Descolonización del currículo: o cómo “no perder de ganar con la diversidad”

José Pedro Amorim; Sofia Castanheira Pais [1]; Isabel Menezes; Amélia Lopes
CIIE/FPCEUP

Resumen:

El artículo enfatiza la idea de la descolonización del currículo” en sus sentidos e implicaciones en la relación pedagógica en la universidad. Se parte de una transformación profunda de la universidad en sus fundaciones centrales – el conocimiento y la población a la que se refiere – para reflexionar sobre los desafíos de una relación pedagógica inclusiva. Tomando como referencia reflexiones elaboradas en el contexto del proyecto HE4u2, enfocándose en los estudiantes migrantes y de minorías étnicas, se enumeran conceptos y referencias teóricas que puedan fundamentar una pedagogía universitaria justa, en la que el concepto de descolonización del currículo asume centralidad; se presentan y se analizan, a la luz de esos conceptos, narrativas de estudiantes y docentes sobre sus vivencias de inclusión/exclusión; y se discuten algunos de los principales desafíos de este análisis para la pedagogía universitaria como relación de poder.

Palabras clave : educación superior, descolonización del currículo, diversidad, minorías

Introducción

Hace algunas décadas que la universidad de tradición europea está cambiando profundamente como consecuencia de limitaciones y desafíos externos e internos. Entre los mayores desafíos están los cambios de concepciones de conocimiento y de modos de producirlo y cambios profundos de la población estudiantil, en términos de cantidad y de características cualitativas, como resultado del énfasis puesto en la internacionalización y la democratización, pero también de los fuertes movimientos migratorios que caracterizan las dos primeras décadas del nuevo milenio. Siendo la universidad, en origen y herencia, una institución de un ethos profundamente elitista, en particular en el nivel de las concepciones de conocimiento y de las formas de abordarlo, con replicación en la jerarquía social de clase, esta nueva población universitaria es una de las mayores fuentes de interrogación, pero también una de las mayores esperanzas de renovación de la

universidad.

Si la pedagogía universitaria es una dimensión crucial que inviste, en general, en responder a los requisitos de una sociedad que necesita creatividad y solidaridad, el cambio de la relación pedagógica – en la clase, en la organización, en la institución – es determinante en la reconfiguración de las relaciones sociales en la universidad (Mouraz, Lopes y Ferreira, 2013; Torres, Lopes, Valente y Mouraz, 2017) como consecuencia del cambio de su población estudiantil y de su nueva responsabilidad social.

Isabel Menezes y colaboradores/as han defendido una visión ecológica y situada de la responsabilidad social de la universidad" lo que significa rechazar el diseño neoliberal de la Universidad como una organización global y abrazar más bien la idea de una universidad "'pegada al suelo que pisa'", para usar la expresión de Salman Rushdie, que no ignore "las desigualdades, las injusticias y las posibilidades de ciudadanía" (Menezes et al., 2018, p. 405) y que esté verdaderamente "anclada en su comunidad local y fuertemente comprometida con el cambio social y la justicia social" dentro y fuera de sus muros (Menezes, Coelho & Amorim, 2017, p. 6, traducción nuestra).

En este texto, asumiendo frontalmente este punto de vista, se intenta contribuir para elaborar principios organizadores de nuevas relaciones pedagógicas en la universidad, a través de reflexiones sobre experiencias curriculares recogidas y problematizadas en el contexto del proyecto HE4u2 – integrating Cultural Diversity in Higher Education – un proyecto europeo, financiado por el Programa ERASMUS+ (KA3 – Support for policy Reform, Forward- Looking Cooperation Projects) de la Comisión Europea [2]. Este proyecto tenía como finalidad contribuir para la identificación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza superior, con énfasis en la inclusión de estudiantes migrantes y minorías étnicas. En ese ámbito, se ha elaborado un modelo conceptual de enfoque (Menezes et al., 2016), se han experimentado e identificado estrategias curriculares, se han elaborado estrategias a considerar por los docentes y el resto del personal universitario para la integración de los/las estudiantes, se ha elaborado un curso de formación y se han elaborado recomendaciones políticas de impacto local y europeo. En la dimensión curricular, el proyecto permitió explorar la "tutoría de pares"y la "descolonización del currículo" como estrategias de alto impacto para la recepción e integración de estudiantes migrantes y minorías étnicas en la educación superior.

