



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 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. 3, julio-septiembre 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 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/5f0j2k88>

**RECUPERACIÓN DE LOS SABERES Y CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA**

**RECOVERY OF KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING IN EDUCATIONAL
PRACTICE**

Yecid Ramirez Chipana

Bolivia

Recuperación de los saberes y conocimientos en la práctica educativa

Recovery of knowledge and understanding in educational practice

Yecid Ramirez Chipana^{a,*}

yecid.roy@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0028-9376>

*Autor de correspondencia: yecid.roy@gmail.com, ^aUniversidad Pedagógica, Bolivia

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo describir de manera reflexiva sobre la importancia de la recuperación y la revalorización de saberes y conocimientos locales en la práctica pedagógica en la Unidad Educativa “Simón Bolívar” de Chacoma del Distrito Educativo Patacamaya, a través de la lectura de la realidad y diálogo con los actores y autores decoloniales con el fin de promover la recuperación de los saberes ancestrales en el proceso educativo. En relación a las estrategias implementadas en el proceso de aprendizaje los resultados y los hallazgos encontrados que solamente el 40 % de maestros y maestras promueven la recuperación de los saberes y conocimientos ancestrales a través de reflexiones comunitarias, exposición de contenidos temáticos del currículo regionalizado y la investigación y producción de conocimientos en la comunidad educativa. De tal manera, es importante implementar estrategias metodológicas innovadoras y de impacto pedagógico para transformar plenamente la educación, acorde a las necesidades de la sociedad, una educación que realmente sea auténtico y liberadora para cambiar las estructuras y modelos educativos eurocéntricos por un modelo educativo productivo y transformador.

Palabras clave: Saberes y conocimientos; educación; transformación; revalorización

ABSTRACT

The objective of this article is to describe in a reflexive way the importance of the recovery and revaluation of local knowledge and knowledge in educational practice in the "Simón Bolívar" Educational Unit of Chacoma of the Patacamaya Educational District, through the reading of reality and dialogue with decolonial actors and authors in order to promote the recovery of ancestral knowledge in the educational process. In relation to the strategies implemented in the learning process, the results and findings found that only 40% of teachers promote the recovery of ancestral knowledge and knowledge through community reflections, presentation of thematic contents of the Regionalized Curriculum and research and production of knowledge in the educational community. In this way, it is important to implement innovative methodological strategies with a pedagogical impact to fully transform education, according to the needs of society, an education that is truly authentic and liberating in order to change Eurocentric educational structures and models for a productive and transformative educational model.

Keywords: Knowledge and knowledge; education; transformation; revaluation

Recibido: 23 julio 2026 | Aceptado: 23 agosto 2026 | Publicado: 24 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación está orientado a la recuperación de los saberes y conocimientos ancestrales como estrategia para transformar la educación en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Este estudio se desarrolló en la Unidad Educativa "Simón Bolívar de Chacoma", perteneciente al Distrito Educativo de Patacamaya provincia Aroma del departamento de La Paz, durante la gestión 2025.

En el proceso de investigación se evidenció que, durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, se presenta una diversidad de problemáticas educativas. Por ejemplo, no se abordan contenidos relacionados con la recuperación de los saberes y conocimientos locales; estos permanecen únicamente como retos o desafíos que aún no se concretan en la práctica, porque la mayoría de los docentes no cuenta con la capacitación o formación necesaria para incorporar los saberes ancestrales en el proceso pedagógico, lo cual limita la enseñanza y transmisión de estos conocimientos a la comunidad educativa.

A pesar de que la legislación educativa de Bolivia incorpora el currículo regionalizado con el propósito de promover los saberes ancestrales de cada región, los maestros deben acceder a procesos de formación posgradual y cursos de capacitación, de acuerdo con las necesidades y demandas de la comunidad educativa, para fortalecer y consolidar una educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Asimismo, en el proceso pedagógico, la enseñanza de los saberes ancestrales requiere necesariamente el manejo de la lengua originaria para el aprendizaje de la importancia de estos conocimientos; sin embargo, esta práctica no se visibiliza plenamente en el ámbito educativo, debido a que la mayoría de las y los estudiantes son monolingües y hablantes de la lengua castellana. De esta manera, la falta de uso de la lengua originaria incide en la poca revalorización de los conocimientos ancestrales.

