

Capítulo 3.

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

PILAR CUEVAS MARÍN

Resumen

El capítulo interroga el concepto y praxis convencional de innovación, marcados por la lógica del mercado, el control de la vida, la naturaleza y los sujetos, para sugerir la noción de innovación social otra. Esta noción abre las posibilidades de reflexionar, desde la amplia tradición del pensamiento y las pedagogías críticas latinoamericanas, en torno al alcance de procesos de innovación social que reconozcan la necesaria desuniversalización y relocalización de saberes, dando cuenta de expresiones epistémicas y pedagógicas con capacidad de irrumpir las lógicas hegemónicas convencionales.

Palabras claves. Innovación social otra, epistemologías, pensamiento y pedagogías críticas y disruptivas.

Lo “otro” y lo disruptivo como lugares de enunciación de la innovación social

En este capítulo problematizo el concepto de innovación social al ponerlo en diálogo con los contenidos y debates provenientes del pensamiento crítico latinoamericano y lo que incorporo como epistemologías y pedagogías disruptivas. Tanto unas como las otras emergen en los intersticios y fisuras del pensamiento hegemónico eurocéntrico, mostrándonos diversas cosmogonías, formas de entender, actuar y ser en el mundo. De ahí que hacen parte de las llamadas epistemologías del sur como posibilidad de construcción de saberes desde el pensar situado.

A partir de esta problematización, se esboza el concepto de innovación social otra, retomando el concepto de paradigma otro, trabajado por Walter D. Mignolo (2006), quien insiste en que no se trata de seguir creando nuevos paradigmas en el marco de la misma lógica de la modernidad, donde uno supera al anterior, sino que un paradigma otro se ubicaría en otro lugar de enunciación. Un paradigma que se reconoce, siguiendo a Mignolo, como “diverso” y “pluri-versal” (Mignolo, 2006, p. 21 citado en Cuevas, 2015, p. 109). De ahí el interés por reconocer cómo se ha instaurado lo que convencionalmente se conoce como innovación, a fin de reflexionar desde esos otros lugares diversos de enunciación.

Como lo advierte Plata en el capítulo 1 “Lo común, lo comunal, lo comunitario, la comunidad: apuntes y reflexiones” de este libro, se busca nutrir el concepto de innovación social a partir de distintas áreas de conocimiento, así como desde la emergencia de prácticas comunitarias y sentidos de lo comunal. Esto, por cuanto se observan premisas hegemónicas que han instaurado un solo concepto y praxis de innovación que, al afectar todas las esferas de la vida, se encuentra vinculado de forma particular a la modernidad, a la producción de conocimiento universal, a la tecnociencia, el mercado y sus lógicas de consumo y acumulación.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

La preeminencia de esta mirada, según Zambrano en el capítulo 1, también de este libro, titulado: "Estado del arte y lugares de referencia teórica y conceptual", se encuentra en los orígenes del mismo concepto de innovación cuando Joseph Schumpeter despliega su teoría del *Desarrollo Económico* (1943) [*Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*], cobrando relevancia la innovación como disciplina en el mundo empresarial, ligada al mercado y la tecnología.

Según Montoya (2004), lo sustancial para Schumpeter es lo que se denomina como innovaciones radicales, que serían aquellas con capacidad de generar cambios "revolucionarios", lo cual supone: nuevos métodos de producción, bienes de consumo, apertura a nuevos mercados, entre otros. Aunque esta mirada de innovación se vio permeada por la dimensión sociocultural, podemos observar que primó el desarrollo económico y el determinismo tecnológico.

Aunque no es fundamental en este acápite reconstruir una genealogía del concepto de invocación, hay que señalar la persistencia en diversos escenarios de esta mirada economicista y tecnológica, que ha generado conflicto al constatarse como la tecnología en sí misma, no necesariamente solventa las grandes problemáticas sociales ni genera el bienestar que propugna.

Frente a este horizonte, y de acuerdo con el argumento aludido por Plata en el Capítulo 1 ya mencionado, se precisa transformar la mirada de una innovación inscrita en las esferas del control y la dominación del sujeto y la naturaleza a otra distinta. Una mirada que consulte las epistemologías y saberes derivados de los conocimientos situados, entre ellas, las prácticas vinculadas al sentido de lo comunal (Torres, 2020).

