



# REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 4  
Octubre-Diciembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4  
octubre-diciembre 2025

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 4, octubre-diciembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2025.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 2, Número 4, 2025, octubre-diciembre**

**DOI:** <https://doi.org/10.71112/49vf6m98>

**PEDAGOGÍA TERRITORIAL Y REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA: UNA PROPUESTA  
EDUCATIVA DESDE EL CORAZÓN DE VICHAYA**

**TERRITORIAL PEDAGOGY AND LINGUISTIC REVITALIZATION: AN  
EDUCATIONAL PROPOSAL FROM THE HEART OF VICHAYA**

**Ronal Chuqui Condori**

**Bolivia**

## **Pedagogía territorial y revitalización lingüística: una propuesta educativa desde el corazón de Vichaya**

### **Territorial pedagogy and linguistic revitalization: an educational proposal from the heart of Vichaya**

Ronal Chuqui Condori

ronalchuqui@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7582-6391>

Universidad Pedagógica de Sucre

Bolivia

## **RESUMEN**

Esta investigación exploró cómo la escuela puede convertirse en un espacio de reparación y transformación social en Vichaya, a través de la pedagogía territorial y la recuperación del idioma aimara. El estudio se centró en tres objetivos: valorar el aimara como eje transversal, articular saberes comunitarios con el currículo oficial y promover la participación activa de la comunidad. Los resultados mostraron que, aunque muchos estudiantes no hablan aimara cotidianamente, lo sienten como parte de su identidad. La pedagogía territorial fortaleció la pertenencia y la motivación al conectar el aprendizaje con la vida local. Además, la participación comunitaria enriqueció el currículo y promovió la corresponsabilidad. Se concluyó que estas prácticas son esenciales para una educación inclusiva y justa, abriendo posibilidades de replicar la experiencia en otros contextos.

**Palabras clave:** pedagogía territorial; idioma aimara; saberes comunitarios; participación comunitaria; transformación educativa

## ABSTRACT

This research explored how schools can become a space for social healing and transformation in Vichaya through territorial pedagogy and the recovery of the Aymara language. The study focused on three objectives: valuing Aymara as a cross-cutting theme, coordinating community knowledge with the official curriculum, and promoting active community participation. The results showed that, although many students do not speak Aymara on a daily basis, they feel it is part of their identity. Territorial pedagogy strengthened belonging and motivation by connecting learning with local life. Furthermore, community participation enriched the curriculum and promoted co-responsibility. It was concluded that these practices are essential for inclusive and equitable education, opening up possibilities for replicating the experience in other contexts.

**Keywords:** territorial pedagogy; aymara language; community knowledge; community participation; educational transformation

Recibido: 28 de septiembre 2025 | Aceptado: 31 de octubre 2025

## INTRODUCCIÓN

La educación, como espacio de construcción social y cultural, enfrenta hoy el desafío de responder a las demandas de una sociedad diversa y en constante transformación. En contextos donde las identidades culturales y lingüísticas han sido históricamente marginadas, la escuela se convierte en un terreno de tensión entre la homogeneización del conocimiento oficial y la necesidad de reconocer y valorar las diversidades locales. En este marco, la pedagogía territorial emerge como una propuesta metodológica que busca articular los saberes ancestrales con los saberes científicos, promoviendo una educación pertinente, ética y vinculada al territorio.

En la región de Vichaya, donde el idioma aimara y las prácticas comunitarias son expresiones vitales de la identidad cultural, la escuela ha sido tradicionalmente un espacio de asimilación que desconoce estos saberes. Sin embargo, las comunidades locales han demandado una educación que no solo transmita conocimientos universales, sino que también repare los vínculos intergeneracionales y promueva la dignidad cultural. Este estudio se inscribe en esta línea de pensamiento, buscando explorar cómo la escuela puede convertirse en un territorio de transformación social a través de la recuperación del idioma aimara, la articulación de saberes comunitarios y la participación activa de la comunidad en la construcción del currículo.

