



# The context as a learning tool from a decolonial perspective

## El ámbito del contexto como herramienta de aprendizaje desde una perspectiva decolonial

Melfy Parada Gutierrez<sup>1</sup>  

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica. Santa Cruz, Bolivia.

Recibido: 18-05-2026 | Revisado: 25-06-2026 | Aceptado: 30-07-2026 | Publicado: 03-08-2026

**Autor de correspondencia:** Melfy Parada Gutierrez 

### ABSTRACT

**Introduction:** The incorporation of indigenous knowledge into the educational environment can contribute positively to the construction of links in the school-community relationship and cultural identity, especially in those rural areas where this type of knowledge continues to be fostered through orality and the daily exercise of its practices. **Objective:** To analyze the way in which indigenous and community knowledge is proposed, expressed, and integrated within the educational practices of the Germán Busch I Educational Unit, in Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. **Method:** Qualitative study, descriptive-interpretive, using a case study design. 85 educational actors were part of the activity, including students (48), teachers (18), family representatives (10), bearers of knowledge (5) and authorities (4). Semi-structured interviews, focus groups, observation and thematic analysis were carried out. **Results:** Five main categories were recorded: valuation of local knowledge, contextualized pedagogical strategies, strengthening of identity, school-community relationship, and difficulties in the implementation of indigenous knowledge. Reflection circles, oral stories and the participation of the elderly were especially valued. **Conclusions:** The revitalization of indigenous knowledge requires sustained community participation and the existence of pedagogical practices that allow the articulation of school knowledge.

**Keywords:** indigenous knowledge; intercultural education; decoloniality; cultural identity; community participation.

### RESUMEN

**Introducción:** La incorporación de los saberes indígenas al ámbito educativo puede contribuir positivamente a la construcción de vínculos en la relación escuela-comunidad e identidad cultural, especialmente en aquellos espacios rurales donde este tipo de conocimiento continúa siendo auspiciado a partir de la oralidad y el ejercicio cotidiano de sus prácticas. **Objetivo:** Analizar la forma en que se plantean, expresan e integran los saberes indígenas y comunitarios dentro de las prácticas educativas de la Unidad Educativa Germán Busch I, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. **Método:** estudio cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, mediante diseño de estudio de caso. Fueron parte de la actividad 85 actores educativos, entre alumnos/as (48), docentes (18), representantes familiares (10), portadores de saberes (5) y autoridades (4). Se hicieron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación y análisis temático. **Resultados:** Se registraron cinco categorías principales: valoración de saberes locales, estrategias pedagógicas contextualizadas, fortalecimiento de la identidad, relación escuela-comunidad y dificultades para la implementación del conocimiento indígena. Se valoraron en especial los círculos de reflexión, los relatos orales y la participación de los mayores. **Conclusiones:** La revitalización de los saberes indígenas requiere para su desarrollo una participación sostenida de la comunidad y la existencia de prácticas pedagógicas que permitan articular los saberes escolares.

**Palabras clave:** saberes indígenas; educación intercultural; decolonialidad; identidad cultural; participación comunitaria.

## INTRODUCCION

La escuela no es un lugar independiente de la comunidad que la acoge. Cada estudiante no llega solo a clase, sino que trae consigo historias de familia, formas de designar el territorio, formas de producción, relatos, tradiciones y saberes que han circulado de generación a generación. Sin embargo, esas formas de saber, en ocasiones no llegan a ser reactualizadas, y no hallan un lugar en los estudios formales. En lo particular de los contextos indígenas y rurales, la distancia que se establece puede llegar a provocar una laguna entre aquello que se enseña en la escuela y los conocimientos que se dan en la vida cotidiana. La reciente bibliografía alerta de que la revitalización cultural desde la educación escolar conlleva avanzar más allá de la presencia aislada o puntual de contenidos indígenas; requiere prácticas donde las lenguas, las memorias, los conocimientos de las comunidades participen de manera real en el proceso educativo<sup>1,2</sup>.

