



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 2
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2
abril-junio 2026

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

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.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, 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, 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 abril 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio

DOI: <https://doi.org/10.71112/3gdjdr77>

**PRÁCTICAS DECOLONIALES PARTICIPATIVAS DESDE LOS SABERES
LOCALES EN LA COMUNIDAD**

**PARTICIPATORY DECOLONIAL PRACTICES FROM LOCAL KNOWLEDGE IN THE
COMMUNITY**

Hugo Edwin León Flores

Bolivia

Prácticas decoloniales participativas desde los saberes locales en la comunidad

Participatory decolonial practices from local knowledge in the community

Hugo Edwin León Flores^{a,*}

leonfloreshugo.e@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1724-698X>

Universidad Pedagógica de Sucre

Bolivia

*Autor de correspondencia: leonfloreshugo.e@gmail.com, ^aUniversidad Pedagógica de Sucre, Bolivia

RESUMEN

El artículo analiza experiencias educativas en comunidades del Altiplano paceño desde un enfoque decolonial y participativo, orientado a fortalecer la identidad cultural. Destaca la recuperación de saberes locales, la alimentación escolar pertinente y la mejora de la infraestructura educativa. Basado en la Investigación Acción Participativa, propone una educación humanizada que reconoce la cosmovisión aymara como fuente de conocimiento y práctica pedagógica.

Los resultados muestran que integrar saberes ancestrales al currículo fortalece aprendizajes, identidad cultural y participación comunitaria. Asimismo, la alimentación con productos locales mejora la nutrición y el sentido de pertenencia, mientras que el trabajo comunitario en infraestructura refuerza la cohesión social.

La investigación concluye que una educación decolonial centrada en la comunidad, constituye a la construcción de una escuela humanizada, inclusiva y culturalmente pertinente, en coherencia con los principios del Vivir Bien.

Palabras clave: Educación decolonial; Investigación Acción Participativa; Saberes locales; Identidad cultural; Cosmovisión aymara.

ABSTRACT

The article analyzes educational experiences in communities of the Pacheno Highlands from a decolonial and participatory approach, geared towards strengthening cultural identity. It highlights the recovery of local knowledge, relevant school feeding and improvement of educational infrastructure. Based on Participatory Action Research, it proposes a humanized education that recognizes Aymara cosmovision as a source of pedagogical knowledge and practice.

The results show that integrating ancestral knowledge into the curriculum strengthens learnings, cultural identity and community engagement. Asymmetrically, feeding with local produce improves nutrition and sense of belonging, while community work on infrastructure strengthens social cohesion.

The research concludes that a community-centered decolonial education, constitutes the building of a humanised, inclusive and culturally relevant school, in coherence with the principles of Living Well.

Keywords: Decolonial education; Participatory Action Research; Local knowledge; Cultural identity; Aymara worldview.

Recibido: 1 abril 2026 | Aceptado: 21 abril 2026 | Publicado: 22 abril 2026

INTRODUCCIÓN

La educación en las comunidades del altiplano, situada en la cultura aymara enfrenta desafíos que trascienden lo material e incluyen dimensiones culturales, sociales y emocionales, la unidad educativa tradicionalmente ha sido un espacio de transmisión de conocimientos estandarizados que menudo invisibiliza la lengua originaria de la población, las prácticas y los saberes que tienen la cultura aymara, generando una desconexión con la vida comunitaria y la identidad de los estudiantes en la población, los maestros y maestras y las familias de la comunidad han expresado que muchas veces se sienten que los contenidos escolares del sistema educativo no reflejan y valoran de historia misma de su cultura, las tradiciones y la cosmovisión del pueblo aymara de la comunidad de Chama, se ha observado lo que enseñan en la unión educativa no se conoce los saberes locales y tampoco toma en cuenta la historia de los ancestros que transmitieron sus abuelos.

