

OTRAS NARRATIVAS. APORTACIONES A LA EDUCACIÓN DESDE EL ACTIVISMO SOCIAL

Lya Sañudo Guerra

ORCID 0000-0003-0378-6320

CEMEJ / Secretaría de Educación Jalisco, México

María Carolina Heredia

ORCID 0000-0001-7776-2255

Departamento Interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud (DI.FES), Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina

María Elena Mora Oropeza

ORCID 0000-0001-9300-0752

Universidad Pedagógica Nacional León, México

Paola Ivana Elena Montich

ORCID 0009-0005-7882-6173

Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

RESUMEN

En Latinoamérica, la situación social actual, especialmente en el ámbito educativo, pone en evidencia las estructuras de dominación y subordinación que son sufridas, contestadas y resistidas por distintos colectivos y de diversas maneras. Por lo tanto, la posibilidad de cuestionar y transformar la educación en dirección a la justicia social requiere comprender las perspectivas de cada uno de estos participantes y grupos sobre la opresión, así como conocer sus formas de resistencia. Se toma como marco del estudio la teoría de la resistencia de Giroux (2004), y se entiende que esta es parte inherente a las luchas por los derechos humanos, la justicia, la libertad y la paz. Se muestra que es la estrategia esencial para tomar conciencia de la opresión y de las narrativas hegemónicas de las que se sirven, para transformarlas a partir de narrativas

contrahegemónicas. Como principal hallazgo, se muestra que los centros escolares, lejos de visibilizar y apoyar a estos grupos, se convierten en parte de las condiciones de dominación.

Palabras clave: *teoría crítica, discurso contrahegemónico, resistencia, activismo, narrativa*

INTRODUCCIÓN

Se presenta un texto que describe resultados parciales de uno de los estudios del proyecto de investigación titulado *"Resistencia transformadora en las escuelas". Contranarrativas en la educación para la Justicia Social*. El grupo de investigación que trabaja en la parte del estudio sobre el activismo social y su vinculación con las desigualdades escolares está integrado por investigadores de México y Argentina.

A partir del supuesto de que las estructuras de dominación y subordinación en las instituciones educativas son sufridas, contestadas y resistidas por distintos colectivos y de distintas maneras, se abre la posibilidad de cuestionar y transformar la educación en dirección a la justicia social. De allí el interés por comprender las perspectivas de estos participantes y grupos sobre la opresión y conocer sus formas de resistencia. Se sostiene en esta investigación que existen otras formas de concebir la educación, las relaciones educativas, el conocimiento y su construcción, que trascienden las instituciones educativas formales y el modelo educativo eurocéntrico.

A pesar de que la educación no es sinónimo de escuela, el modelo de escuela tiene el monopolio de la educación, que institucionaliza una narrativa sobre la educación que no es necesariamente la única. Familias, comunidades y movimientos sociales dan vida a otras formas de educación posibles que son sistemáticamente desestimadas e ignoradas (Walsh, 2013). A veces, las luchas comunitarias logran que estas narrativas cambien la escuela.

En este sentido, para las corrientes teóricas, una estrategia esencial es tomar conciencia de la opresión y de las narrativas hegemónicas, para combatirlas a partir de narrativas contrahegemónicas propias. De esta manera, el constructo teórico de «resistencia transformadora», para estudiar las formas de resistencia, como la crítica a la opresión social y la acción motivada por el interés en la justicia social de Giroux (1992), resulta esencial. El autor sostiene que la crítica al sistema educativo, por su papel en la reproducción de las desigualdades

sociales, fomenta la competencia y la exclusión. En consonancia, ha argumentado que es necesaria una pedagogía crítica que promueva la reflexión, el pensamiento crítico y la acción transformadora. Por consiguiente, la investigación educativa utiliza tanto las formas de resistencia como la resistencia transformadora para estudiar al estudiantado, pero también y especialmente, a otros participantes de la comunidad educativa (Ishimaru, 2017).

Para la fundamentación teórica, se realiza una revisión de las teorías que se desprenden del marxismo, en concreto, las de la reproducción y la resistencia, ya que estas pueden considerarse los primeros intentos de explicar la relación entre los grupos dominantes y los subordinados. Esto permite que, a partir de que Gramsci (1999) le confiere a la superestructura un mayor peso en el proceso de reproducción, la escolarización asuma un papel protagónico, ya que se considera a la escuela como un instrumento de reproducción del Estado mediante una serie de patrones culturales (Carnoy, 1989).

