

Educación para la ciudadanía mundial intercultural: La tensión local – global

Education for Intercultural World Citizenship: The Local - Global Tension

Educação Intercultural para a Cidadania Mundial: A Tensão Local - Global

Alfonso Ríos Sánchez¹

Gloria Clemencia Valencia González²

DOI: <https://doi.org/10.25087/resur16a8>

Recibido: 29/07/2022.

Aprobado: 31/10/2022

Resumen:

El propósito de esta nota de investigación es debatir sobre el valor epistemológico que aporta la interculturalidad crítica como fundamento para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía Mundial, como acción formativa para el despliegue del Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) 4,7. Para llevar a cabo esta discusión, se formulan algunas condiciones para el desarrollo de la ECMI (Educación para la ciudadanía mundial intercultural), por medio de diversos encuadres metodológicos como estrategia ante la necesidad de seguir transformando los acervos cognitivos con los cuales dinamizar acciones pedagógicas que permitan resignificar las relaciones comunitarias y personales. Estas dinimizaciones pueden llegar a favorecer resoluciones alternativas contextuales ante las tensiones locales-globales, como escenario para el despliegue de la ciudadanía. Como conclusiones se describen las

1 Historiador, Universidad del Valle-Colombia. Magister en Investigación en Innovación en Educación UNED - España. Candidato a doctor en educación por la Universidad Católica de Manizales Colombia. Docente de aula en el área de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación Departamental del Huila. alriosan@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2084-6906>

2 Fonoaudióloga por la Universidad de Manizales, Magister en Educación y Desarrollo Social por la Universidad Nacional de Colombia, Doctora de Educación por la Universidad de Salamanca- España. Directora del doctorado en educación de la Universidad Católica de Manizales. gvalencia@ucm.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-1625-1635> .

condiciones por medio de las cuales estos encuadres metodológicos puedan desarrollarse para el despliegue de la ECMI, como práctica de las pedagogías decoloniales.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía mundial, interculturalidad, objetivos del desarrollo sostenible, pedagogías decoloniales.

Abstract:

The purpose of this research note is to discuss the epistemological value provided by critical interculturality as a foundation for the development of Education for World Citizenship, as a training action for the practice of the Sustainable Development Goal (SDG) 4.7. To carry out this discussion, some conditions are formulated for the development of ECMI (Education for intercultural world citizenship), through various methodological frameworks as a strategy in the face of the need to continue transforming the cognitive heritage with which to stimulate pedagogical actions that allow re-signifying community and personal relationships. These dynamizations can come to favor alternative contextual resolutions in the face of local-global tensions, as a scenario for the deployment of citizenship. As conclusions, the conditions are described by means of which these methodological frameworks can be developed for the deployment of ECMI, as a practice of decolonial pedagogies.

Keywords: Education for Global Citizenship, Interculturality, Sustainable Development Goals, Decolonial Pedagogies.

Resumo:

O objetivo desta nota de pesquisa é discutir o valor epistemológico proporcionado pela interculturalidade crítica como fundamento para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Mundial, como ação formadora para a prática do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.7. Para levar a cabo esta discussão, são formuladas algumas condições para o desenvolvimento da ECMI (Educação para a Cidadania Mundial Intercultural), através de vários enquadramentos metodológicos como estratégia face à necessidade de continuar a transformar o património cognitivo com o qual estimular ações pedagógicas que permitam ressignificando a comunidade e as relações pessoais. Essas dinamizações podem vir a favorecer resoluções contextuais alternativas diante das tensões locais-globais, como cenário para a implantação da cidadania. Como conclusões, são descritas as condições por meio das quais esses marcos metodológicos podem ser desenvolvidos para a implantação do ECMI, como prática de pedagogias decoloniais.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global, interculturalidade, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, pedagogias decoloniais.

1. Introducción

Esta nota de investigación hace parte del estudio “Educación para la ciudadanía mundial intercultural en contextos rurales huilenses”, desarrollado en la formación del doctorado de educación, adelantada en la Universidad Católica de Manizales (Colombia). Esta nota busca poner en evidencia el desarrollo metodológico aplicado en el estudio, de tal forma que se pone en evidencia el valor epistemológico que tiene la interculturalidad crítica, en relación con las diversas tendencias gnoseológicas para la ECM, como estrategia para el despliegue del encuadre que atiende a los problemas globales re solucionándolos en contexto locales.

