



• This is Me

We shed light on our dreams and hopes...a Palestinian identity... here we live, here we grow ... here the birds fly and song for better days....and here we fight for everything, for our right to live in safety and eternal peace.

Collage Acrylic Color and different material on canvas



autora : Maysaa Yousef

título : This is Me\*

año : 2021

# Tránsitos hacia una pedagogía crítica feminista y comprometida



Volumen 8 N.º 56  
enero - junio de 2024  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
e21579

Transitions Toward  
a Committed and  
Feminist Critical  
Pedagogy

Trânsitos para  
uma pedagogia  
crítica, feminista e  
comprometida

Juan Camilo Buitrago-Trujillo\*  
Mauricio Chemás-Rendón\*\*  
María Ximena Dorado-Velasco\*\*\*

Fecha de recepción: 21-05-2024

Fecha de aprobación: 21-05-2025

## CÓMO CITAR

Buitrago-Trujillo, J. C., Chemás-Rendón, M. y Dorado-Velasco, M. X. (2024). Tránsitos hacia una pedagogía crítica feminista y comprometida. *Nodos y Nudos*, 8(56), e21579. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num56-21579>

\* Doctor en Ciencias en Diseño y Arquitectura, Universidad de São Paulo. Profesor, Departamento de Diseño, Universidad del Valle. [juan.buitrago@correounivalle.edu.co](mailto:juan.buitrago@correounivalle.edu.co)

\*\* Doctor en Antropología Social y Cultural, Universidad de Barcelona. Profesor, Departamento de Diseño, Universidad del Valle. [mauricio.chemas@correounivalle.edu.co](mailto:mauricio.chemas@correounivalle.edu.co)

\*\*\* Doctora en Ciencias sociales y humanas, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora, Departamento de Diseño, Universidad del Valle. [maria.ximena.dorado@correounivalle.edu.co](mailto:maria.ximena.dorado@correounivalle.edu.co)







Volumen 8 N.º 56  
 enero - junio de 2024  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 e21579

## RESUMEN

El presente artículo resulta de una serie de reflexiones derivadas de nuestro trabajo docente en la asignatura de Metodología de investigación (2020) para estudiantes de octavo semestre de los programas de Diseño Gráfico e Industrial del Departamento de Diseño de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali, Colombia. La asignatura fue orientada con base en el trabajo de investigación doctoral de una de las autoras de este artículo, quien, a partir de una revisión crítica al diseño disciplinar, hegemónico y tradicional en el horizonte de un campo de estudio emergente,[1] plantea una intervención en los procesos pedagógicos que guían la formulación de los proyectos de grado. El sentido de su propuesta, que además revitaliza experiencias previas motivadas por otros profesores del programa, fue crear condiciones de posibilidad para indagar, incursionar y experimentar con prácticas del conocer alternativas, con enfoque feminista y decolonial, que motiven a los y las estudiantes a trabajar con metodologías que cuestionen la tradición epistemológica del diseño (por moderno colonial, cientificista, patriarcal y capitalista) y les permitan reconocer los sistemas de poder y las múltiples formas de opresión que persisten en los entornos sociales y educativos de los que participan.

Lo que acá consignamos es producto de discusiones permanentes e inacabadas sobre la formación profesional en diseño desde una universidad pública y regional, y de nuestro deseo por promover una pedagogía crítica y emancipadora que desemboque en alternativas a la forma dominante de producción de conocimiento. Si bien este texto no presenta citas textuales de los y las estudiantes, sus voces están presentes en cada reflexión y en cada cuestionamiento metodológico que aquí se expone.

**Palabras clave:** pedagogía; diseño; investigación; alternativas; crítica; universidad

## ABSTRACT

This article is the result of a series of reflections arising from our teaching work in the Research Methodology course (2020), taught to eighth-semester students in the Graphic Design and Industrial Design programs at the Department of Design, Universidad del Valle, in Cali, Colombia. The course was guided by one of the article's authors' doctoral research, which, through a critical review of disciplinary, hegemonic, and traditional design within the horizon of an emerging field of study, proposes an intervention in the pedagogical processes that guide the formulation of final project proposals. The purpose of this proposal—which also revitalized previous experiences inspired by other faculty in the program—was to create the conditions that make it possible to research, delve into, and experiment with alternative ways of knowing, with a feminist and decolonial approach. These practices aim to encourage students to work with methodologies that question the epistemological tradition of design (as modern-colonial, scientific, patriarchal, and capitalist), and that allow them to recognize systems of power and the multiple forms of oppression that persist in the social and educational contexts to which they belong.

What we present here is the fruit of ongoing and unfinished discussions about professional design education within the context of a regional public university, and our desire to promote a critical and emancipatory pedagogy that points toward alternatives to the dominant form of knowledge production. Although this text does not include direct quotations from students, their voices are present in every reflection and methodological question raised here.

**Keywords:** pedagogy; design; research; alternatives; critical; university

## RESUMO

Este artículo resulta de una série de reflexões derivadas do nosso trabalho docente na disciplina de Metodologia de Pesquisa (2020), ministrada para estudantes do oitavo semestre dos cursos de Design Gráfico e Design Industrial do Departamento de Design da Universidade del Valle, na cidade de Cali, Colômbia. A disciplina foi orientada com base na pesquisa de doutorado de uma das autoras deste artigo, quem, a partir de uma revisão crítica do design disciplinar, hegemônico e tradicional, no horizonte de um campo de estudo emergente [1], propõe uma intervenção nos processos pedagógicos que orientam a formulação dos projetos de trabalhos de conclusão de curso. O sentido dessa proposta — que também revitalizou experiências anteriores motivadas por outros docentes do programa — foi criar condições de possibilidade para pesquisar, adentrar-se e experimentar com práticas alternativas do conhecer, com enfoque feminista e decolonial. Tais práticas buscam estimular os e as estudantes a trabalharem com metodologias que questionem a tradição epistemológica do design (por ser moderno-colonial, cientificista, patriarcal e capitalista), e que permitam lhes reconhecer os sistemas de poder e as múltiplas formas de opressão que persistem nos contextos sociais e educacionais dos quais fazem parte.

O que aqui apresentamos é fruto de discussões permanentes e inacabadas sobre a formação profissional em design no contexto de uma universidade pública e regional, e de nosso desejo de promover uma pedagogia crítica e emancipadora que aponte alternativas à forma dominante de produção de conhecimento. Embora este texto não apresente citações diretas de estudantes, suas vozes estão presentes em cada reflexão e em cada questionamento metodológico exposto aqui.

