

ENCUADRES METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE ESPACIOS INTERCULTURALES

Alfonso Ríos Sánchez*
Gloria Clemencia Valencia González**

Resumen

El propósito de este artículo es tratar sobre la discusión metódica como cualidad fundante para la construcción de espacios sociales para que la interculturalidad tenga despliegue. La propuesta metódica gira en torno a la necesidad de enfatizar dos dinamizadores para la interculturalidad, el acento sobre la dimensión política y la dinamización de los encuadres metodológicos -diatopía, interseccionalidad y ecológico-. Esta propuesta, con perspectiva pedagógica, que se dinamiza por medio de la ECMI -Educación para la Ciudadanía Mundial Intercultural-¹ que se funda en el entrecruce epistemológico entre la subjetividad y los movimientos sociales, requiere de nuevas opciones comprensivas. Se concluye sobre la apuesta que ofrece para la educación los encuadres metodológicos para la formación ciudadana, que ha de contar con la interculturalidad como giro para desplegar la relación local-global.

Palabras clave: educación popular, interculturalidad, movimientos sociales, subjetividad.

* Historiador, Universidad del Valle-Colombia. Magíster 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>

** Fonoaudióloga por la Universidad de Manizales, Magíster 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>

1 Este capítulo, hace parte de una propuesta de investigación nombrada "Educación para la ciudadanía mundial intercultural en contextos rurales huilenses", adelantada como parte de los requisitos para el doctorado en educación, desarrollado en la Universidad Católica de Manizales.

METHODOLOGICAL SETTINGS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL SPACES

Abstract

The purpose of this chapter is to deal with the methodical discussion as a founding quality for the construction of social spaces so that interculturality can be deployed. The methodical proposal revolves around the need to emphasize two dynamizers for interculturality, the accent on the political dimension and the dynamization of the methodological frameworks -diatopy, intersectionality and ecology-. This proposal, with a pedagogical perspective, which is dynamized through the ECMI -Education for Intercultural World Citizenship- which is based on the epistemological intersection between subjectivity and social movements, requires new comprehensive options. It concludes on the bet offered for education by the methodological frameworks for citizen training, which must have interculturality as a turn to unfold the local-global relationship.

Keywords: interculturality, popular education, social movements, subjectivity.

QUADROS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESPAÇOS INTERCULTURAIS

Resumo

O objetivo deste artigo é tratar da discussão metódica como qualidade fundadora para a construção de espaços sociais para que a interculturalidade possa ser implantada. A proposta metódica gira em torno da necessidade de enfatizar dois dinamizadores da interculturalidade, o acento na dimensão política e a dinamização dos marcos metodológicos -diatopia, interseccionalidade e ecologia-. Esta proposta, com uma perspectiva pedagógica, dinamizada através do ECMI -Educação para a Cidadania Mundial Intercultural- que se baseia na intersecção epistemológica entre subjetividade e movimentos sociais, requer novas opções abrangentes. Conclui sobre a aposta oferecida pela educação pelos referenciais metodológicos da formação cidadã, que deve ter a interculturalidade como virada para desdobrar a relação local-global.

Palavras-chave: educação popular, interculturalidade, movimentos sociais, subjetividade.

Introducción

La educación para la ciudadanía es una de las dimensiones pedagógicas que más análisis requiere en este convulso siglo XXI. Los riesgos a los que nos enfrentamos como especie requieren de nuevos abordaje teórico-prácticos, puesto que asistimos a emergencias que así lo requieren. El riesgo planetario de la continuidad de la vida, y en particular como especie (Rockström et al., 2009), la emergencia que implica la creación de nuevos espacios para el entendimiento dialógico de las múltiples expresiones sociales (García, 2004), como también el debilitamiento de los modelos organizacionales estamentales basados en los nacionalismos (Varela, 2007), requiere de abordajes diferenciales. Riesgos que promueven el ejercicio recursivo de reformular, ampliar y reconsiderar los fundamentos que consideramos básicos para la educación ciudadana. En este sentido, la educación para la ciudadanía mundial (Aguilar et al., 2019), se convierte en un campo de ampliación de sentidos para abordar diferencialmente dichos riesgos, como también proponer alternativas en la relación local-global.