Según Freire (1992), la educación debe ser concebida como un diálogo liberador que reconoce y valida los contextos y saberes de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y de empoderamiento cultural. En este sentido se requiere un enfoque educativo que no solo enseñe contenidos, sino que también fortalezca la identidad cultural de la población, genere sentidos de pertinencia y vincule a los estudiantes con su comunidad con su cosmovisión y sus raíces ancestrales, este enfoque implica considerar la escuela como un espacio de encuentro donde se articulen los saberes ancestrales, a partir de la Alimentación culturalmente pertinente y de la infraestructura digna, Desde allí promover un aprendizaje integral que respete la diversidad cultural y la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios.

Entonces la educación decolonial surge como una alternativa crítica frente a los modelos educativos centrados en la colonialidad del poder y dominio hacia las culturas marginadas, que priorizan el conocimiento del occidente y se producen desigualdades (Quijano, 2000; Mignolo, 2010). En el contexto de la comunidad aplicar las prácticas

decoloniales implica recuperar saberes locales, integrar la participación comunitaria en la organización y planificación escolar, adecuar la alimentación escolar en base a los productos tradicionales de la comunidad y a partir de ella también mejorar la infraestructura a través de la cooperación comunitaria, reconociendo a la escuela o la unidad educativa como un espacio de desarrollo de la humanidad, cultural y social.

En este sentido el presente artículo enfatiza la necesidad de buscar una educación en igualdad de condiciones que sean más humanas, reconociendo a los estudiantes como sujetos con identidad, historia y emociones, la unidad educativa en este enfoque deja de ser un espacio de imposición curricular para convertirse en un territorio donde la cultura de la comunidad, el aprendizaje y la comunidad dialogan y se fortalecen mutuamente a partir de la interacción, del diálogo entre todos actores de la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se fundamenta en un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), diseñado para garantizar que la comunidad educativa no sea únicamente objeto de estudio, sino un sujeto activo y protagonista de todos los procesos de la investigación. Este enfoque permite que los actores educativos estudiantes, docentes, familias, autoridades originarias y sabios locales participen de manera directa en la identificación de problemas, la planificación de acciones, la implementación de estrategias y la evaluación de resultados.

La elección de la IAP responde a la necesidad de abordar los desafíos educativos en las unidades educativas desde una perspectiva integral, en la que los saberes ancestrales y locales, la alimentación escolar y la infraestructura educativa son concebidos como dimensiones interconectadas de la vida escolar. Este enfoque posibilita que las intervenciones educativas no se limiten a la transmisión de contenidos formales, sino que promuevan procesos

de aprendizaje significativo, contextualizado y pertinente, que fortalezcan la identidad cultural y la cohesión comunitaria.

El enfoque IAP se sustenta en principios epistemológicos de decolonialidad, que valoran los conocimientos locales y la cosmovisión indígena como fuentes legítimas de aprendizaje. De acuerdo con Rivera Cusicanqui (2010) y Mignolo (2010), la investigación decolonial reconoce que el conocimiento no es neutral ni universal, sino situado y relacional, y que la comunidad debe ser considerada como centro epistemológico, donde los saberes tradicionales y las prácticas culturales se integran en la construcción de conocimiento. Por ello, la metodología no solo busca generar resultados académicos, sino también producir transformaciones prácticas, sostenibles y culturalmente significativas para la comunidad.

Asimismo, la IAP promueve la horizontalidad en las relaciones entre investigadores y participantes, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cooperación. Los participantes no son meros receptores de información, sino agentes activos que construyen soluciones, recuperan saberes locales y toman decisiones sobre la planificación educativa, la alimentación escolar y la infraestructura. Esta característica convierte la investigación en un proceso transformador, que fortalece la autonomía y la participación comunitaria, y contribuye a la consolidación de una escuela decolonial, humanizada y culturalmente pertinente.

La metodología también permite articular la investigación con la práctica educativa, generando un ciclo continuo de diagnóstico, intervención y evaluación. Las acciones implementadas como la incorporación de saberes ancestrales en el currículo, la alimentación escolar basada en productos locales y la mejora de la infraestructura mediante trabajo comunitario se diseñan y ejecutan en colaboración con los actores educativos, asegurando pertinencia, legitimidad y sostenibilidad.

