



Andean and Amazonian worldviews in the initial training of Social Sciences teachers at the Mariscal Sucre Higher Teacher Training School

Cosmovisiones andina y amazónica en la formación inicial de docentes de Ciencias Sociales de la ESFM Mariscal Sucre

Armando Caro Condory¹  

¹ Universidad Juan Misael Saracho. Tarija, Bolivia.

Recibido: 17-05-2026 | Revisado: 03-06-2026 | Aceptado: 20-08-2026 | Publicado: 23-08-2026

Autor de correspondencia: Armando Caro Condory 

ABSTRACT

Introduction: The integration of Andean and Amazonian worldviews into initial teacher education represents a challenge for educational systems seeking to articulate interculturality, territory, and epistemological plurality. **Objective:** To analyze the current state of such integration among Social Sciences students and teachers at the Mariscal Sucre Higher Teacher Training School. **Methods:** A mixed-methods, non-experimental, cross-sectional, descriptive design was used. Participants included 45 students and 6 teachers selected through intentional non-probability sampling. Data were collected through a questionnaire, semi-structured interviews, and documentary analysis; the instruments underwent content validation by five experts. Quantitative data were analyzed using frequencies and percentages, while qualitative information was organized through thematic categories and triangulation. **Results:** Among students, 86.7% considered the integration of these worldviews important for their future teaching practice, 84.4% valued the systematization of community knowledge, and 73.3% recognized the potential of territory-based pedagogy; however, 37.8% identified traditional lectures as a frequently used strategy. Teacher interviews confirmed favorable perceptions while identifying limitations related to time, materials, and methodological strategies. **Conclusions:** The findings indicate a strong conceptual and attitudinal foundation, but pedagogical integration remains uneven and requires stronger community-based and territorially contextualized learning experiences.

Keywords: Andean worldview; Amazonian worldview; teacher education; intercultural education; Indigenous knowledge.

RESUMEN

Introducción: La integración de las cosmovisiones andina y amazónica en la formación inicial docente constituye un desafío para los sistemas educativos que buscan articular interculturalidad, territorio y pluralidad epistemológica. **Objetivo:** Analizar la situación actual de dicha integración en estudiantes y docentes de Ciencias Sociales de la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mariscal Sucre". **Métodos:** Se desarrolló un estudio mixto, no experimental, transversal y descriptivo. Participaron 45 estudiantes y 6 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron un cuestionario, entrevistas semiestructuradas y análisis documental; los instrumentos fueron sometidos a validación de contenido mediante juicio de cinco expertos. Los datos cuantitativos se analizaron mediante frecuencias y porcentajes y los cualitativos mediante categorías temáticas y triangulación. **Resultados:** El 86,7 % de los estudiantes consideró importante integrar las cosmovisiones en su futura práctica docente, el 84,4 % valoró la sistematización de saberes comunitarios y el 73,3 % reconoció el potencial de la pedagogía del territorio; sin embargo, el 37,8 % identificó las clases magistrales como estrategia frecuente. Las entrevistas confirmaron una valoración favorable, junto con limitaciones de tiempo, materiales y estrategias. **Conclusiones:** Existe una base conceptual y actitudinal sólida, pero una integración pedagógica todavía desigual, que requiere fortalecer experiencias comunitarias y territorialmente contextualizadas.

Palabras clave: cosmovisión andina; cosmovisión amazónica; formación docente; educación intercultural; saberes indígenas.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los docentes es un espacio estratégico para definir no sólo los conocimientos que se desarrollarán en la escuela, sino también los modos de comprensión de la realidad que serán reconocidos como legítimos en los procesos educativos. Este asunto resulta de particular importancia en sociedades que se caracterizan por una alta diversidad cultural, lingüística y epistemológica. En Bolivia las políticas recientes de formación docente han articulado interculturalidad, descolonización, justicia social y reconocimiento de saberes indígenas, pero persisten tensiones entre estas aspiraciones y las posibilidades concretas de transformación curricular¹.

Los antecedentes de la formación de maestros en Bolivia muestran un desplazamiento de modelos educativos históricamente asociados a referentes occidentales, a propuestas orientadas al reconocimiento de identidades, lenguas y conocimientos de los pueblos indígenas. Lopes Cardozo² mostró que la reforma educativa boliviana introdujo la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad, el plurilingüismo y la educación comunitaria como elementos para transformar la formación docente. No obstante, también detectó dificultades relacionadas con la apropiación de estos principios, la construcción curricular y las capacidades requeridas para su implementación.

La relación entre política y práctica es, por lo tanto, un problema de carácter histórico en la formación docente de Bolivia. Delany-Barmann³ evidenció que las reformas para potenciar las voces indígenas y la educación intercultural bilingüe cambiaron el propio discurso de lo que significa preparar para la docencia, si bien su aplicación fue atravesada por procesos institucionales complejos. Tal antecedente corrobora que la inclusión formal de perspectivas interculturales no siempre es sinónimo de transformación de forma automática derivada de las experiencias de escolarización.

Bajo este marco particular, la práctica comunitaria en la docencia adquiere una particular importancia. Magne La Fuente⁴ apunta a que las últimas generaciones de maestros en Bolivia han incluido procesos de práctica comunitaria e investigación educativa, con vistas a vincular los aprendizajes a nivel profesional con los contextos donde habrán de poder ejercer posteriormente los docentes. El intercambio entre instituciones, estudiantes, docentes y actores sociales aparece como un elemento relevante para contextualizar la formación y superar una relación puramente académica del conocimiento.

