

REVISTA BOLETÍN REDIPE: 15 (2) FEBRERO 2026 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 17 DE SEPTIEMBRE DE 2025 - ACEPTADO EL 19 DE DICIEMBRE DE 2025

# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA MINGA DE SABERES

## EDUCATION FOR INTERCULTURAL WORLD CITIZENSHIP THROUGH THE MINGA DE SABERES

**Alfonso Ríos Sánchez<sup>1</sup>**

**Gloria Clemencia Valencia González<sup>2</sup>**

**Luis Guillermo Restrepo Jaramillo<sup>3</sup>**

### Resumen

Abordar problemas locales con impacto global, promoviendo soluciones inclusivas y sostenibles, como parte de los procesos

formativos, implica asumir nuevas dinámicas en la organización, nuevos aprendizajes, como también nuevas metodologías. El propósito central de una investigación desarrollada en contextos rurales fue desplegar la educación para la ciudadanía mundial intercultural (ECMI) como medio para co-construir alternativas ante problemáticas mundiales. Para llevar a cabo esta investigación se configuró un ejercicio de encuadres metodológicos en que se vincularon dispositivos (diatopía, interseccionalidad y ecología) con dinamizadores (mapeo personal de significados, cartografías sociales y sistematización de experiencias) a través de la minga de saberes. A partir de las categorías de análisis que fungieron como orientadoras de la investigación se lograron los siguientes hallazgos: La educación con carácter comunitario se estima como oportunidad para responder

<sup>1</sup> Docente Investigador Universidad Surcolombiana. Historiador por la Universidad del Valle (Colombia), magíster en Investigación e Innovación por la UNED (España). Doctor en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Docente de aula en el área de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación del Huila (Colombia), IE El Carmelo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2084-6906>

<sup>2</sup> Docente Investigadora Universidad Católica de Manizales. Fonoaudióloga por la Universidad Católica de Manizales, magíster en Educación y Desarrollo Social por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, doctora en Política Educativa por la Universidad de Salamanca (España). Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales (Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-1635>

<sup>3</sup> Docente Investigador Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Filosofía y Teología. Especialista en Teología Dogmática, por la Universidad Gregoriana de Roma. Doctor en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de programas de posgrado en la Universidad Católica de Manizales (Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8498-0274>

ante problemáticas mundiales con estrategias locales, por desvelar asimetrías relacionales. La ciudadanía, más allá de la relación entre derechos/deberes, ha de dinamizarse ampliando sus implicaciones normativas para incorporar otras formas de reflexividad sobre el sentido de la vida. Lo mundial es considerado el derrotero resonante de las acciones locales, de modo que la dupla local/global conforma una relación que es necesario construir y fortalecer, como relación que puede superar las desigualdades estructurales. Y la interculturalidad, como espacio para el entendimiento y la continua transformación social, ofrece oportunidades para fortalecerla con apuestas reflexivas y categoriales que amplíen capacidades y posibilidades, de refundar nuevas relaciones sociales, institucionales y culturales.

#### **Palabras clave:**

Ciudadanía, educación intercultural, epistemologías del Sur, metodologías participativas, minga de saberes

#### **Abstract**

Addressing local problems with global impact, promoting inclusive and sustainable solutions as part of formative processes, involves adopting new organizational dynamics, new learning experiences, and new methodologies. The central purpose of research conducted in rural contexts was to deploy Intercultural Global Citizenship Education (IGCE) as a means to co-construct alternatives to global issues. To carry out this research, a methodological framework was configured, linking devices (diatopia, intersectionality, and ecology) with dynamizers (personal meaning mapping, social cartographies, and systematization of experiences) through the minga de saberes. Based on the categories of analysis that guided the research, the following findings were achieved: Community-based education is seen as an opportunity to address global issues with

local strategies, revealing relational asymmetries. Citizenship, beyond the relationship between rights and duties, must be dynamized by expanding its normative implications to incorporate other forms of reflexivity about the meaning of life. The global is considered the resonant path of local actions, so the local/global duo forms a relationship that needs to be built and strengthened, as a relationship that can overcome structural inequalities. Interculturality, as a space for understanding and continuous social transformation, offers opportunities to strengthen it with reflective and categorical commitments that expand capacities and possibilities, to refound new social, institutional, and cultural relationships.

#### **Keywords**

Citizenship, intercultural education, epistemologies of the South, participatory methodologies, minga de saberes

#### **Introducción**

El siglo XXI ha representado la conjunción de los diversos avances/retrocesos de siglos anteriores. Los diversos enfoques y perspectivas que han dado forma a las instituciones de la modernidad, que otrora fueron hegemónicas, ahora son cuestionadas a partir de los mismos valores promotores que les dieron origen (Bauman, 2012). Algunas instituciones tradicionales de la modernidad son puestas en cuestión al considerar sus limitaciones en tanto protectoras y promotoras de humanidad (Escobar, 2012; Mignolo, 2015).

Uno de los mayores retos actuales estriba en centrar la atención sobre las diversas formas como afrontamos problemas sociales, económicos y ecológicos, cuya solución implicará avances políticos y culturales. Las soluciones potenciales tienen como factor común el conocimiento (De Sousa Santos, 2010). El bienestar económico y los estilos de vida basados en el consumo, como

también nuevas dinámicas ciudadanas (García Canclini, 2020), ponen en el centro del debate los límites de la participación y el ejercicio de la ciudadanía, así como la conjugación dialógica de las perspectivas.

Este reto connota urgencia cuando en las instituciones educativas nos proponemos desarrollar itinerarios formativos basados en las interacciones como fundamento de la acción educativa (Assmann, 2002). La educación para la ciudadanía, además de fundar intereses nacionales (Cortés, 2013; Valencia *et al.*, 2009; Vargas, 2020), amplía gradualmente sus horizontes de sentido para posibilitarse hacia un horizonte globalizado (Aguilar *et al.*, 2019; Verdeja, 2020; Rusu *et al.*, 2020). La educación para la ciudadanía adquiere nuevos ámbitos de desarrollo al transnacionalizarse los propósitos educativos, conjugación que implica cualificar la relación local-global.

La educación para la ciudadanía mundial (Aguilar *et al.*, 2020; Collado, 2016), una construcción de iniciativas formativas promovida por diversas entidades supranacionales como la Unesco (Unesco, 2015), tiene entre sus propósitos el conocimiento intercultural como cualidad para el desarrollo ciudadano cosmopolita. Esta se promueve y concretiza a través del ODS 4.7, abordando la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global.

La interculturalidad aporta cualidades dialógicas a las diversas situaciones problematizadoras planteadas, en la medida que da apertura a vías de comprensión entre las diversas perspectivas culturales desde la diatopía (De Sousa Santos, 2018; Tubino, 2008) y cuestiona el conocimiento como fundamento de nuestras tradiciones culturales/colectivas (Fornet-Betancourt, 2009; Fornet-Betancourt *et al.*, 2021), además de favorecer vínculos y tránsitos dialogantes para seguir proponiendo transformaciones sociales necesarias (Walsh, 2014; Walsh y Monarca, 2020). Propender por una educación con

perspectiva mundial en la cual se despliegue el ejercicio ciudadano requiere atender al doble sentido de las relaciones, por el cual es posible considerar las múltiples manifestaciones de lo local como fundamento para lo global (Dvir *et al.*, 2019; Popov *et al.*, 2019).

Este artículo de investigación surge como resultado de un estudio realizado en contextos rurales que se orientó a responder la pregunta: ¿Cómo desplegar una educación para la ciudadanía mundial intercultural en comunidades rurales? Para comunicar esta exploración desarrollamos los siguientes apartados. Se presentan algunos aspectos teórico-conceptuales que contextualizan y problematizan la educación para la ciudadanía mundial intercultural. Seguidamente se advierte sobre la emergencia de la interculturalidad como disposición cognitiva y social, factor angular de la educación ciudadana. Luego se detallan los aspectos característicos de la configuración metodológica por medio de la dinamización de la minga de saberes, espacio pedagógico para significar y diseñar alternativas frente a los retos mundiales con respuestas locales. En esta investigación participaron representantes de diversos colectivos (afrodescendientes, campesinos, indígenas, LGTBI, estudiantes universitarios, etc.), que, por intereses personales, se dispusieron a co-construir en cada encuentro de la minga de saberes. Finalmente, se presentan hallazgos sobre las posibilidades y limitaciones para el desarrollo de una educación para la ciudadanía mundial intercultural.

### **Contexto y dinamización de la educación para la ciudadanía mundial intercultural**

La promoción de la educación para la ciudadanía mundial ECM se funda en acentuar su carácter cosmopolita, que implica una manera particular de entender el mundo y las diversas relaciones entre las naciones (Reimers *et al.*, 2018; Stein *et al.*, 2017; Torres, 2015), las diversas

formas como se formulan las interacciones entre los ciudadanos (Boni, 2011; González y Santisteban, 2021) y cómo proponerse seguir transformando los mecanismos de participación ciudadana más allá de las formas tradicionales (Andreotti, 2011; Pashby, 2011). Pero queda en cuestión cómo cada una de estas tendencias aporta a la resolución de los retos que como humanidad hemos de enfrentar para la atención de problemáticas mundiales en los contextos locales.

La educación para una ciudadanía asociada a los límites de los estados nacionales (Cortés, 2013) puede transcurrir por diversas corrientes de pensamiento (Vargas, 2020): 1) el liberalismo, cuyo eje es el ejercicio de las libertades individuales desplegadas en diversas dimensiones, privilegiando la privacidad, principalmente la económica; 2) el contractualismo, que funda las relaciones sociales en la conjunción de las normas como garantes del ejercicio de las libertades; y 3) el comunitarismo, que centra el ejercicio ciudadano en la pertenencia del individuo a una comunidad, por tanto, impulsora/límite del despliegue y lo que le permite al individuo de acuerdo con las necesidades para favorecer el bien mayor sobre el particular. Corrientes que, de acuerdo con el desarrollo del despliegue político, pueden fundar posturas poco dialógicas, ampliando el límite de la diferencia, como también la polarización.

