



Incorporation of Aymara knowledge and knowledge in pedagogical practices

Incorporación de saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas

Celia Ichuta Triguero¹  

¹ Universidad Pedagógica. Sucre, Bolivia.

Recibido: 26-04-2026 | Revisado: 12-05-2026 | Aceptado: 02-08-2026 | Publicado: 10-08-2026

Autor de correspondencia: Celia Ichuta Triguero 

ABSTRACT

Introduction. The inclusion of Aymara knowledge in pedagogical practices favors intercultural education and the strengthening of cultural identity. **Objective.** To determine the factors that generate their low inclusion in primary education and to understand the changes that have taken place as a result of the educational intervention. **Methodology.** A qualitative, descriptive and interpretative study was carried out, with a participatory action research design and with a decolonial approach, at the Bethsabe Salmón Vda. de Beltrán Educational Unit, Achocalla, La Paz, Bolivia. 133 educational actors participated: 123 students, six teachers and four representatives of the Community Social Educational Council. Participant observation and in-depth interviews were used. **Results.** The limitations identified were: the scarce intercultural teacher training, the weakening of family transmission, the predominance of knowledge from Western culture, and scarce use of the Aymara language. The intervention through cultural corners, singing, poetry and teaching workshops favored the incorporation of Aymara knowledge, the appreciation of cultural identity and the use of the language of origin. **Conclusions.** The revaluation of Aymara knowledge requires articulation between the entire school, the family and the community, the training of teachers and the establishment of contextualized pedagogical strategies.

Keywords: Aymara knowledge; intercultural education; cultural identity; pedagogical practices; Aymara language.

RESUMEN

Introducción. La inclusión de los saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas favorece la educación intercultural y el fortalecimiento de la identidad cultural. **Objetivo.** Determinar los factores que generan su escasa inclusión en educación primaria y entender los cambios operados a partir de la intervención educativa. **Metodología.** Se realizó un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo, con diseño de investigación-acción participativa y con un enfoque decolonial, en la Unidad Educativa Bethsabe Salmón Vda. de Beltrán, Achocalla, La Paz, Bolivia. Participaron 133 actores educativos: 123 estudiantes, seis docentes y cuatro representantes del Consejo Educativo Social Comunitario. Se utilizaron observación-participante y entrevistas en profundidad. **Resultados.** Las limitaciones identificadas fueron: la escasa formación docente intercultural, el debilitamiento de la transmisión familiar, el predominio de los saberes provenientes de la cultura de Occidente y escaso uso de la lengua aimara. La intervención mediante rincones culturales, canto, poesía y talleres docentes favoreció la incorporación de saberes aimaras, la valorización de la identidad cultural y el uso de la lengua de origen. **Conclusiones.** La revalorización de los saberes aimaras requiere del articulado entre toda la escuela, la familia y la comunidad, la formación de los docentes y el establecimiento de las estrategias pedagógicas contextualizadas.

Palabras clave: saberes aimaras; educación intercultural; identidad cultural; prácticas pedagógicas; lengua aimara.

INTRODUCCION

Los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas son sistemas de comprensión que se han conformado históricamente por medio de la relación cultural (comunidad, territorio, lengua, espiritualidad y prácticas colectivas). Pero su incorporación a los sistemas educativos formales sigue marcada por estructuras epistemológicas que privilegian formas occidentales de producción y legitimación de los conocimientos. Desde las epistemologías del Sur, Santos [1] propone la necesidad de reconocer un conocimiento de la realidad conforme a diferentes formas de conocimiento y Walsh [2] plantea la interculturalidad crítica como un proceso en el que el propósito es transformar las relaciones históricas de desigualdad y subordinación cultural.

En América Latina la educación decolonial ha cobrado especial relevancia frente a la necesidad de superar modelos educativos que reconocen formalmente la diversidad, pero mantienen estructuras curriculares poco permeables a los saberes de los pueblos indígenas. García-Arias et al. [3] afirman que las experiencias educativas construidas desde las comunidades posibilitan cuestionar la jerarquización epistemológica y desarrollar alternativas interculturales vinculadas con los contextos socioculturales. También es patente esta problemática en la educación primaria. Da Silva y colaboradores [4] encontraron, a través de una revisión sistemática, que la integración del conocimiento indígena en las escuelas enfrenta barreras curriculares, institucionales y culturales que dificultan su efectiva incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro desafío es la distancia entre las políticas interculturales y su aplicación. Según Porter y Morrison [5], la educación intercultural bilingüe en América Latina tiene dificultades a la hora de pasar de experiencias concretas a políticas educativas sostenidas, particularmente debido a las condiciones institucionales, de los docentes y lingüísticas necesarias para su implementación. De igual manera, Román et al. [6] hallaron en una comunidad indígena andina que los modelos interculturales necesitan ser contextualizados y participados por las propias comunidades, ya que las propuestas educativas generales no siempre responden a las transformaciones lingüísticas, territoriales y culturales experimentadas por los pueblos indígenas.