Giroux (1985) afirma que el concepto de reproducción de Marx es una de las ideas más importantes, a partir de la cual surgen las teorías socialistas acerca de la educación. Se puede decir que las teorías de la reproducción tuvieron una gran importancia en el análisis socioeconómico, especialmente en el ámbito educativo, al permitir identificar la naturaleza política de la educación y tratar de desvelar cómo, desde la escuela, se reproducen las condiciones sociales de dominación, la ideología dominante y la distribución de las habilidades necesarias para perpetuar la división social del trabajo.

Para Giroux (1985), las teorías de la reproducción tienen la limitación de no lograr generar una ciencia crítica de la educación, al no reconocer la posibilidad de la acción humana de transformar. No logran identificar que en las escuelas existe un nivel de autonomía para resistir, y fracasan al no contar con una propuesta alternativa para el desarrollo educativo. Ante esto, se plantea el concepto de resistencia transformadora para estudiar las formas de resistencia, como la crítica a la opresión social y la acción motivada por el interés en la justicia social de Giroux (1992).

El autor sostiene que la teoría de la resistencia es una construcción teórica que enfatiza la importancia del factor humano y de la experiencia en el análisis de la compleja relación entre las escuelas y la sociedad dominante; se analizan las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Giroux (2004) afirma que los mecanismos de la reproducción social y cultural siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos.

Para el análisis de lo que sucede en las instituciones educativas, un elemento importante en esta propuesta teórica es la relevancia que se le da a la cultura y, más específicamente, a la reproducción cultural, que trata principalmente de mostrar las capacidades de las clases subalternas para generar formas de conocimiento colectivo y cultural, ambiguas, complejas y casi siempre irónicas, que no son reducibles a las formas burguesas.

Para Giroux (1985), es muy importante ir construyendo la teoría crítica, no solo a partir de las aportaciones teóricas, sino, principalmente, analizar lo que sucede en las instituciones educativas, especialmente considerar los planes de estudio como discursos complejos que no solo sirven a los intereses de la dominación, sino que también contienen aspectos que propician posibilidades emancipatorias.

En este sentido, se toman en cuenta los aportes de Gramsci (1999) sobre los intelectuales, quienes desempeñan un papel significativo, pues se encargan de la construcción teórica e ideológica que legitima o no al grupo hegemónico. Esta construcción ideológica, en el marco de las acciones, puede servir para mantener una estructura social o para transformarla a través del disenso y, en este proceso, cumplen una función trascendental los intelectuales orgánicos, por ejemplo, los educadores. Entonces, el papel del educador en tanto intelectual orgánico es fundamental, “pero no como el que enseña en la escuela, sino como representante de la conciencia crítica de la sociedad, que asume el papel de mediador entre la sociedad general y la comunidad educativa” (Jarpa, 2015, p. 133).

En esta línea de pensamiento, los activistas pueden considerarse intelectuales. Se tratará de formular algunas consideraciones teóricas que ayuden a precisar su función en la sociedad actual.

Para el Consejo de Europa [EDH] (2022), el activismo es un concepto que se ha usado en los últimos cien años. Se considera activista a alguien que trabaja en una campaña a favor del cambio, generalmente en cuestiones políticas o sociales y que fundamenta su acción en una postura ideológica, ya que su acción depende del compromiso con una causa o un ideal. Algunas de sus características son la persistencia, la creatividad y el compromiso, además de un gran valor, ya que en ocasiones son perseguidos y agredidos; buscan que sus acciones contribuyan a la resolución de problemas.

Para muchos activistas, cambiar el mundo se convierte en el sentido de sus vidas. El activismo puede abarcar una enorme diversidad de temas, tanto asociados a cuestiones sociales como a la naturaleza. Se puede realizar en colectivos o de manera individual; la participación en grupos tiene la ventaja de que se logra una comprensión más profunda de los problemas a resolver y se puede ser más creativo al identificar las formas de acción que podrían ser más acertadas (Consejo de Europa, 2022).