En este texto se enfocan problemáticas centrales emergentes del análisis de datos recogidos en el HE4u2 partiendo de entrevistas con seis estudiantes, tres mentores y tres profesores, en el contexto de tres centros de estudios de educación, ciencias exactas e ingeniería. El texto se organiza en tres secciones. En primer lugar, se comparten perspectivas y conceptos que pueden apoyar la fundamentación de una pedagogía universitaria justa, en la que el concepto de descolonización del curriculum vitae adquiere especial relevancia. En segundo se presentan y se analizan narrativas de estudiantes y docentes sobre experiencias realizadas en el ámbito del proyecto previamente referido a la luz de algunos de los conceptos seleccionados en la sección anterior. En la tercera sección se discuten algunos de los principales desafíos de este análisis para la pedagogía universitaria como relación de poder.

1. La relación social en la universidad y descolonización del currículo: algunas perspectivas y conceptos

Los llamamientos actuales a la descolonización de la universidad (e.g., Mbembe, 2016; Santos, 2017) configuran un proyecto que incluye la crítica al modelo académico dominante, eminentemente eurocéntrico, y al mismo tiempo identificar los contornos de un nuevo modelo. Sousa Santos (2017) se pregunta, en particular, sobre la universidad que privilegia la formación de élites y que se percibe como una isla de conocimiento en una sociedad ignorante, y también sobre la posibilidad de una universidad de pensamiento libre e independiente capaz de celebrar la diversidad en un mundo globalizado.

Muchas desigualdades persisten o se han profundizado en el mundo globalizado. Como bien afirma Bauman (1998, p. 45), la globalización y la localización pueden ser caras inseparables de una misma moneda, pero las dos partes de la población mundial parecen vivir en lados diferentes, mirando sólo a uno de ellos, tal como la gente en la Tierra ve y escruta sólo un hemisferio de la luna” (Bauman, 1998, p. 45). También en la universidad de hoy estos dos lados se hacen visibles.

En efecto, a pesar de que el acceso y el éxito son cada vez más principios subyacentes a una serie de iniciativas pensadas para todos y todas, siguen siendo evidentes en el contexto de la universidad diferencias entre los que siempre le pertenecieron y los recién llegados – a menudo, unos son vistos como invitados y otros como invasores (Puwar, 2004).

Grupos tradicionalmente excluidos tienen ahora un mayor acceso a la universidad,

pero su éxito está inevitablemente condicionado por no encajaren en un padrón construido y reproducido por y para una élite y aún menos en sus formas hipermodernas. Dimensiones que marcan la diferencia, como el género y la etnia, entre otras, determinan que algunos y algunas estudiantes sean considerados física e intelectualmente más capaces – porque están más de acuerdo con la norma y, por lo tanto, más de acuerdo con la cultura institucional, con la dinámica del contexto de aula, con las formas de producción y reproducción del conocimiento que tradicionalmente caracterizan la universidad, etc. Algunos cuerpos son más reconocidos como extraños que otros (Ahmed, 2007, pp. 161-162). Carr y Rivas (2018) se inclinan sobre la "branquitud"", refiriéndose a construcciones sociales en torno de grupos sociales que, aunque minoritarios (en número), alcanzan hegemonía en el mundo social. El concepto de""branquitud" remite a los privilegios y al poder de que gozan las personas de piel blanca en nuestras sociedades, mecanismos sociales de privilegio y de dominio blanco que han originado y alimentado la guerra, el imperialismo, la expansión colonial, la esclavitud, el genocidio y que, sobre todo, han configurado formas de resistencia a perspectivas alternativas del mundo (Bhambra, Gebrial & Nişancıoğlu, 2018; Carr & Rivas, 2018; Santos, 2007, 2017).