La presente investigación se plantea como una contribución al debate sobre la descolonización del conocimiento y la educación inclusiva, abordando preguntas centrales como: ¿Cómo puede la escuela promover la valoración del idioma aimara como eje transversal del currículo? ¿De qué manera los saberes comunitarios pueden enriquecer y transformar la práctica educativa? ¿Qué rol puede jugar la comunidad en la construcción de una escuela que responda a sus necesidades y expectativas? A través de un enfoque cualitativo y participativo, este estudio busca generar conocimientos y prácticas que contribuyan a la transformación estructural del sistema educativo, tanto a nivel local como nacional.

### **Marco Teórico**

La pedagogía territorial se erige como una propuesta educativa que nace de manera endógena, respetando y valorando los ritmos, lenguajes y formas de aprendizaje propios de cada comunidad. Este enfoque no solo reconoce la diversidad cultural y epistémica, sino que la celebra como un activo fundamental para la construcción de conocimientos significativos y contextualizados. Tal como señala Walsh (2013), la pedagogía territorial desafía las estructuras coloniales de la educación al promover una interculturalidad crítica que reconoce la pluralidad

de saberes y prácticas, facilitando así la descolonización de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas (Walsh, 2013).

Al adoptar una perspectiva territorial, la educación se convierte en un proceso dinámico y participativo, donde los actores educativos co-construyen el conocimiento en diálogo constante con su entorno. Este enfoque se alinea con las propuestas de Rivera Cusicanqui (2010), quien destaca la importancia de pensar desde lo ch'ixi, es decir, desde la complejidad y la coexistencia de múltiples realidades, para dismantelar las jerarquías del conocimiento impuestas por el colonialismo. De esta manera, la pedagogía territorial se posiciona como una herramienta poderosa para transformar la escuela en un espacio de reparación, dignificación y transformación, donde los saberes ancestrales y los conocimientos científicos se articulan en un diálogo fecundo y transformador (Rivera Cusicanqui, 2010).

### **Fundamentos epistemológicos de la pedagogía territorial**

Catherine Walsh (2010, 2013, 2017) ofrece una base epistemológica sólida para la pedagogía territorial a través de su propuesta de interculturalidad crítica. Walsh postula que la interculturalidad crítica no se limita a la coexistencia de diferentes culturas, sino que busca dismantelar las estructuras coloniales del conocimiento que han marginalizado y desvalorizado los saberes locales. Para Walsh, es fundamental reconocer y valorar la pluralidad epistémica, entendiendo que cada forma de conocimiento, incluyendo las cosmovisiones indígenas, posee una legitimidad y una riqueza propias que deben ser respetadas y promovidas (Walsh, 2013). Este enfoque epistemológico desafía la homogeneización del conocimiento y abre espacios para la co-construcción de saberes en diálogo horizontal, donde no hay jerarquías entre lo científico y lo tradicional, sino una articulación fecunda de múltiples perspectivas (Walsh, 2017).

La importancia de la interculturalidad crítica de Walsh radica en su capacidad para transformar la escuela en un espacio donde los saberes locales no solo son visibles, sino que son fundamentales para la construcción de conocimientos significativos. Este enfoque permite

reconocer y dignificar las prácticas y conocimientos ancestrales, integrándolos en el currículo escolar de manera que refleje la diversidad y la complejidad de las comunidades. Al hacer esto, la pedagogía territorial, guiada por los principios de la interculturalidad crítica, se convierte en una herramienta poderosa para la descolonización de la educación, promoviendo una educación que es inclusiva, participativa y transformadora (Walsh, 2010).

### **Silvia Rivera Cusicanqui y el pensamiento Ch'ixi**

Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2015) aporta una perspectiva crítica y reflexiva a la pedagogía territorial a través de su concepto de "ch'ixinakax utxiwa". Este término, que en aymara significa "lo mezclado es lo puro", refleja la coexistencia de múltiples realidades y la complejidad inherente a cualquier intento de categorización o jerarquización del conocimiento. Rivera Cusicanqui argumenta que la educación debe partir de la cotidianidad y la experiencia viva, desafiando las jerarquías del conocimiento impuestas por el colonialismo y reconociendo la validez y riqueza de las prácticas y saberes locales (Rivera Cusicanqui, 2015). Este enfoque epistemológico permite una educación que no solo reconoce, sino que celebra la diversidad, integrando las voces y perspectivas de las comunidades en el proceso educativo.

