



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

¿Disciplinas indisciplinadas? Ejercicios de diversidad epistémica para una pedagogía de matriz inversa

Undisciplined disciplines? Epistemic diversity exercises for an inverse matrix pedagogy

Dulcinea Tomás Cámara¹

Recibido: 01 de diciembre de 2020 / Aceptado: 18 de abril de 2021

Resumen:

Partiendo de una aproximación transformadora de la práctica educativa universitaria, en este trabajo ofrecemos una propuesta de diseño e implementación de una serie de ejercicios de “diversidad epistémica” que profundicen el contenido curricular de asignaturas del área de Humanidades/Ciencias Sociales. Nuestra propuesta de innovación docente se basa en una experiencia didáctica semiestructurada desarrollada durante los años 2017-2019, que, sin alterar las Guías docentes oficiales, permitieron introducir en el aula un conjunto de reflexiones, ejes de producción de saber(es), ideas y pensadores/as, situados fuera de la órbita académica de tradición occidental moderna y contemporánea. Esta iniciativa, defiende una concepción más inclusiva respecto de la actual distribución geopolítica del conocimiento, y persigue la generación de diálogos horizontales y enfoques pluriculturales a través de la ejecución de un “giro indisciplinado” en el seno de disciplinas plenamente constituidas. Alineados con las prácticas descolonizantes (Rivera Cusicanqui 2010), presentamos una batería de dispositivos didácticos que alumbren espacios preliminares de pensamiento, para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje alternativos a partir de una praxis pedagógica que deberá construirse reflexivamente, y que denominaremos de matriz inversa.

Palabras claves:

Pedagogías críticas,
epistemología,
prácticas transformadoras,
didáctica,
opción descolonial.

¹ Licenciada en Historia (UA), Licenciada en Antropología Social y Cultural (UMH), Diplomada en Migrantes y Protección de Refugiados (UBA), y Doctora en Filología (Literatura Africana). En la actualidad es miembro del GT “Prácticas emancipatorias y metodologías descolonizadoras transformadoras” de CLACSO y parte del grupo de trabajo “POLISOC: Políticas educativas, interculturalidad y sociedad” de la Universidad de Valencia. Es Personal Docente Investigador en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Politécnica de Madrid. Contacto: dulcinea.tomas@upm.es. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9110-9807>



Abstract

Based on a transformative perspective of university education, in this article we present the design and implementation of a project consisting of a series of “epistemic diversity” exercises, that will enhance the curricular content of courses that belong to the Humanities and Social Sciences. Our teaching innovation proposal stems from a semi-structured pedagogical experience developed between the years 2017-2019, which, without having altered the official Learning guides, allowed us to introduce in the classroom, a cluster of reflections, knowledge-production(s) axis, ideas and thinkers, located outside the academic sphere of modern and contemporary Western tradition. This initiative, advocates for a more inclusive approach in relation to current geopolitical knowledge-distribution and aims to foster horizontal dialogues and pluricultural outlooks through the performance of an “undisciplined turn” within fully established disciplines. Aligning with decolonizing praxis (Rivera Cusicanqui 2010), we present a set of didactic devices that provide preliminary thinking spaces in which to develop alternative teaching-learning processes, which originate in a pedagogical praxis that is yet to be built in a reflective manner, and that we will refer to as of an *inverted matrix*.

Keywords: Critical Pedagogies, Epistemology, Transformative Praxis, Didactics, Decolonial Option.

Introducción: Del universo a las pluriversidades

[...] consideramos esencial ofrecer una caja de resonancia a aquellos modos de reflexión que generan rizomas conceptuales de modo autónomo, y que habitualmente son juzgados por la lógica oficial como ilegítimos (por anómalos), insuficientes (por asistemáticos) y sospechosos (por desafiantes). Suscribimos la foucaultiana insurrección de los saberes sometidos.

17, Instituto de Estudios Críticos

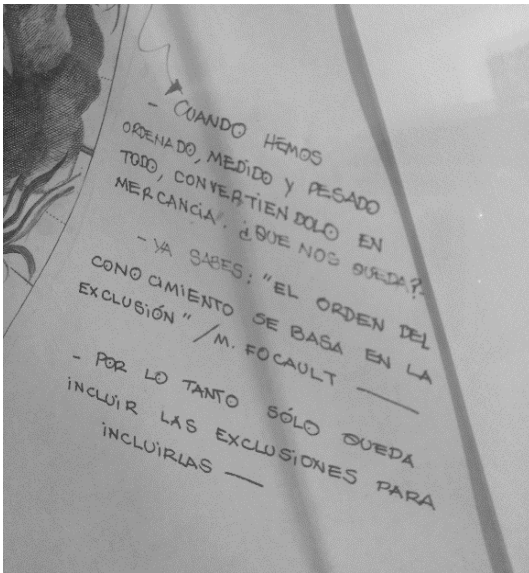


IMAGEN 1: “Un paseo por Abya Yala”, Museo Nacional de Antropología, Madrid (Archivo personal, 2021)

La universidad —como institución macroconceptuada y concebida como espacio de afianzamiento de regímenes de verdad o de dominación epistemológica— se posiciona, simultáneamente, como lugar (sensu Augé 1992) y como tiempo (sensu Hernando 2012). Ambos puntos de anclaje descriptivo, el espacio como lugar de reproducción de sentido e identidad social, cultural, institucional y de raigambre histórica, y el tiempo, como modo de organizar el pasado a partir de sucesiones axiomáticas de cambio (y por lo tanto, como forma de perpetuar la noción de superioridad científico-técnica para afrontarlo), favorecen el desarrollo de tres fenómenos críticos en torno a los que se ha construido una retórica de desencanto intelectual o ineficacia social de dicha institución. Gran parte de este corpus disidente, apunta que la instancia universitaria optimiza un discurso legitimador de objetividad, orden, normatividad, taxonomía y autonomía, a la vez que sostiene unas praxis inérgicas, conservadoras y conformistas, de colaboración activa con organismos directamente ligados a la supresión sistemática de realidades enunciativas otras, y productoras de conocimiento(s) negados/suprimidos, provocando así una consecuente experiencia de poder perimetrado-acreditado (en términos bourdieanos: una instancia legítima de legitimación), indisociable de las vetas permeables que surgen por capilaridad desde los campos de poder económico-financiero, burocrático-estatal y (geo)político-académico. Sin embargo, más allá de un malestar general y palpable, formal o intuitivo, que se ha venido forjando socialmente (desde abajo), la universidad también recoge críticas con un carácter sistematizado que ha sido elaborado por agentes que guardan una relación directa con ella, casi siempre con vínculos de afinidad reactiva, y que han respondido o están respondiendo, a una demanda tanto interna (gubernamental-institucional) como de carácter estructural (geo-epistémica).