Se inicia presentando un eje problematizador para el desarrollo relacional entre localidad-globalidad, como parte de la formación para la ciudadanía mundial, aspecto característico del ODS 4,7. Este eje favorece la apuesta metodológica formulada, donde la interculturalidad será el balance de la tensión entre los componentes problematizadores. Es por ello que los ajustes favorecedores de la tensión puedan tener su despliegue por medio de los encuadres diatópicos, interseccionales y el ajuste ecológico. Se finaliza esta nota con pautas para el desarrollo pedagógico de estos encuadres.

2. Educación para la ciudadanía mundial intercultural

2.1. La contextualización como horizonte para el desarrollo de la ECMI

La educación para la ciudadanía mundial (ECM) puede ser entendida como un conjunto de acciones formativas, que, como factor común, tienden hacia el desarrollo pleno de la ciudadanía. De acuerdo con Aguilar & Velásquez (2018) estas tienen diversas perspectivas de orientación entre las que se pueden considerar, una neoliberal caracterizada por seguir promoviendo las relaciones ciudadanas en la matriz del estado nación, una contra liberal que busca cuestionar todas las formas modernas de relación con el capitalismo bajo los sistemas gubernamentales modernos, y otra tendencia decolonial que promueve las transformaciones sociales requeridas para superar el esquema colonizador. Estas tendencias marcan a su vez diversas estrategias metodológicas para el ejercicio de la ECM, aspecto que deja en cuestión como puede desarrollarse el ODS 4,7.

Las recomendaciones metodológicas propuesta por la Unesco (Mochizuki, 2019) para el despliegue de los ODS, y en particular de la 4,7, funda en consideraciones de orden

descriptivo, distando de una orientación de tipo contextual (Pashby, 2018). Las consideraciones contextuales, para las ODS, pueden significar la alternativa para superar la tensión local-global.

La tensión global local, pueden limitar el desarrollo de las acciones que favorecerían el ejercicio de las acciones ciudadanas, para la promoción de las diversas justicias - cognitiva, social, económica y ecológica - (Andreotti & de Souza, 2012). Cada una de estas justicias requiere de una conjugación de prácticas que favorezca el diálogo local-local, es decir, creen condiciones de participación igualitarias en el conjunto de interacciones (pactos comerciales, movilidades humanas, atención al cambio climático, etc.).

En este sentido las tensiones que generan los localismos globalizados, como también las imposiciones de los globalismos localizados (Santos, 2010), generan diversas limitaciones en el conjunto de posibilidades para el desarrollo de las ciudadanías, históricamente engranada en el esquema estado nación. Estas limitaciones emergen descriptivamente a través de las diversas asimetrías que a su vez promueven nuevas formas de exclusión social.

Es por ello que, para el desarrollo de la ECM, es necesario engranarla con prácticas epistemológicas complementarias que favorezca las relaciones tensas y que retan a los sistemas educativos (Leal & Barreto, 2017) a plantearse resoluciones contextuales (Victoriano et al., 2017). La interculturalidad, en sentido ampliado, puede proponerse como dicha práctica epistemológica para el desarrollo de la ciudadanía en contextos locales, con una perspectiva de implicación global.

2.2. Hacia una Educación para la ciudadanía mundial intercultural

El interés por la ciudadanía cosmopolita es el precedente para una formación de una Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), promovida por la Unesco (2017). “Ciudadanía mundial, entendida como extensión y complemento de la ciudadanía tradicional, definida en términos de Estado/nación, conectada con las distintas luchas por la inclusión a nivel local y global” (2017, p. 7). Este interés se funda en una tradición griega, que los estoicos llamaron *οἰκείωσις*, desde donde se fundamenta la contracción de círculos de familiarización, iniciando con la familia, amigos, tribu, colectivos y ampliándose gradualmente hacia nuevos círculos (Zamora, 2018).

Dos grandes retos impulsan a transformar las construcciones conceptuales sobre la ciudadanía para lograr desarrollar este pensamiento, como ejercicio pedagógico. El primero está asociado con la participación en el conjunto de las nuevas expresiones ciudadanas en medio de las tendencias globalizantes del capitalismo cognitivo y de la bioeconomía (Mejía, 2010), como

también, el reto de cambiar aquellas prácticas de bienestar para atender el gran riesgo planetario.

