



Dialogue of knowledge as an approach to intercultural educational management

Diálogo de saberes como enfoque para una gestión educativa intercultural

Jimena Chambi Guachalla¹  

¹ Universidad Pedagógica. Sucre, Bolivia.

Recibido: 10-05-2026 | Revisado: 23-06-2026 | Aceptado: 29-07-2026 | Publicado: 13-08-2026

Autor de correspondencia: Jimena Chambi Guachalla 

ABSTRACT

Introduction: The dialogue of knowledge is constituted as a way of connecting school, community and ancestral knowledge in an educational context in which sensitivity and approach to cultural diversity is demonstrated. **Objective:** The objective of this work is to analyze the dialogue of knowledge as an educational approach that strengthens intercultural educational management in educational units in Cochabamba, Bolivia. **Method:** To respond to this objective, a qualitative, descriptive-interpretive research was carried out, with a multi-case design. 85 educational and community actors participated, including teachers, directors, student and family representatives, community authorities, knowledge bearers and representatives of social and cultural organizations. 25 semi-structured interviews were conducted, in addition to 8 focus groups and document analysis. The information obtained was analyzed from an inductive-deductive thematic analysis. **Results:** The recognition of knowledge related to language, memory, productive practices, traditional medicine and orality was valued; however, curricular incorporation was uneven and the space for community participation was predominantly concentrated in organizational and cultural activities. **Conclusion:** The dialogue of knowledge to intercultural educational management strengthens when there is institutional leadership, space for real participation, school-community coordination and contextualization.

Keywords: interculturality; educational management; ancestral knowledge; community participation; intercultural education.

RESUMEN

Introducción: El diálogo de saberes se constituye como una forma de conectar los conocimientos escolares, comunitarios y ancestrales en un contexto educativo en el cual se demuestra una sensibilidad y acercamiento a la diversidad cultural. **Objetivo:** El objetivo de este trabajo es analizar el diálogo de saberes como un enfoque educativo que fortalezca la gestión educativa intercultural en unidades educativas de Cochabamba, Bolivia. **Método:** Para responder a este objetivo se llevó a cabo una investigación cualitativa, descriptiva-interpretativa, con un diseño de casos múltiples. Participaron 85 actores educativos y comunitarios, entre ellos docentes, directivos, representantes estudiantiles y familiares, autoridades comunitarias, portadores de saberes y representantes de organizaciones sociales y culturales. Se realizaron 25 entrevistas semiestructuradas, además de realizarse 8 grupos focales y análisis de documentos. La información obtenida se analizó a partir de un análisis temático inductivo-deductivo. **Resultados:** Se valoró el reconocimiento de saberes relacionados con la lengua, la memoria, prácticas productivas, medicina tradicional y oralidad; sin embargo, la incorporación curricular fue de forma desigual y el espacio de participación comunitaria se concentró predominantemente en actividades organizativas y culturales. **Conclusión:** El diálogo de saberes a la gestión educativa intercultural fortalece cuando existe liderazgo institucional, espacio de participación real, coordinación escuela-comunidad y contextualización.

Palabras clave: interculturalidad; gestión educativa; saberes ancestrales; participación comunitaria; educación intercultural.

INTRODUCCION

La diversidad cultural de las formas de educar en América Latina trae consigo intereses y demandas por enfoques que reconozcan las múltiples maneras que existen de producir y transmitir conocimiento. Enmarcadas mediante saberes académicos, comunitarios e ancestrales, las prácticas de la educación intercultural implican las relaciones educativas que se dan a partir de la confianza, la reciprocidad o la participación. El diálogo de saberes genera encuentros entre diferentes perspectivas epistemológicas sin reducir los saberes no académicos a contenido complementario en la enseñanza formal [1].

En América Latina, la propuesta de educación intercultural trata de salir del modelo homogéneo de la educación para ir construyendo un sistema educativo que reconozca lenguas, identidades y conocimientos subalternos, aunque su traducción a la práctica se ve complicada cuando la diversidad cultural es introducida únicamente mediante actividades incrustadas en la programación, o bien mediante conocimientos específicos que no tienen conexión con la toma de decisiones en las instituciones educativas. La literatura consultada afirma que una mirada intercultural requiere reforzar la relación entre educación, cultura y comunidad, y crear condiciones para que los agentes locales puedan intervenir en los procesos educativos [2,3]. Esta propuesta da preeminencia al saber del territorio.