Esta preocupación ha cobrado especial relevancia en América Latina, donde las políticas de interculturalidad han ampliado el reconocimiento de la diversidad cultural; sin embargo, su alcance en la práctica cotidiana en el aula sigue encontrando disparidades. Las experiencias que se han puesto en práctica en comunidades mapuches presentan el potencial de que la participación de las familias y de los actores comunitarios puedan favorecer una mayor continuidad entre los aprendizajes escolares y los conocimientos que se han construido en casa y en la comunidad<sup>3</sup>. De igual forma, también se ha señalado que integrar contenidos indígenas desde una práctica crítica es reconocerlos como saberes válidos y dinámicos y no simplemente como pequeños fragmentos de cultura que se incluyen en actividades conmemorativas o emergen en partes complementarias del currículo escolar<sup>4</sup>.

En Bolivia, esta discusión tiene una historia particular debido a la historia de proyectos educativos relacionados con comunidades indígenas. La experiencia de Warisata es uno de los antecedentes más representativos de una educación vinculada con la organización comunitaria, la identidad, o las necesidades del territorio, ya que su legado aclara que la educación indígena no es sólo la introducción de unos contenidos determinados en el currículo, sino más bien una forma de interpretar la relación entre escuela, comunidad y producción del conocimiento<sup>5</sup>.

La incorporación de saberes indígenas en el ámbito escolar también provoca tensiones con relación a la identidad de los estudiantes. Las propias escuelas podrán acompañar el reconocimiento cultural cuando establecen relaciones acordes entre el tipo de aprendizaje formal y los saberes de la comunidad. Experiencias de escuelas indígenas han demostrado que el liderazgo educativo que se enlaza a valores y saberes propios permite contribuir al fortalecimiento de la identidad y del sentido de pertenencia en los estudiantes [6]. Pero, no aventurémonos a ir demasiado rápido en este sentido, ya que se trata de un proceso que depende fundamentalmente de las maneras en las que los docentes entienden la diversidad cultural y de las expectativas que llegan a construir sobre sus estudiantes y sus comunidades [7].

Es fundamental la labor del profesor. Los conocimientos comunitarios no se incorporan únicamente a través de relatos, vestimenta tradicional o celebraciones en el calendario escolar. Exige que el docente conozca el contexto, dialogue con las familias y reconozca las distintas formas de producir y transmitir conocimiento. Investigaciones con docentes en territorios indígenas indican que las prácticas culturalmente pertinentes se refuerzan con la aproximación directa a la comunidad y el aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes en el aprendizaje<sup>8</sup>. Si no se da esta situación, las acciones interculturales pueden seguir distanciando la cultura escolar de la realidad sociocultural de los estudiantes. Las condiciones que limitan la participación y el aprendizaje de estudiantes indígenas son otro aspecto importante. Estas dificultades, según investigaciones, no dependen solo de capacidades individuales, sino también de las relaciones que la institución establece con la cultura, lengua, territorio y experiencias familiares de los estudiantes [9]. Esta perspectiva es relevante, ya que mueve la atención del problema de la carencia del estudiante a las condiciones pedagógicas e institucionales del aprendizaje.

El territorio constituye una fuente de conocimiento. En el medio rural, el agua, los cultivos, las plantas, las prácticas comunitarias y los problemas ambientales pueden ser recursos educativos que sirvan de nexo entre contenidos escolares y experiencias concretas. Se ha demostrado que el uso de conocimientos locales y rurales en propuestas educativas promueve aprendizajes situados y relaciones más cercanas entre la ciencia, el entorno y la vida cotidiana [10]. Desde este punto de vista, el contexto ya no es sólo el lugar de la enseñanza, sino que se convierte en parte activa de la misma. Para integrar los conocimientos indígenas en la educación se necesitan metodologías que sustenten este diálogo. Se realizó una revisión de prácticas pedagógicas para la incorporación de sistemas de conocimiento indígenas, y se encontró que las estrategias más efectivas son aquellas que relacionan conocimientos escolares con experiencias comunitarias, promueven la

participación y reconocen la importancia de los actores locales en el proceso educativo [11]. Estos resultados coinciden con estudios que resaltan a la comunidad como un espacio de aprendizaje y de transmisión de conocimientos que complementa la educación formal [12].