Si nuestra intención en este trabajo es demostrar la necesidad impostergable de introducir ejercicios de “diversidad epistémica” en el sistema educativo universitario, parece relevante bosquejar, aunque solo sea brevemente, un contexto visiblemente turbado en el que se ha podido detectar este reclamo de forma más o menos expresa, con un peso nada desdeñable si atendemos al conjunto de detracciones que se esgrimen actualmente en torno a esta cuestión. De forma esquemática, nos interesa delinear los dos clivajes críticos que han desarrollado sus análisis y contrapropuestas de forma explícita, y que podrían agruparse en dos categorías discretas: siguiendo la distinción de Esteva (2012, 33), una de ellas se dirime en un ámbito (un contorno, el espacio entre límites determinados), y la segunda se resuelve en comunidad (con la fuerza de una historia y un sentido). La primera categoría, ámbito, desarrolla un stock crítico de tradición occidental mayormente liberal, que surge desde dentro de la propia universidad sin intención de salir ni de construir instituciones, axiologías o quehaceres alternativos, sino de ejercer una presión controlada que permita modificar elementos o aspectos que rigen la vida académica contemporánea: esta categoría, no presenta demandas de naturaleza geo-epistémica ni sistémico-global. Una de sus críticas más frecuentes, se cifra en la veloz atomización del conocimiento en mini-fundios de ignorancias recíprocas (Vilar 1997, 30) que deriva en una actitud generalizada de indiferencia disciplinar, y que, a su vez impide la generación de relaciones de transformación entre los diferentes saberes. Así, esta fractura y fragmentación del conocimiento que se apoya en una distribución disciplinar inútil—que tan solo puede ofrecer el resultado de una cultura disgregadora (Morin 2006, 67)—, suprime la posibilidad de cooperación conceptual, diálogo transformador, pensamiento complejo y fertilización cruzada. Otra crítica habitual adscrita a la primera categoría, registra la progresiva mercantilización de los estudios terciarios, sujetos, crecientemente, a las lógicas del capitalismo financiero (Nussbaum 2010, Manzano-Arrondo 2012, Turkle 2017, etc.), así como la

correlativa aplicación de este sentido neoliberal sobre el propio cuerpo docente. Esta tiranía, denominada el “cuadrado opresivo” por Manzano-Arrondo (2015, 199), se ejerce no solo sobre la propia institución —ya degradada— sino también sobre el profesorado, sometido a exigencias propias de la empresa (Manzano-Arrondo 2017), y gobernado por la “hipercompetitividad, desvalorización de los saberes construidos sobre la experiencia, modificación continua de las prácticas profesionales, precariedad, evaluaciones estandarizadas” (Rodríguez Victoriano 2017, 91). Este fenómeno debilitante, también instala en la academia un argot nocivo que es ajeno a ella pero que es homólogo al del emprendimiento individualista ultraliberal. Así es que palabras como “calidad”, “innovación”, “productividad”, “impacto”, “ranking”, o “excelencia” —prácticamente inexistentes hace unas décadas— comienzan a ser internalizadas y reproducidas entre profesores e investigadores universitarios, como forma de consolidar(se) en un ámbito cargado de extrañeza y ciertamente extravagante, si fuese a ser observado a través del prisma de una academia íntegra y cabal. En este contexto, surgen por ejemplo, algunas reacciones sugerentes: el manifiesto “Docencia o la corrupción de la docencia” (2017), firmado por el Colectivo Indocencia de la Universidad de Valencia (España), la ya clásica (y magnífica) “Charte de la désexcellence” (L’Atelier des Chercheurs 2014) organizada por universidades francesas y belgas que abogaban, entre otras cosas, por el movimiento Slow Science —siguiendo los pasos decrecentistas del movimiento Slow Food, Slow Fashion, Cittaslow, Slow Living, etc—, en aras de reconquistar la calidad, el tiempo, el compartir, el desinterés, la honestidad y el placer académico, o el sobrecogedor “Sentipensares hacia la academia que queremos” publicado el año pasado por los investigadores de GIASE (FLACSO) en el que apostaban por una academia que pusiera en valor los lazos afectivos, que redistribuyera el poder, y que fuera reparadora y transformadora (2020, 45-46), como ejes esenciales de su labor.

También, esta categoría ámbito, incluye una tercera reprobación, que llama la atención sobre una devaluación, consecuencia de la primera crítica: la destitución de la universidad como lugar privilegiado para ensayar, afianzar y practicar habilidades de pensamiento crítico y de transformación de la realidad social u orientación hacia un Bien Común, a la que esta se debe (Manzano-Arrondo 2012, Camps 2016, Tomás Cámara 2020). En este sentido, la propuesta será reformar la universidad para preservarla, pero introduciendo cambios para poder configurar una universidad comprometida que permita establecer diálogos significativos y participativos con la ciudadanía, en un plano de (vigentes) reformulaciones teórico-metodológicas, promoviendo una “enseñanza reflexiva que permita al alumno construir herramientas para interpretar y mejorar el mundo” (Rodríguez Victoriano 2017, 97).

El segundo clivaje, se sitúa fuera de la institución universitaria o como alternativa a esta, aunque como veremos, casi siempre se origina en ella, y no secciona lazos de forma definitiva, pues muchos de sus cultores son o fueron académicos. Este conjunto de críticas suele nacer en el Sur, por lo general evidencia un tenaz carácter de desobediencia epistémica, y muchas de sus contrapropuestas giran en torno a la creación de pluriversos, así como de formas éticas y convivenciales de concebir los procesos de producción, adquisición y transmisión de conocimientos y saberes (algunos de estos ancestrales/tradicionales). Es por ello que estas iniciativas serán denominadas “contra-universitarias”, por el hecho de que cuestionan las bases históricas y actuales sobre las que se sustenta la propia institución, así como su línea continuista respecto de la exclusión política de saberes subyugados (Foucault 1980), y de la marginación y “saqueo” epistémico que aún padecen. Actualmente, parece irrefutable (y veremos claros ejemplos de ello en el curso de este

trabajo) que la universidad, en la delimitación de disciplinas y designación de contenidos, excluyó sistemáticamente a sujetos, colectivos y conocimientos situados fuera de los centros de enunciación y producción hegemónicos, lo que nos obliga a reflexionar como docentes, sobre la desigual distribución de recursos de capital cultural, de rango, prestigio y participación institucional, así como sobre la consecutiva erradicación historiográfica de su contribución al conjunto de saberes globales “cualificados/válidos”. Es por ello que, las iniciativas que glosamos aquí inauguran espacios de reflexión singulares y creativos, en continuo movimiento y en constante revisión. Por citar algunos ejemplos, tan fértiles como ilustrativos (algunos ya clásicos), mencionaremos la Universidad Trashumante (UT), surgida como un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de San Luis (Cátedra de Sociología de la Educación) durante los años noventa, en Córdoba, Argentina, fuertemente concertada con la sempiterna pedagogía freireana/educación popular. Aunque nace anexa a la universidad, la UT —que lejos de las aulas, circunscribe su espacio institucional así como su proyecto a un autobús de los años setenta apodado “Quirquincho”—, fue progresivamente adquiriendo un carácter más independiente, sobre todo ante la detección de lo que ellos consideraron una cooptación institucional de clase media, de la pedagogía de las y los oprimidos, a la que respondieron configurando la red Escuela de Formación de Educadores y Educadoras Populares, en la que podían reafirmar sus tres ejes fundamentales: autonomía, autogestión y horizontalidad. Su intención era promover y compartir diálogos y saberes con los sectores demográficos más olvidados del país, que culminó con una gira de 17.000 kilómetros en la que establecieron una red de formadores, educadores y talleristas denominada “El Otro País” (Iglesias 2001, 95). Esta “universidad-autobús”, nómada e itinerante, promovía una política pedagógica intimista y popular, a través de talleres de reflexión, espectáculos artísticos e instrucción política.