En Bolivia, este reconocimiento se encuentra respaldado por la Ley N.º 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que establece una educación intracultural, intercultural y plurilingüe y reconoce los saberes, conocimientos, valores y lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos como componentes del proceso educativo⁷. Este marco representa el resultado de procesos históricos en los que los pueblos indígenas demandaron una educación vinculada con sus propias formas de comprender y organizar la vida. Gómez et al.⁸ destacan que estas demandas educativas surgieron también como formas de resistencia frente a modelos que habían relegado los conocimientos y prácticas culturales indígenas.

No obstante, la existencia de disposiciones normativas no garantiza su concreción en las aulas. Las prácticas escolares se desarrollan dentro de estructuras institucionales donde determinadas formas de conocimiento pueden adquirir mayor legitimidad que otras. Batallán [9] advierte que las relaciones de autoridad y poder presentes en la escuela intervienen en la construcción de las prácticas educativas. En contextos indígenas, esta situación puede expresarse en la predominancia de contenidos descontextualizados y en una limitada presencia de conocimientos vinculados con la memoria comunitaria, las prácticas culturales y las lenguas originarias.

La contextualización pedagógica exige, por tanto, una relación más estrecha entre escuela, familia y comunidad. Quilaqueo y Torres¹⁰ señalan que los conocimientos socioculturales indígenas pueden incorporarse al currículo mediante procesos participativos que articulen a docentes, familias, miembros de la comunidad y estudiantes. Esta incorporación no supone sustituir los conocimientos escolares, sino generar espacios donde diferentes sistemas de conocimiento puedan participar en el aprendizaje. Rivera Zea¹¹ destaca, además, que los conocimientos indígenas vinculados con prácticas cotidianas y comunitarias pueden contribuir a desarrollar pedagogías inclusivas y culturalmente pertinentes.

La formación de los docentes constituye un componente fundamental de este proceso. La enseñanza en contextos cultural y lingüísticamente diversos requiere capacidades para reconocer conocimientos locales, contextualizar contenidos y evitar que la interculturalidad se reduzca a actividades aisladas. Cortina y Earl¹² sostienen que incorporar conocimientos y lenguas indígenas implica cuestionar las jerarquías epistemológicas presentes en las instituciones educativas y avanzar hacia currículos con mayor justicia epistemológica. Este planteamiento resulta especialmente pertinente cuando los docentes deben articular contenidos escolares con conocimientos cuya transmisión se produce principalmente mediante la oralidad, la experiencia comunitaria y la lengua originaria.

Desde esta perspectiva, investigar la educación indígena requiere también reconocer a las comunidades como productoras de conocimiento. Chilisa [13] propone metodologías indígenas y decoloniales capaces de cuestionar relaciones tradicionales entre investigador y participantes, otorgando valor a las experiencias, conocimientos y formas propias de interpretación de los pueblos. En el ámbito educativo, Kato et al. [14] destacan que las pedagogías decoloniales permiten establecer relaciones dialógicas entre diferentes formas de conocimiento y cuestionar la colonialidad presente en determinados contenidos y prácticas escolares. Asimismo, Woollorton et al. [15] destacan la importancia de situar los conocimientos, valores y formas indígenas de conocer y actuar dentro de los procesos educativos, evitando aproximaciones centradas únicamente en déficits o carencias culturales.

Esta problemática adquiere particular relevancia en la Unidad Educativa Bethsabe Salmón Vda. de Beltrán, ubicada en el municipio de Achocalla, La Paz, donde gran parte de las familias mantiene vínculos culturales con el pueblo aimara, pero se observa una limitada incorporación de sus saberes y conocimientos en las prácticas pedagógicas del nivel primario. Esta situación puede afectar la transmisión intergeneracional de conocimientos, el uso de la lengua originaria y la valoración de la identidad cultural. En consecuencia, el objetivo de la investigación fue determinar los factores que ocasionan la escasa incorporación de los saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas de educación primaria y analizar los cambios producidos mediante una intervención orientada a su revalorización en la comunidad educativa.

MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo y un diseño de investigación-acción participativa sustentado en una perspectiva decolonial. Este diseño permitió diagnosticar los factores asociados con la escasa incorporación de saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas y, posteriormente, implementar una intervención orientada a su revalorización.

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Bethsabe Salmón Vda. de Beltrán, ubicada en el municipio de Achocalla, departamento de La Paz, Bolivia. La institución contaba con 258 estudiantes y 20 docentes. La población de interés correspondió al nivel primario comunitario vocacional, integrado por 123 estudiantes de primero a sexto año, 58 mujeres y 65 varones, y seis docentes, cinco mujeres y un hombre. También participaron cuatro integrantes del Consejo Educativo Social Comunitario en representación de las familias. En consecuencia, el estudio involucró a 133 participantes vinculados directamente con el nivel primario.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, considerando como criterio principal la participación directa de los actores en los procesos educativos y en la transmisión de saberes culturales. Los estudiantes y docentes del nivel primario participaron en las actividades de diagnóstico e intervención, mientras que los representantes familiares aportaron información sobre la transmisión intergeneracional de conocimientos, prácticas culturales y lengua aimara.

Para la recolección de información se utilizaron la observación participante y la entrevista en profundidad. La observación se realizó mediante una guía orientada a identificar la presencia de saberes aimaras en las actividades de aula, el empleo de la lengua originaria, la articulación entre conocimientos culturales y contenidos curriculares, las estrategias docentes y la participación estudiantil. Las entrevistas se desarrollaron mediante preguntas abiertas dirigidas a estudiantes, docentes y representantes familiares, abordando la valoración de los saberes aimaras, identidad cultural, transmisión familiar, uso de la lengua originaria y dificultades para su incorporación en las prácticas pedagógicas.

El procedimiento se organizó en tres fases. La primera correspondió al diagnóstico de la realidad educativa mediante observación, entrevistas y análisis comunitario. Esta etapa permitió identificar como principales categorías la formación docente intercultural, la participación familiar, el predominio de conocimientos occidentales, la identidad cultural y el reconocimiento de la lengua aimara.

La segunda fase consistió en el diseño e implementación de la propuesta denominada "Revalorizando los saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas del nivel primario", desarrollada entre mayo y agosto de 2025. La intervención incluyó rincones culturales aimaras articulados con las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artes Plásticas; encuentros de canto y poesía en lengua aimara; y talleres dirigidos a docentes sobre estrategias para incorporar conocimientos ancestrales y elementos lingüísticos en las actividades escolares.

En la tercera fase se evaluaron los cambios observados después de la intervención mediante nuevos registros de observación y entrevistas a los actores educativos. La evaluación consideró cuatro dimensiones: incorporación pedagógica de saberes aimaras, valoración de la identidad cultural, uso de la lengua aimara y fortalecimiento de las capacidades docentes para desarrollar prácticas educativas interculturales.

Los datos fueron transcritos, organizados y sometidos a análisis temático de contenido. Se identificaron unidades de significado, posteriormente agrupadas en categorías y subcategorías según las coincidencias y diferencias encontradas en los testimonios y registros de observación. Finalmente, se realizó una triangulación entre la información proveniente de estudiantes, docentes, familias y observaciones de aula, comparando los hallazgos del diagnóstico inicial con los obtenidos después de la intervención.

Durante el proceso se respetaron los principios de participación voluntaria, confidencialidad y utilización académica de la información. Debido a la participación de menores de edad, se consideró la autorización de sus representantes y el asentimiento de los estudiantes, preservando en todo momento la identidad de los participantes.

RESULTADOS

El diagnóstico inicial permitió identificar una incorporación limitada de los saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas del nivel primario. El análisis de las observaciones y entrevistas mostró que esta situación no respondía a un único factor, sino a la interacción entre dificultades docentes, debilitamiento de la transmisión familiar, predominio de contenidos occidentales y escaso uso de la lengua aimara en las actividades escolares.