En la práctica educativa es importante reflexionar sobre la recuperación ontológica y axiológica de las naciones y comunidades indígenas, con el fin de garantizar una educación basada en valores y principios orientados al vivir bien. Asimismo, la diversidad o pluralidad epistémica facilita la comprensión integral de la realidad, considerando todos los elementos cognitivos que componen la realidad social.

Uno de los hallazgos más importantes de la investigación evidencia que el 50 % de las maestras y maestros integran y aplican ciertas estrategias metodológicas para la promoción,

recuperación y difusión de los saberes y conocimientos ancestrales en el proceso pedagógico. En consecuencia, esta información constituye una base fundamental para plantear propuestas metodológicas que permitan a los docentes convertirse en impulsores de una educación decolonial.

METODOLOGÍA

En la presente investigación se utilizó metodología mixta cualitativa y cuantitativa ya que permitió comprender los fenómenos educativos y sociales relacionados con los desafíos de la recuperación y revitalización de los saberes y conocimientos locales en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Según Roberto Hernández Sampieri (2014), “la metodología cualitativa es un enfoque de investigación utilizado principalmente en las ciencias sociales y humanísticas que se enfoca en el estudio de fenómenos complejos desde una perspectiva holística”.

En este contexto, la metodología cualitativa facilitó la interpretación de los datos y de la información obtenida durante la investigación, permitiendo comprender y realizar inferencias y juicios valorativos sobre la importancia de integrar los saberes y conocimientos locales en el ámbito educativo. Además facilitó la comprensión de las experiencias, perspectivas y significados que los participantes atribuyen dentro de la comunidad educativa. Este enfoque se centró en analizar la realidad desde la visión de los propios actores educativos de la comunidad, reflejando una comprensión más profunda sobre la importancia de los saberes y conocimientos ancestrales en la práctica educativa.

Además, se utilizó la metodología cuantitativa con el propósito de obtener datos estadísticos para la investigación. Según Roberto Hernández Sampieri (2014), “la metodología cuantitativa es un enfoque de investigación que se centra en la recolección y análisis de datos numéricos”. En este sentido, este enfoque permitió identificar resultados y comprobar hipótesis

mediante la aplicación de encuestas, orientadas a medir variables relacionadas con la cantidad de maestras y maestros que incorporan los saberes y conocimientos ancestrales en el currículo educativo.

Para la recolección de información se utilizó las técnicas de investigación, como entrevistas y observaciones directas. A través de estas herramientas, fue posible obtener información detallada, contextualizada e interpretativa, lo que permitió valorar y explicar el papel de los conocimientos ancestrales en los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro de la comunidad educativa.

Además en el trabajo de campo se utilizó la investigación descriptiva decolonial que Según Quijano (2000) “Es una perspectiva de la investigación social que tiene como objetivo describir las realidades, procesos y estructuras de poder desde un enfoque crítico que cuestiona las influencias coloniales que han marcado el pensamiento, la cultura y las prácticas sociales, especialmente en los contextos de los países de la periferia”. De tal manera, a través de la investigación descriptiva decolonial se realizó el relato de la realidad educativa referente a la enseñanza o no de los saberes y conocimientos ancestrales en la práctica educativa.

El diseño de la investigación se realizó en el marco del enfoque decolonial, la cual es una corriente crítica que cuestiona las estructuras de poder, conocimiento y dominación heredadas del colonialismo y que siguen operando en las sociedades contemporáneas. Por tanto, es una posibilidad y oportunidad en el proceso de la investigación para transformar la metodología de la investigación de acuerdo a las necesidades y el contexto educativo.

Este enfoque desafía las narrativas dominantes, principalmente aquellas provenientes de la modernidad y el eurocentrismo, y busca dar visibilidad y voz a los saberes, culturas y epistemologías que han sido históricamente marginadas por el colonialismo. En lugar de ver el

colonialismo como un fenómeno del pasado, lo entiende como una estructura persistente que continúa afectando la política, la economía, la cultura y el conocimiento.

La población de estudio en el proceso de investigación fue la Unidad Educativa “Simón Bolívar de Chacoma”, dependiente de la Dirección Distrital de Educación Patacamaya, de la provincia Aroma, del departamento de La Paz. Como muestra de investigación, se tomó en cuenta a los actores educativos como ser: gestor educativo, docentes y estudiantes de la unidad educativa.