En la reflexión sobre las consecuencias de esta "hegemonía blanca" en la relación social universitaria adquieren relevancia los conceptos de "autodevaluación" y de "adherencia al opresor" de Paulo Freire. La autodevaluación dice Paulo Freire "es [una] característica de los oprimidos. Es consecuencia de la introyección que hacen de la visión que tienen de ellos los opresores. De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su 'incapacidad'". (Freire, 1972, p. 69). La autodevaluación está, pues, cercana a la postura de "adherencia al opresor" (Freire, 1972, p. 44) por la cual la "conciencia receptora" se transforma en una "conciencia 'hospedera' de la conciencia opresora" (1972, p. 46). También los conceptos de exclusión, discriminación y racismo se vuelven pertinentes para dar cuenta de las vivencias de estudiantes de minorías étnicas o de países periféricos en la interacción con pares y profesores.

Descolonizar la universidad no significa, entonces, solamente, la eliminación de símbolos e iconografía colonial, implica tener en cuenta figuras y textos de procedencias tradicionalmente menos representadas en la Academia (Makhubela, 2018) y asumir que la historia no se cuenta siempre a partir de un mismo "lugar"y con una misma "voz", hombre, occidental y blanco. Significa también un inevitable

reposicionamiento geográfico, físico, emocional, cultural e intelectual (Phillips, Whatman, Hart & Winslett, 2005; Mbembe, 2015, 2016). En el aula, en particular, se hace fundamental desarrollar un espacio donde todos los habitantes se sientan creíbles y lo suficientemente cómodos para participar" (Autar, 2017, p. 318); un espacio seguro donde la relación, aunque tenue, de los y de las estudiantes con el mundo académico se puede utilizar como un espacio de posibilidad en lugar de limitación (Parker, Smith & Dennison, 2017).

Descolonizar la universidad implica también que el aula y la institución en general sean espacios de reconocimiento, de interacciones culturales y de construcción de identidades. Siendo el conocimiento un eje central de la identidad de la universidad, la descolonización del conocimiento es una dimensión fundamental del proceso de descolonización de la universidad. Como dicen Diversi y Moreira (2009, p. 207), ella "habita el espacio entre [lugar intersticial, intermedio], entre llegar a ser y ser más humano, entre ser condicionalmente libre y ser libre [...], entre el conocimiento visceral de subyugación y las teorías de opresión".

En fin, el sentido del papel de la Universidad en la lucha por los derechos humanos, en defensa de valores como la democracia y la libertad, implica que la propia práctica de la producción de conocimiento y la subestructura material subyacente" sean perturbadas (Makhubela, 2018, p. 16). En este contexto asume relevancia el concepto de "epistemologías del sur" de Sousa Santos como "búsqueda de conocimientos y de criterios de validación del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, pueblos y grupos sociales que [han] sido[,] históricamente, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo globales"; dice también Sousa Santos que "El Sur se entiende aquí como metáfora del sufrimiento humano causado sistemáticamente por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos" (Santos 2012: 40).

2. Curriculum y vivencias de profesores y estudiantes: narrativas de experiencias de inclusión/exclusión

Demostrando fenómenos de autodevaluación y adherencia al opresor, cuando se les pide que presenten algo relacionado con su "cultura", los estudiantes temen que lo que puedan presentar no sea de interés para sus colegas, de tal manera que llega a sorprenderles el hecho de que sus "experiencias" despierten la curiosidad

de los pares.