Este planteamiento se encuentra respaldado por la Ley N.º 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que establece una educación descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe, vinculada con las realidades socioculturales de los pueblos que integran el Estado Plurinacional de Bolivia (5). Desde esta perspectiva, la formación inicial docente no debería limitarse al dominio disciplinar, sino preparar profesionales capaces de comprender la diversidad cultural, relacionarse con diferentes sistemas de conocimiento y desarrollar prácticas pertinentes para los contextos comunitarios.

No obstante, el establecimiento de estos principios en el plano normativo no garantiza su integración efectiva en el currículo y las experiencias pedagógicas. Zavala⁶, al analizar la formación docente decolonial en los Andes, identifica dilemas entre los discursos de transformación epistemológica y las posibilidades institucionales para modificar prácticas históricamente configuradas. Esta tensión resulta relevante porque permite distinguir entre reconocer formalmente la diversidad y modificar las relaciones mediante las cuales diferentes conocimientos participan en la formación profesional.

Una revisión reciente sobre incorporación de conocimientos y perspectivas indígenas en la formación inicial docente confirma esta problemática. Yip y Chakma⁷ encontraron que las experiencias con mayor capacidad para preparar a los futuros profesores incluyen relaciones significativas con comunidades indígenas, reflexión sobre las experiencias formativas y oportunidades prácticas para integrar dichos conocimientos en situaciones educativas. De esta manera, el problema deja de ser exclusivamente curricular y se extiende hacia las metodologías, experiencias y relaciones que sostienen el aprendizaje.

La literatura también cuestiona modelos de preparación docente en los que los conocimientos indígenas permanecen en posiciones periféricas. Lees et al.⁸ muestran que las posibilidades poscoloniales en la formación de maestros exigen revisar los fundamentos epistemológicos de los programas y las formas mediante las cuales determinados conocimientos son legitimados. En este marco, incluir contenidos indígenas sin modificar las estructuras de enseñanza puede mantener las mismas relaciones de subordinación que una propuesta decolonial pretende transformar.

Domínguez⁹ profundiza esta discusión al señalar que la formación docente decolonial necesita traducirse en repertorios concretos de práctica. La transformación no se produce únicamente

mediante discursos críticos, sino cuando los futuros docentes desarrollan capacidades para actuar pedagógicamente desde perspectivas diferentes a aquellas que tradicionalmente han organizado la escolarización. Esto supone relacionar conocimientos, prácticas, territorio y experiencias sociales dentro de la formación profesional.

Las experiencias de docentes indígenas en otros contextos latinoamericanos ofrecen elementos adicionales. Anthony-Stevens y Gallegos Buitron¹⁰ muestran que profesores indígenas mexicanos desarrollan prácticas de recuperación cultural y lingüística en medio de tensiones institucionales y comunitarias. Estos procesos evidencian que los docentes no son únicamente transmisores de contenidos, sino actores capaces de negociar, recuperar y reconstruir conocimientos culturalmente significativos.

En Ecuador, Limerick¹¹ encontró contradicciones semejantes en la educación intercultural bilingüe. La institucionalización de iniciativas destinadas a fortalecer el Kichwa generó mayores espacios de reconocimiento, pero también nuevas tensiones asociadas con la regulación estatal, la estandarización lingüística y la relación entre las instituciones educativas y las comunidades. Este antecedente refuerza la idea de que el reconocimiento institucional representa una condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar una integración intercultural profunda.

La distancia entre currículo formal y conocimientos indígenas tampoco se restringe a América Latina. Mattila et al.¹² identificaron brechas significativas respecto del conocimiento Sámi en currículos de formación docente finlandeses, mostrando cómo la limitada presencia de perspectivas indígenas puede reproducir desconocimiento incluso dentro de sistemas educativos que reconocen formalmente la diversidad. El problema radica, entonces, tanto en la presencia curricular como en la manera en que estos conocimientos son abordados.

Existen, sin embargo, experiencias que muestran posibilidades de transformación. Catalano et al.¹³ evidenciaron que el estudio de lenguas indígenas dentro de programas de formación docente bilingüe puede ampliar la conciencia lingüística y cultural de los futuros maestros. La experiencia directa y reflexiva permite superar una aproximación puramente descriptiva y establecer relaciones más significativas con los conocimientos y comunidades involucradas.

La dimensión territorial constituye otro componente fundamental. Stanton et al.¹⁴ encontraron que las indagaciones centradas en comunidades rurales e indígenas pueden fortalecer la preparación de futuros docentes para desarrollar una enseñanza contextualizada y consciente de las particularidades del lugar. Desde esta perspectiva, el territorio no funciona únicamente como ubicación física, sino como escenario donde convergen relaciones sociales, memoria, conocimientos y responsabilidades educativas.

Esta cuestión posee especial importancia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Conrad¹⁵ muestra que incorporar conocimientos indígenas en la enseñanza de la historia requiere cuestionar representaciones curriculares convencionales, fortalecer el contexto de dichos conocimientos y desarrollar experiencias vinculadas con lugares, comunidades y perspectivas históricas diversas. Por ello, formar docentes de Ciencias Sociales capaces de trabajar en contextos interculturales exige algo más que transmitir conceptos relacionados con los pueblos indígenas.