RESULTADOS

Falta de integración de saberes y conocimientos en el proceso pedagógico

Desde la perspectiva decolonial, la falta de integración de saberes y conocimientos en el proceso pedagógico puede entenderse como “Una continuidad del colonialismo en el ámbito educativo, donde se privilegia el conocimiento impuesto por la cultura dominante y se desvaloriza el saber propio de los pueblos colonizados”. (Fanon, 2009, p. 11). Esta situación reproduce relaciones de poder que limitan la construcción de una conciencia cultural y crítica, ya que la educación deja de ser un espacio de liberación y se constituye en un medio de reproducción de la dominación cultural y epistémica. En tal sentido, Fanon sostiene que es importante promover una educación decolonial para que las personas aprendan a pensar críticamente y a valorar su propia identidad.

Por su parte, según Lander sostiene que la modernidad ha construido una “Naturalización del pensamiento occidental como universal, lo que impide reconocer la diversidad epistemológica existente en las sociedades”. (Lander, 2000, p. 34). Por ello, la falta de integración de saberes en la educación genera una reproducción de desigualdades cognitivas y culturales, debilitando la posibilidad de una educación intercultural crítica y emancipadora.

Según Catherine Walsh el concepto de “falta de integración de saberes y conocimientos en el proceso pedagógico, desde su enfoque de la interculturalidad crítica y la decolonialidad, sostiene: “Es la persistencia de un modelo educativo que privilegia el conocimiento occidental y marginaliza los saberes indígenas, afrodescendientes y populares” (Walsh, 2009, p. 78). De tal manera que, esta definición hace referencia a una educación con estructura colonial desde jerarquías epistémicas, impide el diálogo horizontal de los saberes y conocimientos.

Por otro lado, la integración de saberes y conocimientos en el proceso pedagógico, desde el enfoque de las epistemologías del Sur, este fenómeno puede entenderse como la “Exclusión y subordinación de otros saberes (populares, indígenas, campesinos y comunitarios) frente al conocimiento científico occidental, considerado como único válido” . (Sousa Santos, 2009, p. 44). En tal sentido el autor denomina “injusticia cognitiva”, ya que el sistema educativo y académico invisibiliza otras formas de conocer y limita el diálogo entre distintos tipos de saberes y conocimientos en el mundo.

Desde esa visión crítica, la falta de integración de saberes en la educación reproduce una lógica de monocultural del saber, donde solo se reconoce la ciencia moderna como legítima, debilitando la posibilidad de una educación intercultural, plural y emancipadora. Para Sousa Santos, superar esta problemática implica construir una ecología de saberes, es decir, un diálogo horizontal entre diferentes conocimientos que permita una educación más justa y contextualizada.

Desde la perspectiva de la observación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la unidad educativa, se evidenció la invisibilización y la falta de inclusión de los saberes y conocimientos locales en la planificación curricular. Esto se debe a que no todas y todos los estudiantes de Educación Secundaria Comunitaria Vocacional revalorizan los saberes locales,

tales como los cuentos tradicionales de la comunidad, los relatos de costumbres y tradiciones, las cosmovisiones, el uso y manejo de la medicina tradicional, entre otros saberes milenarios propios de la comunidad y la región.

Entre los factores que inciden en la falta de integración de los saberes locales, según el Director de la Unidad Educativa, Quispe F. (2025) En. Se genera por motivos “Pérdida paulatina de la identidad cultural en las y los estudiantes, la falta de transmisión intergeneracional de saberes, la carencia de formación intercultural en el personal docente, la aculturación derivada de la influencia de los medios tecnológicos”, Por otro lado, según el Profesor de Comunicación y Lenguajes, Tola, S. (2025) otro de las razones es “Por la escasa utilización de la lengua originaria aymara”. Estas causas inciden negativamente en la formación integral de las y los estudiantes, generando la desvalorización de las expresiones socioculturales propias de la comunidad.

Para constatar la versión de los docentes, se entrevistó al personal docente de la unidad educativa. De ellos, únicamente el 45 % manifestó incorporar los saberes y conocimientos ancestrales mediante relatos orales y reflexiones comunitarias en el desarrollo de las sesiones pedagógicas. Estos resultados evidencian que aún existe una limitada integración de los saberes ancestrales en las prácticas educativas, lo que refleja la persistencia de enfoques pedagógicos centrados principalmente en contenidos convencionales.