En suma, la elección de la IAP garantiza que la investigación no solo produzca conocimiento académico, sino que también genere impacto directo en la vida de la comunidad educativa, fortaleciendo la identidad cultural, la participación comunitaria y la calidad de la

educación en la Unidad Educativa. Este enfoque integral refleja un compromiso ético, cultural y pedagógico con la comunidad, reconociendo que la educación decolonial requiere procesos participativos, colaborativos y contextualizados.

En conclusión, el estudio se desarrolló bajo un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), que considera a la comunidad educativa como sujeto activo del proceso. Se integraron saberes ancestrales, alimentación escolar y mejora de infraestructura como dimensiones interconectadas de la vida escolar. La metodología promovió participación, horizontalidad y diálogo entre estudiantes, docentes, familias y autoridades originarias, generando conocimiento contextualizado y transformador, orientado al fortalecimiento de la identidad cultural y la educación decolonial en las Unidades Educativas.

1. Enfoque

El enfoque que se implementa es el cualitativo porque nos permite explorar experiencias, percepciones y emociones de los participantes dentro de la investigación, reconociendo la complejidad del contexto social y cultural de la población, a partir de la investigación acción participativa el cual se sustenta en principios de decolonialidad , promoviendo la horizontalidad en las relaciones entre investigadores y la comunidad, también es importante la valoración de los saberes locales y la construcción de conocimientos (Rivera Cusicanqui, 2010). Este enfoque nos permite que la investigación genere resultados no solamente académicos, sino también que sean prácticos y transformadores para la comunidad educativa y la población.

2. Participantes

En el presente artículo los participantes han sido seleccionados mediante un muestreo intencional, donde se ha visto que exista una representación de diferentes actores educativos de la comunidad, porque es importante recuperar a partir de las necesidades que ellos viven día a día dentro las prácticas locales de su territorio, para lo cual se toma

50 estudiantes entre ellas 25 mujeres y 25 varones estudiantes de primero a sexto de secundaria, también se rescata la participación activa de 15 maestros y maestras, participan 15 madres y padres de familia entre ellas se incluye a los representantes de la comunidad y los delegados de cada curso, participan 5 autoridades originarias los que se encargan de supervisar y orientar los procesos educativos y culturales en la comunidad educativa, también se invita a 4 sabios locales los cuales son responsables de transmitir los saberes ancestrales en la música, en la medicina tradicional, textilera, ritualidad y otros saberes que son parte de la comunidad.

Desde la diversidad de los actores educativos que participan dentro de investigación nos garantiza un abordaje holístico de los fenómenos estudiados y promueve la legitimidad y apropiación comunitaria de los conocimientos generados, es importante considerar dentro la acción de la investigación a los actores educativos ya que a partir de ella se rescata a cada actor en los diferentes roles que ellos cumplen en la comunidad educativa Rescatando las experiencias que cada uno tiene en su vivencia cotidiana

3. Técnicas y procedimientos

Dentro de las técnicas y procedimientos que se utilizan en la selección de datos para sacar las riquezas del contexto educativo y cultural en la comunidad educativa su estructura diferentes actividades y procedimientos en la recolección de la información implementando técnicas que van a ayudar a direccionar el trabajo para lo cual se realiza lo siguiente:

Primero se hace entrevistas sin estructuradas, en el cual se realiza entrevistas a docentes, padres de familia, estudiantes y autoridades, y están enfocadas en percepciones sobre identidad cultural, alimentación escolar e infraestructura, entrevistas se desarrollan con preguntas abiertas para incentivar las narrativas personales y testimonios de los actores educativos y la comunidad utilizando la lengua originaria.

Segundo, observación a participantes, el investigador participa activamente en las actividades escolares y las actividades de la comunidad, también se realiza talleres de

recuperación de saberes y trabajo comunitario, permitiendo un registro directo de las prácticas, interacciones y emociones de los actores involucrados desde la realidad y contexto de la comunidad.