En el ámbito social, resultan interesantes para esta investigación los activismos relacionados con la educación, como los análisis de González González (2014), acerca de lo que ella llama liderazgo para la justicia social en la educación. Para la autora, hoy se han de facilitar mejoras pedagógicas relevantes para transformar situaciones y propiciar una buena educación justa y equitativa, que garantice buenos aprendizajes a todo el alumnado de una escuela. En este caso, los activistas o líderes pueden ser personal de la misma escuela, directivos o maestros o -a decir de Giroux (2004)- hasta los mismos alumnos, con la finalidad de transformar los entornos educativos donde los estudiantes permanezcan y se genere un espacio de equidad y de igualdad de oportunidades, que permita la participación de todo el alumnado y la oportunidad para todos los estudiantes de aprender lo que necesitan.

En este mismo tenor, resulta relevante la propuesta de Apple (2015) de que los profesores se conviertan en académicos-activistas críticos. El autor fundamenta su propuesta con la siguiente idea: “Como en el pasado, la educación está profundamente vinculada a los movimientos sociales, las contradicciones, los conflictos, los antagonismos y las alianzas complicadas. Comprender la dominación e interrumpir sus diversas formas es parte esencial de nuestra tarea” (Apple, 2015, p. 34).

Ante la pregunta de si la educación puede cambiar la sociedad, el autor señala que es necesario que exista un diálogo entre el activista y el grupo social. Ser un activista-académico crítico es complejo, hay que cuestionarse, de ser posible en un diálogo, qué es lo que se debe de hacer. Hay que usar los privilegios que se tienen como académicos para abrir espacios en las universidades y en otros centros educativos, para quienes no tienen acceso y para quienes no tienen voz en esos espacios.

Los educadores críticos deben unir sus esfuerzos con los movimientos sociales progresivos; no “debemos quedarnos a un costado, neutros o indiferentes, de las luchas en las que

se juega el futuro del mundo” (Apple, 2015, p. 36). El autor argumenta que una de las tareas de la educación contrahegemónica y de un académico crítico comprometido no es descartar el conocimiento de élite, sino reconstruir su forma y su contenido para que sea puesto al servicio de las necesidades sociales que son auténticamente progresistas.

Los participantes del estudio incluyen activistas de colectivos de la sociedad civil y personas de la política pública. Colaboran en iniciativas educativas en entornos desafiantes, involucrando a ONGD, movimientos sociales, indígenas, asociaciones de mujeres, de violencia y de desaparecidos, y comunidades inmigrantes.

Este es el marco del estudio, que tiene como uno de sus objetivos describir las narrativas no hegemónicas —o contranarrativas— de activistas y personas vinculadas a la política pública sobre la educación y sus formas de resistencia a la tradición escolar, con el propósito de aportar una visión transformadora y de paz de la educación. Por otro lado, se busca identificar el impacto de las contranarrativas en la transformación de las estructuras educativas hegemónicas.

MÉTODO

La metodología de la contranarrativa (Freire, 2000), entendida como una praxis que articula reflexión y acción orientadas a transformar las estructuras de opresión, sustenta la realización de entrevistas a activistas de colectivos de la sociedad civil y a personas vinculadas a la política pública que colaboran en iniciativas educativas desarrolladas en entornos desafiantes, tanto en instituciones educativas formales como en no formales.

La contranarrativa es la estrategia metodológica más adecuada para el estudio de los aspectos estructurales y culturales de la educación que sostienen la existencia de grupos minoritarios subordinados, tanto dentro como fuera del aula (Gössling, 2018; Solórzano y Yosso, 2002) y grupos ausentes del discurso educativo, en situación de pobreza o que pertenecen a una minoría socialmente o educativamente excluida (Menzies y Baars, 2021), agravado además por disparidades transversales como las de género y violencia (Neely y Vaquera, 2017).

Las personas participantes en el estudio son activistas de colectivos, entre los que están las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), movimientos sociales,

movimientos indígenas, asociaciones de mujeres, comunidades de inmigrantes, asociaciones de personas en riesgo de exclusión social o de búsqueda de desaparecidos, entre otros.

En este contexto, se consideran las contribuciones de Gramsci en relación con los intelectuales, quienes desempeñan un papel crucial, pues son responsables de la construcción teórica e ideológica que valida o no al grupo hegemónico. Esta edificación ideológica, dentro de las acciones, puede ayudar a conservar una estructura social o a modificarla a través del disenso y, en este proceso, los intelectuales orgánicos, tales como los educadores, desempeñan una función esencial. Por lo tanto, la función del educador —como intelectual orgánico— es primordial, como se menciona antes, no como docente, sino como mediador crítico entre la sociedad y la comunidad educativa.