La transnacionalización de la educación puede ser un factor que amplíe la desigualdad debido a las condiciones de acceso y la promoción de la homogeneización cultural. Las oportunidades formativas que se desvinculan de los contextos locales y las condiciones de accesibilidad pueden acentuar estas desigualdades (Boto, 2015) debido a la influencia globalizadora. Sin embargo, esta transnacionalización también puede desplegarse desde una perspectiva crítica y transformadora, basándose en un diálogo entre lo local y lo global en una relación simétrica. Es

urgente buscar los equilibrios necesarios que valoren y preserven las identidades locales como sustrato para el desarrollo local (Reyes, 2011).

La difusión de perspectivas desarrolladas en los contextos nacionales frente a la transnacionalización de los propósitos educativos requiere de abordajes novedosos que favorezcan la conjugación de escenarios dialógicos. Estos escenarios permitirán la vinculación de perspectivas y la concertación de diversos acuerdos para el desarrollo de fórmulas resolutivas frente a las problemáticas nuevas o históricas.

Las posibilidades de establecer nuevos pactos sociales, evocando el planteamiento ilustrado, requieren nuevas configuraciones para habilitar una mayor conjugación de perspectivas, las cuales, basadas en las tradiciones culturales, favorecen la emergencia de las soluciones. La interculturalidad, más allá de la multiculturalidad (Walsh, 2014), puede favorecer dicho espacio dialógico al convertirse en potenciadora para posibilitar las soluciones (Fornet-Betancourt, 2020).

Las posturas sobre la interculturalidad son diversas y disonantes. Algunas orientaciones fundamentan el conocimiento intercultural como una competencia propia del mundo globalizado (Ávila-Dávalos, 2022; Bascopé *et al.*, 2019; Verdeja, 2020), otras cuestionan el sistema mundo en el cual persisten esquemas coloniales centro-periferia (Dietz *et al.*, 2007; Pashby, 2011; Rapoport, 2010) the USA, and Canada, tendencias que han de ponerse en cuestión cuando se desarrollan procesos formativos (Guerra y Coromoto, 2017), como también confrontando desde la experiencias territoriales (Mendoza, 2010). En nuestra investigación nos encaminamos hacia una perspectiva categorial de interculturalidad como una tarea siempre constante, promovida desde los colectivos, desde las fronteras, desde los límites. La

perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh y Monarca, 2020) se orienta hacia el diseño y transformación de estructuras (Escobar, 2016a), instituciones y modelos de organización social basados en el colonialismo, principalmente en países donde persisten esquemas y modelos organizativos de herencia colonial, como buena parte de Latinoamérica (Ríos & Valencia, 2025).

La interculturalidad crítica, como factor angular para el desarrollo de la educación para la ciudadanía mundial, puede promover y convocar reflexiones sobre la función de los esquemas conceptuales y categoriales con los que analizamos, abordamos y comprendemos los asuntos sociales. La función dialógica crea un escenario de posibilidades para las diversas interacciones y perspectivas. Es por ello que al considerar la educación para la ciudadanía mundial se revela que esta debe ser necesariamente intercultural. Así que enfocamos como núcleo categorial la educación para la ciudadanía mundial intercultural.

### **La urgencia de la interculturalidad como disposición cognitiva social**

La educación para la ciudadanía mundial intercultural- ECMI (Ríos Sánchez, 2025), desplegada en contextos liminales, connota un valor profundo más allá de la novedad metodológica, que estriba en su particularidad de formularse como posibilidad para la creación de horizontes de sentido y el diseño de tránsitos hacia la pluriversidad (Escobar, 2012), entendida como la conjugación en un mundo de muchos mundos. Derivada del paradigma sociocrítico (Alvarado y García, 2008), y contextualizada en esta investigación en zonas rurales, la ECMI emerge como proyección metódica; entre sus cualidades pueden considerarse: 1) establece condiciones para que en colectivo se ejerza la circularidad gnoseológica, en sentido freireano (Freire, 1992), pues parte de la reflexión sobre las prácticas y de las prácticas fortalecidas por la reflexión; 2) propende hacia la construcción de

sentidos basados en la interpretación colectiva/ comunitaria (Moreno y Corral, 2019; Valencia, 2009), acentuando el proceso cognitivo en las condiciones históricas y geográficas; 3) estas cualidades implican un giro cognitivo que promueve el tránsito desde teorías del conocimiento social hacia teorías sociales sobre el conocimiento. Así se erige la comunicación de saberes y su interacción continua como germen del ejercicio comprensivo.

El despliegue de una ECMI implicó proponer diseños y entramados relationales que favorecieron la comprensión de nuestras posibilidades y limitaciones, más allá de las formas tradicionales. El acervo propio de las culturas tradicionales puede continuar ampliando constitutivamente los referentes para comprender el mundo, cuando se encuentran con otras formas culturales. La profusión de la ECMI implica una nueva disposición cognitiva que transite continuamente entre lo personal y lo social, por lo que resulta necesario que este ejercicio metodológico-categorial se funde en diversas configuraciones.

La práctica de una reflexividad constante sobre nuestras formas de relacionarnos socialmente es una labor que se considera urgente y necesaria. Para desplegar esta reflexividad, se hilvanaron tres dispositivos cognitivos como dinámicas dialógicas para desarrollar el ejercicio interpretativo sobre nuestras maneras de relacionarnos en colectivo, y enfocar la atención sobre problemáticas mundiales desde los contextos locales. La hermenéutica diatópica (Aguiló, 2009; De Sousa Santos, 2018; Dietz, 2012) favoreció relacionamientos dialógicos con un sentido dual: reconocimiento y diferenciación. La ecología (Almeida y Silva, 2016; De Sousa Santos, 2010; Noguera *et al.*, 2020), como horizonte de pensamiento vinculante, amplió el alcance por las implicaciones de los vínculos que crean nuevas relationalidades posibles. Y la interseccionalidad (Atewologun, 2018; Cassidy

et al., 2018; Viveros, 2017), como punto de confluencia del reconocimiento social, basado en las condiciones excluyentes/integradoras, detalla cualidades de los modos como se despliegan los esquemas de relacionamiento. Estos dispositivos cognitivos, articulados metódicamente, acogen a su vez vinculaciones teóricas como: 1) la ECMI como promotor del entendimiento y la transformación social; 2) esta se despliega en configuración cíclica entre una teoría pragmática y una pragmática teórica; y 3) también favorece la apertura hacia nuevas posibilidades generadoras de tránsitos y aperturas hacia lo impensado, lo desconocido, lo improbable.

La conjugación de estos dispositivos para el desarrollo de la ECMI ofrece la oportunidad para una disposición cognitiva diferente. Estas mismas vinculaciones teórico-metodológicas requirieron de dinamizadores que, de igual forma conjugados, facilitaron el tratamiento de problemáticas mundiales en espacios locales. El mapeo personal de significados, la cartografía social y la sistematización de experiencias fueron los articuladores metodológicos para el desarrollo de la minga de saberes.

La práctica del paradigma sociocrítico en contextos socialmente vulnerables requiere propuestas metodológicas diversas y altamente asociadas con las consideraciones epistemológicas de los actores sociales participantes (Escobar, 2016b). La participación de los actores sociales en la construcción y resignificación de los sentidos compartidos es uno de los horizontes de trabajo que fundan las epistemologías del Sur. En este camino configurativo, la minga de saberes funge como espacio de encuentro de los diversos conocimientos en cuanto a grado y sentido, para que conjugados puedan favorecer caminos alternativos que dinamicen la acción social. En virtud de este camino el ejercicio ciudadano se connota de vitalidad, en tanto que sirve de origen de la interacción

social y cauce para los siguientes acuerdos. A fin de desplegar la ECMI en un contexto rural, se realizó una configuración metódica que fungiera como matriz interpretativa para el desarrollo de la investigación. La matriz interpretativa consiste en la conjugación de criterios y herramientas metodológicas diseñadas para analizar, comprender y resignificar prácticas sociales en contextos rurales, facilitando así la implementación efectiva de la Educación para la Ciudadanía Mundial Intercultural (ECMI). Esta matriz permite identificar y valorar las particularidades locales, promoviendo un enfoque inclusivo y contextualizado en la investigación. En otras publicaciones se han explicado sentidos y ampliaciones de estas consideraciones (Ríos & Valencia, 2023, 2024; Ríos, 2022).

### **Metodología de la minga de saberes**

La configuración de una metodología que indague desde la educación ciudadana puede centrarse en analizar cómo los ciudadanos, más allá de las políticas gubernamentales, asumen responsabilidades en la resolución de problemas globales a nivel local. Esta metodología puede desarrollarse abordando temas cruciales como la gestión del agua, los estilos de vida basados en el consumo y las alternativas para superar estos patrones, utilizando estos ejes como puntos de reflexión para fomentar un trabajo tanto personal como colectivo (Ríos & Valencia, 2023).

La minga, como estratégica de organización social histórica en las comunidades andinas, consiste en poner en común aportes personales. Es poner en el centro los intereses comunes, nuestras diversas potencialidades y contribuciones, para promover la co-construcción de sentidos (Díaz & Garzón, 2021; Aguilar & Sobarzo, 2024; Garcés et al., 2024). La minga de saberes fue convocada como un encuentro para generar alternativas colectivas frente a problemáticas globales. Esta investigación,

que tuvo como propósito caracterizar las cualidades que favorecen/limitan el despliegue de la educación para la ciudadanía mundial intercultural en contextos rurales, requirió de configuraciones metódicas que vincularan los dispositivos adoptados y los dinamizadores.