**Palavras-chave:** pedagogia; design; pesquisa; alternativas; crítica; universidade

## Un primer contexto

El curso de Metodología de investigación que propició las reflexiones aquí descritas fue concebido como la primera etapa del Taller de Investigación Experimental (en adelante: TIE), una intervención pedagógica integrada al trabajo de investigación doctoral de una de las autoras de este artículo, profesora del departamento. El TIE tendría una duración de tres semestres —el tiempo establecido en el reglamento para que los y las estudiantes formulen y desarrollen su proyecto de grado—, e iniciaría en octavo semestre con el curso Metodología de investigación, dirigido a estudiantes de ambos programas académicos (industrial y gráfico).

El objetivo del TIE era crear un espacio de experimentación metodológica que partiera de una revisión crítica de los procedimientos tradicionales de investigación y de la producción de conocimiento. Igualmente, pretendía habilitar al estudiantado, a partir de exploraciones prácticas, a reconocer que

las creencias y comportamientos del investigador forman parte de la evidencia empírica a favor (o en contra) de los argumentos que sustentan las conclusiones de la investigación. Y esta evidencia tiene que ser expuesta al análisis crítico tanto como debe serlo el conjunto de datos que suele definirse como evidencia relevante. (Harding, 1987, p. 8)

Finalmente, buscaba evidenciar que los aparatos y las prácticas material-discursivas moldean los fenómenos que estudiamos (Barad, 2003).

El curso inició en octubre de 2019. Sin embargo, un mes después tuvo lugar en Colombia un paro nacional que movilizó a parte de la población de las principales ciudades del país, incluida Cali. Se trató de una respuesta a la impopularidad de las políticas económicas, sociales y ambientales del gobierno de Iván Duque; al incumplimiento de los acuerdos de paz con las FARC-EP; y al asesinato de líderes y lideresas sociales, ambientalistas, excombatientes firmantes del acuerdo y opositores del gobierno de turno. Como la comunidad estudiantil fue convocada a movilizarse, el semestre se suspendió para garantizar su participación en el paro sin perjudicar sus obligaciones académicas. Así las cosas, nuestras intenciones para el curso se reactivaron en febrero de 2020, tras varios meses en paro.

Los(as) profesores(as) a cargo diseñamos un programa basado en la lectura de material bibliográfico que permitiera problematizar la noción de *investigación* a la que los y las estudiantes recurren con frecuencia, implícita en el currículo de ambos programas. Nos referimos a un concepto que supone mayor objetividad y validez científica en la medida en que exista mayor distancia entre sujeto y objeto de investigación. Esta visión, aplicada al diseño, se traduce en proyectos que intervienen en la realidad de otros —usualmente en condición de necesidad, carencia, cuidado y dependencia—, a partir de preconceptualizaciones que definen, de manera general y universal,

cómo solucionar problemas ajenos mediante sistemas de objetos, imágenes, servicios, experiencias, etc.

Así, el Diseño fundado en supuestos modernos, se pretenderá objetivo. Gracias a su científicidad pretenderá resolver problemas claros y distintos, universales, con soluciones liberadas de toda subjetividad. Esto se pensará posible porque la corporeidad y el lugar serán consideradas contingencias superables. Finalmente, dado que el pensamiento moderno supone que su comprensión de la realidad es un espejo de esta, su Diseño será capaz de dar respuestas generalizables y unívocas, de construir un mundo que es real, efectivo y absoluto, para adquirir así una pretendida superioridad epistémica respecto a otras prácticas. (Cruz-Aburto, 2020, p. 4)

A medida que tratábamos con los y las estudiantes los aspectos problemáticos de la dicotomía jerárquica *sujeto-objeto* —y los efectos de ese paradigma sobre los conocimientos derivados de experiencias que no respondían a la lógica racional moderna (como la violencia epistémica—, cada estudiante debía iniciar la exploración de un tema de su interés y, atravesado por las discusiones grupales, establecer un vínculo con su objeto de investigación —o con esa forma de relación denominada *reflexividad de la ciencia social* en Harding (1987). El curso transcurría entre sesiones de discusión de lecturas, actividades de incorporación de saberes (talleres), puestas en común de los avances —que usualmente formaban parte de las actividades de incorporación— y sesiones con invitados(as).

En marzo de 2020, un mes después del retorno a la normalidad académica, la Universidad del Valle decidió suspender las actividades presenciales, en cumplimiento de las disposiciones del Gobierno Nacional ante el inicio de la pandemia de COVID-19. Nosotros(as) nos vimos obligados(as) a adaptar el curso a las condiciones de la virtualidad y del trabajo en casa. Esto afectó nuestras expectativas sobre el potencial de las actividades de incorporación de saberes —que teníamos previstas para desarrollar en grupos, de manera presencial, con énfasis en la experiencia corporal— y modificó por completo la propuesta del ΠΕ.

A pesar de estas contingencias, logramos desarrollar el curso. Al finalizar el semestre, los y las estudiantes debían haber delimitado con mayor claridad

su interés de investigación mediante la elaboración del estado del arte, en el cual se vería reflejado el impacto de las discusiones sobre los procedimientos; por ejemplo, si al seleccionar y abordar sus referentes atendían al lugar de producción de ese conocimiento o identificaban formas de violencia epistémica. La última sesión (virtual) consistió en la presentación de un mapa o esquema por proyecto, en el que cada estudiante ponía en diálogo los referentes encontrados con sus propios conocimientos, experiencias e intuiciones. A través de sus decisiones temáticas, sus inquietudes frente al canon disciplinar y sus búsquedas metodológicas, expresaron una polifonía crítica que desafiaba los límites del proyecto, desde la perspectiva del diseño moderno: “El proyectar como emblema de racionalidad y libertad [...] de preconfiguración y gestión” (Mallol-Esquefa, 2018, p. 65).

Antes de continuar, conviene señalar que, en otros momentos de la historia del departamento, ya se había manifestado la intención de transformar las prácticas pedagógicas. Esto ocurrió a partir de 2007, cuando varios de sus integrantes iniciaron estudios de posgrado en artes visuales, ciencias sociales y filosofía. Tal irrupción produjo efectos en el modo de abordar los proyectos de grado, y configuró al menos tres posibilidades —intervención material, creación artística y estudios sociales— que propiciaron un cierto desdibujamiento de las fronteras tradicionalmente asignadas al diseño. Incluso, sin advertirlo del todo, se llegó a reivindicar expectativas no disciplinares.