La educación para la ciudadanía mundial, es un aspecto característico del ODS (Objetivo del Desarrollo Sostenible) 4,7, propuesto y promovido por la Unesco (2016):

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de

estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

El desarrollo de estos acentos formativos, requiere de ciertos dinamizadores que le favorezcan. La relación contextual puede considerarse como aspectos definitorios para que estos acentos puedan desarrollarse (Mochizuki, 2019). Además, ubica las reflexiones y los análisis sobre los constructos sobre la ciudadanía, a fin de ampliarlos gradualmente, buscando referencias mundiales, de tal forma que el orden descriptivo del contexto es el punto de partida (Pashby, 2018). En este sentido, es posible estimar que las consideraciones contextuales, para las ODS, pueden significar la alternativa para superar la tensión local-global.

Entendemos la tensión global local, a través de las evidencias de las diversas asimetrías participativas, económicas, jurídicas y sociales que afectan a las ciudadanía en una polisémica problematización cruzada por las muy diversas violencias. Frente a estas, es necesario promover nuevas formas de acción ciudadana para la promoción de las diversas justicias -cognitiva, emocional y relacional- (Andreotti et al., 2016). Trabajar por la construcción de cada una de estas justicias obliga la práctica de desplazamientos que movilicen y favorezcan el diálogo local-local, es decir, posibiliten diversas interacciones tanto personales como colectivas por medio de nuevos pactos sociales (Unesco, 2021).

Abordaremos en este artículo algunas características metódicas que consideramos pueden aportar para la educación ciudadana mundial, que requieren de la interculturalidad como cualidad y acento integrador. Es por ello que nos inclinamos a formular como oportunidad para el desarrollo ciudadano la ECMI -Educación para la Ciudadanía Mundial Intercultural-.

Para abordar esta propuesta de investigación, se inicia con la problematización sobre el reconocimiento como dimensión para la emancipación, que marca una estrategia social para el trabajo educativo, donde la interculturalidad crítica aporta de forma específica como horizonte ético y político, posibilitándolo. Luego se caracterizarán algunos aspectos sobre las nuevas subjetividades que se vertebran por medio de los movimientos sociales y que requieren de nuevos abordajes pedagógicos. Estos nuevos abordajes permiten identificar acentos para que la interculturalidad tome espacio cognitivo y por tanto los encuadres diatópicos, interseccionales y ecológicos, puedan posibilitarlo. Estos encuadres sobre los aspectos característicos de los entrecruces, pueden inclinarnos hacia el favorecimiento de un conocimiento basado en la interculturalidad, como estilo cognitivo.

El reconocimiento como fórmula para la emancipación

La modernidad centró su atención, pensamiento y reflexión en el hombre (Bauman, 2012; Žižek, 2008). La autocontemplación ha sido el método regulativo para el desarrollo del pensamiento filosófico,

antropológico y pedagógico. La atención antrópica, la regulación normativa, la credulidad en las instituciones, como también el establecimiento de patrones sociales, formularon y depuraron modelos de pensamiento sobre el sentido de lo humano. La sociedad, como síntesis de las expresiones individuales, concretiza en la identidad el símbolo de pertenencia. La familia, la sociedad y el Estado, trinomio vinculante para las identidades, constituyen el acervo cultural de las naciones (Grimson, 2011). Pero las culturas entran en tensión creativa cuando se entrecruzan, cuando se producen los intercambios, cuando las poblaciones se movilizan. Dichas movilizaciones son el motor mismo de las identidades.

La tensión entre culturas tradicionales y grupos identitarios es una dinámica constante que requiere de resoluciones diversas de acuerdo a las condiciones que las relaciones sociales le favorezcan. De tal forma que el reconocimiento es un factor urgente para la integración.