El primer reto está asociado con las emergencias en momentos en los cuales la participación ciudadana como ejercicio de las libertades asociativas en las democracias modernas, transita por grandes transformaciones (Beck, 1998; Hobsbawm, 2006; Mignolo, 2003; Zizek, 2008). Uno de los problemas frecuentes de las democracias modernas es el desplazamiento de la soberanía nacional a soberanía transformada como consecuencia de la multifacética globalización (Varela, 2007), entendida como la conjugación de diversos acuerdos, procesos y estrategias que desde organismos supranacionales (OCDE, FMI, BID, entre otras) se imponen de forma asimétrica.

La situación del riesgo planetario convoca a practicar nuevas formas de desarrollar modos de pensamiento que promuevan y atiendan los urgentes problemas que, como especie humana, hemos promovido y acelerado, pero que problemáticamente por las grandes asimetrías socio – políticas y diferencias culturales, poco atendemos. J. Rockström y otros (2009) estiman que aún hay oportunidad para revertir el paso límite, como punto de no retorno, para que podamos asegurar nuestra forma de vida en el planeta. De los diez procesos planetarios de riesgo, a saber, cambio climático, diversidad genética, integración biosférica, cambios en el sistema Tierra, acidificación del océano, flujos biogeoquímicos, agotamiento del ozono estratosférico, uso de agua dulce, e introducción de entidades novedosas, solo en dos de ellas se ha logrado frenar su avance.

La dinamización de situaciones formativas que atiendan estos retos requiere plantear y desplegar la ECM como asunto intercultural como condición para que podamos atender y formular respuestas ante los riesgos planteados u otros que emerjan. ¿Por qué la interculturalidad deviene rasgos de la ECM? Porque la diversidad de tendencias y perspectivas para la formación ciudadana ponen de relieve el valor del pensamiento cosmopolita puesto en territorio en localidad. Ante la experiencia colonizadora y bajo las nuevas modalidades de colonización (sobre todo el cultural), es necesario plantearse un giro epistemológico que cree condiciones para el diálogo intercultural. Es por ello que, la interculturalidad, como primer asunto aborda las disimetrías de pensamiento, cualidad que implica construir colectivamente teoría social sobre el conocimiento (Fornet-Betancourt, 2019). Este giro a su vez implica construir sentidos y experiencias de sentido colectivamente, de tal forma que las múltiples expresiones tomen oportunidad y forma. Es a lo que convoca Santos (2010), cuando nos plantea la ecología de saberes.

La interculturalidad aporta creando condiciones para metodologizar la práctica de desplazamientos, en la medida que se promueve la biomímesis, como parte de los aprendizajes. La naturaleza, nuestra madre tierra, posee una amplia experiencia acumulada en la dinamización y diversificación de la vida. Su conservación es dinámica y autosustentable. Nuestro lugar como especie está asociado al reconocimiento humano de que somos parte del ecosistema vivo en el cual coexistimos con otras especies (Benyus, 2015). Además, la biomímesis se estima como una nueva condición cognitiva que describe la posibilidad de transformación de nuestras interacciones hacia la métodoestesis (Noguera et al., 2020). La interculturalidad favorece el desplazamiento cultural occidental USA-Eurocentrista hacia un modelo de cultura planetaria (Morin et al., 2002), en el cual nos incluyamos todos y los otros en sentido biótico.

¿Pero cuál es el aporte que puede la interculturalidad ofrecer a la ECM? Además de metodologizar la formación ciudadana, superando los esquemas tradicionales de relación Estado/Nación, formula condiciones para el diálogo. La hermenéutica diatópica (Santos, 2010) entendida como el lugar para lograr encuentros desde el doble reconocimiento diferencia/igualdad, permite a su vez promover la interseccionalidad en tanto reconocimiento de las categorías de segregación (Atewologun, 2018; Viveros, 2015). Estas dos dinámicas, sumadas con los acercamientos hacia la métodoestesis (Noguera, 2014), como forma de construir tejidos de caminos de los sentires para preguntarnos por cómo estamos habitando la tierra... en tanto el camino del cuerpo-tierra, geo-episteme, contacto de todos los contactos, permiten el desplazamiento hacia una nueva forma de construir los sentires tanto como conocimientos. Así, los saberes no emergen de operaciones del sujeto racional escindido de la tierra, sino de los contactos permanentes entre los cuerpos (p.49).

