



PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE (PID) 2022/2023

-MEMORIA FINAL-

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO	ID2022/112
-----------------------------	------------

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO:
¿QUIÉN SE HA SENTIDO ASÍ? FOMENTANDO LA VULNERABILIDAD Y LA ESPERANZA TRANSFORMADORA EN EL CONOCIMIENTO ACTIVISTA DEL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES

MODALIDADES FINANCIACIÓN
MODALIDAD A <input checked="" type="checkbox"/>

COORDINADOR DEL PROYECTO:			
NIF	Nombre y apellidos	E-mail	Teléfono
52410382y	Jorge Diego Sánchez	jorgediegosanchez@usal.es	Ext. 6155
Dirección en la Universidad, a efectos de notificación por correo interno			
Departamento de Filología Inglesa - Facultad de Filología Placentinos 18 37008 Salamanca			
LUGAR Y FECHA DE PRESENTACIÓN:			
En Salamanca, a 14 de junio de 2023			
FIRMA:			

MIEMBROS		
NIF/NIE/Pasap.	Nombre y apellidos	E-mail
06550875S	Ana ALONSO ALONSO	analonso@usal.es
70898393L	María DIEGO SÁNCHEZ	mariadiegosanchez1994@gmail.com
70884738A	Pedro GARRIDO RODRÍGUEZ	pegarro@usal.es
53773640P	Andrea LLANO BUSTA	llanoandrea@uniovi.es

10887770F	Alejandra MORENO ÁLVAREZ	morenoalejandra@uniovi.es
70581050F	Alicia MUÑOZ RAMÍREZ	almura@usal.es
X1584499Y	Maurice O'CONNOR	maurice.oconnor@uca.es
42060433B	Juan Ignacio OLIVA CRUZ	jioliva@ull.es
07961059T	María de la Paz PANDO BALLESTEROS	mpaz@usal.es
72179918F	Miguel SEBASTIÁN MARTÍN	miguelsm@usal.es
76951782S	Irene PÉREZ FERNÁNDEZ	perezirene@uniovi.es
39168205X	Felicity HAND CRANHAM	felicity.hand@uab.cat
40316315Y	Esther PUJOLRÁS	estherpujolrasnoguer@gmail.com
58427542K	Rocío Riestra CAMACHO	rocioriestra23@gmail.com
54112528Z	Jairo ADRIÁN HERNÁNDEZ	jadrianh@ull.edu.es
09203269A	Ana de Barbaño LUCAS HONORATO	ana.blh11@gmail.com
70896843	Cristina SÁNCHEZ-MARTÍN	csanch2@uw.edu
44313783M	Crispulo TRAVIESO RODRÍGUEZ	ctravieso@usal.es
48951599D	Lisselot MARTÍN PLAZA	lisselot.martin@alu.uhu.es
76883490X	María García Gámez	mgamez@uma.es
77374673M	Almudena Machado Jiménez	amachado@ujaen.es,
11812321G	Olga Luna Estévez	olga@uax.es
71671153W	Paula Argüeso San Martín	arguesopaula@uniovi.es
53675795M	Sergio López Martínez	lopezmsergio@uniovi.es
74384730Q	M. Teresa MARTÍNEZ QUILES	mariateresa.martinez@ua.es
53699686E	Juan José Martín González	jjmg@uma.es
70895230F	María Isabel GARCÍA PÉREZ	isabelgarcia@usal.es
53585980	Rosana Cerezo Fernández	rosanacerezo@usal.es

74896194Y	M. Magdalena Flores Quesada	mmflores@uma.es
70906380W	Sara Chamorro Egido	sarachaeg97@usal.es
71038140H	Paula Schintu Martínez	paulasch@usal.es
70899089W	Pedro de la Calle Fernández	pedrodelacalle1@gmail.com

DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS CONSEGUIDOS

Esta propuesta de Innovación Docente partía con el compromiso de promover una educación de calidad en línea al Objetivo 4 de la *Agenda 2030* de la ONU. Los resultados esperados de la implementación de dicho Objetivo 4 confieren un aumento en la salud y el bienestar mental, espiritual y físico en el alumnado mediante prácticas docentes que fomentan la empatía transformadora (Pedwell), no dirigida y manipulada. En este tipo de empatía en la que se articula un espacio crítico seguro donde cualquier estudiante sienta seguridad y libertad para elaborar análisis y pensamiento críticos interdisciplinarios que tengan en cuenta las actitudes éticas y culturales de las realidades en las que viven y sean capaces de establecer modelos de identificación y evaluación afectiva en cuanto a sus necesidades. Este proyecto buscaba promover el estudio de la vulnerabilidad y la esperanza transformadora para implementar el desarrollo de actitudes culturales y éticas imbricadas en ese objetivo 4 de la ONU a través del estudio de representaciones artísticas literarias, cinematográficas y musicales en la asignatura “Raza, Género, Sexualidad, cine y teatro en culturas de habla inglesa” (102531, asignatura optativa del segundo ciclo del Grado de Estudios Ingleses) y la implementación de la evaluación de actitudes éticas y empáticas en “Introducción a la Literatura Inglesa” (102501, Grupos 1 y 3, asignatura obligatoria del primer curso de Grado en Estudios Ingleses).

En un proyecto anterior (ID2021/102 “¿BASTA CON ESCRIBIR?: CREACIÓN DE UN ARCHIVO VIRTUAL DE PRÁCTICAS CREATIVAS SOBRE ARTISTAS ACTIVISTAS EN EL GRADO EN ESTUDIOS INGLESES”) se habían valorado, según el pensamiento de Lola López Mondéjar (2022), que nos encontramos en un momento en el que la mutación de los sujetos antropológicos tiende a dividirse entre sujetos que se adaptan y sujetos que transforman. La pregunta *¿basta con escribir?* y los resultados de ese proyecto nos indicaron que no, de acuerdo con las evaluaciones, acciones y uso de productos intelectuales realizados. Este proyecto para el que se presenta esta Memoria Final (ID2022/112) se planteaba la pregunta *¿quién se ha sentido así?* para fomentar el estudio de la vulnerabilidad y la esperanza transformadora a través de la cual el alumnado tuviera oportunidad de sentirse vulnerable y con una posibilidad de esperanza que transformara. Había una vocación archivística de las propuestas y acciones en el blog <https://disfear.blogspot.com/> utilizado durante proyectos de innovación anteriores para organizar, continuar y enlazar con preguntas lanzadas a estudiantes y profesorado en proyectos anteriores.

La vulnerabilidad se entiende, en la línea de pensamiento de Judith Butler (2016) y Paul B. Preciado (2022), como “un tipo de relación que pertenece al ámbito ambiguo en el que la receptividad y la sensibilidad no tienen una separación clara y no se dividen en etapas dentro de una secuencia. De hecho, la sensibilidad y la receptividad son fuerzas de movilizar vulnerabilidad en vez de delimitarla” (Butler 25, mi traducción). El concepto de esperanza transformadora surge siguiendo los estudios críticos de Kris Manjappa (2020), Aziz Choudhry (2020) y Radha D’Souza (2009) que buscan estimular una capacidad de construir soluciones activistas desde el conocimiento para criticar la tendencia neoliberal en la que sobrevivir es la única posibilidad. En la línea de los estudios de narratología de resiliencia transformadora que proponen Ana María Fraile-Marcos (2020), Sarah Bracke (2016), Susie O’Brien (2015) o Arundhati Roy (2003), la esperanza transformadora fomenta una supervivencia que señala, acorrala y busca subvertir las situaciones donde la vulnerabilidad es considerada una desventaja que bloquea y limita para convertirla en un rasgo diferenciador a través del cual construirse de nuevo y modificando las condiciones que restringen y utilizan esa vulnerabilidad como desventaja. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2016), la universidad y la educación son espacios a través de los cuales señalar, acorralar y subvertir por el potencial futuro del alumnado. Para ello, hay que señalar y desechar esas estructuras que limitan y controlan que el alumnado no pueda encontrar modelos afectivos diferentes en los que reconocer y reconocerse.

Este Proyecto presentaba distintas acciones que, a nivel de contenido, organización, actividades y evaluación, buscaban plantear la pregunta *¿cómo me siento?* a través de *¿quién se ha sentido así?* Los objetivos y las acciones desarrolladas se desglosan a continuación para ilustrar la motivación de explorar,

cimentar, construir y mostrar propuestas para encontrar motivos para una esperanza que se califica *transformadora* porque no se conforma con sobrevivir, sino que busca cambiar y resurgir hacia un futuro con más posibilidades en cuanto a dos variables que fortalezcan el auto-conocimiento de profesorado y alumnado: la vulnerabilidad y el conocimiento activista (Choudhry, Castillo, Manjapra 2021, D'Souza, Giroux, Pasolini).

OBJETIVO 1_

Destacar la importancia del Objetivo 4 de la *Agenda 2030* de la ONU a través del estudio de la vulnerabilidad y la esperanza transformadora en el Grado de Estudios Ingleses. Como se indicaba en la Memoria de Solicitud, se han desarrollado las Acciones 1 y 2 (2.1 y 2.2) que se explican a continuación:

Acción 1

Se ha realizado un corpus de obra creativa en lengua inglesa (literatura, plataformas de vídeo bajo demanda, música, performances...) que pueda ser consultado por alumnado y profesorado universitario y de educación secundaria para buscar modelos de identificación afectiva (trastornos de ansiedad, malestares físicos, vulnerabilidades, dudas...) para estudiantes, identificar problemáticas y buscar modelos afectivos alternativos. Este corpus complementa el creado sobre disidencia, miedo y precariedad en proyectos anteriores para destacar el valor de relacionalidad que proporcionan las Humanidades respecto al auto-conocimiento, la evaluación del mundo que nos rodea y las posibilidades de mejora.

Está accesible en: <https://disfear.blogspot.com/2023/04/corpus-2023-vulnerability-transformative-hope.html>

Se ha compilado mejorando el acceso y la descripción de los realizados en proyectos anteriores.