Tabla 1. Categorías identificadas durante el diagnóstico inicial

Categoría	Hallazgo principal	Implicación educativa
Formación docente intercultural	Se identificaron limitaciones en el conocimiento y aplicación pedagógica de saberes y lengua aimara.	Dificultad para integrar contenidos culturales de manera sistemática en las asignaturas.
Transmisión familiar	Los participantes señalaron una disminución de la transmisión cotidiana de conocimientos, costumbres y lengua aimara.	Debilitamiento de la continuidad intergeneracional de los saberes culturales.
Predominio de conocimientos occidentales	Las prácticas pedagógicas se encontraban principalmente orientadas hacia contenidos convencionales.	Los conocimientos locales ocupaban un lugar secundario dentro del proceso educativo.
Identidad cultural	Se observaron dificultades en el reconocimiento y valoración de la pertenencia cultural aimara entre algunos estudiantes.	Menor vinculación entre experiencias escolares e identidad sociocultural.
Lengua aimara	Su utilización dentro del aula era limitada y no se encontraba integrada de manera continua en las actividades curriculares.	Reducción de oportunidades para fortalecer vocabulario, comunicación e identidad lingüística.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas y registros de observación.

Estos hallazgos permitieron establecer que la escasa incorporación de los saberes aimaras estaba vinculada principalmente con la preparación docente para trabajar desde una perspectiva intercultural y con la limitada articulación entre escuela, familia y comunidad. Asimismo, la lengua originaria aparecía como uno de los componentes más debilitados, pese a constituir un medio central para la transmisión cultural.

A partir del diagnóstico se implementó la propuesta “Revalorizando los saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas del nivel primario” entre mayo y agosto de 2025. Las actividades fueron incorporadas dentro de las experiencias escolares mediante rincones culturales, expresiones artísticas en lengua aimara y capacitación docente.

Los rincones culturales permitieron incorporar contenidos aimaras en distintas áreas curriculares y generar espacios específicos para su reconocimiento dentro del aula. Las actividades de canto y poesía ampliaron las oportunidades de utilizar la lengua aimara en un contexto educativo y artístico. Paralelamente, el taller dirigido a docentes favoreció el conocimiento de elementos básicos de la lengua y de estrategias para vincular los saberes locales con las actividades escolares.

La comparación cualitativa entre el diagnóstico y la evaluación posterior mostró cambios principalmente en cuatro dimensiones: incorporación pedagógica de los saberes, valoración de la identidad cultural, utilización de la lengua aimara y preparación docente.

Tabla 2. Intervención desarrollada y principales resultados observados

Estrategia implementada	Aplicación	Resultado observado
Rincones culturales aimaras	Integración de elementos culturales en Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artes Plásticas.	Mayor presencia de conocimientos culturales dentro de las actividades escolares y reconocimiento de elementos vinculados con la identidad aimara.
Canto y poesía en lengua aimara	Interpretación y producción de expresiones artísticas utilizando la lengua originaria.	Fortalecimiento del uso oral de la lengua, incorporación de nuevo vocabulario y mayor participación en actividades culturales.
Taller de formación docente	Trabajo sobre historia, lengua, abecedario, expresiones cotidianas y estrategias de enseñanza intercultural.	Mayor aproximación de los docentes a recursos lingüísticos y culturales utilizables en las prácticas pedagógicas.
Participación familiar y comunitaria	Vinculación de las familias con las actividades culturales desarrolladas en la institución.	Mayor reconocimiento del papel de la familia y la comunidad en la conservación y transmisión de conocimientos ancestrales.

Nota. Elaboración propia a partir del seguimiento de la propuesta de intervención.

En conclusión, los resultados muestran que la acción destinada a la práctica pedagógica fue capaz de iniciar una incorporación más visible de los saberes y de los conocimientos aimaras. En efecto, los cambios en prácticas escolares fueron precisamente los que más emergieron como consecuencia de la creación de espacios donde el aprendizaje cultural era valorado, del uso educativo de la lengua aimara y del fortalecimiento de las capacidades docentes; en los mismos espacios designados a la participación de las familias se evidenció la necesidad de entender la revalorización cultural como un proceso a realizar de forma compartida entre escuela, hogar y comunidad.

Si bien son favorables los cambios que se pudieron observar, eso no nos permite afirmar que las prácticas pedagógicas han experimentado una transformación total, considerando también que la implementación fue acotada a un tiempo limitado y al carácter cualitativo de los resultados. Las evidencias nos decían fundamentalmente de un proceso inicial de fortalecimiento de la presencia de los saberes aimaras y de su reconocimiento como recursos educativos dentro del primer nivel de enseñanza.