Otra iniciativa muy esperada (y también muy castigada institucionalmente) fue la que proyectó la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas “Amawtay Wasi”, que junto con la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN-CRIC) de Colombia y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), formalizaron la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Sin embargo, en 2013, tras un proceso de acreditación fallida, repleto de irregularidades y de la imposición de un “Apartheid epistémico” (Sarango-Macas 2019, 38), la universidad se ve abocada al cierre. Afortunadamente, en diciembre de ese mismo año, algunos miembros de la ya extinguida universidad se constituyen como “organización de resistencia epistémica”, que terminarán bautizando “Pluriversidad Amawtay Wasi”, y que obtiene el reconocimiento legal por parte del Estado, aunque ya no como universidad. Su proyecto, vigente, se autodescribe así:

Tradicionalmente la educación en el Ecuador se ha sustentado en las razones expuestas desde el pensamiento eurocéntrico occidental, por obra y gracia de la colonización del conocimiento, fuera del ser y del estar, peor aún sin ni siquiera entender el “estar siendo” que resume la dinámica del pensamiento originario. Dicho pensamiento es una manera distinta de acercarse a la realidad, considerando al ser humano como una “hebra del tejido vivo”. [...] Es por ello que la Pluriversidad Amawtay Wasi, desarrolla una propuesta de educación e investigación Originaria, Comunitaria e Intercultural, desde la epistemología de los Pueblos Originarios para el diálogo de saberes y haceres con los otros, en equidad epistémica (2019).

Finalmente, no podemos dejar fuera el paceño El Tambo/Utopía Ch'ixi que funda la socióloga y activista boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (con sus cátedras libres adscritas al Colectivx Ch'ixi), un proyecto que surge fuera de la academia —a pesar de que la propia Rivera Cusicanqui es profesora jubilada emérita de la Universidad Mayor de San Andrés— pero cuya visión apunta a complementar el ejercicio de reflexión intelectual con lo manual, lo cotidiano, lo colectivo y lo corporal, ejes socio y emocional-cognitivos, que la universidad parece haber desterrado definitivamente. Al igual que afirmaba Gustavo Esteva en relación a su iniciativa oaxaqueña Universidad de la Tierra —“Le llamamos universidad para reírnos del sistema oficial” (2020, s.p.)— Rivera Cusicanqui perfilaba aún más la cuestión, insistiendo en la instauración histórica de rangos epistémicos que impone el poder para compartimentar y jerarquizar, por un lado, unos saberes de calidad/oficiales/válidos, y por otro, unos quehaceres cognitivos inútiles, rudimentarios o triviales (devaluados y descalificados por los sistemas de verificación de los primeros), por lo que, para ella:

se trata también de repudiar la separación entre el pensar académico y la reflexividad diaria de la gente de a pie, ese pensar que surge de las interacciones y conversaciones en la calle, de los sucesos colectivos vividos con el cuerpo y los sentidos. La falta de correspondencia entre el pensar teórico y el pensar cotidiano de la calle no sería tan problemática, si no fuera porque instituye una jerarquía, a mi juicio indebida e ilegítima, amparada solo por su soporte en el poder (2018, 86).

La mayoría de estas iniciativas, sustentadas en un tejido progresista, indígena, mestizo, feminista, popular y ecologista, han reconocido formas múltiples, heterodoxas, en ocasiones iconoclastas, pero verdaderamente interculturales/transversales de reconfigurar el espacio y el tiempo de una pedagogía otra. Si en algo coincide esta categoría comunidad con la primera categoría ámbito, es en el hecho de que, para casi todos sus protagonistas, el debate académico (“la universidad”) se ha desvinculado de las obligaciones y conversaciones que ha de sostener necesariamente con las fuerzas sociales que pretenden desarrollar un cambio cualitativo, ya sea a nivel local, nacional, generacional o estructural.

Desde nuestra perspectiva, toda pedagogía transformadora (y en estos momentos, transpandémica, concepto del que nos ocuparemos más adelante), ha de asumir la reforma no tanto de la institución universitaria en sí misma, sino de la serie de tendencias perniciosas, condiciones nocivas y decisiones obtusas que resultan evidentemente perjudiciales para ella, no solo de cara a su imagen y su función social, sino también en relación a los agentes que intervienen y participan en ella, profundamente afectados por circunstancias y prácticas lesivas que merman su profesión y la forma en que esta se desarrolla y se ejerce. Nuestra propuesta, por lo tanto, se sitúa en la intersección de múltiples reivindicaciones, sin perder de vista la necesidad de una institución como la universidad, pero sin olvidar la obligación que tiene esta de implementar justas medidas de “diversidad epistémica”, que le permita al alumnado penetrar con mayor complejidad, el contenido curricular de asignaturas del área de Humanidades/Ciencias Sociales. Como apuntaba el GIASE este mismo año:

Los procesos académicos de construcción de conocimientos se asocian a distintas tradiciones disciplinarias y enfoques epistemológicos que reflejan posiciones ético-políticas particulares. Las relaciones entre estos discursos pueden ser sinérgicas, jerárquicas, antagónicas y también de indiferencia. Algunos procesos teórico-metodológicos se circunscriben de manera más

rígida a ciertos campos del saber mientras otros se posicionan en fronteras disciplinarias y en directa relación con otros sistemas de conocimiento, como son los saberes tradicionales y vivenciales (2020, 41).

Como docentes investigadores, consideramos que es momento de construir transdisciplinariedad (sensu Vilar 1997) para establecer relaciones sinérgicas y conjuntivas, no disyuntivas (Castro-Gómez 2007). Sin embargo, para poder arribar a este paradigma interepistémico, resulta indispensable reconocer que impartir contenido también debe implicar, necesariamente, reflexionar sobre las formas (históricas, sociales, económicas, políticas, geopistemológicas, etc.) en que ese contenido particular, de pretensión universal, se ha construido, favorecido, protegido, distribuido, organizado y legitimado. Actualmente, el contenido curricular se enseña partiendo de una premisa de incuestionabilidad que el estudiante recibe pasivamente sin una correspondiente arqueología de lo que aprende, es decir: las y los alumnos no tienen la posibilidad de tomar conciencia, siquiera de conocer, que otras tradiciones o saberes han sido excluidos de esa disciplina o asignatura debido a motivos no académicos ni tampoco intelectuales. El funcionamiento de la(s) política(s) de producción y de exclusión de conocimiento(s) —habida cuenta de la importancia decisiva del locus de enunciación en dichos procesos, y de la lengua de producción del mismo (cf. Mignolo 2010)— resulta imprescindible para construir un pensamiento complejo y crítico, por lo que parece indispensable, en palabras de la investigadora maya-kaqchikel Aura Cumes, “sacudirnos las telarañas del pensamiento único que encubren el despojo” (2017, s.p.). Es por ello que, partiendo de un enfoque que permita integrar las pautas más fecundas de los dos clivajes ámbito/comunidad, sumado a nuestra propia comprensión del fenómeno, nos proponemos “indisciplinar las disciplinas”, en lugar de cancelar la universidad como espacio incapaz de albergar prácticas transformadoras, reflexivas e innovadoras.