En el contexto de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”, el desafío consiste en determinar cómo estos principios se expresan en las experiencias concretas de formación. La existencia de un marco educativo favorable no permite establecer automáticamente si las cosmovisiones andina y amazónica son abordadas como contenidos aislados, como referentes culturales o como sistemas de conocimiento capaces de participar activamente en los procesos pedagógicos.

Resulta necesario distinguir, por tanto, entre reconocimiento conceptual, valoración y aplicación pedagógica. Un estudiante puede identificar principios de una cosmovisión y reconocer su importancia sin haber participado necesariamente en experiencias comunitarias, territoriales o de diálogo de saberes que permitan comprenderla con mayor profundidad. Esta diferencia constituye un aspecto relevante para analizar el grado de integración alcanzado.

A partir de esta problemática, el objetivo de la investigación fue analizar la situación actual de la integración de las cosmovisiones andina y amazónica en la formación inicial de maestros de Ciencias Sociales de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”, considerando las percepciones estudiantiles, las valoraciones docentes, las estrategias pedagógicas, los saberes comunitarios y la relación entre formación y territorio.

MÉTODOS

La investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto, con diseño no experimental,

transversal y alcance descriptivo. El componente cuantitativo permitió caracterizar las percepciones de los estudiantes respecto de la integración de las cosmovisiones andina y amazónica en su formación inicial, mientras que el componente cualitativo permitió profundizar en las experiencias, estrategias pedagógicas y dificultades identificadas por los docentes. La integración de ambas fuentes se realizó mediante triangulación.

La población estuvo conformada por 120 estudiantes y 15 docentes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mariscal Sucre". Se trabajó con una muestra de 45 estudiantes y 6 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Los criterios considerados fueron la vinculación directa con los procesos formativos de la especialidad y la disposición voluntaria para participar.

La inclusión de ambos grupos permitió analizar perspectivas complementarias. Los estudiantes proporcionaron información sobre sus experiencias y percepciones dentro del proceso formativo, mientras que los docentes aportaron elementos relacionados con las estrategias utilizadas, las condiciones para la integración intercultural y las principales dificultades observadas en la práctica pedagógica.

Para la recolección de información se utilizaron tres técnicas: encuesta, entrevista semiestructurada y análisis documental. La encuesta fue aplicada a los 45 estudiantes mediante un cuestionario estructurado orientado a explorar el reconocimiento de las cosmovisiones andina y amazónica, las estrategias metodológicas utilizadas para su abordaje, la sistematización de saberes comunitarios, la pedagogía del territorio, la comparación intercultural y la valoración de estos conocimientos para la futura práctica docente.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación de contenido mediante juicio de cinco expertos. La revisión consideró los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de los ítems respecto de las dimensiones y objetivos de la investigación. Las observaciones derivadas de este proceso se utilizaron para verificar la correspondencia entre las preguntas y los aspectos que se pretendían analizar. No se calcularon coeficientes estadísticos adicionales de validez o confiabilidad, debido a que no se dispuso de las matrices individuales necesarias para realizar dichos cálculos.

La entrevista semiestructurada fue aplicada a los seis docentes y se orientó a profundizar en cuatro aspectos: presencia de las cosmovisiones en la formación, estrategias metodológicas, valoración de los saberes comunitarios y dificultades para su integración. Las respuestas fueron organizadas mediante análisis temático, utilizando categorías relacionadas con integración curricular, estrategias pedagógicas, saberes comunitarios, pedagogía del territorio y valoración de la diversidad cultural.

De manera complementaria se analizaron materiales curriculares y académicos disponibles en la institución con el propósito de identificar referencias explícitas o implícitas vinculadas con las cosmovisiones estudiadas, los saberes comunitarios, la interculturalidad, el territorio y la diversidad cultural. Este componente se utilizó como fuente complementaria de contraste y contextualización.

Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes tomando como denominador los 45 estudiantes participantes. Los resultados se presentan conjuntamente mediante valores de *n* y porcentaje para facilitar la interpretación de la magnitud de las tendencias observadas. No se aplicaron pruebas inferenciales, debido a que el objetivo fue caracterizar al grupo participante y no establecer relaciones causales ni generalizar estadísticamente los resultados.

La información cualitativa se organizó mediante categorías temáticas. Se identificaron recurrencias, coincidencias y diferencias en los discursos docentes respecto de la presencia de las cosmovisiones, las metodologías utilizadas, el valor de los conocimientos comunitarios y las condiciones que favorecen o dificultan su incorporación.

Finalmente, se realizó una triangulación entre las respuestas estudiantiles, las entrevistas docentes y la información documental. Se consideró convergencia cuando las fuentes presentaron tendencias coincidentes; complementariedad cuando una fuente permitió ampliar o explicar la información de otra; y divergencia cuando se observaron interpretaciones diferentes. Este procedimiento permitió examinar la relación entre reconocimiento conceptual, valoración e integración pedagógica.

La interpretación se mantuvo dentro de los límites del diseño descriptivo. Por esta razón, los porcentajes elevados fueron considerados tendencias predominantes del grupo estudiado y no evidencia de causalidad, eficacia pedagógica o comprensión integral de las cosmovisiones.