Tercera reunión comunitaria en la recuperación de saber locales, se organiza a los estudiantes y también al plantel docente en grupos para que puedan recabar información de la comunidad a partir del diálogo y compartiendo sus vivencias de los pobladores donde aprenden la música tradicional, la medicina ancestral, los tejidos que realizan desde los relatos orales de la comunidad y esto han servido para generar espacios de aprendizaje y fortalecimiento de la identidad cultural.

Cuarto se realiza el diagnóstico participativo de alimentación e infraestructura, donde la comunidad evalúa conjuntamente la alimentación de los estudiantes porque vienen de lugares lejanos y a veces el estudiante no trae un fiambre apropiado para que pueda sostenerse toda la jornada y también se observa el estado de las instalaciones identificando las necesidades y fortalezas y oportunidades de mejora, con el objetivo de brindar una calidad educativa donde la comunidad en su conjunto a la cabeza de la dirección observan las necesidades que tienen y de qué manera pueden mejorar mediante un trabajo comunitario activo.

Quinto el trabajo comunitario, la ejecución de mejoras de la infraestructura de la unidad educativa en las aulas, los laboratorios, huertos y espacios que tiene unidad educativa el cual se realiza mediante la cooperación de toda la comunidad reforzando la dimensión social y la infraestructura, estas mejoras se realiza a partir de la intervención de la dirección, la junta escolar y las autoridades originarias, gestionando con instituciones privadas y residentes de la comunidad para el apoyo del material.

Sexto se registra y analiza los datos, que se han utilizado dentro de la investigación, los diarios de campo, grabaciones, fotografías, y notas de observación. A partir de esto los datos fueron codificados y categorizados mediante técnicas de análisis cualitativo asegurando

la triangulación de información y validez de los hallazgos realizados en la comunidad con los diferentes actores educativos

4. Consideraciones

En el presente artículo se adopta medidas éticas rigurosas donde se incluye el consentimiento de la información verbal y escrito los cuales son adaptados a la cooperación cultural de la comunidad, también del respeto a los saberes sagrados y prácticas rituales en la comunidad, y estos resultados son devueltos en la lengua aymara y castellano, por último, la participación voluntaria y confidencialidad de los testimonios recogidos dentro de la comunidad entre todos actores educativos. La metodología evidencia que investigar en comunidades indígenas requiere sensibilidad cultural, empatía y compromiso ético, a partir de ella se garantiza los resultados que van a beneficiar directamente a la comunidad y no sean meramente académicos, sino que esta investigación pueda cambiar y responder a las necesidades de la comunidad educativa.

RESULTADOS

En los resultados del estudio se muestran los avances significativos en la integración de la identidad cultural educación, evidenciando cambios tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional y social de los estudiantes y la comunidad, se refleja el empoderamiento de la entidad cultural a partir de la incorporación de los saberes ancestrales en los contenidos curriculares, también se observa el cambio dentro su alimentación el cual ayuda a retener la información y su aprendizaje más tiempo y por último se observa la mejora de la infraestructura a partir de las gestiones realizadas con el apoyo de empresas privadas y la comunidad para mejorar la calidad educativa y poder transformar, responder a las necesidades que tiene el aprendizaje de los estudiantes.

Recuperación de saberes locales: La incorporación de saberes tradicionales, incluyendo música, textilería, medicina ancestral y relatos orales, permitió que los estudiantes se reconectaran con su cultura y desarrollaran un sentido de pertenencia.

- Incremento del uso de lengua aymara en actividades escolares, lo que fortaleció la comunicación intergeneracional y el respeto por la identidad lingüística.
- Mayor participación de los estudiantes en talleres prácticos, mostrando entusiasmo y motivación hacia el aprendizaje contextualizado.
- Reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales como parte integral del currículo, reforzando la auto identidad y autoestima cultural.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Mignolo (2010), quien sostiene que la desobediencia epistémica y la recuperación de epistemologías locales son esenciales para contrarrestar la colonialidad del conocimiento. La experiencia demuestra que el aprendizaje se vuelve más significativo cuando se relaciona con la vida cotidiana y la memoria histórica de la comunidad. Como reflexión la recuperación de saberes locales evidencia que la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos formales; debe ser un proceso dinámico, relacional y afectivo, donde la identidad cultural sea reconocida, valorada y practicada.

