un accionar en el mundo” (Denzin, 2002, como se citó en Jones, 2015, p. 269). De este modo, las metodologías revisadas pueden aportar importantes elementos para contribuir a la formación de investigadores educativos, así como al diseño de acciones políticas que combatan la desigualdad y la injusticia patentes en la sociedad y en los sistemas educativos. En ese sentido, se asume la educación como horizonte y la investigación decolonial como posibilidad hacia la construcción de una sociedad más humana.

Escribir documentos de vida que hablan de la dignidad humana, el sufrimiento, las esperanzas, las vidas ganadas y las vidas perdidas de las personas que estudiamos. Aquellos documentos se convertirán en testimonios de la habilidad humana de continuar, prevalecer, y triunfar sobre las fuerzas estructurales que amenazan con aniquilarnos en cualquier momento (Denzin, 2017, p. 88).

Referencias

- Alexander, B. K. (2013). Etnografía performativa. La representación y la incitación de la cultura. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen III. Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 94-153). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdluck, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 47-70). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barbero, J. I. (2007). De la 'ficción' sobre cultura corporal, vida cotidiana (y educación física) al potencial educativo e investigador de los relatos de vida. En W. Moreno, & S. M. Pulido, *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (págs. 195-). Medellín: Funámbulos Editores.
- Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa mōrī en la creación del conocimiento. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa* (págs. 231-282). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. (A. Dilon, Trad.) Argentina: Siglo XXI.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Denzin, N. L. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigacion Cualitativa*(2), 81-90.
- Díaz-M., C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsqueda y posibilidades. *Tabula Rasa*(13), 217-233.
- Flores, M. (2011). *Psicología y praxis comunitaria. Una visión latinoamericana*. México: Latinoamericana.
- Freire, P. (2001). *Política y educación* (Quinta ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial)*. México: Rosa Luxemburg Stiftung y Para leer en libertad.
- Jones, S. H. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (págs. 262-315). Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Leyva, X., & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete, & S. Speed, *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (págs. 65-107). Guatemala: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Moreno, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación*(62), 119-141.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-249). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Smith, L. T. (2016). *A decolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. (K. Lehman, Trad.) Santiago: LOM Ediciones.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1099>
- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 74-92. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art4.pdf>