Acción 2

De cara a implementar el Objetivo 4 de la *Agenda 2030* de la ONU, se han creado píldoras de conocimiento por personas expertas en Bienestar y Salud y en materias de igualdad de género (Objetivos 3 y 5 de la *Agenda 2030*), accesibles en el blog disfear.blogspot.com. La idea es que la persona que acceda pueda revisar otras píldoras de conocimiento interdisciplinarias a temáticas similares, pero con enfoques diferentes. Las actividades de evaluación de la asignatura 102531 se realizaron de acuerdo con las propuestas temáticas de esta acción 2.

Acción 2.1 Píldora de conocimiento por Rocío Riestra Camacho *¿Para qué sirve esta obra?* como experta en biblioterapia desde su especialización en Grados de Estudios Ingleses y Grado en Psicología. Su píldora de conocimiento aborda el potencial terapéutico de la lectura con respecto a la novela *Crepúsculo* (*Twilight*, 2005), de la autora estadounidense Stephenie Meyer. Mediante un enfoque más centrado en la audiencia que en la obra, Riestra Camacho pone el foco en las lectoras con anorexia y en la relación de estas con la estética mortuoria representada en la literatura vampírica.

Puede verse en <https://disfear.blogspot.com/2022/12/biblioterapia-crepusculo.html>

Se continúa el trabajo realizado en el proyecto ID2021/102, cuyo link aparece indexado después.

Acción 2.2 Esta actividad ha sustituido, por problemas de agenda, a la píldora de conocimiento de Ana de las Heras, responsable de Comunicación de la Sociedad Española de Reumatología, que versaba sobre *¿Qué da esperanza en ciencia?* Creemos que la actividad presencial CREATIVITY WORKSHOP, en la dinámica del hacer mejor que pensar, ha sido muy positiva y el haber sido realizada por Rohini Bannerjee en formato presencial y en grupo reducido. La acción era parte de un seminario internacional (*W*)*Righting Trajectories of Diaspora*, celebrado el 14 de marzo de 2023, que ha posicionado al proyecto en un contexto internacional debido al impacto mediático y profesional de Rohini Bannerjee. Para la difusión, se diseñó un logo que fue utilizado para la cartelería y que la propia conferenciante y facilitadora usó. Hay una voluntad de futuro en esta iniciativa a pesar de los medios tan limitados del grupo y los miembros.

La información puede verse en <https://disfear.blogspot.com/2023/04/wrighting-trajectories-of-diaspora.html>

El impacto mediático en Redes del Seminario y la actividad Creativity Workshop puede consultarse aquí: <https://twitter.com/RohiniBannerjee/status/1637807621477367808>

<https://twitter.com/RohiniBannerjee/status/1637807618210103301>

<https://twitter.com/RohiniBannerjee/status/1635761817245949953>

<https://naresh.usal.es/2023/03/02/march-14th-2023/>

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=240499808335238&set=a.205709145147638>

Acción 2.3 Píldora de conocimiento de El Martín Plaza, activista trans, sobre *¿Qué es sentirse trans?* El (@queerlogist en Instagram y Twitter) es estudiante de doctorado en el programa de Estudios Interdisciplinarios de Género de la Universidad de Huelva, así como docente en la Universidad de Limerick (Irlanda). Su píldora de conocimiento –“¿Quiénes son las personas trans? ¿Qué tiene que ver la medicina?”– visibiliza la cuestión trans* dejando claro que las vidas queer también son políticas. Partiendo de una base terminológica, El muestra una perspectiva histórica que da cuenta de cómo han ido variando las construcciones sociales en torno al sexo, el género y la orientación sexual. Se aborda asimismo la relación entre medicina y vidas trans*, reflexionando sobre la patologización de un colectivo y ofreciendo pautas claras para el futuro: desmedicalizar, despatologizar y empoderar.

Se encuentra archivado en: <https://disfear.blogspot.com/2023/02/personas-trans-y-medicina.html>

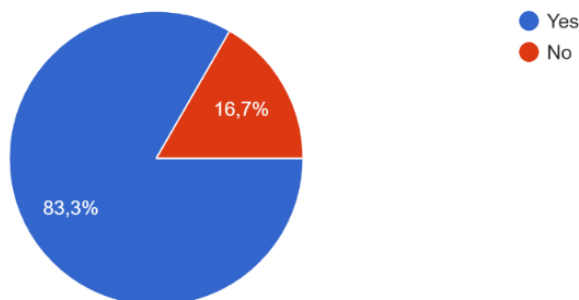
OBJETIVO 2_

Diseñar actividades de docencia-aprendizaje que busquen el auto-conocimiento del alumnado a través de herramientas críticas y éticas posibilitadas por las Humanidades para el estudio de vulnerabilidades propias (López-Mondéjar) con el fin de crear sociedades esperanzadas para transformar la realidad dentro del Objetivo 16 de la *Agenda 2030* (ONU). Para ello se había formulado la Acción 3 que ha consistido en llevar a cabo la actividad con estudiantes y evaluación de 15% de la nota final *¿Para qué sirve esta obra?* en la asignatura 102531. La actividad fue evaluada mediante la rúbrica de evaluación creada en el proyecto de innovación ID2020/69. El alumnado presentó una obra y los usos respecto a la vulnerabilidad y la posibilidad de esperanza que manifiesta para el país de producción, el escenario de recepción, el/la artista y la posible aplicación de esa obra para identificar y afrontar un cambio práctico en la sociedad y el auto-conocimiento individual y comunitario. Se realizó la actividad en clase, con un 15% de la nota final adjudicada (Acción 3.1) y se han publicado una selección de trabajos en el blog (Acción 3.2, en abierto en <https://disfear.blogspot.com/2023/04/recommendations-2022-2023.html>)

Los resultados respecto al contenido afectivo y las herramientas para análisis y pensamiento críticos fueron muy positivos, lo que tiene un impacto inmediato en el alumnado para que valoren estas perspectivas y consideraciones en auto-conocimiento individual y grupal en el resto de asignaturas. El alumnado de la asignatura contestó lo siguiente, de manera anónima respecto a esta actividad, planteamiento y la importancia dada a las actitudes culturales y éticas, las herramientas del conocimiento activista y la importancia de concebir el estudio filológico desde los Estudios Postcoloniales y Culturales. La muestra fueron 48 estudiantes de 60 matriculados. Los resultados fueron:

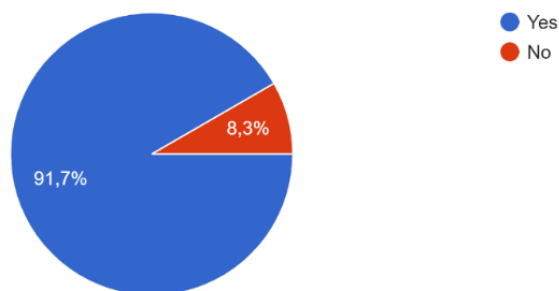
3.10 There was an affective consideration in the rubrics which made me think about Affective Content and Analysis during the task

48 respuestas



Did you feel independent when researching, working and presenting on Cultural and Ethical Attitudes during the course?

48 respuestas



Algunas respuestas largas sobre el rol de independencia crítica y analítico experimentado aparecen a continuación:

16 How did you feel when using your creativity to create, organise and produce the Appeal to the World?

42 respuestas

I really enjoy the researching activity

i was very delighted to express my own voice and to act on issues that matter

It was an important part of showing what we as students care about, beyond the limits of the course topics.

Very productive, students are not usually asked to be creative and It is great to have the oportunity of creating something from 0.

I had freedom to express my reality and the reality of many others in my place without fears

I felt that I was able to apply many of the concepts and strategies learnt in the subject to my own environment, my own reality and my resources

I feel comfortable and with the agency of creating my own piece of work independent from the works with specific topics

42 respuestas

I felt powerful to be able to express such an important topic on a video and raise awareness of such an issue

I feel very comfortable because I was able to use class content in my work very easy

I love It , because we have total freedom to choose the topic ,the way and everythunh we want . And It makes me enjoy the task

I had the freedom to talk about what i thought was important

relieved that I do not depend on certain topics but anxious in case my chosen topic was not what the teacher was looking for

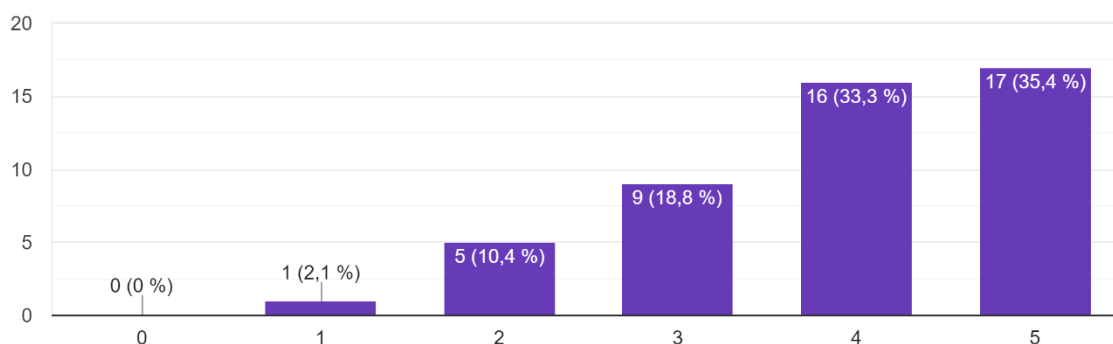
Like i was pointing something that many people were not aware of

I would say independent and creative, but I think I felt the connection with the topic i talked about. Trying to appeal to the world also made an appeal on me, I really enjoy the research and the creative process.