En sus diversos despliegues, el reconocimiento puede ser abordado desde las condiciones jurídicas o desde las costumbres históricas, entre ellas se posibilitan acentos diferenciales que clasifican lo propio y lo foráneo. Clasificación que olvida la pertenencia y ubicación a una mayor referencia y es la especie. Todos y cada uno de los seres humanos que habitamos este espacio biótico común, pertenecemos a la misma especie identitaria. Las posibles diferencias que podamos perfilar sólo hacen parte de los condicionantes de fenotipo y genotipo, que los mismos espacios históricos/geográficos han favorecido.

La lucha por el reconocimiento, es la suma de olvidos que desde las diversas posiciones reclaman las minorías, frente a las mayorías. Las mayorías reclaman integración y asimilación, mientras que las minorías reclaman transformación (Salas, 2008).

La comunidad imaginada de la nación (Anderson, 1997) es expresión significativa de esta identidad/tensión, que toma fuerza exponencial por medio de la expansión de la colonización y por tanto de la asunción de ciertas formas de nación. Las colonizaciones tanto modernas como contemporáneas, son estructuras de construcción de identidades. El proyecto emancipador fijado en el progresismo de la modernidad, como superestructura, ha calado en muchas nuevas formas de identificación que tensionan positivamente las imposiciones y dominaciones. La modernidad ha estado acompañada desde sus inicios de una tensión creativa entre imposición y revolución (Mignolo, 2005).

En este ambiente nacionalista, de tensiones entre naciones, el reconocimiento tuvo forma de separación. La creación de las diferencias culturales/nacionales dinamizó todo el proyecto moderno/colonial impulsado por el capitalismo mercantilista (Grosfoguel & Mignolo, 2008).

El Abya Yala (Almeida & Silva, 2016; Dietz et al., 2008; Walsh & Monarca, 2020), como espacio para la emancipación, es aún una tierra por construir. Urge en nuestras prácticas sociales el anclaje de estas dinámicas emancipadoras para la dinamización de las diversas justicias -cognitivas, afectivas y relacionales- (Andreotti, 2011).

Es por ello que el reconocimiento que acoge las identidades y con ellas crea espacios para la integración, ha de dinamizarse por medio de la interculturalidad. Pero esta interculturalidad también requiere de un acento diferenciador. Walsh (2011, p. 9) diferencia cualidades para la interculturalidad: funcional, reconociendo diferencias, pero practicando límites sociales; relacional, buscando aspectos comunes, pero con base en una fuerte relación poder/saber; y crítica, promoviendo cambios estructurales de las dos anteriores. La reducción de la interculturalidad a una condición relacional es claramente problemática, en tanto sigue imponiendo un esquema de organización del mundo basado en el modelo moderno colonial, caracterizado por la distribución de los mercados, la división centro-periferia, así como la caracterización jerárquica racial de los pueblos (Andreotti, 2011). El carácter funcional de la interculturalidad se basa en las condiciones normativas y constitucionales de los Estados modernos, que marcan diferencias entre los ciudadanos tanto nacionales como extranjeros (Salas, 2008). Por tanto, la perspectiva crítica asume el reto transformador para promover nuevos estatus ciudadanos que desbordan las limitaciones nacionales, en la perspectiva de las diversas justicias (Andreotti, 2011). Así, favorece la creación de acuerdos justos, democráticos y participativos para la convivencia, y potencia el pleno desarrollo de los derechos humanos (Garita, 2013).

La dimensión política y ética de la interculturalidad crítica, se convierte en el ambiente necesario para el desarrollo de

los acentos requeridos para el reconocimiento, en tanto que estos formulan un cuestionamiento profundo de nuestras diversas formas de organización social, de las instituciones creadas, de las formas jurídicas, de la manera como nos acostumbramos a nombrar los hechos sociales, y en ello posibilitar cambios.

Pero para que esta dimensión pueda desarrollarse, consideramos que es necesario proponer espacios pedagógicos para ello. Nuestra apuesta es la integración, como metódica mestiza, en una Educación para la Ciudadanía Mundial Intercultural –ECMI–.