El diálogo de saberes tiene que ver con reconocer que el conocimiento educativo no se genera sólo en el seno de la escuela. Familias, autoridades de la comunidad, estudiantes, organizaciones sociales, portadores de saberes cuentan con experiencias que constituyen una oportunidad para contextualizar la enseñanza y enriquecer las decisiones curriculares. La involucración de la comunidad a la enseñanza permite incorporar necesidades, prácticas y perspectivas locales en el microproyecto educativo⁴. La relación escuela-comunidad de esta forma se torna colaborativa y se amplían los espacios donde se determina qué saberes cuentan como significativos en la formación de los estudiantes.

Incorporar esos saberes locales, además, requiere condiciones institucionales que garanticen su continuidad y eviten que se traten de forma superficial. Las experiencias de escolarización culturalmente pertinente demuestran que la relación entre identidad, territorio y aprendizaje puede propiciar procesos educativos más cercanos a las realidades comunitarias [5]. Sin embargo, para institucionalizar esos saberes es necesario reconocer a sus portadores como actores legítimos de los procesos educativos y crear los mecanismos para que estén presentes en la planificación, en el currículo y en las actividades escolares [6]. Desde una mirada descolonizadora, este reconocimiento ayuda a reducir las relaciones jerárquicas entre saberes académicos y saberes comunitarios [7].

La gestión educativa es a su vez muy importante para poder concretar estos principios. Las decisiones de los directivos y docentes pueden favorecer o restringir la participación de los diferentes actores y la introducción de las diferentes perspectivas culturales en las prácticas institucionales. Para ello el profesorado tiene que desarrollar competencias que les dejen trabajar éticamente los conocimientos indígenas, comprender los contextos de procedencia de estos y establecer relaciones de colaboración con las comunidades [8,9]. Las aproximaciones relacionales al currículo enfatizan al mismo tiempo la necesidad de conectar conocimientos, las personas y el territorio en la planificación educativa [10]. De este modo, la gestión intercultural implica no sólo liderazgo, la participación comunitaria, la contextualización curricular sino también la creación de espacios de intercambio de conocimientos.

El cambio institucional, depende también de procesos permanentes de reflexión sobre las prácticas educativas. La formación y el aprendizaje docente profesional pueden ayudar a revisar concepciones sobre la diversidad y a crear nuevas formas de relación con las comunidades¹¹. Este tema resulta particularmente importante en Bolivia, donde la educación intercultural y la inclusión de los conocimientos de los pueblos indígenas originarios han tenido un peso importante en el debate educativo. Aun reconociéndolos, persisten los desafíos en relación con la articulación entre los planteamientos interculturales y las experiencias concretas desarrolladas en las instituciones educativas¹².

La evidencia reciente muestra que las prácticas destinadas a atender la diversidad cultural pueden permanecer fragmentadas cuando no existen mecanismos suficientes de participación, formación y coordinación institucional¹³. En consecuencia, resulta necesario examinar el diálogo de saberes desde las experiencias de quienes intervienen directamente en la vida escolar y comunitaria. Aunque existe una producción académica creciente sobre educación intercultural y conocimientos indígenas, aún se requiere profundizar en cómo docentes, directivos, estudiantes, familias, autoridades comunitarias y portadores de saberes interpretan y construyen estas relaciones dentro de la gestión educativa boliviana.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar el diálogo de saberes como enfoque para la gestión educativa intercultural en unidades educativas de Bolivia, considerando las experiencias y percepciones de actores educativos y comunitarios.

MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo y diseño de estudio de casos múltiples. Este enfoque permitió comprender cómo los actores escolares y comunitarios interpretan, experimentan y construyen el diálogo de saberes dentro de los procesos de gestión educativa intercultural. El estudio se situó en cinco unidades educativas fiscales del departamento de Cochabamba, Bolivia, seleccionadas por su vinculación con comunidades de presencia cultural quechua y por desarrollar actividades de participación comunitaria e interculturalidad.

