

Huellas sentipensantes para posicionarnos frente al mundo

ELIA FERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Cantabria

CONCEPCIÓN ALLICA RODRIGO
CEIP Elena Quiroga

Nuestra aportación pretende abrir un espacio de diálogo desde el que poder repensar formas de cohabitar escenarios educativos para promover la transformación social desde y con el alumnado. Movidas por dicho propósito, acometemos un proceso de deconstrucción de las situaciones de aprendizaje en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vividas en un aula de educación primaria para poder argumentar el enfoque metodológico militante que subyace a las mismas y aterrizar, posteriormente, relatando los momentos o huellas que permiten recrearla en el aula y en los diferentes escenarios comunitarios por los que transita. Poniendo al alumnado en el epicentro del proceso de construcción de saberes y actuaciones para vivir una escuela otra, concluimos compartiendo desafíos para continuar en la espiral del proceso de transformación comunitaria.

5.1. Una filosofía de la praxis

Quienes llevamos una apasionante trayectoria comprometidas en un sueño colectivo para avanzar en la construcción de una escuela otra, compartimos vivencias que nos interpelan a crecer formativamente, afrontando nuevos retos y dilemas para continuar re-

flexionando sobre la mejora de los procesos participativos en los que nos venimos implicando. Abrazar una filosofía de la praxis supone adoptar una postura de vida en continua deambulaci3n discordante para idear colectivamente escenarios emancipatorios a partir de la simbiosis entre la teor3a y experiencia desde el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos implicados (Fals-Borda, 2015). Por eso, en los proyectos de transformaci3n social que acometemos, tratamos de enfangarnos primando la empat3a, el respeto y el aprecio, potenciando el trabajo colectivo mediante el apoyo mutuo, reconoci3ndonos desde y con los saberes propios para irnos construyendo en un nosotros como sujetos sociales en intercambios permanentes, creciendo colectivamente en virtud de la fuerza movilizadora de las utop3as (Villa, 2019).

Fundamentalmente, a lo largo de este cap3tulo pretendemos compartir el andamiaje conceptual y procedimental decolonial que sostiene el proyecto de indagaci3n sobre los ODS, explorando qu3 supone adoptar una metodolog3a militante, esto es, una metodolog3a para poder producir un conocimiento conectado con las realidades concretas, subvirtiendo las relaciones de poder con el alumnado y propiciando el encuentro entre diferentes saberes, generando espacios abiertos a lo posible; escenarios para compartir, actuando en la medida en que suponen el compromiso militante de quienes est3n implicados (Guelman y Palumbo, 2018). Para ello, acometeremos primero un abordaje teor3ico esbozando los presupuestos de esta metodolog3a para, posteriormente, aterrizar concretando c3mo puede materializarse en la pr3ctica educativa.

5.2. Conceptualizando una praxis desobediente y sentipensante para la transformaci3n social

Poder sembrar donde no nos dejan estar o no quieren que estemos.
(Walsh, 2021)

Las vicisitudes de la pr3ctica educativa en el actual contexto (vol3til, incierto, complejo y ambiguo) (Stein, 2021) contaminan las oportunidades para poder generar espacios de libertad donde

soñar horizontes alternativos para luchar contra las injusticias. Necesitamos teñir nuestras actuaciones con tintes colmados de desobediencia e indisciplina para poder alentar el espíritu crítico de nuestro alumnado, dando cabida a la incertidumbre, implicándonos en eventos que nos afectan y desplazan en el recorrido del aprendizaje para poder repensar las inercias, cuestionar nuestras resistencias y abrir nuevas formas de proyectarnos comunitariamente (Haber, 2011; Hernández y Anguita, 2023).