Tabla 3. Comparación cualitativa antes y después de la intervención

Dimensión	Situación inicial	Situación posterior a la intervención
Incorporación de saberes aimaras	Presencia limitada y poco sistemática en las actividades de aula.	Incorporación mediante rincones culturales y actividades articuladas con diferentes áreas curriculares.
Identidad cultural	Reconocimiento desigual de prácticas, conocimientos y pertenencia cultural aimara.	Mayor presencia y valoración de elementos culturales dentro de las experiencias escolares.
Lengua aimara	Uso reducido en las prácticas pedagógicas y escasas oportunidades de expresión.	Mayor utilización mediante canciones, poesías, vocabulario y expresiones de comunicación cotidiana.
Formación docente	Limitaciones para integrar conocimientos y lengua originaria en la enseñanza.	Mayor acercamiento a contenidos culturales, lingüísticos y estrategias de incorporación pedagógica.

Nota. La comparación representa una síntesis cualitativa de las observaciones y entrevistas realizadas durante las fases del estudio; no corresponde a una medición estadística.

DISCUSION

Los resultados mostraron que la escasa inclusión de conocimientos y saberes aimaras en las prácticas pedagógicas obedece a factores relacionados con la formación de los docentes, la transmisión familiar, el predominio de los contenidos occidentales y la reducida utilización de la lengua originaria. Se observan cambios favorables, como la presencia de contenidos culturales, la valoración de la identidad aimara, el empleo educativo de la lengua y la preparación de los docentes, luego de la intervención. Estos resultados demuestran que la inclusión de los conocimientos indígenas requiere acciones articuladas y no actividades culturales aisladas.

Una de las principales dificultades identificadas fue la formación docente. Según Baptista y Molina-Andrade¹⁶, en la enseñanza en comunidades tradicionales los docentes deben reconocer la existencia de diversos sistemas de conocimiento y desarrollar estrategias para relacionarlos con los contenidos escolares. En el estudio, el taller con los maestros facilitó un mayor acercamiento a la lengua, la historia y los saberes aimaras, favoreciendo su uso como recursos pedagógicos. Esta situación también se relaciona con Bustos González et al.¹⁷, quienes alertan que la inclusión de perspectivas indígenas al currículo depende, en gran medida, de la capacidad de los docentes para cuestionar estructuras educativas que históricamente se han centrado en epistemologías occidentales.

La prevalencia inicial de los conocimientos convencionales demostró que el reconocimiento normativo de la interculturalidad no asegura su aplicación en el aula. Según Robles-Piñeros et al. [18], la educación intercultural debe crear espacios de diálogo entre los conocimientos académicos y los conocimientos tradicionales, sin establecer relaciones jerárquicas entre unos y otros. Los resultados alcanzados corroboran este punto de vista, puesto que los rincones culturales permitieron la integración de conocimientos aimaras con áreas tales como Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artes Plásticas, sin reemplazar los contenidos curriculares establecidos. En esta misma línea, Coates et al. [19] resaltan la necesidad de reconocer marcos institucionales construidos desde las propias miradas indígenas para evitar que su conocimiento sea incorporado solamente como elemento complementario o simbólico. Otro componente importante fue la participación de la familia. Las entrevistas mostraron que se ha reducido la transmisión diaria de saberes, costumbres y del idioma aimara, lo que podría obstaculizar la continuidad cultural entre las generaciones. La transmisión de los conocimientos indígenas está ligada estrechamente a las prácticas comunitarias y familiares, donde la cultura se aprende participando y experimentando con los demás, señalan Pereira y de Medeiros [20]. De esta forma, la inclusión de las familias en las actividades desarrolladas durante la intervención permitió reforzar la relación entre el aprendizaje escolar y la memoria comunitaria.

También resultan importantes los cambios observados en la valoración de la identidad cultural. Burgess et al.²¹ afirman que un currículo construido desde conocimientos indígenas debe relacionar aprendizaje, territorio, comunidad e identidad, y evitar que la cultura se presente como contenido descontextualizado. En el estudio, los rincones culturales, así como las actividades de canto y poesía, permitieron una mayor presencia de símbolos, expresiones y conocimientos aimaras en las experiencias escolares. De igual forma, Sánchez-García y Ramírez-Mera²² muestran que la inclusión de conocimientos comunitarios en la educación básica puede propiciar currículos más contextualizados y relacionados con las vivencias culturales de los estudiantes.