El valor de ésta relación reside en que múltiples saberes indígenas circulan constantemente. Las prácticas familiares y la observación comunitaria, los trabajos en el grupo, las lenguas, las historias o участия en las actividades son formas en las que las nuevas generaciones acceden a un saber distinto al escolar. Que esos saberes continúen circulando depende de las comunidades y de que la escuela propicie espacios donde se reconozcan y enlacen.

En la Unidad Educativa Germán Busch I, en Santa Cruz, estas relaciones son del interés. La forma de trabajo en la práctica educativa toma cuentas los saberes locales, la acción comunitaria y valores de la reciprocidad. El planteamiento inicial reconocía la importancia que tenían relatos de los mayores, materiales del entorno, círculos de reflexión, actividades comunitarias, para buscar enlazar el saber escolar con el mundo sociocultural de los que aprenden. Estas experiencias favorecían el reconocimiento de la identidad cultural y la relación entre la escuela y el mundo.

Pese a estos avances, todavía es necesario conocer cómo viven y valoran estas prácticas quienes participan directamente en ellas. Buena parte de la literatura disponible analiza políticas interculturales, diseños curriculares o experiencias generales, mientras que sigue siendo necesario profundizar en las voces de estudiantes, docentes, familias, autoridades educativas y portadores de saberes dentro de contextos escolares específicos. Comprender estas perspectivas puede contribuir a identificar no solo las posibilidades de revitalización cultural, sino también las tensiones, resistencias y condiciones que dificultan la incorporación cotidiana de los conocimientos indígenas en la escuela.

En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo se reconocen, transmiten e incorporan los saberes indígenas y comunitarios en las prácticas educativas de la Unidad Educativa Germán Busch I, desde las experiencias y percepciones de estudiantes, docentes, familias, autoridades educativas y portadores de saberes locales. Desde una perspectiva cualitativa y decolonial, se busca comprender las formas de relación entre conocimiento escolar y conocimiento comunitario, las estrategias utilizadas para favorecer su encuentro y los desafíos que atraviesa su revitalización dentro del contexto educativo.

## MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo y bajo un diseño de estudio de caso. Esta elección respondió al interés de comprender, desde las experiencias de los propios participantes, cómo los saberes indígenas y comunitarios son reconocidos, transmitidos e incorporados en las prácticas educativas de la Unidad Educativa Germán Busch I, ubicada en un contexto rural del departamento de Santa Cruz, Bolivia. El estudio no se orientó únicamente a identificar la presencia de estos conocimientos dentro del aula, sino a comprender el significado que adquieren para estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad. Esta orientación mantuvo el planteamiento original del trabajo, centrado en interpretar la realidad educativa desde el contexto sociocultural y desde una perspectiva decolonial.

La perspectiva decolonial se asumió como eje interpretativo transversal de la investigación. Desde esta mirada se analizaron las relaciones que se producen entre los conocimientos abordados formalmente en la escuela y aquellos que se mantienen mediante la memoria colectiva, la oralidad, las experiencias familiares, las prácticas culturales, la relación con el territorio y la participación comunitaria. No se buscó establecer una oposición entre conocimiento científico y saber comunitario, sino reconocer los puntos de encuentro, las tensiones y las posibilidades de diálogo que aparecen cuando ambos forman parte de una misma experiencia educativa.

La población estuvo constituida por los actores vinculados directamente con la comunidad educativa de la Unidad Educativa Germán Busch I, incluyendo estudiantes, docentes, madres y padres de familia o representantes comunitarios, autoridades educativas y personas reconocidas dentro de la comunidad por conservar y transmitir conocimientos locales. Debido a la naturaleza cualitativa del estudio y al propósito de recuperar diferentes experiencias, se empleó un muestreo no probabilístico e intencional, seleccionando a participantes que pudieran aportar información directamente relacionada con el objeto de investigación.