De la variedad de herramientas de recogida de información que puede ser usada para la construcción de contranarrativas (Miller *et al.*, 2020), esta propuesta sigue las indicaciones de Solórzano y Yosso (2002), que proponen construirlas a través de las narrativas basadas en las experiencias de las personas vinculadas a la educación y a la política pública y activistas participantes y de los propios investigadores que crean así «personajes» compuestos que representan la voz colectiva del grupo marginado o ausente.

Las entrevistas centradas en la narración, complementadas con registros de observación directa que quedarán reflejados en un diario del investigador, constituyen las técnicas utilizadas. Se busca recuperar los relatos, las vivencias y las crónicas de las personas participantes en las formas de resistencia transformadora frente a las visiones hegemónicas de la educación. Es posible recoger narrativas que relatan las experiencias de las personas con diversas formas de opresión o relatan experiencias de opresión, vividas por grupos en situación de opresión o vulnerabilidad.

Las categorías de análisis, *a priori*, de este estudio se derivan de investigaciones previas que estudian contranarrativas para una educación culturalmente relevante desde la perspectiva de la teoría de la resistencia de Giroux (1992), la Teoría Crítica de la Raza (Critical Race Theory, CRT), las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y las Epistemologías del Sur (Solórzano y Bernal, 2001; Kubow y Min, 2016; Villenas y Deyhle, 1999). El análisis de datos se realizará en tres niveles:

- Textual: permite recoger información sobre los hechos, las acciones y las experiencias

(¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?), lo que permitirá que la narración de los acontecimientos refleje la creación de realidades.

- Contextual: se incluirán en el análisis las reflexiones de las personas participantes acerca de las experiencias que narran y por qué las consideran, lo que contribuirá a analizar cómo los participantes se reafirman, desmienten o interrogan el momento histórico, político, económico y demás que la engloba.
- Metatextual: a partir de incidentes críticos y nudos de significación (Van Manen, 2003) y de una red de categorías derivadas de la teoría crítica, que orientarán la interpretación de manera flexible y responderán a la lógica de cada contranarrativa.

Cada categoría que surge en el proceso de análisis de los datos se ilustra con citas representativas, lo que permite una comprensión detallada de los matices de las ideas narradas. Para todo ello, se utilizará el software cualitativo ATLAS.ti v9.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El conocimiento sobre las formas de resistencia que logran organizar a la comunidad para construir y transformar los contextos es un aporte fundamental para generar reflexión, resignificación y conciencia transformadora en los agentes educativos y, con ellos, en las formas de gestión escolar.

A través del trabajo de este equipo, también se pretende visibilizar las formas comunes de opresión que violentan a los grupos minoritarios excluidos social y educativamente, así como las diversas formas de resistencia transformadora. En este sentido, también interesa la elaboración de propuestas de formación para agentes de políticas públicas e integrantes de organizaciones sociales del contexto latinoamericano.

Este conocimiento pretende ser compartido y discutido con diversas comunidades de la región mediante mecanismos basados en el diálogo informado. A partir de estas acciones, se procura generar procesos de coconstrucción de conocimientos, lo que se traduce en beneficios para los grupos involucrados en las dimensiones que conforman las identidades latinoamericanas.

La propuesta de trabajo asegura la internacionalización en la región, en la medida en que

será desarrollada por un equipo integrado por investigadores de México y Argentina, lo cual se plantea como fundamento para una colaboración estable entre instituciones latinoamericanas y busca consolidarse mediante acciones concretas, como el desarrollo del presente proyecto.

Se muestran, a continuación, los resultados parciales del primer nivel de análisis de los discursos de los activistas en las entrevistas y que se refieren a la generación de conciencia para construir el disenso o el cuestionamiento a formas establecidas de organización social, que se alejan de la construcción de la justicia social.

