

**Educación y Sociedad:
Pensamiento e
innovación para la
transformación social**

ISBN: 978-84-1122-468-0

David Cobos-Sanchiz
Eloy López-Meneses
Alicia Jaén-Martínez
Antonio-Hilario Martín-Padilla
Laura Molina-García

Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social

David Cobos-Sanchiz

Eloy López-Meneses

Alicia Jaén-Martínez

Antonio-Hilario Martín-Padilla

Laura Molina-García

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by Los autores Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com <http://www.dykinson.es> <http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-468-0

Análisis participativo sobre violencias sexuales y de género en la universidad: una experiencia de world café.

Esther Luna González. Universitat de Barcelona (España).

Luz María Martínez Martínez. Universitat Autònoma de Barcelona (España).

María José Rubio Martín. Universidad Complutense de Madrid (España).

Itziar Gandarias Goikoetxea. Universidad de Deusto (España).

1. Las relaciones de poder y género en la institución universitaria.

Al menos desde la época moderna, las universidades, en cuanto a centros de enseñanza y educación superior dedicados a generar e inculcar conocimientos para las sociedades que las albergan y su ciudadanía, suelen estar vinculadas en el imaginario social a valores de progreso, libertad e independencia. De hecho, se trata de instituciones deudoras del pensamiento utópico (Krontz, 1988, 2002) que, orientadas a promover el desarrollo de valores como la igualdad y la equidad, y con la finalidad original de lograr una sociedad mejor, han fundamentado en la ciencia y las disciplinas científicas la conquista de avances sociales. Sin embargo, las universidades y el conocimiento que producen, al igual que toda institución humana, están enclavadas en un contexto y una época concreta y reflejan, en su organización y sus prácticas, muchos de los problemas de las sociedades que estudian, sociedades traspasadas por desigualdades diversas y manifiestas. Actualmente, por ejemplo, en el contexto de la globalización del neoliberalismo económico, el poder del mercado y sus lógicas está permeando la institución universitaria, lo que conlleva transformaciones y nuevas barreras de acceso a recursos y está resignificando el lugar que la universidad ocupa en la sociedad, disolviendo las fronteras entre el sistema educativo y el productivo y generando una fuerte precarización del trabajo y la mercantilización del conocimiento (Gómez y Jódar, 2013).

Por otra parte, dentro de las transformaciones de la institución universitaria de los últimos años, el reconocimiento de algunas desigualdades que reproduce y la necesidad de forjar un verdadero compromiso de la institución con valores como la igualdad y la equidad¹ se ha puesto en evidencia con la implementación, por medio de leyes estatales, europeas y autonómicas², de organismos y medidas orientadas a promover la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la educación superior. Tales medidas van dirigidas, además, a reconocer de forma explícita la transversalidad del género y su presencia demostrada en la conformación de los diferentes elementos que componen las universidades, como administraciones, espacios, agentes y colectivos. Por tanto, diferentes leyes, ordenanzas, disposiciones y planes de acción avalan la necesidad de tener en cuenta las formas en las que el factor de género traspasa, no sólo el sistema educativo de la enseñanza primaria y secundaria (donde se trabaja con enfoques coeducativos), sino también la educación superior, para promover estudios sobre la forma en que afecta esta variable a la institución y las prácticas universitarias y puedan generarse medidas de cambio.

El género es una de las marcas evidentes de desigualdad social y está vinculado a las relaciones de poder. La historiadora Joan W. Scott (1986) considera que se trata de un recurso primario utilizado para caracterizar relaciones de poder desiguales, un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los géneros en una sociedad. Es transversal, dado que está presente en símbolos, conceptos normativos, nociones políticas y