### **Dinamizadores para el desarrollo de la ECMI**

El mapeo personal de significados es una herramienta que aportó dos cualidades para este estudio, la sencillez de aplicación y la facilidad interpretativa; como herramienta ha sido empleada en diversos estudios (Aguilar y Velásquez, 2018; Juárez y Maldonado, 2014), sobre todo en situaciones que requieren dinamizar transformaciones en los procesos. Se considera útil en la medida que puede ser aplicada en diversas circunstancias para establecer significaciones o resignificaciones. Mientras que la cartografía social es un proceso de construcción de carácter colectivo e implicativo por los sentidos que aportan cada uno de los referentes empleados/construidos; como herramienta cualitativa se desarrolla en una conjunción relacionante entre significados y dotación de sentidos para interpretar el contexto geográfico (Barragán y Amador, 2014; Montoya *et al.*, 2014), de modo que acoge apuestas poligráficas que surgen de las necesidades de comprender contextos. Y la sistematización de experiencias, originada desde la educación popular (Barbosa *et al.*, 2015; Barnechea y Morgan, 2010; Jara, 2012; Torres, 2011), aportó en este estudio el encuadre relacional para el mapeo de significados con el desarrollo de las cartografías sociales, articulándose de forma dinámica como ejercicio interpretativo, valorativo y propositivo.

Los dinamizadores descritos están estrechamente vinculados con la perspectiva metódica planteada y sustentados en las consideraciones teórico-conceptuales. El paradigma sociocrítico encuadró el horizonte de alcance, que es desarrollado a través de la

interculturalidad crítica, centrada en la relación entre sujeto y colectivo, entre agente y entorno, como un modo de dinamizar las epistemologías en contextos.

La conformación de la minga de saberes se planeó y fue realizada con un equipo de 3 orientadores que tuvieron una doble cualidad, tanto líderes de los procesos y de los equipos, como también observadores. Se conformó grupos convocando a agentes sociales que estuvieran directa o indirectamente vinculados con procesos sociales y comunitarios de diversas orientaciones culturales y configuraciones sociales. De esta forma se conformaron equipos de 7 personas con un orientador cada uno, más el investigador (24 personas en total). Esta investigación se desarrolló en la ciudad de La Plata (Huila), entre los meses de agosto y octubre de 2022, durante encuentros mensuales.

La minga de saberes es un espacio social con condiciones metodológicas y reflexivas facilitadoras para abordar problemáticas mundiales desde una mirada local, y son una oportunidad para cuestionar y valorar nuestros referentes conceptuales. Para su desarrollo, se aplicaron tres estrategias metafóricas sugeridas y practicadas por el colectivo Gesturing Towards Decolonial Futures (Andreotti, 2022). Estas estrategias fueron seguidas a razón de la aplicación que tienen en tanto promoción de la formación ciudadana, la generación de conciencia ambiental, como también la toma de conciencia global. Las tres metáforas practicadas fueron La mochila para el viaje, La casa que habitamos y El cuidado de la Tierra, a través de un modelo de micelio, que engranadas con los dinamizadores favorecieron que las mingas asociadas a esas estrategias fueran dinámicas y oportunas para la reflexividad.

Para desplegar la ECMI en contextos rurales se plantearon, en la fase de alistamiento, algunos pasos para la realización de los análisis, y se estimaron algunas bifurcaciones y emergencias

posibles. En este sentido, la interculturalidad crítica se consolidó como horizonte para realizar este plan de interpretación axiológica, que se desarrolló en un doble ejercicio: tanto los análisis e interpretaciones realizadas por

los participantes de las mingas, como también de los elementos comprensivos que como investigador/participantes se lograron identificar. La tabla 1 muestra la relación axiológica entre metáforas y dinamizadores.

**Tabla 1**

**Relación entre metáforas y dinamizadores**

Minga Mochila para el viaje	Minga La casa que habitamos	Minga El cuidado de la Tierra
<p>La mochila es una metáfora sobre la relación entre necesidades, satisfacción y desapropiaciones necesarias para el desarrollo de nuestros viajes.</p> <p>Aplicación del instrumento de mapeo personal de significados sobre los aspectos que priorizamos para vivir bien y construcción de una cartografía social sobre los problemas con el agua en el municipio de La Plata y sus áreas rurales.</p> <p>Reflexión sobre la importancia de reajustar los valores que les otorgamos a ciertas cosas, ideas y pensamiento aplicando una sistematización de experiencias.</p>	<p>La casa de la modernidad es un análisis sobre la construcción cultural de nuestros estilos de vida, para poder resignificarla y revalorarla, al advertir sus fundamentos y pilares. A partir de esta se propone realizar una cartografía social sobre cómo ayudar a fortalecer nuestra casa.</p> <p>El reconocimiento de los pilares con los que se construye la casa de la modernidad permitió la identificación de nuevas posibilidades para atender problemas globales. Y a partir de esta reflexión se aplicó una sistematización de experiencias sobre el valor de las vivencias de nuestros padres, las nuestras y lo que esperamos para las generaciones futuras.</p>	<p>Aplicación del instrumento de mapeo de significados sobre cómo podemos cultivar, nutrir y cuidar nuestro micelio de relaciones sociales; con dichas respuestas personales, construcción de una cartografía social.</p> <p>El cuidado de la Tierra requiere el surgimiento y adopción de nuevas formas de vivir, que permitan equilibrar las diversas injusticias (social, cognitiva y emocional), posibilitando nuevos cambios y transformaciones. Para ello se practica un análisis crítico de las acciones que posibiliten el cambio.</p>

Fuente: elaboración propia.

Los dinamizadores que fueron empleados cumplieron un propósito en razón de su capacidad categorial e interpretativa. En la tabla

2 se caracteriza los criterios y momentos para la realización de los instrumentos dinamizadores.

Tabla 2

Criterios de aplicación de los dinamizadores

Dinamizador	Momento de realización	Criterio de aplicación
Mapeo personal de significados	Primera minga	Exploró ideas y vinculaciones sobre los problemas con el agua en el contexto.
	Tercera minga	Analizó la configuración de las nuevas construcciones conceptuales/referenciales sobre cómo cuidar nuestras relaciones humanas.
Cartografía social	Primera minga	Exploró las formas como se vinculan las percepciones personales y colectivas para caracterizar los problemas con el agua.
	Segunda minga	Socializó ideas colectivas sobre cómo se pueden mejorar nuestros estilos de vida sin afectar el ambiente.
	Tercera minga	Exploró la co-construcción de alternativas para mejorar nuestras relaciones humanas a partir de la búsqueda de las justicias.
Sistematización de experiencias	Primera minga	Motivó la participación activa en las mingas (nivel de aceptación).
	Segunda minga	Estimó la capacidad colectiva de proponer alternativas sociales frente a problemáticas identificadas.
	Tercera minga	Valoró la capacidad de organización, proyección y prospección para posibilitar cambios que connoten beneficios comunes.

Fuente: elaboración propia.

Como recursos para la aplicación del mapeo personal de significados se utilizaron hojas de bloc (tamaño legal) en las cuales cada participante desarrolló sus ideas, a partir de una pregunta orientadora. Para la cartografía social se utilizó un pliego de papel, así como marcadores y otros elementos. Y para la sistematización de experiencias se diseñaron cuestionarios, con preguntas abiertas, que abordaron asuntos que orientaron la reflexión con base en los mismos aspectos propuestos por los participantes, y se entregaron en formato impreso. El diseño de las preguntas se

hizo en colaboración con el equipo orientador. Además, como parte del plan axiológico se vincularon los dispositivos cognitivos (diatopía, interseccionalidad y ecología) como cauces para los análisis.

### Hallazgos y significaciones

Los siguientes son los hallazgos de la investigación que consideramos relevantes. Se priorizan y amplían algunos, relacionados principalmente con la sistematización de experiencias, y se presentan breves comentarios

sobre los otros dinamizadores. Una ampliación sobre otros resultados se realizará en otros medios de divulgación científica.

El equipo orientador preparó y propuso las diversas actividades desarrolladas en las mingas de saberes; así tuvieron una fuerte implicación en el proceso, por el compromiso y la capacidad formativa que evocaron los encuentros, puesto que se propuso vivir el espíritu de la minga en cada una de las fases. Junto con ellos se desplegó el plan de análisis. Para este ejercicio se propuso la creación de redes semánticas mediante un

software especializado, que facilitara el análisis de contenido, a través la categorización abierta. Para el etiquetado de las categorías, el equipo valoró la pertinencia de etiquetar las categorías educación, ciudadanía, mundial e intercultural como las de primer orden, y a partir de ellas las que emergieran de una primera lectura de los insumos obtenidos con los instrumentos dinamizadores, que fueron digitalizados para poderlos utilizar en el software. En la tabla 3 se presentan las categorías de segundo orden que emergieron en el primer ejercicio analítico categorial.

**Tabla 3**

Categorías emergentes de segundo orden

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden
Educación	Aprendizajes colectivos, aprendizajes-desaprendizajes, nuevos sentidos y conocimientos
Ciudadanía	Derechos y deberes, otras formas de organización social, trabajo colectivo
Mundial	Acciones transnacionales, problemas ecológicos, relación local-global
Intercultural	Cambios en sistema moderno-colonial, entendimiento entre grupos-personas, valoración de identidades

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se desarrollan algunas de las ideas que los participantes de las mingas expresaron en cada uno de los ejercicios. Las interpretaciones a partir de los dinamizadores, conjugados con los dispositivos, favorecieron la identificación de las vinculaciones que responden a los intereses de esta investigación, como procesos co-construidos de sentidos y significados.

#### **Educación como acción colectiva**

Se logró identificar en los participantes de la minga una alta confianza en la educación como dispositivo social oportuno para seguir promoviendo y dinamizando las

transformaciones que las organizaciones, instituciones y legislaciones requieren con miras a garantizar estrategias resolutivas sobre los conflictos en torno al agua, los estilos de vida y el aseguramiento de modos de vida justos. Pero hacen falta adaptaciones que respondan a necesidades locales, fundamento la valoración de los recursos y su impacto económico.