Así, varios proyectos de grado se articularon a esos principios: algunos, más cercanos a la expectativa profesional, se involucraron sensiblemente con una comunidad para comprender una situación concreta —frecuentemente con preocupaciones ambientales—. Otros, centrados en la creación artística, se vincularon a problemáticas estético-formales o estético-políticas. Los demás, con una vocación académica, se aproximaron a fenómenos culturales para describirlos e interpretarlos. En estos últimos, se abordaron temas tan diversos como la morfología prehispánica, el uso del espacio urbano o el análisis del lenguaje en diversas producciones culturales —cine, ilustración histórica, peinados, vestuario, caligrafía, entre otros—.

Durante diez años, estos desplazamientos hacia las fronteras del campo disciplinar coincidieron con la salida de algunos profesores(as) para cursar estudios doctorales y su posterior regreso. Este movimiento debilitó la apuesta, casi borrándola de la práctica pedagógica. Aunque hubo ciertos gestos, se presentó una reducción dramática de inquietudes sobre estos enfoques limítrofes. Los nuevos docentes que llegaron a cubrir esas ausencias reproducían los antiguos enclaves profesionalistas del diseño, tanto en la enseñanza como en la dirección de proyectos de grado. Fue como si se abriera una ventana que regresara la propuesta pedagógica a las expectativas de los años ochenta: instrucción, obediencia y poco estímulo a la curiosidad (Buitrago, 2012, p. 59).

Aun así, aquellos antecedentes prepararon el terreno para que la propuesta del TIE fuera acogida y pudiéramos intervenir el curso de Metodología de investigación en 2019. La reflexión derivada de esa experiencia se despliega en los cuatro apartados siguientes, sin que ello implique una cronología de los hechos. Este texto es un relato que entrecruza teoría y práctica, autoobservaciones y diálogos espontáneos con estudiantes sobre una metodología en construcción.

## Despatriarcalizar la universidad: entre el lugar de la voz y el sentido del otro

A partir de nuestro ejercicio docente en el curso de Metodología de investigación, llegamos a considerar el silencio de nuestros estudiantes como un síntoma de una educación fundamentalmente colonial y patriarcal. ¿Qué nos dice su silencio sobre la forma en que han sido educados? Probablemente dé cuenta de ese *sistema bancario* de la educación que fue objeto de crítica por parte de Paulo Freire, un "planteamiento de la enseñanza enraizado en la idea de que lo único que tienen que hacer las y los estudiantes es consumir información suministrada por un profesor y ser capaces de memorizarla y almacenarla" (sobre Paulo Freire en hooks, 2021, p. 35).

Para nosotros(as), al interior del aula, su silencio es sinónimo de prudencia, modestia y sumisión, similar al gesto del colonizado del que habla Silvia

Rivera-Cusicanqui a propósito de la figura de lo indígena en la iconografía de Waman Puma:

No obstante, la imagen de un indio empequeñecido ante sus iguales traza el itinerario psicológico de la dominación. La condición de pequeñez social, y la actitud de "abajar el lomo", resumen el trasfondo moral de la penuria colonial. Más que las penas físicas, es el despojo de la dignidad y la internalización de los valores de los opresores lo que, al igual que en Frantz Fanon, hace de Waman un teórico de la condición colonial. (2015, p. 181)

Notamos que, con frecuencia, los y las estudiantes controlan y ocultan sus emociones, sus pulsiones y sus deseos: han interiorizado los valores del buen aprendiz, aquel que debe creer lo que dicen los profesores sin atreverse a cuestionarlo; y si lo hace, debe recurrir a argumentos fácticos y precisos que, expresados en un lenguaje académico, lo aproximen al nivel de su interlocutor. Lo demás son opiniones, intervenciones triviales, incluso *obstáculo epistemológico* (Castro-Gómez, 2007); es decir, eso de la condición humana que *interfiere* en los procesos de enseñanza.

Del otro lado, el profesor actúa como el padre represivo, la autoridad incuestionable, el proveedor de certezas, al que cualquier atisbo de subjetividad le significaría descrédito, ablandamiento y, consecuentemente, la indeseable feminización.<sup>1</sup> bell hooks se refiere a esa contención de la subjetividad del profesor como *deshumanización*, la consecuencia de atomizar o desintegrar los campos de la experiencia:

El único aspecto de nuestra identidad venía determinado por lo bien que funcionasen nuestras cabezas, por nuestra capacidad para hacer nuestro trabajo en el aula. Supuestamente, nuestro ser se vaciaba en el momento en que cruzábamos el umbral, dejando solo una mente objetiva, libre de experiencias y prejuicios. (hooks, 2021, p. 38)

A nosotras, las profesoras, las mujeres académicas —quizá también a las personas no binarias—, ese escenario nos presenta dos opciones: masculinizar nuestro trabajo, acentuando la doctrina, el poder y la compostura, o hacer de madres del estudiantado, abrazando el pensamiento patriarcal, desde el cual el

<sup>1</sup> Por eso el género de ese sujeto es, en esta parte del texto, masculino. Tendrá más sentido en los próximos párrafos.

cuidado y la sumisión siguen pareciendo una característica ontológica, natural y exclusiva de las mujeres (hooks, s. f.).

Para el curso de Metodología de investigación preferimos probar con algo distinto y que no reforzara los sistemas existentes de dominación. Al actualizar la apuesta de 2007, instamos a los y las estudiantes a concebir la elaboración de su proyecto como una ocasión para su autorrealización, para lo cual debíamos transformar nuestras prácticas pedagógicas. En palabras de Biesta:

In order to overcome the "teacher-student contradiction" characteristic of banking education, both the teacher and the student need to give up the very identity that keeps them in an oppressive and dehumanising relationship. Instead they need to engage in a relationship which Freire calls *dialogue*. (Biesta, 2017, p. 57)

También debíamos reconstruir un vínculo pedagógico basado en el mutuo reconocimiento, en el respeto por las diferencias, por el lugar del otro(a) y por su saber, su hacer y su sentir: "Here the teacher is a subject with other subjects, rather than a subject depositing knowledge into objects. In one and the same move, students cease to be "docile listeners" and become "critical co-investigators in dialogue with the teacher (Freire, 1993, p. 62)" (Biesta, 2017, p. 58).