Introducir los contenidos afectivos dentro de la rúbrica de evaluación de la actividad fue muy bien valorada, además de estimular el uso de las rúbricas (compromiso interdisciplinar e intercultural del Grado en Estudios Ingleses), tal y como se puede ver a continuación:

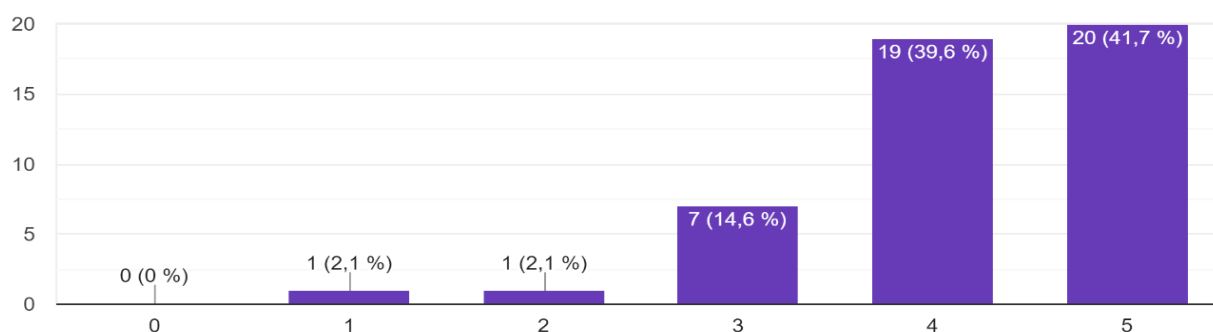
4.6 To what extent do you think that the section "Cultural and Ethical Attitudes" has helped the students choose a relevant topic when preparing your oral presentation?

48 respuestas



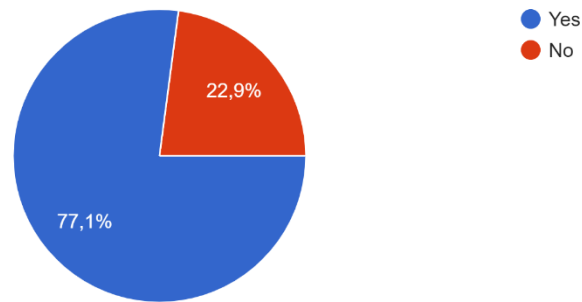
5.6 To what extent do you think that the section "Cultural and Ethical Attitudes" has helped the students choose a relevant topic when preparing your oral presentation?

48 respuestas



2. Do you think the students used the rubrics?

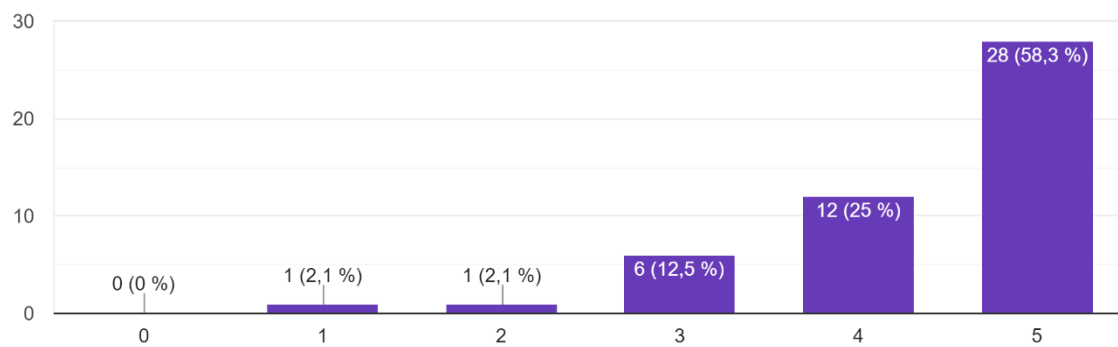
48 respuestas



Se ha visto también que el alumnado hace una transferencia analítica y crítica de la actividad para valorar, evaluar y posicionarse respecto a asuntos contemporáneos tal y como se puede ver en los siguientes gráficos:

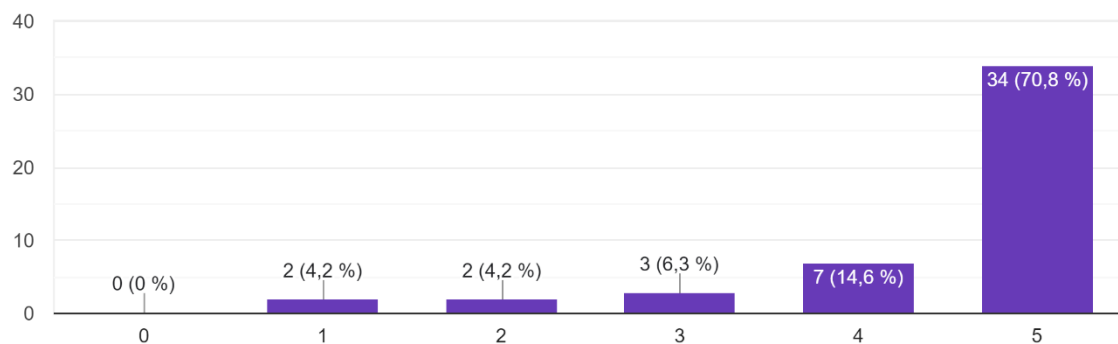
6. To what extent do you think that the section "Cultural and Ethical Attitudes" has helped the students of the subject be more aware about current affairs in the contemporary world?

48 respuestas



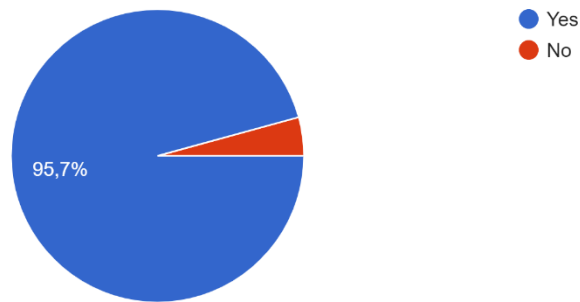
8. Do you think that the plays and movies selected foster the analysis of Cultural and Ethical Variables?

48 respuestas



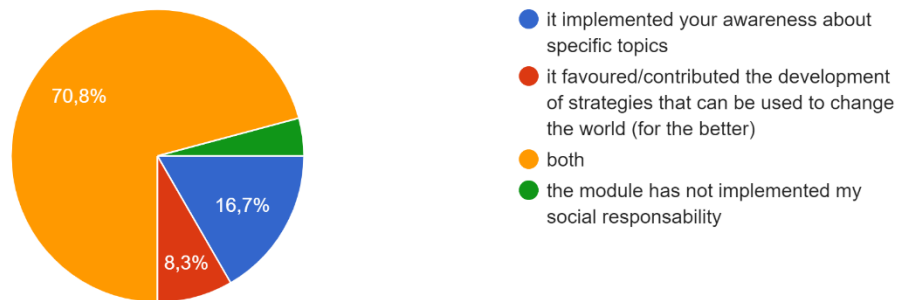
13 Do you think that this course has contributed to foster your social responsibility?

47 respuestas



If you believe that this course and its readings, discussions and presentations has contributed to enhance your social responsibility,

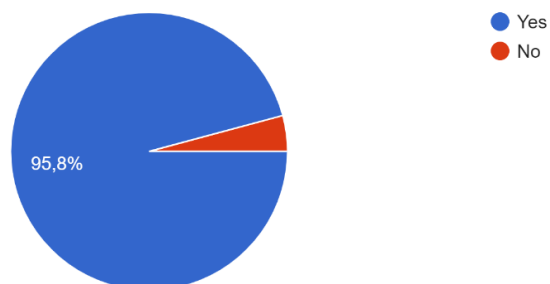
48 respuestas



Los siguientes resultados, con más del 95% de respuestas positivas, prueban el impacto interdisciplinar de la actividad y el éxito de la actividad y el planteamiento docente propuesto:

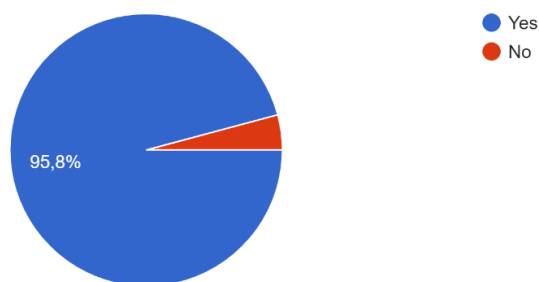
21. Did the module helped you think and work on the identification of affective MODELS?

48 respuestas



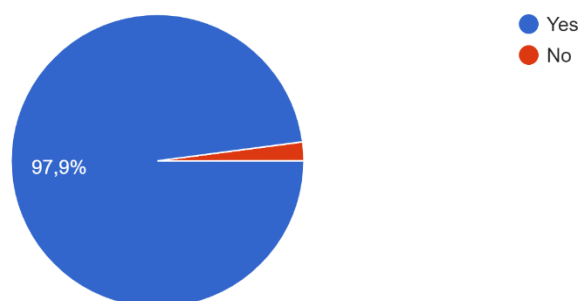
20. Did the module helped you think and work on the identification of affective needs?

48 respuestas



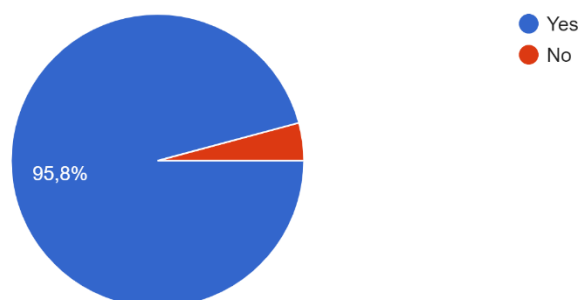
22. Did the module allow you to think about your nearby realities with different theoretical approaches?

48 respuestas



23- Do you think that the module contributes to enhance different and new ways of becoming?