Objetivos: El aula como semillero

Estos ejercicios de innovación docente, se basan en una experiencia didáctica intermitente, desarrollada durante los años 2017-2019 en un Grado de Lenguas Modernas, específicamente en dos asignaturas (Comunicación y Mediación Intercultural, y Comunicación Internacional e Intercultural), pertenecientes a la Mención Lenguaje y Comunicación Intercultural. Resulta pertinente aclarar que estos ejercicios no trastocaron en modo alguno las Guías docentes oficiales, que a su vez dependen de la Memoria del Grado, en gran parte debido a la naturaleza maleable y panorámica del temario. Es por ello que replicar esta iniciativa resulta completamente viable en toda asignatura de carácter generalista o introductorio, y que es adaptable a cualquier contenido si se diseña con la suficiente antelación. Se trata de propiciar la oportunidad —escasa, si no inexistente— de introducir en el aula de Humanidades/Ciencias Sociales, una ocasión para explorar y experimentar con cuestiones relativas a la intersección entre epistemología, interculturalidad y transdisciplinariedad. Esto se traduce en la generación de interrogantes fundamentales: ¿Qué es el conocimiento? ¿Quién/Qué determina su validez? ¿Desde dónde se produce el conocimiento? ¿Es decisivo su locus de enunciación? ¿Competen entre sí las distintas formas de conocimiento? Parece cuanto menos llamativo, que, preguntas radicalmente necesarias y esenciales para la promoción de un pensamiento complejo, crítico, y autónomo, queden excluidas de la guía de aprendizaje,

determinada esta por un formato cerrado y verificado, cuyo contenido ha de ser “vertido” en los alumnos sin que estos siquiera puedan asomarse a, o detenerse en, una mínima reflexión metacurricular. Como bien indica el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, el aspecto “más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario” (2007, 87). Por esta razón, creemos que los debates y revisiones que germinan cuando las y los estudiantes son interpelados por un recorrido y análisis crítico de los mecanismos y procesos de producción de conocimiento —y no solo por el conocimiento en sí mismo, sino por sus bambalinas— estos demuestran ser consustanciales a su formación general como ciudadanos, no solo como graduados. En palabras de Paulo Freire, “El mundo no es. El mundo está siendo” (2001, 89), de ahí que debamos apostar por un cambio específico, cuyos objetivos desglosamos a continuación:

1. Diseñar el contenido, las guías didácticas, la metodología y la temporalización de una serie de ejercicios de “diversidad epistémica” para estudiantes de Grado. Se trata, no ya de cancelar el valor del aula universitaria —que guarda en sí misma una posibilidad enorme de transformación—, sino de abrir e inter-indisciplinar las disciplinas, en el sentido de modificar (desde la didáctica y también, desde la formación del profesorado) ciertas distribuciones y presuposiciones teóricas, para reformular el debate en torno a los discursos, históricos y actuales, de legitimación y poder, imbricados en los complejos procesos de producción y fijación del conocimiento.
2. Elaborar, introducir y ejecutar los ejercicios, desarrollando sus correspondientes sesiones de exposición y discusión, para el establecimiento y la promoción de un enfoque crítico-reflexivo en el alumnado de Grado, que posibilite el desarrollo efectivo de la iniciativa.
3. Problematizar, de manera regular, la idea de que existe un evidente ecosistema de saberes que no ha sido construido en igualdad de condiciones académicas e institucionales. Por ello, es imprescindible familiarizar a los alumnos con las “ideas menores”, “teorías de baja intensidad” (Rivera Cusicanqui 2018) o “saberes subyugados” (Foucault 1980), un corpus de conocimiento(s) no-positivos que han sido descalificados, devaluados y excluidos, para poder construir una arqueología de las ausencias, negaciones y puntos ciegos en la configuración de una disciplina curricular. En palabras de Castro-Gómez, abrazar la conjunción epistémica (y no la mera disyunción binaria), en aras de exponer, analizar y erigir de forma colectiva, una epistemología justa, multidimensional, interdependiente e inclusiva.
4. Desarrollar una propuesta didáctica asentada en la idea de que deben existir relaciones pedagógicas vivas. Para ello, nos podremos servir de formatos originales y estimulantes como pueden ser los “conversatorios” (que han funcionado de manera muy activa durante el confinamiento en su versión online síncrona) o los “semilleros de investigación” (grupos de aprendizaje y creación que pueden estar conformados por estudiantes y/o docentes, y que ofrecen la oportunidad de conectar con la realidad y contribuir a mejorarla) para que los alumnos se autoestimen a partir de reconquistar un papel activo en su proceso de construcción de diálogos significativos, escucha activa y pensamiento crítico. La idea es que estos ejercicios desaten, en el aula, un espacio de

compromiso colectivo y maduración intelectual y personal, produciendo en el proceso, la generación de una identidad relacional (sensu Hernando 2012), no puramente instrumental e individualizada.

5. Intervenir la crisis global y educativa actual por COVID-19, como una posibilidad de conocimiento(s) y/o acercamiento, aunque ello ocurra en un escenario desconocido e incierto de pedagogías pandémicas (Guijarrubia 2020) que exigen, necesariamente, “tejer cuidados y bordar formas de acercamiento que permitan crecer, donde el aislamiento físico no implique inmensa soledad” (Ibid., s.p.). Esta forma humanizante de desplegar una pedagogía para estos tiempos inusualmente exigentes, implica también, desarrollar una reflexión docente sobre la posibilidad de construir no solo una pedagogía de matriz inversa (a saber, “descosiendo” las simas sobre las que se ha fosilizado una concepción particularista y subjetiva del conocimiento y de las disciplinas que lo regulan), sino simultáneamente, ensayar una pedagogía transpandémica, a saber, una praxis de enseñanza que atienda los desafíos transversales que caracterizan a este tiempo, y que lejos de ser un tabú o un telón, incluya a la propia pandemia como elemento fundamental de reflexión y transformación para afrontar, procesar y reconstruir nuestra experiencia educativa, pero también cotidiana (emocional, convivencial, académica, política, etc.).
6. Indisciplinar las disciplinas, es decir, “contrariar” intelectualmente la cada vez mayor atomización disciplinar que tan solo favorece la consolidación de una academia compartimentada y cerrada al diálogo interdisciplinar y a la evolución transdisciplinar. En palabras de Edgar Morín, refutar un comportamiento académico fragmentario y fracturante que deriva en la generación de “inteligencias ciegas” (cf. 1995), o peor todavía, de una población de “microsabios macroignorantes” (Vilar 1997), que suprime el carácter holístico y complejo de la realidad. A través de una propuesta indisciplinada, se alimenta el fenómeno de “curiosear” (Rodríguez Victoriano 2017), o de “errabundeo” intelectual (Vilar 1997), como actitud filosófica, aperturista e independiente, que permite al alumno efectuar una fuga crítica en relación a los caminos académicos rígidos e impuestos que no admiten desvíos ni productivos y ni singulares.
7. Promover y afianzar relaciones de intercambio académico con otras universidades, instituciones, grupos y especialistas, para construir una red preliminar de indagación y ejecución de proyectos de innovación docente orientados a fomentar y potenciar el pensamiento crítico-complejo en la universidad. Sortear una vieja racionalidad académica para poder optar a relaciones transformadoras (transdisciplinares) y renovadoras, que superen un paradigma meramente multidisciplinar, instrumental y fraccionado, que emula de forma simulacral, una cultura inscrita en lógicas de producción económica y de inflación especulativa, tan características del capitalismo financiero actual, y tan ajenas y contrarias al pensamiento y a la elaboración de conocimiento(s).