Por supuesto, despatriarcalizar las relaciones entre profesores(as) y estudiantes —más específicamente, las que tienen lugar en el aula— implica reconocer el papel que desempeñamos todos(as) en perpetuar y sostener la cultura del patriarcado. Para bell hooks: "We will recognize patriarchy as a system women and men support equally, even if men receive more rewards from that system. Dismantling and changing patriarchal culture is work that men and women must do together" (hooks, s. f.). También hace falta que profesores(as) y estudiantes compartan la responsabilidad sobre el aprendizaje, que nos hagamos mutuamente cargo; para ello, es necesario propiciar situaciones de aprendizaje basadas en la autonomía y en el reconocimiento del estudiantado como sujeto poseedor de conocimientos no formales, adquiridos en el medio social y natural del que proviene.

En el curso de Metodología de investigación hicimos algunos talleres —actividades de incorporación

de saberes— después de las sesiones de lectura y discusión. En uno en particular, cuando aún trabajábamos de manera presencial, propusimos a los y las estudiantes tomar posición frente a un enunciado provocador. Para este taller tomamos como referencia un ejercicio de debate y diálogo llamado *feminismos face to face*, propuesto por un club de lectura feminista bogotano. En nuestro caso, los y las estudiantes debían formar dos grupos y, en cada uno, preparar un argumento sobre por qué estaban o no de acuerdo con el enunciado, discutir en plenaria sus razones y responder, en una suerte de contrargumentación, a las interpelaciones hechas por el grupo contrario.

Al discutir la afirmación "La aplicación de métodos garantiza el cumplimiento de expectativas sobre la culminación satisfactoria de un proyecto", cada grupo tomó un rumbo distinto, aunque en el fondo todos manifestaban estar en desacuerdo con ella. Pero claro, se trataba de una sentencia poco ambigua, sobre la que no tuvieron dificultad al momento de tomar posición; quizá esto no favoreció la emergencia de oposiciones claras y, por ende, de argumentos limítrofes y oscilaciones. Ambos grupos defendían, en esencia, lo mismo, solo que estuvieron jugando a la confrontación.

Fue muy interesante verlos entusiasmados(as) con la dinámica propuesta, eufóricos(as) y determinados(as) en la defensa de sus opiniones. Nosotros(as), sin participar plenamente del ejercicio, observábamos que era posible la corresponsabilidad en el aprendizaje y la enseñanza, pues, en situaciones como la que propició el taller, los roles que los entornos universitarios suponen —estudiantes-profesores(as)— se hacen flexibles, móviles y pueden volverse parcialmente irrelevantes. Creemos que son roles, no identidades.

This is no longer a situation in which the teacher is the one who has knowledge and the students just memorise the content narrated by the teacher. Instead both are involved in collective acts of inquiry, inquiry in "fellowship and solidarity" which are "directed towards humanization" (Freire, 1993, p. 66). (Biesta, 2017, p. 57)

Sin embargo, nos llamó la atención que, en el desarrollo del debate —para el cual no dimos muchas



instrucciones—, los y las estudiantes demandaran arbitraje y mediación, nos preguntaran por reglas y, al no encontrar unos mínimos para dar la discusión entre los grupos, modificaran la estructura de la actividad a su antojo. Además, notamos poca disposición a la escucha. Eso nos hizo pensar que nuestros estudiantes sabían cómo organizarse y actuar en equipo, pero les faltaba entrenamiento en esa especial disposición para ser afectados(as) al interactuar con la alteridad, con lo otro que no soy yo ni es igual a mí, con opositores y contradictores. Levantaban la voz, interrumpían, ocupaban la palabra, se daban la espalda... fallaban en su sentido del otro, es decir, en notar la presencia de otro; en ver, pensar y experimentar al otro sin el afán de poseerlo, de ocuparlo, de devorarlo para asimilarlo, para suplantarlo con algo del repertorio propio. La escena nos recordó a Han, en *La agonía del Eros* (2014), quien habla de la erosión de la idea del otro, del extremo narcisismo —exacerbado por el neoliberalismo— que hace que el otro desaparezca.

Anticipamos que las observaciones hechas en conversaciones posteriores sobre ese taller se trasladarían al escenario de los proyectos de grado —en trabajos de campo y en contacto con otras personas—. Por esta razón, insistimos a los y las estudiantes que concibieran el objeto de estudio como límite del ego (Han, 2014), algo que los y las excede, que se desborda en su encuentro. Con ello, problematizamos el sentido de la representación en el modelo epistemológico vigente en ambos programas de diseño, donde, como advierte Han, el investigador o

el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma, se diluye el límite entre él y el otro. El mundo se le presenta solo como proyecciones de sí mismo. No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad. Solo hay significaciones allí donde él se reconoce a sí mismo de algún modo. (Han, 2014, p. 11)

Con esa premisa, empezamos a abordar las posiciones —no neutrales— implícitas en esa forma de conocer, sobre la que escribieron Santiago Castro-Gómez, Donna Haraway, Moira Pérez y Betty Ruth Lozano —algunos(as) de los(as) autores(as) que leímos en clase—, para poner en consideración

que la elección metodológica, que es también epistemológica, no debe escapar a la revisión crítica que deriva de preguntas como: ¿qué entendemos por conocimiento?, ¿quién o quiénes determinan qué es conocimiento?, ¿qué queda por fuera?, ¿dónde se produce?, ¿dónde circula y de qué forma?, ¿quiénes acceden a él?, ¿qué prácticas involucra la producción de conocimiento? y, por supuesto, ¿para qué o al servicio de qué se produce ese conocimiento? (la cuestión ético-política del asunto, que no es menor).

Pero, si sostenemos que "todas las universidades regionales, públicas o privadas, son instituciones predominantemente blancas, segregadas y racistas, dedicadas hoy a reproducir exclusivamente el modelo de conocimiento eurocéntrico moderno" (Carvalho y Flórez-Flórez, 2014, p. 132), y lo constatamos en las aulas del programa de diseño,<sup>2</sup> estamos en mora de comenzar un proceso de autocritica que nos lleve a *erguir el lomo* para revocar esa creencia de que "la palabra legítima le pertenece a los de arriba [mientras] los de abajo solo [damos] insumos" (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 89).

Por eso, con el ánimo de desmarcarnos del modelo, quisimos enrarecer, enredar y manchar las prácticas del conocer con lo que se pensó en su momento como *obstáculo epistemológico* (Castro-Gómez, 2007) o *contaminación del cuerpo* (Haraway, 2004). En el curso de Metodología de investigación elegimos accionar la pedagogía crítica comprometida de la que habla bell hooks (2021), es decir, propender por una educación holística y progresista que "hace hincapié en el bienestar. Esto significa que las y los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes" (p. 37).

