



“Género e innovación educativa con perspectiva antirracista”: La acción-creación con resultado de teorización, el feminismo negro esmeraldeño


"Gender and educational innovation with an anti-racist perspective": The Action-Creation with theorization result, black feminism Esmeraldeño

Gómez Abeledo, Guadalupe; Amador Rodríguez, Belén; Bone Guano, Hugo; Medina Sánchez, Patricia



 **Guadalupe Gómez Abeledo**
guadalupe.gomez@utelvt.edu.ec
Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Ecuador

 **Belén Amador Rodríguez**
belen.amador@utelvt.edu.ec
Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Ecuador

 **Hugo Bone Guano** hugo.bone@utelvt.edu.ec
Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Ecuador

Patricia Medina Sánchez
patricia.medina@utelvt.edu.ec
Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Ecuador

Revista Educación las Américas
Universidad de Las Américas, Chile
ISSN-e: 0719-7128
Periodicidad: Semestral
vol. 12, núm. 2, 2022
revistaeducacionudla@udla.cl

Recepción: 12 Diciembre 2022
Aprobación: 08 Marzo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2484234005/>

Resumen: : el contexto de la provincia de Esmeraldas (Ecuador) presenta características de pobreza estructural, periferia y universidad pública exiguamente dotada, por lo que la innovación educativa resulta imprescindible, no sólo para lograr resultados de aprendizaje, sino también para crear una epistemología propia. En la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, de Esmeraldas, se trabajaron las violencias machistas a través del proyecto “Género e innovación educativa con perspectiva antirracista”. Compuesto por cuatro sesiones desarrolladas en el aula, se creó un mapeo mediante líneas base, criterios, monitoreo y evaluación con la interseccionalidad –en cuanto a confluencias de opresiones en la provincia y en la misma universidad–. La metodología se centró en la acción-creación, etnografía flexible y un experimento de pretest y postest. Las sesiones propuestas a lo largo de cuatro años están atravesadas por una mirada intercultural crítica y dialéctica que hizo confluir distintos elementos, como un estudiantado de 1500 personas (de variados niveles académicos, carreras, edades, procedencias y perspectivas), junto con el profesorado, cinco docentes de diferentes formaciones, países e ideologías, experiencias empíricas y teóricas. A raíz de este trabajo, se han planteado conceptos, teorías, artículos científicos, tesis doctorales y video-monólogos. Además, se vinculó el arte y la calle mediante el reggaetón y se partió de la sátira en viñetas para provocar lucidez, estando también presentes las lecturas teatralizadas. El resultado principal ha sido la creación de epistemología propia y los cambios e implicaciones en las vidas del estudiantado.

Palabras clave: Esmeraldas, epistemología, innovación educativa, violencias machistas, acción-creación.

Abstract: The importance of this work lies in theorization. The context of the province of Esmeraldas (Ecuador) presents itself with characteristics of structural poverty, periphery, and a poorly endowed public university, making educational innovation essential not only to achieve learning outcomes but also to create an epistemology of its own. At the Universidad Técnica Luis Vargas Torres in Esmeraldas, work was done on gender violence through the project "Gender and Educational Innovation with an

anti-racist Perspective." Composed of four sessions developed in the classroom, a mapping was created through baselines, criteria, monitoring, and evaluation with intersectionality—regarding confluences of oppressions in the province and the university itself. The methodology focused on action creation, flexible ethnography, and a pre-test/post-test experiment. The sessions proposed over four years are crossed by a critical and dialectical intercultural gaze that brought together: a student body of 1500 people (from different academic levels, careers, ages, backgrounds, and perspectives), together with the teachers, five teachers from different backgrounds, countries, and ideologies, empirical and theoretical experiences. As a result of this work, concepts, theories, scientific articles, doctoral theses, and video monologues have emerged. In addition, art and the street were linked through reggaeton, satire was used in vignettes to provoke lucidity, while theatrical readings were also present. The main result has been the creation of an epistemology of its own and the changes and implications in the students' lives.

Keywords: Esmeraldas, epistemology, educational innovation, male violence, action-creation.

1. Introducción

¿Cómo iniciar estudios de género en un contexto interseccional universitario? En primer lugar, asumir la problematización de la interseccionalidad lleva necesariamente a lo que La Barbera (2016) y Žižek (2013) entienden como un concepto viajero. La interseccionalidad (Crenshaw, 1989) viaja a lugares y “no lugares” (Augé, 2020), el desplazamiento desde territorios al norte y sur de la provincia a la única universidad pública, en qué se desplazan, dónde y cómo tienen que vivir para poder acudir a la institución de educación superior; la emic-gración (Gómez Abeledo y Piñeiro Aguiar, 2019), derivada de la situación fronteriza con Colombia, y el status de Esmeraldas como provincia culturalmente limítrofe la determinan como universidad binacional sin decidirlo, la pobreza estructural, la vulnerabilización, la religión, la xenofobia, la aporofobia (Cortina, 2017), la sexualización, la cosificación, la feminización y masculinización de las carreras, diglosia convivencial (Gómez Abeledo, 2017).

El objetivo principal de este trabajo es presentar los resultados y el desarrollo del proyecto “Género e innovación educativa con perspectiva antirracista”, cuya finalidad fue tanto concienciar al estudiantado de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres (UTLVTE), de Esmeraldas (Ecuador), sobre las violencias machistas, como teorizar desde el territorio con los y las sujetos de estudio, mediante una iniciativa desarrollada a través de cuatro sesiones en esta institución.

No obstante, consideramos que el desarrollo de la construcción, implementación y análisis final de las cuatro sesiones áulicas –objeto de la comunicación presente, es la forma con la que se restituye a los y las colaboradoras de esta investigación– se propone como un acompañamiento diletante, entrecruzado entre música, literatura, artes gráficas, cine y ancestralidad.

2. Marco referencial

Presentamos el marco teórico desde el que partió el proyecto "Género e innovación educativa con perspectiva antirracista" que hemos llevado a cabo en la UTLVTE.