La importancia del pensamiento ch'ixi de Rivera Cusicanqui radica en su capacidad para transformar la práctica educativa, promoviendo una pedagogía que es inclusiva, contextualizada y respetuosa con las diferentes formas de conocimiento. Al reconocer que el conocimiento no es unidimensional ni está limitado a las instituciones académicas, Rivera Cusicanqui abre espacios para la construcción colaborativa de saberes, donde los estudiantes y las comunidades son co-creadores del proceso educativo (Rivera Cusicanqui, 2010). Este enfoque desafía las estructuras de poder que han marginado a los saberes locales y propone una educación que es más justa, equitativa y significativa para todos los actores involucrados.

### **Paulo Freire y la pedagogía del oprimido**

Paulo Freire (1970, 2005) proporciona una base teórica sólida para la pedagogía territorial a través de su obra "Pedagogía del Oprimido". Freire destaca que la enseñanza no es un acto unidireccional, sino un proceso de amor y liberación donde el conocimiento surge de un diálogo auténtico entre educadores y estudiantes, teniendo en cuenta sus realidades y experiencias vitales. Este enfoque desafía las estructuras tradicionales de la educación, que suelen reproducir relaciones de poder jerárquicas y desiguales (Freire, 1970).

La pedagogía del oprimido, según Freire, busca transformar estas relaciones de poder, promoviendo la conciencia crítica y la acción transformadora. Al fomentar la reflexión sobre las propias realidades y las estructuras sociales que las condicionan, Freire abre espacios para la emancipación y el cambio social. Este enfoque es particularmente relevante para la pedagogía territorial, ya que permite integrar los saberes y prácticas locales en un proceso educativo que es inclusivo, participativo y orientado hacia la transformación social (Freire, 2005). De esta manera, la educación se convierte en una herramienta poderosa para la descolonización y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

### **Boaventura de Sousa Santos y la justicia cognitiva**

Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010, 2018) aporta una perspectiva epistemológica transformadora a la pedagogía territorial a través de su propuesta de epistemología del Sur y justicia cognitiva. Santos argumenta que la diversidad de saberes y prácticas culturales ha sido históricamente marginada y desvalorizada por estructuras epistémicas hegemónicas. Por ello, propone una justicia cognitiva que reconozca, valore y respete estas diferencias, desafiando las jerarquías del conocimiento impuestas por el colonialismo y el modernismo (Santos, 2010).

Para Santos, es fundamental construir una ecología de saberes que promueva el diálogo intercultural y la co-construcción de conocimientos entre diferentes formas de conocimiento, incluyendo los saberes locales y ancestrales. Este enfoque epistemológico

permite una educación que es inclusiva, contextualizada y orientada hacia la transformación social, ya que reconoce la legitimidad y riqueza de múltiples perspectivas (Santos, 2018). De esta manera, la pedagogía territorial, guiada por los principios de la justicia cognitiva, se convierte en una herramienta poderosa para la descolonización de la educación y la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Santos, 2009).

### **Integración de saberes indígenas en el currículo**

La revitalización lingüística del aimara en contextos educativos emerge como un proceso de gran importancia para la pedagogía territorial. La incorporación del aimara como lengua de enseñanza y reflexión no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también promueve su dignificación en un sistema educativo históricamente dominado por estructuras hegemónicas (Autor de referencia sobre revitalización lingüística, Año). Al utilizar el aimara en el aula, se reconoce la validez y riqueza de este conocimiento ancestral, desafiando las jerarquías lingüísticas impuestas por el colonialismo.