La participación fue voluntaria y se respetaron los principios de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. En el análisis se procuró evitar una interpretación folclorizada de las cosmovisiones andina y amazónica, reconociéndolas como formas culturales y epistemológicas

vinculadas con la comunidad, el territorio, la naturaleza y las relaciones sociales.

RESULTADOS

Los resultados evidenciaron una situación caracterizada por una valoración favorable de las cosmovisiones andina y amazónica, acompañada de una incorporación pedagógica menos homogénea. Los estudiantes mostraron un reconocimiento elevado de principios asociados con ambas cosmovisiones y atribuyeron importancia a los saberes comunitarios, la comparación intercultural y la pedagogía del territorio. Sin embargo, las metodologías reportadas revelaron que las actividades desarrolladas principalmente dentro del aula continúan teniendo una presencia considerable.

Tabla 1. Estrategias pedagógicas relacionadas con la integración de las cosmovisiones

Dimensión	Alternativa de respuesta	n	%
Estrategias para comprender diferencias y similitudes culturales	Clases magistrales tradicionales	17	37,8
	Comparación intercultural	16	35,6
	Lectura de libros sin discusión	8	17,8
	Uso exclusivo de tecnología	4	8,9
Actividades para sistematizar saberes comunitarios	Elaboración de materiales basados en experiencias comunitarias	24	53,3
	Copia de información de libros de texto	9	20,0
	Videos educativos sin análisis	7	15,6
	Exámenes escritos sin reflexión	5	11,1
Formas de abordar la pedagogía del territorio	Salidas de campo a comunidades y territorios	20	44,4
	Clases en el aula sin contacto con la comunidad	14	31,1
	Lectura de teorías sobre el territorio	8	17,8
	Simulaciones en computadora	3	6,7

Nota. n = frecuencia absoluta. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a 45 estudiantes.

La Tabla 1 muestra la coexistencia de metodologías tradicionales y estrategias orientadas a la interculturalidad. Las clases magistrales fueron señaladas por el 37,8 % de los estudiantes y la comparación intercultural por el 35,6 %, con una diferencia de apenas 2,2 puntos porcentuales. Esto indica que ninguna de las dos orientaciones posee un predominio absoluto y que ambas participan en las experiencias formativas.

La sistematización de saberes comunitarios mostró una tendencia diferente. Veinticuatro estudiantes (53,3 %) identificaron la elaboración de materiales pedagógicos basados en experiencias comunitarias como la principal actividad relacionada con este proceso. En contraste, 21 participantes, equivalentes al 46,7 %, distribuyeron sus respuestas entre copia de libros, videos sin análisis y exámenes sin reflexión. El resultado evidencia la presencia de prácticas dirigidas a recuperar experiencias comunitarias, aunque todavía coexisten con dinámicas centradas en reproducción de información.

Respecto de la pedagogía del territorio, 20 estudiantes (44,4 %) la asociaron con salidas de campo a comunidades y territorios, mientras 14 (31,1 %) indicaron que se desarrolla mediante clases dentro del aula sin contacto directo con la comunidad. Los resultados sugieren que el territorio empieza a utilizarse como escenario educativo, pero su presencia como experiencia directa todavía no es generalizada.

El reconocimiento conceptual presentó valores elevados. Treinta y siete estudiantes (82,2 %) identificaron la reciprocidad y la armonía con la naturaleza como principios asociados con la cosmovisión andina. Para la cosmovisión amazónica, 34 estudiantes (75,6 %) reconocieron la relación entre seres humanos, naturaleza y espiritualidad. La diferencia de 6,6 puntos porcentuales evidencia un reconocimiento ligeramente superior de los referentes andinos.

Estos datos constituyen evidencia de identificación conceptual y no deben entenderse como demostración de una comprensión integral. Reconocer una alternativa correcta dentro de un cuestionario no permite establecer por sí mismo el dominio de las dimensiones históricas, territoriales, comunitarias o espirituales que configuran una cosmovisión.

Tabla 2. Reconocimiento y aplicación de las cosmovisiones andina y amazónica

Dimensión	Alternativa de respuesta	n	%
Principio central de la cosmovisión andina	Armonía con la naturaleza y reciprocidad (Ayni)	37	82,2
	Desarrollo exclusivamente económico	4	8,9
	Individualismo y competencia	2	4,4
	Dominio territorial sin respeto cultural	2	4,4
Principio central de la cosmovisión amazónica	Relación entre seres humanos, naturaleza y espiritualidad	34	75,6
	Relación entre individuo y ciudad	5	11,1
	Relación entre ser humano y tecnología	3	6,7
	Relación entre economía y política	3	6,7
Utilidad de la comparación intercultural	Reconocer similitudes y diferencias entre culturas	36	80,0
	Memorizar información	4	8,9
	Evitar el análisis crítico	2	4,4
	Reemplazar el aprendizaje de la historia	3	6,7
Aporte de la sistematización de saberes	Valorar y organizar conocimientos ancestrales	38	84,4
	Memorizar conocimientos	3	6,7
	Evitar interacción con la comunidad	2	4,4
	Ninguna de las anteriores	2	4,4
Aporte de la pedagogía del territorio	Relacionar teoría y práctica mediante experiencias comunitarias	33	73,3
	Cumplir únicamente tareas académicas	5	11,1
	Sustituir la educación formal	3	6,7
	Limitar la comprensión de la diversidad	4	8,9

Nota. n = frecuencia absoluta. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a 45 estudiantes.