2.1. La subalternidad, eje teórico

Los estudios de la subalternidad son definidos como lábiles, pero, en palabras de Sandoval (2010), son bienvenidos y contextualizados. También este autor los explica como estudios que, en su base, se tratan de simples aplicaciones de métodos iniciados por historiadores marxistas británicos, modificados por las "sensibilidades del Tercer mundo". Mignolo (2001) afirma que la subalternidad es interestatal y que afecta a la colonialidad del poder. Autores y autoras desarrollan el concepto, y otros/as niegan su desarrollo como útil. Resumiendo, "subalternidad" encierra en sí un deseo de suicidio teórico, es discutido, negado y en ocasiones llamado a la contingencia. No se puede plantear sin discusión el eje teórico subalternidad, pero es una proximación útil en el trabajo que se presenta, porque se asume lo que Spivak y Giraldo (2003) se preguntan alrededor de si puede hablar el subalterno. Y para que las mujeres negras de Esmeraldas hablen, es importante que sepamos si pueden hablar.

La problematización de esta investigación bebe de las fuentes del feminismo negro esmeraldeño (Piñeiro Aguiar, Gómez Abeledo y Bone Guano, 2021), de la decolonialidad, la interculturalidad crítica y de la Teoría crítica de la Raza (aunque los y las autoras no están de acuerdo con escribir "raza" sin entrecomillar, se ha respetado el nombre de la teoría). "La TCR trabaja con la tesis de la "construcción social", que afirma que las razas son únicamente productos de pensamiento y relaciones sociales" (Martínez-Ávila, Da Silva, y Magro, 2015, p. 29). Las fuentes citadas han marcado los márgenes y el centro ha sido la actividad educativa y la decisión activista.

En 2017, en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, de Esmeraldas, las violencias machistas no habían sido objeto de interés investigativo. Los Estudios de Género tampoco habían sido tomados en consideración, excepto en dos materias de las carreras de Sociología y Trabajo Social, por lo tanto, existía una necesidad objetiva de generar una epistemología contextualizada, ante un estudiantado que dibujaba mayoritariamente sus bordes dentro de la interseccionalidad: mujeres, negras y pobres. En Lugones (2008) se puede entender que los rasgos históricamente específicos de la organización del género –en el sistema moderno/colonial de género (dimorfismo biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales)– son centrales para comprender "la organización diferencial del género en términos raciales" (p. 78). Teorizar la racialización se expresaba en términos interseccionales, sin caer en la utilización de marcos teóricos que ignoraban "la imbricación de las relaciones de poder en contextos históricos y geopolíticos diversos" (Vigoya, 2016, p. 5).

La motivación de este proyecto fue que los y las docentes tuviesen en cuenta que las violencias machistas, fruto del patriarcado, estaban afectando de manera desproporcionada a las mujeres, las niñas y las personas LGBTIQ+, y se hizo

hincapié en que se profundizara en las masculinidades diversas. En este sentido, es importante señalar que las personas no nacemos con desventajas sociales, sino que nos afectan desventajas sociales. Explicar la diferencia entre vulnerabilidad y vulnerabilización es la diferencia entre una cualidad y una acción. Por eso, cuando se busca en el diccionario de la RAE (2021) el sufijo -dad, se obtiene la siguiente información: “Sufijo de origen latino que en español forma, a partir de adjetivos, sustantivos abstractos de cualidad: artificialidad (‘cualidad de artificial’), vistosisidad (‘cualidad de vistoso’)”. Así la vulnerabilidad es lo que tiene esa cualidad. Sin embargo, cuando se busca -ción para saber qué añade a el/la vulnerable, aparece que es una acción o efecto. De este modo, se comprende mejor que las personas vulnerables lo son por efecto de algo.

La herramienta de análisis teórica –y a la vez metodológica– se concreta en la interseccionalidad, empleada en el sentido de Collins (2017) y de Crenshaw (1989), la cual resulta central para el contexto esmeraldeño.

2.2. Una apuesta por la decolonialidad

El cambio de docente-estudiante a estudiante-estudiante (en rol de docente) fue el “giro decolonial”, como explican Restrepo y Ramallo (2016). Es necesario reconocer que la opción decolonial es una posición y proyecto político, o sea que no se piensa únicamente como un campo de indagación, sino que también posicionó la investigación ante la obligación de romper estructuras. Prueba de ello es que una mujer-estudiante investigó la construcción de la masculinidad, lo cual es novedoso, puesto que tradicionalmente la masculinidad se ha construido en base a roles establecidos y socialmente aceptados, por lo que los hombres han sido educados bajo unos parámetros heteropatriarcales inflexibles.

Se recurrió a Butler (2012) en Cuerpos que importan–sobre los límites materiales y discursivos del “sexo” o a Preciado (2020), en Testo yonqui.

En la sesión uno, por ejemplo, para trabajar en el aula materiales provocadores, se seleccionaron los siguientes materiales: la telenovela “La Gata Salvaje” (la actividad trabajaba un recuento de diálogos que implicaban algún tipo de violencia); el microespacio feminista “El tornillo”; un debate sobre “el piropo”, con puesta en escena de aportaciones del estudiantado, en dramatizaciones como modelo de acción (Fullá, 2013), porque, como también señala el autor: “los grandes directores e investigadores teatrales del siglo XX ya pusieron el acento en el hecho de que no es posible separar la palabra de los impulsos que la inspiran ni del cuerpo y voz que la producen” (p. 120).

Analizamos los roles de género en nuestra sociedad actual como la relación entre amor romántico y violencia. Partiendo de que concebimos el amor como “una construcción social y cultural que se origina en base a las costumbres y creencias, las normas y las necesidades de las diferentes sociedades y cultura” (Herrera, citado en Pérez Herrera, 2016, p. 4), tratamos la influencia de los medios de comunicación audiovisuales en dicha concepción, porque –como afirma Lasswell (1948)– los medios de comunicación de masas son productores culturales, pues entretienen y pueden llegar a manipular la orientación de la opinión de la población. Además, llegan a promover símbolos, íconos e imágenes respecto de la vida social y de la comprensión de su historia y su desarrollo.