En primer lugar, se trabaja con las características que definen a los intelectuales orgánicos en relación con su posición en los grupos sociales. En este sentido, queda en evidencia un liderazgo construido y asociado a las clases emergentes, a partir fundamentalmente de una sensibilidad particular respecto de la naturalización de prácticas que se apartan de la justicia social:

Sí, visibilizar, visibilizar a la gente que está en exclusión a ningún gobernante le gusta. Y eso es lo que hizo esta escuela, poner el foco. Mire, esto es lo que pasa acá, hay gente analfabeta, gente que no va a la escuela. Y mujeres golpeadas.
(Act. 3)¹

La importancia de la educación puede variar según el contexto. En situaciones en las que se producen graves violaciones de los derechos humanos o una reducción de la esfera democrática, la educación puede desempeñar un papel crucial. (Act. 1)

Es esta sensibilidad, esta conciencia crítica respecto de la sociedad y de algunos grupos sociales en particular lo que los constituye en líderes morales e intelectuales de colectivos vulnerados en sus derechos y, por lo tanto, asumen la mediación entre la sociedad general y las diferentes comunidades de referencia.

En ese marco, estos activistas se comprometen con la transformación social para el cambio colectivo, fomentando la conciencia política.

Yo digo agitar, nunca me trataron con tanto respeto como ahora que me dicen

¹ Se utiliza la codificación Act. 1, Act. 2, Act. 3, Act. 4 para referirse a los activistas entrevistados de Argentina y México. En este texto no se alude a la nacionalidad de cada activista.

activista. Porque yo digo que es eso: agitar, mover el avispero, ver que armamos y después moverlo de nuevo. (Act. 4)

Acompañar a grupos ha implicado ir en contra de ciertas cuestiones instituidas. (Act. 4)

La autoridad de la universidad ya no tiene un diálogo solamente con una estudiante que se llama Fulano de tal, sino con una colectiva de estudiantes o de alumnas, por ejemplo. (Act. 2)

En este último caso, queda explícita la participación en el cambio mediante la lucha colectiva, que integra de manera orgánica la cultura y las prácticas de los grupos vulnerados en sus derechos. De esa manera, promueve la posibilidad de transformar prácticas naturalizadas en pos de la justicia y la equidad social en la educación.

Luego, los activistas proponen lo que debería hacerse en el marco de procesos de transformación social y también algunas acciones realizadas que dan indicios de dicha transformación.

En este sentido, las universidades, la seguridad social, las prácticas profesionales y el trabajo psicopedagógico a nivel comunitario deben tener una perspectiva de comprensión de la violencia. (Act. 1)

Ellas van conectando cada tema con su propia historia, las violencias que han vivido, las opresiones que han vivido y eso también ayuda a que no se queden en una lectura superficial. (Act. 2)

Me llevó muchos años, incluso ya con La Escuela, o sea armar la pedagogía me llevó más de 10 años. Y sí, por más que yo sabía un montón teóricamente y tenía experiencias y demás... no, no, no, la comunidad... hay que cerrar la boca, abrir los oídos y charlar y charlar y escuchar y escuchar y escuchar años escuchando. Mientras tanto, haciendo, ¿no? escuchando y haciendo. (Act. 3)

En este último caso, se expresa el modo de pasar de la intención política educativa de transformación a partir de la sensibilidad emergente que suspende los conocimientos teóricos y la experiencia, como se expresa, y, a partir de allí, *cerrar la boca y escuchar* para habilitar el hacer,

la acción transformativa en el marco de la formación de conciencia. Así lo plantea también otro activista:

Los docentes deben desempeñar un papel protagónico en la decisión de los contenidos curriculares, los programas, los planes educativos y el propósito de la escuela, teniendo en cuenta el contexto en el que viven. (Act. 1)

Sin embargo, en esta intencionalidad de la reducción de las desigualdades escolares a partir del empoderamiento de los estudiantes o grupos con una perspectiva crítica, aparecen las institucionalidades organizadas y naturalizadas con los cuestionamientos propios de lo hegemónico:

La mayoría de las veces resulta que la misma institución se vuelve en contra de las soluciones que se buscan. Ese grupo de personas que funcionaban mal supuestamente, se mueven con un trabajo que hacemos, encuentran una tarea, un trabajo que hacer, y esto constituye una superación para las expectativas que tenían las instituciones. Hay sorpresa, hay crecimiento. Pero no sin los cuestionamientos respecto de los estilos y los modos en las que las cosas se hacen, visto en expresiones como “¿qué querés hacer vos con los chicos, hacia dónde los querés llevar?”. Parece que lo que al principio vos traías como distinto y que era posibilitador después empieza a ver como malo. (Act. 4)

De esta manera, pareciera que cuando se establecen las condiciones para un proyecto social con indicadores de cambio que podrían modificar una “concepción del mundo”, es decir, suscitar nuevos modos de pensar, se procura, desde las instituciones (escuelas, centros comunitarios, organismos de gobierno, entre otros), el mantenimiento de un sistema hegemónico de poder que se perpetúa por el grado de consenso que obtiene.