Se trabajó con 85 participantes seleccionados mediante muestreo intencional por criterios y máxima variación. La muestra estuvo conformada por 25 docentes, 10 directores o miembros de equipos de gestión, 15 representantes estudiantiles, 15 madres, padres o representantes familiares, 8 autoridades comunitarias, 7 portadores de saberes ancestrales y conocimientos locales, y 5 representantes de organizaciones sociales o culturales.

Los criterios de inclusión fueron mantener una vinculación mínima de dos años con la institución o comunidad, participar en actividades educativas, culturales o comunitarias y poseer conocimiento sobre las relaciones entre escuela y comunidad. Para las autoridades comunitarias y portadores de saberes se consideró, además, el reconocimiento de su trayectoria por parte de la comunidad. Se excluyó a quienes no mantenían participación activa en los procesos educativos analizados.

La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental. Se realizaron 25 entrevistas individuales: 10 a integrantes de los equipos de gestión, 8 a autoridades comunitarias y 7 a portadores de saberes. Las entrevistas abordaron el reconocimiento de conocimientos locales, espacios de participación, incorporación de saberes comunitarios en la actividad escolar, relaciones entre actores y dificultades para consolidar una gestión intercultural.

Los otros 60 participantes fueron organizados en ocho grupos focales: tres grupos con docentes, dos con representantes estudiantiles, dos con madres, padres o representantes familiares y uno con integrantes de organizaciones sociales o culturales. Cada sesión se orientó mediante una guía temática común y permitió identificar coincidencias, diferencias y tensiones entre las experiencias de los participantes.

De manera complementaria, se revisaron documentos de las cinco unidades educativas, entre ellos planificaciones curriculares, proyectos sociocomunitarios, documentos de gestión institucional y registros de actividades culturales o comunitarias. La revisión documental permitió contrastar las prácticas declaradas por los participantes con su presencia en la planificación institucional.

El trabajo de campo se organizó de forma progresiva en las cinco instituciones. Inicialmente se coordinó el acceso con los responsables educativos y comunitarios; posteriormente se seleccionó a los participantes de acuerdo con los criterios establecidos. Las entrevistas y grupos focales fueron registrados en audio con autorización previa y posteriormente transcritos de manera textual para su análisis.

A cada participante se le asignó un código para preservar su identidad: DOC para docentes, DIR para directivos, EST para representantes estudiantiles, FAM para representantes familiares, AUT para autoridades comunitarias, SAB para portadores de saberes y OSC para representantes de organizaciones sociales o culturales.

Los datos fueron examinados mediante análisis temático con una estrategia inductivo-deductiva. En una primera etapa se realizó la lectura completa de las transcripciones; posteriormente se identificaron unidades de significado y se generaron códigos iniciales. Estos códigos fueron agrupados según similitudes conceptuales para construir categorías y subcategorías.

El análisis partió de cuatro categorías orientadoras: reconocimiento de saberes locales y ancestrales, diálogo e intercambio de conocimientos, participación comunitaria y gestión educativa intercultural. Paralelamente, se mantuvo apertura para incorporar categorías emergentes derivadas de los testimonios. La organización y comparación del material cualitativo se apoyó en ATLAS.ti.

Finalmente, se realizó una triangulación entre entrevistas, grupos focales y documentos institucionales, así como entre los distintos tipos de participantes. Este procedimiento permitió identificar convergencias, divergencias y particularidades relacionadas con la forma en que el diálogo de saberes se integra en la gestión educativa.

La participación fue voluntaria y se obtuvo consentimiento informado antes de la recopilación de información. En el caso de los representantes estudiantiles menores de edad, se consideró el consentimiento de sus representantes legales y el asentimiento de los estudiantes. Los registros fueron anonimizados y utilizados exclusivamente con fines académicos.