Como ya mencionamos anteriormente, en este proyecto es un pilar fundamental el "Feminismo negro" –donde se pensaba sobre si otra academia era posible, desde una sesión dialógica con la vagina negra esmeraldeña–. De ahí que el eje central de la sesión dos fuese "El racismo de-s-enunciado" y, a través de este, se profundizase en la concepción de los cuerpos de las mujeres negras y en por qué eran tomados como cuerpos a devorar (Hooks y Mansour, 1996). La institución roba los espacios, cuando los cuerpos son domesticados. Vigilar y castigar, de Michael Foucault (2000), abordaba argumentalmente lo que llama "cuerpo social" y que se aparecía en la universidad como "cuerpo de mujer negra". Y sin duda la vagina era el silencio en la nada. Ésta fue la piedra angular de la sesión dos. Con materiales provocadores como "Monólogos de la vagina" (Ensler, 2018), o el reggaeton a discusión en el que Calderón de la Barca y su obra "La vida es sueño", donde se decoloniza del tedio el siglo XVIII y se intenta llegar a las aulas a través de tres actores: Aldo Narejos (Calderón de la Barca), Berto Romero (Miguel de Cervantes) y Ana Morgade (Sor Juana Inés de la Cruz).

En la sesión tres se explicaron, a nivel teórico, conceptos como feminismo, patriarcado, acoso, femicidio/feminicidio, construcción social del género, equidad versus igualdad, cosificación, interseccionalidad, sexualidad y las cuatro olas del feminismo (explicadas muy someramente). Para ello, partimos del trabajo realizado por Marcela Lagarde, Género y feminismo: desarrollo humano y democracia, publicado en 2018.

La sesión cuatro trató, "diversidad masculina/nuevas masculinidades", y decimos diversidad masculina porque nuevas masculinidades es una forma de asegurar que no ha habido históricamente hombres insumisos a la masculinidad.

3. Método

El método explicativo busca no sólo indagar cómo ocurren los acontecimientos y mandatos sociales, al contrario, le interesan las razones últimas que dan luz sobre las causas de las violencias machistas, dentro de una metodología de acción-creación como marco, pero acompañada por la etnografía como caja de herramientas (Del Olmo y Osuna, 2014), que añadió sutilidades al análisis. La acción-creación pone mayor énfasis en el análisis de aquellas personas pertenecientes a grupos que, ya antes, se encontraban marginadas o en situación de riesgo, como aquellas provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes, rurales, habitantes de calle, migrantes y/o refugiadas.

En la acción-creación, como afirman Huertas Barbosa y Vanegas Arias (2018)-, "el arte en su aspecto social gesta distintos procesos encaminados al abandono de la vulnerabilidad, la violencia y la construcción de nuevas oportunidades sociales" (p. 10). La decisión metodológica marco se tomó para todo el proyecto, porque, como se afirma a lo largo de este trabajo, la complejidad requirió de la audacia metodológica. Y por otra parte, abandonar la vulnerabilización era la consecuencia de la concientización de las implicaciones de las violencias machistas.

Es importante señalar que esta metodología tiene un marcado componente dicotómico en la teoría y en la acción basada en una antropología aplicada, que, como diría Soto (2021), no goza del mismo prestigio que la teórica, pero intenta aportar soluciones contextualizadas. Se respalda en la complejidad, en que no

son suficientes las prácticas clásicas (Morin, 2004) sabiendo que, en el estudio de la sexualidad y la diversidad sexual, se tienen en cuenta las fuertes conexiones entre las Ciencias Sociales y Humanas, y también con el activismo LGTBQ+ (Langarita Adiego y Mas Grau, 2017).

3.1. Muestra

La población de la comunidad universitaria era, en 2017, cuando se inició el proyecto, de 5800 estudiantes y en 2021, cuando se ha dado por cerrada la investigación, de 11.500. El aumento continuo y constante de la población universitaria obligó a recalcular la muestra en cuanto a carreras, número de asignaturas, profesorado y estudiantado participante. Un total de 1500 personas fue la muestra de la población que ha participado en las sesiones a lo largo de los cuatro años –ocho semestres de duración–. La muestra es el resultado no sólo de la voluntad y del cálculo de los/as investigadoras, sino también del contexto cambiante, al que la etnografía como metodología atiende permanentemente.

3.2. Etapas de la investigación

El contexto fue determinante en las decisiones de la investigación y se enfrentó, como Hernández (2019) afirma, “desde la mejor tradición de la antropología feminista al colocarse ante el objeto de estudio, y sobre todo, tomando conciencia de la ubicación” (p. 4).

La pregunta que se somete a investigación es: ¿podemos aminorar las violencias machistas profundizando en una educación que repense la masculinidad? Y precipitada de la misma: ¿la educación feminista puede ser coadyuvante de la “buena educación”? Cerrando el ciclo de interrogantes clave, se plantea la siguiente, que da sentido académico a la transferencia de contenidos: ¿la teorización de epistemología contextualizada genera cambios en el contexto y en los y las investigadores/as?

El diseño inicial de esta iniciativa estuvo a cargo de cinco docentes de diferentes carreras y asignaturas, siempre con la colaboración del estudiantado como sujeto. Cada uno/a de las profesoras-investigadoras se hacía cargo del diseño de su sesión, aunque nunca con el estudiantado de su aula. La visita a otros espacios se convertía en laboratorio para el/la visitante y el estudiantado también tomaba conciencia de su importancia para la investigación.

Para desarrollar este proyecto de innovación educativa, tuvimos en cuenta metodológicamente una dupla mixta de la etnografía y la acción-creación en tres etapas:

1) La transversalización de la mirada empática, y/o sentipensar, despertando en otras personas que iluminen zonas oscuras, no pensadas, como los procesos violentos naturalizados por el patriarcado, pues, una vez que se transversaliza una mirada empática, aparecen las posibles vulnerabilizaciones y revulnerabilizaciones que producen los impactos de las violencias machistas. La mirada empática no depende de las corporalidades sexo-genéricas, depende de la formación sensibilizadora alrededor de los sufrimientos desconocidos.

2) Creación de contenidos por el grupo, con la participación del estudiantado.

3) Puesta en escena en el aula en dos tiempos. Un primer tiempo en relación docente-estudiantado. Un segundo tiempo estudiantado-estudiantado.

El primer semestre de diseño e implementación de las sesiones se utilizó como prueba piloto. Transcurrido el primer semestre, y atendiendo a una mayor implicación del estudiantado, las sesiones comenzaron a ser impartidas por el estudiantado. Dos estudiantes por sesión se presentaron voluntarios, se formaron y comenzaron a ser estudiantes-docentes.