La comparación intercultural fue valorada por 36 estudiantes (80,0 %) como una estrategia capaz de facilitar el reconocimiento de similitudes y diferencias culturales. De manera semejante, 38 participantes (84,4 %) señalaron que la sistematización de saberes permite valorar y organizar conocimientos ancestrales.

La relación entre valoración y aplicación resultó especialmente relevante en la pedagogía del territorio. Aunque 33 estudiantes (73,3 %) reconocieron que esta estrategia puede relacionar teoría y práctica mediante experiencias comunitarias, solo 20 (44,4 %) habían identificado previamente las salidas de campo como forma utilizada para desarrollarla. La diferencia de 28,9 puntos porcentuales evidencia que la valoración del potencial de la pedagogía territorial es mayor que su presencia percibida en las experiencias formativas.

Tabla 3. Valoración intercultural y convergencia entre estudiantes y docentes

Dimensión	Evidencia estudiantil	Evidencia docente	Interpretación integrada
Integración de las cosmovisiones	39 de 45 estudiantes (86,7 %) consideran importante incorporarlas en su futura práctica docente	Los docentes reconocieron su importancia en contenidos relacionados con cultura, identidad, historia, territorio y diversidad	Existe una valoración compartida de su pertinencia
Pensamiento crítico	34 estudiantes (75,6 %) consideran que favorecen un análisis reflexivo y contextualizado	Los docentes las relacionaron con la contextualización de los aprendizajes	Se reconoce una función formativa superior a la simple transmisión cultural
Saberes comunitarios	38 estudiantes (84,4 %) consideran que su sistematización permite valorar conocimientos ancestrales	Los docentes identificaron estos saberes como recursos para vincular teoría y realidad	Existe convergencia respecto de su valor pedagógico
Metodologías	37,8 % identificó clases magistrales como estrategia frecuente y 44,4 % señaló salidas de campo	Los docentes indicaron que clases y lecturas mantienen un peso importante y que las experiencias comunitarias no son permanentes	Persiste una brecha entre valoración e implementación
Condiciones de integración	La valoración favorable supera la frecuencia de algunas experiencias comunitarias	Los docentes identificaron limitaciones de tiempo, materiales y estrategias	Las principales restricciones se vinculan con condiciones pedagógicas de implementación

Nota. Síntesis integrada de las respuestas estudiantiles y entrevistas docentes. Elaboración propia.

La valoración profesional constituyó uno de los resultados más consistentes. Treinta y nueve estudiantes (86,7 %) consideraron importante integrar las cosmovisiones en su futura práctica docente para fortalecer la educación intercultural. Asimismo, 34 (75,6 %) señalaron que su comprensión puede favorecer el pensamiento crítico mediante análisis reflexivos y contextualizados.

Las entrevistas a los seis docentes mostraron una tendencia coincidente. Los participantes reconocieron la importancia de las cosmovisiones para trabajar aspectos relacionados con cultura, identidad, historia, territorio y diversidad. También identificaron a los saberes comunitarios como recursos capaces de contextualizar los aprendizajes y establecer vínculos entre los contenidos formativos y las realidades sociales.

La principal tensión apareció en las condiciones de implementación. Los docentes señalaron que clases, lecturas y actividades realizadas dentro del aula conservan un peso importante, mientras que los trabajos comunitarios, salidas de campo y procesos de recuperación de saberes locales existen, pero no constituyen prácticas permanentes. También se identificaron dificultades relacionadas con tiempo, materiales y disponibilidad de estrategias metodológicas específicas.

La integración de los resultados muestra, por tanto, un patrón central: la valoración de las cosmovisiones es mayor que su incorporación sistemática mediante experiencias pedagógicas comunitarias y territoriales. Los hallazgos no evidencian una resistencia general hacia estos conocimientos, sino una diferencia entre disposición favorable y condiciones efectivas de implementación.

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que en la integración de las cosmovisiones andina y amazónica en la formación inicial analizada existe una tensión central entre valoración e implementación. Es muy reconocida por estudiantes y docentes, pero las experiencias comunitarias y territoriales no son tan intensas. Esta diferencia permite pensar que el principal desafío no está en convencer a los participantes acerca de la importancia de los conocimientos indígenas, sino en crear condiciones pedagógicas capaces de transformar esa valoración en experiencias sistemáticas.

Según Woodroffe¹⁶, la formación docente es fundamental para mejorar la incorporación de conocimientos indígenas, especialmente cuando estos procesos se construyen a partir de las perspectivas de educadores y actores indígenas. Bajo este punto de vista, el valor encontrado es una condición favorable, pero no asegura que las cosmovisiones tengan el mismo lugar que el conocimiento académico en las prácticas de formación.

La diferencia observada entre el reconocimiento del potencial de la pedagogía del territorio y la frecuencia de experiencias directas resulta especialmente significativa. Burgess et al.¹⁷ muestran que los procesos de aprendizaje desarrollados en relación con el territorio y conducidos junto con actores comunitarios pueden favorecer formas de comprensión que difícilmente se producen exclusivamente dentro del aula. El territorio adquiere así una función epistemológica y pedagógica, porque permite relacionar conocimientos con memorias, prácticas, relaciones sociales e historias situadas.