Una de las conclusiones más importantes del diagnóstico fue el escaso empleo de la lengua aimara. Tras la intervención, las canciones, poesías, diálogos y actividades de vocabulario propiciaron mayores oportunidades de uso de la lengua originaria en el contexto escolar. Este resultado es especialmente importante porque la lengua no sólo sirve como medio de comunicación, sino también como vehículo de transmisión de conocimientos, significados y maneras de comprender el entorno. Spillman et al.²³ señalan que los procesos educativos relacionados con saberes indígenas adquieren mayor sentido cuando el aprendizaje se construye a través de experiencias contextualizadas y de la relación directa con las formas culturales de conocer.

Los resultados también permiten comprender que para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas se requieren cambios institucionales sostenidos. Shay et al.²⁴ señalan que las políticas de educación indígena pueden perder efectividad cuando hay una distancia entre sus principios, la práctica educativa y las condiciones reales de las instituciones. En este estudio la intervención avanzó en la incorporación de saberes aimaras, pero se deben entender como un proceso inicial. La continuidad dependerá de la formación permanente de los docentes, la participación de las familias y la integración sistemática de los conocimientos y la lengua aimara en la planificación curricular. Los resultados, tomados en su conjunto, indican que la revalorización de los saberes aimaras puede ser más fuerte cuando escuela, familia y comunidad participan de forma articulada. La intervención hizo posible avanzar desde una escasa presencia de conocimientos culturales a prácticas más contextualizadas; no obstante, el carácter cualitativo del estudio, la realización en una sola institución y el período de intervención entre mayo y agosto de 2025 limitan la generalización de los resultados. En futuros estudios se podría aumentar la cantidad de instituciones participantes y realizar seguimientos longitudinales que permitan determinar si los cambios observados persisten en el tiempo.

CONCLUSIONES

La escasa incorporación de los saberes y conocimientos aimaras en las prácticas pedagógicas en las aulas de nivel primario estaban vinculadas, en gran parte, a la poca formación del profesorado en educación intercultural o interculturalidad, la poca transmisión familiar de saberes ancestrales y lengua originaria, y a la prevalencia de saberes de tipo escolar alejado del contexto cultural de los sujetos.

La intervención realizada permitió mejorar la incorporación de saberes aimaras relacionados con el contexto cultural de los/as estudiantes en las actividades escolares a través de los rincones culturales, canto, poesía, vocabulario, y expresiones en lengua aimara, favoreciendo una enseñanza más situada y conectada con la realidad sociocultural de la comunidad educativa.

El fortalecimiento de la identidad cultural estuvo presente en la valorización general de los elementos culturales aimaras que eran parte constitutiva de las experiencias escolares. La incorporación de la lengua originaria fue cualitativamente más significativa porque además de ser un medio de comunicación, representaba al mismo tiempo un medio de transmisión de saberes, prácticas y significados culturales.

La formación promovida entre el colectivo docente propició un mayor acercamiento a contenidos de tipo lingüísticos y culturales, que pueden ser objeto de incorporación a las distintas áreas del currículo. Sin embargo, los resultados evidencian que dicho proceso necesita continuidad, acompañamiento institucional y estrategias permanentes, ya que, una vez finalizada la formación, la interculturalidad puede reducirse a acciones o actividades puntuales.

La articulación entre escuela, familia y comunidad constituyó un aspecto muy importante para la revalorización de los saberes aimaras, si bien ésta les fue favorable y representó el inicio de un proceso que, a su vez, había que interpretarlo en función de las características cualitativas del presente estudio, dado que había sido llevado a cabo en una única institución durante un período delimitado. Se hace necesario, por tanto, fortalecer la incorporación sistemática de los saberes y lengua aimara en la planificación pedagógica, así como ampliar las futuras investigaciones hacia otros contextos educativos.