[…] mi sugerencia fue […] que trajeran algo relacionado con su cultura, con aspectos idiosincráticos de sus vivencias. Fue divertido porque la primera sesión [fue sobre] habilidades de comunicación en general, en la segunda sesión tenían una plantilla para planificar la presentación y ahora ya están en curso las presentaciones. Y caminé por las mesas discutiendo qué tema iban a presentar y por qué. Hablamos de la gestión del tiempo, ellos tienen sólo unos minutos para hacer la presentación, y lo que me pareció interesante compartir aquí es que cuatro [estudiantes internacionales] estaban un poco reticentes [sobre] si lo que iban a presentar iba a ser interesante para los demás. Ha sido muy interesante. [Participaron] los cuatro en la conversación de uno a uno y uno de ellos [dijo que] probablemente traiga el Carnaval de Recife, porque todo el mundo piensa que el Carnaval es en Río de Janeiro, pero [dijo] que tal vez piensen que solamente es interesante el de Rio'. Y la compañera de Bulgaria dijo que quizás traiga algunos aspectos de la religión pagana, pero que eso no tenía mucho sentido para ellos. Hubo alguna necesidad de reforzar 'es muy interesante, les va a gustar'. Y ya ha habido una primera presentación. Fue la compañera brasileña que trajo el tema del carnaval en Recife, que es su región. Y todo el mundo quería saber mucho, estaban señalando los hechos de lo que ella decía. Ella estaba muy ansiosa y al final dijo que estaba tan concentrada en la presentación que no imaginó que la gente tuviera esa reacción'. Todos le preguntaron 'lo que significaba, y le decían "estas fotos son tan coloridas, tan bonitas". Ella se quedó sorprendida con este interés.

(Profesora, Ingeniería)

Una de las consecuencias de la autodevaluación es considerar que ser diferente significa estar equivocado. El ejemplo citado muestra cuán importante es el papel del profesor/a en la deconstrucción de esta idea y en el intento de ajustar el aprendizaje para aquellos que son los intereses y los designios de la/del estudiante.

Hay una estudiante que tengo en la formación en empleabilidad, en la que se trabajan cuestiones como elaborar el curriculum, planear cartas de presentación, preparación para entrevistas y así… Y eso fue muy interesante. Ella traía un modelo de conceptualización de un curriculum vitae completamente diferente de los nuestros y decía: 'en Brasil es así, nosotros no hacemos ninguna carta y el

curriculum va con frases por extenso’. Yo dije: ‘pues, si es así en Brasil, así es como vamos a hacerlo para usted. Puede aprender cómo es que, por norma, las empresas aquí reclutan y lo que esperan de un candidato, pero, si en Brasil es así, conoce la realidad de donde viene mejor que nosotros y no hay una receta para todos’. Por lo tanto, se puso en tela de juicio […]. Cuando fuimos a ver individualmente cómo cada uno estaba construyendo su currículum y su carta, ella dijo ‘yo allí no hago así, pero quizás no esté mal’, con la sensación de que quizás estaba haciendo mal. Creo que vienen con esta cosa ‘soy uno entre muchos y lo que hago de diferente será visto como menos bueno’.

(Profesora, Ingeniería)

La devaluación de sí mismo está a menudo fuertemente relacionada con la devaluación de toda la cultura de pertenencia:

En Bulgaria, no tenemos nada, ni autores, que sea interesante para los trabajos de esta área. […] Si hubiera algo interesante de mi país, y que la profesora dijera, estaría muy orgullosa, por supuesto, pero […] no hay nada de interés

(Estudiante de Bulgaria, Ingeniería).

Los datos contienen diversas referencias a fenómenos de exclusión, discriminación y racismo provocados por profesores, pero sobre todo por colegas. Con los colegas, los estudiantes migrantes y las minorías étnicas a menudo tienen que demostrar que son buenos antes de poder integrarse en un grupo.

‘Cuando se forma un grupo, no reconocen mucho de tu capacidad. Nosotros los angoleños se nos mira tipo “angoleños, ya…”, no añaden gran cosa al trabajo.’