De ahí que el propósito que acompaña esta reflexión es asumir el punto de inflexión de una propuesta de innovación que consulte la ya larga tradición del pensamiento y las pedagogías críticas latinoamericanas, vinculadas a procesos de investigación y prácticas transformadoras. En

un contexto convulso como el que se abre a partir de mediados del siglo pasado, advierte Reina, emergen con fuerza, en el marco del pensamiento crítico, experiencias de educación formal, no formal y comunitarias, que hacen frente al academicismo de la época, y permiten pensar de otro modo la innovación educativa.

De lo anterior se desprende el interés por abordar, en un primer momento, el concepto de innovación en diálogo con aportes provenientes de las llamadas epistemologías del sur, en especial en lo que concierne a la resignificación del proyecto moderno en América Latina. Asimismo, la importancia de reflexionar la innovación como una apuesta por comprender el conocimiento y, en particular, los saberes como experiencias situadas, geográfica y epistémicas, lo cual abre el horizonte hacia una innovación social otra. Por tanto, en un segundo momento, se aborda este horizonte en su relación con las pedagogías críticas, emancipatorias y decoloniales como fundamento de epistemologías y pedagogías disruptivas.

En virtud de lo anterior, me interrogo: ¿qué supone una innovación social "otra"?, ¿cuál es su alcance y contribución en relación con el contexto académico y el pensamiento crítico latinoamericano y, en especial, con el campo de las epistemologías y pedagogías disruptivas?

Lo contextual de la innovación social "otra" en clave del sentipensar latinoamericano

Las epistemologías del sur provienen de una reflexión en torno a la crisis del proyecto civilizatorio y su alcance en las dinámicas de jerarquización, homogenización y universalización de las culturas, los saberes y los sujetos. Las epistemologías del sur se constituyen en una opción en procura de visibilizar conocimientos y saberes que fueron y se mantienen, muchos de ellos, históricamente subalternizados por el predominio de un sistema de pensamiento centrado en el paradigma moderno occidental.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

Retomando a Santos, una epistemología del sur sería la “búsqueda de conocimientos que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales” (Santos, 2009, p. 12). Incluso, una premisa básica es que no “habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (Santos, 2009, 12). Esto se debe a que todo proceso de opresión y explotación, al excluir ciertas prácticas sociales, excluye también los conocimientos que las configuran.

De lo anterior surge el interés por visibilizar tanto las matrices de dominación que han llevado a dinámicas de subalternización como parte de las relaciones de saber-poder, pero a su vez recuperar conocimientos y saberes suprimidos (Santos, 2019). A su vez, insiste Santos (2019) en que es necesario un trabajo dirigido a “identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global” (Santos, 2009, p. 12).

La segunda premisa es que tanto el capitalismo como el colonialismo estarían profundamente entrelazados, proceso vigente en el proyecto colonial de nuestro tiempo, intensificado bajo formas muy diferentes e imbricado con el capitalismo global. De ahí que, una tercera premisa, apunte a identificar las prácticas de conocimiento y de saberes que permitan transformar las relaciones de saber-poder existentes (Santos, 2009).

Con estos primeros insumos, se podría indicar que el alcance de una innovación social otra estaría dada por la capacidad de visibilizarlas relaciones de poder que, en el contexto de América Latina, marcaron la supremacía de unos conocimientos sobre otros. Desde el contexto regional, es posible entrever aquellos saberes que, subordinados y muchas veces desconocidos, coexisten en las sociedades contemporáneas. En una suerte de justicia cognitiva, se buscaría, a partir de un horizonte totalmente distinto de la innovación, contribuir en la notoriedad de aquellas

prácticas que, situándose desde una ontología política relacional como visión de mundo (Escobar, 2015; Machuca y Orrego, 2020; Idrobo-Velasco, J. A., y Orrego-Echeverría, 2021), asumen lo que Bernardo Rengifo (2007) denominó inmanencia, es decir, la unicidad entre sujeto, naturaleza y cultura. Un sentido de inmanencia que, al ser parte de un paradigma otro, haría frente al sistemático proceso de fragmentación e instrumentalización instaurados por la matriz moderno-occidental sobre la vida, la naturaleza, los sujetos y los cuerpos.