La recuperación de saberes locales y su incorporación al currículo escolar permitió que los estudiantes se reconectaran con sus raíces, desarrollando un sentido de pertenencia y orgullo cultural. Este proceso reafirma lo señalado por Paulo Freire (1992), quien sostiene que la educación debe ser un acto de liberación que reconozca al sujeto como portador de cultura y conocimiento. Del mismo modo, Walsh (2009) plantea que la educación decolonial busca “desaprender las jerarquías del saber” para dar valor a los conocimientos ancestrales.

Como análisis en las comunidades se evidenció que cuando los saberes locales música, textilería, medicina ancestral, ritualidad ingresan al aula, los estudiantes no solo

aprenden contenidos, sino también a reconocerse como parte viva de su cultura. La identidad cultural deja de ser un discurso y se convierte en una práctica cotidiana que genera autoestima y pertenencia. “La escuela deja de ser un espacio de transmisión para convertirse en un lugar de reencuentro con la memoria y la historia colectiva.”

Alimentación escolar con pertinencia cultural: La incorporación de alimentos tradicionales como quinua, cañahua, papa nativa y alimentos del lugar no solo mejoró la nutrición de los estudiantes, sino que también fortaleció los vínculos familiares y la participación comunitaria. donde se pudo evidenciar:

- Incremento del consumo de productos locales y fortalecimiento de la soberanía alimentaria.
- Participación activa de madres y padres en la preparación de los almuerzos, lo que promovió la transmisión de valores, costumbres y conocimientos culinarios.
- Mejora en la percepción de la escuela como un espacio de cuidado y afecto, vinculando la nutrición con la identidad cultural.

Según Walsh (2009), la alimentación es un acto cultural que refleja identidad, solidaridad y autonomía. La experiencia en las unidades educativas confirma que los programas de alimentación escolar pueden ser instrumentos de educación cultural, salud y cohesión social, integrando la comunidad en la gestión y planificación. Entonces la alimentación escolar con productos locales demuestra que la educación va más allá de lo académico; involucra afecto, cultura y respeto por las tradiciones, generando un impacto profundo en la formación integral de los estudiantes.

La inclusión de productos locales y tradicionales en los almuerzos escolares fortaleció los vínculos afectivos entre familia y escuela, transformando la alimentación en un acto de cuidado y de transmisión cultural. Según Walsh (2012), la descolonización del saber también

implica revalorizar las prácticas cotidianas de los pueblos como espacios pedagógicos de resistencia. En esa línea, Albó (2002) afirma que la alimentación no solo satisface necesidades biológicas, sino también identidad y simbólicas que sostienen la vida comunitaria.

La experiencia demostró que cuando la escuela utiliza los productos del territorio como la quinua, la papa nativa o la cañahua enseña a los niños a amar su tierra y su cultura. Comer lo propio se vuelve un acto de soberanía, identidad y aprendizaje. “El alimento se convierte en palabra, y la cocina en aula de memoria y cultura.”

Mejora de infraestructura educativa: Los trabajos comunitarios y la participación en la construcción y reparación de aulas, huertos y espacios multipropósito fortalecieron la identidad colectiva y el sentido de pertenencia se observa:

- Mejora significativa de las condiciones físicas de la escuela, incluyendo espacios de aprendizaje más seguros y funcionales.
- Fortalecimiento de la cooperación intergeneracional y del tejido social a través del trabajo comunitario.
- Aumento de la motivación y el orgullo de los estudiantes por su escuela, incrementando la asistencia y la participación en actividades escolares.