La convivencia favorece la superación de los propósitos individualistas, que intervienen en las orientaciones formativas centradas en el consumo y la competitividad asimétrica del mercado, dialogando continuamente en una relación personal-colectiva. La dimensión colectiva de los propósitos educativos se

consideró altamente significativa por las posibilidades que ofrece para superar tendencias individualistas, abrirse hacia nuevas tendencias de orden comunitario y de mayor alcance que se podrían considerar como base para lo global. Para favorecer estas continuidades es necesario decidir en colectivo las maneras de fundar los intereses en torno a los cuales nos organizamos. La educación, entendida como un despliegue comunitario, puede ser oportuna, vital y profusamente implicativa para favorecer tales continuidades.

Los miembros de la minga acentuaron estas premisas en los diversos momentos, de forma que el nuevo énfasis que puede adquirir la educación la connota más allá de las organizaciones dedicadas a la formación, en un asocio constante con las otras formas de organización social, favoreciendo una conjugación complementaria. La educación, así entendida, puede significar la asociación, siempre colectiva, de intereses y propósitos implicados en contextos territoriales.

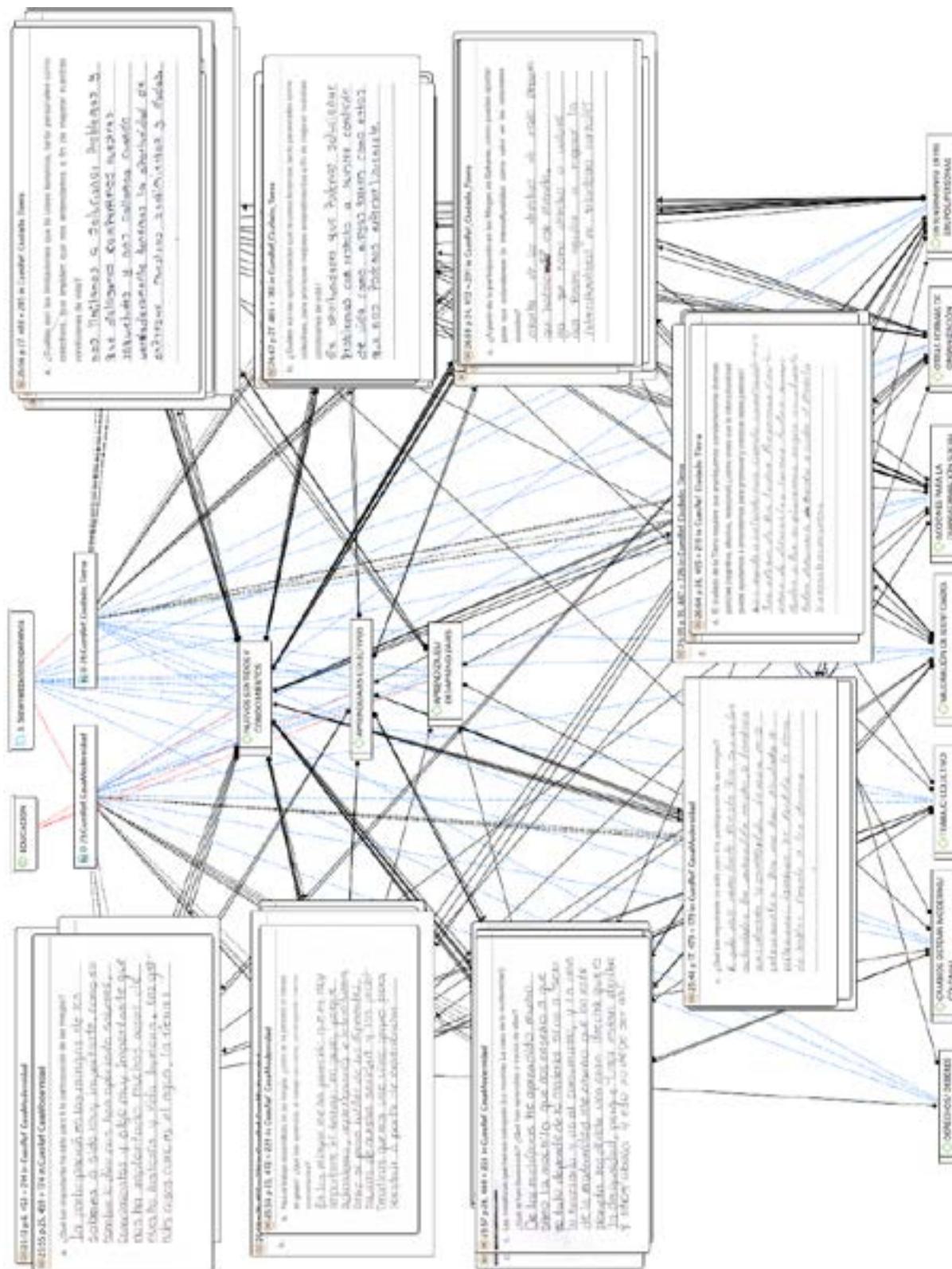
Respecto al conjunto de ideas expresadas por los participantes de las mingas a través del mapeo personal de significados, es posible delinear las siguientes interpretaciones: 1) un elemento común fue que se acentuó la necesidad de pasar de una acción social individual hacia una colectiva; 2) las situaciones problemáticas, entre ellas los problemas con el agua, su potabilidad, cuidado y conservación, requieren de nuevos conocimientos que respondan a las necesidades y posibilidades de los habitantes del territorio, más allá del sistema legislativo, para connotarse su valor cultural; 3) para desplegar estos aprendizajes es necesario ampliar los conocimientos comunes, acogiendo y valorando nuevas propuestas, conjugando saberes ancestrales y conocimiento científico, conjugaciones que pueden generar nuevas formas de abordar los asuntos problemáticos locales con impacto global y

atender humanamente los asuntos globales con repercusión local.

La cartografía social en cuanto a la educación permitió identificar ideas como: 1) el uso, cuidado y conservación de los elementos vitales como el agua requiere de un tipo de conocimiento que asegure su potabilidad, para ello, se requiere una continua concientización; en este asunto el valor sagrado del agua, puede movilizar ideas y pensamientos sobre su utilidad; 2) los estilos de vida, como también el desperdicio del agua, generan grandes problemáticas ambientales, que para asegurar la continuidad de la vida humana, requiere de nuestra generación atención urgente y emergente; 3) la construcción y acogida de otros conocimientos, de otras prácticas para orientar los aprendizajes, puede originar formas nuevas para afrontar estas problemáticas. Desplazamientos que requieren de tránsitos del pensamiento hacia nuevas las fronteras de lo conocido.

La sistematización de experiencias sobre la categoría educación (figura 1), según lo que se evidencia en los vínculos creados, resalta los "nuevos aprendizajes": 1) los miembros de las mingas reconocen la importancia de complementar los aprendizajes comunes con otros conocimientos que nos permitan acoger y valorar posibilidades nuevas; 2) estos nuevos conocimientos pueden tener un nuevo carácter como es colectivizar antes que individualizar; 3) para ello, los aprendizajes deben estar relacionados estrechamente con las necesidades y vivencias de los habitantes del territorio, antes que ser ideas extraídas de otros lugares; para cuidar los recursos es necesario también ampliar y modificar algunas normas.

Figura 1 Red de categorías asociadas con la educación mediante la sistematización de experiencias



Fuente: elaboración propia.

Los dispositivos cognitivos favorecen interpretaciones y caracterizaciones que orientaron la aplicación de la ECMI. La diatopía permitió reconocer, en las posturas de los participantes de la minga de saberes, la evocación de este doble reconocimiento, en tanto necesario para los cambios que urge realizar. La educación permite la comprensión de los puntos comunes de los intereses que ponemos en práctica cuando nos proponemos atender las problemáticas, como también sus diferencias, lo que facilita ampliar las alternativas y las posibilidades. En este reconocimiento se acentúa el carácter de la relación personal-colectivo como fundamento de la educación.

La interseccionalidad, como enfoque para la identificación y reconocimiento de los modos de exclusión y condicionamiento, no surgió como punto común entre los participantes; al parecer, en este contexto los esquemas racistas/sexistas no generan discusión, o no fueron acentos para los planteamientos resolutivos. Se identificaron algunas ideas que ponen en cuestión nuestros esquemas de clasificación social y el papel de la educación en ellos, pero no se relacionaron con los esquemas de exclusión como una perspectiva para explorar alternativas.

La disposición ecológica, entre tanto, apareció fuertemente valorada en ideas que sobre las vinculaciones y conexiones que debemos promover y seguir fortaleciendo para atender problemáticas mundiales desde circunstancias locales. Las conexiones y sus implicaciones conforman el fondo experiencial para una educación contextual.

### **Vivencia ciudadana como co-construcción continua**

Los participantes de la minga, a través del mapeo personal de significados, estimaron necesaria la existencia de bases normativas que regulen las acciones sociales, principalmente aquellas que tienen que proteger y cuidar el

agua como elemento esencial para nuestra existencia. Pero esta normativa debe ir más allá de las funciones comunes, puesto que resultan poco eficaces o son vulneradas por actores representativos. Ampliar las formas de cuidar y proteger nuestra vida, y en asocio con ello los elementos esenciales como el agua, requiere que se consoliden proporcionalmente las normas a partir de nuevos consensos, que contemplen el despliegue para el ejercicio ciudadano, constituyéndose desde mecanismos horizontales, enraizados en las tradiciones, como también transformantes.