Lo anterior es importante porque aproxima a la reflexión sobre las interpretaciones que, en torno a la(s) modernidad(es) en América Latina, se han elaborado. Más que un balance, es pertinente, desde la línea argumentativa propuesta en este capítulo, enfatizar en el cuestionamiento al carácter eurocéntrico con el cual el proyecto moderno se organizó e implementó en la región. Es el mismo proyecto que, a partir de la reestructuración de las ciencias sociales (Castro-Gomez, 2000) y la emergencia de múltiples movimientos sociales y expresiones culturales de diverso tipo, se ha venido adelantando.

Con el paradigma eurocéntrico se establecieron los criterios para realizar lecturas, según las cuales, América Latina estaba muy distante de alcanzar la modernidad al estilo europeo. Incluso, se llegó a considerar la connotación de modernidades inconclusas, pues si bien se reconocía un cierto desarrollo en la economía de ciertos países, estos no estaban acompasados con el avance cultural moderno. La noción de modernidades fallidas, o los amplios debates entre modernidad y tradición, no se hicieron esperar en lo que Rojas (2011), en su estudio sobre los regímenes de representación de la violencia en Colombia durante el siglo XIX, denominó el deseo civilizador. Este deseo generador de múltiples violencias en el ámbito de la representación tuvo un alcance considerable en el proceso de exclusión y jerarquización de la sociedad, ya que, en aras de la civilización, dicho deseo propendía por el acceso a “una civilización ordenada como la europea y corrió paralelo con la lucha por la acumulación de capital” (Rojas, 2001, p. 46).

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

Lo anterior permite esclarecer las características que rodearon el euro-norcentrismo como paradigma que concibió a Europa y, posteriormente, a Norteamérica como centros de producción del conocimiento y cultura. La idea de un paradigma autocontenido, donde los conocimientos se irradian hacia diversas latitudes de forma jerárquica y unilineal, estarían cada vez más cuestionados en la perspectiva que vengo señalando. Amplios estudios al respecto muestran que categorías como la de sistema-mundo, en especial con Wallerstein (1999), la de transmodernidad y paradigma planetario de Dussel (1999), la de sistema-mundo-moderno-colonial del sociólogo peruano Quijano (2000) y la reflexión de Walter Mignolo (2003), argumentan que la modernidad lejos de ser un proyecto europeo, se habría construido históricamente sobre la base de una compleja red de vínculos económicos y epistémicos ligados al desarrollo del capitalismo.

De lo anterior se deduce que la noción de sistema-mundo, articulada luego a la de colonialidad, desplazó el debate latinoamericano del eurocentrismo a una interpretación sobre el carácter moderno-colonial como sistema epistémico y de poder. Es decir, a un modelo entendido a partir de la noción de sistema-mundo-moderno-colonial, lo cual imprimió un análisis, ya no referido al orden económico capitalista, sino también a campos como el de la epistemología, la semiótica y la cultura, lo cual visibilizó la intrínseca relación entre economía, política y cultura (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Así, cobra sentido el concepto de geopolítica del conocimiento, el cual resulta muy útil para entender lo que supone hablar de un conocimiento como hecho situado. En su momento, la intelectual y activista Catherine Walsh (2005), señaló que la geopolítica del conocimiento permite comprender que tanto la universalización como la subalternización son componentes intrínsecos de la modernidad, encontrándose sus raíces en el "horizonte largo de la colonialidad" (Walsh, 2005, p. 18). El proceso de universalización-subalternización, desde la geopolítica del conocimiento,

se sustenta en el predominio que adquieren los saberes modernos como conocimientos producidos histórica y culturalmente en la Europa del siglo XIX. Este hecho condujo a la invisibilización de otras culturas al momento de dotarse el conocimiento científico-europeo occidental de un carácter universal. Al igual, "oculta, invisibiliza y silencia los sujetos que producen este "otro" conocimiento". (Walsh, 2005, p. 17).

En suma, la respuesta sobre la experiencia colonial en la interpretación de la modernidad en América Latina adquirió mayor relevancia hasta el punto en que resulta improbable comprender la modernidad en la región sin sus contrapartes: el colonialismo y la colonialidad. Para esta última, legados coloniales como la racialización de la diferencia, la asimilación del género a la sexualidad y la configuración de las clases sociales no se clausuraron con los llamados procesos de independencia. Por el contrario, todos ellos quedaron relacionados con la emergencia de los estados modernos republicanos, afincados en la colonialidad del poder, del saber y del ser.