Pero, para poder ensayar procesos que desafíen la cotidianidad, es preciso imaginar escenarios educativos en los que merezca la pena vivir en común (Garcés *et al.*, 2022), ensayando prácticas de liberación y reciprocidad en las que se cultive un quehacer activista y un saber despertar contrahegemónico (Díez-Gutiérrez, 2020). En este sentido, en la conceptualización de una metodología militante subyace un enfoque sentipensante de la praxis educativa que persigue sistematizar disruptivamente procesos vinculados al pensar, hacer y sentir. De esta forma, vamos transitando lugares inciertos del conocer desde una convivencia con el objeto de lograr una ciudadanía comprometida con la humanización, pensando en el otro y sintiendo al otro (Espinosa, 2020).

Todo ello nos invita a repensar los procesos indagatorios en los que nos implicamos desde las siguientes premisas y propósitos sustanciales:

- Resignificar los saberes y la relación pedagógica con el alumnado. Por un lado, frente a la monocultura objetivada en los libros de texto y la visión hegemónica del conocimiento en la escuela, que opera descuidando los saberes vitales y existenciales del alumnado, necesitamos poner en valor el conocimiento intuitivo y experiencial. También las formas de relación con la tierra, incluyendo los saberes generados en las prácticas sociales de la vida cotidiana a partir de la experiencia, de forma situada y local, arbitrando modos de producción del conocimiento de forma corresponsable. Por otro lado, hemos de transformar la relación jerárquica y desigual en la posesión habitual de conocimiento para poder gestar una horizontalidad desde el establecimiento de vínculos entre

sujetos portadores de diferentes saberes, en contextos funcionales, quebrando la fragmentación y atomización del saber.

- Trazar escenarios formativos glociales. Para poder lograr procesos formativos contextualizados, hemos de luchar contra la artificialidad del aprender desligada, conectando con la vida y combinando lo intelectual, lo físico y lo emocional. Estos escenarios han de ser cotidianos y comunitarios, opuestos a los espacios institucionalmente exclusivos para poder albergar ámbitos de construcción y proyección que aviven nuestro proceso de dar sentido humano al mundo y movilizarnos para su mejora. Para ello es preciso concebir la indagación del alumnado como proceso de empoderamiento y cambio en el territorio, rompiendo la lógica de la transmisión vertical propia de contextos escolares y compartiendo oportunidades para que el alumnado pueda incidir en el contexto, transformándolo.
- Redimensionar la colectividad, priorizando la apertura a lo afectivo. Posibilitar que los procesos indagatorios permitan recorrer intercambios subjetivos de crucial relevancia para la sistematización y sostenimiento de la praxis transformadora, huyendo de toda configuración del aprendizaje como proceso unidimensional y fundamentalmente cognitivo. Una colectividad fraguada en virtud del flujo de identidades y contextos que convergen para potenciar la co-construcción de saberes, así como afianzar el apoyo, cuidado y crecimiento formativo, contribuyendo a desdibujar las lógicas del saber-poder y las relaciones institucionalizadas entre quienes tienen el conocimiento y carecen del mismo.

5.3. Nuestro *modus operandi*: huellas sentipensantes en el devenir experiencial

Recordarse con los otros es una manera de saberse con los otros.

(Montenegro, 2015)

Básicamente, en nuestra trayectoria de colaboración venimos apostando por el uso de la narrativa como herramienta y enfo-

que que nos permite resignificar nuestras vivencias a la vez que posibilita modos de insurrección (Moreno, 2020) para poder soñar un mundo más justo y sostenible desde la escuela y con la escuela. Al relatar la experiencia de aprendizaje experimentamos resituando los saberes forjados con el objeto de dotarnos de nuevas miradas y actuaciones para poder intervenir en el entorno comunitario como agentes de transformación, siendo a su vez parte mutante en virtud de la experiencia (Leite y Suárez, 2020).

Otra de las constantes en nuestra forma de abordar itinerarios de aprendizaje para la transformación social viene siendo el uso de múltiples lenguajes para sensibilizar, crear, colectivizar y experimentar nuevas formas de conocer mediante procesos en los que se va generando una nueva relación que nos recoloca y provoca una forma de comprender el mundo y sentirlo, movilizándonos (Baldion, 2020).