Propuesta metodológica y recomendaciones para la implementación

Los ejercicios que proponemos a continuación son solo algunos ejemplos que hemos seleccionado para este trabajo, de entre la batería de materiales que diseñamos, y seguimos creando, para utilizar en diferentes asignaturas de corte humanístico/social. Nuestra idea ha sido en todo momento construir recursos originales y guías de discusión, reflexión y análisis, polivalentes y abiertas, que complementaran determinados epígrafes del temario reflejados en la guía aprendizaje en lugar de desplazarlos. Al tratarse de una experiencia de innovación informal e intermitente, no se ha realizado un seguimiento sistemático de los resultados. Llegados a este punto, resulta pertinente aclarar que debido a la naturaleza eminentemente dúctil del proyecto (de manifiesta adaptabilidad a un espectro muy amplio de asignaturas y temarios), así como a la necesidad de contar con un docente en posesión de ciertas destrezas interculturales y estratégicas, formularlo como un manual de innovación tradicional o una sistematización de experiencias en un contexto universitario (Pérez de Maza 2016) sería muy dificultoso, aunque no imposible. Suscribimos la reflexión moriniana de que muchas veces el método puede desbordar la propia experiencia: insólita, imprevista, errante, conducida por una idea ensayada e imaginada. Es por ello que en este trabajo nos interesa más bien ofrecer una serie de pautas, recursos y recomendaciones, para que cada docente pueda convertirse en una pieza clave que imprima su propio estilo, así como vehicular las inquietudes que sea capaz de detectar en cada grupo, para canalizar productivamente la construcción colectiva de dicha experiencia, y potencialmente, desencadenar una transformación.

A continuación, reproducimos un posible ciclo —de las múltiples combinaciones y aproximaciones que se pueden adoptar o adaptar para cada asignatura, docente, grupo, o Grado— de estos ejercicios de “diversidad epistémica”, cuyo comienzo deberá volcar toda su atención en una sesión preliminar medular en la que se pedirá a los estudiantes, que nombren a un novelista, filósofo, politólogo, sociólogo, economista o antropólogo (alguna figura relevante con gran capital simbólico o cultural, y con algún “rango disciplinar”) no-occidental. Naturalmente, esta pregunta funciona como la primera detonación de una trascendente toma de conciencia, es decir, como el primer dispositivo de estos ejercicios que expone una carencia elemental e imperceptible hasta entonces, que los desconcierta y los posiciona como sujetos epistemológicamente situados/sesgados, es decir, que les obliga a pensar y a deducir los motivos (no individuales, no personales, sino sociales, culturales, históricos y geopistémicos) por los que no pueden nombrar a ningún intelectual africano, o colectivo de pensadoras latinoamericanas —por poner dos ejemplos sencillos—, y, sin embargo, sí pueden nombrar e incluso detallar más elementos de intelectuales del Norte global (véase la Ficha 2: “¿Qué son las Ciencias Sociales? La paradoja Marx/Menchú”). Esta primera sesión, será tan solo el primer peldaño para ir escalando hacia debates más complejos y encaramados, y para comenzar a introducir (y simultáneamente, esbozar junto con ellos), un primer “Glosario de diversidad epistémica”, que podrá contener conceptos-clave como epistemología, hermenéutica pluritópica, poder, conocimiento(s), Cultura/cultura, colonialidad, etc., algunos de los cuales podrán ir significando los y las estudiantes de forma cooperativa y constructivista. Suele ocurrir —y si no ocurre, se puede provocar desde la didáctica para marcar una distinción fundamental— que muchos alumnos harán alusión al famoso dictum baconiano de que “El conocimiento es poder”. Sin embargo, la idea que nos interesa comenzar a introducir en esta primera sesión preparatoria será justamente la contraria: “El poder es conocimiento”, en el sentido de que el poder es el que determina qué es conocimiento (y correlativamente, qué no lo es, o si este es legítimo o ilegítimo,

válido o inválido, digno o descartable, etc.). A partir de esta reflexión, se podrá comenzar a descomponer este primer régimen de verdad (“el conocimiento es poder”) que se asume como algo irrefutable sin siquiera examinar los matices intrínsecos a términos tan complejos como a los que se aluden: ¿qué tipo(s) de conocimiento(s) realmente otorga(n) poder automáticamente? ¿Enunciado desde cuándo/dónde y por quién puede el conocimiento ser/no ser empoderado/poderoso/insignificante? La deconstrucción acompañada de esta primera “fantasía de control causal” (conocimiento = Poder), nos conducirá a la idea de que:

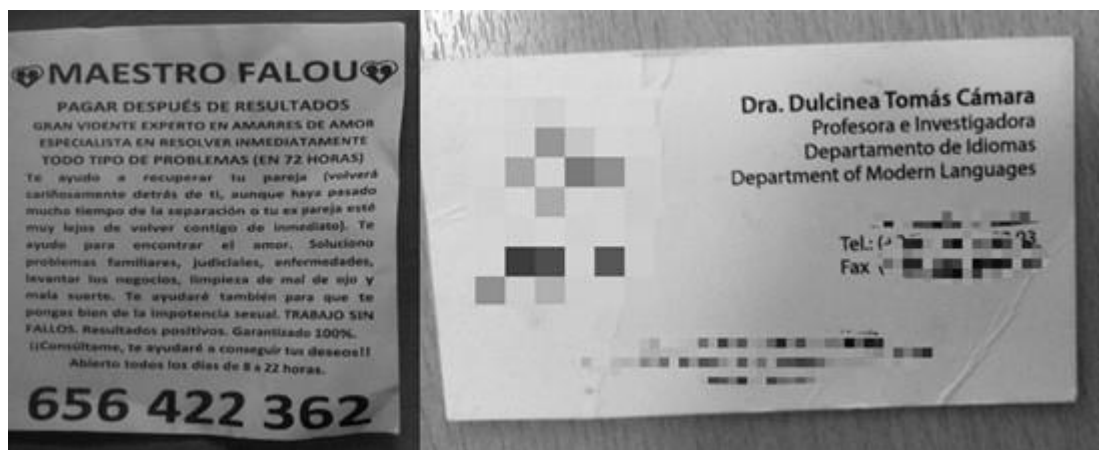
El poder se ocupa de definir la realidad más que de descubrir qué es la realidad “realmente”. Esta es la única y más importante característica de la racionalidad del poder, es decir, de las estrategias y tácticas que emplea el poder con relación a la racionalidad. Definir la realidad a partir de la definición de la racionalidad es el medio principal a través del cual el poder se ejerce. Ello no implica que el poder busca la racionalidad debido a que la racionalidad y el conocimiento son poder. Más bien, el poder define qué cuenta como racionalidad y conocimiento, y, por tanto, qué cuenta como realidad (Flyvbjerg 1998, 319).