referentes a instituciones y organizaciones sociales y en la conformación de identidades subjetivas. Así, está más que demostrado que los sistemas de género constituyen uno de los principios de estructuración social fundamentales (Stolcke, 1996) y de esto no está exenta la institución universitaria. Diferentes estudios e indicadores señalan precisamente que, estando ésta conformada de antemano como un espacio neutral y libre, el género medio en las distintas direcciones en las que se ejerce el poder en ella, de forma intrasectorial (estudiantado, profesorado, personal de administración y servicios) o intersectorial, jerárquica (categoría académica o laboral) o desde posiciones institucionales diversas (horizontales o de rangos inferiores, por ejemplo). Por tanto, la institución universitaria refleja las relaciones de poder desiguales y las barreras que implica el género para algunas posiciones y colectivos en toda su estructura: a nivel organizativo (disciplinas, centros, comisiones, unidades, protocolos, directrices, entre otros), de cultura académica (desarrollo de la carrera académica, objetividad, individualismo, rangos, excelencia, competitividad, competencias, modelos inclusivos, neutralidad), espacial, relacional (vínculos y normas sociales, interacciones, actividades y ejercicios) o de contenidos curriculares impartidos (guías docentes, programas de asignaturas, conocimientos sobre diversos grupos sociales, sesgos androcéntricos de las disciplinas, desarrollo de la complejidad cognitiva). Más aún, el género impacta también sobre los procesos de subjetivación de las personas de la comunidad universitaria en relación a sí mismas, a su valor como agentes de conocimiento. En definitiva, en la universidad, la división sexual del trabajo, el sistema económico y productivo que reproduce, los procesos de socialización, las leyes e instituciones políticas que promueve, el sistema de creencias y de simbolismo, los valores y normas sociales, e incluso la producción cultural y mediática que implica, son aspectos que muestran la presencia del género en cuanto a relaciones de poder y los efectos de desigualdad y violencia que produce.

En todo caso, las relaciones de poder que traspasan los diferentes aspectos de la universidad mencionados no están afectadas sólo por el género. Existen otros factores que combinados con éste generan efectos de desigualdad y situaciones en las que se combinan vectores de privilegio y opresión en las que el género puede actuar en una u otra forma. Así, factores como la etnia o la procedencia cultural, la clase social, la edad, las expresiones de género no normativas, las preferencias sexuales o la diversidad funcional, entre otros, actúan de forma articulada generando efectos específicos de desigualdad y violencia. Por eso, analizar las relaciones de poder que conforman distintos procesos y relaciones en la educación superior implica, desde nuestro punto de vista, desarrollar una mirada interseccional que pueda tener en cuenta las formas específicas en las que se producen algunas combinaciones de variables que conforman las jerarquías formales e informales de espacios, relaciones y conocimientos.

El análisis de las relaciones de poder, sin embargo, y por lo que venimos constatando, puede ser particularmente difícil en una institución centrada en la educación superior como la universidad. El hecho de estar constituida como centro especializado de saber y de valores aún identificados con la neutralidad y el progreso, su propia conformación jerárquica y de gradación de cargos y niveles, su manera de entender la excelencia, de forma apolítica y sin vincularla a los mecanismos neoliberales que la definen, así como su forma de entender las desigualdades y las violencias que se dan en su interior de forma particular y puntual, sin interpelar al funcionamiento estructural y cultural del sistema, son elementos que hacen que se dé una gran opacidad respecto a los procesos de poder. Las dificultades para el cambio se hacen evidentes, por ejemplo, en la necesidad de aprobación que tiene la propia comunidad científica (Kitzinger, 1990) y en la resistencia a cambiar el lenguaje científico (Bourdieu, 2000) al que los/las investigadores/as tienen un natural respecto, pues estos son factores que trabajan a favor de la influencia de los estereotipos en el mundo académico.