En estas rutas de aprendizaje el alumnado desempeña un papel crucial propulsando el devenir del proceso indagatorio, así como relatando disruptivamente la experiencia comunitaria de transformación. Fundamentalmente, este proceso conlleva tres momentos sustanciales, que, a modo de huellas sentipensantes (Ortiz y Arias, 2019), pasamos a describir a continuación.

Fase 1. Contemplar comunal. La fase de contemplación cooperativa, también denominada momento de regreso (Kristeva, 2004), acontece ligada a la experiencia indagatoria y a la dinámica relacional de construcción de saberes, permitiendo dotar de sentido a la vivencia. Conlleva una observación inversa, por la que, de forma incluyente, tenemos en cuenta los conocimientos «otros», situados, potenciando el diálogo de saberes. Fruto de esta reciprocidad inherente al conocimiento relacional (Orrego, 2015), tomamos consciencia de los distintos discursos y tratamos de ir identificando nuestro mapa para representar las situaciones de aprendizaje que vamos entrelazando, produciendo y acopiando mediante diferentes tipos de lenguajes y formatos. De esta forma, vamos generando las huellas que permitirán releer el recorrido del aprendizaje, abriendo el escenario primigenio de actuación para posibilitar una ulterior eclosión de miradas y complejizar la resignificación de la experiencia de aprendizaje

más allá del aula. Como proceso de documentación imbricado en la acción comunitaria, ha de favorecer la presentación y discusión compartida de reflexiones sobre el aprendizaje, dando lugar a una relectura crítica de las vivencias a partir de procesos de distanciamiento y extrañamiento sobre lo acontecido, permitiendo la formulación de interrogantes sobre las evidencias que se generan y comparten sobre la realidad escolar para poder ensayar otras formas de acción alternativas.

Fase 2. Conversar alterativo. Este momento engloba las relaciones dialógicas que se establecen a propósito de la evocación de vivencias de aprendizaje. Comporta un proceso afectivo, reflexivo y emergente que escapa a toda preconfiguración académica de instrumentos y técnicas con el objeto de propiciar una trama holística de diversos discursos en los que se entrelazan distintos saberes y configurando una base para poder generar narrativas para transformar las vivencias y develar su sentido (Rivera-Cusicanqui, 2010). La conversación alterativa es también considerada un diálogo intersubjetivo del cuidado, donde se acompaña, se establecen complicidades afectivas en las que alocéntrica-mente se acoge y cuida las locuciones y silencios de forma alterativa para poder crecer formativamente, siendo. Mediante la generación de un espacio comunicativo colectivo y abierto, se invita a experimentar la concepción maturaniana de conversación como un entrelazar del lenguaje y emoción con el propósito de transformar el presente.

Fase 3. Reflexionar configurativo. Consiste en volver a reflexionar soltando lastres, (ideas que nos inmovilizan), problematizando en torno a las propias prácticas, saberes y sentires acopiados a lo largo del recorrido de aprendizaje. Como proceso de visibilización y devolución, implica una reflexión sobre los saberes que se van gestando, los episodios y vivencias significativas, así como las relaciones e interconexiones entre estas. En virtud de esta huella, emergen prácticas otras y formas de sentipensar divergentes. Para ello, se emplean producciones narrativas diversas, dando cabida a una multiplicidad de formatos y variantes expresivas que posibilitan la inclusión de los actores en sus diferentes formas de representación (Rivas *et al.*, 2023) y per-

miten visibilizar lo cotidianamente oculto. La transferencia del recorrido del aprendizaje constituiría la piedra angular de esta metodología, fruto de la documentación realizada sobre el proceso, para poder hacerlo público, comunicarlo y complejizarlo. En este paso alcanza mayor relevancia la valoración del trayecto realizado mediante la integración de diferentes alfabetismos que igualmente permitan narrarnos desde lo escrito, visual, sonoro, corporal, numérico, artístico, etc.