Solo a partir de este primer debate y la lectura crítica de este fragmento inicial, podremos comenzar a emplear las imágenes o textos que preludian las sesiones de discusión y análisis en las que se apoya el desarrollo de nuestros ejercicios. Como ya hemos apuntado, estos no contienen una temporalización específica y pueden acoplarse como recurso introductorio, de refuerzo, o incluso de problematización adicional, para cualquier epígrafe del temario que consideremos guarda especial relevancia para el área disciplinar en la que nos encontremos trabajando, o, sencillamente, para ofrecer un marco de reflexión general respecto del canon/contenido de la asignatura o del Grado en cuestión. En todo caso, el principio esencial de cada ejercicio será el de des-encubrir un presupuesto epistemológico —o varios, que se irán desprendieron de forma rizomática, como el “pensamiento rotativo” moriniano— sobre el que se basa el proyecto disciplinar de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Nos gustaría indicar que, de manera general, algunos de los recursos más reveladores y ricos en términos pedagógicos, con mayor potencial heurístico, suelen situarse fuera de la esfera académica, sobre todo en el terreno de lo cotidiano o de lo aparentemente banal. A modo de sugerencia, alentamos a todo docente interesado en aplicar esta experiencia didáctica, a emprender una búsqueda estimulante y subversiva de recursos de esta naturaleza, ya que resultan idóneos para atraer la atención de los estudiantes, que en todos los casos ensayados, manifestaron un alto grado de asombro debido a la inesperada y enorme energía que para ellos, comenzaban a proyectar objetos o imágenes no especialmente reseñables, pero que tras el desarrollo de las sesiones, revelaban una oportunidad imprevista de construir algo significativo, original y reflexivo. Adicionalmente, el empleo de estos recursos entrena el desarrollo de destrezas críticas, y cultiva una mirada atenta y aguda, que pueda ir más allá de lo evidente, o mejor aún, que escoja interpretar desde el prisma de lo complejo, lo aparentemente cotidiano o insignificante.

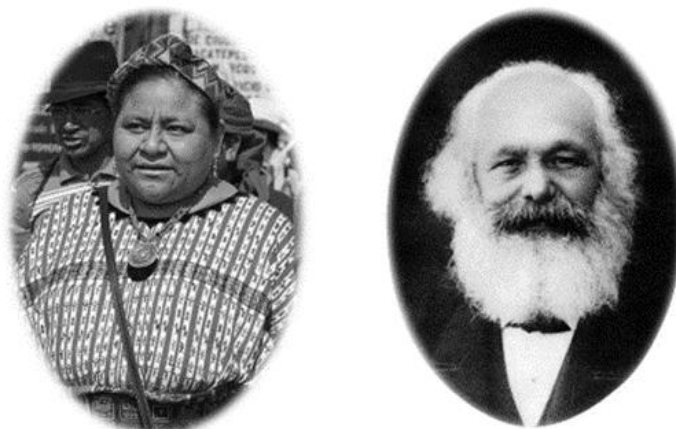
El formato del ejercicio se asienta en la presentación de una selección de imágenes, vídeos o textos especialmente provocadores o desconcertantes, que pueden ir acompañados de: (a) una pequeña guía de discusión y debate que el docente deberá redactar, conducir y organizar, y; (b) unos textos (extractos) teórico-críticos de unas/os autoras/es o iniciativas colectivas, relacionado con lo que se pretende explorar, y que configure el armazón teórico para esa primera exposición, cuya

función será la de visibilizar una perspectiva alternativa en relación a otras formas de conocimiento(s), otras vías de producción de saberes, y otros locus de enunciación/organización de los mismos. A continuación, reproducimos algunos ejercicios que han ido surgiendo en el curso de estos años (2017-2019), y que han sabido acompañar en el aula de manera muy estimulante, esa vocación de indisciplinar aquello que no se cuestiona, no se contesta o sencillamente, ni siquiera se registra. En cualquier caso, cada docente podrá diseñar sus propios ejercicios, para poder abrir las grietas específicas que ella o él considere convenientes u oportunas para fomentar los debates que se deben suscitar en torno a los complejos procesos de construcción y legitimación del conocimiento en nuestra cultura académica, a saber, maniobrando con responsabilidad intelectual y social esa pedagogía de matriz inversa. Esta no implica determinar la validez/invalides de un corpus de ideas, ni caer en un mero relativismo falaz e inconducente, ni tan siquiera denostar, atacar, privilegiar o idealizar un conocimiento sobre otro, sino comenzar a adquirir como docentes —y así transmitirlo a nuestras y nuestros estudiantes— tácticas que nos permitan trastelar más conscientemente, más profundamente, y con mayor integridad, sistemas de pensamiento-otro: como en un tejido, también aprender a leer los complejos “reversos” de los procesos de construcción, legitimación y marginación de conocimientos que han condicionado nuestra concepción disciplinar (y desafortunadamente, la han disciplinado).



FICHA 1. ¿Cómo/Quién activa el sistema de credenciales? (Archivo personal)

Materiales: (a) Guía de discusión y debate; (b) Textos: Extractos de Mignolo (2011), Foucault (1980) y Flyvbjerg (1998)



FICHA 2. ¿Qué (quiénes) son las Ciencias Sociales? La paradoja Marx/Menchú²



FICHA 3. Ingeniería del Otro: Descolonizar la mirada/La colonialidad del poder³

² Imágenes obtenidas de <https://es.wikipedia.org/wiki/Rigoberta_Mench%C3%BA> y <<https://www.elblogsalmon.com/economistas-notables/economistas-notables-karl-marx>> respectivamente.

³ Imágenes obtenidas de <<https://amuraworld.com/topics/history-art-and-culture/articles/1480-orientalismo-en-europa-de-delacroix-a-kandisky>> y <<https://fabiosa.es/audel-haren-shah-real/>> respectivamente.