En coherencia con lo planteado hasta aquí, proponemos la Educación para la ciudadanía mundial intercultural (ECMI), como macro concepto, en el sentido moriniano (Morin et al., 2002). Desde esta perspectiva, la ECMI se comprende como ejercicios de reflexión colectivamente implicados, sobre nuestras formas de convivir, de cuestionamientos sobre los modos de construir sentidos, instituciones y organizaciones, armonizando constantemente las relaciones entre poder/saber, con una profunda tendencia en apertura hacia lo totalmente diferente, con la esperanzadora apuesta que podemos seguir coexistiendo en relaciones simbióticas en este gran espacio biosférico.

En consecuencia, la educación para la ciudadanía mundial intercultural (ECMI) puede cumplir una doble función, de un lado, erigirse como propósito formativo y, del otro, operar

como dispositivo estratégico facilitador de las resoluciones contextuales de las tensiones entre lo local-global.

2.3. La urgencia de los encuadres metodológicos para la ECMI

Siguiendo con los cuestionamientos problematizadores, desplegar acciones investigativas que fundamenten ECMI con enfoque local deviene pertinente al centrarse en su valor formativo y en su potencial decolonizador más que en su valor estratégico. Es por ello que los encuadres metodológicos para el desarrollo de las ECMI, requiere de hibridar formas e hilvanar posibilidades.

Como estrategia pedagógica, una propuesta de ECMI, requiere de una diversidad de prácticas que favorezca el reconocimiento de las condiciones propias de cada colectivo, en el engranaje social-mundial. El encuadre metodológico intercultural puede ser un gran dinamizador, puesto que: a. Favorece el reconocimiento del locus epistémico, en sentido de Mignolo (2003); b. Puede ser un ejercitador de los desplazamientos conceptuales en sentido del doble reconocimiento diatópico formulado por Santos (2010); y c. Además, activador de las advertencias institucionalizadas de formas de discriminación que identifican la interseccionalidad (Viveros, 2017).

Estos tres encuadres evidencian las necesidades de maneras otras de promover la educación ciudadana, en sentido amplio y extendido. Además de centrarnos en el valor de la interculturalidad como condición para su despliegue.

3. Resultados: La interculturalidad como condición pedagógica para la ciudadanía mundial

La atención a la interculturalidad no puede únicamente quedarse en la reflexión y consideración hacia la formación ciudadana. Esta ha de ampliarse, tomando relevancia y planteándose como un paradigma pedagógico en la medida que asuma la perspectiva crítica y la emancipación como horizonte de acción.

La formación ciudadana subsume la interculturalidad como una acción necesaria en la medida que habilita al sujeto a apropiarse de cualidades valorativas que favorezcan la comprensión de la diversidad de perspectivas, de enfoques, de cosmologías. Es por ello, que el valor contextual de la educación ciudadana, adquiere peso significativo. Cada una de estas habilidades, se convierten en un perfil formativo, que podría considerarse fundante. En este sentido, el contexto social, la localidad es para la educación ciudadana el espacio vital para su desarrollo (Valencia, 2020).

La perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2005), promueve ir más allá de las limitaciones de la asimilación o la aceptación de las diferencias culturales. Esta promueve una transformación de los esquemas y modos institucionales que replican el modelo colonizador. Esta promoción se funda en la convivencia como horizonte de sentidos compartidos para todos. Es en este aspecto que la interculturalidad, además de un propósito formativo, ha de conjugarse sistémicamente a través de formas “otras” pedagógicas que favorezcan la transformación, los desplazamientos, como también los ensayos metodológicos que los favorezcan.

3.1. La producción de conocimiento desde un enfoque intercultural

Lo mencionado hasta aquí, pone en balance el valor epistemológico que tiene la interculturalidad como condición para el desarrollo de la ECMI. Y este valor se asocia tensamente con aquello que podríamos denominar “sociedad del conocimiento”. Esta cuestión ofrece pistas para encaminar y metodologizar acciones formativas que ayuden a dinamizar la tensión local-global.