48 respuestas



OBJETIVO 3_

Crear Comunidades afectivas entre estudiantes, docentes y distintas universidades para lograr el Objetivo 10 (*Agenda 2030*, ONU), enfatizando la utilidad del Grado de Estudios Ingleses frente a la tendencia actual de eliminar estas titulaciones (Weale 2022). Para ello se planteó la Acción 4, que buscaba la colaboración con instituciones académicas y no académicas para fomentar alianzas y la difusión de contenidos para conseguir los objetivos 4 y 17 de la *Agenda 2030* ONU. Las acciones 1, 2 y 3 que trabajaban competencias y resultados buscados en los Objetivos 3, 5, 10 y 16 de la *Agenda 2030* y se han creado alianzas con la inclusión de perspectivas, recomendaciones para el Corpus Literario y ayuda en la organización del evento con Rohini Bannerjee con las siguientes redes:

- Asociación Española de Estudios Interdisciplinares sobre India (AEII) (Adrián Hernández es responsable de Comunicación)

- ASYRAS (Martín González, Gámez, Flores Quesada, Machado Jiménez, Martínez, Schintu son miembros de Junta Directiva)
- Proyecto Ministerio de Ciencia y Economía "Narrating Resilience, Achieving Happiness?" (PID2020-113190GB-C22, naresh.usal.es) (J. Diego Sánchez es miembro)
- Seminario Internacional de Historia Contemporánea sobre Derechos Humanos de USAL (<https://seminariohistoriacontemporaneaddhh.blogspot.com/>) y de los GIR de la USAL "Narrativas de Resiliencia" y "Escritoras y Personajes femeninos" (escritoras.usal.es) (Pando Ballesteros, Garrido, y Muñoz Martínez son directora y miembros)
- Grupo de Investigación Reconocido en Universitat Autònoma de Barcelona Ratnakara (<https://grupsderecerca.uab.cat/ratnakara>) (miembros Felicity Hand y Esther Pujolràs son las directoras del mismo; Oliva, O'Connor y J. Diego Sánchez son miembros del grupo de trabajo)
- Grupos de Investigación "Narrativas de Resiliencia (miembro J. Diego Sánchez) y "Escritoras y Personajes Femeninos en la Literatura-EPERFLIT" (mujeres.usal.es) (miembros del mismo, García Pérez y J. Diego Sánchez)
- Institutos de Educación Secundaria: Torrente Ballester (Santa Marta, Salamanca - M. Diego Sánchez es jefa de Departamento Educación Física) y CEPA Río Tajo (Talavera de La Reina, Toledo - Lucas Honorato es profesora)
- Equipo USA: University of Washington (Cristina Sánchez Martín es profesora), Colby College (Chamorro Egido fue profesora durante el curso 2022/2023)
- Equipo de Deporte: Club de Baloncesto CB La Antigua/Tormes (Miembro del proyecto el jugador de Liga LEB Plata Pedro de la Calle Fernández)

Además, se ha verificado que otro Proyecto de Innovación "Recreando a Frankenstein: Incorporación del cine digital creativo a la asignatura de Estudios comparados de cine y literatura" (código ID2022/210) ha seguido los postulados teóricos de este proyecto y de anteriores dirigidos por J. Diego Sánchez. En la solicitud del citado ID2022/210, se reconoció que "este proyecto se inspira" en "los proyectos de innovación docente coordinados por el profesor Jorge Diego Sánchez del Grado en Estudios Ingleses (proyectos ID2017/067 e ID2019/096)", en concreto por la forma en que "planteaban la incorporación de actividades creativas por parte del estudiantado (escritura y teatro), haciendo que pasaran a formar parte integral del proceso de aprendizaje y de la evaluación, y fomentando así la comprensión profunda de los textos literarios a través de su apropiación y reescritura creativa" (véase la solicitud del proyecto ID2022/210). Así pues, que haya surgido este proyecto derivado es una clara señal de éxito de los esfuerzos, así como una señal del potencial interdisciplinar de los objetivos y metodologías planteadas en el proyecto presente, un proyecto que ya no solo ha inspirado a estudiantes sino también al profesorado.

OBJETIVO 4

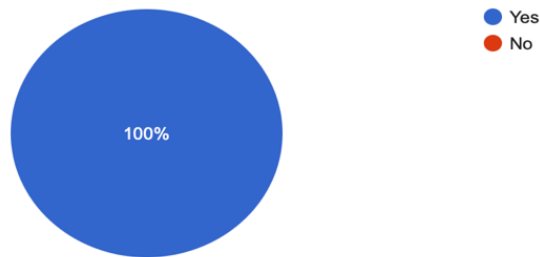
Evaluar y mejorar el proyecto este proyecto para dar continuidad a los ya realizados (ID2021/102, ID2020/067, ID2019/09, ID2017/099) mediante la Acción 5, compuesta, en la Memoria de solicitud, por las siguientes iniciativas: Acción 5.1 Evaluación por miembros respecto al nuevo corpus (cuestionario anónimo); Acción 5.2 Evaluación de sesiones formativas (píldoras de conocimiento por parte de miembros de proyecto y alumnado); Acción 5.3 Evaluación por parte de estudiantes de actividad en Acción 3; Acción 5.4 Evaluación global de propuestas de mejora para próximo curso por estudiantes y miembros del proyecto.

- A- La acción 5.1, 5.2 y 5.4 (cuestionario a miembros del equipo) han sido realizadas en la misma encuesta para facilitar la labor y el excesivo número de correos al equipo.

A continuación se analizan los datos obtenidos en el cuestionario realizado a miembros del Proyecto, en la cual se pretendía recibir información anónima por parte de los diferentes miembros del grupo de trabajo para la valoración de los materiales creados en acciones previas. Al igual que en el caso del proyecto de innovación ID 2021/102 "¿Basta con Escribir?: Creación de un archivo virtual de prácticas creativas sobre artistas activistas en el Grado en Estudios Ingleses", los resultados han sido positivos, justificando así la utilidad y existencia del proyecto. Del mismo modo, un análisis comparativo entre las respuestas recogidas en el proyecto actual y las respuestas dadas en proyectos anteriores permite continuar mejorando los contenidos de potenciales proyectos en el futuro. Las respuestas obtenidas en las primeras preguntas del cuestionario ponen de manifiesto la valoración positiva de los integrantes del proyecto y la utilidad de este como una herramienta innovadora en el ámbito didáctico.

1.1- Do you think that the project helps in teaching innovation?

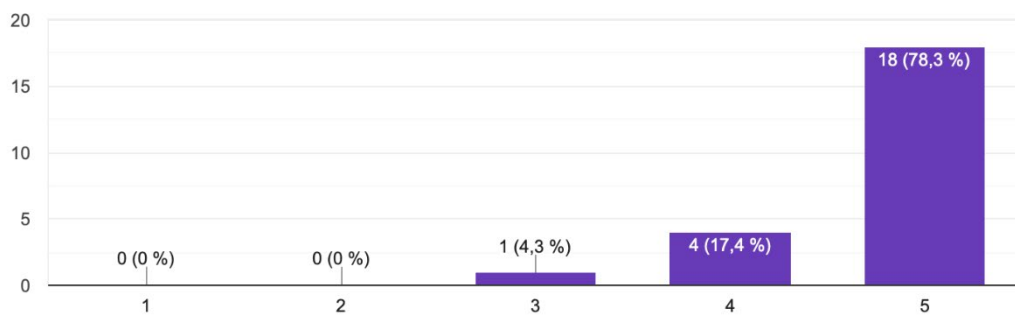
23 respuestas



1.3- How would you rate this project?

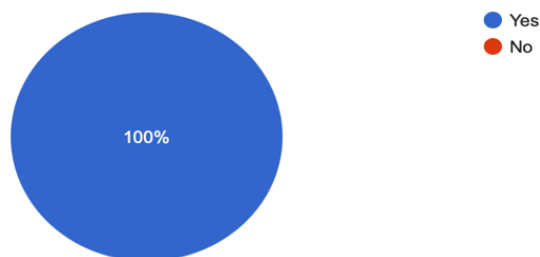
Copiar

23 respuestas



1.2- Do you think that these projects are useful?

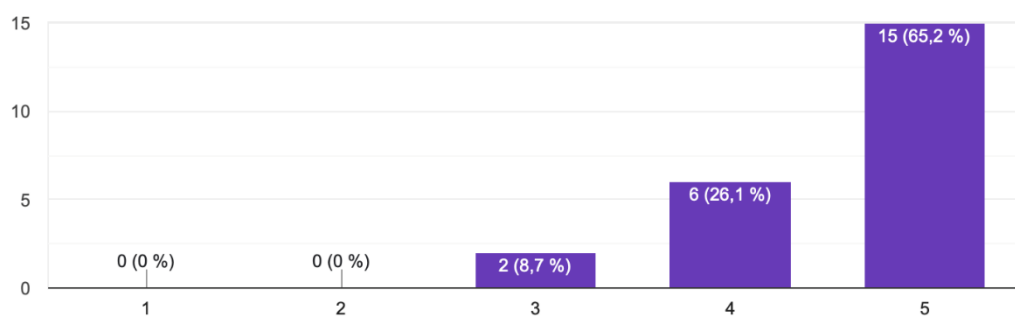
23 respuestas



1.4- How would you rate this project in comparison with previous teaching innovation projects of Dis-Fear? (available on <https://disfear.blogspot.com>)

Copiar

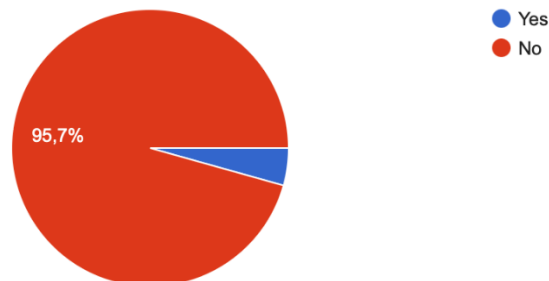
23 respuestas



En la misma línea, las respuestas 1.3 y 1.4 nos indican la buena acogida del proyecto y su uso en el ámbito docente. Las respuestas de la pregunta 1.4 son especialmente significativas porque manifiestan una mejora con respecto a proyectos anteriores, demostrando así que la recogida de datos a través de procesos de evaluación y cuestionarios es eficiente de cara a introducir cambios y mejoras en proyectos futuros.