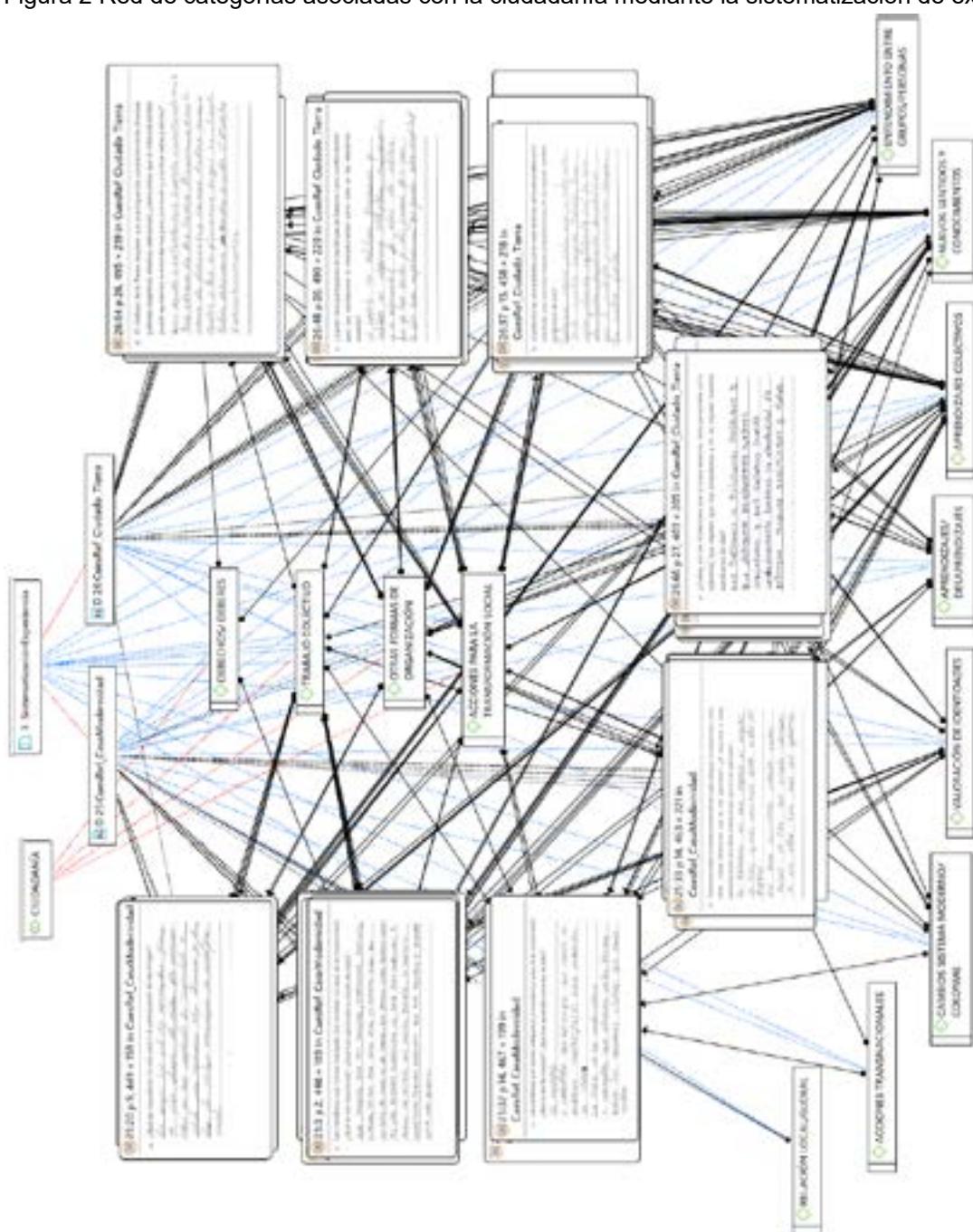
En cuanto a las prácticas colectivas, a través de la cartografía social se resaltan ideas de las participantes relacionadas con “la economía”, como “explotación de recursos” y “explotación minera”. Esta vinculación puede representar un énfasis en la caracterización de la ciudadanía y la reflexión sobre cómo los problemas asociados con el agua, los estilos de vida y el cuidado de la Tierra están profundamente marcados por el consumo, que se basa a su vez en el extractivismo como modelo de desarrollo. De este modo, se reconoce que existe una confianza en la regulación normativa; se espera que esta sea un punto de partida para nuevos acuerdos que favorezcan la conservación y disminuyan la extracción. Este acento confirma que el despliegue de la acción ciudadana transcurre por nuevos ámbitos que requerirán de “otras leyes”.

A través de la sistematización de experiencias, se observa que la categoría de segundo orden que más relaciones establece es la de acciones para la transformación social (figura 2), lo que puede significar que los participantes consideran relevante ejercer la ciudadanía con acciones que impliquen cambios. Esta asociación puede desvelar la ausencia de una fórmula que desde la ciudadanía sirva de horizonte para la dinamización de las acciones sociales con miras a la modificación de estructuras, ordenamientos

y organizaciones que han de asegurar el sentido social de las relaciones. Esta idea evoca la necesidad de considerar la sociedad como dinámica y en continua transformación. A su vez emergen, por el grado de conexiones, el entendimiento entre personas/grupos como una afirmación sobre la necesidad de adoptar dentro de la acción ciudadana el horizonte del entendimiento como oportunidad de establecer

acuerdos, desde nuevas formas de relacionarse, que asuman el reto de la ciudadanía como experiencia posible. La debilidad que muestra la relación local-global evidencia la ausencia de un desarrollo conceptual que permita entender las relaciones entre los ciudadanos más allá de su ámbito local, considerándolas resonantes en lo global.

Figura 2 Red de categorías asociadas con la ciudadanía mediante la sistematización de experiencia



En cuanto a los dispositivos, dentro de la categoría de ciudadanía la diatopía favorece el cuestionamiento sobre las formas como se han establecido las bases normativas que pueden posibilitar la igualdad social. Se identifica que los participantes expresan ideas sobre los límites y alcances que las normas vigentes implican en temas como el del agua y la conservación de los elementos vitales, como también sobre un posible alejamiento del consumo como centro de las relaciones ciudadanas. Este aspecto puede favorecer comprensiones sobre el valor de las normas que implican la ciudadanía, como también las posibilidades de reconstruirlas para seguir las desarrollando. Es en este aspecto que la pluralidad de sentidos y expectativas puede ser considerada como germen *protolegislativo*.

A partir de la interseccionalidad, puede cuestionarse que los esquemas normativos que acentúan modos de clasificación social no contribuyen a desplegar alternativas para los asuntos problemáticos planteados, por el contrario, en muchas formas las limitan y coartan. Ante ello la sostenibilidad planetaria sirve de marco para la ampliación de ideas y diseñar nuevos modelos económicos que podrían impulsar tránsitos de formas institucionalizadas de racismo y sexismos hacia prácticas plurales y diversas. Y lo ecológico acoge la ciudadanía en tanto que permite entender la acción ciudadana en un continuo tránsito en la cual orientar nuestras existencias hacia el cosmopolitismo se posibilita mediante diálogos creativos, ontologías relacionales, y conciencia de impacto planetario. Los participantes de las mingas consideran en alto valor la necesidad de cambio; el reto, por tanto, es cómo dinamizarlos, cómo darles forma, cómo ponernos de acuerdo sobre lo urgente y lo necesario para lograr las transformaciones.

### **Lo mundial como resonancia de lo local**

La asociación más común entre los participantes fue la de la relación local-global. En este sentido, a través del mapeo personal de significados

se constataron ideas latentes acerca de cómo equilibrar las responsabilidades frente a las diversas problemáticas que afectan a la especie humana. Estas responsabilidades convocan acciones para caracterizar por ejemplo grandes contaminantes, grandes consumidores, y también grupos que limitan los tránsitos requeridos. Existen grupos humanos que concentran los mayores factores de contaminación, como también otros que padecen los efectos de dichas contaminaciones. En tal caracterización relacional se asume la localidad-globalidad como una condición de afectación/posibilidad, frente a la cual se constataron pocos focos de referencia al momento de considerar sus diversas posibilidades.

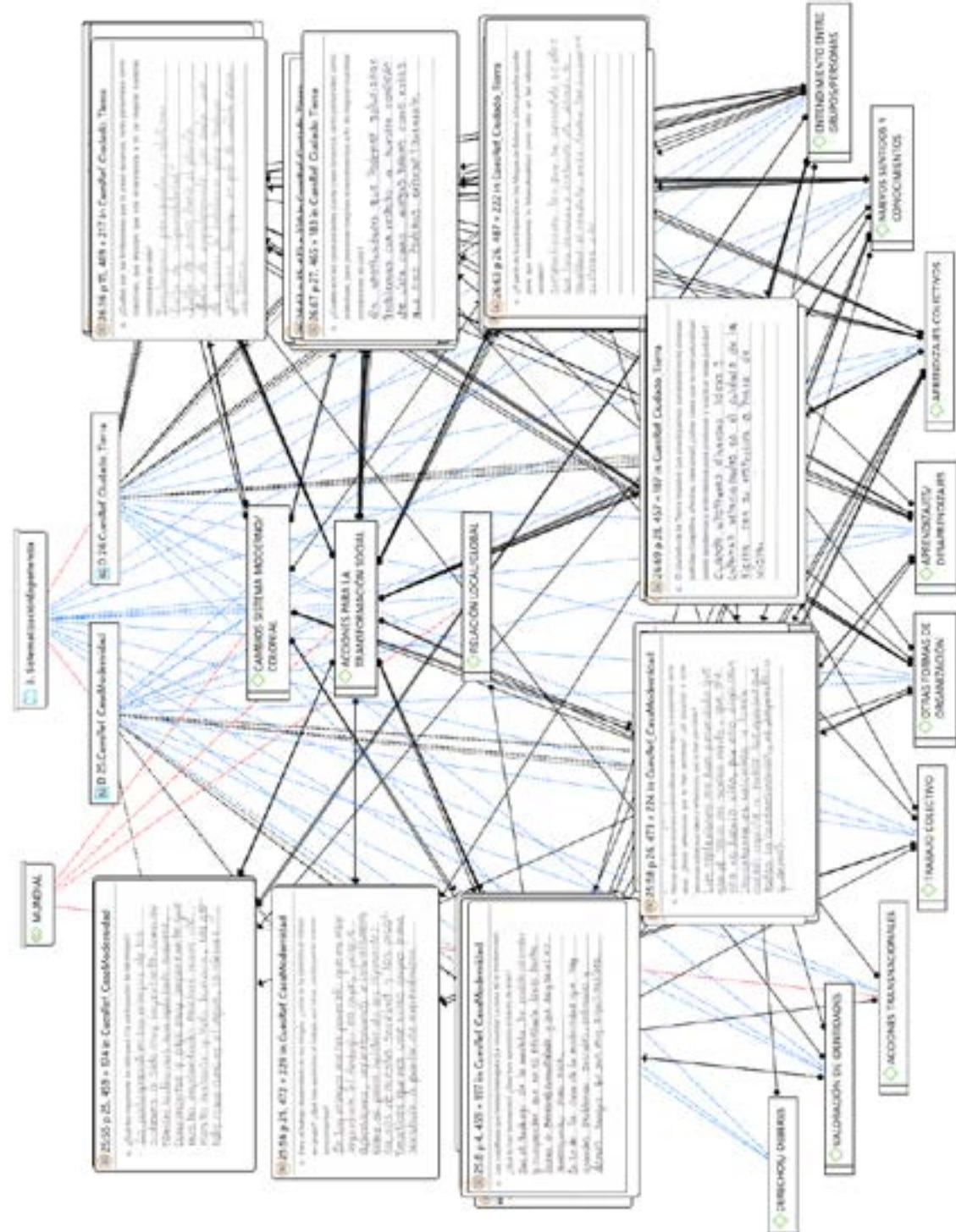
En cuanto a la cartografía social, la categoría que más relaciones estableció fue la de acciones para la transformación social, que se expresó a través de ideas como “conocimiento relacional, colectivo y emocional” y “movimiento en la línea de la vida”. Esta categoría evoca una cualidad móvil, transformante, dinámica de las relaciones humanas, por tanto, nuestra comprensión de lo mundial ha de participar también de este movimiento. Además, la categoría de problemas ecológicos también se reveló significativa, frente a los cuales las alternativas resolutivas se despliegan por medio del “trabajo en equipo” y “construir conocimientos colectivos”, pero asegurándose de “ser uno mismo”.