El proyecto, al ser una unidad donde convivían cuatro sesiones a la vez, cercanas y a la vez lejanas, precisó de un diseño metodológico, no sólo audaz, al conectar contenidos muy diversos y emplear diferentes canales para transmitirlos, sino también preciso para cada sesión. Así pues, el proyecto daba el marco metodológico y las sesiones, a modo de muñecas rusas, fueron necesitando su propio armazón metodológico muy visible como la gran muñeca y una sucesión de herramientas más precisas y ajustadas, según el objeto de estudio de la sesión, como la más pequeña de las muñecas rusas.

La metodología empleada, de acción-creación, requirió de una técnica de experimento –para conocer el punto de partida–, la que en el aula se iniciaba con un pretest sobre conceptos, ideas e imaginarios de los cuerpos, y como éstos debían ser abordados o no serlo. Al final de la sesión, se volvía sobre el instrumento de la encuesta, para así, con la técnica del experimento (esta vez como postests), comprobar si la sesión contribuía a despensar categorías como: sexo, género, epistemicidio femenino, violencias (tipos), cuerpos y poder. La sesión uno abría el trabajo en el aula, por lo que la decisión metodológica fue diseñada para saber los puntos de partida conceptuales del estudiantado y qué saberes aportaban al aula.

3.3. Instrumentos usados

La encuesta, en forma de cuestionario con respuestas múltiples, se enhebró a partir de otros cuestionarios ya aplicados y con preguntas ad hoc. No se profundizará más en el instrumento ni se comparte la estructura, dada su baja aceptación por parte del estudiantado. Se observó poca concentración para su llenado, motivación baja y un cansancio heredado de muchas encuestas anteriores. A lo largo de la aplicación del proyecto, se han detectado fracasos, que a la luz de la ética en la investigación serán visibilizados.

Para trabajar en el aula materiales provocadores se seleccionaron: la telenovela "La Gata Salvaje" (la actividad trabajaba un recuento de diálogos que implicaban algún tipo de violencia); el microespacio feminista "El tornillo"; un debate sobre "el piropo", con puesta en escena de aportaciones del estudiantado en dramatizaciones como modelo de acción (Fullà, 2013). Tras visionar una escena de esta producción audiovisual, en la que el protagonista manifestaba sus celos, realizamos las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que existe violencia en esta escena?
2. ¿Cómo entiendes los celos en una relación?
3. Describe cómo definen a la mujer y al hombre en esta telenovela.

En la sesión dos, "Feminismo negro", la presentación en diapositivas era un marco de discusión que provocaba debates sobre "salir del armario" como metáfora de un lugar que se problematiza, ya que, sobre todo en esta sesión,

había un deseo-necesidad que pretendía al tiempo investigar y teorizar. La pregunta provocadora fue: ¿por qué mi armario es de colores? A continuación, se planteaban los siguientes puntos:

1. La expresión de género y la pregunta enigmática: ¿qué creen que escribe la niña en la viñeta? ¿Qué le pide en su carta a los reyes?

2. La vagina. Con la pregunta provocadora: si ahora, y voluntariamente, pregunto cuántos hombres se masturban, y si vuelvo a preguntar, esta vez a las compañeras, ¿qué sucederá? Recontemos las manos alzadas y pensemos qué hay debajo de las muchas-pocas manos alzadas.

3. “La vagina, se debe/puede preguntar sobre la vagina? ¿Por qué está silenciada?”

4. El reggaeton. Pregunta provocadora: ¿es el responsable de “la vagina como objeto” y de la mujer como objeto? ¿Cómo podemos decolonizar la música que nos gusta? En esta pregunta, se necesita aclarar que se observa al patriarcado como parte del colonialismo. Y que en lugares “no colonizados” –si existieran– el patriarcado también es un mandato.

La sesión tres, “Feminismo como cuestión política”, se iniciaba con el rap original de Ismael Bernal (estudiante), titulado “El rap como discurso político del feminismo”, cuya ejecución –en directo en el aula– era parte indispensable del laboratorio-aula, dado su contenido y forma de dramatizarlo. De esta forma, el estudiante responsable de la sesión explicó definiciones teóricas como: feminismo, patriarcado, acoso, femicidio/feminicidio, construcción social del género, equidad versus igualdad, cosificación, interseccionalidad, sexualidad y las cuatro olas del feminismo (explicadas muy someramente). Para generar debate, se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Dios no puede ser mujer, vieja y negra?

2. ¿Por qué se rechaza el uso del condón?

3. ¿El feminismo selectivo existe? ¿Qué parte nos interesa?

La sesión cuatro, “Diversidad masculina/nuevas masculinidades”, protagonizada por la etnografía y el monólogo (arte comprometido-activista) original, que fueron el centro de esta sesión, como metodología creada ad hoc. De ahí que las preguntas de investigación fuesen las siguientes: ¿cómo se construye la masculinidad en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (UTLVTE)? ¿Se trata de una forma de “ser hombre”, que ha sido implantada o fue decidida por la propia persona? Para responderlas, se realiza una entrevista a un grupo de hombres (estudiantes y profesores), en la que se plantean los siguientes puntos:

1. ¿Qué significa masculino?

2. ¿Eres masculino?

3. ¿Qué significa “ser macho”?

4. ¿Cuáles son las características de un macho?

3.4. Análisis de datos

Los resultados de las sesiones –que habían sido observadas y anotadas en cuadernos de campo por los otros/as participantes del proyecto, a modo de observadores/as pares– han sido analizados por medio de un vaciado de categorías, como feminismo negro, masculinidad hegemónica, mandatos de

género, tipos de comunicación y masculinidad desde Esmeraldas, entre otros, que fueron las claves de análisis de los contenidos. Estos datos se han obtenido en base a las preguntas investigativas. La observación también proporcionó elementos para el análisis, al dar sentido a los datos.