La infraestructura escolar no solo tiene un valor funcional, sino también simbólico y emocional. Las mejoras realizadas mediante la minga reflejan los principios de solidaridad y corresponsabilidad de la comunidad, reforzando la idea de la escuela como un espacio de construcción colectiva y culturalmente significativo. El trabajo comunitario en infraestructura demuestra que los procesos educativos deben involucrar a toda la comunidad y considerar el espacio escolar como un territorio de identidad, participación y cohesión social.

Los trabajos comunitarios para mejorar la infraestructura demostraron que los espacios escolares son más que estructuras físicas; son territorios culturales que reflejan cooperación y pertenencia. En este sentido, Quijano (2000) afirma que la colonialidad del poder no solo se expresa en las relaciones económicas, sino también en la organización del espacio. Desde una perspectiva educativa, Mamani (2018) sostiene que la infraestructura con pertinencia cultural dignifica al estudiante y promueve el aprendizaje situado.

En las escuelas, la mejora de las aulas, los huertos y los espacios comunes no solo embelleció la escuela, sino que unió a generaciones. La infraestructura se convirtió en símbolo de unidad y en una lección viva de trabajo colectivo. “Cuando la comunidad construye su escuela, también construye su futuro.”

Participación comunitaria y corresponsabilidad. La investigación muestra que el cambio educativo es sostenible cuando la comunidad se convierte en protagonista del proceso. Boaventura de Sousa Santos (2010) sostiene que no hay justicia cognitiva sin justicia social, y que los saberes del pueblo deben tener el mismo valor que los académicos. Asimismo, Rivera Cusicanqui (2010) plantea que la comunidad es el centro epistemológico del conocimiento andino, donde aprender y vivir son procesos inseparables.

La participación activa de padres, estudiantes, docentes y autoridades originarias en la planificación escolar demostró que la educación deja de ser una tarea institucional para convertirse en una responsabilidad compartida. La comunidad educativa se fortalece al reconocerse como un cuerpo colectivo que aprende y enseña desde la reciprocidad. “Educar en comunidad es tejer conocimientos con la vida misma.”

Sostenibilidad y retos futuros: Si bien se identifican limitaciones materiales y estructurales, la articulación entre escuela, comunidad y políticas locales constituye una base sólida para la sostenibilidad. Mignolo (2010) sostiene que la desobediencia epistémica es

necesaria para crear espacios de pensamiento otros, mientras que Escobar (2016) señala que los procesos educativos deben orientarse hacia la re-existencia, es decir, la capacidad de los pueblos para reinventarse desde sus propias raíces.

El reto principal es sostener las prácticas decoloniales sin depender exclusivamente de recursos externos, consolidando una educación que florezca desde la comunidad. Descolonizar la escuela no es un acto puntual, sino un proceso continuo de transformación cultural, pedagógica y emocional. “La educación decolonial no impone, siembra; no repite, crea; no separa, une.”

Las limitaciones y tensiones: A pesar los avances que existen en el estudio identifican varias dificultades como en escasez de recursos económicos para mantener y expandir las prácticas implementadas, existe la resistencia inicial de algunos docentes y actores frente a la metodologías pre coloniales y cambios positivos escolar, también se percibe limitaciones de políticas centralizados restringen a la autonomía en la alimentación infraestructura en la comunidad educativa. Estos desafíos que refleja la complejidad de implementar procesos de coloniales en contexto educativos con restricciones estructurales, sin embargo, da evidencia surge que la participación activa de la comunidad y la articulación con políticas públicas locales pueden mitigar estos obstáculos y garantiza la sostenibilidad del presente trabajo.

Cómo reflexión es importante reconocer y analizar las limitaciones permite ajustar estrategias y fomentar un aprendizaje continuo demostrando que la investigación de cuñado requiere flexibilidad, resiliencia y compromiso ético en la comunidad por eso es importante que existan comunicación con tan constante un trabajo horizontal y dialógico.

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la comunidad demuestra que la educación puede y debe ser un proceso profundamente humano, en el que la identidad cultural, el afecto, la participación comunitaria y el cuidado de los espacios educativos son elementos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes y de la comunidad en general.