Interrogar nuestras prácticas pedagógicas pasa por reconocer la presencia de nuestros cuerpos en el aula, eludir la escisión mente-cuerpo y "trastocar la idea de la profesora como una mente omnipotente que lo sabe todo" (hooks, 2021, p. 160), algo que nos fue sumamente difícil en las condiciones que impuso

<sup>2</sup> Aunque Cali es la ciudad del país que tiene mayor población negra afrodescendiente —la segunda de América Latina después de Salvador Bahía, en Brasil—, nuestro estudiantado y el cuerpo docente son predominantemente blanco-mestizos o predominantemente blancos.



la pandemia. Para nosotros(as), subvertir la identidad patriarcal de la educación y las formas *trascendentes y desencarnadas de conocimiento* (Vargas-Monroy, 2010) implica "deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula, negando la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros" (hooks, 2021, p. 161).

## Insurgencias en-desde los sistemas educativos

Eduardo Restrepo, reconocido antropólogo y docente colombiano, publicó en mayo de 2021 una carta con los motivos de su renuncia a la Pontificia Universidad Javeriana, una de las universidades privadas más importantes del país. En el momento de su renuncia, Restrepo era profesor titular —máximo rango en el escalafón docente a nivel nacional—, llevaba quince años trabajando en la institución y dirigía la maestría en Estudios Afrocolombianos y la maestría virtual en Estudios Culturales Latinoamericanos.

En la carta que circuló abiertamente entre colegas y tuvo significativa resonancia en medios de comunicación nacionales, Restrepo cuestiona el *modelo gerencial* que prima en el manejo de las universidades —privadas y públicas— del país. Según él, este transforma a la universidad en una empresa altamente burocratizada, cuyos *procesos de precarización* laboral y entrampamientos burocráticos hacen del entorno académico institucional "algo muy distinto de un lugar donde primen asuntos como la producción de conocimiento, la pasión por los procesos de enseñanza-aprendizaje y la articulación de escenarios reflexivos y deliberativos de cara a las urgencias y sensibilidades de nuestras sociedades" (Restrepo, 2021, párr. 22).

En el mismo sentido, José Joaquín Brunner (Marquina, 2021) se refiere al fenómeno del que habla Restrepo como *capitalismo académico* y dice:

En el terreno del trabajo académico, el cambio se manifiesta, ante todo, por la difusión de un nuevo *ethos* laboral; un desempeño continuamente monitoreado, sujeto a evaluaciones constantes, con estándares de producción y productividad, agregación de funciones y *multitasking*, expansión del tiempo dedicado a las tareas, participación en procesos de internacionalización, búsqueda

y obtención de recursos (emprendimiento e innovación) y, ahora último, además, fusión entre hogar y trabajo y disponibilidad 24 x 7 para atender excepcionalmente requerimientos académicos bajo la regla de la emergencia sanitaria. (Marquina, 2021, p. 275)

Ante ese panorama, pensamos que al sistema educativo de hoy hay que encontrarle grietas, espacios que acogen esperanzas pequeñas (Walsh, 2017), donde insurjan prácticas de creación e imaginación encarnadas, informadas por la historia propia y colectiva, con las voces que se expresen crítica, ética y políticamente frente a esas urgencias y sensibilidades de nuestras sociedades que apresuraron la renuncia de Restrepo. Nos convoca ese llamado a advertir, a ver, las grietas que "revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación" (Walsh, 2017, p. 32).

La propuesta del curso de Metodología de investigación a la que nos hemos referido no fue del todo acogida por los y las estudiantes. Sabíamos que algunos(as) mirarían con desdén las lecturas que acompañaban las discusiones de cada sesión, no solo porque la temática no es usual en el currículo de diseño, sino porque lo que desestabilizan son las bases sobre las que se edifican los estrechos cercados disciplinares: eso que les da autoridad respecto de otras prácticas. Aun así, abordamos los textos en detalle, desmenuzamos los conceptos, los postulados, identificamos su estructura argumentativa y, así, de a poco, fuimos reconociendo el potencial de las reflexiones críticas sobre lo que Catherine Walsh llama "la lógica de la modernidad-colonialidad capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada con su 'monólogo de la razón moderno-occidental'" (Bautista, 2009), negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual, explotación de la naturaleza y proyecto de guerra-muerte" (Walsh, 2017, p. 33).

La dificultad de estos ejercicios de lectura y de comprensión lectora tiene que ver con una habilidad y un hábito que poco se transversaliza en los currículos de pregrado de la Universidad del Valle. Según la profesora titular de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Esperanza Arciniegas, experta en temas de lecto-escritura,

uno de los factores de deserción en la Universidad es la problemática de la lectura y la escritura, que lleva al fracaso durante los primeros semestres o al finalizar la carrera, cuando los estudiantes no escriben adecuadamente su trabajo final para obtener su grado.<sup>3</sup> (s. f., p. 1)

En nuestros años de experiencia docente, evidenciamos que los y las estudiantes leen lo indispensable y pareciera que solo por demanda. Esta problemática se refuerza en la estructura curricular de los programas académicos con la escisión entre práctica y teoría: a la primera se la concibe como instancia comprobatoria, el lugar donde se observan las hipótesis; y a la segunda, como repositorio de verdades universales y objetivas. En el caso de los programas de diseño, en unas asignaturas se lee, difícilmente se escribe, y en otras se diseña.

Además de propiciar la lectura de determinados(as) autores(as) —Santiago Castro-Gómez, Carlo Ginzburg, Moira Pérez, Betty Ruth Lozano, Wright Mills, Donna Haraway—, invitamos a la clase a un par de estudiantes en una etapa avanzada de proyecto de grado, a un profesor del departamento, doctor en antropología, y a una profesora e investigadora externa. Nos interesaba que compartieran con los y las estudiantes sus experiencias en la construcción y el desarrollo de una investigación. Escuchar a quienes ya han transitado el camino que nuestros estudiantes recién empezaban a trazar les ofrecía una gama de posibilidades para ampliar su comprensión sobre la investigación.

Por ejemplo, la profesora Betty Ruth Lozano comentó que, para ella, la investigación es *una exploración sobre sí misma*. Al estudiar de cerca el problema de la violencia contra las mujeres en Buenaventura —ciudad portuaria del Pacífico colombiano con altos índices de violencia, criminalidad, narcotráfico y desplazamiento interurbano—, Lozano evidenció el resquebrajamiento del tejido comunitario como consecuencia de los feminicidios y la violencia racista estructural ligada al modelo de desarrollo, a pesar de las historias de resistencia a la opresión y al abandono estatal que abundan en las comunidades del puerto. Su trabajo no está desligado de su historia

como mujer negra, y es producto de la articulación entre activismo, investigación social y producción de conocimiento fronterizo, desde las márgenes y con las comunidades.