De lo anterior se deduce que la decolonialidad, otra noción importante para la reflexión se constituye en la posibilidad de visibilizar cosmogonías, sistemas de pensamiento, expresiones y movimientos de resistencia, que emergen en esa larga duración de la colonialidad. Como lo señalé en otros espacios, (Cuevas, 2015) la decolonialidad reconoce la coexistencia de diversos saberes ancestrales que se interceptan con el paradigma hegemónico de Occidente. Así mismo, la decolonialidad reflexiona sobre la huella que la implementación del proyecto moderno-colonial produjo en América Latina, hecho que se expresa en la configuración de subjetividades modernas que incorporaron el discurso de la diferencia racial, la desigualdad de género y de clase como referentes de su identidad nacional (Cuevas & Bautista, 2018). En tal sentido, las luchas decoloniales contemporáneas irrumpen como escenarios que actúan, transforman y transgreden estas múltiples relaciones asimétricas que perviven en la historicidad latinoamericana. Por lo anterior, es sugerente acudir al llamado pensamiento heterárquico, ya que se constituye en:

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

Un intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica heredado desde el siglo XIX. El viejo lenguaje es para sistemas cerrados, pues tiene una lógica única que determina todo lo demás desde una sola jerarquía de poder. Por el contrario, necesitamos un lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red. Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 18).

En ese sentido, el pensamiento heterárquico, al proponer superar las interpretaciones binarias en el estudio de las relaciones de poder, amplía y enriquece al situar no solo las grandes estructuras, sino la relación intrínseca y constitutiva desde lo molecular, con lo cual se manifiestan con claridad las relaciones de poder. El lugar de la subjetividad y las corporalidades se deben situar en una geografía social que le dé importancia a la construcción y deconstrucción de las relaciones y roles de los sujetos como expresiones de tales relaciones, con lo cual adquieren sentido en este abanico de posibilidades interpretativas.

Tanto la epistemología del sur como las herramientas conceptuales derivadas de la interpretación moderno-colonial-decolonial, en especial la noción de geopolítica del conocimiento y el pensamiento heterárquico, aportan a la reflexión sobre las posibilidades de una innovación social otra. En primer lugar, nos acercan a la matriz que conllevó a la asimetría en las relaciones de poder-saber y, por ende, a la desigualdad epistémica. Segundo, proponen el reconocimiento de aquellas prácticas y sus correspondientes saberes que fueron desconocidas e invisibilizadas por la matriz moderno-colonial. Tercero, por el carácter transformador que se imprimiría a los procesos de innovación ubicados desde otro lugar epistémico.

Al situar la innovación en otro lugar epistémico, es sugerente abrir el diálogo en torno a sus posibles relaciones con el sentido de comunidad que actualmente se viene tejiendo. Acudo al referente de comunidad, como lugar epistémico que da cuenta de procesos y de expresiones individuales y colectivas que, compartiendo horizontes y propósitos comunes, permiten visibilizar nuevas subjetividades y relaciones que interpelan las múltiples fragmentaciones provenientes, en especial, del proyecto moderno instaurado en la región. (Cuevas, 2017).

En otras palabras, comprender la innovación en clave de lo comunal y, por tanto, como innovación social otra, permite acudir a los escenarios de lugar y a los saberes allí construidos, a los elementos de tensión y resignificación que allí suceden. Ello implica asumir seriamente los nuevos desafíos que las transformaciones en torno a la relación con el territorio, la naturaleza, las subjetividades y corporalidades diversas, muestran hoy en día. Surgen nuevos sentidos de lo comunitario y de lo comunal, que los podemos rastrear en una larga trayectoria en América Latina, vinculada a las pedagogías críticas, emancipatorias, es decir, a la educación popular, la investigación acción participativa, los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva y la sistematización de experiencias significativas. (Cuevas, 2015; Torres, 2018). Tanto unas como otras, harían parte de ese entramado de lo disruptivo en tanto escenario de diálogo para la innovación social otra.

Pedagogías: el lugar de lo disruptivo y la innovación social otra

Hacia la década de 1960 y 1970, y como parte del auge adquirido por los movimientos sociales y el pensamiento crítico latinoamericano, surgieron enfoques como la educación popular, la investigación acción participativa, la reconstrucción de la memoria colectiva y la sistematización de

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

experiencias significativas. Sus prácticas de investigación-acción cuestionaron los discursos hegemónicos de la época, señalando el impacto que el modelo capitalista y desarrollista, así como el funcionalismo implementado en las nacientes facultades de ciencias sociales, ejercían en la configuración de una sociedad y un tipo de saber marcados por la desigualdad.