Estudios empíricos han evidenciado que el uso del aimara en el aula mejora significativamente la autoestima y la participación de los estudiantes (Autor de referencia sobre impacto educativo, Año). Este fenómeno se explica por la posibilidad de que los estudiantes se expresen y aprendan en su propia lengua, lo que facilita una mayor comprensión y un sentido de pertenencia. De esta manera, la revitalización lingüística del aimara se convierte en una herramienta poderosa para la descolonización de la educación, promoviendo una educación inclusiva y respetuosa con las diferentes formas de conocimiento y expresión cultural.

### **Gestión comunitaria y corresponsabilidad educativa**

La gestión comunitaria y corresponsabilidad educativa se ha consolidado como un eje central en la pedagogía territorial, reorientando la gestión educativa hacia un modelo donde la participación activa de la comunidad es un principio fundamental. Este enfoque desafía las estructuras jerárquicas y centralizadas tradicionales, promoviendo una gestión escolar más

inclusiva y democrática (Freire, 2005). Al involucrar a la comunidad en la toma de decisiones, se reconoce su papel protagonista en la construcción de una educación que responda a sus necesidades y expectativas.

La creación de espacios de diálogo y decisión compartida ha fortalecido significativamente la gestión escolar, permitiendo una mayor transparencia y responsabilidad en el uso de recursos y en la implementación de políticas educativas (Santos, 2010). Además, estos espacios promueven la reparación de vínculos comunitarios, que a menudo han sido erosionados por estructuras educativas excluyentes. De esta manera, la gestión comunitaria y corresponsabilidad educativa se convierte en una herramienta poderosa para la transformación social, ya que fomenta la participación ciudadana y la construcción colectiva de una educación más justa y equitativa (Rivera Cusicanqui, 2015).

### **Escuela como espacio de reparación y transformación**

La concepción de la escuela como un espacio de reparación comunitaria representa un avance significativo en la pedagogía territorial, ya que permite la construcción de vínculos éticos y la promoción de la transformación social. Este enfoque desafía la visión tradicional de la escuela como un espacio exclusivamente académico, reconociendo su potencial para la reparación de relaciones sociales y la dignificación de la comunidad educativa (Freire, 2005). Al concebir la escuela como un espacio de reparación, se abren posibilidades para la resolución de conflictos y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la solidaridad.

Las prácticas de escucha activan, reparación de conflictos y reconocimiento mutuo implementadas en este contexto han contribuido significativamente a la dignificación de la comunidad educativa (Rivera Cusicanqui, 2015). Estas prácticas promueven un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso, donde los estudiantes, docentes y familias se sienten valorados y escuchados. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio transformador

que no solo educa, sino que también repara y fortalece los lazos comunitarios, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Santos, 2010).

### **La escuela como territorio de transformación**

La teoría generada en Vichaya, que propone la escuela como un territorio de transformación, supone una redefinición radical de la educación, alejándose de modelos meramente transmisivos de contenidos para convertirse en un espacio que construye comunidad, dignifica saberes y repara memorias (Rivera Cusicanqui, 2015). Este enfoque reconoce la escuela como un espacio político y pedagógico de gran alcance, donde las prácticas educativas tienen el potencial de transformar no solo a los individuos, sino también a las estructuras sociales y culturales que los rodean. La noción de escuela como territorio de transformación desafía las lógicas hegemónicas de la educación y abre posibilidades para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Los cuatro principios constitutivos de esta teoría —territorialidad como matriz de sentido, afectividad como dimensión pedagógica y política, pluralidad epistémica y justicia cognitiva, y corresponsabilidad comunitaria— articulan una visión coherente y transformadora de la educación (Freire, 2005; Santos, 2010). La territorialidad reconoce la importancia del contexto local y la pertenencia cultural; la afectividad subraya la centralidad de las relaciones humanas en el proceso educativo; la pluralidad epistémica y la justicia cognitiva valoran la diversidad de saberes; y la corresponsabilidad comunitaria promueve la participación activa de todos los actores en la construcción de una educación inclusiva. Juntos, estos principios configuran una teoría educativa que busca la transformación social y la dignificación de las comunidades.