FOLKLORE VS. ART

THE BIRTH OF MODERN ANTHROPOLOGY AND ITS IMPACT IN CONTEMPORARY WORLDVIEWS



"La Gioconda" (Leonardo Da Vinci)

"The artist would attempt to capture the likeness of the most beautiful woman in his community. The subject of this particular idealized and stylized portrait was embellished in classic fashion with a coiffure composed of a central lobe and two lateral tresses. Pigments were originally taken from riverbeds, which was associated with a spiritual realm of existence, and the technique was applied to the surface of the face. By using this material, the artist both celebrated the beauty of a mortal woman and transformed her into a transcendent being"



FICHA 4. De Patrimonio, categorías y locus de enunciación: ¿Lisa Gherardini es una “Mujer punu”?⁴

En este artículo hemos reproducido las fichas de signo más generalista y mayor replicabilidad, ya que categorías como “Conocimiento/saber(es)”, “Academia/activismo”, “Arte/artesanía”, “Cultura/folklore” son puntos de fogueo básicos o detonadores fundamentales a la hora de introducir bien una asignatura de Humanidades/Ciencias Sociales, bien unidades específicas de un temario asignado a una carrera de estas ramas. Por otra parte, como indica la primera ficha, cada ejercicio podrá ir acompañado de una guía de debate, así como de un pequeño dossier con extractos de textos que propicien una posterior elaboración, con el objetivo de construir un(os) armazón(es) posible(es) —aunque otras formas no-textuales de andamiar también son bienvenidas— para organizar y estructurar las distintas ideas surgidas, sentipensadas, negociadas, construidas y consensuadas a partir del debate inicial. Para la primera ficha, por ejemplo, la guía de discusión se centró en algunas cuestiones clave como:

- (1) Quién puede enseñar y por qué;
- (2) Quién/qué [instituciones] lo acredita/sustenta y con qué mecanismos;
- (3) Cómo se establece la relación entre poder y conocimiento;
- (4) Qué relaciones históricas determinan inclusiones/exclusiones/distribuciones disciplinares; o
- (5) Cómo se perpetúan/transforman/subvierten estas relaciones en la actualidad. Sin embargo, en nuestra experiencia con los ejercicios, son las y los propios estudiantes los que finalmente reconducen el debate a partir de sus inquietudes, sus contextos y su apreciación de la cuestión que subyace al debate, a saber, las tecnologías de la exclusión.

⁴ Texto: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/318667>

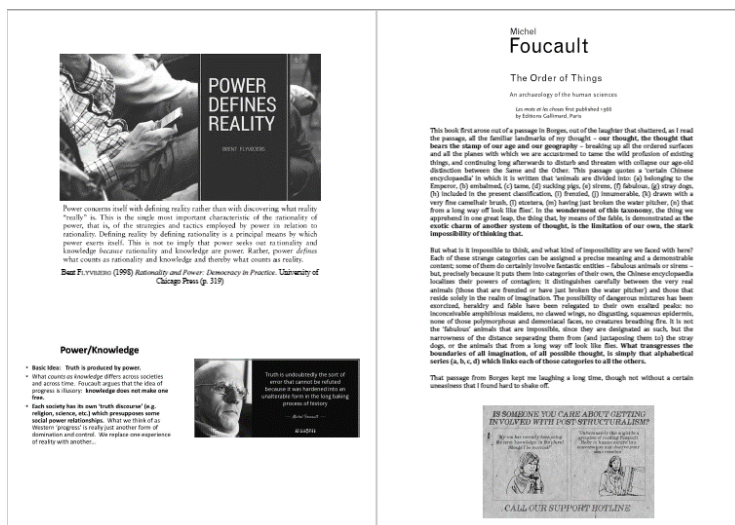


FIGURA 1. Ejemplo de extractos de textos de apoyo para la Ficha 1 (Foucault 1980, y Flyvbjerg 1998)⁵

Las guías de discusión se podrán elaborar ad hoc, dependiendo, como ya hemos apuntado, del tipo de ficha que diseñemos, pero, sobre todo, de aquellas cuestiones que nos interese “agrietar” productivamente, según el Grado, la asignatura o el tipo de temario: por ejemplo, un temario excesivamente descriptivo podría verse beneficiado de más ejercicios que un temario o unas unidades más versátiles o transversales. Como ya hemos apuntado, las guías de discusión pueden ir acompañadas de un soporte teórico-crítico (sean estos textos, documentales, conferencias o charlas online, conversatorios virtuales o incluso charlas presenciales a cargo de protagonistas) que tonifiquen una reflexión sólida, viva y sugerente de cara a las cuestiones que se pretenden problematizar en el aula. Asimismo, también se pueden emplear textos ya clásicos que aún conservan su frescura original —condición que encontramos, por ejemplo, en Said (2018), Mernissi (2001), Mignolo (2003), Federici (2010), etc.— y que, a pesar de su edad, para los alumnos supondrá sin duda un importante descubrimiento emocional, social e intelectual.

Conclusiones (y proyecciones)

Retomando, si no el método, sí la intencionalidad de construir conocimiento desde la práctica (cf. Torres Carrillo 1999, Jara 2018), la implantación y desarrollo de estos “ejercicios de diversidad epistémica” ha supuesto un punto de inflexión en nuestra labor docente, así como una apuesta por una ineludible intervención meta-disciplinar y meta-curricular de matriz inversa. Ello ha supuesto la generación de un espacio y un tiempo poco habituales, para que las y los estudiantes puedan reflexionar sobre un canon o corpus de conocimiento al que suelen acceder únicamente desde una posición puramente receptiva, pasiva y acrítica. Utilizando diversas técnicas como la puesta en común, la discusión dirigida o el trabajo cooperativo, el resultado de estos ejercicios ha sido el favorecer que las y los estudiantes pudieran detectar elementos disonantes en narrativas

⁵ Imágenes: <https://www.azquotes.com/quote/1015068> y <https://www.slideshare.net/jbradfo4/theory-postmodernism>

fundacionales/fosilizadas de las disciplinas, así como en determinados procesos históricos de construcción de conocimiento, pudiendo tomar así conciencia crítica de la presencia de relaciones de dominación y de poder en la distribución de contenido de sus propios estudios. De las problematizaciones que surgieron durante el desarrollo de estas sesiones, los participantes fueron capaces de entretejer y reorientar, en el largo plazo, aplicaciones críticas, reflexiones personales e interpretaciones alternativas sobre otros contenidos y trabajos prácticos fuera de la órbita o influencia directa de la experiencia, lo que corrobora que determinadas vivencias intelectuales y sus vinculaciones directas (emocionales y físicas, también) se convierten en espacios lugarizados, vivos, “de creación y producción de saberes” (Jara 2018, 54).

Sin embargo, también parece necesario exponer una serie de obstáculos que han dificultado (y pueden dificultar) su ejecución, para así prever posibles contratiempos y planificar en consecuencia. Las principales barreras están relacionadas de manera directa e indirecta con el propio objetivo de la propuesta, es decir, con trabas de carácter estructural, que este proyecto recoge y pretende comenzar a subvertir. El primer y más notorio obstáculo, es de naturaleza sistémica: el modelo educativo actual carece de mecanismos explícitos para cuestionar presupuestos epistémicos que alberga, cobija y reproduce la propia universidad. De ello se desprende una segunda barrera que afecta especialmente al alumnado, y que guarda relación con alteraciones consustanciales a este proyecto (notablemente desestabilizador) que podría generar una cierta sensación de inquietud, recelo o incluso escepticismo en ellos. Asimismo, el contenido que estructura el taller es eminentemente abstracto e igualmente novedoso: una tendencia educativa por lo general abocada a referenciar la realidad más próxima y a privilegiar un corpus teórico biodegradable e inalterable, también puede funcionar como un obstáculo que habrá que deponer con paciencia y empeño, insistiendo en “prestar atención a los reversos”. La inmersión en los ejercicios ha de ser un trabajo progresivo y comprensivo, y siempre debe estar enfocado a estimular más una vocación heurística que de contenido, promoviendo, por tanto, una indagación con capacidad de transformación.