La credibilidad del estudio se fortaleció mediante triangulación de técnicas, fuentes y actores; la trazabilidad del proceso de codificación; la comparación constante entre categorías; y la conservación de evidencias textuales que respaldaron las interpretaciones. La diversidad de participantes permitió contrastar perspectivas institucionales, estudiantiles, familiares y comunitarias sobre el fenómeno estudiado.

RESULTADOS

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y los documentos institucionales, se pudo organizar los hallazgos en cuatro categorías: reconocimiento de los saberes locales y ancestrales, diálogo e intercambio de conocimientos, participación comunitaria y gestión educativa intercultural. El cotejo entre las diferentes fuentes, permitió reconocer coincidencias, diferencias y aspectos todavía poco consolidados en las cinco unidades educativas estudiadas. Los actores comunitarios y educativos reconocieron la existencia de conocimientos asociados con la lengua quechua, con las prácticas agrícolas, con la medicina tradicional, la gastronomía, la oralidad, la artesanía, la memoria comunitaria y las formas locales de organización. Estos saberes tuvieron mayor presencia en proyectos socio-comunitarios, actividades culturales y experiencias desarrolladas con participación de familias y miembros de la comunidad.

Sin embargo, se encontraron diferencias en su participación en las actividades pedagógicas, según los resultados del análisis. Mientras algunas experiencias vinculaban los contenidos escolares con conocimientos del territorio, otras mantenían una presencia ocasional de los saberes comunitarios. Los portadores de saberes y autoridades comunitarias resaltaron sobre todo la necesidad de participar desde la planificación de las actividades y no solo como invitados a transmitir determinados conocimientos.

Tabla 1. Categorías y principales hallazgos identificados en el análisis temático

Categoría	Subcategorías identificadas	Hallazgo principal
Reconocimiento de saberes locales y ancestrales	Lengua, memoria, prácticas productivas, medicina tradicional, oralidad	Los saberes comunitarios son reconocidos, pero su incorporación curricular presenta diferentes niveles de continuidad
Diálogo e intercambio de conocimientos	Escucha, reciprocidad, intercambio, complementariedad	El diálogo adquiere mayor profundidad cuando escuela y comunidad participan conjuntamente en la construcción de las actividades
Participación comunitaria	Consulta, colaboración, planificación, toma de decisiones	La comunidad participa con frecuencia en actividades institucionales, aunque su incidencia en decisiones pedagógicas es menor
Gestión educativa intercultural	Liderazgo, currículo contextualizado, coordinación, formación docente	La continuidad de las prácticas interculturales depende del liderazgo institucional y de la articulación permanente con la comunidad

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático de entrevistas, grupos focales y documentos institucionales.

Las entrevistas y grupos focales evidenciaron que los espacios de interacción más frecuentes se desarrollaban mediante reuniones comunitarias, proyectos sociocomunitarios, actividades culturales, prácticas productivas y encuentros entre escuela y comunidad. Estos espacios permitían relacionar experiencias locales con contenidos educativos, aunque no todos alcanzaban el mismo nivel de diálogo.

Los docentes y equipos de gestión señalaron la existencia de mecanismos para incorporar a las familias y autoridades comunitarias. No obstante, representantes familiares, estudiantiles y comunitarios distinguieron entre participar en una actividad y tener capacidad para intervenir en su planificación. La participación fue más amplia en aspectos organizativos y culturales que en decisiones curriculares.

Los representantes estudiantiles tuvieron presencia principalmente en actividades culturales, proyectos y acciones de representación escolar. En cambio, las autoridades comunitarias y los portadores de saberes desempeñaron un papel relevante cuando las actividades requerían conocimientos vinculados con el territorio, las prácticas culturales o la memoria de la comunidad.

La triangulación permitió comprobar que varios de los temas identificados aparecieron en más de una fuente. Las entrevistas aportaron mayor profundidad respecto de las decisiones institucionales y las relaciones entre escuela y comunidad; los grupos focales permitieron identificar percepciones compartidas y diferencias entre actores; mientras que el análisis documental permitió contrastar la presencia formal de la interculturalidad y los saberes locales dentro de la planificación educativa.