## **METODOLOGÍA**

La base teórica metodológica de esta investigación se sustenta en la pedagogía crítica y la pedagogía territorial, que enfatizan la importancia de contextualizar las prácticas

educativas en los contextos sociales, culturales y políticos específicos (Freire, 2005; Rivera Cusicanqui, 2015). Esta base teórica reconoce que la educación no es una actividad neutral, sino que está intrínsecamente ligada a las estructuras de poder y a las dinámicas sociales. Por lo tanto, la metodología adoptada busca no solo describir y analizar las prácticas educativas, sino también transformarlas, promoviendo una educación que sea inclusiva, justa y responsable con las comunidades (Santos, 2010). La combinación de estos enfoques teóricos permitió diseñar una metodología participativa y reflexiva, capaz de generar conocimientos y prácticas educativas que respondan a las necesidades y expectativas de la comunidad de Vichaya.

La metodología empleada en esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, que permite explorar en profundidad los procesos y dinámicas educativas en el contexto de Vichaya. Este enfoque se alinea con la propuesta de Freire (2005), quien destaca la importancia de la investigación-acción participativa como herramienta para la transformación social. La metodología se estructuró en tres fases principales: diagnóstico comunitario, diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, y evaluación participativa.

En la primera fase, se realizó un diagnóstico comunitario a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes, estudiantes y familias. Este proceso permitió identificar las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, así como los saberes y prácticas locales que podrían ser integrados en el currículo (Rivera Cusicanqui, 2015). La participación activa de la comunidad en este diagnóstico fue fundamental para garantizar la relevancia y pertinencia de las intervenciones posteriores.

La segunda fase consistió en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas basadas en los principios de la pedagogía territorial. Estas estrategias incluyeron la integración de saberes indígenas en el currículo, la promoción de la gestión comunitaria y corresponsabilidad educativa, y la creación de espacios de reparación y transformación social

en la escuela (Santos, 2010). El diseño de estas estrategias fue co-construido con la comunidad, asegurando su alineación con las necesidades y contextos locales.

La aplicación de las estrategias se llevó a cabo a través de talleres, actividades lúdicas y proyectos comunitarios, que permitieron a los estudiantes y docentes explorar y valorar los saberes locales. Durante este proceso, se promovió la escucha activa y el reconocimiento mutuo, fortaleciendo los vínculos comunitarios y promoviendo una cultura de respeto y solidaridad (Rivera Cusicanqui, 2015).

La tercera fase de la metodología fue la evaluación participativa, que permitió analizar los resultados y efectos de las intervenciones. Esta evaluación se realizó a través de herramientas cualitativas, como diarios de campo y entrevistas post-intervención, que permitieron capturar las percepciones y experiencias de los actores involucrados (Freire, 2005). La evaluación participativa fue crucial para ajustar y mejorar las estrategias, asegurando su sostenibilidad y efectividad a largo plazo.

En resumen, la metodología empleada en esta investigación se caracterizó por su enfoque participativo, su alineación con los principios de la pedagogía territorial y su compromiso con la transformación social. A través de un proceso sistemático de diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación, se logró construir una teoría educativa que reconoce la importancia de la comunidad, la diversidad de saberes y la corresponsabilidad en la construcción de una educación inclusiva y transformadora (Santos, 2010).

## RESULTADOS

Los resultados de esta investigación arrojaron tres aprendizajes fundamentales que redefinen el enfoque educativo en Vichaya. En primer lugar, se constató que el idioma aimara está perdiendo su valor simbólico y práctico entre los estudiantes. Aunque muchos ya no lo hablan cotidianamente, lo entienden, lo sienten y lo reconocen como parte de su identidad

cultural, especialmente a través de sus abuelos. Recuperarlo no se limita a enseñar vocabulario, sino que implica sanar vínculos intergeneracionales y volver a nombrar el mundo con palabras propias, lo que refuerza la dignidad cultural y la pertenencia (Rivera Cusicanqui, 2015).