(Estudiante de Angola, Ingeniería)

De hecho, cuando se trata de crear grupos de trabajo, estos estudiantes creen que se quedan “en el resto”, como las sobras“. Además, cuando intentan movilizar referencias de sus países de origen, a los colegas no les gusta usarlas:

Son muy competitivos. La semana pasada, [los colegas] no me incluyeron en el trabajo en grupo. Les di sugerencias de bibliografía y a ellos no les importó. Presentaron todo y no me llamaron para presentarlo. El trabajo quedó mal. Y yo había dicho que la bibliografía podía ser revisada, podía [ser mejorada]. Pero nadie quiso escuchar, no llamaron. [En términos de trabajo en grupo] me quedo en el resto, entro en lo que sobra. El profesor me pone en los grupos. […] Intento traer referencias de Brasil, pero no les gusta usarlas. No las usan. Les gusta usar referencias en inglés, por ejemplo. En el trabajo de la semana pasada, no sé por qué milagro, ellos (colegas) hicieron una referencia a la agricultura brasileña, pero fue muy poco.

(Estudiante de Brasil, Ingeniería)

Ejemplificación que haga referencia a las realidades de las que proceden los estudiantes es una forma muy pertinente de descolonizar el currículo, de intentar evitar las referencias eurocéntricas, muy predominantemente blancas y dirigidas al “norte”, al “occidente”, las zonas del mundo con más poder, no solamente, pero también en el plano económico. De acuerdo con la Profesora de Ciencias que hemos entrevistado, es muy interesante dar ejemplos relativos a los países de las y de los estudiantes, como indica la “sonrisa en la cara” que estos ejemplos en ellos y ellas despierta. Lo importante es que sean ejemplos positivos, auténticos, informados.

Empecé a dar ejemplos de países de donde estos estudiantes eran. Di ejemplos de Mozambique, de Timor. Y ellos se quedan con una sonrisa en la cara. Y es muy interesante dar ejemplos, en este campo, de las cosas que hace su país. Por lo tanto, creo muy interesante tirar de estos ejemplos.

(Profesora, Ciencias)

Por otro lado, es necesario reconocer la diversidad tal como es: diversa. Parece un truísmo, pero esta idea que parece tan obvia y trivial ha sido de muy difícil comprensión. Es necesario evitar las generalizaciones, los prejuicios y los estereotipos, las visiones simplistas y sesgadas, como cuando se habla por ejemplo de África como si fuera una realidad homogénea, “medio negativo”, y no un continente extenso, diverso y rico como de hecho es. Esta misma idea – tan simple y simultáneamente tan compleja, reiteramos – fue incluso expresada por los

mentores en la entrevista de grupo.

Mentor 2: Ahora, hablando sólo un poco de lo que dijimos antes, y de cómo nos traicionamos en el lenguaje… todos nosotros– la sorpresa es que se trataba de una estudiante africana de Zambia, es decir, no hablante de portugués o francés…
Mentora: Eso es lo que…
Mentor 2: Pensamos en África…
Maestro 1: Como si fuera un solo país.
Mentor 2: Sabemos que no es pero pensamos como si fuera…
Mentora: Como si fuera un país, eso es lo que es.
[…] Entrevistadora: Si (Entrevista con mentores, Educación)

La lengua es un factor crucial en la integración de los estudiantes y en la relación pedagógica. En Portugal, la presencia de estudiantes procedentes de países africanos es significativa. Entre los diez países extranjeros más representados en la enseñanza superior portuguesa, cuatro son, de hecho, países africanos: Angola, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe y Mozambique (DGEEC, 2018) [3]. Además, la nacionalidad extranjera más frecuente es la brasileña, los estudiantes de esta nacionalidad representan cerca de un tercio del total de estudiantes extranjeros inscritos. Incluso cuando los/las estudiantes proceden de países de lengua oficial portuguesa, importa dar atención a las dificultades de comprensión de los acentos del portugués de Portugal. Con efecto, el lenguaje de comunicación aparece como dimensión fundamental de la gestión del curriculum vitae y del aprendizaje en la "pluriversidad" (Santos, 2017) – lenguaje "no es sólo un instrumento de comunicación, sino también una estructura de pensamiento para el ente nacional. Es una cultura." (Freire in Freire & Macedo, 1990, p. 120).