Finalizamos no sin antes aclarar que los momentos descritos no han de ser considerados como pasos consecutivos, sino como oportunidades o coyunturas para vivir la experiencia educativa de forma relacional y desobediente, sin menoscabo de la indisciplina latente al enfoque metodológico militante expuesto. Asimismo, hemos de precisar que las labores de documentación deben contemplarse a lo largo y ancho de los diferentes momentos recogidos para posibilitar que el aprendizaje se torne rastreable y que ofrezca la oportunidad de continuar explorando nuevas rutas y asumiendo nuevos compromisos para la mejora de nuestro entorno. Todo ello supone, a su vez, la consideración de espacios y tiempos para decidir colectiva y democráticamente el devenir del proceso y poder amplificar la onda expansiva mediante formas de divulgación multimodal. En ellas nos detendremos en el próximo apartado a propósito de las rutas de aprendizajes que invitamos a recorrer.

Dejamos así la huella de lo que queremos hacer juntos, nos comprometemos, y ese compromiso nos ayuda a encontrar el rumbo, desde un deseo democrático de que todas las voces negocien y decidan lo que nos mueve a conocer. (Anguita, 2023, p. 43)

5.4. Rastreando las huellas glocales con ojos de niñas y niños

Algunos apuntes sobre el contexto

Llevar a la práctica educativa una propuesta requiere altos grados de generosidad y colaboración, así como un compromiso man-

tenido en el tiempo. Una larga trayectoria de colaboración unie al equipo Global Education con el CEIP Elena Quiroga de Santander, compartiendo vivencias y coconstruyendo interinstitucionalmente semilleros para lograr una ciudadanía global. Algo que se ha venido cocinando a fuego lento a lo largo de un proceso en el que paulatinamente se han ido gestando iniciativas para promover la transformación social a partir del desarrollo de propuestas curriculares en clave ecosocial, acogiendo diferentes saberes y singularidades y en las que el alumnado va esbozando la carta de navegación de los diferentes proyectos, investigando junto al resto de participantes.

El proceso de indagación que rastreamos supone un recorrido por el que se persigue interrelacionar los saberes del currículo oficial con los ODS y con la propia realidad y cotidianeidad a pie de aula, dando lugar a diferentes rutas de aprendizaje para explorar la construcción de la ciudadanía en un mundo sostenible desde la ecodependencia e interdependencia de forma transversal (Herrero, 2023), potenciando la vida comunitaria en el aula y en otros espacios educativos, ambientales y comunitarios.

Fundamentalmente, estas rutas se desarrollan mediante propuestas globalizadoras, con unos enfoques diferentes a lo que la cultura escolar hegemónica e ilustrada viene presentando en el contexto escolar a través de las editoriales. Y es que el alumnado se apropia de su aprendizaje partiendo de la experimentación en colaboración con otros colectivos con el objetivo de comprender la realidad próxima y global. Durante los procesos indagatorios, el alumnado crea productos para interrelacionar saberes y realidad, buscando nuevas formas de entender para mejorar lo que les afecta, lo que les importa, respetando las subjetividades para transformar y provocar cambios en espacios compartidos en el territorio centro-aula.

Pero son también las niñas y los niños quienes logran actuar como elementos de provocación en la comunidad educativa, divulgando y proyectando nuevas formas de entender la realidad cercana y global. Sus productos se muestran en espacios analógicos y digitales cuando alfabetizan los pasillos del centro con sus indagaciones, mensajes, opiniones y denuncias. De esta forma,

intervienen modificando los espacios cotidianos en lugares más inclusivos y cohabitándolos, en la medida en que participan implicándose en su gestión, cuidado, uso, disfrute y sostenibilidad.

Esta suerte de desobediencia curricular y organizativa contribuye a recolocar la gramática escolar hegemónica y no solo invita a soñar en otra dimensión espacial, sino también temporal. El tiempo escolar es reinterpretado, toda vez que trasciende al tiempo de sesión y al grupo-aula, reuniendo a escolares de diferentes edades y niveles, fomentando la horizontalidad y redefiniendo la colectividad para poder priorizar el establecimiento de relaciones afectivas entre docentes, alumnado y restantes participantes. Idear propuestas globales en las que tanto el individuo como el grupo sean los protagonistas requiere grandes dosis de compañerismo, una organización compartida y un compromiso grupal, al igual que sentipensar la praxis docente para contribuir a provocar un proceso de crecimiento personal y grupal.