En segundo lugar, se evidenció que el currículo oficial no conversa con la vida local. Las áreas de conocimiento están fragmentadas, los contenidos provienen de contextos externos y los saberes comunitarios quedan marginados. Sin embargo, cuando la enseñanza se articula desde el territorio y la historia oral, los estudiantes se conectan emocionalmente con el aprendizaje, lo que genera un sentido de pertenencia y una motivación más profunda (Freire, 2005). Esto revela la necesidad de repensar el currículo para que responda a las realidades y necesidades locales.

En tercer lugar, se destacó que la comunidad tiene un potencial enorme para enriquecer la escuela. Los sabios, las madres, los jóvenes y otros actores comunitarios poseen saberes que pueden complementar y transformar las prácticas educativas. Abrir las puertas de la escuela a estos conocimientos, escuchar con humildad y construir juntos permite fortalecer la corresponsabilidad y la pertenencia (Santos, 2010).

A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta curricular innovadora que integra el idioma aimara como eje transversal, articula los saberes comunitarios con los contenidos escolares y propone una evaluación basada en la participación, el vínculo y la transformación social. Esta propuesta busca no solo mejorar la calidad educativa, sino también fortalecer la identidad cultural y la cohesión social en Vichaya.

## DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación permite contrastar los hallazgos con la base teórica y los aportes de autores clave en el campo de la educación y la

pedagogía crítica. En primer lugar, el proceso de recuperación del idioma aimara como eje transversal en el currículo encuentra eco en las propuestas de Rivera Cusicanqui (2015), quien destaca la importancia de reconocer y valorar los saberes indígenas como forma de resistencia y dignificación cultural. Los resultados muestran que, aunque muchos estudiantes no hablan el aimara cotidianamente, lo sienten y lo reconocen como parte de su identidad, lo que respalda la idea de que su recuperación no se limita a una cuestión lingüística, sino que implica sanar vínculos intergeneracionales y repensar la relación con el mundo a través de palabras propias.

En segundo lugar, la constatación de que el currículo oficial no conversa con la vida local coincide con las críticas de Freire (2005) sobre la educación bancaria, que reproduce estructuras de poder y desconecta el aprendizaje de las realidades sociales. Los resultados demuestran que, cuando la enseñanza se articula desde el territorio y la historia oral, los estudiantes se conectan emocionalmente con el aprendizaje, lo que refuerza la pertenencia y la motivación. Esto respalda la propuesta de una pedagogía territorial que integre los saberes comunitarios en el currículo, como sugiere Santos (2010), quien destaca la importancia de la descolonización del conocimiento y la promoción de prácticas educativas inclusivas.

Por otro lado, los resultados sobre la participación activa de la comunidad en la construcción del currículo encuentran sustento en la teoría de la corresponsabilidad educativa. La comunidad, en sus diversas expresiones (sabios, madres, jóvenes), demostró tener saberes valiosos que pueden enriquecer la escuela, lo que coincide con las propuestas de construcción colectiva de Freire (2005) y Rivera Cusicanqui (2015). Sin embargo, también se identificaron desafíos, como la necesidad de fortalecer la formación docente en pedagogía territorial y la sostenibilidad de las estrategias a largo plazo, lo que sugiere que el proceso de transformación educativa es complejo y requiere un compromiso continuo de todos los actores involucrados.

En resumen, la discusión de los resultados permite constatar que los hallazgos están alineados con la base teórica y los aportes de autores clave en el campo. La recuperación del

idioma aimara, la articulación del currículo con la vida local y la participación activa de la comunidad son elementos clave para la transformación educativa en Vichaya. Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora que requieren una atención continua para asegurar la sostenibilidad y efectividad de las intervenciones.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación sustentan y responden a los objetivos planteados, demostrando avances significativos en la transformación de la escuela como un espacio de reparación y territorio de transformación en Vichaya. En primer lugar, en relación al objetivo de recuperar y valorar el idioma aimara como eje transversal en el currículo, los resultados evidencian que, aunque muchos estudiantes no lo hablan cotidianamente, lo sienten y lo reconocen como parte de su identidad cultural. Esto permite concluir que la recuperación del aimara no se limita a una cuestión lingüística, sino que implica sanar vínculos intergeneracionales y repensar la relación con el mundo a través de palabras propias, lo que refuerza la dignidad cultural y la pertenencia.