Hay, por tanto, una importante contradicción entre la retórica con la que se justifica y autopresenta la institución universitaria y los efectos de regulación social que genera. Y, en general, las desigualdades y violencias más visibles que se producen en las universidades son aquellas que se presentan de forma no-normalizada y que apreciamos claramente como violencias. Sin embargo, existen de forma mayoritaria y continuada, en el funcionamiento cotidiano del sistema universitario, muchas manifestaciones de poder interseccional de género normalizadas por la cultura académica y los procesos, relaciones y construcciones identitarias que conlleva y que son invisibles sin reflexión y análisis consciente, desigualdades y violencias de tipo simbólico, psicológico, económico o de afectación física del cuerpo. Por ello, en este trabajo nos hemos planteado identificar las relaciones de poder tal como se manifiestan en la vida cotidiana de las personas y colectivos de la comunidad universitaria: aquellas que incomodan o son silenciadas y que suponen distintas dificultades en la enseñanza, la investigación, la gestión o la carrera académica, y aquellas que se perciben con claridad y se denuncian o afrontan de forma más evidente. Y, además de eso, hemos pretendido especialmente identificar las estrategias de resistencia y transformación de las personas y colectivos que habitan las universidades (estudiantes, profesorado, sector de servicios) y generar conjuntamente conocimiento sobre ello.

Las metodologías de investigación feministas son claves para ello, puesto que son aproximaciones de construcción de datos comprometidas con desafíos sociales en torno a la diferencia y la igualdad, el conocimiento y el poder y, por ello, suponen un enfoque óptimo para analizar innovaciones, cambios sociales e incidir, a partir de ello, en políticas específicas y procesos de transformación. Como correctores epistemológicos, son perspectivas que trabajan por incluir las posiciones desde las que se produce conocimiento y el conocimiento producido desde lo vivido, que puede ampliarse y complejizarse mediante diálogos relacionales entre posiciones sociocentradas y periféricas y en distintos niveles y campos disciplinarios. Así, reconociendo la diversidad de vivencias y procesos, se puede generar saber de manera conjunta. Esto, en términos de paradigma de conocimiento es relevante, dado que conlleva producir saberes de forma situada y realizar “traducciones” de sentido desde la horizontalidad relacional y el respeto al individuo y a sus experiencias vitales. En este sentido y siendo coherentes con la filosofía de la metodología feminista, se propone el *World Café* (a partir de ahora, WC) como una metodología de innovación social que promueve el desarrollo de procesos de intercambio y de relaciones participativas y plurales, algo de enorme potencial interdisciplinario en el análisis de las desigualdades de poder en relación al género.

2. El World Café como propuesta metodológica.

El WC es una estrategia metodológica participativa que promueve el pensamiento colectivo a través del diálogo abierto (Wiley, Seibel & Bush, 2018); donde se concibe a las participantes con conocimiento y experiencia para comunicar a otras personas (Kempnich & Costanzo, 2014) y dando la oportunidad de crecimiento y desarrollo en las exploraciones, el intercambio de conocimiento y la generación de ideas innovadoras (Schieffer, Isaacs, & Gyllenpalm, 2004). Es decir, el WC permite a las participantes generar conocimiento para el desarrollo comunitario y soluciones viables para situaciones de la vida real (Burke & Sheldon, 2010).

De acuerdo con Löhr, Weinhardt & Sieber (2020) el WC fue presentado por primera vez en 1995 por Brown & Isaacs como herramienta participativa que facilita el cambio comunitario al escuchar las ideas y opiniones de los miembros de la comunidad. Brown & Isaacs (2005) apuntan que su nombre hace referencia al ambiente de café que se crea para facilitar la conversación informal, representando un espacio público neutral donde las personas se

sienten libres para relacionarse entre sí. Estos autores describen los siete principios que debería de integrar un WC (Brown & Isaacs, 2005, p. 40):

- establecer el contexto;
- crear un espacio hospitalario;
- explorar preguntas que importan;
- alentar la contribución de todas y todos;
- polinizar y conectar diversas perspectivas;
- Escuchar conjuntamente en busca de patrones, percepciones y preguntas más profundas;
- cosechar y compartir descubrimientos colectivos