Fortalecimiento de la identidad cultural: La recuperación de saberes locales y su incorporación al currículo escolar permitió que los estudiantes se reconectaran con sus raíces, desarrollando un sentido de pertenencia y orgullo cultural. Este proceso contribuye a la autoestima y a la formación de sujetos conscientes de su historia y cosmovisión.

Alimentación escolar humanizada y culturalmente pertinente: La inclusión de productos locales y tradicionales en los almuerzos escolares no solo mejoró la nutrición, sino que también fortaleció los vínculos afectivos entre familia y escuela, transformando la alimentación en un acto de cuidado, enseñanza y transmisión cultural.

Infraestructura como espacio simbólico y emocional: Las mingas comunitarias para la mejora de aulas, huertos y espacios multipropósito evidenciaron que los espacios físicos no solo son funcionales, sino que también refuerzan la cohesión social, la cooperación intergeneracional y el orgullo colectivo por la escuela.

Participación comunitaria y corresponsabilidad: La investigación mostró que la comunidad es protagonista del cambio educativo. La participación activa de padres, docentes, autoridades originarias y estudiantes en la planificación y ejecución de proyectos genera un aprendizaje compartido, fortalece la identidad colectiva y construye un sentido de pertenencia que trasciende la escuela.

Sostenibilidad y retos futuros: Aunque existen limitaciones materiales y estructurales, la articulación entre escuela, comunidad y políticas locales ofrece oportunidades para la

continuidad y expansión de prácticas decoloniales. La educación humanizada requiere compromiso ético, flexibilidad y creatividad para superar obstáculos y garantizar que los procesos sean significativos y duraderos.

En tal sentido la investigación evidencia que una educación decolonial y participativa no solo transforma conocimientos, sino que también transforma corazones y vínculos comunitarios. La escuela deja de ser un espacio aislado para convertirse en un lugar donde la cultura, la memoria, la afectividad y la colaboración se entrelazan, creando un proyecto educativo genuinamente humano, inclusivo y equitativo.

De manera integral, la teoría descolonizadora concluye que la educación es un proceso de re-existencia, entendido como la capacidad de los pueblos para reconstruir su identidad, su historia y su futuro desde sus propios saberes y valores. Este proceso no busca reemplazar el conocimiento científico, sino tejer un diálogo intercultural de saberes donde la experiencia comunitaria, el trabajo colectivo y la espiritualidad andina adquieran centralidad pedagógica.

En síntesis, la teoría descolonizadora en la comunidad revela que la transformación educativa genuina solo es posible cuando la escuela se enraíza en su comunidad, dialoga con sus saberes y se orienta al fortalecimiento de la identidad cultural como principio de vida.

Descolonizar la educación significa romper con las estructuras mentales, epistemológicas y pedagógicas de la dependencia, para construir una educación que produzca conocimiento útil, conciencia crítica y armonía social.

De este modo, la educación deja de ser un instrumento de dominación y se convierte en una práctica de libertad, dignidad y emancipación comunitaria, contribuyendo a la consolidación de un proyecto educativo propio, coherente con la cosmovisión andina y los principios del Vivir Bien.

La investigación realizada evidencia que las prácticas decoloniales participativas comunitarias constituyen un enfoque educativo transformador capaz de fortalecer la identidad cultural en la educación. La integración de la planificación participativa, los saberes locales, la alimentación escolar culturalmente pertinente y la mejora de la infraestructura con pertinencia sociocultural no solo mejora la calidad educativa, sino que también genera un sentido profundo de pertenencia, cohesión social y corresponsabilidad en la comunidad.

El estudio demuestra que la educación decolonial trasciende la transmisión de contenidos académicos, constituyéndose en un proceso integral donde el aprendizaje se articula con la memoria histórica, la cosmovisión y los valores culturales de la comunidad. La participación activa de estudiantes, docentes, familias, autoridades originarias y sabios locales refuerza la legitimidad del conocimiento generado y asegura la sostenibilidad de las prácticas implementadas.