Por tanto, el problema de investigación es que aún persiste el enfoque del colonialismo en las unidades educativas, es decir se pone mayor énfasis en el conocimiento de la cultura dominante y se desvaloriza el saber propio de los pueblos y naciones indígenas, siendo una barrera significativa para el desarrollo de una educación integral y contextualizada. La fragmentación de los contenidos académicos, la separación entre las distintas disciplinas y la falta de articulación entre los saberes científicos, técnicos y los

saberes tradicionales o locales dificultan la construcción de un aprendizaje significativo y la formación de sujetos críticos, reflexivos y autónomos.

En este sentido, Tedesco (2007) sostiene que la educación moderna tiende a dividir los conocimientos en áreas aisladas, sin una adecuada integración que permita su relación y aplicación en contextos reales. Esta falta de articulación puede provocar que las y los estudiantes no logren comprender las conexiones entre las distintas áreas del saber ni reconocer las aplicaciones prácticas de lo aprendido, lo que obstaculiza el desarrollo de una educación que fomente la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Actitudes de autores y actores educativos de los saberes y conocimientos locales

En el proceso de investigación para comprender la realidad educativa entorno a la inclusión y recuperación de los saberes y conocimientos locales en el proceso pedagógico, el cual se realizó a través de las siguientes preguntas problematizadoras teniendo los siguientes resultados es como sigue:

¿En el proceso de aprendizaje y enseñanza integran los saberes y conocimientos ancestrales?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	4	40%
NO	6	60%
TOTAL	10	100%



En el Gráfico 1 se presentan los resultados obtenidos de la entrevista aplicada a 10 docentes, lo que representa el 100 % de la muestra. En relación con la pregunta: ¿En el proceso de aprendizaje y enseñanza integra los saberes y conocimientos ancestrales?, se evidenció que el 40 % de los docentes manifestó que sí incorpora los saberes locales en el proceso pedagógico, mientras que el 60 % indicó que no lo hace.

Por tanto, se puede inferir que en la práctica educativa la mayoría de los docentes no promueven la recuperación ni la integración de los saberes locales, lo cual constituye una de las principales limitaciones para transformar la educación de acuerdo con las necesidades socioculturales y el contexto comunitario. Sin embargo, las disposiciones normativas establecen la enseñanza de los saberes articulados a los conocimientos universales dentro del currículo base del sistema educativo.

De acuerdo con la entrevista realizada al director de la Unidad Educativa "Simón Bolívar de Chacoma", el profesor F. Quispe (comunicación personal, 15 de mayo de 2025), manifestó que "En la práctica educativa es importante la incorporación de los saberes y conocimientos locales para avanzar hacia la creación de una educación más inclusiva, contextualizada y descolonizadora". Esta afirmación pone de manifiesto que la incorporación de los saberes locales permite valorar la riqueza cultural, lingüística y espiritual de las comunidades, fortaleciendo los conocimientos ancestrales transmitidos de generación en generación como parte esencial de la identidad de los pueblos. Asimismo, su integración en los procesos de enseñanza enriquece el aprendizaje, fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y promueve el respeto por la diversidad cultural.

En cambio, el representante del Consejo Educativo Social Comunitario de la Unidad Educativa, I. Ramírez (comunicación personal, 20 de mayo de 2025), manifestó que: "En las comunidades originarias, los saberes locales están ligados a las prácticas agrícolas, la

medicina tradicional, los sistemas de organización social, los rituales y las expresiones artísticas que reflejan una comprensión profunda del entorno natural y social". Esta apreciación coincide con los planteamientos de diversos autores que promueven una educación descolonizadora e intercultural, al reconocer que la incorporación de estos saberes al currículo escolar hace que el aprendizaje sea más pertinente y significativo, pues vincula la teoría con la vida cotidiana y revaloriza el conocimiento construido desde la experiencia comunitaria. De este modo, la escuela deja de ser un espacio que impone saberes externos para convertirse en un escenario de diálogo, reciprocidad y encuentro entre diferentes culturas.