Como propuesta metódica y como constructo, la ECMI se ancla en una interrelación de sus categorías proponiendo resoluciones. La educación, como modo y lugar para el desarrollo cultural, por medio de las relaciones educativas, requiere de las adecuaciones que de acuerdo con las posibilidades que sus condiciones le favorecen pueda hacer, a fin de garantizar una educación relevante en sus contextos. Pero la educación toma forma y despliegue a través del ejercicio ciudadano, en sus muy diversas dimensiones –económica, política, cultural, etc.–, lo que exige que el ejercicio práctico ciudadano sea un componente educativo. Pero cuando este se amplía en proporciones y dimensiones, cuando aborda el referente mundial, la practicidad referencial nacional queda limitada. Es por ello que surge la necesidad de enfatizar y anclar la interculturalidad como componente integrador. La interculturalidad aporta en la relación tensa entre educación y ciudadanía en tanto crea oportunidades para el diálogo desde las diversidades. Entre la ciudadanía

mundial en la medida en que marca diferencias y acercamientos en la identificación de las asimetrías participativas, sobre todo desde el sur global. Entre mundial-educación en la medida en que amplía los referentes formativos poniendo en cuestión nuestros referentes identitarios nacionales, al confrontarlos con otros.

La interculturalidad, por tanto, se inscribe en la posibilidad de fortalecer de nuevo el territorio como escenario para la convivencia. Convivencialidad que parte de las construcciones históricas, creando el interregno de lo posible, promoviendo el equilibrio en las justicias.

Encuadres metodológicos interculturales para la correspondencia y participación ciudadana

La integración/asimilación puede ser una orientación factible ante la eclosión de las nuevas expresiones ciudadanas. Las subjetividades, con amplio sentido, que no logran encauzar mecanismos para sus expresiones, quedan presa de la subyugación que imponen otros grupos hegemónicos. Las minorías frente a las mayorías, requieren de ajustes necesarios para lograr las transformaciones organizacionales/institucionales que favorezcan la integración basada en las justicias. Ante ello, proponemos encuadres metodológicos, como modificadores de acuerdo con los contextos.

La metódica de estos encuadres es una experiencia compartida con otras acciones que propenden por el cambio social. La educación popular es un acervo de

experiencia latinoamericana que acoge el movimiento social como germen para el trabajo pedagógico. La experiencia que la educación popular concita para el desarrollo del movimiento social (Jara, 2010; Torres, 2016), favorece que este sea el paradigma oportuno para la construcción de una perspectiva en el sentido de territorizar el Abya Yala en nuestras sociedades, por lo que es a partir de esta metódica que formulamos los encuadres. Torres (2016) nos propone:

[...] este movimiento pedagógico se asume desde un nuevo paradigma, desde un sentido amplio, como matriz cultural, desde la cual los colectivos sociales leen y se relacionan con la realidad y en la cual las subjetividades son primordiales (p. 27).

Además, la educación popular, por medio de sus diversas metodologías de trabajo, favorece la relación siempre equilibrada entre sujeto/colectivo. Es por ello que en esta relación es donde se ancla su potencial transformador (Jara, 2010), en tanto que:

Poseen un alto potencial para romper con el orden social imperante; en tanto que genera capacidades para cuestionar los estereotipos, patrones ideológicos y valores éticos como valores absolutos (p. 9).

Los encuadres metodológicos interculturales pueden brindar capacidades dinámicas para el desarrollo transformador. Desde nuestra perspectiva, estos encuadres pueden ser: a) favorecedores de locus epistémico, en la medida en que parten del reconocimiento identitario, para promover sus diversas tensiones y

oportunidades; b) son ejercitadores de los desplazamientos conceptuales, en tanto que al establecer las diferencias/tensiones identitarias y en ellas formular los movimientos de reconocimiento subyacentes, permiten crear otros espacios para las comprensiones; c) promotores de horizontes de sentidos compartidos, ya que al ampliar las comprensiones, estas toman nuevas formas expresivas, como también significativas; d) y son activadores de las advertencias de las institucionalizadas formas de discriminación, en la medida en que no se queda en el nivel de la crítica, sino que dinamizan las renovaciones necesarias.