Löhr, Weinhardt & Sieber (2020) apuntan que el WC se ha utilizado en una amplia variedad de entornos como son organizaciones comunitarias, pequeñas organizaciones sin fines de lucro, instituciones educativas, grandes corporaciones multinacionales y oficinas gubernamentales (Aldred, 2011; Brown & Isaacs, 2005; Fouché & Light, 2010) en campos tan diversos como el desarrollo comunitario (Aldred, 2011; Brown & Isaacs, 2005), el desarrollo organizacional y la planificación estratégica (Chang & Chen, 2015; Jorgenson & Steier, 2013), el campo médico (Broom et al., 2013; du Plessis et al., 2013; MacFarlane et al., 2017; Roos & du Toit, 2014), el sector educativo (Fullarton & Palermo, 2008) y en estudios de consumo (Ritch & Brennan, 2010).

3. Implementación del World Café: el funcionamiento de un diálogo participativo.

Implementamos el WC en unas Jornadas de Investigación Feminista con el fin de coproducir conocimiento sobre relaciones de poder en las prácticas cotidianas universitarias. Se seleccionó esta temática al ser uno de los resultados obtenidos en una investigación sobre violencias sexuales y de género que las mismas dinamizadoras del WC estaban llevando a cabo. En este sentido, el WC estaba teniendo un doble objetivo; es decir, no solo como estrategia metodológica participativa, sino también como técnica de recogida de información en investigación (Fouché y Light, 2010; Chang & Chen, 2015; du Plessis et al., 2013; Roos & du Toit, 2014; Broom et al., 2013; Stöckigt et al., 2013 y Takahashi et al., 2014).

El WC empieza con la preparación previa de las dinamizadoras identificando el tema a abordar (relaciones de poder en las prácticas cotidianas universitarias) de donde se desprenden unas preguntas que conducen el diálogo participativo (en nuestro caso, 3 preguntas):

- ¿Cómo se manifiesta el poder en la vida cotidiana universitaria?
- ¿Qué prácticas habituales de relaciones de poder se invisibilizan?
- ¿Qué propuestas harías para afrontar prácticas cotidianas universitarias que consideras o percibes como injustas?

A partir de aquí, la dinámica del WC consiste en:

- Elegir un espacio amplio donde se distribuyen tantas mesas como preguntas hay (en nuestro caso, 3 mesas = 3 preguntas). En cada mesa, se colocan 6 sillas, así las participantes se distribuyen de 6 en 6.
- En cada mesa hay una dinamizadora y una de las preguntas sobre la que se requiere explorar desde diferentes perspectivas.
- Se establecen 3 rondas de conversación de 20 minutos máximo cada una (las 3 rondas corresponden a las 3 mesas/preguntas).

- Las participantes cambian de mesa durante las rondas teniendo en cuenta que tienen que pasar por todas ellas sin repetir ninguna. De este modo se fomenta la creación de una red amplia de conexiones que se tejen en un corto período de tiempo y, progresivamente, llevando las conversaciones a un nivel más profundo.
- A estas rondas le sigue una puesta en común en gran grupo. Las dinamizadoras exponen el proceso seguido con las principales aportaciones acompañadas de las participantes con el fin de alimentar y complementar estas aportaciones. Se concluye con las ideas que han tenido más significado, ideas, proyectos y aquello que el propio proceso participativo genere.

Cuando el WC se inicia, en cada mesa hay *post-its* y un rotafolio. La dinamizadora realiza la pregunta invitando a las participantes a responder con sus ideas en los *post-its* y a pegarlos en el rotafolio. Cuando todas las participantes han aportado sus ideas, se ponen en común. Finalizada esta primera mesa, las participantes se dirigen, mezcladas, a una segunda mesa donde se aborda otra pregunta.

En esta segunda ronda, la dinamizadora formula la pregunta y lee qué ha aportado el grupo anterior preguntando si consideran que falta alguna cuestión. En este caso, complementan las aportaciones anotando las suyas en los *post-its*. Se pone en común y se debate sobre cuáles son las ideas más importantes. Es función de la dinamizadora promover el diálogo para que las participantes jerarquicen, relacionen y maticen los aspectos que hay. Al terminar, se van, mezcladas, a otra mesa.