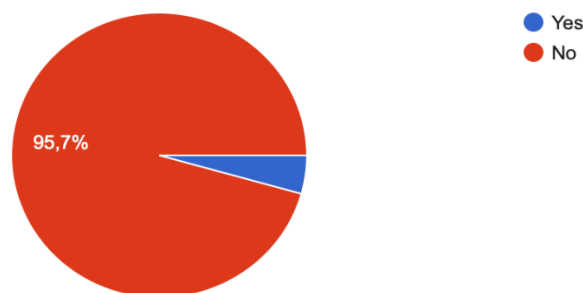
1.6- Have you articulated other teaching innovation projects based on the theoretical background of this/these project(s)?

23 respuestas



1.8- Have you used materials from this/these projects in other teaching innovation projects?

23 respuestas

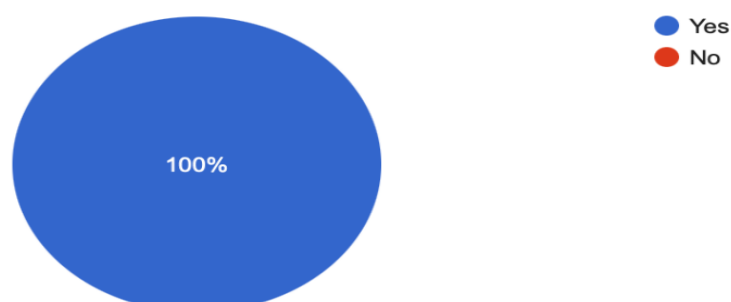


En las respuestas a las preguntas 1.6 y 1.8 los miembros del programa manifiestan en su mayoría no haber empleado los materiales del proyecto en otros proyectos de innovación ni el contenido teórico en la creación de otros proyectos. Sin embargo, cabe destacar que una de las personas encuestadas ha respondido que empleó los contenidos del proyecto de innovación realizado el curso pasado. En este sentido, sería interesante realizar esta misma pregunta en la evaluación de futuros proyectos de innovación y atender a si las mejoras obtenidas a través de la recopilación de información han motivado el uso del contenido teórico y los materiales en futuros proyectos.

A continuación se procede a analizar las respuestas relacionadas con los materiales del proyecto:

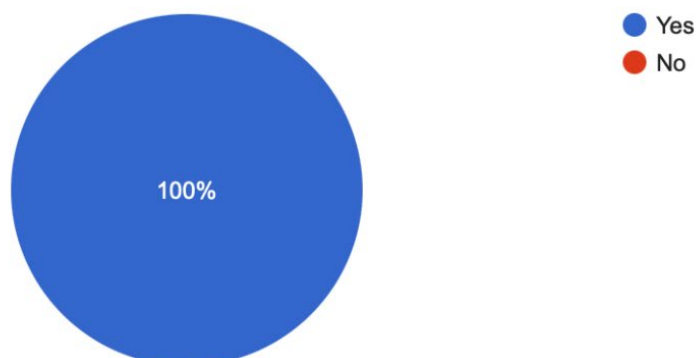
2.1- Do you think that the videos (knowledge pills) are useful?

23 respuestas



2.2- Are the topics relatable for students and lecturers?

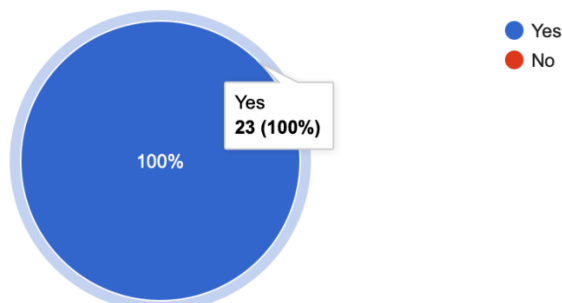
23 respuestas



Las preguntas 2.1 y 2.2 reconocen el valor y la utilidad de las píldoras de conocimiento empleadas en el proyecto de forma unánime por parte de todos los miembros del grupo de trabajo. Del mismo modo, la pregunta 2.2 demuestra que los materiales y contenidos propuestos no son solamente útiles, sino que además resultan cercanos a los estudiantes, incentivando así un proceso de identificación que motiva la empatía y la vulnerabilidad en el aula.

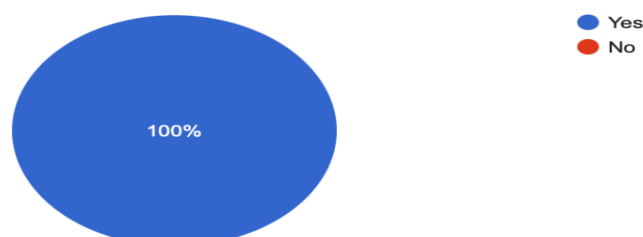
2.3- Do you think that the video *Trans* people and Medicine* promotes an effective emotional identification and understanding of trans people's experiences?

23 respuestas



2.4- Do you think that the video *¿Para qué sirve esta obra?* promotes effective an emotional identification and understanding of eating disorders and the application of bibliotherapy?

23 respuestas



En un nivel más específico las preguntas 2.3 y 2.4 solicitan información a los miembros del grupo sobre la temática específica de los videos o píldoras de conocimiento. Las respuestas dan a entender que aspectos como la visibilización de la experiencia trans y el tratamiento de los TCA son temas importantes

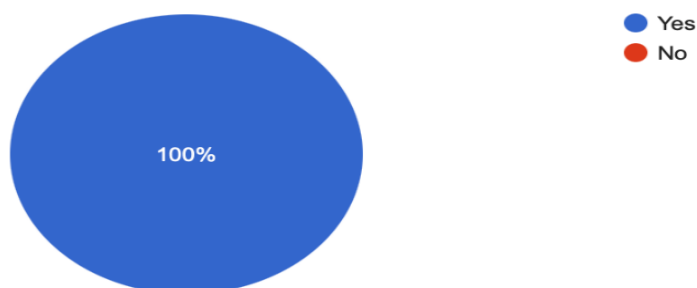
que permiten elaborar espacios de vulnerabilidad en el aula y que pueden ser abordados desde la dimensión didáctica.

La pregunta 2.5 y 2.6 demuestran la efectividad de los materiales propuestos con respecto a los objetivos del proyecto. Además, es posible apreciar un cambio con respecto a proyectos anteriores en los que se preguntaba a los integrantes del proyecto si emplearían los materiales propuestos. Mientras que en proyectos anteriores encontramos porcentajes ligeramente más bajos con respecto al uso de materiales como rúbricas de evaluación, en este caso encontramos un porcentaje casi total de miembros del equipo que emplearían los materiales en su clase. Esto, como ha sucedido en proyectos anteriores, pone de manifiesto la relación de los integrantes con los materiales y el uso práctico de las mismas. Del mismo modo, señala la adaptabilidad del formato propuesto a diferentes cursos y asignaturas. En cuanto al pequeño porcentaje que ha contestado “no” a la pregunta 2.6, cabe destacar que ambas personas enfatizan el valor y la aplicabilidad de las píldoras de conocimiento, sugiriendo su potencial aplicación en otros ámbitos didácticos o incluso como recursos para la elaboración de ejercicios y casos prácticos.

En lo referente al corpus del proyecto, las preguntas 2.8 y 2.9 demuestran que el corpus propuesto en el proyecto de innovación es útil y diverso, fomentando así la identificación afectiva a través de ficciones que representan múltiples realidad y experiencias.

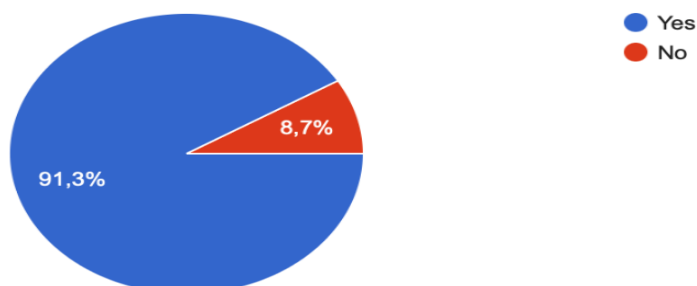
2.5- Do you think that the videos succeed in promoting activist knowledge about vulnerability in the classroom?

23 respuestas



2.6- Would you use these videos in your course(s)?

23 respuestas



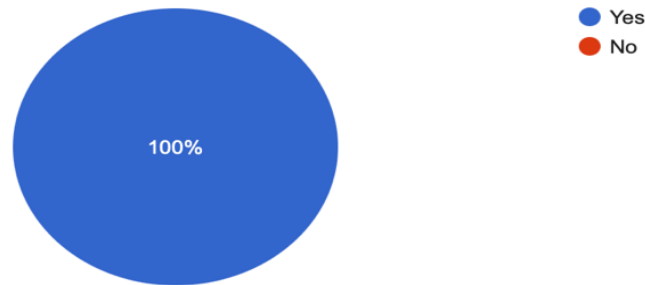
El corpus y la selección recibió las siguientes votaciones:

2.8- Do you find the main corpus of the project useful?

You can find it in the following link:

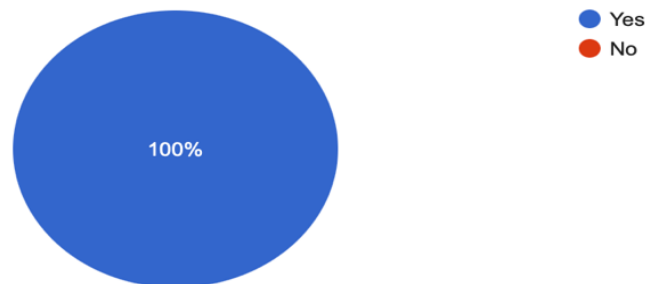
<https://disfear.blogspot.com/2023/04/corpus-2023-vulnerability-transformative-hope.html>

23 respuestas



2.9- Do you think that the corpus presents sufficiently diverse models of affective identification in fiction?