Referencias

1. Santos BS. Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. Vol. I. Buenos Aires: CLACSO; 2018. Disponible en: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?c=24&p=1489>
2. Walsh C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña J, Tapia L, Walsh C. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello; 2010. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr%3A9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf>
3. Garcia-Arias J, Corbetta S, Baronnet B. Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. *Br J Sociol Educ.* 2023;44(8):1394-1412. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2234088>
4. da Silva C, Pereira F, Amorim JP. The integration of indigenous knowledge in school: a systematic review. *Compare.* 2024;54(7):1210-1228. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200>
5. Porter JM, Morrison AR. From pilots to policies: challenges for implementing intercultural bilingual education in Latin America. *Int Rev Educ.* 2024;70:11-28. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10039-5>
6. Román D, Masaquiza D, Ward K, Gonzalez-Quizhpe L. Contextualización transformativa de Educación Intercultural Bilingüe: a migrant Indigenous Andean community in the Galapagos Islands. *J Multiling Multicult Dev.* 2024;45(6):1971-1987. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2036167>
7. Estado Plurinacional de Bolivia. Ley N.º 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia; 2010. Disponible en: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
8. Gómez L, Gómez J, Pineau F, Mora Ramírez A. La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. *Temas Nuestra América.* 2010;26(48):117-136. Disponible en: <https://repositorio.una.ac.cr/items/f5188ed1-8361-4b64-bfa8-1c8777e6b97e>
9. Batallán G. El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Rev Mex Investig Educ.* 2003;8(19):679-704. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf>
10. Quilaqueo D, Torres H. School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies. *Front Educ.* 2024;9:1425464. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425464>
11. Rivera Zea T. Indigenous knowledge and the education system: plants and food production in the development of inclusive and diverse pedagogies. *Prospects.* 2024;54:293-299. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09699-4>
12. Cortina R, Earl A. Embracing interculturality and Indigenous knowledge in Latin American higher education. *Compare.* 2021;51(8):1208-1225. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1766350>
13. Chilisa B. Indigenous research methodologies. Thousand Oaks: SAGE Publications; 2012. Disponible en: <https://us2.sagepub.com/en-us/nam/indigenous-research-methodologies/book241776>
14. Kato DS, Galamba A, Monteiro BAP. Decolonial scientific education to combat 'science for domination'. *Cult Stud Sci Educ.* 2023;18:217-235. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10165-4>
15. Woollorton S, Guenther J, Poelina A, Blaise M, Collard L, White P. Learning regenerative cultures: Indigenous nations in higher education renewal in Australia. *Asia Pac Educ Rev.* 2022;23(4):639-651. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09789-y>
16. Baptista GCS, Molina-Andrade A. Science teachers' conceptions about the importance of teaching and how to teach Western science to students from traditional communities. *Hum Arenas.* 2023;6:704-731. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00257-4>
17. Bustos González R, Mondaca Rojas C, Driscoll T, Sanchez Gonzalez E. Decolonization and curriculum: representations of Chilean indigenous teachers. *Teach Teach Educ.* 2026;174:105413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105413>
18. Robles-Piñeros J, Ludwig D, Baptista GCS, Molina-Andrade A. Intercultural science education as a trading zone between traditional and academic knowledge. *Stud Hist Philos Biol Biomed Sci.* 2020;84:101337. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2020.101337>
19. Coates SK, Trudgett M, Page S. Indigenous institutional theory: a new theoretical framework and methodological tool. *Aust Educ Res.* 2023;50(3):903-920. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00533-4>
20. Pereira ASM, de Medeiros RMN. Ethnicity and education: how Indigenous knowledge and cultural identity are passed on through the Torém ritual of the Tremembé people. *Int Rev Educ.* 2022;68:843-863. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09983-5>
21. 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>
22. Sánchez-García L, Ramírez-Mera UN. Seeds of knowledge: insurgent curriculum in a Zapotec multigrade primary school. *Int J Early Child.* 2026. <https://doi.org/10.1007/s13158-026-00529-6>
23. Spillman D, Wilson B, Nixon M, McKinnon K. Reinvigorating Country as teacher in Australian schooling: beginning with school teacher's direct experiences, 'relating with Country'. *Curric Perspect.* 2023;43(1):13-23. <https://doi.org/10.1007/s41297-022-00176-6>
24. Shay M, Sarra G, Lampert J. Indigenous education policy, practice and research: unravelling the tangled web. *Aust Educ Res.* 2023;50:73-88. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00581-w>

Financiación

No aplica.

Conflictos de interés

No existe.

Contribución de autoría

Conceptualización: Celia Ichuta Triguero.

Curación de datos: Celia Ichuta Triguero.

Análisis formal: Celia Ichuta Triguero.

Investigación: Celia Ichuta Triguero.

Metodología: Celia Ichuta Triguero.

Supervisión: Celia Ichuta Triguero.

Validación: Celia Ichuta Triguero.

Visualización: Celia Ichuta Triguero.

Redacción – borrador original: Celia Ichuta Triguero.

Redacción – revisión y edición: Celia Ichuta Triguero.