En conclusión, en este primer nivel de análisis, en el que se toman los registros de cuatro entrevistados, se puede decir que los activistas reúnen ciertas características que los definen como intelectuales orgánicos, integrados a la cultura y a las actividades prácticas de los oprimidos, desde un liderazgo moral e intelectual que procura reducir las desigualdades sociales mediante la observación. No obstante, los alcances de sus acciones están limitados a y por lo institucional en sus movimientos de cambio. Es evidente la búsqueda constante de las

condiciones necesarias para un futuro proyecto social radical, sostenido en un compromiso ético-político.

CONCLUSIONES

El estudio sobre la resistencia transformadora en las escuelas y las contranarrativas en la educación para la justicia social revela la importancia de comprender y visibilizar las formas de opresión y de resistencia en el ámbito educativo. Los activistas y las personas vinculadas a la política pública desempeñan un papel crucial como intelectuales orgánicos, al mediar entre la sociedad y las comunidades educativas para promover la justicia social y la equidad.

Los resultados muestran que, aunque las instituciones educativas a menudo reproducen estructuras de dominación, también existen espacios para la resistencia y la transformación. Las narrativas contrahegemónicas y las prácticas de activismo social son fundamentales para cuestionar y transformar estas estructuras al fomentar una educación más inclusiva y equitativa.

El trabajo colaborativo entre investigadores de México y Argentina destaca la importancia de la internacionalización y la cooperación regional en la búsqueda de soluciones educativas que respondan a las necesidades y contextos específicos de América Latina. A través de la coconstrucción de conocimientos y el diálogo informado, se busca generar procesos de cambio que beneficien a las comunidades involucradas y fortalezcan las identidades latinoamericanas.

Finalmente, este estudio subraya la necesidad de una pedagogía crítica y transformadora que promueva la reflexión, el pensamiento crítico y la acción orientada a una educación más justa y equitativa para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M.W. (2015). Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382>

Carnoy, M. (1989). *Enfoques marxistas de la educación*, Segunda edición. Traducción de Sylvia Schmelkes. Centro de Estudios Educativos A. C.

Consejo de Europa (2022). *Compass: Manual de Educación en Derechos Humanos con Jóvenes*. <https://www.coe.int/en/web/compass>

Freire, P. (2000) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo veintiuno.

Giroux, H. (1985), *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos, 44, 36-65. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Sexta edición. Siglo XXI – UNAM.

González González, M. (2014). Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.004>

Gössling, S. (2018). Tourism, tourist learning and sustainability: An exploratory discussion of complexities, problems, and opportunities. *Journal of Sustainable Tourism*, 26(2), 292-306. <https://doi.org/10.1080/09669582.2017.1349772>

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel*. Traducción Ana María Palos. Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ishimaru, A. (2017). *From Family Engagement to Equitable Collaboration*. *Education Policy*, 33(2) <https://doi.org/10.1177/0895904817691841>

Jarpa, C. G. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta moebio*, 53, 124-134. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200002>

Kubow, P. K. y Min, M. (2016). The cultural contours of democracy: Indigenous epistemologies informing South African citizenship. *Democracy and Education*, 24(2), 5. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1243>

Menzies, L. y Baars, S. (Eds.). (2021). *Young people on the margins: Priorities for action in education and youth*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433139>

Miller, R., Liu, K. y Ball, A. F. (2020). Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity. *Review of Research in Education*, 4(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>

Neely, S. R. y Vaquera, E. (2017). Making It Count: Breadth and Intensity of Extracurricular Engagement and High School Dropout. *Sociological Perspectives*, 60(6), 1039–1062. <http://www.jstor.org/stable/26580544>

Solórzano, D. G. y Yosso, T. J. (2001). Critical race and LatCrit theory and method: Counter-storytelling. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(4), 471–495. <https://doi.org/10.1080/09518390110063365>

Solórzano, D. G. y Bernal, D. D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban Education*, 36, 308–342. <https://doi.org/10.1177/0042085901363002>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Villenas, S. y Deyhle, D. (1999). Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: Latino families, schooling, resilience, and resistance. *Curriculum inquiry*, 29(4), 413-445. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00140>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Abya-Yala.