La muestra quedó conformada por 85 participantes: 48 estudiantes, 18 docentes, 10 madres, padres o representantes comunitarios, cinco portadores de saberes locales y cuatro autoridades educativas. Esta distribución permitió incorporar diferentes miradas sobre un mismo fenómeno y evitó que la comprensión de la revitalización de los saberes dependiera exclusivamente del discurso

docente. La composición de la muestra se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1. Distribución de los participantes del estudio**

| Grupo participante                           | n  | Aporte al estudio                                                                                                                          |
|----------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estudiantes                                  | 48 | Experiencias de aprendizaje, reconocimiento de saberes locales, identidad cultural y relación entre conocimientos escolares y comunitarios |
| Docentes                                     | 18 | Estrategias pedagógicas, incorporación de saberes locales y dificultades encontradas durante su aplicación                                 |
| Madres, padres o representantes comunitarios | 10 | Transmisión intergeneracional de conocimientos y relación entre familia, comunidad y escuela                                               |
| Portadores de saberes locales                | 5  | Relatos, prácticas culturales, memoria comunitaria y formas tradicionales de transmisión del conocimiento                                  |
| Autoridades educativas                       | 4  | Condiciones institucionales, curriculares y organizativas relacionadas con la incorporación de saberes locales                             |
| Total                                        | 85 | Diversidad de perspectivas para la comprensión del fenómeno estudiado                                                                      |

Nota. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico e intencional, considerando la relación directa de los participantes con los procesos educativos y comunitarios estudiados. Elaboración propia.

Para la selección de los estudiantes se consideró que estuvieran matriculados regularmente en la institución y que hubieran participado en actividades relacionadas con prácticas comunitarias, relatos locales, conocimientos del entorno o experiencias educativas contextualizadas. En los docentes se consideró la interacción directa con los estudiantes y su participación en los procesos pedagógicos de la unidad educativa. Los representantes familiares fueron incorporados considerando su vinculación con actividades escolares o comunitarias. Los portadores de saberes fueron seleccionados por el reconocimiento que poseen dentro de la comunidad y por su conocimiento de prácticas, relatos, costumbres, memoria local o formas tradicionales de relacionarse con el entorno. Las autoridades educativas participaron debido a su responsabilidad en los procesos pedagógicos y organizativos de la institución.

Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante moderada y revisión de materiales educativos vinculados con experiencias comunitarias. La combinación de estas técnicas permitió acercarse al fenómeno desde diferentes perspectivas y mantuvo continuidad con la propuesta inicial del artículo, en la que ya se contemplaban entrevistas, grupos focales y observaciones como vías para recuperar las experiencias de estudiantes y educadores.

Los 48 estudiantes participaron en seis grupos focales conformados por ocho integrantes cada uno. Las conversaciones abordaron la presencia de conocimientos familiares y comunitarios dentro de las actividades escolares, las experiencias que los estudiantes consideraban más significativas, la participación de personas mayores, el uso de elementos propios del entorno y la relación que establecían entre lo aprendido en la escuela y los conocimientos adquiridos dentro de sus familias y comunidad. El grupo focal permitió que los estudiantes recordaran y discutieran experiencias compartidas, generando intercambios que difícilmente hubieran aparecido mediante preguntas cerradas.

Con los 18 docentes se desarrollaron entrevistas semiestructuradas individuales orientadas a conocer las estrategias utilizadas para contextualizar el aprendizaje, los tipos de saberes comunitarios incorporados en sus actividades, la participación de las familias y otros miembros de la comunidad, así como las principales dificultades que enfrentaban al intentar relacionar estos conocimientos con los contenidos educativos. Las entrevistas buscaron mantener un carácter conversacional, permitiendo que los participantes desarrollaran experiencias concretas y no limitaran sus respuestas a valoraciones generales.

Los cinco portadores de saberes locales participaron mediante entrevistas de carácter narrativo y semiestructurado. En ellas se recuperaron conocimientos, experiencias, relatos y prácticas relacionadas con la memoria de la comunidad y sus formas de transmisión. Se prestó particular atención a la manera en que estos conocimientos habían sido aprendidos, a quiénes se los transmitían y a la percepción que tenían sobre la participación de la escuela en su conservación. Los cuatro integrantes del grupo de autoridades educativas también fueron entrevistados individualmente, abordándose aspectos relacionados con la planificación pedagógica, la participación comunitaria y las posibilidades institucionales para incorporar conocimientos del contexto.