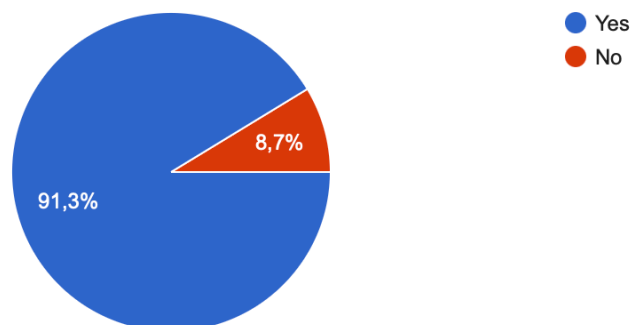
23 respuestas



Los datos obtenidos de las preguntas 2.11 y 2.12 manifiestan la importancia de introducir estos referentes de ficción en las aulas. Del mismo modo, a través de los resultados se confirma el carácter interseccional y la potencial utilidad del corpus en el ámbito didáctico.

2.11- Would you use the corpus with your students in your course(s)?

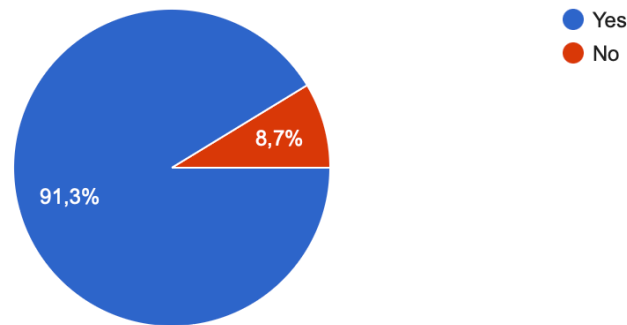
23 respuestas



Finalmente, el cuestionario concluye con dos preguntas relacionadas con el futuro del proyecto.

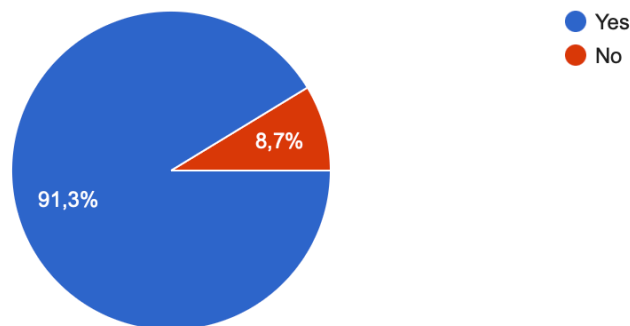
3.1- Would you like to be a member of Dis-Fear Innovation Teaching Projects in the future?

23 respuestas



2.12- Would you share the corpus in other contexts?

23 respuestas



Por un lado, la pregunta 3.1 pone de manifiesto la utilidad del proyecto y el compromiso de sus miembros con la elaboración de futuros proyectos de innovación. Las respuestas fundamentalmente positivas de los miembros y la predisposición general a continuar formando parte del proyecto Dis-Fear demuestran que desarrollar formas de fomentar la vulnerabilidad y la empatía en las aulas y seguir innovando en la función docente es una prioridad en ámbito educativo. Por otro lado, la gran cantidad de feedback recibido con respecto a posibles temas para futuras ediciones del proyecto permite no solo mejorar los contenidos de futuras ediciones, sino también analizar qué cuestiones son fundamentales para los miembros del equipo y qué aspectos deben ser abordados desde la innovación en las aulas.

3.2- Which topics would you find appropriate for future editions of the project?

11 respuestas

I'm retiring this year so I won't be doing any teaching

Family and gender discrimination in academy

Minor "domestic" silenced traumas; uneasiness in the making of youngster's identities

Cultural alienation in societies than promote ideologies of mono-culturalism

How to embrace AI and technology in the classroom. Do not fear chatGPT.

The unprotected and exposed

Emotional education

Por último, el cuestionario cierra con una última pregunta en la que se permite a los miembros de equipo expresar cualquier pensamiento o consideración con respecto al proyecto. Las respuestas obtenidas en esta pregunta permiten mejorar múltiples aspectos de futuros proyectos, desde los contenidos hasta el proceso de evaluación. Del mismo modo, las reacciones positivas de los miembros ponen de manifiesto que la creación de espacios de identificación y vulnerabilidad es una tarea fundamental en la elaboración de un conocimiento activista que trascienda la comunidad universitaria y fomente la consolidación de una sociedad sana y esperanzada.

- B- La acción 5.3 ya ha sido referida en el análisis del Objetivo 3 respecto a la asignatura 102531. Aquí sigue la realizada sobre 102501.

En la asignatura "Introducción a la literatura inglesa" (código 102501), se ha dado continuidad a las actividades críticas y creativas y los métodos de evaluación ya implementados en las dos entregas anteriores del presente proyecto de innovación (ID2020/067 e ID2021/102), siendo así el tercer curso consecutivo en que los profesores Jorge Diego Sánchez y Miguel Sebastián Martín asumen las responsabilidades docentes de la misma. Dado el carácter cerrado del programa de esta asignatura (por motivos de plan de estudios), desde ella no se ha podido contribuir a la creación o estudio de un corpus de obras creativas distinto al canon (Acción 1), pero se ha contribuido a reforzar un enfoque pedagógico que favorezca la identificación afectiva del estudiantado con los textos trabajados, reforzando así el carácter vivencial y colectivo de las actividades críticas y creativas que ya se plantearon en cursos anteriores.

En concreto, dentro de la asignatura 102501 se han realizado varias actividades con estos objetivos: principalmente, y de forma evaluable, una actividad de reflexión sobre adaptaciones cinematográficas, una actividad creativa de microteatro, y una actividad colectiva de escritura crítica. Asimismo, de forma paralela y complementaria a estas actividades, de forma no evaluable se han realizado actividades de escritura creativa ocasionalmente, así como debates semanales. Aunque se han reducido y/o reformulado algunos aspectos de estas actividades debido a la incorporación de un tercer profesor, estas actividades continúan diseñadas con el mismo objetivo en mente: es decir, tal como se propuso en la entrega anterior del proyecto (ID2021/102), el objetivo de "favorecer la autonomía crítica y creativa del estudiantado, más allá de enfoques puramente teóricos o de ejercicios de memorística." Así pues, más allá de cambios puramente pragmáticos y técnicos, en el presente curso se ha consolidado el mismo enfoque, en línea con los objetivos del presente proyecto: es decir, con objeto de hacer valer el potencial de las Humanidades para comprender y mejorar la realidad.

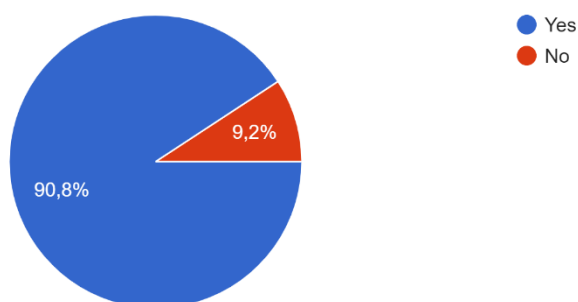
De acuerdo con estos objetivos, todas estas actividades se han planteado, por lo general, como ejercicios de un marcado carácter colectivo, que además de requerir empatía y colaboración con compañeros, también requieren un esfuerzo de identificarse con artistas-activistas en sus respectivos contextos históricos, ya sea con el objetivo de comunicar perspectivas (en debates y reflexiones escritas) o de recrearlas (en actividades creativas). Con estos ejercicios de carácter creativo y crítico, se esperaba que los estudiantes comprendiesen los textos de la asignatura de una forma que trascendiese el juicio simplista de personajes reales y/o ficticios (son buenos o malos, me gustan o no, etc.), sino que, a través de una identificación reflexiva llevada a cabo en grupos y en clase, se llegase a una comprensión más profunda de las complejidades de cada texto, contexto y artista-activista, así como una mayor autoconciencia de la responsabilidad que conlleva no solo comprender, sino compartir y comunicar los conocimientos culturales,

algo que en un futuro será el principal objetivo profesional de casi todo el estudiantado (como profesores, creadores culturales, periodistas, etc.).

Con tal de valorar la recepción de estas actividades, al finalizar el periodo de evaluación continua se envió un cuestionario a los estudiantes, y se obtuvieron 76 respuestas sobre un total de 109 estudiantes matriculados, una participación similar a los cursos anteriores. Los primeros apartados trataban de averiguar el grado de familiaridad de los estudiantes con el uso de rúbricas con objetivos docentes, siguiendo la pauta marcada por proyectos anteriores, así como su satisfacción con las elaboradas para la asignatura. En estos apartados de la encuesta se constata que el uso de rúbricas solamente resulta nuevo para un cuarto del alumnado, una novedad con respecto a cursos anteriores en los que el grado de familiaridad era mucho menor (solo la mitad, habitualmente). Asimismo, en general parece que el grado de satisfacción con las mismas es alto o muy alto, habiendo una mejoría menor con respecto a las valoraciones de cursos anteriores, tan menor que podría ser simplemente ruido estadístico (véase memoria de proyecto ID2021/102). La única excepción a esta tónica general es la valoración que obtiene el apartado referido a “responsabilidad social de escritores en lengua inglesa”, ligeramente inferior, aunque la valoración continúa siendo positiva.