5. Resultados y discusión

El objetivo de teorizar sobre las violencias machistas, en un contexto universitario, periférico, negro y heteropatriarcal, requería del conocimiento profundo de las relaciones en el contexto objeto de estudio. El contexto fue, pues, el objeto, sin embargo, los/as sujetos de estudio –la comunidad universitaria– requerían que se tuviesen trazadas categorías, límites y sobre todo actitudes. La planificación, ejecución e impacto han sido generadores de un conocimiento situado y de una sinergia epistémica. No es menos cierto que, con una mirada a las huellas cercanas, se podía ver en el retrovisor activista-teórico lo que ocurrió en el renacimiento del Harlem y que resultó un espacio intelectual en el que las mujeres afro, que venían de una tradición antiesclavista y prociudadana, así como antisegregacionista, apelaban al anticolonialismo y al panafricanismo, desde donde se desarrollaron los primeros trabajos escritos de mujeres afrodescendientes que interseccionan la raza y la clase. En esta ocasión, también las mujeres esmeraldeñas, negras y pobres, accedían a la gestación de su conocimiento encarnado (Haraway, 2013). Sin embargo, el conocimiento y la intelectualidad de las mujeres negras activistas y teorizadoras de Harlem no las mantuvo a salvo de lo que significó y significa la interseccionalidad como concepto. Un resultado macro que se destaca es que, a pesar de la larga tradición teórica de la interseccionalidad como concepto analítico y lo ajustado que aparece a la realidad de la universidad esmeraldeña, no se conocía, no estaba en los sílabos y ,como perspectiva teórica, no había sido puesta en valor.

Otro resultado macro es que con anterioridad al proyecto se pudo contrastar que no existía ninguna tradición académica con respecto a los estudios de género, no hallamos publicaciones institucionales y las asignaturas ad hoc sólo eran dos en una misma carrera (Sociología), de reciente implantación y sin docentes expertos/as.

Finalmente, el último resultado de este tipo que pudimos evidenciar es que, a través del proyecto, emergieron disputas sobre los estudios de género y su pertinencia entre el profesorado. Las personas que participaron en este proyecto fueron “perseguidas”, e incluso despedidas. El feminismo, y concretamente el feminismo negro, era el centro de burlas y menosprecios dentro de la universidad, incluidos insultos sexistas al estudiantado investigador-participante.

4.1. Resultados de cada sesión

Sesión uno: “Marco conceptual, cuerpos violentados”

Los resultados, en lo que se refiere a la parte experimental –en la que se realizaba un pretest antes de la sesión y otro posttest–, no fueron en absoluto positivos, debido a la baja tasa de respuesta. El instrumento fue adaptado, partiendo de uno existente y con comprobados resultados positivos en su

aplicación. La institución UNAM (Universidad Autónoma de México), a través del Centro de Investigaciones de Estudios de Género, era una referencia regional de reconocido prestigio académico, y al citado Centro se acudió para conocer y adaptar un instrumento de encuesta. Por un lado, se asume como un resultado de la investigación que hubo una mala selección del instrumento, debida al desconocimiento de la sobrecarga histórica de encuestas que el estudiantado había soportado, pues tanto estudiantes como docentes aplican esta técnica de investigación al estudiantado frecuentemente, como práctica en sus asignaturas de investigación, en el primer caso, o como muestra en sus proyectos de investigación, en el segundo caso. Y por otro lado, se es consciente de que un resultado importante es que saber renunciar en favor de los y las colaboradoras es coadyuvante para finalizar con éxito la investigación. La decisión de renunciar a la parte experimental fue necesaria y se puede mostrar como un resultado positivo. La flexibilidad es fundamental y así quedó evidenciado.

Las respuestas del test, por tanto, no se tuvieron en cuenta, porque, una vez analizados los formularios entregados (en formato impreso), se observó que muchas preguntas aparecían sin respuestas, las marcas eran colocadas fuera del espacio y no dirimían claramente la respuesta seleccionada. En la observación participante de los y las docentes, se visualizaba muy poca motivación para el llenado de este test. Preguntados los grupos clase sobre qué significaba el poco interés, un gran número de los y las participantes comunicaron su hastío con respecto a las encuestas, y dijeron que no les gustaba sentirse como muestra de una investigación. Como en las sesiones y en las actividades que se planteaban en torno a éstas se observaba proactividad, excepto en la encuesta, se decidió no arriesgar el resto del proyecto insistiendo en la encuesta, por lo que en el segundo semestre fue anulada la recogida de información a través de este instrumento.

De la ficha de observación y de las respuestas a las preguntas investigativas, se puede afirmar que la mayoría de los y las colaboradoras no conocían el significado de conceptos como sexo y género y no podían distinguir violencia machista de cualquier otro tipo de violencia. Y los resultados más claros y casi unánimes responden al desconocimiento de los contenidos violentos en los productos audiovisuales, como las telenovelas. Ante el visionado del fragmento propuesto, se mostraron actitudes de naturalización de la violencia machista, y la construcción social en cuanto a la relación de pareja basada en los mitos del amor romántico. En los niveles superiores, y cuando el grupo contaba con una mayoría de mujeres, las relaciones con los hijos se veían afectadas a través de violencias vicarias. Concretamente el significante “boleta” –palabra a la que hicieron alusión las estudiantes durante la sesión– refleja la relación entre violencia y pensión alimenticia, en una correlación muy alta.

La información proporcionada por el estudiantado sobre esta sesión contribuyó a que los responsables de la misma, una docente y un actor, teorizaran sobre la violencia machista. De ahí que los responsables de esta sesión, Pablo Tatés y Belén Amador (2020) publicasen, en la revista ecuatoriana *Ñawi: arte. diseño. Comunicación*, el artículo “«Casa de Muñecas»: violencia permeada en un espacio íntimo vista desde el teatro”.

En lo que se refiere a los logros del diseño de la sesión, la sesión uno sentó la línea base para la investigación y el “colchón teórico” para el estudiantado. Los contenidos y la participación tuvieron un componente de implicación y emoción

más bajos que en otras sesiones. La percepción del estudiantado tras la sesión uno es que habían comprendido conceptos que desconocían; que no habían reparado sobre el lenguaje y la relación con la violencia; y, sobre todo, que, tras la sesión, no percibían el piropo como un halago. La aprobación de los contenidos alcanzaba el 96% de las respuestas, en las evaluaciones presentadas tras la sesión. Sin embargo, un 4% señalaba que los nuevos conceptos teóricos eran demasiados y que, a veces, costaba seguir el ritmo. No se destacaba el papel de estudiante-docente, las personas a cargo de la sesión uno (en este caso eran dos estudiantes) no consiguieron la unanimidad con respecto a su empatía con el aula. Ninguno de los dos estudiantes ahora dedica sus esfuerzos laborales a Estudios de Género.