La producción del conocimiento puede estar orientado hacia la emancipación (Maldonado, 2017). Emancipación entendida como la transformación de condiciones limitantes y excluyentes que no permiten el desarrollo de la vida, en la pluralidad de sentido y expresiones. La producción de conocimiento, cuando queda anclada al mercado, toma forma limitante y limitadora, puesto que son las condiciones, oferta-demanda, las que regulan los sentidos, los alcances y las necesidades de dicho conocimiento.

Frente a la colonización, el movimiento alternativo, puede ser la contextualización del conocimiento. La creación de conocimiento contextual, puede estimarse como un horizonte de posibilidad para que el encuentro entre culturas pueda darse en condiciones diatópicas. La diatopía, es la posibilidad de que en los lugares desde donde desarrollamos este conocimiento, sea factible de comunicarlos y transferirlo, sin obligarlo o imponerlo. Además, la identidad figurativa como base para la expresión del conocimiento, requiere de ser valorado por la intersección de sentidos que le dan forma y despliegue. Y para que este cambio de sentidos pueda darse, es necesario dinamizar cambios cognitivos hacia la biomímesis, como práctica de la métodoestesis en tanto relación de seres en un entorno vivo.

Es por ello, que el enfoque intercultural, es una propuesta alternativa que asume un gran reto epistemológico, puesto que puede estimar las condiciones para la creación de conocimiento, debatirá sobre cuáles son sus supuestos, y, sobre todo cuales sus implicaciones.

3.2. Prácticas “otras” para el desarrollo de la ECMI

Las prácticas pedagógicas que se fundan en el paradigma socio crítico, subyacentemente contienen un eje programático, y es la transformación. Bajo esta condición la ECMI, promueve las transformaciones que prácticas “otras” puedan desarrollar, en la medida que no se quedan en las funcionalidades de la institucionalidad, si no que, por el contrario, favorecen la posibilidad de combinar sentidos y significados para lograr nuevos procesos sociales. La interculturalidad crítica (Walsh, 2014) aporta a la reflexión de la educación popular a través de diversas acciones formativas que se deslindan de los instrumentalismos, de la transmisión de información, de los formatos institucionalizados, para promover la construcción colectiva de significados.

En este conjunto de prácticas y evidenciando el sesgo de dejar por fuera otras, se mencionan algunas que por su condición epistemológica aportan en la fundamentación de la construcción de conocimiento contextual: las diversas IAP’s, las cartografías sociales y la sistematización de experiencias.

El aporte epistemológico dejado por Fals Borda (2010), a través de diversas herramientas de análisis, construcción y resignificación (Quintero, 2019), es aún un horizonte de posibilidad para el desarrollo pedagógico en la medida que favorece la reorganización del valor simbólico del conocimiento, potenciándolo como mecanismo para la emancipación. Las evidencias de experiencias comunitarias que desarrollan las IAP’s, describen el potencial generativo del conocimiento, transformador de estructuras, como también dinamizador de nuevas formas organizacionales (Balcazar, 2003; Cabra, 2008; De Oliveira Figueiredo, 2015; Martí Olivé, 2002).

El aporte simbólico de las cartografías sociales estriba en la alta capacidad en crear iconos representativos para mapear significativamente las condiciones de los contextos geográficos, de tal forma que, al dinamizar la caracterización de circunstancias comunitarias y personales, es posible resignificar nuevos conocimientos. Diversas investigaciones en contextos marginales constatan este aporte simbólico como herramienta de trabajo comunitario (Barragán Giraldo & Amador Báquiro, 2014; Habegger & Mancila, 2006; López Arrillaga, 2018).

Ahora, el aporte axiológico que formula la sistematización de experiencias (Jara, 2018; Torres, 2011), se ancla en la metodología gradual que desarrolla para resignificar colectiva y personalmente, los acontecimientos vividos. A través de las fases de vivir la experiencia, desarrollo del plan de sistematización, recuperación de la experiencia vivida, interpretación crítica, consolidado a través de la comunicación de aprendizajes, orientan hacia la

reestructuración social. Los estudios que recogen evidencias (Barnechea & Morgan, 2010; Bermúdez, 2018; Ghiso, 2011; Gutiérrez, 2008; Torres, 1999), resaltan que a través de esta metodología es posible redimensionar las relaciones comunitarias, dotándoles de un valor transformativo al desplazar conceptualizaciones sobre los acontecimientos que no son útiles para la promoción social de las justicias.