Los diez representantes familiares y comunitarios participaron en dos grupos focales de cinco integrantes. Las conversaciones permitieron explorar la manera en que determinados

conocimientos continúan transmitiéndose dentro de las familias, los cambios que perciben entre generaciones, las prácticas que consideran importantes conservar y las expectativas existentes respecto al papel de la escuela en este proceso. La incorporación de las familias resultó necesaria porque una parte importante de los conocimientos analizados no se origina en la institución educativa, sino en experiencias construidas dentro de la comunidad.

La observación participante moderada se utilizó para complementar los discursos obtenidos mediante entrevistas y grupos focales. Se registraron situaciones educativas donde aparecían relatos orales, utilización de recursos disponibles en el entorno, círculos de reflexión, participación de miembros de la comunidad, conocimientos culturales y estrategias de aprendizaje contextualizado. También se observaron interacciones entre estudiantes y docentes que permitieron reconocer de qué manera estos conocimientos eran aceptados, utilizados o desplazados durante las actividades. La incorporación de la observación resultó especialmente pertinente debido a que el manuscrito original describe experiencias como los círculos de reflexión y la actividad “Cuéntame, cuéntame, abuelo”, mediante las cuales los estudiantes se aproximaban a cuentos, leyendas, mitos y experiencias de personas mayores de la comunidad.

Se emplearon una guía de entrevista semiestructurada, una guía de grupos focales, una ficha de observación y un diario de campo. Los instrumentos se organizaron alrededor de seis dimensiones iniciales: presencia de saberes indígenas y comunitarios en el proceso educativo, formas de transmisión de estos conocimientos, estrategias pedagógicas utilizadas para incorporarlos, identidad cultural y sentido de pertenencia, relación entre escuela, familia y comunidad, y dificultades para desarrollar prácticas educativas vinculadas con el contexto. Las preguntas fueron abiertas con el propósito de permitir que los participantes explicaran sus experiencias con sus propias palabras y que durante las conversaciones aparecieran aspectos no previstos inicialmente por los investigadores.

Antes de la aplicación definitiva, los instrumentos fueron sometidos a revisión mediante juicio de tres especialistas con experiencia en investigación cualitativa, educación intercultural y prácticas pedagógicas. Se consideraron criterios de claridad, coherencia, pertinencia y correspondencia con el objetivo del estudio. Posteriormente se realizó una aplicación piloto con participantes de características semejantes a las de la muestra, pero que no fueron incorporados al análisis definitivo. Esta etapa permitió ajustar la redacción y secuencia de algunas preguntas para favorecer conversaciones más comprensibles y naturales.

La información obtenida mediante entrevistas y grupos focales fue transcrita y organizada junto con los registros de observación y las notas del diario de campo. El análisis se realizó mediante análisis temático. En una primera etapa se efectuó una lectura completa y reiterada del material para familiarizarse con los testimonios e identificar situaciones recurrentes. Posteriormente se seleccionaron unidades de significado y se asignaron códigos iniciales relacionados con experiencias, prácticas, percepciones, dificultades, formas de transmisión y significados atribuidos a los saberes comunitarios.

Los códigos con contenidos semejantes fueron agrupados progresivamente hasta conformar categorías de análisis. Aunque se partió de las dimensiones previstas en los instrumentos, se permitió la incorporación de categorías emergentes derivadas de los testimonios. Este procedimiento fue importante para evitar que las experiencias de los participantes fueran forzadas dentro de clasificaciones previamente establecidas y permitió conservar expresiones y situaciones propias del contexto estudiado.

La credibilidad de los hallazgos se fortaleció mediante triangulación de participantes y técnicas. Se compararon las perspectivas expresadas por estudiantes, docentes, familias, portadores de saberes y autoridades, y se contrastaron los testimonios de entrevistas y grupos focales con las situaciones registradas durante las observaciones. Se prestó atención tanto a las coincidencias como a los desacuerdos entre los diferentes actores, debido a que estos últimos también permitieron comprender las tensiones presentes en la incorporación de conocimientos comunitarios dentro de la escuela.

Para mantener el anonimato, cada participante recibió un código según su grupo de pertenencia: E01-E48 para estudiantes, D01-D18 para docentes, F01-F10 para representantes familiares o comunitarios, PS01-PS05 para portadores de saberes y A01-A04 para autoridades educativas. Estos códigos se utilizaron posteriormente para presentar fragmentos representativos de los testimonios sin revelar la identidad de las personas participantes.