En esta tercera ronda, la dinamizadora realiza la pregunta, comenta las aportaciones del último grupo y, a partir de la jerarquización que han realizado, se extraen ideas clave y conclusiones.

Cuando finaliza la última ronda, se exponen las conclusiones en gran grupo.

Cabe destacar que la experiencia de WC llevada a cabo, además de presencial, también se realizó, simultáneamente, de modo virtual. El WC en formato virtual se desarrolla del mismo modo que el presencial, pero con recursos y herramientas virtuales que sustituyen las físicas, destacando las siguientes:

- El espacio amplio se convierte en un espacio virtual, en nuestro caso, la plataforma Zoom por la facilidad de realizar grupos.
- Las mesas se transforman en grupos virtuales de la plataforma Zoom. En este caso, las participantes no escogen a qué mesa ir, ya que es una limitación de la plataforma. Sin embargo, en su lugar, la dinamizadora realiza grupos aleatoriamente.
- El rotafolio y los *post-its* se sustituyen por la herramienta virtual padlet como pizarra de colaboración interactiva.

Tanto en el formato presencial como en el virtual, el WC permitió crear vínculos sociales, investigar nuevas ideas y fomentar la participación de las personas en la generación de las mismas.

4. Fortalezas, retos y contribuciones del World Café: una experiencia participativa para la coproducción de conocimiento.

La experiencia del WC implicó la detección de aspectos positivos y retos a tener en cuenta en los dos niveles de aplicación, el presencial y el virtual. Cabe destacar que esta aportación ha sido posible porque ambas sesiones, con el respectivo permiso de las participantes, fueron registradas a través de una grabadora de voz con su posterior análisis.

En cuanto al WC presencial se refiere, se destacan los siguientes aspectos positivos:

- Permite estudiar a fondo un tema.
- Fomenta la participación, el pensamiento creativo y la búsqueda de soluciones y propuestas de acción.
- Promueve la comunicación entre todas las participantes.
- Genera un verdadero diálogo en grupos numerosos potenciando la escucha activa.
- Genera un espacio de reflexión y co-construcción.
- Se conocen diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.
- Se crea un ambiente distendido en el que se disfruta compartiendo opiniones.

Y, como dificultades, las cuales las transformamos como retos a superar, se destaca la importancia de gestionar los tiempos teniendo en cuenta que es una dinámica participativa. Encontrar este equilibrio, no es una tarea fácil.

Por otro lado, del análisis del WC virtual se desprenden los siguientes aspectos positivos:

- Fomenta la participación y el pensamiento crítico.
- Permite la participación de personas de diferentes países, culturas.
- Posibilita comprender las violencias en los diferentes contextos.

En cuanto a los retos se refiere, es importante garantizar un adecuado manejo de las plataformas digitales (*Zoom* y *Padlet*), así como reducir el número de participantes para que la participación sea real (4-5 personas máximo).

Además del análisis del WC en cuanto a las aportaciones metodológicas que supone, en cuanto a la dimensión de coproducción del conocimiento se refiere, se realizaron las siguientes contribuciones:

- Se detectan múltiples relaciones jerárquicas en la universidad.
- Necesidad de una mirada interseccional en la universidad.
- La arquitectura de las aulas como violenta entendiendo los espacios físicos como una forma de poder.
- Los tiempos como marcadores de una cultura agresiva con las mujeres y minorías no normativas.
- La discriminación de ciertas formas de conocimiento (dimensión epistemológica).
- Importancia de brindar especial atención a la comunidad universitaria más vulnerable (diversidad funcional, neurodivergentes, personas con malestares psicológicos, etc.).
- Necesidad de espacios para expresar el miedo y la rabia.
- Se visibiliza el poder en la universidad a través de experiencias que han vivido y/o han visto.
- La visión europeísta en la producción del conocimiento.
- La denegación en financiar investigaciones con temática queer aduciendo que no es un tema que tenga "credibilidad científica" o porque se relaciona con "activismo".
- Irrupciones identitarias por parte del profesorado al alumnado, en tanto que no reconocen su nombre sentido.