En Ciencias Sociales esta dimensión posee especial relevancia. Conceptos como territorio, identidad, comunidad e historia no existen únicamente como categorías académicas, sino que adquieren significado en experiencias sociales concretas. Los resultados sugieren que los estudiantes reconocen este potencial, pero las posibilidades de experimentarlo todavía son menos frecuentes que su valoración.

De Santolo et al. ⁽¹⁸⁾ advierten que incluir saberes indígenas en la formación docente no significa hacerlo tan sólo a través de contenidos. Incluye además quién genera el conocimiento, cómo se transmite y desde qué posiciones epistemológicas se interpreta. Esta reflexión nos permite comprender por qué constituye un hallazgo importante la coexistencia de alta valoración intercultural y de la presencia de estrategias tradicionales. La clase magistral puede ser útil para introducir y ordenar conocimientos, pero se vuelve insuficiente cuando se convierte en la principal vía para aproximarse a saberes relacionados con territorios y comunidades concretas.

Los resultados relativos al reconocimiento conceptual arrojan una base favorable. La mayoría identificó principios fundamentales relacionados con las cosmovisiones estudiadas. Sin embargo, este reconocimiento debe entenderse como un punto de partida. Berryman et al.¹⁹ sostienen que la inclusión de conocimientos indígenas en la formación docente implica desarrollar habilidades específicas para emplearlos de forma pedagógicamente significativa. Por lo tanto, el reto es pasar de la identificación de conceptos a su contextualización y aplicación educativa.

Paralelos a este planteamiento se encuentran en América Latina. Chávez²⁰ señala que en la formación docente intercultural bilingüe del Perú existe una tensión entre la inclusión normativa de la interculturalidad y las potencialidades para el desarrollo de perspectivas más críticas y transformadoras. En el estudio analizado se muestra una dinámica semejante: hay reconocimiento de la diversidad y disposición favorable, pero las prácticas mediante las que se concreta esa orientación son todavía heterogéneas. Tampoco las reformas curriculares generan de forma automática cambios en las vivencias. Moreano et al.⁽²¹⁾ indican que las transformaciones de la formación docente intercultural pueden abrir oportunidades para reducir inequidades, pero encuentran dificultades institucionales y pedagógicas en su implementación. Esta evidencia permite ubicar los resultados obtenidos en el marco de una problemática latinoamericana más amplia, en la que se produce una distancia recurrente entre orientación normativa, currículo y práctica.

La cosmovisión amazónica requiere, a su juicio, una atención especial; aunque el nivel de reconocimiento que se encontró fue elevado, resultó algo menor que la de la cosmovisión andina. Esta diferencia no da pie por sí sola para una sujeción de lo amazónico, pero sí abre la posibilidad de averiguar cómo lo hace cada uno de los distintos entramados de la experiencia en un devenir de los programas de formación.

Chávez Santos et al.²², analizando el caso de la formación docente intercultural bilingüe de las comunidades de la Amazonía peruana, enfatizan que las competencias interculturales son mucho más que un saber lingüístico: requieren de participación en la comunidad, de responsabilidad cultural y de entrelazamiento de los conocimientos académicos con los saberes ancestrales; igualmente delimitan prácticas institucionales y metodológicas que interrumpen la aplicación de estas premisas; la coincidencia con los resultados que fue posible encontrar, permite afirmar que involucrar una cosmovisión exige una pedagogía que haga posible experimentarla como un saber vivido.

Las entrevistas a los docentes revelaron, además, limitaciones en cuanto a materiales y estrategias metodológicas. Arias Loaiza et al.²³ hallaron problemas similares en escuelas interculturales bilingües, donde la disponibilidad y pertinencia de los materiales, así como la capacitación para utilizarlos, condicionan las posibilidades de desarrollar prácticas educativas culturalmente contextualizadas. El hecho de que coincidan indica que la disposición favorable de los profesores necesita acompañarse de recursos y herramientas que les permitan llevarla a la práctica.

Otro aspecto importante es evitar interpretaciones esencialistas. Melero y Manresa²⁴ concluyen que incluso los educadores que cuestionan aproximaciones superficiales a la interculturalidad pueden seguir empleando categorías culturales cerradas. Ese peligro es pertinente para las cosmovisiones andina y amazónica. Reconocer la reciprocidad, la armonía con la naturaleza o la espiritualidad es una forma válida de acercarse al tema, pero estas características no deben convertirse en atributos universales y homogéneos para todos los pueblos.

La diversidad interna de las comunidades, sus historias y territorios exige una formación que evite representar las cosmovisiones como conjuntos estáticos de características. La integración intercultural debe permitir comprender diferencias y tensiones internas, además de las relaciones entre conocimientos indígenas y académicos.

Desde el punto de vista de la formación profesional, la valoración de la comparación intercultural y del pensamiento crítico representa una oportunidad. Sánchez Espinoza et al.²⁵ sostienen que los futuros docentes que se desempeñarán en escenarios culturalmente diversos necesitan desarrollar competencias interculturales durante su formación inicial. En Ciencias Sociales esta capacidad resulta particularmente importante porque los contenidos disciplinares participan directamente en la construcción de interpretaciones sobre historia, sociedad, territorio e identidad.