La Profesora de Educación que hemos entrevistado se refiere, de manera muy pertinente, a la centralidad del reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, en particular mediante el intercambio de su experiencia en su país de origen, es decir, mediante la presentación de un tema y, además, mediante el debate de textos procedentes de sus propios países.

El reconocimiento de la singularidad del contexto y de la persona de ellos [es fundamental]. Y siempre tengo un tiempo de clase, normalmente en la primera o segunda (depende de poder hablar con el estudiante antes) de tutoría de proximidad, para compartir. En el caso de Anne se trataba del sistema educativo en Zambia, en el caso de Gilberto también va a hacerlo en relación con Santo Tomé.

Aunque, aparte de eso, también voy a traer un texto de su país de origen que luego será debatido y compartido en el grupo. Pero creo que lo que es más fácil para su integración es la retroalimentación que los estudiantes me dan – es la oportunidad de hablar de ellos, de decir de dónde vienen, de exponerse, de darles el foco para que tengan esa oportunidad.

(Profesora de Educación)

El uso de investigación e investigadores de los países de origen de los estudiantes para el desarrollo del currículo puede valorizar a los estudiantes, facilitar su integración, pero también valorar la imagen que tienen de su país. La estudiante de Bulgaria, por ejemplo, admite que estaría incluso orgullosa si se movilizaran ejemplos interesantes de su país.

En el ámbito universitario, la valorización del conocimiento local se conjuga con la convivencia con diversos conocimientos. Una estudiante de Turquía, matriculada en un curso de Ciencias, señaló que su objetivo, cuando vino a estudiar a Portugal, era estar más cerca de la ciencia "global", del conocimiento generado en los países del centro del sistema-mundo (Wallerstein, 2004) y publicado en las revistas más importantes de su campo científico. A este propósito encontramos de nuevo en Paulo Freire la clarificación inequívoca de la importancia de la adhesión al local o al global, desdoblando los contextos en diversos niveles de pertenencia: "Así como es erróneo permanecer adherido al sitio, perdiéndose la visión del todo, lo incorrecto es también flotar sobre el todo sin referencia al lugar de donde vino (Freire, 1999, pp. 87-88).

3. Del colonialismo a la solidaridad: hacia una nueva relación social en la universidad

Creemos que está claro que la integración es una cuestión muy compleja, sobre todo porque es vivida de forma muy diferente por diferentes personas. Por eso, es importante conocer, y luego reconocer a cada persona, para tratar de mantener con ellas las prácticas que más promueven su integración. También por esta razón, las universidades tienen mucho trabajo que hacer en la recopilación de datos, el análisis, la reflexión sobre las prácticas, la formación de profesores y profesoras, en suma, al nivel de su transformación – hacia un sistema de enseñanza superior potenciador de la diversidad de recorridos.

La promoción de la diversidad cultural y de la descolonización del plan de estudios no se limita a los estudiantes extranjeros. Son varios los grupos infrarrepresentados en la enseñanza superior: estudiantes mayores, de primera generación, con discapacidad, no “blancos“, de medios socioeconómicos desfavorecidos, entre otros. No tiene sentido, por tanto, reducir la descolonización de la Universidad a cuestiones étnicas (o de “raza” o de procedencia), olvidando la importancia del sexo (o de género u orientación sexual) y de la clase (o de capital social y cultural) entre otros aspectos personales, culturales y sociales. Por mucho que, en esta o en aquella sociedad, por motivos históricos, sociales, culturales, económicos se subraye visiblemente la importancia de la raza, de la clase o del sexo en la lucha por la liberación, es necesario que evitemos caer en la tentación de reducir la lucha entera a uno de esos aspectos fundamentales”. (Freire, 1997, pp. 94-95).