Por ejemplo, con Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010), La inclusión de los conocimientos y saberes locales en el ámbito educativo representa un avance significativo hacia la construcción de una educación más inclusiva, contextualizada y descolonizadora. Esta inclusión permite valorar la riqueza cultural, lingüística y espiritual de las comunidades, reconociendo los saberes ancestrales que han sido transmitidos de generación en generación como un componente esencial de la identidad de los pueblos. Integrar estos saberes en la enseñanza no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y el respeto por la diversidad.

En conclusión, los resultados evidencian que la incorporación de los saberes y conocimientos locales aún es limitada en la práctica docente, pese a su reconocimiento en la Ley N.º 070. No obstante, los autores y actores educativos destacan que su integración fortalece la identidad cultural, contextualiza el aprendizaje y promueve una educación intercultural y descolonizadora. Por ello, es necesario fortalecer las prácticas pedagógicas que articulen los saberes ancestrales con los conocimientos universales.

En relación a la segunda pregunta ¿Los docentes emplean algunas estrategias pedagógicas transformadoras para la integración y recuperación de los saberes y conocimientos locales en el proceso pedagógico?

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	50%
NO	5	50%
TOTAL	10	100%



En el gráfico 2 muestra de los 10 docentes entrevistado que representa el 100%, en relación a la pregunta: ¿Utilizan algunas estrategias pedagógicas transformadoras para la integración y recuperación de los saberes y conocimientos locales en el proceso pedagógico?, el 50% de los docentes manifiestan que si utilizan las estrategias metodológicas para la integración y recuperación de los saberes locales en el proceso pedagógico y el 50% de los docentes indican que no integran. Por tanto, en la práctica educativa la mitad de los docentes no utilizan ciertas estrategias innovadoras para la recuperación de los saberes locales.

Las estrategias pedagógicas transformadoras desempeñan un papel crucial en la creación de una educación intercultural y decolonial, ya que facilitan la integración y recuperación de los saberes y conocimientos locales en el proceso educativo. Estas estrategias tienen como objetivo desafiar los modelos educativos convencionales, que históricamente han favorecido los conocimientos occidentales y han relegado o invisibilizado los saberes

ancestrales de los pueblos originarios. Mediante prácticas educativas innovadoras, participativas y contextualizadas, se fomenta un aprendizaje significativo que se ajusta a las realidades culturales, sociales y espirituales de cada comunidad.

La recuperación de los saberes locales mediante la acción pedagógica contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y al desarrollo de una conciencia histórica. Los estudiantes se reconocen como herederos de un legado de sabiduría, tradiciones y prácticas que aportan soluciones sostenibles a los desafíos actuales, como la protección del medio ambiente, la convivencia comunitaria o la salud integral. De esta manera, el aula se transforma en un espacio vivo de intercambio, respeto y construcción colectiva del conocimiento.

En este contexto, las estrategias pedagógicas transformadoras no solo elevan la calidad educativa, sino que también fomentan la equidad epistemológica, reconociendo que hay diversas maneras de conocer y aprender. Como menciona Paulo Freire (1997), “la educación auténtica no es la que simplemente transfiere conocimientos, sino la que genera oportunidades para su construcción” (p. 72). Desde esta perspectiva, enseñar no implica imponer, sino acompañar y dialogar para estimular la conciencia crítica y el aprecio por la cultura propia.

En resumen, las estrategias pedagógicas transformadoras son fundamentales para integrar y revitalizar los saberes locales en el proceso educativo. Facilitan la creación de una educación liberadora, inclusiva y comprometida con la identidad de los pueblos, que valore el conocimiento ancestral como un componente esencial de la formación integral del ser humano.

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que el 50 % de los docentes utiliza estrategias pedagógicas transformadoras para integrar los saberes y conocimientos locales, mientras que el otro 50 % no las incorpora en su práctica educativa. Esta situación refleja que aún predominan metodologías tradicionales que dificultan la articulación entre los conocimientos científicos y ancestrales, limitando la consolidación de una educación intercultural, contextualizada y descolonizadora, conforme a los principios del Sistema Educativo Plurinacional.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes sostienen que las estrategias pedagógicas "constituyen procedimientos y recursos utilizados de manera intencional y flexible por el docente para promover aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias en los estudiantes" (p. 141). Desde esta perspectiva, el docente debe asumir un rol mediador que planifique experiencias de aprendizaje contextualizadas, incorporando los recursos culturales, sociales y ambientales de la comunidad para fortalecer la apropiación de los saberes locales. En consecuencia, la limitada aplicación de estas estrategias por parte de la mitad de los docentes evidencia la necesidad de fortalecer la formación pedagógica en metodologías contextualizadas que favorezcan un aprendizaje pertinente.