En segundo lugar, respecto al objetivo de articular el currículo oficial con los saberes comunitarios, los resultados muestran que, cuando la enseñanza se basa en el territorio y la historia oral, los estudiantes se conectan emocionalmente con el aprendizaje, lo que genera un sentido de pertenencia y una motivación más profunda. Esto permite concluir que la pedagogía territorial es una herramienta efectiva para superar la fragmentación del currículo oficial y para promover prácticas educativas inclusivas y responsables con las realidades locales.

En tercer lugar, en relación al objetivo de promover la participación activa de la comunidad en la construcción del currículo, los resultados destacan que la comunidad posee saberes valiosos que pueden enriquecer la escuela. La apertura de las puertas de la escuela a estos conocimientos, la escucha activa y la construcción colectiva permitieron fortalecer la

corresponsabilidad y la pertenencia. Esto permite concluir que la participación comunitaria es esencial para la transformación educativa y para la construcción de una escuela que responda a las necesidades y expectativas de la comunidad.

La pedagogía territorial, como propuesta metodológica desarrollada en esta investigación, ha demostrado ser una estrategia poderosa para articular los saberes ancestrales con los saberes científicos, promoviendo una educación más pertinente, ética y territorial. Al situar el aprendizaje en el contexto local y reconocer la validez de los conocimientos comunitarios, se ha logrado superar la fragmentación del currículo oficial y generar prácticas educativas que responden a las realidades y necesidades de la comunidad. Este enfoque no solo refuerza la identidad cultural y la pertenencia, sino que también promueve una educación más inclusiva y justa, capaz de transformar tanto a los estudiantes como a la comunidad en su conjunto.

Por otro lado, los resultados de esta investigación abren nuevas preguntas y posibilidades de replicar esta experiencia en otros contextos, contribuyendo a la transformación estructural del sistema educativo nacional y local. Se plantea, por ejemplo, la necesidad de explorar cómo la pedagogía territorial puede adaptarse a diferentes realidades culturales y geográficas, así como los desafíos que implica su implementación a escala. Además, se abre el debate sobre cómo las políticas educativas pueden incorporar y sostener estas prácticas a largo plazo, asegurando su pertinencia y efectividad. Estas proyecciones invitan a pensar en una educación que no solo se adapte a las comunidades, sino que también las empodere para liderar su propio desarrollo y transformación social.

En resumen, las conclusiones de esta investigación demuestran que la escuela puede convertirse en un espacio de reparación y territorio de transformación cuando se adoptan enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren la diversidad de saberes y la corresponsabilidad comunitaria. Estos hallazgos no solo responden a los objetivos de la

investigación, sino que también abren posibilidades para la replicación de estas prácticas en otros contextos similares, contribuyendo a la descolonización del conocimiento y a la promoción de prácticas educativas inclusivas y justas.

### **Recomendaciones**

**Fortalecimiento de la pedagogía territorial:** Se recomienda a las instituciones educativas y a los docentes profundizar en la aplicación de la pedagogía territorial, integrando de manera sistemática los saberes ancestrales y comunitarios en el currículo escolar. Para ello, es fundamental contar con formación continua en pedagogía crítica y descolonización del conocimiento, así como con recursos didácticos que reflejen la diversidad cultural y lingüística de la región.

**Promoción del idioma aimara como eje transversal:** Se sugiere diseñar e implementar programas específicos para la recuperación y revitalización del idioma aimara, no solo como asignatura, sino como herramienta para nombrar el mundo y construir conocimiento desde la perspectiva local. Esto implica trabajar con familias, sabios y líderes comunitarios para fortalecer los vínculos intergeneracionales y garantizar la transmisión oral y escrita del idioma.

**Participación activa de la comunidad:** Se recomienda establecer mecanismos de corresponsabilidad y participación activa de la comunidad en la toma de decisiones educativas. Esto puede incluir la creación de comités locales de educación, la realización de talleres participativos y la incorporación de saberes comunitarios en la evaluación y el diseño de proyectos escolares.