La participación de Lozano en el curso llegó en un momento en que ya habíamos discutido esa forma de asumir los objetos de investigación como cosas estáticas e inertes, sin agencia, de las que se puede extraer información que luego se convierte en datos afirmativos sobre una realidad dada y homogénea. Al contrario, lo que concluimos después de escuchar a los(as) invitados(as) fue que los objetos de investigación son dinámicos, vivos, cambiantes en sí mismos y, más aún, en la interacción con otros, en este caso, con el(la) investigador(a): apropiar esa concepción de la investigación constituye un intento por "desestabilizar las prácticas existentes de conocer y así cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización" (Alexander, citado en Walsh, 2017, p. 38).

Lo que dice Silvia Rivera-Cusicanqui a propósito del funcionamiento del mestizaje como política colonial es homólogo a eso que mencionamos antes sobre el buen aprendiz: la educación funciona como una *ciudadanización forzada*, práctica civilizatoria (Rivera-Cusicanqui, 2015) que se convierte en medio para el ascenso social, el prestigio y la acumulación. Según Lerena, "la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas" (Barroso-Tristán, 2017, pp. 13-14). De ahí que tener un título universitario, además de un privilegio, se convierta en puerta de acceso a un tipo de vida *reperoriada*, al menos conservadora: trabajo, estabilidad económica, consumo, pareja y familia heteronormativa, bienes materiales. Y la historia vuelve a empezar.

La universidad no está habilitando otras formas de concebir la vida adulta —tampoco las infancias, menos la vejez—, otras aspiraciones, alternativas al individualismo hiperproductivo y narcisista del que habla Han (2014). La universidad participa activamente en la consolidación del sistema capitalista, patriarcal, colonial y global, y, a través de la mirada colonial contenida en el modelo epistémico que

3 Para un diagnóstico general, véase Arciniégas-Lagos y Rodríguez-Campo (2012).

replica (Castro-Gómez, 2007), promueve en sus estudiantes la formación de una subjetividad profesional blanqueada, ajena a las contradicciones de su historia, de su mestizaje y de su corporalidad; ajena a la ciudad, al territorio vital, al paisaje, a la comunidad y a lo comunitario.

En nuestros estudiantes, el *colonialismo interno* —es decir, la dominación colonial internalizada e incorporada (Rivera-Cusicanqui, 2015)— se expresó en las tantas ocasiones en que manifestaron miedo a que un(a) profesor(a) no aprobara su deseo de investigar determinado tema; cuando esperaban que nos limitáramos a depositar en ellos(as) información sobre cómo hacer un proyecto de grado, como si de seguir una receta se tratara; o cuando hacían la tarea para complacer.

## Cuerpos implicados

¿Cómo recibieron los y las estudiantes del curso estas reflexiones sobre el quehacer investigativo en clave despatriarcal, descolonial y feminista? Los dos programas del departamento no tienen una vocación investigativa explícita en los contenidos de las asignaturas fundamentales de la formación profesional, a pesar de que en la práctica hay indagaciones muy dicentes que sobrepasan las expectativas de un trabajo en el nivel de pregrado. Por supuesto, la idea de aprendizaje por proyectos, sobre la que se profesionalizan las prácticas del diseño, implica unas instancias de indagación contextual, de relevamiento de información, de reconocimiento de lugar, de perspectiva metodológica y epistémica; pero estas no reciben, por lo general, la atención, la profundidad y la dedicación que requieren, más aún si se trata de proyectos que pretenden tratar problemas y situaciones complejas de las sociedades contemporáneas.

Cuando hablamos de que el curso de Metodología de investigación se proponía cuestionar la tradición epistemológica del diseño —por moderno, colonial, cientificista, patriarcal y capitalista—, evidente en las maneras en que se abordan los procesos de investigación, para que los y las estudiantes fueran conscientes de lo que está implícito en la producción de conocimiento, muchos(as) estudiantes acogieron la propuesta, mientras otros(as) nos manifestaron

dudas, temores e inseguridades. Les preocupaba invertir su tiempo y sus esfuerzos en un curso que no siguiera la tradición científico-metodológica, esa que recurre a métodos, protocolos y guías paso a paso para garantizar un comienzo y un final predecible y controlable en el desarrollo de un proyecto de grado. Además, les inquietaba que lo que ofrecía el curso no tuviera aplicación profesional alguna, no les sirviera para insertarse en el mercado laboral o no correspondiera con un conocimiento disciplinar.

Comprendimos su preocupación en relación con un sinnúmero de expectativas y requerimientos socioculturales sobre la formación universitaria que deben satisfacerse a cabalidad. Sin embargo, creemos que el temor que produce pensarse por fuera de ese sistema de pensamiento —aunque sea parcialmente— imposibilita el asombro, la curiosidad y la creatividad; impide que los y las estudiantes se relacionen con lo desconocido e indeterminado. Acá, el miedo, como el silencio, es un claro rasgo de achicamiento, de dependencia y de inseguridad. Es quizá, en palabras de bell hooks, "el miedo a que cualquier descentramiento de las civilizaciones occidentales, del canon masculino blanco, sea en realidad un acto de genocidio cultural [y disciplinar]" (2021, p. 55).

Cuando retomamos el curso de Metodología de investigación en febrero de 2020 y, un mes después, iniciamos las clases virtuales por la pandemia del COVID-19, notamos una disminución importante en la participación de los y las estudiantes. Intervenían poco, no activaban la cámara —no era obligatorio hacerlo—. Las contingencias que trastocaron el curso —tanto el paro como esta forma nueva de educación, remota, a distancia y virtual— dejaban por fuera algo que es fundamental desde otros paradigmas pedagógicos: el cuerpo. La educación patriarcal ha profundizado la escisión mente-cuerpo y, cuando la presencialidad es transformada o reemplazada, la centralidad de la mente, de la razón y de la palabra hablada se vuelve aún más dominante.