Sesión dos: "Feminismo negro"

La sesión dedicada a feminismo negro tuvo varios resultados. En cuanto a su estructura, no tuvo que ser modificada cuando pasó de ser impartida por la profesora al estudiante. Sin embargo, el impacto fue diametralmente opuesto. El hecho de que un hombre (estudiante de la misma edad) se hiciese cargo de una sesión donde la mujer negra, el cuerpo y concretamente la vagina fueran el objeto de estudio, generó un eco imprevisto en la facultad, ya que tradicionalmente este contenido es impartido por mujeres. Otra consecuencia fue que las personas que se hicieron cargo de la sesión, profesora y estudiante, sufrieron represalias en su puesto de trabajo y en sus resultados académicos. También la sesión dos académicamente consiguió facilitar el campo rico que se precisa para una publicación de alto impacto. Y ese fue el resultado de un artículo publicado por Eleder Piñeiro, Guadalupe Gómez y Hugo Bone (2021) en la Revista Izquierda de Chile, cuyo título dice: "Investigación educativa en/con/sobre feminismo negro esmeraldeño. La vagina como tropo". El resultado de teorización que se marcó como objetivo, inicialmente quedó plasmado en una epistemología propia. Y todavía se sigue trabajando sobre el feminismo negro con capacitaciones a otras universidades y al profesorado de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres.

La música, y concretamente la discusión teórica sobre la relación entre letras y banalización de las violencias, alcanzó un alto consenso, aunque exculpaban a la música, concretamente el reggaetón, de sus propias actitudes violentas, y de la sexualización de los cuerpos "otros".

Al estudiante a cargo de la sesión se le abrió una puerta laboral y después de estos cuatro años, trabaja en una fundación dedicada a Estudios de Género, además de lograr publicaciones y una pertenencia a múltiples grupos activistas contra las violencias machistas. Un giro en la vida del estudiante.

La percepción del estudiantado tras la sesión dos es que había reflexionado sobre aspectos ignotos y también sobre tabúes, que el estudiante tenía un alto dominio del tema y que repetirían dicho formato en una próxima sesión. La aprobación de los contenidos alcanzaba el 100% de las respuestas en las evaluaciones presentadas tras la sesión. Se destacaba la cercanía del lenguaje y, al mismo tiempo, los aportes relevantes. Se empatizaba mucho con el esfuerzo del compañero, admirando su arrojo. Derivado del trabajo del estudiante en esta sesión se formó una imagen profesional competente y ha sido reclamado para varias instituciones.

Sesión tres: "Feminismo como cuestión política"

El rap creado por un estudiante para la sesión, las olas de feminismo y, sobre todo, el acompañamiento paso a paso, al descubrimiento de cómo se cosifica el

cuerpo en medios de comunicación, publicidad y en los productos culturales, desde el cine, pasando por la música, fue un viaje teórico-musical sobresaliente y de experimentación en el aula. “Ni una menos, ni una más” es ahora un producto esmeraldeño de epistemología encarnada, que se sigue empleando como modelo en clases diversas, y el compañero estudiante ha producido otros que profundizan en la vida académica y política de Esmeraldas.

Develar la relación entre capitalismo, machismo y violencias es el resultado más relevante a nivel teórico. Y, en cuanto al clima del aula como laboratorio, fue en la sesión tres donde el estudiante, para evaluar la sesión, pedía un experiencia anónima, donde se sintiesen cosificadas o cosificadores. El resultado fue demoledor, ya que hubo estudiantes que narraron de manera detallada cómo fueron violadas o cómo abusaron sexualmente de ellas, que se tomó la decisión de no volver a pedir ese tipo de evaluación.

El equipo del proyecto no tenía asistencia psicológica, ni conocimientos al respecto, por lo tanto, lo que era expuesto de forma tan honesta y cruda excedía en mucho las atribuciones y competencias del estudiante, que ya era el responsable de la sesión. Su trabajo hoy tiene que ver con el arte fotográfico, la música y la ayudantía de cátedra.

Al mismo tiempo, el dar a conocer el talento del estudiante para crear y recrear clases y rap fue un acicate importante para el estudiantado. Para el estudiante a cargo también significó un reconocimiento social y académico, aunque, como en el caso de la sesión dos, tuvo repercusiones en el trato con algún profesorado que no compartía el enfoque de género, y, por lo tanto, el proyecto.

La percepción del estudiantado tras la sesión tres es que habían comprendido conceptos densos, con interseccionalidad sin esfuerzo y la aprobación de los contenidos alcanzaba el 100% de las respuestas en las evaluaciones presentadas tras la sesión. Y también se generó un referente-modelo de estudiante teórico-activista.

Sesión cuatro: “Diversidad Masculina/Nuevas Masculinidades”

La sesión cuatro trabajaba masculinidad a través del teatro en primera instancia; posteriormente, cuando una estudiante sustituyó al docente, se empleó la etnografía para desarrollarla, y fue el resultado más cercano a una antropología aplicada. Y ambas propuestas también son resultados, por su significación de epistemología propia, esmeraldeña, de su universidad pública. En este caso fueron dos los facilitadores que llevaron a cabo esta sesión: el docente, con una propuesta de lectura dramatizada (publicada), y la estudiante, con etnografía (formación como etnógrafa, concretamente trabajadora de campo). Ambas propuestas centraban sus esfuerzos en comprender las implicaciones de la masculinidad hegemónica versus la diversidad posible de las masculinidades.

Mediante al aula como laboratorio, se obtuvieron una serie de conclusiones de lo que ha significado la masculinidad hegemónica. Además, se trató la diversidad de las “mil y una maneras diversas y plurales de ser mujeres y hombres” (Lomas, 2005, p. 263), que es aquella que despiensa estos mandatos recogidos en el aula:

· La tolerancia ante el comentario misógino. Los supuestos chistes y los piropos. Te rompería un brazo (amenaza); te rompería el orto (piropo). A esto nos enfrentamos cada día las mujeres, por ser mujeres. A lo mismo se acogen algunos hombres, por ser hombres.