Los resultados permiten afirmar que el diálogo de saberes se encuentra presente e instaurado en los diferentes contextos educativos, aunque con distintos niveles de consolidación. Los saberes locales se encuentran reconocidos, pero su inclusión en la planificación y las decisiones pedagógicas aún son limitadas. La participación comunitaria es mayor en aquellas situaciones en que autoridades, familias, estudiantes y portadores de saberes se coordinan y trabaja al momento de la planificación, y no solo en el momento de la ejecución.

La comparación de las cinco unidades educativas mostró que las prácticas interculturales se encontraban más consolidadas y eran más intensas en aquellas unidades educativas en las cuales también había una coordinación de la planificación entre el equipo directivo, los docentes y los actores comunitarios y en donde el diálogo de saberes se conectaba con el currículo, los proyectos sociocomunitarios y las experiencias del territorio. En otras unidades educativas donde la articulación era muy reducida, los saberes locales quedaban pervertidos en actividades culturales. Estos hallazgos permiten afirmar que la gestión educativa es el medio por el cual se puede transformar el reconocimiento de la diversidad cultural en prácticas interculturales.

Tabla 2. Triangulación de hallazgos según las fuentes de información

Hallazgo analizado	Entrevistas	Grupos focales	Documentos institucionales	Interpretación
Reconocimiento de saberes locales	Presente en directivos, autoridades y portadores de saberes	Presente en docentes, estudiantes y familias	Presente en proyectos y planificaciones	Existe reconocimiento generalizado de su valor educativo
Incorporación curricular	Se identifican experiencias concretas, pero no permanentes	Los participantes perciben diferencias entre docentes e instituciones	Presencia desigual en las planificaciones	La integración curricular todavía no es sistemática
Participación comunitaria	Los directivos reconocen espacios institucionales de participación	Familias y estudiantes perciben mayor participación organizativa que pedagógica	Se registran reuniones y proyectos comunitarios	La participación existe, pero tiene limitada incidencia curricular
Diálogo de saberes	Se relaciona con intercambio y reconocimiento mutuo	Se valora especialmente el trabajo conjunto con la comunidad	No siempre se encuentra formalizado	Las experiencias dependen en gran medida de iniciativas institucionales y docentes
Gestión intercultural	Asociada con liderazgo y coordinación	Se demanda mayor apertura a las voces comunitarias	Se identifican lineamientos interculturales	Existe correspondencia parcial entre planificación y práctica

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental.

DISCUSION

Los resultados mostraron que el diálogo de saberes está presente en las unidades educativas estudiadas, aunque con diferentes niveles de incorporación en la gestión institucional. El principal hallazgo señala que el conocimiento comunitario es reconocido por docentes, estudiantes, familias y autoridades, pero esta valoración no siempre se traduce en una integración permanente en la planificación curricular. Esto coincide con investigaciones que señalan que el reconocimiento de las perspectivas indígenas puede permanecer en un nivel discursivo cuando no existen mecanismos institucionales que aseguren su participación efectiva en los procesos educativos¹⁴.

La presencia de conocimientos relacionados con lengua, memoria comunitaria, prácticas productivas, medicina tradicional y oralidad confirma que el territorio es una fuente relevante de contextualización del aprendizaje. Sin embargo, su uso mayormente en proyectos puntuales o actividades culturales muestra una incorporación todavía fragmentada.

Los modelos de escolarización culturalmente pertinente afirman que la inclusión de los saberes indígenas no debe ser una acción puntual, sino parte de las relaciones cotidianas entre currículo, identidad y comunidad¹⁵. En este sentido, los hallazgos indican que el problema no es solamente integrar contenidos culturales, sino crear condiciones institucionales para que esos contenidos perduren.

Otro resultado significativo fue la diferencia identificada entre transmisión y construcción conjunta de conocimientos. Los participantes consideraron que el diálogo adquiere mayor valor cuando los actores comunitarios intervienen desde la planificación y no solamente cuando son convocados para compartir información previamente definida por la escuela. Este resultado guarda relación con estudios que destacan la importancia de institucionalizar los conocimientos indígenas mediante procesos de participación y vinculación que reconozcan a las comunidades como productoras de conocimiento [16]. Desde esta perspectiva, la horizontalidad constituye una condición esencial para que el diálogo de saberes no reproduzca relaciones jerárquicas entre conocimiento escolar y comunitario.