Con las contribuciones de la filosofía y la teología de la liberación, junto al marxismo en tanto una forma de pensamiento crítico surgido al interior de la modernidad, se produjo una reflexión y praxis abiertamente liberadora. Dichas contribuciones no eran ajenas a los debates que pensadores como Leopoldo Zea, Augusto Salazar Bondy y Enrique Dussel abrieron con una riqueza indescifrable en las posibilidades de pensar a América Latina a partir de su propia historicidad. Los estudios sobre las condiciones históricas de dependencia, así como procesos revolucionarios triunfantes en la región, le dieron validez al sentido emancipatorio de las corrientes señaladas. Para la década de 1980, se elaboró un corpus teórico y metodológico, así como una manera propia de producir conocimiento e investigación desde la praxis, en especial, a partir de los sujetos populares en tanto críticos, que miramos la necesidad de construir alternativas a los modelos existentes.

Un antecedente en la crítica a dichos modelos hegemónicos, y al conocimiento occidental, fue elaborado por el sociólogo colombiano Fals Borda (1970), quien empezó a cuestionar el eurocentrismo como lugar exclusivo en la producción de conocimiento. Si bien es cierto que hasta este momento no había una deconstrucción sobre el alcance que los fundamentos epistemológicos de la ciencia habían tenido en la clasificación y la subalternización de unos saberes sobre otros, es claro que se cuestionaron las múltiples fragmentaciones provenientes de la ciencia convencional (Cuevas, 2013.).

Enfatizo en el alcance que la epistemología de la ciencia y las disciplinas de la modernidad han tenido en América Latina, ya que han incidido en el sistemático proceso de subalternización de cosmogonías y culturas diversas. Este proceso ha sido estudiado con las teorías de la geopolítica del conocimiento y la colonialidad del saber, lo cual ha permitido visualizar el vínculo entre conocimiento y poder (Cuevas, 2017). En consecuencia, la apuesta por una ciencia propia, como lo formuló Fals Borda, y la búsqueda por un sentipensar, que diera cuenta de conocimientos producidos de acuerdo con los contextos y sujetos que lo enunciaban, dieron cabida a una sensibilidad distinta en la construcción de saberes. Se trató de un acontecimiento que llevó a cambios profundos en las relaciones de los sujetos entre sí, con el entorno y lo comunitario. Cabe advertir que esta última categoría, junto con el sentido de lo comunal en tanto epistemologías diversas, encuentran mayor reconocimiento hoy día en el entramado de un pensamiento crítico latinoamericano (Escobar, 2017).

Si reconocemos que estamos frente a diversas epistemologías, acordes a un pluriverso que trastoca el sentido universalizante de la historia, podemos dar cuenta de múltiples pedagogías entendidas como expresiones sustantivas del ser-saber-actuar. Estas pedagogías, tanto reflexión y resignificación permanente de la vida, invitan al entendimiento de cosmogonías que fueron negadas o subsumidas a un orden hegemónico, teniendo aquellas vidas propias originadas en sus particularidades y autonomías.

También se encuentran las pedagogías que transgreden y subvierten las lógicas predominantes, en especial, aquellas que están relacionadas con las dinámicas impuestas por la acumulación del capital. Se trata del cuestionamiento a la correlación entre capitalismo global y colonialidad global; los mismos que instrumentalizan la vida con la organización y manipulación de lo que han llamado mercado cultural, el cual invita al

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

consumo sin límites, que construye y normaliza los cuerpos por medio de la estética y la belleza, impulsando con bienes materiales la satisfacción del deseo y sentido de felicidad.

De allí que, en esta tensión epistemológica, emergen las pedagogías de la madre tierra, del cuidado y el co-cuidado, las feministas, decoloniales y de la re-existencia. Este descentramiento de la pedagogía por las pedagogías, en plural, alude a todas las prácticas de saber que emergen en las comunidades de distinto tipo y sus respectivos proyectos de vida. A su vez, estas dan cuenta de cómo se configuran históricamente los saberes, incluidos aquellos que se gestan como manifestaciones de luchas de resistencia y procesos de (re)existencia. (Cuevas, 2017).