Por tanto, una metódica para la interculturalidad, puede ser desplegada por medio de ejercicios epistemológicos que aúnen, que hibridizan, que practiquen la epistemología pluralista. Estos encuadres pueden ser considerados desde: a) un encuadre diatópico, que favorece el doble reconocimiento (Santos, 2010), entendido este como la concretización del valor identitario, pero referente para la valoración de lo diferente -es la capacidad de diferenciar/sembrar-; b) un encuadre interseccional que ubica y delimita aquellas formas estructurales de discriminación/exclusión (Viveros, 2017), son aquellos ejercicios reflexivos que distinguen y ubican procesos de segregación a razón de condicionantes sexistas, racistas y clasistas; y c) un encuadre ecológico, como despliegue del sentido gnoseológico de la autopoiesis en tanto emergente y continuo vital (Noguera et al., 2020), en tanto que amplía nuestras referencias cognitivas hacia nuestras formas de pensamiento y modalidades de entender nuestras mismas capacidades comprensivas.

Las nuevas subjetividades: movimientos sociales como eclosión de la ciudadanía

Desde que Lyotard (1987) propuso que con Auschwitz se acababa la modernidad, Habermas (2006) nos advierte sobre la permanencia de la modernidad en sus múltiples formas. Esta tensión descriptiva filosófica solo es parte de un todo, asunto que requiere de abordajes diversos y polifónicos. En este contexto, que reta a la educación, y en particular a nuestra propuesta de ECMI, la cuestión sobre la eclosión de los movimientos sociales, y en medio de ellos la participación de nuevas formas de ciudadanía, requiere de atención investigativa de carácter urgente.

Los estudios sobre la configuración de subjetividades, en el contexto latinoamericano, se han caracterizado por metodologías de trabajo implicativo, que aúnan participación, método y comprensión de lo estudiado. Esta configuración marca una forma específica de crear conocimiento, puesto que parten de las mismas realidades experienciales de los sujetos, que pasan de ser objetos de estudio, a convertirse en sujetos creadores de conocimiento (Torres, 2009). No existe una modalidad única de movimiento social, este es plural, multimodal y multiexpresivo. Factores comunes entre estos son el potencial para configurar subjetividades (Posada & Carmona, 2018), como también su alto poder para la acción que tensiona las formas organizacionales/institucionales, promoviendo cambios (Retamozo, 2009).

Además, la relación entre las capacidades políticas de los movimientos sociales,

como expresión de las dimensiones políticas de las subjetividades, participa de nuevas tensiones cuando desean tomar forma expresiva y promoción para la gestión gubernamental. Esta tensión principalmente se debe a la triple limitación de los movimientos sociales (García, 2004). Las tres condiciones límites propuestas por García (2004) se caracterizan a su vez como limitaciones propias de la interculturalidad: a) diferentes, puesto que se conforman basadas en problemáticas de segregación o exclusión, por lo que la movilidad política lleva a diferenciarse drásticamente de otros para asociarse minoritariamente; b) desiguales, puesto que no todos los participantes de movimientos sociales referentes han pasado por las mismas situaciones, ello hace que la llamada conciencia de clase no se conozca como referente identitario, como tampoco formulativo, para la integración. Cada minoría colectivizada, es en sí misma autócrata; c) desconectados, como factor de mayor dificultad para lograr las transformaciones evocadas, puesto que muchos de estos grupos en común poseen sentidos/expresiones compartidas, pero la condición autócrata que les configura diferenciándolos, es la que muchas veces impide su ajuste integrado con otros movimientos sociales. Este mapa de los obstáculos para la interculturalidad requiere de un abordaje pedagógico, con enfoque contextual.

Es por ello que, en las formas de configuración de identidades, se transita por una gran diversidad de patrones, de posibilidades, como también de oportunidades para hibridar (Seidmann, 2015). Es el mestizaje el carácter más emocionante de estos procesos de hibridación, que toma de las formas culturales, autóctonas

y autóctonas, pistas para resignificar en la cotidianidad. La identidad puede ser entonces vista como un dinamizador de alteraciones/renovaciones, que se asocia a niveles de desarrollo de la personalidad y que trasciende de acuerdo en cada contexto cultural (Sierra & Gravante, 2016).