- La heterosexualidad ostentosa. Esos "machos alfa" que hacen apología de ser carceleros de mujeres.
- La homofobia. Esa violencia estructural de alta y baja intensidad que se mete en las camas ajenas.
- El orgullo de la fuerza física. Sin valorar que los cerebros esmeraldeños más dotados están en nuestras universidades y que el estudiantado de la Universidad Vargas Torres es el futuro en paz sólo por la fuerza del conocimiento, que nos protege de la violencia.
- El gusto por las conductas agresivas y de riesgo. En vez de tender al Ubuntu, a un modo amable de vivir, sin brutalidad.
- La ausencia de una comunicación afectiva e íntima entre ellos, evaluada como «cosa de mujeres». Querer ser con los demás, amarnos sin pasaportes ni genitales sólo por ser humanos y no bípedos implumes, como decía Platón.

Del estudiantado asistente, y tras una dialéctica áulica, se llega a la conclusión de que han despendado sus mitos masculinos y el 100% asegura haber movido rigideces, aunque un 84% aplaza las decisiones sobre cómo enfrentar la comunicación íntima, o el 60% entiende que no está interesado en el Ubuntu para construir una nueva masculinidad. En respuestas a:

1. ¿Qué significa masculino? El 80% asegura que es "ser hombre" y que lo relaciona con fuerza y control de la familia; un 20% responde de forma difusa y con sorpresa, por no haberlo pensado antes de la pregunta.
2. ¿Eres masculino? El 100% asegura que sí.
3. ¿Qué significa ser macho? Un 70% afirma que es "ser hombre" y lo contrario de "hembra", pero también "ser jefe", "fuerte", y "tener el control". Un 30% no siente tener una explicación fuera de la que designan los órganos sexuales.
4. ¿Cuáles son las características de un macho? Un 95% no duda en la fuerza, el control, añaden deportes y saberes propios de un macho y hacen gestos para apoyar sus afirmaciones como abrir mucho los brazos. Un 5% se siente desconcertado y no sabe muy qué decir.

Alusiones a "en Esmeraldas los hombres somos...", entraban en la categoría "masculino con apellido esmeraldeño", así como "los hombres no...", se vertían en mandatos de género, a la vez, apuntes sobre "todos los hombres...", y/o "como todos...", se fueron directamente a la categoría "masculinidad hegemónica". Por otra parte, la creación de una lectura dramatizada 'Aprendiendo a ser macho' dio la oportunidad a la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de replicar y transferir conocimiento de este producto académico concretamente en varias universidades, incluso en otros países como en la Universidad de Jaén (España).

Pablo Tatés Anangón, autor de la creación artística protagonista de esta sesión, publica como resultado de su diálogo endógeno y exógeno *Los tropiezos de la masculinidad*, con la Universidad Andina Simón Bolívar. Este manual, la implicación del estudiantado en la sesión y la preparación de la estudiante como etnógrafa, han elevado el indicador de resultados de la sesión cuarta al 100%. Así es que Tatés (2020) afirma que es difícil pensar críticamente en la masculinidad desde y en la estructura hegemónica, necesitando una puerta de escape hacia un terreno en el que las masculinidades puedan ser desmontadas. También que es necesario llevar la masculinidad al terreno de la conciencia, porque el modelo hegemónico tiene roles y comportamientos que se expresan a través del cuerpo, en un tiempo y unos espacios definidos. *Íbidem*, los comportamientos albergan una

materialidad que representan la posibilidad de ser develados con mayor claridad en la técnica de improvisación teatral –bajo la premisa de un protagonista que desea algo frente a un antagonista que niega su deseo– puede usarse como una herramienta para ensayar un modelo de masculinidad no hegemónico, que genere reflexiones desde un espacio distinto; por eso el teatro es la lupa que permite ver las formas corporales de la masculinidad hegemónica.

4.2 *El proyecto*

El proyecto, con sus cuatro sesiones, ha alcanzado objetivos mayores que los perseguidos inicialmente. Y se ha consolidado en indicadores inequívocos como: dos proyectos para no repetir propuestas académicas, una Comisión para la Guía Institucional con Enfoque de Género (COGIEG), dos congresos internacionales, diez participaciones en capacitaciones a diferentes universidades, fundaciones y ong`s, varias publicaciones, entre las que se encuentra una de alto impacto, el reconocimiento del trabajo efectuado en Estudios de Género por parte del Consejo de Educación Superior (CES) como buenas prácticas, así como la creación de un grupo de investigación internacional (ALMARGEN). El resultado más lábil, el más mágico, es el logro también más necesario, consiste en la cultura y la concienciación de la necesidad de una epistemología propia y la teorización desde y con el territorio. Ahora, un nuevo proyecto que emergió de éste responde a las necesidades que en el proceso se detectaron, como es la construcción de un aula permanente para los Estudios de Género. La acción-creación llevó a “Think tank Gritan las aulas. Aula violeta I+D+I” , que está en ejecución y que tiene como objetivos:

- Posicionar al “Aula Violeta” como referente para la propuesta, formación y socialización de la transversalización del género dentro de la UTLVTE.
- Enraizar actividades con enfoque de género en la vida de la comunidad universitaria.
- Aminorar brechas generadoras de desventajas que se visibilizan desde y con la coordinación de Bienestar Universitario.
- Elaborar actividades con enfoque de género guiadas por la COGIEG y aterrizadas por el estudiantado a través de #GritanLasAulas.

Un resultado de esta iniciativa académica –que no se puede desatender– es qué repercusión tuvo esta formación en el grupo de profesorado inicial. De cinco docentes que lo componían, se pasó a dos, y ambas profesoras tuvieron que salir de la facultad en la que se impartió el proyecto. Las autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales y Servicios (FACSOS) se mostraron en contra de esta propuesta de formación, del feminismo y de la metodología, lo que a ambas les costó el puesto. Sin embargo, y tras protestas estudiantiles y la mediación del rectorado, todavía son docentes en la universidad.

El proyecto se resume en el pensamiento que encierra la cita de Despentès (2006) cuando expresa su incapacidad para poder hacer y que se condensa, en términos generales, en que el humor y la inventiva más bien están de nuestro lado: cuando no se tiene lo necesario para creérsela, es generalmente más creativo.