De eso se desprende que la descolonización del currículo, es decir, de la Universidad (entendida en sentido amplio), implica un rechazo inequívoco de todas las formas de exclusión, discriminación y opresión, en particular dentro de la Universidad, pero también fuera de ella; la descolonización del conocimiento exige que la educación se piense ampliamente – los procesos de descolonización implican también los medios de comunicación, los sistemas legal y penal, los lugares de trabajo, los hospitales, los centros comunitarios, los bancos, las iglesias (Sefa Dei, 2016).

Por otro lado, porque la discusión sobre inclusión y descolonización obliga a “una constante (re)negociación de poder, lugar, identidad y soberanía [en un] proceso confuso, dinámico y contradictorio” en sí mismo (Sium, Desai & Ritskes, 2012, p. I), los desafíos de la descolonización del currículo presuponen necesariamente un conjunto de intencionalidades, pues ella interpela y pone en causa a “quien ocupa posiciones de poder, […] así como quien tiene poder de decisión, espacio y voz” (Sefa Dei, 2016: 52). Precisamente por eso, Makhubela (2018) reconoce que la descolonización implica asumir una actitud parcial y se traduce en elegir, necesariamente, el lado de las personas oprimidas; es decir, reconocer, por una parte, las especificidades de aquellos/as que el sistema tiende a descuidar y privilegiar, por otra parte, sus aspiraciones como ingredientes fundamentales para que se produzca la descolonización.

Como decíamos en otro lugar a propósito de la subjetividad del “sur” en Sousa Santos (1995),

el sur implica pensar en un mundo alternativo basado en la liberación de la víctima y del opresor. Los “norteños” (los científicos) deben dirigirse al sur con el riesgo de convertirse en víctimas: ir al sur para escuchar al sur implica una desfamiliarización con el Norte, un desaprendizaje, una desteorización […]. Para los “sureños”, aprender es eliminar el sur impersonal: en el sur hay un vasto campo de desconocimiento, alienación, enmascarado de conocimiento y lenguaje impersonales, producto del colonialismo del Norte y del imperialismo del Sur”

(Lopes, 1999, p.200).

Se espera, por lo tanto, que, conscientes de la diversidad que acogen, las universidades puedan mirar de cerca y críticamente, no sólo sus prácticas actuales, sino también su cultura institucional de forma más amplia e informada (Boliver, 2018). De contrario, y como decía el estudiante de Angola (Ingeniería) que entrevistamos, quien pierde de “ganar con la diversidad” son no sólo los/las estudiantes migrantes sino también los/los otros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ahmed, Sara (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory, 8*(2), 149-168.

Autar, Louise (2017). Decolonising the classroom. Credibility-based strategies for inclusive classrooms. *Tijdschrift voor Genderstudies, 20*(3), 305-320.

Bauman, Zygmunt (1998). On Glocalization : or Globalization for some, Localization for some Others. *Thesis Eleven, 54*, 37-49. DOI: 10.1177/072551369805400004

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & Nişancıoğlu, Kerem (2018) Introduction: Decolonising the University. In Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial, & Kerem Nişancıoğlu (Eds.), *Decolonising the University*(pp. 1-18). United Kingdom and United States of America: Pluto Press.

Boliver, Vikki (2018). Ethnic Inequalities in Admission to Highly Selective Universities. In Jason Arday, & Heidi Safia Mirza (Eds.), *Dismantling Race in Higher Education. Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*(pp. 67-85). Palgrave

MacMillan.

Carr , Paul, & Rivas-Sanchez, Eloy (2018). Blanquitud y *racismo* en la educación: Algunas ideas para ayudar a construir escuelas más democráticas . In Marianella Ledsema Narvaez (Eds.), *Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa*(pp. 143-167). Lima: Centro de Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú.

Diversi, Marcelo, & Moreira, Cláudio (2009). *Betweener talk. Decolonizing Production, Pedagogy, and Praxis.* Walnut Creek, California : Left Coast Press.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1997). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo & Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais de professores do 1º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Tese de Doutoramento – texto policopiado).