En este sentido, la participación relacional que pueda hacer la institucionalidad educativa, puede encaminarse hacia una posible orientación intercultural, que favorezca la emancipación de estas nuevas formas identitarias que buscan espacio frente a las formas regulares de dominación. El reconocimiento de las tensiones, como también de las diversas posibilidades de expresión, podrá ser un camino de resoluciones, que no necesariamente lleve a crear una nueva institucionalidad, por el contrario, es la necesaria producción de una gran diversidad de expresiones de sentido para las institucionalizaciones que acogen las diversidades y las experiencias de sentido compartido. Es la opción de un nuevo territorio, explorado y conquistado, pero con potencia de decolonizar:

De esa forma, más como Abya Yala y menos como Latinoamérica, la región en la que nos redefinimos cotidianamente como sujetos en lucha por el derecho a la vida y por legitimidad de nuestras formas de desaprender/reaprender, pasa a ser el escenario donde un foro permanente se instituye enfocado en las intersecciones epistémicas [...] (Walsh, 2013, p. 17).

Pero, a su vez, es la posibilidad de crear un conocimiento que amplíe las dimensiones implicativas de realidad, que incluya las muy diversas formas

de entendernos, de comprendernos, de traducirnos:

La consecuencia es romper esa pedagogía de la uniformidad, introducirse en un proceso de consulta y crear algo así como un parlamento de las culturas latinoamericanas, donde los delegados de todas las culturas presentes en un país fijen las pautas pedagógicas en estos países que son pluriculturales... es el derecho a la propia palabra y a articular no solamente la propia palabra sino también las formas concretas de vida por sus intérpretes.

Lo que quiero decir es que la educación no debería de ser un instrumento para aprender a interpretar a los demás, sino que tendría que ser una escuela de traductores, en la cual nos traducimos mutuamente (Ahuja, 2004, p. 50).

Conocimiento desde la interculturalidad, un giro para el Abya Yala

La producción del conocimiento puede estar orientada hacia la emancipación. 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. Cuando el conocimiento se territorializó y se estableció como condición para la identificación, esta tomó el barco de la dominación y

atravesó el océano de la información, llegó nueva tierra que dominó y colonizó.

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 desarrollemos este conocimiento, sea factible de comunicarlo y transferirlo, sin obligarlo o imponerlo.

Es por ello que la interculturalidad (Grosfoguel & Mignolo, 2008; Mignolo, 2005; Walsh & Monarca, 2020) 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, cuáles sus implicaciones.

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; por tanto, se dota de una condición metamórfica. Pero dicha adaptación responde urgentemente a necesidades. La necesidad es la que favorece que dicha información tome el 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 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 culturas tradicionales, como también microculturas -colectivos y movimientos sociales-, la interculturalidad puede brindar un espacio de interrelaciones, de intercambios, para la prácticas de encuadres metodológicos: a) el encuadre de la diatopía, en tanto se formulen las condiciones para el doble reconocimiento, tanto las diferencias, como las similitudes; b) el encuadre interseccional, como conjugación de condicionantes/referencias sociales que se conjugan para configurar procesos identitarios; y c) el encuadre ecológico, que amplía los horizontes de referencia comprensivos, más allá de nuestras formas regulares.

Lo abordado hasta el momento pone en el centro de la reflexión el valor transformante que le corresponde al conocimiento. Y conocimiento que puede adquirir un valor axiológico, es decir, la emancipación. Estas consideraciones ponen en alerta tres condiciones que estimamos emergentes: a) el conocimiento como construcción social; b) el valor praxiológico de dicho conocimiento; y c) los portadores/transmisores de dichos conocimientos.