De manera similar, Pimienta Prieto (2012) afirma que "las estrategias pedagógicas son un conjunto de acciones planificadas por el docente para facilitar el aprendizaje, promoviendo la participación activa del estudiante y el logro de los objetivos educativos" (p. 18). Este planteamiento permite interpretar que la recuperación de los saberes locales no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de una planificación didáctica que promueva la participación activa de los estudiantes y de los actores comunitarios. Por ello, cuando las estrategias pedagógicas se diseñan desde la realidad sociocultural, los aprendizajes adquieren

mayor significado y favorecen el desarrollo de competencias vinculadas con la identidad cultural y el compromiso con el entorno.

Los hallazgos coinciden con Fals Borda (1985), quien plantea que el conocimiento se construye mediante la participación activa de la comunidad a través de la investigación-acción participativa. En este marco, estrategias como proyectos comunitarios, talleres con personas mayores, ferias culturales e investigaciones escolares fortalecen el diálogo entre los saberes científicos y ancestrales. Sin embargo, la limitada aplicación de estas estrategias por algunos docentes evidencia la necesidad de impulsar innovaciones pedagógicas que favorezcan la recuperación y valoración de los saberes comunitarios.

En relación a las actitudes de los actores educativos frente a los saberes y conocimientos locales deben “orientarse hacia la revalorización de la memoria histórica, la identidad cultural y las formas propias de conocimiento de los pueblos indígenas y comunitarios” . (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 57). Desde la perspectiva crítica del autor la educación no debe limitarse a solamente reproducir conocimientos occidentales, más contrario deberá promover el reconocimiento y la legitimidad de los saberes locales como parte fundamental de la formación de las y los estudiantes. En este sentido, las actitudes de docentes, estudiantes y autoridades educativas resultan esenciales para fortalecer procesos educativos descolonizadores e interculturales.

Las actitudes de los actores educativos frente a los saberes y conocimientos locales deben “Orientarse al reconocimiento y fortalecimiento de la sabiduría ancestral como parte esencial de la formación integral de las y los estudiantes” (Medina, 2008, p. 92). Desde la perspectiva intercultural, en el proceso de aprendizaje y enseñanza debe promoverse el diálogo entre los conocimientos científicos y los saberes comunitarios, con el fin de valorar las prácticas culturales, la cosmovisión y las formas propias de aprendizaje de los pueblos indígenas. En este sentido, docentes, estudiantes y autoridades educativas tienen la

responsabilidad de promover espacios pedagógicos que recuperen y transmitan los conocimientos locales.

Complementando las definiciones anteriores, Rivera Cusicanqui (2010) señala que "no puede haber descolonización sin una recuperación de la memoria larga y de los saberes propios" (p. 62), destacando que la recuperación de los conocimientos ancestrales constituye un elemento esencial para fortalecer la identidad cultural y transformar las prácticas educativas.

Los resultados evidencian que las prácticas productivas tradicionales constituyen un importante medio de construcción y transmisión de saberes locales; sin embargo, su incorporación en los procesos pedagógicos de la Unidad Educativa "Simón Bolívar" de Chacoma sigue siendo limitada. Aunque las actividades agrícolas forman parte de la vida cotidiana de estudiantes y familias, se utilizan solo como ejemplos curriculares y no como estrategias metodológicas. Esto evidencia una brecha entre el contexto socioproductivo de la comunidad y las prácticas educativas desarrolladas en el aula.

Los hallazgos coinciden con Toledo y Barrera-Bassols (2008), quienes sostienen que los conocimientos ecológicos tradicionales son el resultado de la interacción histórica entre las comunidades y su entorno natural. Actividades como la siembra de papa, quinua, cebada, cebolla y otras hortalizas constituyen sistemas de conocimiento que integran técnicas agrícolas, manejo sostenible de recursos y organización comunitaria transmitidos entre generaciones. En consecuencia, su incorporación en los procesos educativos fortalece aprendizajes contextualizados, pertinentes y vinculados con la realidad sociocultural de los estudiantes.