Para finalizar, resulta necesario apostillar que estos ejercicios que promueven y fortalecen una pedagogía de matriz inversa, incidirán no solo en la forma de aprender contenido (es decir, aprehendiendo también la forma en que estos se configuran, se estabilizan y se transmiten), sino que podrán infundir el hábito de trasvasar y aplicar una serie de habilidades de pensamiento crítico-complejo sobre otras áreas vitales, igualmente relevantes. En nuestra experiencia, hemos constatado que la incorporación de estos ejercicios, ha supuesto para las y los alumnos el desarrollo de un mecanismo de infiltración y capilaridad de destrezas analíticas, interpretativas y propositivas: los fenómenos a través de los cuales se produce conocimiento (y autoconocimiento), se desarrollan en una condición de gran fluidez, de ahí que debamos de ser capaces de suscitar comunicaciones inéditas (Vilar 1997) y cruzadas entre diferentes espacios y protagonistas —también colectivos— de quehaceres, saberes y sentipensares.

Bibliografía

Augé, Marc. 1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. París: Seuil.

Barrera, Ulises y Walter, Mignolo. 2001. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Bernales Ramírez, Martha E. 2015. *El pensamiento mítico como modo válido de pensar las matemáticas*. Lima: Tarea.

Bertoni, Federico, Jacopo Rosatelli, Carlos Fernández Liria, Olga García, Enrique Galindo y Jordi Llovet. 2020. *La escuela vaciada. La enseñanza en la época pospandémica*. Madrid: Altamarea.

Bolom Pale, Manuel. 2019. *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de los pueblos originarios*. Buenos Aires: CLACSO.

Camps, Victoria. 2016. *Elogio de la duda*. Barcelona: Arpa.

Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, Boaventura. 2014. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers.

– 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Dussel, Enrique. 2001. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée.

Esteva, Gustavo. 2012. "Regenerar el tejido social de la esperanza". *POLIS. Revista Latinoamericana* 33, 1-18.

Federici, Silvia. 2010. *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Fernández-Savater, Amador. 19 de febrero de 2016. "Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa". *Eldiario.es*. <https://www.eldiario.es/interferencias/disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-universidad_132_4146167.html>

Flyvbjerg, Bent. 1998. *Rationality and Power: Democracy in Practice*. Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, Michel. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

– (1972) 1980. *Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon Books.

– (1966) 1970. *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Fricker, Miranda. 2009. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford UP.

GIASE. 2020. “Otras academias son posibles. Sentipensares desde la acción colectiva. Red Sentipensante. Procesos de reflexión y acción participativa”. CLACSO Procesos y Metodologías Participativas, Boletín 2, 41-46.

Grosfoguel, Ramón. 2020. “Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial”. *Tabula Rasa* 9, 199-215.

Guijarrubia, Patricia. 16 de septiembre de 2020. “Pedagogías pandémicas, entre la ternura y el cuidado”. *Formaciónib*. <<https://formacionib.org/noticias/?Pedagogias-pandemicas-entre-la-ternura-y-el-cuidado>>

Gulino, Carina y María Martinengo. 2020. “Caminar, conocer, crear. Una propuesta para pensar el territorio con los aportes de Silvia Rivera Cusicanqui”. En *Diálogos filosóficos interdisciplinarios desde la Patagonia Austral*, coordinado por Diana Viñoles, 41-58. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Iglesias, Tato. 2001. “La Universidad Trashumante. Sendas para la Educación Popular, un grupo tras las huellas de Paulo Freire”. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio* 1(2), 95-98. <<http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2001.i2.08>>

Jara, Oscar H. 2018. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: CINDE.

Manzano-Arrondo, Vicente. 2015. “Academia, evaluación y poder”. *RASE* 8(2), 197-222.

– 2012. *La universidad comprometida*. Bilbao: Hegoa.

Mejía Jiménez, Marco R. y María E. Manjarrés. 2011. “La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI”. *Praxis & Saber* 2(4), 127-177.

Mernissi, Fatima. 2001. *El harén en Occidente*. Madrid: Espasa Calpe.

Mignolo, Walter. 2011. “Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto”. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1(2), 44-66.

– 2010. *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

– 2003. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, & Colonization*. Michigan: The University of Michigan Press.

Morales, Isabel, Reina Onowa y Vicente Manzano-Arondo. 2018. “La ‘buena universidad’ desde la experiencia crítica”. *Aula Abierta* 47(4), 387-394. <<https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.387-394>>

Morin, Edgar, Emilio R. Ciurana, y Raúl D. Motta. 2006. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Nussbaum, Martha. 2010. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz.

Hernando, Almudena. 2018. La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno. Madrid: Traficantes de sueños.

Pérez de Maza, Teresita. 2016. Sistematización de experiencias en el contexto universitario. Caracas: UNA.

Pluriversidad Amawtay Wasi. 2019. “Nosotros”. <<https://amawtaywasi.org/nosotros/>>

Rivera Cusicanqui, Silvia. 2018. Un Mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón.

– 2010. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rodríguez Victoriano, José M. 2017. “La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública”. *Teknokultura* 14(1), 85-103. <<http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.55047>>

Said, Edward. 2018. Orientalismo. Madrid: Debolsillo.

Sarango Macas, Luis F. 2019. “La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder”. *Revista Universitaria del Caribe* 23(2), 31-43. <<https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8929>>

Sosa, Ruth. 2020. “La producción de narrativas como dispositivo de co-investigación y de praxis sociopolítica. Notas en movimiento”. *Cuadernos abiertos de Crítica y Coproducción* 1, 6-13.

Tomás Cámara, Dulcinea. 2020. “Critical Thinking Lab. Mayéutica para Millenials”, en *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, dirigido por Enrique J. Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández, Juan R., 242-251. Barcelona: Editorial Octaedro.

Torres Carrillo, Alfonso. 1999. “La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente”. *Pedagogías y saberes* 13, 5-15.

Turkle, Shirley. 2017. En defensa de la conversación. Barcelona: Ático de los libros.

Universidad de la Tierra. 2020. “Nuestra historia”. <<https://unitierraoax.org/quienes-somos/nuestra-historia/>>

Vilar, Sergio. 1997. La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Kairós.

Yaksic, María. 2017. “Aura Cumes: Tenemos Que Sacudirnos Las telarañas del pensamiento único que encubren el despojo”. *La Raza Cósmica. Revista de Cultura y Política Latinoamericana*. <<http://glefas.org/auracumes-tenemos-que-sacudirnos-las-telaranas-del-pensamiento-unico-queencubren-el-despojo/>>