En síntesis, la educación en las comunidades se configura como un espacio de re-existencia cultural, en el que se reconocen y valorizan los saberes ancestrales, se promueve el cuidado de los estudiantes y del entorno educativo, y se fortalece la identidad cultural como eje central de la formación integral. Este enfoque ofrece evidencia de que una educación humanizada, inclusiva y culturalmente pertinente no solo transforma conocimientos, sino también vínculos comunitarios, emociones y prácticas de vida, consolidando un proyecto educativo coherente con los principios del Vivir Bien y la autonomía cultural de los pueblos originarios.

Declaración de conflicto de interés

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

Declaración de contribución a la autoría

Hugo Edwin León Flores: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Declaro que no utilicé Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

- Albó, X. (2002). Pueblos indígenas y educación intercultural en América Latina. CEPAL. De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- Escobar, A. (2016). Autonomía y diseño: La realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI.
- Mamani, P. (2018). Educación comunitaria y territorio: bases para un aprendizaje con identidad. Plural.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Del Signo.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala

TRIBAMA,_(2022). "Guia de _Investigacion _Decolonial". Derecho _Ambiente y _Recursos Naturales.- Lima _ Peru.

Quijano. Anibal_(2000)."Colonialidad _del poder, _eurocentrismo y_ America Latina.". Ed. Argentina.

Bautista, S. Juan José. (2018)."Dialectica _del Fetichismo de la _Modernidad" 2da. Ed . La Paz - Bolivia_ (pg. 282)

Ortiz Ocaña, Alexander y otros.(2018) "Hacia una pedagogia decolonial en/desde el sur global". Revista nuestra America. vol. 6, N° 12. pg. (195-222)

Castro Gomez, Santiago y Grosfoguel, Ramon. (2007). "El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistemica mas alla del capitalismo global.". Ed. Bogota D.C.

Haber, Alejandro. (2011) "Nometodologia Payanesa: Notas de Metodologias Indisciplinadas" con comentarios Henry Tantalean, Dante Angelo francisco Gil Garcia. Ediciones. Revista N° 23. Chilena de Antropologia.. Pg. (7 - 49)

Mignolo, Walter. (2010). "Desobediencia Epistemica: Retorica de la modernidad, logica de la colonialidad y gramatica de la descolonialidad" Edicion. Buenos Aires -

Argentina Boaventura de Sousa, Santos. (2010) "Descolonizar el saber, reinventar el poder". Ed.

Montevideo - Uruguay. Pg. 113

Follari, Roberto,. "Lo indigena sin Esencialismo_(sobre la inexistencia de epistemologias otras)".

.Rivera, /Cusicanqui_ Silvia_ (2017). "Colonialismo interno y memoria colectiva". Ed. Mexico Ari

spe, V. (2020). Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. Caracol, (20), 166–187.

Prada, R. (2014). Epistemología, pluralismo y descolonización. (Publicación en línea).

Rivera Cusicanqui, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. Temas Sociales, (11), 49–64.

- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Cosmovisiones y epistemologías del Sur. (Varios trabajos)
- Walsh, C. (s. f.). Interculturalidad epistémica superior a la multiculturalidad. (Resumen general en Wikipedia). Albó, X. (2002). Jesús de Machaca: Enfoques... hacia su desarrollo (2.^a ed.). CIPCA. (Original 1999).
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Gaceta Oficial. (Arts. 78, 80, 86).
- Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (SEP). (2023). Ministerio de Educación. (pp. 18–21).
- Decreto Supremo N.º 23949. (1995, 1 de febrero). Órganos de Participación Popular en Educación.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (ed. esp.). Siglo XXI. (Orig. 1970). PDF ed. educativa.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediencia epistémica. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287– 324.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber* (pp. 201–246). CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. PDF.
- Santos, B. de S. (2011). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo XXI. (caps. sobre ecología de saberes).
- Santos, B. de S. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. UC–CES/CLACSO (p. 5–20).
- Tuhiwai Smith, L. (2016/1999). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. LOM (cap. 1, 2, 8).
- Ministerio de Educación. (2014). RM 750/2014: Reglamento de participación social comunitaria (Juntas Escolares).