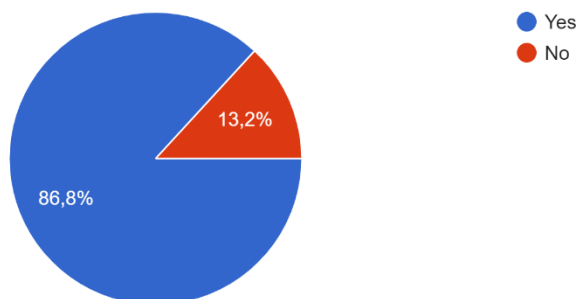
2.1. Did you use the rubrics?

76 respuestas



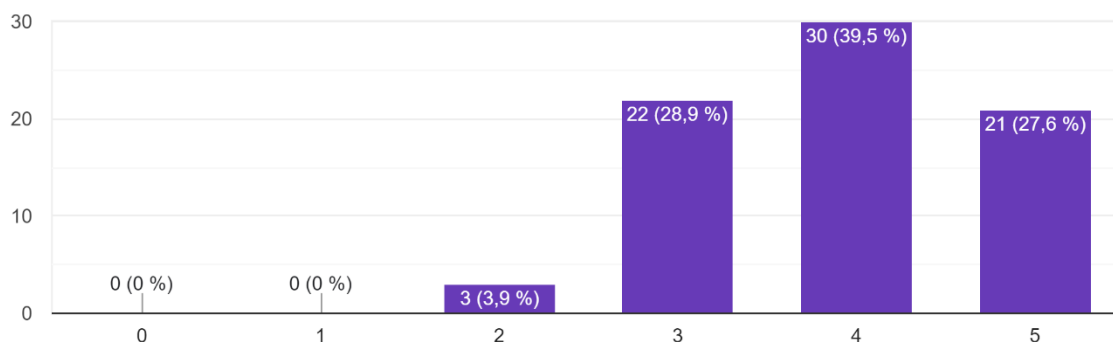
2.2. Do you think your classmates used the rubrics?

76 respuestas



4.5 How clear were the rubrics regarding... cultural and ethical attitudes?

76 respuestas



En el siguiente apartado de preguntas se pedía una reflexión más general sobre la asignatura y sobre cómo se ha percibido personalmente el proceso de aprendizaje dentro del marco de las actividades planteadas. En esencia, se ha preguntado a los estudiantes si sienten que han comprendido los textos y

materiales trabajados de maneras que vayan más allá de lo memorístico y teórico, y si sienten que la realización de las actividades les ha afectado humanamente de una manera positiva, en línea con las expectativas de este Proyecto sobre el potencial de las Humanidades. Como en el apartado anterior, en esta sección del cuestionario, se han obtenido respuestas mayoritariamente positivas en general, muy semejantes a las del curso anterior, y en la pregunta sobre preferencias de lecturas en particular, también se observa una preferencia, probablemente no casual, por la lectura que más se ha trabajado a través de actividades creativas y críticas (es decir, *The Tempest*), algo que posiblemente demuestre la validez de las actividades propuestas para generar una mayor identificación con los textos.

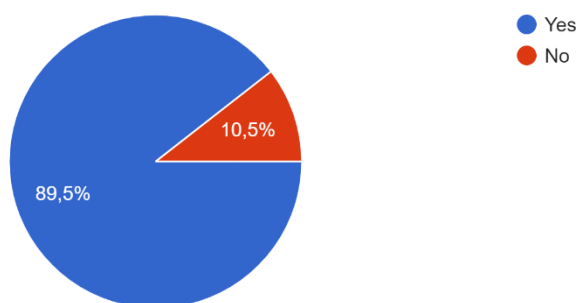
El último bloque de preguntas del cuestionario corresponde a preguntas concretas sobre las actividades evaluables de la asignatura: es decir, la actividad sobre adaptaciones cinematográficas, las actividades interrelacionadas de debate y escritura crítica, y la actividad creativa de microteatro. Sobre cada una de ellas, se pregunta si han contribuido al desarrollo de cada estudiante como estudiante, pero también como ser humano, preguntando sobre el desarrollo de cualidades concretas como la comunicación, el pensamiento crítico, y la empatía.

Ante estas preguntas, las respuestas son positivas en todas las actividades, y más de tres cuartos de los estudiantes coinciden en que han contribuido a su desarrollo como estudiantes y, de forma más general, también como seres humanos. Las dos actividades en las que el entusiasmo se modera serían las dos que se han realizado en un formato escrita: es decir, la actividad sobre adaptaciones y la actividad de escritura crítica. Esto coincide con los resultados de cursos anteriores, en los que parece que también había un sesgo hacia el trabajo y la creación por escrito, y este puede ser un punto para trabajar en un futuro. No obstante, incluso en estas actividades las valoraciones son positivas en más de un 75% por sistema, llegando a más del 95% en algunos casos concretos.

Por último, en el apartado abierto a comentarios personales, se alaba a ambos docentes por la cercanía generada durante las actividades, por el valor dado al pensamiento crítico y a la diversidad de opiniones, y por las oportunidades que se han dado de empatizar y entender personajes y eventos históricos para indirectamente entender el presente y nuestro lugar en el mismo. Igual que en años anteriores, así pues, ha habido una buena recepción por parte del estudiantado que parece reflejar el éxito del planteamiento de este proyecto y sus ediciones previas, que al fin y al cabo se orientan hacia la creación de espacios de aprendizaje más creativos y colaborativos, donde se aprende no solo por lectura y escucha sino por comunicación y empatía. La percepción de los estudiantes confirma que se cumplen objetivos:

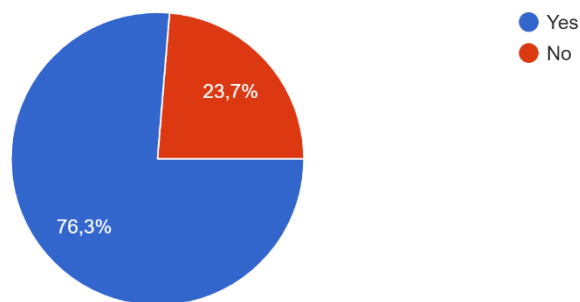
6.7. Do you think that this course as a whole (Introducción a lit. inglesa) has contributed to foster your autonomy and independence?

76 respuestas



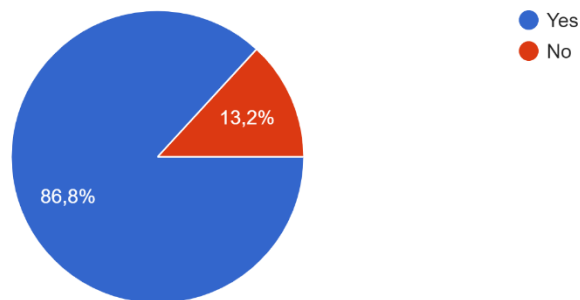
6.8 Do you think the activity "Microteatre" has contributed to be aware of the power and effects of literature?

76 respuestas



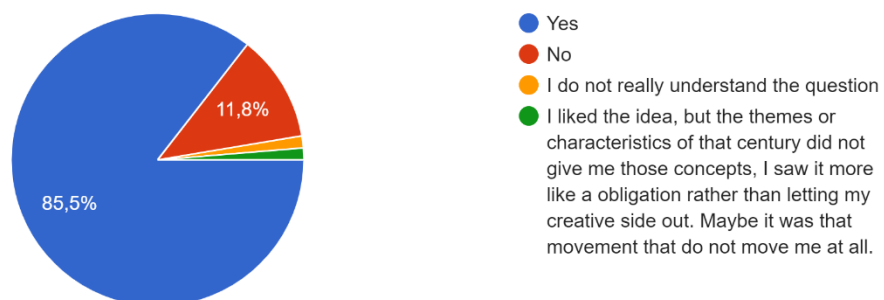
6.10 Do you think that this course as a whole (Introducción a lit. inglesa) has contributed to foster your social responsibility?

76 respuestas



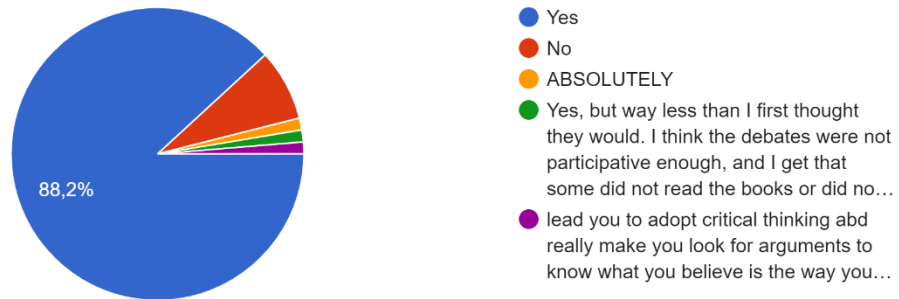
7.2. Did the activity MICROTREATRE make you engage with different ways of being and BECOMING that you as a reader and writer have towards a text?

76 respuestas



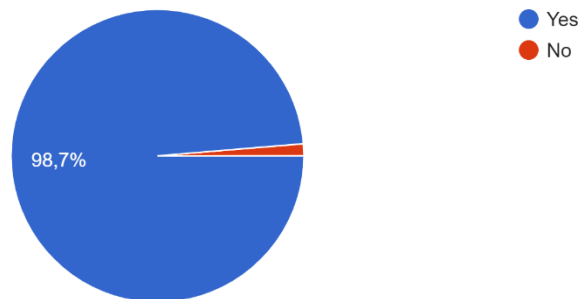
7.3. Did the activity THURSDAY DEBATES make you engage with the diversity of reading positionalities and the ambivalence of texts (that ...e does not have one unquestionable interpretation)?

76 respuestas



8. Did this module (Partes de Jorge y Miguel) help you set a historical contextualisation as well as a proper literary use of terms beyond un-specific and ...nalysis of writings, writers and historical periods?