Finalmente, en la ronda de puesta en común, tanto en el WC presencial como en el virtual, de manera diferente y con matizaciones, el debate final giró en torno a qué las relaciones de poder en la universidad están trazadas por el estatus, el género y la raza.

5. Conclusiones de un diálogo comprometido.

De acuerdo con Aldred (2011) las experiencias de WC llevadas a cabo, cumplen con su objetivo general de traer la naturaleza emancipadora a las discusiones y la voz de las partes interesadas y miembros de la comunidad. Se evidencia como un proceso conversacional que permite a los grupos entablar un diálogo constructivo en torno a preguntas críticas y a fomentar el aprendizaje mutuo (Fouché & Light, 2010).

En este sentido, podemos decir que el WC supone una herramienta metodológica para dos pedagogías que van de la mano: la pedagogía crítica y la pedagogía feminista. La primera de ellas, la pedagogía crítica, apunta cuatro pilares fundamentales (Freire, 1970): 1) educar es conocer críticamente la realidad; 2) educar es comprometerse con la transformación de la realidad; 3) educar es formar sujetos de dicho cambio y 4) educar es diálogo. Por tanto, hay coincidencia con el WC en tanto que ambas pretenden el cambio a partir de una conciencia crítica y transformadora, siendo el WC quien lleva estos pilares a la práctica a partir de procesos participativos.

En cuanto a la pedagogía feminista se refiere, la experiencia que se expone, no solo se caracteriza como perspectiva de género por su contenido, sino también por la metodología utilizada. Es decir, el WC supone también una herramienta metodológica para la pedagogía feminista, ya que contribuye a la transformación en clave de igualdad, equidad y justicia social y busca sistematizar y generar conocimiento teórico-práctico para fundamentar prácticas educativas feministas, críticas y postcoloniales, rompiendo fronteras e imaginarios hegemónicos (Martínez, 2016, p.1). Al igual que en la pedagogía crítica, todo ello, a partir de procesos participativos.

Cabe destacar también que la experiencia llevada a cabo con el WC nos ha aportado realizar tres recomendaciones útiles para próximas aplicaciones. La primera de ellas es la importancia que las dinamizadoras comuniquen a las participantes de manera efectiva en qué consiste el WC. Esta tarea implica revisar el papel del poder de la dinamizadora y asegurar un entorno auténtico y de respeto. La segunda recomendación hace referencia a la finalidad de las preguntas, las cuales deben de utilizarse como oportunidades para que las participantes puedan profundizar. Y, como tercera recomendación, es importante que la dinamizadora esté atenta a los patrones de respuestas y animar a la participación equitativa.

A partir de la dinámica que se genera en el WC se puede lograr una conciencia crítica reflexiva, con poder transformador en tanto que las participantes se sienten en un contexto de libertad, justicia e independencia.

Por último, invitamos a utilizar el WC para trabajar retos complejos de manera colaborativa. Este método de innovación social análogo a las conversaciones que se generan en una mesa de café, facilita una red informal de conversaciones sobre temas de interés. Además, fomenta el sentimiento de pertenencia a un grupo u organización u otro, ya que su voz importa, es válida y es tenida en cuenta con el fin de coproducir y construir conjuntamente; la inteligencia individual se convierte en inteligencia colectiva.

Referencias bibliográficas.