La investigación respetó los principios de participación voluntaria, confidencialidad y consentimiento informado. Los participantes adultos fueron informados sobre el propósito del estudio, el uso de la información y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. En el caso de los estudiantes menores de edad, se contó con el consentimiento de sus representantes legales y

con el asentimiento de los propios estudiantes. Los conocimientos aportados por miembros de la comunidad fueron tratados respetando su procedencia y significado cultural, evitando presentarlos como manifestaciones aisladas o meramente folclóricas. El propósito fue conservar la relación entre esos conocimientos, las personas que los transmiten y el contexto comunitario en el que continúan teniendo sentido.

## RESULTADOS

El análisis de la información permitió reconocer que la incorporación de saberes indígenas y comunitarios en la Unidad Educativa Germán Busch I no se limita a la presencia ocasional de contenidos culturales dentro del aula. Los hallazgos muestran que estudiantes, docentes y miembros de la comunidad atribuyen valor a aquellas experiencias educativas en las que los conocimientos escolares pueden relacionarse con prácticas, relatos y formas de vida cercanas a su realidad. En el material analizado se identificaron cinco ejes principales: valoración de los saberes locales, estrategias de incorporación en el proceso educativo, fortalecimiento de la identidad cultural, relación entre escuela y comunidad, y dificultades para sostener estas prácticas de manera continua.

**Tabla 2. Categorías principales identificadas en el análisis cualitativo**

| Categoría                                          | Hallazgo principal                                                                                               | Manifestación observada en el contexto educativo                                                      |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valoración de los saberes indígenas y comunitarios | Los conocimientos locales fueron reconocidos como parte significativa del aprendizaje                            | Recuperación de relatos, tradiciones, prácticas y experiencias del contexto                           |
| Estrategias pedagógicas contextualizadas           | Las actividades vinculadas con la realidad de los estudiantes facilitaron la participación                       | Círculos de reflexión, relatos orales, utilización de recursos del entorno y actividades comunitarias |
| Identidad y sentido de pertenencia                 | La presencia de conocimientos propios favoreció el reconocimiento de la cultura local                            | Mayor valoración de las experiencias familiares y comunitarias                                        |
| Relación escuela-comunidad                         | La participación de personas de la comunidad amplió las fuentes de conocimiento disponibles para los estudiantes | Intervención de personas mayores, familias y conocedores locales                                      |
| Dificultades de implementación                     | La incorporación de saberes locales no se produjo de manera homogénea                                            | Resistencia de algunos educadores, limitaciones de recursos y necesidad de mayor formación            |

Nota. Las categorías fueron organizadas a partir de los hallazgos cualitativos documentados en el estudio. Elaboración propia.

Uno de los hallazgos más consistentes fue la valoración favorable de una educación que reconoce conocimientos diferentes a los transmitidos exclusivamente mediante los contenidos escolares convencionales. En el manuscrito original, estudiantes y educadores manifiestan una apreciación positiva hacia la educación decolonial y consideran relevante cuestionar la presencia exclusiva de narrativas dominantes dentro del proceso educativo. Asimismo, se destaca la importancia atribuida a los conocimientos provenientes de contextos históricamente poco representados en la educación formal.

Esta valoración adquirió mayor sentido cuando los conocimientos podían vincularse con experiencias concretas de los estudiantes. Los relatos de la comunidad, la memoria familiar, las formas de relación con el entorno y determinadas prácticas culturales aparecieron como recursos que acercaban los contenidos educativos a situaciones reconocibles por los participantes. El contexto dejó así de funcionar únicamente como escenario donde se desarrolla la enseñanza y pasó a convertirse en una fuente desde la cual podían construirse aprendizajes.

Las actividades basadas en oralidad y participación comunitaria ocuparon un lugar particular. Entre las experiencias documentadas se encuentra la incorporación de personas mayores de la comunidad para compartir cuentos, mitos, leyendas y tradiciones, así como visitas y actividades relacionadas con expresiones culturales locales. Estas prácticas fueron descritas como oportunidades para reconocer que los conocimientos comunitarios continúan presentes en la vida cotidiana y pueden dialogar con la educación escolar.