Además de estas prácticas pedagógicas, con sentido estratégico, la ECMI, es en sí misma un conjunto de posibilidades descriptivas al proponerse tensiones resolutivas ante las tensiones entre la ciudadanía, la mundialización, la educación, que necesariamente ha de considerarse desde la interculturalidad.

4. Discusiones: Condiciones iniciales para el encuadre metodológico de la ECMI

La creación de conocimiento contextual, es la conjugación de dos fases necesarias, la transferencia de información que, en la situacionalidad del contexto, toma forma y sentido, por lo que esta se modifica, se ajusta, se adapta y se transforma. Pero dicha adaptación, responde urgentemente a necesidades. La necesidad es la que favorece que dicha información tome sentido de conocimiento, por lo que es urgente que, para este momento de ajuste adaptativo, sea vital la emergencia de lo necesario.

Lo necesario, a diferencia de lo útil, que puede caracterizarse de utilitarista, es la estimación de aquellas condiciones contextuales que favorezcan su desarrollo o, por el contrario, sea urgente la proposición de nuevas alternativas. Por lo que, para los procesos de encuentro cultural, tanto para culturas tradicionales, como también micro culturas (colectivos y movimientos sociales), el enfoque crítico intercultural, puede practicar los encuadres metodológicos: a. El ejercicio de la diatopía, en tanto se formulen las condiciones para el doble reconocimiento, tanto las diferencias, como las similitudes. b. El ejercicio interseccional, como conjugación de condicionantes/referencias societales que se conjugan para configurar procesos identitarios; c. Un ajuste ecológico, como condición para transposición del cognitivismo de orden capitalista hacia un cognitivismo de tipo ambiental, en tanto biomímesis por medio de la métodoestesis.

El equilibrio que nos propone el ajuste ecológico, en toda su amplia implicación, favorece las condiciones para que la diatopía pueda desarrollarse, a través de los reconocimientos interseccionales, para equilibrar acciones, decisiones en relación con su ambiente contextual.

Conclusiones

A través de estas ideas se ha sustentado con coherencia sobre el valor epistemológico que puede adquirir la interculturalidad crítica al ponerla en cuestión y como fundamento de una tendencia formativa, en particular de la ECMI. Este valor adquiere despliegue en la medida que responde como alternativa para la construcción de sentido contextual. La interculturalidad en sentido amplio, que desborda lo escolar, implica una relación siempre creativa para desarrollar la acción ciudadana en espacios locales con una resonancia global.

La interculturalidad en sentido estricto, es una estrategia cognitiva que exige nuevas disposiciones, nuevas acciones y pedagogías para atender los grandes retos que se nos presentan a la humanidad. Es por ello que los encuadres metodológicos que requiere el desarrollo de la ECMI transitan por el reconocimiento del locus epistemológico, las prácticas de la hermenéutica diatópica, como también la advertencia ante las interseccionalidades, como esquemas de identificación/exclusión.

Es por ello que, para el desarrollo de la ECMI, se requieren de prácticas pedagógicas “otras” que cuenten con herramientas con aportes como las IAP’s, las cartografías sociales, y la sistematización de experiencias, en tanto relación epistémica-simbólica-gnoseológica.

Esta nota investigativa engrana los aspectos que los autores consideramos emergentes para el desarrollo del estudio. Estimamos en siguientes comunicaciones presentar y ampliar las conclusiones de este estudio a través de los ejercicios metodológicos llamados “mingas de los saberes”.