No hace falta activar la cámara, no cuando es suficiente que el mosaico en la pantalla dé cuenta de equipos y dispositivos conectados. Quizá tampoco haga falta estar. En esas condiciones sucedieron casi todos nuestros encuentros. Mediadas por



tecnologías y aparatos, las clases a distancia nos distanciaron también de la posibilidad de leer, en las expresiones, las posturas y la gestualidad de nuestros estudiantes, el impacto de nuestras palabras, de las ideas que queríamos circular y debatir, así como de la simultaneidad y espontaneidad de las interacciones. De alguna manera, las plataformas de comunicación que nos permitieron responder rápidamente a la emergencia sanitaria y, entonces, continuar con las clases de forma virtual, así como los usos que les dimos, limitaron diversas formas de sociabilidad y ambientaron una regresión hacia la pasividad de los y las estudiantes. En lo virtual se recreó la verticalidad de nuestros sistemas educativos.

A pesar de ello, las actividades de incorporación de saberes que hacíamos después de dos o tres sesiones de lectura eran, al menos así lo sentíamos la mayoría, una bocanada de aire que alentaba la participación de los y las estudiantes. En una ocasión, pedimos que escribieran un párrafo que sintetizara su problema de investigación y que lo subieran a un Drive con acceso para todos(as). Nosotros(as) leímos sus escritos, identificamos unos conceptos comunes y, a partir de estos, agrupamos los proyectos afines a cada concepto. Organizamos la sesión virtual de manera que, en un primer momento, nos encontráramos todos(as) en una sala de Google Meet para dar las indicaciones y aclarar dudas sobre el ejercicio. En salas independientes, cada grupo debía: 1) especular por qué estaban ahí e identificar el factor común de sus trabajos, es decir, el concepto por el cual nosotros(as) los habíamos puesto juntos; y 2) elaborar un esquema que mostrara cómo cada uno estaba tratando ese factor común en su proyecto de grado. En un segundo momento, los grupos regresaban a la sala para discutir los esquemas en plenaria.

El tiempo grupal implicó conversaciones detalladas sobre sus proyectos; en aras de encontrar ese común entre todos(as), fue preciso que cada uno(a) presentara su tema con la claridad suficiente para que el resto comprendiera de qué se trataba y, entonces, en la escucha activa del otro, aparecieron las relaciones, los vínculos y las intersecciones entre ellos(as). Esto lo evidenciamos en los esquemas, donde el concepto afín fue representado en sus

diferentes matices, variantes, enfoques y puntos de vista. Al cierre, recibimos de los y las estudiantes comentarios positivos sobre la actividad de incorporación; logramos movilizar con especial energía sus ideas. Nosotros(as) atribuimos la riqueza del taller a que se creó, en esas salas frías de Meet, un espacio de diálogo y escucha entre pares que, a pesar de tener un proyecto individual, se necesitaban mutuamente para reconocer algo en común.

Pero ¿qué significan esos espacios *seguros* en relación con la pedagogía crítica comprometida? Precisamente, el desmonte de un orden jerárquico de poder que restringe y desestimula la participación, el intercambio, la coexistencia en la diferencia, la sana confrontación. El aula y los escenarios de aprendizaje están en mora de ser rediseñados para que todos(as) ocupemos un lugar cómodo, para que nuestros cuerpos puedan ser autónomos en su quietud y en su movimiento, para que emerjan nuevos tipos de contacto respetuoso entre nosotros(as). Ahora bien, para hacer del aula un entorno democrático, podríamos empezar por desnaturalizar cualquier tipo de violencia basada en sesgos étnicos, raciales, de género y de clase; remendar el *sentido del otro* es uno de nuestros más grandes derroteros. Esta apuesta nos demanda "aceptar el descentramiento de Occidente globalmente, abrazar el multiculturalismo" (hooks, 2021, p. 61) y abrir la universidad a los saberes plurales, a los sujetos epistémicos que otrora fueron subordinados y subalternizados; se trata de invocar otros gestos, tocarnos el rostro, sentir en él nuestro linaje y entonar nuestra lengua impura.

En el curso de Metodología de investigación hemos iniciado una siembra, en el sentido de hacer insurgir e incidir en (Walsh, 2017, p. 40), cuyo brote ha asomado en proyectos de grado que, por ejemplo, cuestionan la raza, el género y el estereotipo de belleza blanco, común entre la población afro de Cali; o el binarismo de género y el sexismo en los productos lúdicos para niñas; que promueven procesos de liderazgo, participación y protagonismo infantil en la zona rural de la ciudad; o que documentan la experiencia y el testimonio de vida de una mujer migrante. Hemos motivado en nuestros estudiantes aperturas hacia temas y situaciones de investigación

que solo las interrogaciones críticas sobre los modos de saber-poder hacen posibles.

## Pedagogía crítica feminista y comprometida

El Taller de Investigación Experimental (TIE), del que hablamos en las primeras páginas, la propuesta de intervenir con una pedagogía crítica, feminista y comprometida en las asignaturas dedicadas a la formulación y el desarrollo de los proyectos de grado de los y las estudiantes de Diseño Gráfico y Diseño Industrial —es decir, en Metodología de investigación en octavo semestre, Proyecto de grado I en noveno semestre y Proyecto de grado II en décimo semestre—, fue objeto de varias contingencias. La primera de ellas, el estallido social nacional de 2019, que interrumpió las actividades académicas de toda la universidad; y la segunda, la forma de educación virtual y a distancia que impuso la pandemia del COVID-19 durante los dos años siguientes.

La posibilidad de no participar de la escisión mente-cuerpo, como uno de los principios centrales de la pedagogía crítica feminista (hooks, 2021, p. 215), parecía difícil en las condiciones a las que tuvimos que adaptar las clases. Queríamos crear condiciones de posibilidad para indagar, incursionar y experimentar con prácticas del conocer alternativas, que se vieran reflejadas en nuestras propias prácticas pedagógicas, desde los contenidos del programa hasta la presencia de nuestros cuerpos en el aula. Pero, ante las nuevas condiciones, tuvimos que ajustar nuestras expectativas.