- Aldred, R. (2011). From community participation to organizational therapy? World Café and Appreciative Inquiry as research methods. *Community Development Journal*, 46(1), 57-71.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.
- Broom, M., Brady, B., Kecskes, Z. & Kildea, S. (2013). World Café methodology engages stakeholders in designing a neonatal intensive care unit. *Journal of Neonatal Nursing*, 19(5), 253–258.
- Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. Berrett_Koehler Publishers.
- Burke, C., & Sheldon, K. (2010). Encouraging workplace innovation using the "world café" model: Cathy Burke and Keeley Sheldon describe how giving staff in discussing service changes has stimulated thinking and improved care. *Nursing Management*, 17(7), 14-19.
- Chang, W.-L. & Chen, S.-T. (2015). The impact of World Café on entrepreneurial strategic planning capability. *Journal of Business Research*, 68(6), 1283–1290.
- du Plessis, E., Koen, M. P. & Bestler, P. (2013). Exploring home visits in a faith community as a service-learning opportunity. *Nurse Education Today*, 33(8), 766–771.
- Fouché, C. & Light, G. (2010). An invitation to dialogue 'The World Cafe' in social work research. *Qualitative Social Work*, 10(1), 28–48.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Fullarton, C. & Palermo, J. (2008). Evaluation of a large group method in an educational institution: The World Café versus large group facilitation. *Journal of Institutional Research*, 14(1), 109–117.
- García-Peñalvo, FG., Bello, A., Domínguez, A. & Romero-Chacón, R. (2019). Acciones, políticas y estrategias para el balance de género en el ámbito STEM: Resultados de una dinámica World Café. *Education in the Knowledge Society*, 20-31.
- Gómez, L. & Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, 13(1), 81-98.
- Jorgenson, J. & Steier, F. (2013). Frames, framing, and designed conversational processes lessons from the World Café. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(3), 388–405.
- Kempnich, J. & Costanzo, C. (2014). World café for leadership development. *Nurse Leader*, 12(6), 98–101.
- Kitzinger, C. (1990). Resisting the Discipline. En E. Burman (Ed.), *Feminists and Psychological Practice* (pp. 119-134). Sage.
- Krotz, E. (1988). *Utopía*. Universidad Autónoma Metropolitana, colección CSH.
- Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. Fondo De Cultura Económica, 2013.
- Löhr, K, Weinhardt, M. & Sieber, S. (2020). The "World Café" as a participatory method for collecting qualitative data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-15.
- MacFarlane, A., Galvin, R., O'Sullivan, M., McInerney, C., Meagher, E., Burke, D. & LeMaster, J. W. (2017). Participatory methods for research prioritization in primary care: An analysis of the World Café approach in Ireland and the USA. *Family Practice*, 34(3), 278–284.

- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, [S.l.], 14(20), 129-151.
- Ritch, E. L. & Brennan, C. (2010). Using World Café and drama to explore older people's experience of financial products and services. *International Journal of Consumer Studies*, 34(4), 405-411.
- Roos, V. & du Toit, F. (2014). Perceptions of effective relationships in an institutional care setting for older people. *South African Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-9.
- Schieffer, A., Isaacs, D. & Gyllenpalm, B. (2004). The world café: Part one. *World Business Academy*, 18(8), 1-9.
- Scott, JW. (1986). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J.S. Amelang y M. Nash (Eds.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Edicions Alfons el Magnánim, 1990.
- Stöckigt, B., Teut, M. & Witt, C. M. (2013). CAM use and suggestions for medical care of senior citizens: A qualitative study using the World Cafe method. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 951245.
- Stolcke, V. (1993). De padres, filiaciones y malas memorias, ¿qué historias de qué antropologías? En J. Bestard i Camps (Coord.) *Después de Malinowski*. FAAEE y Asociación Canaria de Antropología.
- Takahashi, M., Nemoto, K., Hayashi, N. & Horita, R. (2014). The measurement of dialogue: From a case study of the workshop using World Café as a collective dialogue method. *Journal of Information Processing*, 22(1), 88-95.
- Wiley, S. R., Seibel, M. M., & Bush, S. (2018). Collective Thinking for Extension Practice: A Time and Place for World Café. *Journal of Extension*, 56(4).