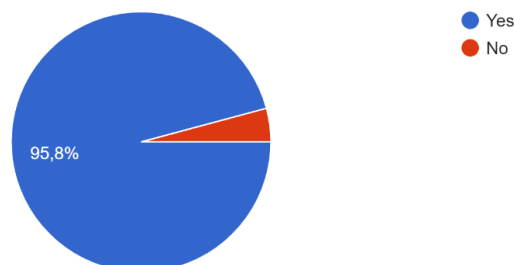
75 respuestas



C- La respuesta de estudiantes ha sido detallada anteriormente, pero puede resumirse en los siguientes gráficos. Asignatura 102531:

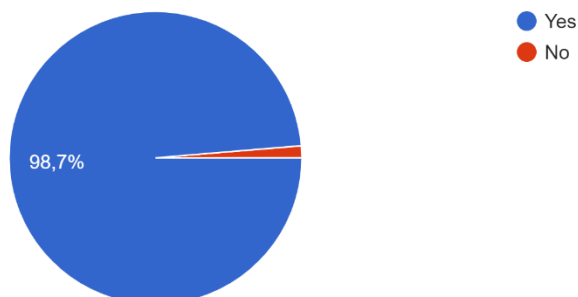
23- Do you think that the module contributes to enhance different and new ways of becoming?

48 respuestas



8. Did this module (Partes de Jorge y Miguel) help you set a historical contextualisation as well as a proper literary use of terms beyond un-specific and ...analysis of writings, writers and historical periods?

75 respuestas



REFLEXIONES FINALES

Creemos que se ha demostrado el conocimiento está en constante cambio y existe un conocimiento activista (Santos), que abandona modelos educativos antiguos donde el alumnado es parte activa que crea y dirige materiales con impacto social más allá de la comunidad universitaria (Objetivo 17 *Agenda 2030*, ONU). Nuevas acciones que unan estas prácticas realizadas en este proyecto con Las Éticas de Cuidado y el Aprendizaje Servicio son el próximo compromiso que este equipo adquiere, a pesar de las excesivas cargas burocráticas, docentes e investigadoras para realizarlas (y la nula ayuda y reconocimiento económico).

La docencia se entiende como un proceso conjunto y multidireccional donde profesorado y alumnado recorren caminos y buscan soluciones y nuevas rutas de manera conjunta. El caso de la pandemia provocada por el COVID-19 ha sido clave para entender la no diferenciación entre *quienes enseñan* y *quienes aprenden*, pues el proceso es común y no entiende de tarimas en entornos reales de cambio. Lola López-Mondéjar en su reciente libro *Invulnerables e invertebrados: Mutaciones antropológicas del sujeto contemporáneo* (2022) se ha referido a que “[la crisis del COVID nos ha] enseñado cómo afrontar juntos el reto del oscuro futuro que se avecina, abandonando esa fantasía de omnipotencia e invulnerabilidad [para devolvernos] a la conciencia de nuestra dependencia mutua y al equilibrio deseado entre naturaleza y civilización” (350). La respuesta de la autora es negativa porque “aunque, lamento decirlo, no encuentro demasiados motivos en el pasado para la esperanza”. Este proyecto ha probado que sí hay una respuesta que empieza por el conocimiento activista y la reconsideración de la vulnerabilidad y la esperanza transformadora para validar modelos afectivos y respuestas (y sobre todo preguntas) al *¿quién se ha sentido así?*

El conocimiento activista considera que el conocimiento está incompleto (Santos 2015) y que tiene que escapar de los límites impuestos por ránkines, rúbricas estáticas sobre habilidades y otros criterios para diversos ítems de acceso al mundo profesional, promoción, estabilización o instrumentos que evalúan la docencia y el aprendizaje de estudiantes como si el conocimiento fuera algo estanco y terminado. Este proyecto ha promovido el conocimiento activista propuesto por Radha Souza (2009), Priyamvada Gopal (2016) y Aziz Chodry (2020) en la docencia universitaria de la rama de Artes y Humanidades demostrando que epistemologías y ontologías son dinámicos y están en transformación. Sus líneas de pensamientos implican al alumnado como conocedor, sujeto que aprende y sujeto que cambia, promoviendo una concienciación del propio estudio como acción que evalúa, crea y confronta una realidad. Anteriores proyectos, como ID2020/067 produjo unas rúbricas de evaluación que incluían competencias de actitud ética y culturales y, en el proyecto ID2021/102, el alumnado realizó una actividad en la que aplicaban la teoría postcolonial de subversión, descolonización y subalterno mediante prácticas activistas que ejercieran un cambio en las sociedades más cercanas. Introducir esta serie de acciones permitió corroborar que el conocimiento es dinámico y accesible, practicado y creado por personas más allá de despachos, índices o puestos de trabajo vitalicios. Los movimientos sociales pueden ser estudiados y, además, practicados para su comprensión y la identificación del ser humano. La propuesta ha sido posibilitar a quien lee, ver o escucha como estudiante y docente, fomentando la posibilidad de convertirse (*becoming*, según Braidotti 2019) y demostrar las distintas maneras de ser y hacer desde la vulnerabilidad y la esperanza transformadora.

Este proyecto enfatizó el alumnado sea capaz de reconocer sus propias vulnerabilidades (trastornos de alimentación, miedos, dudas, discriminaciones respecto a etnia o género) y busque identificarlas y transformarlas, *no sólo que sepa seguir hacia delante* para sobrevivir (Bracke, Fraile-Marcos). Por eso se busca dotar de esperanza transformadora a este reconocimiento de las propias vulnerabilidades, entendiéndola como una manera de vivir de manera subversiva (Giroux) que busca crear concienciación y hacer cambios en las actividades de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, y como sostiene Pedwell, se busca construir una empatía que construye, no que es sólo palabra vacía. Creemos que hemos buscado un abanico de distintas maneras de repensar y repensarse afectivamente en el mundo analizando modelos existentes (o su ausencia) mediante las creaciones artísticas en lengua inglesa) con la finalidad de producir un producto de identificación cultural dentro de una asignatura para que otras personas puedan identificarse. Y allí queremos seguir preguntándonos y siendo.

PLAN DE TRABAJO REALIZADO

Septiembre 2022

Elaboración de corpus: Equipo completo

Sistematización y publicación de Corpus: Llano Busta

Octubre 2022

Grabación de píldoras de conocimiento: Riestra Camacho, Martín Plaza

Noviembre 2022

Realización y producción Acción 3: J. Diego Sánchez, Riestra Camacho, Llano Busta

Marzo 2023

Diseminación en Congreso Internacional (evento con Rohini Bannerjee): Moreno Álvarez

Abril 2023

Sistematización Acción 5: M. Diego Sánchez

Respuesta a cuestionario: Equipo completo

Mayo 2023

Análisis Datos Acción 5: Sebastián Martín, Chamorro Egado

Junio 2023

Redacción de memorial final: J. Diego Sánchez

Obras citadas

Ahmed, Sara. 2017. *Living A Feminist Life*. Chicago: Duke.

Bracke, Sarah. 2016. "Bouncing Back: Vulnerability and Resistance in Times of Resilience". en *Vulnerability and Resistance* Butler, Judith and Zeynep Gambetti and Leticia Sabsay (eds.). Durham: Duke UP. 52-75.

Braidotti, Rosi. 2019. *Posthuman Knowledge Press*. Polity Press.

Butler, Judith. 2014. "Rethinking Vulnerability and Resistance" Disponible en <http://bibacc.org/wp-content/uploads/2016/07/Rethinking-Vulnerability-and-Resistance-Judith-Butler.pdf> [Fecha de consulta: 25/08/2021]. Choudry, Aziz. 2020. "Reflections on academia, activism, and the politics of knowledge and learning" en *The International Journal of Human Rights*, 24:1, 28-45.

Castillo, D. & A. Sims Bartel (ed.). 2020. *The Scholar as Human*. Cornell University Press.

D'Souza, Radha. 2009. "The Prison Houses of Knowledge: Activist Scholarsip and revolution in the era of "Globalization". *McGILL JOURNAL OF EDUCATION*. VOL. 44 NO 1 WINTER 19-38.

Fraile-Marcos, Ana María. 2020. "Introduction. Glocal Narratives of Resilience and Healing." In *Glocal Narratives of Resilience*, edited by Ana María Fraile Marcos. New York: Routledge, 1-20.

- Giroux, Henry. 2004. "When Hope is Subversive", *TIKKUN* 19 6: 38-39.
- Gopal, Priyamvada. 2016. "Redressing anti-imperial amnesia" en *Race & Class*, Vol 57(3): 18-20. Sage.
- López-Mondéjar, Lola. 2022. *Invulnerables e invertebrados: Mutaciones antropológicas del sujeto contemporáneo*. Madrid: Anagrama.
- Manjapra, Kris. 2020. *Colonialism in Global Perspective*. Cambridge University Press.
- Manjapra, Kris. 2021. *Colonialism in Global Perspective*. Cambridge, University Press. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-ysQbBT2Azc> [Fecha de consulta: 25/08/2021].
- O'Brien, Susie. 2015. "The Edgework of the Clerk. Resilience in Arundhati Roy's Walking with the Comrades." *Global Ecologies and the Environmental Humanities*, edited by E. DeLoughrey, J. Didur, and A. Carrigan. Routledge. 180-206.
- Pasolini, Pier Paolo. 2009 [1975]. *Escritos Corsarios*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Pedwell, Carolyn. 2016. "De-Colonising Empathy: Thinking Affect Transnationally," *Samyukta: A Journal of Gender and Culture* 1 (1): 27-49.
- Preciado, Paul B. 2022. *Dysphoria Mundi*. Madrid: Anagrama.
- Roy, Arundhati. 2003. *War Talk*. Cambridge, MA: South End Press.
- Santos, Boaventura de Sousa. "Epistemologies of the South and the future". *FROM THE EUROPEAN SOUTH* 1 2016: 17-29.
- Weale, Sally. 2022. "Philip Pullman leads outcry after Sheffield Hallam withdraws English lit degree". *The Guardian* (22 junio 2022, accedido 23 junio 2022) <https://www.theguardian.com/education/2022/jun/27/sheffield-hallam-university-suspends-low-value-english-literature-degree>