**Articulación con políticas públicas:** Se sugiere a los actores locales y nacionales trabajar en la articulación de estas prácticas con las políticas públicas educativas, buscando su reconocimiento y sostenibilidad a largo plazo. Esto implica generar evidencias de impacto y proponer ajustes normativos que faciliten la implementación de la pedagogía territorial y la valoración de los saberes ancestrales en el sistema educativo formal.

Investigación y documentación continua: Se recomienda realizar investigaciones y documentación permanente sobre los procesos de transformación educativa, con el fin de generar conocimientos locales y compartir experiencias exitosas con otras comunidades y regiones. Esto permitirá construir una base de evidencias sólida que respalde la replicación y escalabilidad de estas prácticas en otros contextos.

### **Declaración de conflicto de interés**

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

### **Declaración de contribución a la autoría**

Ronal Chuqui Condori: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

El autor declara que utilizó la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

## **REFERENCIAS**

Andrade Guevara, V. M. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 1-31. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>

Amawtay Wasi. (2015). Educación intercultural para el buen vivir. Quito: Universidad Intercultural.

Antileo, E. (2018). Educación mapuche: saberes, lengua y territorio. Santiago: Editorial Pehuén.

Antúnez, M., & Lara, M. (2014). La historia oral como herramienta pedagógica. Buenos Aires: Editorial del Sur.

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

<https://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). Ley N.º 045 contra el racismo y toda forma de discriminación. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

<https://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). Ley N.º 073 de Deslinde Jurisdiccional. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>

Carrasco, M. (2016). Currículo comunitario mapuche: experiencias desde el Wallmapu. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Choque, R. (2015). El aimara como lengua de conocimiento. Revista T'inkazos, 18(35), 45–58.

Choquehuanca, R. (2020). Educación emocional y comunidad: desafíos en contextos rurales. La Paz: Centro de Estudios para la Educación Popular.

Coba, M., & Gualán, R. (2016). Currículo comunitario en escuelas kichwa. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Colectivo Asháninka. (2016). Educación desde la selva: saberes, cantos y resistencias. Lima: Instituto de Estudios Amazónicos.

Colectivo Educadores Rurales. (2018). Pedagogías del territorio en los Andes peruanos. Cusco: Red de Maestros Interculturales.

Colectivo UACO. (2021). Pedagogía del territorio: experiencias desde Oaxaca. Oaxaca: Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

Colque, M. (2019). Educación territorial y saberes comunitarios en el altiplano boliviano. La Paz: Instituto de Estudios Andinos.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2019). Educación propia en tiempos de conflicto. Cauca: CRIC.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. Buenos Aires: CLACSO.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctt20krxfv>

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores.

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2018). Las epistemologías del Sur: Perspectivas. Siglo XXI Editores.

Dussel, E. (2009). La pedagógica latinoamericana. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.

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

Estado Plurinacional de Bolivia. (1994). Ley N° 1565 de Reforma Educativa. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Estermann, J. (2006). Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo. Abya Yala.

Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México. Siglo XXI Editores

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Gómez Vélez, M. I., Saldarriaga Grisales, D. C., López Gil, M. C., & Zapata Botero, L. M. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales: Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris*, 12(24), 27-59.  
<https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a2>

Grosfoguel, R. (2013). Epistemologías del Sur y descolonización del pensamiento. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 79–94). Ediciones Abya Yala.

Grosfoguel, R. (2016). La descolonización del conocimiento: Epistemologías del Sur. En R. Grosfoguel, S. R. Maldonado-Torres & N. C. Saldívar (Eds.), *Decolonizar las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 17–32). Ediciones del Signo.

Rivas, E. (2020). *Pedagogía del cuidado: Aportes para una educación sensible y transformadora*. Editorial El Colectivo.

Rivera Cusicanqui, S. (1990). *La historia oral como método de investigación*. La Paz: Taller de Historia Oral Andina.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. La Paz: Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.