Mediante el ejercicio de la sistematización de experiencias, la categoría de acciones para la transformación social fue la que más vinculaciones estableció (figura 3). A partir de esto es posible interpretar que la categoría de lo mundial motiva reflexiones sobre problemáticas de amplio espectro relacionadas con el agua, los estilos de vida y el consumo, que revelan como urgentes las transformaciones sociales y conciben las implicaciones de las decisiones más allá de la situación coyuntural. La categoría de la relación local-global no resultó altamente

relevante como en los otros dinamizadores; esta debilidad puede significar que existen pocos recursos explicativos que desplieguen dicha relación categorial como esquemas para cuestionar, indagar y considerar las

implicaciones que tiene una acción local en la esfera mundial, y viceversa. Ahora, en cuanto a la relación con otras categorías logran pocas densidades vinculativas, en derechos y deberes, aspectos que es necesario fortalecer, bajo las posibilidades propias.

Figura 3 Red de categorías asociadas con lo mundial mediante la sistematización de experiencias



Fuente: elaboración propia.

El dispositivo diatópico favorece la interpretación de las categorías que emergen como relacionadas. La dimensión hermenéutica de estas interpretaciones es un factor recurrente, en la medida que es a través de los diversos entendimientos (en perspectiva de ecología de saberes) que se crean las diferentes formas de organización colectiva, que buscan apropiarse de tiempos y espacios para surgir y establecerse.

El dispositivo interseccional facilitó el develamiento de una gran ausencia: acuerdos y pactos sociales que favorezcan la superación de las diversas formas institucionalizadas de sexismo/racismo/clasismo. Es por ello que urge hilvanar propuestas con el encuadre ecológico para acentuar, favorecer, construir un sentido de posibilidad de lo mundial; es necesario un esquema que acoja, reúna, conjugue, relacione y potencie un pensamiento en clave mundial de nuestras relaciones.

### **La interculturalidad como modalidad del pensamiento**

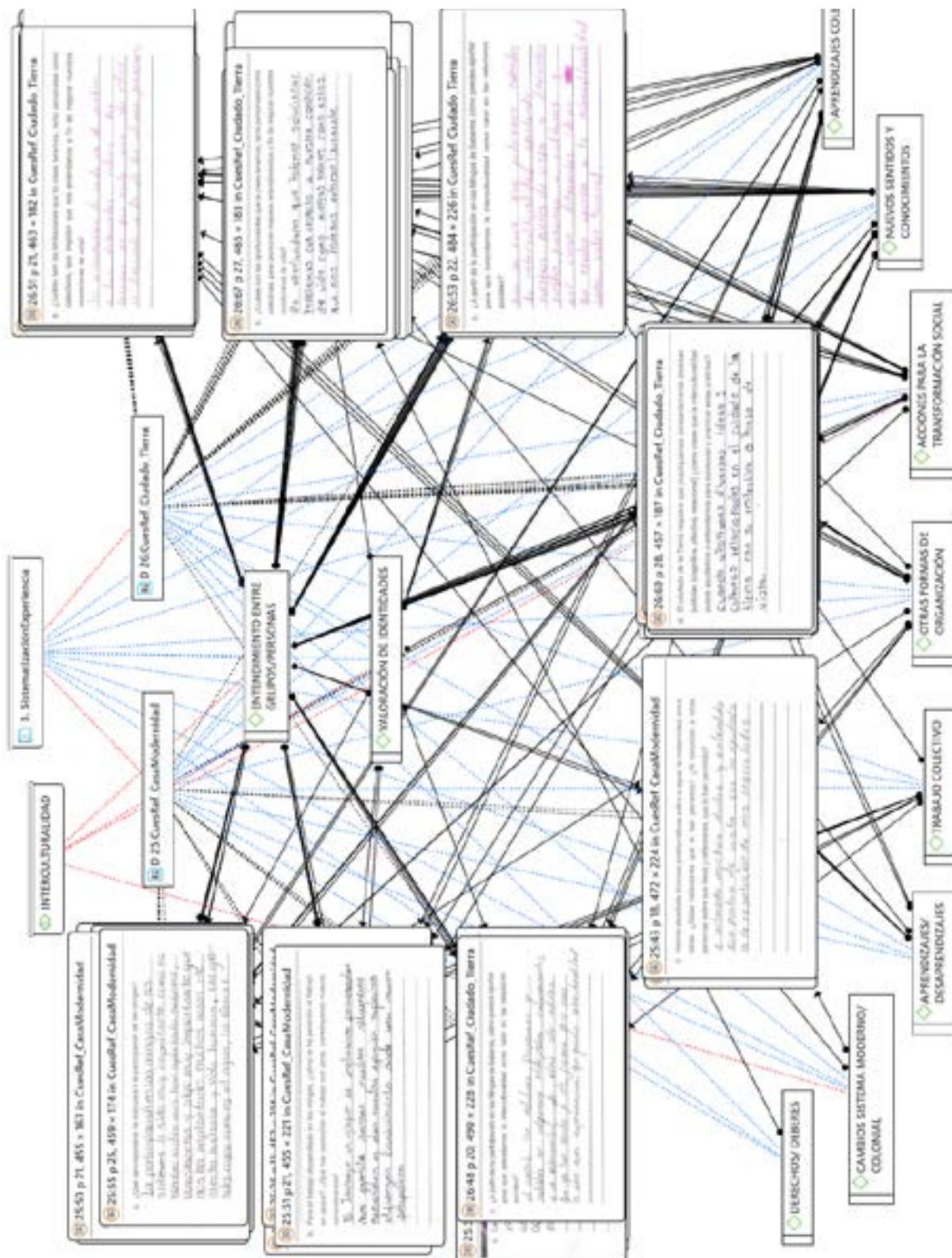
Las valoraciones de identidades fue la primera categoría con una amplia vinculación en el mapeo personal de significados, caracterizada por ideas como la “convivencia armónica” que permita “superar el conflicto”, considerado como un obstáculo a superar. En torno al entendimiento entre grupos/personas también se articulan las ideas de los participantes, lo que puede significar el alto valor que le atribuyen a la interculturalidad, pues convoca la relación entre conocimientos, saberes y poderes para establecer condiciones en que esta comprensión pueda desarrollarse.

En la cartografía social, las ideas que se vincularon con mayor intensidad fueron la “necesidad de dependencia”, que evoca las interconexiones necesarias en la sociedad; por

ello, urge que se le dé mayor valor a “conocer y [re]conocer las perspectivas de todos”. Además, la relación que se establece entre “los nuevos lenguajes”, que se conciben como promotores de “paz/armonía, valores, humildad y respeto”, puede evocar la implicación con esta categoría al momento de darle despliegue colectivo por medio de diversas formas.

En refuerzo de los resultados obtenidos con los anteriores dispositivos, en la sistematización de experiencias la categoría que tuvo mayor densidad relacional fue la de entendimiento entre grupos/personas (figura 4), lo cual indica que los participantes de la minga lo consideran como un paso inicial en el camino de plantear alternativas que favorezcan los cambios que requerimos para afrontar los retos en torno al agua, los estilos de vida y la conservación para nuestra existencia. Por otro lado, la categoría de valoración de identidades muestra vinculaciones débiles, aspecto que podría significar que se considera en dependencia conceptual del entendimiento, de forma que para la práctica de la interculturalidad sería viable una secuencia orgánica inicial que parte de la relación entre las matrices culturales y se complemente con la valoración de identidades.

Figura 4 Red de categorías asociadas con lo intercultural mediante la sistematización de experiencias



Fuente: elaboración propia.