5. Conclusiones

Hemos comprendido que la investigación en y con el aula es una posibilidad de teorizar desde el aula. También que las sesiones diseñadas eran necesarias, e incluso se podría generalizar su pertinencia a todas las facultades. Por otra parte, la metodología Project Based Learning (PBL) o Aprendizaje basado en proyectos, se ha mostrado como una poderosa herramienta de transformación, al poner el foco en el estudiantado.

El trabajo en equipo multidisciplinar requiere de una planificación muy flexible y de perfiles con una línea de compromiso y posición política similar. Se debe trabajar en equipo y se propugna que se haga. Sin embargo, cuando la propuesta de investigación no es impuesta, ni "obligatoria", cuando el proyecto de aula nace desde "abajo", el diseño, cronograma y objetivos que acompañen la ejecución de actividades han de tener una definición más precisa.

Los Estudios de Género y herramientas como una Comisión permanente (COGIEG) en la Universidad, unidas a trabajos colaborativos, ayudan a abrir dudas, grietas en el status quo que se ha evidenciado en la oposición estructural a un trabajo que no se pidió conocer. En todo caso escandalizar es otra forma de captar las miradas y esa es una parte que se considera problematizadora, y por tanto vital.

La necesidad de una materia que, al menos, abarque conceptos y teorías fundamentales alrededor del género son urgentes en todas las carreras, y en la primera sesión del proyecto esto quedó muy palpable. Asimismo, conocer y reconocer el feminismo en su vertiente diversa precisa de que la academia prescindiera de prejuicios y estereotipos que generan epistemicidios teóricos y activistas como los feminismos, con énfasis en el negro. En cuanto a la parte que corresponde a las sesiones con más carga de artivismo (arte y activismo unidos) se muestran como herramientas imprescindibles en la investigación, en general, pero más si cabe en universidades heredadas de la cultura ancestral oral.

Finalmente, la Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas, nunca sería la que hoy quiere ser sin este proyecto y sin su centro, los y las estudiantes-docentes que llenaron el sentido de pertinencia. Ahora se emplaza a la creación de ese aula violeta coordinada por el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2020). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2012). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Collins, P. H. (2017). Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, 5(1), 6-17
- renshaw, K. (1989). Desmarginar la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminación, la teoría feminista y la política antirracista. *Foro jurídico de la Universidad de Chicago*, 1989, 139-167.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En B. Ballesteros (Ed.). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED, 48-76.

- Despentes, V. (2006). *Teoría king kong*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Melusina.
- Ensler, E. (2018). *Monólogos de la vagina*. Barcelona: EDICIONES B.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullà, A. C. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 117-134. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.422384.
- Gómez Abeledo, G. (2017). Balbinos y Manolitos: Investigación sobre “diglosia convivencial” villa-aldea (del prestigio y privilegio de unos sobre otros). *Revista Latina de Sociología*, 7(2), 31-44. <https://doi.org/10.17979/relaso.2017.7.2.3057>
- Gómez Abeledo, G., y Piñeiro Aguiar, E. (2019). Emic-Gración: fronteras de piel, sexo y papel. *Diálogo andino*, 59, 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-2681201900200007>
- Haraway, DJ. (2013). SF: Ciencia ficción, fabulación especulativa, figuras de hilo, hasta ahora. *A Journal of Gender, New Media, and Technology*, 3. <http://dx.doi.org/10.7264/N3KH0K81>
- Hernández García, Jone M. (2019). Algunas instrucciones para abrir la caja negra del conocimiento feminista. *Disparidades*, 74(1).
- Hooks, B., y Mansour, M. (1996). Devorar al otro: deseo y resistencia. *Debate feminista*, 13, 17-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1996.13.2.89>
- Huertas Barbosa, A. V., y Vanegas Arias, L. V. (2018). *Investigación Acción-Creación Artística (IACA). Orientaciones metodológicas del arte para el diálogo con comunidades* (Tesis de Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9387>
- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores México.
- Langarita Adiego, J. A., y Mas Grau, J. (2017). Antropología y diversidad sexual y de género en España. Hacia la construcción de una especialidad disciplinaria. *Disparidades. Revista De Antropología*, 72(2), 311-344. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2017.02.001>
- Lasswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. En L. Bryson (Comp.). *The communication of ideas*, 136-139. New York: Harper and Brothers.
- Lomas, C. (2005). ¿ El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 259-278.
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101
- Martínez-Ávila, D., da Silva, M. F., y Magro, J. L. (2015). Aplicación de la Teoría Crítica de Raza en la organización y representación del conocimiento. *Scire: representación y organización del conocimiento*, 21(2), 27-33. <https://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/4218/3809>
- Mignolo, W. D. (2001). Colonialidad del poder y subalternidad. En *Convergencia de tiempos*, 31, 155-183. https://doi.org/10.1163/9789004489356_009
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-15

- Pérez Herrera, N. (2016). *Deconstruyendo el Amor Romántico para prevenir la Violencia de Género* [Tesis de Pregrado, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3475/Deconstruyendo%20el%20Amor%20Romantico%20para%20prevenir%20la%20Violencia%20de%20Genero%20%20%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piñeiro Aguiar, E., Gómez Abeledo, G., y Bone Guano, H. (2021). Investigación educativa en/con/sobre feminismo negro esmeraldeño. La vagina como tropo. *Izquierdas*, 50, 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8135312>
- Preciado, P. B. (2020). *Testo yonqui*. Vol. 542. Barcelona: Anagrama.
- Real Academia Española (RAE): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. <https://dle.rae.es>
- Restrepo, E., y Ramallo, F. (2016). El "giro decolonial" y la educación en América Latina: conversaciones con Eduardo Restrepo. *Revista de Educación*, 9, 371-379. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1918
- Sandoval, P. (2010). *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Soto, P. (2021). *Crece y aprende, mientras tanto*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Spivak, G. C., & Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Tatés, P. J. (2020). *Los tropiezos de la masculinidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Tatés, P. J. y Amador, B. (2020). "«Casa de Muñecas»: violencia permeada en un espacio íntimo vista desde el teatro". *Ñawi: arte. diseño. comunicación*, 4(2), 49-67. <https://doi.org/10.37785/nw.v4n2.a3>
- Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Austral.