La participación de autoridades y portadores de saberes también resultó relevante para mantener la contextualización cultural de los conocimientos incorporados a la enseñanza. Su intervención permite conservar significados, prácticas y formas de transmisión que pueden perderse cuando los conocimientos locales son trasladados al currículo sin participación comunitaria. Esta interpretación coincide con planteamientos que resaltan el acompañamiento cultural como mecanismo para favorecer la reproducción y continuidad de los conocimientos indígenas dentro de los espacios educativos¹⁷.

En relación con el profesorado, los resultados mostraron que la disposición para trabajar con saberes locales no siempre estuvo acompañada por una preparación suficiente para incorporarlos de manera sistemática. Esta dificultad coincide con investigaciones que identifican la formación docente como uno de los factores determinantes para desarrollar prácticas interculturales éticas y contextualizadas [18,19]. La formación no debería limitarse al conocimiento de manifestaciones culturales, sino incluir capacidades para trabajar colaborativamente con la comunidad, reconocer diferentes perspectivas epistemológicas y evitar la apropiación descontextualizada de saberes.

Los hallazgos relacionados con la gestión curricular también evidenciaron que las prácticas interculturales alcanzaban mayor continuidad cuando los contenidos se vinculaban con experiencias territoriales y proyectos comunitarios. Esta relación coincide con enfoques curriculares que conciben el conocimiento como resultado de vínculos entre personas, territorio y contexto sociocultural²⁰. Por tanto, una gestión educativa intercultural requiere cierta flexibilidad para articular los contenidos escolares con conocimientos construidos fuera de la institución, sin perder los objetivos formativos establecidos.

La participación comunitaria constituyó otra dimensión central. Aunque las cinco unidades educativas disponían de espacios de relación con familias y autoridades, estos se concentraban principalmente en actividades organizativas y culturales. La participación en decisiones pedagógicas fue menos frecuente. Este resultado permite distinguir entre una participación basada en colaboración y otra caracterizada por una capacidad real de incidencia. Estudios sobre integración de conocimientos indígenas han señalado que la presencia de saberes comunitarios en la escuela requiere modificar tanto los contenidos como las relaciones mediante las cuales se decide qué conocimientos adquieren legitimidad educativa [21,22].

La perspectiva de los representantes estudiantiles amplió esta interpretación. Los estudiantes reconocieron el valor de las actividades relacionadas con cultura y comunidad, pero tuvieron menor participación en decisiones vinculadas con la planificación de estas experiencias. Este hallazgo muestra que una gestión intercultural no debería restringir el diálogo a la relación entre docentes y adultos de la comunidad, sino incorporar también la voz de los estudiantes como sujetos que interpretan y reconstruyen los conocimientos culturales desde sus propias experiencias. La formación intercultural adquiere mayor profundidad cuando los participantes pueden intervenir activamente en los procesos mediante los cuales los conocimientos son seleccionados y contextualizados²³.

Por último, el análisis mostró que el liderazgo institucional es una condición transversal para la continuidad de estas prácticas. Las unidades con mayor coordinación entre directivos, docentes y comunidad mostraron una integración más constante del diálogo de saberes, a diferencia de aquellas donde esta articulación dependía principalmente de iniciativas individuales, que tuvieron experiencias más discontinuas. Esto coincide con estudios que señalan que el desarrollo de prácticas educativas vinculadas con conocimientos indígenas necesita estructuras de apoyo, coordinación y reflexión profesional que permitan sostener los cambios más allá de esfuerzos particulares²⁴.

Los hallazgos en conjunto, permiten interpretar al diálogo de saberes como un enfoque que puede fortalecer la gestión educativa intercultural, cuando se articule con la planificación, el currículo, la participación comunitaria y el liderazgo institucional. En las unidades estudiadas se observa una base favorable vinculada al reconocimiento de los conocimientos locales y a la existencia de vínculos entre escuela y comunidad; no obstante, persisten limitaciones en la formalización y continuidad de estos vínculos.