Referencias

- Aguilar, N., & Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937–961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300937&lang=es
- Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (2012). Introduction: (Towards) global citizenship education “otherwise.” In *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Atewologun, D. (2018). Teoría y práctica de la interseccionalidad. *Londos School of Business and Management*.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos En Humanidades*, 4, 59–77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1272956.pdf>

- Barnechea, M., & Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, 15, 97–107.
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/464>
- Barragán Giraldo, D. F., & Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. PAIDÓS.
- Benyus, J. (2015). The Generous City. *Architectural Design*, 85(4), 120–121.
<https://doi.org/10.1002/ad.1939>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141–151.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00141.pdf>
- Borda, O. F. (2010). Kaziyaadu: reciente despertar del ordenamiento territorial. *Antología*, 307–315.
- Cabra, N. (2008). Las voces de la organización. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 165–178.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica Participative Action Research: a option for Social Epistemology in Latin America. *Revista de Investigación*, 39(86), 271–290.
- Fornet-Betancourt, R. (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 9–15.
- Ghiso, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, 3–8.
- Gutiérrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de experiencias. *Universidad Pedagógica de Durango, Volumen 8(8)*, pág. 5-13.
- Habegger, S., & Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *CityWiki*, 1–10.
- Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Titivillus (ed.).
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. In *CINDE* (Vol. 9).
- Leal, F., & Barreto, M. (2017). Internacionalização curricular no sul-global: uma perspectiva crítica a partir dos conceitos de redução sociológica e de epistemologias do sul. *Revista de Educação Superior Del Sur Global*, 3, 01–26. <https://doi.org/10.25087/resur3a1>
- López Arrillaga, C. E. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista*

- Scientific*, 3(10), 232–247. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Maldonado, C. E. (2017). *Pensar sencillamente pensar*. Editorial académica española.
- Martí Olivé, J. (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. *La Investigación Social Participativa*, 79–123.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en la educación. *Aletheia*, 2(2), 58–101.
- Mignolo, W. D. (2003). Historias locales / diseños globales. *Akal, Colonialidad, pensamiento fronterizo*, 456.
- Mochizuki, Y. (2019). Rethinking Schooling for the 21st Century: UNESCO-MGIEP's Contribution to SDG 4.7. *Sustainability (United States)*, 12(2), 88–92. <https://doi.org/10.1089/sus.2019.29160>
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (L. Autores (ed.)).
- Noguera, A. P. (2014). Cuerpo-Tierra – Epojé, disolución humano-naturaleza y nuevas geografías-sur. *Geograficidade*, 4(1), 20–29.
- Noguera, A. P., Ramírez, L., & Echeverri, S. (2020). Métodoestesis: Los caminos del sentir en los saberes de la tierra una aventura geo-epistémica en clave sur. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 11(3), 45–64.
- Pashby, K. (2018). Global Citizenship Education as a UNESCO Key Theme: More of the Same or Opportunities for Thinking “Otherwise”? *Global Citizenship, Common Wealth and Uncommon*
- Quintero R, Ó. A. (2019). Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. *Revista Colombiana de Sociología*, 42, 135–161.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Plummer, L., Ramanathan, R., Lambin, T. M., Lenton, M., Scheffer, C., Folke, H., Schellnhuber, H. J., Nykvist, C. A. de Wit, T. Hughes, S. van der Leeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, ... J. A. Foley. (2009). A safe operation space for humanity. *Nature*, 461(September), 472–475.
- Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28(31), 3–16.
- Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes. *Para Descolonizar El Occidente. Mas Allá Del Pensamiento Abismal*, 11–44.

- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 54.
- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, Enero-abril, 47–54.
- UNESCO. (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: “Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 - Agenda E2030”*.
- Valencia, G. C. (2020). *Lo intercultural como problema social /educativo en América Latina* (Editorial Universidad del Llano).
- Varela, E. (2007). *La soberanía transformada*. Ecoe Ediciones.
- Victoriano, L., Ruiz, Ro., & González, M. (2017). Universidades, diálogo de saberes y sustentabilidad. La UNICH ante el desarrollo local, alcances y alcances. *Revista de Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, 3(6), 1–34. <https://doi.org/DOI:>
<http://dx.doi.org/10.25087/resur3a3>
- Viveros, M. (2015). Social Mobility, Whiteness, and Whitening in Colombia. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 20(3), 496–512.
<https://doi.org/10.1111/jlca.12176>
- Viveros, M. (2017). Intersecciones, periferias y heterotopías en las cartografías de la sexualidad. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 27, 220–241.
<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.12.a>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signos y Pensamiento*, XXV.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando : notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados- Educación y Sociedad*, 1, 17–30.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>
- Zamora, J. M. (2018). Los estoicos y la cuestión de la familiaridad (οικειωσις): la propuesta de Hierocles. *Praxis Filosófica*, 45, 11–27.
<https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i45.6051>
- Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. www.bruspa.com