La diatopía, como mecanismo de vinculación relacional, acentúa la valoración de identidades. Este ejercicio comprensivo requiere de diversos medios prácticas para su aplicación, de forma que el reconocimiento de las identidades permita replicarlo en otras circunstancias sociales, aspecto que dota a la interculturalidad de mayor potencial cognitivo. Es por ello que su vinculación con la interseccionalidad en busca de develar exclusiones advierte de que en el encuentro social lo diverso y la perspectiva plural son vitales para la continuidad; difícilmente podremos generar alternativas a las problemáticas locales con resonancia mundial si no acogemos dicha vinculación. Entre tanto, la ecología, como modo de pensamiento relacional/vinculativo, amplía nuestras referencias cognitivas mediante construcciones geográficas/históricas concretizadas en los acervos culturales, que favorecen el tránsito hacia tipos de cognición acogedores y promotores de sentipensamientos.

### Discusión y conclusiones

La investigación que realizamos contó con tres cualidades emergentes que consideramos fundamentales. En primer lugar, fue una apuesta teórico-metódica que permitió constatar la necesidad de seguir reflexionando y practicando nuevas formas de crear conocimiento contextual. La educación y la ciudadanía son campos en constante evolución que requieren un continuo enriquecimiento, no solo por el abordaje epistemológico, sino también porque abordan cualidades de estudio dinámicas, es decir, son sus mismos objetos de estudio, los sujetos de estudio. Para ello, se elaboró una delimitación epistemológica que dinamizara la relacionalidad de la ciudadanía desde lo local, pero con una perspectiva mundial. Esto implica emprender dinámicas desde las comunidades aprendientes para la co-construcción de sentido, integrando las experiencias locales en un marco mundial. Desde los resultados de la investigación, que desplegó categorialmente la Educación para

la Ciudadanía Mundial Intercultural (ECMI), es posible plantear varios modos de asociación entre las categorías principales: educación y ciudadanía, ciudadanía y mundo, y mundo y educación, y entre estas la interculturalidad.

La relación entre educación y ciudadanía pone en cuestión las diversas formas e intenciones con las que se orienta la educación, así como sus alcances. Es crucial acoger la concepción polisémica de la ciudadanía, entendiendo que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también forma ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. En este sentido, la ECMI enfrenta diversas problemáticas en la actualidad. Una de las principales es la homogeneización cultural, que puede llevar a la pérdida de identidades locales y a la imposición de valores y normas de culturas dominantes. Según la UNESCO, es esencial promover una educación que respete y valore la diversidad cultural, minimizando las asimetrías de poder en las relaciones interculturales. Otra problemática es la desigualdad en el acceso a la educación, donde las condiciones socioeconómicas y geográficas limitan las oportunidades de aprendizaje para muchas comunidades. Además, la globalización ha generado desafíos adicionales, como la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar problemas globales como el cambio climático, la migración y las crisis económicas. En este contexto, la minga de saberes se presenta como una metodología innovadora que aborda estos desafíos mediante la hermenéutica diatópica, la interseccionalidad y la ecología de saberes. La hermenéutica diatópica permitió cualificar y valorar las diversas perspectivas culturales, promoviendo capacidades para un entendimiento profundo y respetuoso. La interseccionalidad facilitó la mirada sobre cómo las diversas identidades y experiencias personales interactúan y se entrelazan, revelando las complejidades de las desigualdades sociales. Y la ecología de saberes, por su parte, promovió la integración

y valorización de diferentes formas de conocimiento, tanto locales como mundiales.

La relación entre ciudadanía y mundo motivó a generar cuestionamientos sobre las oportunidades para el despliegue ciudadano tanto en contextos nacionales como transnacionales. De estos cuestionamientos se derivó la necesidad de referentes novedosos para la relación local-global, valorando los impactos planetarios de la acción local. Fue fundamental reconocer que las acciones locales tenían repercusiones globales y que la ciudadanía debía ser ejercida con una conciencia planetaria, promoviendo la sostenibilidad y la justicia social a nivel mundial. En este contexto, la minga de saberes se presentó como una metodología innovadora que se basó en la colaboración y el intercambio de conocimientos entre diferentes participantes. La hermenéutica diatópica permitió interpretar y valorar que la dimensión transnacional de los asuntos problemáticos requiere de atención y resoluciones siempre novedosas, adaptables y ajustables. La interseccionalidad facilitó la comprensión de cómo las diversas identidades culturales y experiencias de los participantes son espacios para fundar nuevas relaciones que superen las complejidades de las desigualdades sociales. Y la ecología de saberes, por su parte, promovió la integración y valorización de diferentes formas de conocimiento, que inician en el conocimiento, ampliando al reconocimiento, para retornar en un nuevo conocimiento implicado. Así, la minga de saberes no solo contribuyó a la co-construcción y diseño de alternativas por perspectivas inclusivas y sostenibles, sino que también favoreció la apertura de las comprensiones de nuestros mundos cercanos, pensándonos en los próximos y lejanos.

Desde el equipo de investigadores, reflexionamos sobre la relación entre mundo y educación, reconocemos la necesidad de generar espacios comunitarios para reconstruir continuamente

las categorías que empleamos para significar y resignificar los desafíos globales desde una perspectiva local y contextualizada. Entendimos que la educación no puede centrarse en transmitir conocimientos académicos, es posible co-construirlos desde un enfoque que se funde en la conciencia planetaria que promoviera la sostenibilidad, la justicia social y el respeto por la diversidad cultural. En este sentido, la ECMI jugó un papel crucial al integrar enfoques que valoraran tanto los saberes en sus diversas territorialidades.

Por lo anterior, una ECMI puede enfrentar, visibilizar y dinamizar diversas problemáticas actuales, como la homogeneización cultural, la valoración del saber local, la favorabilidad para la dinamización económica desde las cualidades propias de cada territorio. La relación entre educación, ciudadanía y mundo debe ser entendida como un proceso dinámico y continuo, donde la interculturalidad juega un papel crucial en la construcción de una ciudadanía mundial inclusiva y equitativa. La configuración interpretativa establecida en esta investigación, junto con las mingas de saberes, ofrecen un marco metodológico sólido para seguir explorando y desarrollando prácticas educativas que favorezcan la contextualidad y localización del conocimiento, promoviendo una ciudadanía planetaria desde nuestros lugares de enunciación.

Como equipo de investigación, estimamos cuatro líneas de estudio derivadas de esta investigación que pueden orientar hacia el desarrollo de currículos inclusivos, la formación de docentes, consideraciones epistemológicas y la enseñanza de las ciencias sociales en contextos rurales. Estas líneas de trabajo se basan en la experiencia directa con los participantes de la minga de saberes, quienes han contribuido significativamente a la co-construcción de conocimiento y a la reflexión crítica sobre la ciudadanía mundial intercultural.

En primer lugar, el desarrollo de currículos interculturales se ha identificado como una necesidad fundamental. La integración de conocimientos locales y globales en los planes de estudio fomenta una ciudadanía crítica y reflexiva, promoviendo la participación activa y emocional. La experiencia con los participantes de la minga de saberes ha demostrado que un enfoque educativo que valore y respete la diversidad cultural facilita la disposición hacia transformación del pensamiento.

La formación de docentes es otra línea de estudio que consideramos emergente. Capacitar[nos] entre educadores en, desde y con metodologías participativas e interculturales será esencial para implementar prácticas educativas para el despliegue de la ciudadanía mundial. Los hallazgos del valor epistemológico de la minga de saberes subrayan la importancia de encausar una educación como capacidad transformadora, por tanto, implica a los docentes para enfrentar los desafíos de la globalización y promover una ciudadanía activa y comprometida, en su ambiente contextual, con impacto nacional y mundial.

Las consideraciones epistemológicas también emergen como una línea de estudio relevante. La construcción de espacios interculturales requiere un enfoque epistemológico que integre la subjetividad y los movimientos sociales. La experiencia desde y con la minga de saberes ha mostrado que la relación entre lo local y lo global puede favorecer la dinamización de nuevos aprendizajes, promoviendo una educación que valore la diversidad epistemológica y cultural.

Frente a un asunto disciplinar, la enseñanza de las ciencias sociales, y por implicación a otras áreas del conocimiento, en contextos rurales, es una línea de estudio que merece atención. Adaptar la enseñanza de las ciencias sociales y las otras disciplinas del saber escolar a las realidades locales que fomente una ciudadanía activa y comprometida, con perspectiva mundial

abre nuevos asuntos a la didáctica. La minga de saberes ha revelado la importancia de desarrollar metodologías que sean relevantes y accesibles para las comunidades rurales, en tanto abordar la co-creación del conocimiento como dinámica relacional. Promover prácticas educativas que integren los conocimientos y experiencias locales facilita una educación contextualizada y significativa.

La educación para la ciudadanía mundial debe ser radicalmente contextual y dialógica, articulando saberes locales y globales mediante espacios de co-construcción horizontal. Esto se fundamenta en el hallazgo de que las soluciones a problemas globales requieren estrategias locales y participación comunitaria. La minga de saberes opera como un dispositivo pedagógico que facilita este diálogo de saberes. La ciudadanía intercultural se construye en la práctica colectiva y reflexiva, no solo en marcos normativos abstractos. El estudio muestra cómo los participantes resignifican la ciudadanía desde sus experiencias territoriales. La metodología de la minga, con sus dinamizadores, fomenta esta reflexividad situada. La relación local-global es una dinámica de resonancia mutua, no de jerarquía, que debe visibilizarse mediante herramientas cartográficas y narrativas. Aunque se identificó debilidad en esta categoría, la metodología propuesta (cartografía social, mapeo personal) ofrece vías para materializar esta relación en términos concretos y comprensibles. La interculturalidad crítica es un motor epistemológico para la transformación social, al cuestionar estructuras coloniales y promover ontologías relacionales. El artículo destaca cómo la interculturalidad permite desvelar asimetrías. Los dispositivos de diatopía y ecología de saberes integrados en la minga potencian esta mirada crítica. La metodología de la minga de saberes es un modelo transferible y escalable para la co-construcción de conocimientos en contextos diversos, integrando herramientas participativas, marcos

teóricos críticos y una ética del cuidado. En esta investigación demuestra su aplicabilidad en contextos rurales, pero su diseño flexible sugiere potencial para su adaptación en otros entornos, consolidando su novedad y impacto en el campo de la educación ciudadana.