CONCLUSIONES

De este análisis, se concluyó que el diálogo de saberes, como uno de los aspectos intrínsecos de la enseñanza-aprendizaje, representa un componente importante en la conformación de la gestión educativa intercultural que deben desarrollar las unidades educativas referidas. El diálogo de saberes se puso en evidencia de manera particular en la incorporación de saberes sobre la lengua, la memoria de la comunidad, las prácticas productivas, la medicina tradicional y otras expresiones culturales del contexto al medio escolar. Sin embargo, cuando analizamos la incorporación, nos percatamos de que se le dio distintos niveles de atención y, en diversas ocasiones, estuvo más ligada a actividades puntuales antes que a causar procesos institucionales permanentes en la gestión educativa escolar.

La participación de los docentes, los directivos, los estudiantes, las familias, las autoridades de las comunidades y los portadores de saberes puso de manifiesto que la interculturalidad genera mayor profundidad cuando los actores comunitarios participan desde la planificación y no solo durante el curso de las actividades. El diálogo de saberes supone relaciones de una gran horizontalidad, de reconocimiento mutuo y de corresponsabilidad en la definición de las experiencias educativas contextualizadas.

La gestión institucional se destacó por la importancia que tuvo la consolidación de estas prácticas. Las unidades educativas con mayor coordinación de los equipos directivos, docentes y comunidad presentaron más y mejores condiciones para incluir los saberes locales como parte del currículo y en los proyectos sociocomunitarios. En cambio, cuando estas acciones se originaron de una forma aislada, su desarrollo resultó ser más discontinuo y con menor efecto en las decisiones pedagógicas.

Por lo tanto, el diálogo de saber quiere instalarse como una forma de gestión educativa en clave de la interculturalidad si se encuentra en conexión con el liderazgo institucional, participación comunitaria, contextualización del currículo y formación del profesorado. El principal desafío que define el proceso se ubica entre el reconocimiento simbólico de la diversidad a partir de implementar mecanismos estables que permitan incluir las voces, los saberes y las experiencias de la comunidad en las decisiones y en la planificación educativa.