La primera condición para el conocimiento surge de la urgencia de advertir las dicotomías que se establecen cuando se relaciona con poder/saber. La consolidación del pensamiento abismal (Santos, 2010) es la marca separatista entre civilización/barbarie que diferencia y cataloga pueblos y personas. Este pensamiento que aún coexiste con nuestras formas de resistencia, hace parte de muchas de las

lógicas organizacionales/institucionales en las cuales hemos de participar por la gran herencia colonial. Este pensamiento requiere de un giro de sentidos, de pasar de teorías sobre el conocimiento social a teorías sociales sobre el conocimiento. Transformaciones que urgen metódicas que mesticen las acciones de conocimiento, como caminos de experimentación, alternativen los paradigmas, como también formule modos “otros” de crear dichos conocimientos.

La segunda condición está implicativamente sustentada en la gnoseología de la educación popular, de tal forma que en perspectiva freireana (Freire, 2004), es el paso continuo entre el aprendizaje y la experiencia, entre la docencia y la dicencia, entre el aprendizaje reflexionado y la aplicación en la experiencia. Este valor axiológico para la transformación del conocimiento es la cualidad que podríamos afirmar como ontológica de su construcción, puesto que son los sentidos construidos colectivamente los que dan oportunidad para continuar coexistiendo.

La tercera condición para este desplazamiento configurativo hacia el interregno del Abya Yala, es la portabilidad del conocimiento (Almeida & Silva, 2016). Esta condición cuestiona radicalmente a las instituciones/organizaciones que asumen el papel de transmisoras del saber, arrogándose beneficios y privilegios únicos. La portabilidad del conocimiento, solo es considerable en la medida en que es funcional, en la medida en que sabe cómo transmitirlo, cómo posibilitar su nueva transformación en nuevos espacios y lugares. Este valor comunicativo que la portabilidad del conocimiento connota a las personas, entidades y organizaciones

de partícipes de dinámicas de inteligencia que supera el método científico regular, para posibilitar otras formas de conocimiento. La ecología de saberes es la forma conjugante de esta comunicación de conocimientos (Santos, 2010).

Los espacios para el desarrollo de la interculturalidad están implicativamente anclados en las metodologías de la educación popular, de las relaciones entre subjetividades/movimientos sociales como también en los desplazamientos conceptuales y de los cuestionamientos que hemos de hacer de nuestras mismas formas de pensar/actuar. La interculturalidad es por tanto una propuesta de pensamiento que podría asumirse como un modo de desarrollo cognitivo. Si asumimos que el pensamiento está modelado por los patrones culturales, la interculturalidad, como práctica crítica de dichos patrones, favorece la dinamización de nuevas oportunidades para la emancipación. Por tanto, el escenario para el desarrollo de la interculturalidad se ancla en las mismas maneras de cómo construimos referentes de realidad (Zuchel & Henríquez, 2020), cómo y qué usos les damos a las categorías (Zemelman, 2018), y cómo estas mismas dinamizan oportunidades para una convivencia ampliada (Fornet-Betancourt, 2019).

Conclusiones

Las ideas presentadas hasta aquí son parte de un proceso de investigación que tiene como finalidad indagar sobre cómo desde las comunidades locales se construye y se soluciona alternativamente para atender problemas globales, a partir de abordajes locales. Es por ello que se diseñan

metodológicamente las “mingas de los saberes” como experiencia compartida para crear dichas alternativas. Como trabajo colaborativo se espera emplear las herramientas que ofrece la educación popular, como son las cartografías sociales, los mapas personales de significados, como también la sistematización de experiencias. Se espera en futuras comunicaciones ampliar estas indagaciones.

En relación con este artículo hemos de considerar que los encuadres metodológicos para el desarrollo de los escenarios interculturales son apuestas metódicas que es posible tomar en cuenta por otros investigadores, en asocio con sus colectivos, para que estas sean profundizadas y exploradas. De su relación hemos de enfatizar que cada una es un aporte teórico que dinamiza la misma propuesta investigativa. La diatopía, nos ha permitido comprender la limitación del encuentro intercultural cuando se busca la simple comprensión, esta ha de ser completada con la diferenciación en tanto factor de complementariedad. De la interseccionalidad aprendimos que cada condición auto-referente o impuesta es a su vez un ejercicio de exclusión/discriminación, puesto que son categorías sociales que limitan, condiciones que advierten su denuncia como también reforma. Pero estas condiciones no serían ampliamente acogidas, si no ampliamos a su vez nuestras referencias de pensamiento, por lo que el encuadre ecológico favorece la unificación más allá de nosotros, con la posibilidad de entendernos en un ecosistema mayor a nuestras colonizadas diferencias.