Los resultados también se relacionan con Freire (1970), quien sostiene que la educación debe partir de la realidad y las experiencias socioculturales de los estudiantes. El testimonio de Carlos evidencia que el aprendizaje de las actividades agrícolas se desarrolla mediante la observación, la práctica y el acompañamiento de sus padres. Esta experiencia coincide con la propuesta freireana de una educación basada en el diálogo entre los saberes

comunitarios y los conocimientos escolares, superando la enseñanza tradicional centrada únicamente en la transmisión de contenidos.

Los hallazgos coinciden con Fals Borda (1985), quien sostiene que los conocimientos comunitarios poseen el mismo valor que los académicos cuando contribuyen a comprender y transformar la realidad. Desde esta perspectiva, las prácticas productivas tradicionales constituyen una fuente legítima de conocimiento al surgir de la experiencia colectiva y responder a las necesidades de la comunidad. En consecuencia, su integración en los procesos pedagógicos fortalece una educación participativa, contextualizada y orientada a valorar los saberes heredados por las familias.

CONCLUSIONES

En el proceso de la investigación se evidenció que en la unidad educativa solo el cuarenta por ciento de las maestras y maestros promueven la difusión y recuperación de los saberes y conocimientos ancestrales. En consecuencia, que el sesenta por ciento de los docentes no promueve la recuperación de saberes y conocimientos locales. Estos datos reflejan que no todos los educadores otorgan la debida importancia a la revalorización de la ecología de saberes dentro del ámbito educativo, lo que limita la posibilidad de consolidar una educación contextualizada y pertinente con las realidades socioculturales de las comunidades.

En relación con el uso de estrategias pedagógicas transformadoras orientadas a integrar y promover los saberes locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se observa que solo la mitad de los docentes posee conocimientos y dominio didáctico para incluir los saberes de las naciones y comunidades originarias. La otra mitad carece de una formación pedagógica sólida que les permita fortalecer la pedagogía intracultural, intercultural y plurilingüe conforme a la ontología y axiología de los pueblos indígenas. Por consiguiente, se hace

necesaria la capacitación y formación continua de los docentes, a fin de garantizar la integración y recuperación efectiva de los saberes y conocimientos ancestrales.

En la práctica educativa, respecto a las perspectivas y retos para alcanzar una transformación educativa, la mayoría de los actores entrevistados manifiesta una actitud propositiva orientada a la recuperación y revalorización de los saberes y conocimientos locales dentro del proceso pedagógico. Los participantes reconocen la importancia y la relevancia de incorporar estos saberes en la enseñanza, como un medio para fortalecer la identidad cultural y promover una educación contextualizada que dialogue con las realidades socioculturales de las comunidades.

En este sentido, es importante sostener la necesidad de reconocer y legitimar aquellos saberes que han sido históricamente marginados o silenciados por el conocimiento occidental y eurocéntrico. Esta perspectiva crítica invita a repensar los fundamentos epistemológicos de la educación, promoviendo la apertura hacia una ecología de saberes que permita la coexistencia, el diálogo y la valoración de diversas formas de conocimiento, contribuyendo así a la construcción de una educación verdaderamente intercultural y decolonial.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara que **no existe ningún conflicto de interés relacionado con la presente investigación**. Asimismo, manifiesta que no mantienen relaciones personales, institucionales, económicas, académicas o de otra naturaleza que puedan haber influido de manera directa o indirecta en el desarrollo de la investigación, el análisis de la información, la interpretación de los resultados o la elaboración del presente artículo científico.

Declaración de contribución a la autoría

Yecid Ramirez Chipana: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Constitución Política del Estado. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Fanon, F. (2009). Los condenados de la tierra. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961).
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Lander, E. (Ed.). (2000). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Medina, J. (2008). Suma qamaña: Por una convivencia posindustrial. Garza Azul.
- Ministerio de Educación. (2010). Ley N.º 070 de la Educación "Avelino Siñani–Elizardo Pérez". Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo regionalizado para el pueblo indígena originario Tacana. Ministerio de Educación.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201–246). CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- Sousa Santos, B. de. (2009). Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO/Siglo XXI Editores.
- Tedesco, J. C. (2007). La educación en tiempos de la sociedad del conocimiento. Narcea.
- Universidad Pedagógica. (2025). Módulo 27. Ontología y axiología de los pueblos indígenas en Latinoamérica para una educación transformadora. Universidad Pedagógica.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.
- <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>