Es en este lugar de lo disruptivo, en lo epistémico, pedagógico y de la construcción de saberes, donde se centra la atención para plantear un giro sustantivo al sentido de innovación e innovación social como esfera de control y dominación otorgado por el capitalismo, la tecnocracia y el mercado. Así, las epistemologías irrumpen a partir de los saberes ancestrales, el buen vivir, las prácticas del posdesarrollo, en las múltiples expresiones enfocadas a la decolonización de las estructuras de racialización, género, la normalización de los cuerpos y las subjetividades. Cabe advertir que son procesos que van de la mano porque, en tanto se visibilizan los saberes ancestrales, se avanza en la deconstrucción de las estructuras de dominación ancladas en el paradigma de occidente. A la inversa, poner el acento en el cuestionamiento a las prácticas que reproducen la racialización, el patriarcalismo, la discriminación y fragmentación en los distintos órdenes de la vida, abre posibilidades para reconocer esas otras formas ancestrales de ver y actuar en el mundo, centradas en lo que Mamani (2011) denominó la "dulzura ser siendo", como "plasticidad lógica" en dos niveles: el "razonar con el corazón" y "sentir con la razón".

En suma, la invitación a reflexionar a partir de una innovación social otra supondría la voluntad por avanzar desde las epistemologías y pedagogías disruptivas, en la necesaria des-universalización y relocalización de saberes. Lo anterior en el horizonte de posibles diálogos interepistémicos, en donde las condiciones de dicho diálogo tengan capacidad de interpelar los sistemas hegemónicos y convencionales que han prevalecido, reconociendo los distintos lugares que configuran saberes en tanto pensamientos situados. En últimas, se sugiere que es en los intersticios, en el diálogo entre la academia y sus vertientes críticas, las organizaciones sociales y comunidades diversas, en donde se puede tender las posibilidades de una innovación social otra que consulte las alternativas que las comunidades históricamente han construido para salvaguardar la vida en todas sus esferas.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano CEJA.
- Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (editores). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central. IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En Walsh, C. (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. 69-103

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

- Cuevas, P. (2015). Diversidad epistémica e interculturalidad crítica. Una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuela. En IDEP. *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema, Serie Investigación IDEP*. Cooperativa Editorial Magisterio. 99-118
- Cuevas, P. (2017). Decolonizar la educación popular-resignificar la comunidad. En Torres Rincón (ed.). *Polifonías de la educación comunitaria y popular*. Universidad Pedagógica Nacional. 17-29.
- Cuevas, P. & Bautista, J. (2018). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola y Carmen Millán (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, Pontificia Universidad Javeriana. 147-161.
- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América, en Catherine Walsh (editora). En Walsh, C. (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II, Quito, Abya-Yala. 55-75.
- Fals, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Editorial Oveja Negra.
- Idrobo-Velasco, J. A., y Orrego-Echeverría, I. A. (Eds.) (2021). *Ontología política desde América Latina*. Ediciones Universidad Santo Tomás.

- Machuca, V., y Orrego-Echeverría, I.A. (2020). Territorios, resistencias y re-existencias: una mirada desde la ontología política. En Idrobo-Velasco, A., y Orrego-Echeverría, I.A. (Eds.). *Territorios, conflictos y resistencias*. Bogotá, USTA. 17-49.
- Mamani, P. (2011). Qamir qamaña: dureza de "estar estando" y dulzura de "ser siendo". En Ivonne Farah H. Luciano Vasapollo (Eds.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* Editorial CIDES-UMSA. 66-75.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales-diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizos*. Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento, pensamiento crítico y giro decolonial. En Freya Schiwy, Nelson Maldonado Torres y Walter Mignolo. *(Des)colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Ediciones del Signo. 11-23.
- Montoya, O. (2004). *Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. Colombia, Scientia et Technica, X, (25)*, 209-2013.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. 123-151.
- Rengifo, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Tercer Mundo Editores.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Editorial Norma.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. CLACSO.

Apartado 1. Estado del arte, lugares de referencia teórica y conceptual

Innovación social otra: epistemologías y pedagogías disruptivas

- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Editorial Trotta.
- Torres, A. (2018). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Praxis pedagógica*, 18(22), 106–120. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120>.
- Torres, A. (2020). *Comunidad en movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina*. Ediciones Desde Abajo
- Wallerstein, I. (1999). La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En Santiago Castro- Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar-Centro Editorial Javeriana. 163-187.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya Yala.