Detengámonos a continuación rastreando las huellas sentipensantes que nos permitirán revivir episodios significativos en que el aula consiga posicionarse frente al mundo, trazando senderos para contribuir a la transformación social.

Actuaciones comunitarias sostenibles

Las huellas sentipensantes identificadas en el apartado previo nos permiten poder revivir situaciones de aprendizaje desarrolladas desde una metodología militante, y poner en valor los espacios y tiempos que trascienden las formas y esquemas convencionales, institucionalmente preconcebidas, para pasar a albergar disruptivamente oportunidades de crecimiento colectivo. Para ello, proponemos detenernos, en primer lugar, en la ruta de aprendizaje realizada en torno a las ciudades sostenibles, en la que el grupo se adentra en el conocimiento de las tierras raras con el objeto de indagar sobre la composición de estos minerales, su utilidad en la vida cotidiana y la realidad social que rodea su extracción y consumo.

En un primer momento, se lleva a cabo un análisis de la tabla periódica con el propósito de iniciar un primer acercamiento a

los elementos químicos, centrar la mirada e ir iniciando el proceso indagatorio para acometer la **contemplación comunal** (fase 1). De esta forma, se procede a examinar las características de las tierras raras, investigando sobre el origen de su denominación, las diversas tipologías existentes, su aplicación en el entorno cotidiano, así como el análisis de la problemática social asociada a las mismas. Asimismo, se registra una producción plástica de cada tierra rara y su uso con el objetivo ulterior de transformar el pasillo en un espacio expositivo de denuncia comunitaria.

Posteriormente, comienza a abonarse el terreno para sembrar la transformación mediante espacios comunicativos en los que poder pensar y sentir colectivamente. Para ello se lee y analiza el libro interactivo titulado *El oro azul* (Rodríguez-Fernández, 2023), el cual narra la historia de tres niños con distintas relaciones con el cobalto, y presenta finales diversos según las elecciones del lector, revelando así tres realidades sociales, y que incluyen la sobreexplotación, el abuso y el trabajo infantil.

En el aula, se llevan a cabo dos lecturas colaborativas en torno al libro aludido. La primera tiene como objetivo comprender la trama, el funcionamiento del libro y las realidades alternativas de los personajes. La segunda se realiza con la participación de otros agentes (miembros del grupo de investigación, alumnos de la universidad), complejizando la experiencia de aprendizaje, incorporando nuevos desafíos y preocupaciones relacionadas con el tema.

A modo de **conversación alterativa** (fase 2), se consigue que el grupo de alumnas y alumnos expresen su sentir y escuchen el sentir del otro, pasando desde su propia vivencia a la conexión empática con otros, desde lo cercano a lo lejano, reflexionando sobre temas de hondo calado, que les hacen desplazarse cognitivamente, reconocer otras realidades y otros destinos.

Finalmente, la **reflexión configurativa** (fase 3) en torno a los episodios significativos de la ruta permite recorrer las evidencias de aprendizaje, compartiendo externamente los hallazgos, dilemas, preocupaciones y alternativas para poder continuar creciendo formativamente. A propósito de la finalización del recorrido, se lleva a cabo la selección de huellas previas para organizar un espacio expositivo, en el que, a manera de córner informativo, se muestra a

otros grupos del centro los resultados de la investigación sobre tierras raras, la problemática de su extracción y las implicaciones sociotecnológicas derivadas de la indagación en su uso cotidiano.