En esta investigación, basada en la experiencia con los participantes de la minga de saberes, ha generado nuevas situaciones problemáticas que invitan a seguir investigando y reflexionando sobre el despliegue de la ciudadanía en lo local. Los hallazgos plantean no solo cuestiones claras, basadas en la racionalidad instrumental, sino que también abren nuevas cuestiones y vías para la investigación y la práctica educativa, contribuyendo a una comprensión más profunda y dinámica de la ciudadanía mundial intercultural.

## Referencias

Aguilar, N., Alfaro, N., Velásquez, A. M. y López, V. (2020). Educación para la Ciudadanía Mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.213415>

Aguilar, N., Torres, D., Mendoza, M., Espitia, D., Ducón, J. y De Poorter, J. (2019). Educación para la ciudadanía mundial: una innovación curricular en ciencias sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (2), 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>

Aguilar, N. y Velásquez, A. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937-961. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-937.pdf>

Aguilar Sánchez, C. A. ., & Sobarzo Morales, M. P. . (2024). Minga Filosófica. Sabores y saberes comunes para el buen vivir. *Hermenéutica Intercultural*, (41), 11-38. <https://doi.org/10.29344/07196504.41.3846>

Aguiló, A. J. (2009). Los derechos humanos como campo de luchas por la diversidad humana: un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. *Universitas Humanística*, 68, 179-206. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a11.pdf>

Almeida, E. de y Silva, J. da (2016). Abya Yala como território epistêmico: pensamento decolonial como perspectiva teórica. *Revista Interritórios*, 1(1), 42-64. <https://doi.org/10.33052/inter.v1i1.5009>

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>

Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 381-397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>

Andreotti, V. (2022). Gesturing Towards Decolonial Futures. <https://decolonialfutures.net/>

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.

Atewologun, D. (2018). Intersectionality, theory and practice. En *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.48>

Ávila-Dávalos, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. *Educación y Humanismo*, 24(43), 13-34. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.4838>

Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53128>

Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 15, 97-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol1/iss15/7/>

Barragán, D. y Amador, J. (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>

Bascopé, M., Perasso, P. y Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability* (Switzerland), 11(3). <https://doi.org/10.3390/su11030719>

Bauman, Z. (2012). Times of interregnum. *Ethics and Global Politics*, 5(1), 49-56. <https://doi.org/10.3402/egp.v5i1.17200>

Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global: significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17(17), 65-85. <https://doi.org/10.5944/reec.17.2011.7545>

Botto, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? el caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 90-109. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.153>

Cassidy, K., Yuval-Davis, N. y Wemyss, G. (2018). Intersectional border(ing)s. *Political Geography*, 66, 139-141. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2018.08.004>

Collado, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinaria y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 65, 113-129. <https://www.redalyc.org/journal/356/35646429012.html/>

Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes*, 38, 63-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Clacso y Prometeo Libros.

De Sousa Santos, B. (2018). Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos. En M. Meneses, J. Nunes, C. Lema, A. Aguiló y N. Gomes (comps.),

Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo (vol. II, pp. 107-134). Clacso. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rkj7.9>

De Sousa Santos, B. (2022). Poscolonialismo, descolonialidad y epistemología del sur. In Clacso (Ed.), Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Díaz Timoté, D. A., & Garzón Barragán, I. (2021). La minga, un pilar fundamental para la educación ambiental en arborizadora alta. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED, (Número Extraordinario)*, 757-762. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15187>

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G., Mendoza, G. y Téllez, S. (eds.). (2007). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Abya Yala.

Dvir, Y., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019). “Glocalisation” Doctrine in the Israeli Public Education System: A Contextual Analysis of a Policy-making Process. *Doct. Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4274>

Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23-62. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RASO.2012.v21.40049](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40049)

Escobar, A. (2016a). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2016b). Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. <https://doi.org/10.11156/AIBR.110102e>

Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural* (Concordia, Reihe Monographien, 49). Verlag Mainz.

Fornet-Betancourt, R. (2020). *Hacia una transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Desclée De Brouwer.

Fornet-Betancourt, R., Saldaña Duque, R. y Salas Astrain, R. (2021). Educación e interculturalidad: desafíos y retos hoy. *Campos en Ciencias Sociales*, 9(1). <https://doi.org/10.15332/25006681.6919>

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Educación, 226.

Garcés Montoya, Á., Grisales Montoya, C. L., Aguilar Rodríguez, D., Molano Granados, S., & Mazorco Salas, M. S. J. (2024). Cartografía social: minga de saberes y metodologías. <http://repositorio.unaula.edu.co:4000/items/e9086984-291f-4a02-bbf7-c4b832072b40>

García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. CALAS, María Sibylla Merian Center.

González, G. y Santisteban, A. (2021). Educación histórica y ciudadanía global. En A. Santisteban y C. A. Lima Ferreira (eds.), *La enseñanza de la historia en Brasil y España: Un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 95-116). Editora Fi.

Guerra, S. L. y Coromoto, J. C. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 440-454. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2655>

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Education Global Research*, 1, 56-72. <https://educacionglobalresearch.net/issue01jara/>

Juárez, M. y Maldonado, J. (2014). El mapeo de significados personal. Metodología cualitativa para estudio de públicos. *Estudios Sobre Públicos y Museos*, 2, 233-245. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/digitales/article/view/11175>

Mendoza, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 124–2121. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>

Mignolo, W. D. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la decolonialidad (antología, 1999-2014)*. (F. Carballo, L. Herrera, eds.). CIDOB y UACJ.

Montoya, V., García, A. y Ospina, C. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas*, 40, 190-205. [https://www.redalyc.org/articulo\\_oa?id=105131005013](https://www.redalyc.org/articulo_oa?id=105131005013)

Moreno, L. y Corral, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)

Noguera, A. P., Ramírez, L. y 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>

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326>

Popov Ed., N., Wolhuter Ed., C., de Beer Ed., L., Hilton Ed., G., Ogunleye Ed., J., Achinewhu-Nworgu Ed., E., & Niemczyk Ed., E. (2019). *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*. BCES Conference Books, Volume 17. In Bulgarian Comparative Education Society.

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190. <https://doi.org/10.1177/1746197910382256>

Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. Higdon, J. y O'Donnell, E. B. (2018). *Empoderando a ciudadanos globales: el Curso del Mundo*.

Reyes Sarmiento, L., (2011). ¿Integración o transnacionalización de la educación superior en América Latina? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (3), 77-91.

Ríos Sánchez, A. (2022). De la ciudadanía nacionalizada a la ciudadanía globalizada: El reto de la formación intercultural. *VII Encuentro*

*Latinoamericano de Metodología de Las Ciencias Sociales Migración, Diversidad e Interculturalidad: Desafíos Para La Investigación En América Latina*, 34–49. [http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/vii-elmecs/actas/ponencia-220905120948516370/@\\_display-file/file/rios\\_sanchezPONmesa06\\_02.pdf](http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/vii-elmecs/actas/ponencia-220905120948516370/@_display-file/file/rios_sanchezPONmesa06_02.pdf)

Ríos Sánchez, A., & Valencia González, G. C. (2023). Encuadres metodológicos para el desarrollo de espacios interculturales. *Revista Investigaciones Andina*, 44(24), 33–47. <https://doi.org/https://doi.org/10.33132/01248146.2192>

Ríos Sánchez, A., & Valencia González, G. C. (2024). Educación para la ciudadanía mundial intercultural: La tensión local-global. *Revista de Educación Superior Del Sur Global*, 1–14. <https://doi.org/10.25087/resur16a8>

Ríos Sánchez, A. & Valencia González, G. C. (2025). Educación para la ciudadanía mundial intercultural: Revisión de literatura. *Revista Boletín Redipe*, 14(8), 71-93. <https://doi.org/10.36260/9cmhzq67>

Ríos Sánchez, A. (2025). *Educación para la ciudadanía mundial intercultural*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Rusu, D., Lee, A., Sheykhan, T. M., Gögebakan-Yıldız, D., Ngai, C. S. B., Singh, R. G., Kwan, B. S. C., Cuc, M. C., Canen, A. G. A., Canen, A. G. A., Costa, R. P., Sakurai, T., McCall-Wolf, F., Kashima, E. S., Byram, M., Porto, M., Wagner, M., Gordon, D. R., Ham, S.-H. S.-H., ... Hickey-Moody, A. (2020). Cultivating global citizens: ¿planting new seeds or pruning the perennials? *Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8(2), 1–19. <https://doi.org/10.4324/9781003005377-101>

Stein, S., Hunt, D., Suša, R. y Andreotti, V. (2017). The educational challenge of unraveling the fantasies of ontological security. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(2), 69-79. <https://doi.org/10.1080/15595692.2017.1291501>

Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, 28, 47-54. [https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber8.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber8.pdf)

Torres, C. (2015). Globalization, education, and citizenship: Solidarity versus markets? *American Educational Research Journal*, 39(2), 363-378. <https://doi.org/10.3102/00028312039002363>

Tubino, F. (2008). *Aportes y límites de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos*. Actas de las Cuartas Jornadas Peruanas de Fenomenología y Hermenéutica, ClphER-PUCP. <https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/TubinoHermDiatopica-1.pdf>

Unesco. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Unesco.

Valencia, G. (2009). Las lógicas de organización del conocimiento, eje de la construcción curricular realizada por comunidades de sentido. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 241-255. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/10031>

Valencia, G., Cañón, L. y Molina, C. (2009).

Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes*, 30, 81-90. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys81.90>

Vargas, S. (2020). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia: 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-81. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>

Verdeja, M. (2020). Cultural diversity in schools: An ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 256-283. <http://www.jceps.com/archives/9272>

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. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1, 17-30. <https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>

Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12583>