El reto que nos queda como investigadores es dinamizar estos avances, ampliar nuestras referencias poblacionales, comunicar

de forma acertadas los hallazgos y saber conscientemente que son solo pasos comunes con otras y otros en la exploración del *Abya Yala* como paradigma de territorio.

Referencias

1. Aguilar, N., Torres, D. F. M., Velásquez, A., Espitia, D., Pardey, J., & de Poorter, J. (2019). Global citizenship education: A curricular innovation in social sciences. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 89–111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>
2. Ahuja, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. In *Consortio Intercultural* (Consortio).
3. Almeida, E. A. de, & Silva, J. F. da. (2016). *Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica*. *Interritórios*, 1(1). <https://doi.org/10.33052/inter.v1i1.5009>
4. Anderson, B. (1997). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. In *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. (Vol. 6). https://doi.org/10.5209/rev_RASO.1997.v6.11124
5. Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education* (Palgrave M). Palgrave MacMillan.
6. Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K., & Nicolson, Y. (2016). *Cartografías sociales como dispositivos performativos en la investigación sobre educación superior*.
7. Bauman, Z. (2012). Times of interregnum. *Ethics and Global Politics*, 5(1), 49–56. <https://doi.org/10.3402/egp.v5i1.17200>
8. Dietz, G., Mendoza, R., & Téllez, G. (2008). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. *Abya Yala*, 1, 1–5.

9. Fernet-Betancourt, R. (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 9–15.
10. Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
11. García, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. In *Gedisa Editorial*. Gedisa.
12. Garita, A. (2013). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 281–291. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.13>
13. Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de la teoría sobre la identidad*. Siglo XXI Editores.
14. Grosfoguel, R., & Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: Una breve introducción. *Tabula Rasa*, 9(1), 29–37.
15. Habermas, J. (2006). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.
16. Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 1–11. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsq022>
17. Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.
18. Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa S.A.
19. 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>
20. 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. <https://doi.org/10.22490/21456453.3897>
21. 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*.
22. Posada, I., & Carmona, J. (2018). Subjetividad política y ciudadanía de la mujer en contextos de conflictos armados. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 63(233), 69–92. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.233.57835>
23. Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital-Núm*, 16(otoño), 95–123. <https://atheneadigital.net/article/view/n16-retamozo>
24. Rockström, J., Steffen, W., Noone, A. Persson, F. S. Chapin, E. F. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. J. Schellnhuber, B. 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.
25. Salas, R. (2008). Desde el reconocimiento a la interculturalidad. *Cuadernos Del Pensamiento Latinoamericano*, 20, 56–76.
26. 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.

27. Seidmann, S. (2015). Identidad Personal Y Subjetividad Social. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 344–357.
28. Sierra, F., & Gravante, T. (2016). Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina Crítica de la mediación y apropiación social por los nuevos movimientos sociales. *La Trama de La Comunicación*, 20(1), 163–175. <https://doi.org/10.35305/lt.v20i1.568>
29. Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Revista Folios. Segunda Época.*, 51–74.
30. Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.
31. Unesco. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Editorial Unesco.
32. Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. Editorial Fundación SM.
33. Varela, E. (2007). *La soberanía transformada*. Ecoe Ediciones.
34. 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>
35. Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala.
36. Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171–194.
37. Zelman, H. (2018). Conocimiento y sujetos sociales. Contribuciones al estudio presente. In O. IPECAL (Ed.), *Conocimiento y sujetos sociales*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv233q0q>
38. Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Editorial Bruspa.
39. Zuchel, L., & Henríquez, N. (2020). Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. *Hermenéutica Intercultural*, 85-103. <https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298>