Divulgando el aprendizaje en torno a los ODS

Proponemos realizar, en segundo lugar, la siguiente parada metodológica deteniéndonos en el proceso de documentación protagonizado por el propio alumnado sobre las diferentes rutas de aprendizaje que se dan en los ODS. Este proceso persigue fomentar el aprendizaje y la concienciación sobre diversas temáticas glocalmente ideadas que pueden abordarse en el entorno escolar, así como promover la difusión de estos aprendizajes, tanto dentro del propio centro educativo como más allá de sus límites. Básicamente, a través del pódcast llamado *Onda ciudadana*, alojado en la web de aula, el alumnado logra recrear las experiencias de aprendizaje y asume el rol de divulgador del conocimiento generado en el aula, dando a conocer los trabajos llevados a cabo. A lo largo del proceso, se consigue potenciar el compromiso con la exploración de temas relevantes y la promoción de la conciencia social entre el estudiantado, así como experimentar la importancia de compartir conocimientos y experiencias con un público más amplio, buscando la interrelación entre agentes comprometidos con la transformación social.

El proceso de creación de relatos de las distintas rutas y episodios de aprendizaje permite explorar los diferentes momentos o huellas sentipensantes que cruzan la elaboración del espacio de difusión.

La **contemplación comunal** (fase 1) acontece al filo de cada situación de aprendizaje, en la medida en que comporta un trabajo de identificación y selección de las evidencias de aprendizaje, las paradas significativas del proceso, los saberes construidos en cada una de las rutas de aprendizaje y los diferentes lenguajes y formatos empleados (cartografías, noticias, materiales audiovisuales disponibles en la web, etc.). Asimismo, esta contemplación conlleva por parte del alumnado un gran esfuerzo de síntesis de todas las actuaciones llevadas a cabo. Destacan las infor-

maciones e ideas principales y son conscientes de que el resultado final sería difundido en la red. Este trabajo colaborativo en equipo ha sido de crucial relevancia para lograr un producto respetando las singularidades; en él ha prevalecido, ante todo, el intercambio de ideas para mejorar y corregir aspectos específicos.

El segundo momento abre un espacio para evocar colectivamente, compartiendo hallazgos y vicisitudes de las situaciones de aprendizaje comprendidas en cada ruta. Para poder contextualizar el trabajo, se lleva a cabo una exposición previa de las experiencias utilizándose un mural ubicado en el pasillo, en el que se recogen todos los proyectos realizados hasta el momento. Este mural es empleado como un reclamo visual para destacar y compartir las diferentes iniciativas y logros del alumnado. Así contribuyen a la creación de un espacio de denuncia y problematización para la comunidad educativa que favoreció la **conversación alterativa** (fase 2). Un contexto para poder continuar intercambiando vivencias, desde la humanización del proceso, escuchando y sintiendo al otro, desacelerando el momento vivencial y desgranando los diferentes hechos vividos, pensares y sentires.

El producto final, accesible desde la página web del aula, permite explorar la **reflexión configurativa** (fase 3), dando cuenta de la involucración de los participantes en todo un proyecto ideado para la construcción de la ciudadanía de forma crítica, a la vez que se va promoviendo el uso de diferentes lenguajes para relatar la experiencia educativa, y se ensayan actuaciones para proceder a la evaluación narrativa de la misma. En definitiva, permite recolocarnos al inicio de la espiral de transformación y volver a gestar huellas sentipensantes, contemplando el trabajo comunal realizado para poder registrar y evocar dialógicamente, como parte del proceso de documentación vivido.

5.5. Unas huellas otras para poder continuar enredándonos

Como pusimos de manifiesto en el apartado previo, desde el punto de vista metodológico, los momentos descritos no han de

concebirse como fases de aprendizaje estancas. Ambas experiencias conforman parte de un todo en el que la mirada infantil, desde la desobediencia y la indisciplina curricular, ha buscado el crecimiento colectivo, posibilitando un encuentro entre saberes y la búsqueda de horizontes alternativos. Todo ello con el objetivo fundamental de crear espíritus críticos para la transformación de una comunidad educativa en la que merezca la pena vivir, avalando múltiples versiones que problematizan y enriquecen las interpretaciones sobre el mundo, invitando a los niños a ser ciudadanos críticos, capaces de pensar con libertad y autonomía. Prácticas curriculares disruptivas que nos hacen crecer como docentes, y nos regalan espacios para ser en compañía y para articular tiempos de reconocimiento mutuo, para cuidar y cuidarnos en las relaciones (Domínguez, 2018).