Makhubela, Malose (2018). “Decolonise, Don’t Diversify”: Discounting Diversity in the South African Academe as a Tool for Ideological Pacification. *Education as Change, 22*(1), 1-21.

Mbembe, Achille (2015). “*Decolonising Knowledge and the Question of the Archive*.” Lecture delivered at the Wits Institute for Social and Economic Research. Consultado em 29 de Novembro de 2018: Archive.pdf.

Mbembe, Achille Joseph (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education, 15*(1), 29-45.

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, & Amorim, José Pedro (2017). Social and Public Responsibility, Universities. In Pedro Nuno Teixeira, & Jung-Cheol Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.

[DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_361-1]

Menezes, Isabel, Coelho, Márcia, Amorim, José Pedro, Gomes, Isabel, Pais, Sofia C., & Coimbra, Joaquim L. (2018). Inovação e compromisso social universitário: a universidade “e o chão que ela pisa”. In Aurelio Villa Sánchez (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*(pp. 395-407). Vigo: Foro Internacional de Innovación Universitaria.

Menezes, Isabel, Lopes, Amélia, Amorim, José Pedro, Neves, Tiago, Pais, Sofia Castanheira & Soeiro, Alfredo (2016). *HE4u2. Work Package 1 – Stocktaking Transversal Analysis and Conclusions*. Porto: CIIE, University of Porto [TransversalAnalysis_Final.pdf].

Mouraz, Ana, Lopes, Amélia, Ferreira, José Martins (2013). Higher education challenges to teaching practices: perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research, 1*(6), 377-386.

Parker, Patricia, Smith, Sara, & Dennison, Jean (2017). Decolonising the classroom:

Creating and sustaining revolutionary spaces inside the academy. *Tijdschrift Voor Genderstudies, 20*(3), 223-247.

Phillips, Jean, Whatman, Sue, Hart, Victor, & Winslett, Greg (2005). Decolonising University Curricula – reforming the colonised spaces within which we operate. In *Proceedings The Indigenous Knowledges Conference – Reconciling Academic Priorities with Indigenous Realities*, Victoria University, Wellington, New Zealand.

Puwar, Nirmal (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Oxford: Berg.

Santos, Boaventura Sousa (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledge. *Eurozine, 33*, 45–89.

Santos, Boaventura de Sousa (2012). Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul. In Teresa Cruz Silva, João Paulo Borges Coelho, & Amélia Neves Souto (Orgs.), *Como fazer ciências*

sociais e humanas em África. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas(pp. 13-61). Dakar: CODESRIA.

Santos, Boaventura de Sousa (2017). *Decolonising the University. The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Sefa Dei, George (2016). Decolonizing the University: The Challenges and Possibilities of Inclusive Education. *Socialist Studies / Études socialistes 11*(1), 23-61.

Sium, Aman, Desai, Chandni, & Ritskes, Eric (2012). Towards the 'tangible unknown': Decolonization and the Indigenous future. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1*(1), I–XIII.

Torres, Ana Cristina, Lopes, Amélia, Valente, Jorge M. S., Mouraz, Ana (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education, 22*(7), 822-838.

Wallerstein, Immanuel (2004). *World-systems analysis: an introduction*. Duke University Press.

Notas

[1] Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, com bolsa da FCT SFRH/BPD/86182/2012.

[2] Participaron en este proyecto la Université Catholique de Louvain (Bélgica), la National University of Ireland Maynooth (Irlanda), Turun Yliopisto (Finlandia), Aristotelio Panepistimio Thessalonikis (Grecia), la Universidad de Oporto (Portugal) Universität Wien (Austria), Johannes Gutenberg Universität Mainz (Alemania), bajo la coordinación de la European University Continuing Education Network (Bélgica). Para más información sobre el proyecto, véase http://he4u2.eucen.eu/ .

[3] Cf. InscritosMobCred_2017_2018.xlsx y InscritosMobGrau_2017_2018.xlsx , disponible en 9.11.2018