Pusimos especial atención en las lecturas que apoyarían nuestro interés por analizar cómo se asumen convencionalmente los proyectos de grado en el Departamento de Diseño, e hicimos hincapié en los efectos de sostener la dicotomía jerárquica sujeto-objeto —que da como resultado conocimientos trascendentes y desencarnados—, con el fin de reelaborar patrones y hábitos existentes en el contexto del curso de Metodología de investigación. Logramos sensibilizar a nuestros(as) estudiantes enfrentándolos(as) a temas afines a la colonialidad, la descolonización, la violencia epistémica, el sexismo, el racismo, etc. Creemos, como sugiere Jennifer de Saxe en su

artículo titulado "Conceptualizing Critical Feminist Theory and Emancipatory Education", que

by reading and exposing oneself to feminist and queer text, we begin to think about disrupting the canon, question hegemonic understandings of oppression, as well as look at the diverse methods and forms of resistance within each text as a way to ultimately think differently about emancipatory education. Although not everyone will be affected in the same ways after reading critical feminist literature, the hope is that one can begin think *differently* and reevaluate their current understandings of oppression and resistance. (2012, p. 196)

También, en las actividades de incorporación de saberes, sin proponérselo, empezamos a gestar una comunidad de aprendizaje a partir de los talleres que incitaban el diálogo y la escucha entre pares, la formulación de preguntas y la exposición de ideas, todo esto con una mínima intervención nuestra. Ahí estábamos desafiando esa tendencia del *sistema bancario de educación* a considerar a los estudiantes meros consumidores pasivos. Según bell hooks, "el sentimiento de comunidad crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vinculan" (2021, p. 62), y así lo constatamos en el curso.

Ahora, importante sería que los y las estudiantes también hayan encontrado en nuestras prácticas el valor para pensar sobre sí mismos<sup>4</sup> —la conciencia del *self*, el *sí mismo* del(de la) investigador(a), de la que habla Rivera-Cusicanqui (2015, p. 296)—, a pesar de que enseñar en el marco de una disciplina tradicional moderna como el diseño, desde la pedagogía crítica feminista, sea un ejercicio liminal, en ocasiones subestimado, debido al androcentrismo de las epistemologías tradicionales que

excluyen sistemáticamente, con o sin intención, la posibilidad de que las mujeres sean sujetos o agentes del conocimiento; sostienen que la voz de la ciencia es masculina y que la historia se ha escrito desde el punto de vista de los hombres (de los que pertenecen a la clase o a la raza dominantes). (Harding, 1987, p. 3)

Aunque no hicimos citas textuales de los y las estudiantes, sus voces están presentes en cada

<sup>4</sup> El tiempo y el lugar donde despliegan su existencia, donde inviertan su energía, lo dirá.

reflexión y en cada cuestionamiento metodológico enunciados. A través de sus decisiones temáticas, de sus incomodidades ante el canon disciplinar, de sus búsquedas metodológicas en los proyectos de grado, ellos(as) expresaron una polifonía crítica que desafía los límites de la educación en diseño. Sus investigaciones sobre raza, género, migración, niñez, territorio y corporalidades —por nombrar algunas— no fueron solo ejercicios académicos, sino manifestaciones situadas y sensibles de sus propios recorridos vitales y sus posturas políticas. En ese sentido, creemos que los proyectos de grado fueron una forma de habla, un gesto epistémico y político que se hizo un lugar dentro del espacio universitario. Dialogar con esas voces, aunque no aparezcan entrecorridas, fue esencial en la hechura de este texto, que va de una pedagogía comprometida con la transformación del aula y de los sujetos de conocimiento.

Nota: sosteniendo el incesante reclamo de una memoria y una corporalidad propias para remendar nuestro lugar en la historia, la profesora que hacía su tesis doctoral mientras escribíamos estas consideraciones sobre el curso de Metodología de investigación y todas sus derivas concluyó su investigación: su tesis, titulada "Pedagogía de la interrupción para provocar el habla: desbordes onto-epistémicos hacia unos diseños otros y disidentes", recoge y amplía esta y otras inmersiones pedagógico-etnográficas.<sup>5</sup>

## Referencias

- Arciniégas-Lagos, E. y López Jiménez, G. (2012). *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Universidad del Valle.
- Arciniégas-Lagos, E. y Rodríguez-Campo, A. (s. f.). *Estrategias de alfabetización académica en la Universidad del Valle, Cali - Colombia* (documento de trabajo no publicado). Diplomado "La lectura y la escritura en el aula universitaria como una estrategia de formación docente", Universidad del Valle.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barroso-Tristán, J. (2017). Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica. En C. Benítez y J. Barroso (eds.), *Diálogos Iberoamericanos i. Análisis y propuestas desde las ciencias sociales para repensar Iberoamérica* (pp. 13-25). Iberoamérica Social.
- Biesta, G. (2017). Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73. <https://doi.org/10.1177/1478210316681202>
- Buitrago, J. (2012). *Creatividad social. La profesionalización del diseño industrial en Colombia*. Universidad del Valle.
- Carvalho, J. de. y Flórez-Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, (41), 131-147. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774009.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre.
- Cruz-Aburto, A. (2020). Transindividual Ontological Design: An Affective Turn to Escobar's Proposal. *Revista Chilena de Diseño: Creación y Pensamiento*, 12(1), 1-19. <https://revistadiseño.uchile.cl/index.php/rchd/article/view/48976>
- Han, B. C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.
- Haraway, D. (2004). *Testigo\_Modesto@Segundo\_Milenio. HombreHembra®\_Conoce\_Oncorotón®. Feminismo y tecnociencia*. Editorial uoc.
- Harding, S. (1987). Is there a Feminist Method? En S. Harding (ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 1-11). Indiana University Press.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (s. f.). Understanding Patriarchy. *Imagine no Borders*. <https://imagineborders.org/pdf/zines/Understanding-Patriarchy.pdf>
- Mallol-Esquefa, M. (2018). La enseñanza del diseño frente a la violencia del proyecto. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(1), 63-75. <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8507>
- Marquina, M. (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*, (392), 269-280. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-488>
- Restrepo, E. (20 de mayo de 2021). La polémica renuncia del profesor Eduardo Restrepo presentada a la Universidad Javeriana. *Revista Hekatombe*. <https://www.revistahekatombe.com.co/>

5 Para acceder al documento, visítese: [https://repository.javeriana.edu.co/discover?query=pedagog%C3%ADa+de+la+interrupci%C3%B3n&filtertype=author&filter\\_relational\\_operator=equals&filter=Dorado+Velasco%2C+Mar%C3%ADa+Ximena](https://repository.javeriana.edu.co/discover?query=pedagog%C3%ADa+de+la+interrupci%C3%B3n&filtertype=author&filter_relational_operator=equals&filter=Dorado+Velasco%2C+Mar%C3%ADa+Ximena)



- la-polemica-renuncia-del-profesor-eduardo-restrepo-presentada-a-la-universidad-javeriana/  
Rivera-Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Saxe, J. (2012). Conceptualizing Critical Feminist Theory and Emancipatory Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 183-201. <http://www.jceps.com/archives/696>
- Vargas-Monroy, L. (2010). De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. *Tabula Rasa*, (12), 73-94. <https://doi.org/10.25058/20112742.385>
- Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. II) (pp. 17-45). Abya-Yala.