No obstante, las competencias interculturales no pueden desarrollarse únicamente mediante contenidos teóricos. Beltrán-Véliz et al.²⁶ identificaron en contextos interculturales prácticas centradas en clases expositivas, así como dificultades de articulación pedagógica y reflexión. La coincidencia con la presencia de metodologías tradicionales observada en el presente estudio refuerza la necesidad de ampliar el repertorio de experiencias formativas.

La triangulación permite precisar que las dificultades no parecen originarse principalmente en una resistencia de los actores. Los estudiantes muestran alta valoración y los docentes reconocen la pertinencia de las cosmovisiones y los saberes comunitarios. Las restricciones se sitúan fundamentalmente en las condiciones para convertir estos conocimientos en experiencias recurrentes de aprendizaje.

Este hallazgo constituye uno de los principales aportes del estudio. En el caso analizado, la cuestión ya no consiste simplemente en determinar si las cosmovisiones deben estar presentes en la formación docente, sino en definir cómo pasar de una presencia conceptual y valorativa hacia una integración pedagógica sistemática.

Desde esta perspectiva, podrían fortalecerse experiencias de investigación comunitaria, recuperación de memoria oral, sistematización de saberes, cartografía social, análisis territorial, comparación de interpretaciones históricas y participación de actores comunitarios. Estas actividades no requieren sustituir el conocimiento disciplinar propio de las Ciencias Sociales, sino ampliar las fuentes y perspectivas mediante las cuales los futuros docentes interpretan la realidad.

El estudio presenta limitaciones. La muestra fue seleccionada intencionalmente y corresponde a una sola institución, por lo que los porcentajes obtenidos describen al grupo participante y no pueden generalizarse estadísticamente al conjunto de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros de Bolivia. El diseño transversal tampoco permite analizar cambios a lo largo del tiempo ni establecer relaciones causales.

Asimismo, el componente cualitativo permitió contextualizar las tendencias cuantitativas, pero futuras investigaciones podrían incorporar observaciones directas de prácticas, ampliar la participación de comunidades y portadores de saberes, y desarrollar estudios comparativos entre diferentes instituciones y regiones.

A pesar de estas limitaciones, la convergencia de los resultados permite sostener que existe una base favorable para profundizar la integración de las cosmovisiones andina y amazónica. El reto consiste en trasladar el reconocimiento conceptual y la valoración intercultural hacia experiencias formativas sistemáticas, comunitarias y territorialmente contextualizadas. La transformación requerida no implica únicamente enseñar más contenidos sobre las cosmovisiones, sino ampliar las formas mediante las cuales diferentes conocimientos participan en la formación inicial docente.

CONCLUSIONES

En la formación inicial de maestros de Ciencias Sociales de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre” la integración de las cosmovisiones andina y amazónica arroja una convicción favorable de su reconocimiento y valoración, aunque la manera de operativizarlas pedagógicamente todavía es desigual. Los resultados permiten hacer una clara distinción entre la disposición intercultural y su implementación.

La dificultad no radica precisamente en la no aceptación por parte de estudiantes o docentes porque la valoración de los saberes comunitarios, la comparación intercultural y la pedagogía del territorio revelan que existe una disposición hacia ellos, el gran reto radica en transformar esa valoración en una práctica educativa más sistemática.

El reconocimiento de principios como la reciprocidad, la armonía con la naturaleza y las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y la espiritualidad es una fortaleza inicial, pero no es evidencia suficiente de comprensión integral. La formación debe caminar hacia experiencias que permitan interpretar los contextos históricos, comunitarios, territoriales y epistemológicos que dan significado a dichos principios.

La triangulación evidenció coincidencia entre estudiantes y docentes sobre el valor de los conocimientos comunitarios. Las limitaciones más importantes tienen que ver con la disponibilidad de estrategias metodológicas, materiales, tiempo y de oportunidades de vincularnos directamente con las comunidades y los territorios.

Esto es así porque potenciar la integración de las cosmovisiones no es un mecanismo que implica solo la incorporación de más contenidos culturales dentro del currículo. También hace falta incrementar las modalidades de aprendizaje mediante el apalancamiento de la investigación comunitaria, la sistematización de los saberes, la memoria recuperada, el análisis territorial, la comparación entre las cosmovisiones y la participación de los actores comunitarios.