Nuestro trabajo busca desafiar formas convencionales de entender la metodología y apostar por procesos que busquen un reconocimiento disruptivo militante, huyendo de toda preconfiguración (Ortiz y Arias, 2019), y nos posiciona como sujetos individuales y colectivos de nuestra realidad social.

A modo de cierre inconcluso, nos gustaría finalizar compartiendo visualmente (<https://bit.ly/4cqsw73>) algunas de las huellas del proceso con las que el alumnado interviene denunciando, provocando y desafiando el carácter utópico de algunas de las propuestas e incongruencias del mundo adulto para continuar enredándonos en caminos por los que poder construir la ciudadanía global de forma desobediente y sentipensante.

Referencias bibliográficas

- Anguita, M. (2023). Aportaciones sobre una pedagogía de los afectos. O cómo sentirse afectada y dejarse afectar. En: F. Hernández y M. Anguita. *Una pedagogía desobediente. Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación* (pp. 133-147). Octaedro.
- Arias Montenegro, Y. (2015). *La memoria como agente educativo*. Edición propia.

- Baldión, P.M. (2020). Sentipensar la investigación en artes para comprender el pensamiento. *Educación y Ciudad*, 38, 119-124. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2324>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Domínguez, M.J. (2018). La universidad otra: una reflexión desde una perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 90, 76-86.
- Espinosa, D. R. (2020). Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación. *Márgenes*, 1 (3), 291-313. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8510>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Garcés, M., Miño-Puigcercós, R., Neut, P. y Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51, 2021.
- Guelman, A. y Palumbo, M. M. (coords.) (2018). *Pedagogías desconolizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Clacso.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, 9-49.
- Hernández, F. y Anguita, M. (2023). *Una pedagogía desobediente. Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de Indagación*. Octaedro.
- Herrero, Y. (2023). La transición ecológica social justa. Reaprender a habitar la tierra. *Gaceta Sindical. Reflexión y Debate*, 41, 229-246.
- Kristeva, J. (2004). *Semiótica*. Fundamentos.
- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- Moreno, M. (2020). De las visualidades insurrectas a las constelaciones translúcidas. Una propuesta teórico-metodológica para abordar prácticas audiovisuales disruptivas. *Revista Antropología del Sur*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.25074/rantros.v7i13.1725>
- Orrego, I. A. (2015). Decolonialización epistémica. Aportes del pensar andino abyayalense a la filosofía. *Cuadernos de Filosofía Lationamericana*, 36, 113, 45-60. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2015.0113.02>

- Ortiz, A. y Arias, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 1-20. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Rivas, J. I., Calvo, P., Leite, A. y Fernández, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 121-136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta-Limón.
- Rodríguez-Fernández, N. (2023). *El oro azul. Educando para un consumo tecnológico responsable*. MasPaz.
- Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, 19, 482-495. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
- Villa, E. (2019). Sentir, pensar, actuar, camino del científico social. Fals Borda y la construcción del sujeto de la transformación. *Kavilando*, 11 (2) 455-463. <https://doi.org/10.69664/kavilando>
- Walsh, C. (2020). De-humanities and de-humanizations: decolonial reflections on knowledge and Higher Education in the present times. *Korean Studies Quarterly*, spring 2019. <https://reunid.eu/en/2023/06/19/re-situate-and-transit-the-transformation-of-university-praxis-from-the-visual-narrative-enquiry/>
- Web Onda Ciudadana. CEIP Elena Quiroga (Santander). <https://sites.google.com/elena-quiroga.com/ondaciudadana/inicio>
- Web Global Education (equipo de investigación de la Universidad de Cantabria). <https://globaleducation.unican.es/>