Referencias

1. Torres Cuevas H, Quilaqueo Rapimán D. Indigenous socio-educational recognition in the construction of intercultural knowledge dialogues in education. *Cogent Education*. 2024;11(1):2396187. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2396187>
2. Duque Salazar DM, Tangarife Loaiza MA, Velásquez Hoyos ÁP. Interculturality in Latin American rural bilingual education: A systematic literature review. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*. 2024;26(2):199-215. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>
3. Fuentes-Vilugrón G, Sandoval-Obando EE, Landeros-Guzmán D, Pérez-Quinteros LE, Arriagada-Hernández C, Caamaño-Navarrete F, et al. Linking education, culture and community: A proposal for an intercultural educational triad. *Education Sciences*. 2025;15(6):705. <https://doi.org/10.3390/educsci15060705>
4. Mpuangnan KN, Ntombela S. Community voices in curriculum development. *Curriculum Perspectives*. 2024;44(1):49-60. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00223-w>
5. Lowe K, Skrebneva I, Burgess C, Harrison N, Vass G. Towards an Australian model of culturally nourishing schooling. *Journal of Curriculum Studies*. 2021;53(4):467-481. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1764111>
6. Mbah M, Johnson AT, Chipindi FM. Institutionalizing the intangible through research and engagement: Indigenous knowledge and higher education for sustainable development in Zambia. *International Journal of Educational Development*. 2021;82:102355. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102355>
7. Burgess C, Bishop M, Lowe K. Decolonising Indigenous education: The case for cultural mentoring in supporting Indigenous knowledge reproduction. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2022;43(1):1-14. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1774513>
8. Riley T, Meston T, Cutler C, Low-Choy S, McCormack BA, Kim E-JA, et al. Weaving stories of strength: Ethically integrating Indigenous content in teacher education and professional development programmes. *Teaching and Teacher Education*. 2024;142:104513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104513>
9. Photo P, McKnight M. Investigating Indigenous knowledge awareness among South African science teachers for developing a guideline. *Curriculum Perspectives*. 2024;44:61-71. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00224-9>
10. Macdonald M, Booth S, Jackson-Barrett L. An ecosystem of knowledge: Relationality as a framework for teachers to infuse Indigenous perspectives in curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2024;52(2):175-192. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2314285>
11. Colledge C, Amazan R, Durksen TL, Lowe K, Vass G. Transforming practices in Aboriginal education through teachers' professional learning conversations. *Teaching and Teacher Education*. 2025;155:104900. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104900>
12. Lopes Cardozo MTA. Transforming pre-service teacher education in Bolivia: From Indigenous denial to decolonisation? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2012;42(5):751-772. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.696040>
13. Segovia-Lagos P, Alquinta C, Bustamante F, Galdames E, Márquez C. Characterization of educational practices for addressing cultural diversity: An analysis from the perspectives of critical interculturality and the inclusion approach. *Frontiers in Education*. 2026;11:1882636. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1882636>
14. Shay M, Sarra G, Lampert J. Indigenous education policy, practice and research: Unravelling the tangled web. *The Australian Educational Researcher*. 2023;50(1):73-88. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00581-w>
15. Prehn J, Guerzoni M, Graham-Blair J. Nurturing cultural identity: Creating an inclusive school environment for Indigenous youths. *The Australian Educational Researcher*. 2025;52:1685-1705. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00781-6>
16. Shay M, Miller J, Hameed S, Armour D. Indigenous voices: Reimagining Indigenous education through a discourse of excellence. *The Australian Educational Researcher*. 2025;52(1):343-361. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00718-z>
17. Burgess C, Harwood V. Aboriginal cultural educators teaching the teachers: Mobilising a collaborative cultural mentoring program to affect change. *The Australian Educational Researcher*. 2023;50(2):203-220. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00493-1>
18. Yip SY, Chakma U. The teaching of Indigenous knowledge and perspectives in initial teacher education: A scoping review of empirical studies. *Journal of Further and Higher Education*. 2024;48(3):287-300. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2327029>
19. Riley T, Meston T, Wright E, Cutler C, Van Issum H. Enhancing intercultural education: Strategies for challenging Eurocentrism and centring Indigenous perspectives in teacher education. *Intercultural Education*. 2026;37(2):198-216. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2569904>
20. Vass G, Coombs D, Woods A, Lowe K. Educators engaged in curriculum work: Encounters with relationally responsive curriculum practices. *The Curriculum Journal*. 2024;35(1):91-107. <https://doi.org/10.1002/curj.231>
21. da Silva C, Pereira F, Amorim JP. The integration of Indigenous knowledge in school: A systematic review. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2024;54(7):1210-1228. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200>
22. Druker-Ibáñez S, Cáceres-Jensen L. Integration of Indigenous and local knowledge into sustainability education: A systematic literature review. *Environmental Education Research*. 2022;28(8):1209-1236. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2083081>
23. Conti L. Intercultural education: Recalibrating meanings, objectives, and practices. *Intercultural Education*. 2025;36(4):418-436. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484514>

24. Cole A. Transformative school leadership that privileges the voices of Aboriginal and Torres Strait Islander peoples in Australian education. *The Australian Journal of Indigenous Education*. 2024;53(2):1-17. <https://doi.org/10.55146/ajie.v53i2.1098>

Financiación

No aplica.

Conflictos de interés

No existe.

Contribución de autoría

Conceptualización: Jimena Chambi Guachalla.

Curación de datos: Jimena Chambi Guachalla.

Análisis formal: Jimena Chambi Guachalla.

Investigación: Jimena Chambi Guachalla.

Metodología: Jimena Chambi Guachalla.

Supervisión: Jimena Chambi Guachalla.

Validación: Jimena Chambi Guachalla.

Visualización: Jimena Chambi Guachalla.

Redacción – borrador original: Jimena Chambi Guachalla.

Redacción – revisión y edición: Jimena Chambi Guachalla.