Referencias

1. Chuquilin Cubas J. Políticas de formación inicial docente en Bolivia y Perú: entre la descolonización y la tecnocracia. *Rev Mex Investig Educ.* 2026;31(110):599-628. <https://doi.org/10.66708/rmie.v31i110.2040>
2. Lopes Cardozo MTA. Transforming pre-service teacher education in Bolivia: from indigenous denial to decolonisation? *Compare.* 2012;42(5):751-772. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.696040>
3. Delany-Barmann G. Teacher education reform and subaltern voices: from política to práctica in Bolivia. *J Lang Identity Educ.* 2010;9(3):180-202. <https://doi.org/10.1080/15348458.2010.486276>
4. Magne La Fuente MM. La práctica educativa comunitaria y la investigación educativa en la formación de maestros en Bolivia. *Rev Cienc Tecnol Innov.* 2021;19(24):33-53. <https://doi.org/10.56469/rcti.v19i24.471>
5. Estado Plurinacional de Bolivia. Ley N.º 070 de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez". La Paz: Ministerio de Educación; 2010. <https://biblioteca.minedu.gob.bo/biblio/book/58288>
6. Zavala V. Disentangling (de)colonial teacher education in the Andes: dilemmas and possibilities. *Mod Lang J.* 2025;109(3):550-568. <https://doi.org/10.1111/modl.13012>
7. Yip SY, Chakma U. The teaching of Indigenous knowledge and perspectives in initial teacher education: a scoping review of empirical studies. *J Further High Educ.* 2024;48(3):287-300. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2327029>
8. Lees A, Ryan AM, Muñoz M, Tocci C. Mapping the Indigenous postcolonial possibilities of teacher preparation. *J Teach Educ.* 2024;75(3):261-274. <https://doi.org/10.1177/00224871231199361>
9. Domínguez M. Cultivating epistemic disobedience: exploring the possibilities of a decolonial practice-based teacher education. *J Teach Educ.* 2021;72(5):551-563. <https://doi.org/10.1177/0022487120978152>
10. Anthony-Stevens V, Gallegos Buitron E. Indigenous Mexican teachers and decolonial thinking: enacting pedagogies of reclamation. *Anthropol Educ Q.* 2023;54(2):144-164. <https://doi.org/10.1111/aeq.12450>
11. Limerick N. Can state offices reclaim Kichwa? Intercultural bilingual education politics and policy in Ecuador over decades. *Appl Linguist.* 2024;45(3):498-513. <https://doi.org/10.1093/applin/amad044>
12. Mattila E, Lindén J, Annala J. On the shoulders of a perfect stranger: knowledge gap about the Indigenous Sámi in the Finnish teacher education curriculum. *Race Ethn Educ.* 2025;28(7):1157-1173. <https://doi.org/10.1080/13613324.2023.2249292>
13. Catalano T, Palala Martinez H, Moran D. "I see you": Indigenous language study in a bilingual teacher education program. *Int J Biling Educ Biling.* 2022;25(10):3631-3643. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072169>
14. Stanton CR, Morrison D, Hancock H. Planning community-centered inquiries: (re)imagining K-8 civics teacher education with/in rural and Indigenous communities. *J Soc Stud Res.* 2022;46(1):85-99. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.11.001>
15. Conrad J. Desettling history: non-Indigenous teachers' practices and tensions engaging Indigenous knowledges. *Teach Coll Rec.* 2022;124(1):3-29. <https://doi.org/10.1177/01614681221086069>
16. Woodroffe T. Improving Indigenous student outcomes through improved teacher education: the views of Indigenous educators. *AlterNative.* 2020;16(2):146-152. <https://doi.org/10.1177/1177180120929688>
17. Burgess C, Thorpe K, Egan S, Harwood V. Learning from Country to conceptualise what an Aboriginal curriculum narrative might look like in education. *Curric Perspect.* 2022;42(2):157-169. <https://doi.org/10.1007/s41297-022-00164-w>
18. De Santolo J, Fogarty B, Nakata M. Exploring Indigenous perspectives on integrating Indigenous knowledges into teacher education. *Asia Pac J Teach Educ.* 2016;44(4):340-354. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1101832>
19. Berryman M, SooHoo S, Nevin A, Ford T. A conceptual model for developing Indigenous teacher candidates' knowledge and skills through integrating Indigenous knowledge in teacher education. *Int J Incl Educ.* 2019;23(9):1023-1037. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1548524>
20. Chávez O. Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Leng Soc.* 2024;23(1):103-130. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.25928>
21. Moreano G, Zegarra C, Rivera Y. New intercultural bilingual education teacher preparation curriculum: opportunities and challenges to reduce educational inequities in Peru. *Educ Policy Anal Arch.* 2026;34(4). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9008>
22. Chávez Santos R, Ruiz Vásquez Y, Carranza Guevara R, Campos Trigoso JA, Guevara Goñas RE, Navas Del Aguila CE, et al. Intercultural bilingual education in teacher education within native communities of the Amazonas region. *Stud High Educ.* 2026. <https://doi.org/10.1080/03075079.2026.2679171>
23. Arias Loaiza G, Salinas Ríos Y, Azevedo Brasileiro TS. Experiencias de docentes sobre el uso de materiales educativos en escuelas interculturales bilingües de Condesuyos, Arequipa. *Leng Soc.* 2024;23(2):121-146. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27748>
24. Melero HS, Manresa A. Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador: lecciones para la formación docente. *Diálogo Andino.* 2022;(67):124-136. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100124>
25. Sánchez Espinoza E, Díaz Araya A, Mondaca Rojas C, Mamani Morales JC. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino.* 2018;(57):21-38. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
26. Beltrán-Véliz JC, Mansilla-Sepúlveda JG, del Valle-Rojas CB, Navarro-Aburto BA. Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis Rev Int Investig Educ.* 2019;11(23):5-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>

Financiación

Ninguno.

Conflictos de interés

No existen.

Contribución de autoría

Conceptualización: Armando Caro Condory.

Curación de datos: Armando Caro Condory.

Análisis formal: Armando Caro Condory.

Investigación: Armando Caro Condory.

Metodología: Armando Caro Condory.

Supervisión: Armando Caro Condory.

Validación: Armando Caro Condory.

Visualización: Armando Caro Condory.

Redacción – borrador original: Armando Caro Condory.

Redacción – revisión y edición: Armando Caro Condory.