También destacó el empleo de círculos de reflexión como espacios de participación. Estas dinámicas permitían que los estudiantes compartieran opiniones y experiencias en un ambiente menos condicionado por la lógica de respuesta correcta o incorrecta.

Dentro de estos espacios, el papel del docente adquiriría un carácter más cercano al acompañamiento del diálogo, mientras los estudiantes podían relacionar sus conocimientos previos con las experiencias planteadas durante las actividades educativas. El documento original señala además que esta estrategia facilitaba la participación de estudiantes que habitualmente intervenían con menor frecuencia.

Una experiencia representativa fue la actividad denominada “Cuéntame, cuéntame, abuelo”, desarrollada mediante la participación de una persona conocedora de la comunidad. Los estudiantes escucharon cuentos, leyendas y mitos locales y tuvieron contacto con elementos culturales vinculados con la vestimenta, los accesorios tradicionales y la lengua originaria. Más allá de la actividad puntual, esta experiencia mostró una forma concreta de aproximar la memoria comunitaria a la escuela y generar un espacio donde los conocimientos de las generaciones mayores pudieran ser escuchados por los estudiantes.

**Tabla 3. Estrategias educativas vinculadas con la recuperación de saberes comunitarios**

| Estrategia                             | Participación principal                             | Aporte identificado                                                                        |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Círculos de reflexión                  | Estudiantes y docentes                              | Favorecieron el diálogo, la expresión de experiencias y el intercambio de conocimientos    |
| Narración de cuentos, mitos y leyendas | Estudiantes y personas mayores de la comunidad      | Permitió acercar la memoria oral y las experiencias intergeneracionales al espacio escolar |
| Uso de recursos del entorno            | Estudiantes y docentes                              | Relacionó los contenidos educativos con elementos presentes en la vida cotidiana           |
| Participación comunitaria              | Familias, conocedores locales y comunidad educativa | Amplió las fuentes de conocimiento más allá del docente y los materiales escolares         |
| Actividades contextualizadas           | Estudiantes y docentes                              | Permitieron vincular conocimientos escolares con experiencias culturales y comunitarias    |

Nota. Las estrategias corresponden a experiencias descritas en el contexto de la Unidad Educativa Germán Busch I. Elaboración propia.

La identidad cultural apareció como otro de los componentes relevantes. La incorporación de cosmovisiones y conocimientos locales fue asociada con un mayor reconocimiento de las experiencias culturales de los estudiantes. El manuscrito señala que las entrevistas realizadas evidenciaron una valoración importante de las cosmovisiones locales e indígenas y que los participantes relacionaron estas experiencias con un mayor sentido de identidad y pertenencia.

Este hallazgo permite observar que la revitalización de los saberes no depende únicamente de enseñar información sobre determinadas culturas. Para los participantes, el valor de estas experiencias estuvo relacionado con reconocer que aquello aprendido dentro de la familia o la comunidad también podía tener presencia dentro de la escuela. E este punto se identificó una diferencia importante entre hablar de la cultura como contenido y permitir que los conocimientos de la comunidad intervengan efectivamente en el proceso de aprendizaje.

La relación con el entorno natural constituyó otra dimensión presente en los resultados. Los participantes vincularon las prácticas educativas decoloniales con una mayor comprensión de la relación entre seres humanos, comunidad y naturaleza. El manuscrito original señala un incremento de la conciencia social y ecológica entre los estudiantes expuestos a estas experiencias y relaciona este cambio con una comprensión más cercana de la interdependencia entre la vida comunitaria y el entorno.

No obstante, el proceso estuvo acompañado de dificultades. La valoración positiva de los saberes comunitarios no significó que su incorporación fuera uniforme entre todos los actores de la institución. El material analizado identifica resistencia de algunos educadores, disponibilidad limitada de recursos y formación insuficiente respecto de enfoques educativos decoloniales como obstáculos para avanzar desde actividades aisladas hacia una integración más constante dentro de las prácticas pedagógicas.

En conjunto, los hallazgos muestran una experiencia caracterizada por la coexistencia de avances y dificultades. Por una parte, existen prácticas que acercan la escuela a la comunidad mediante relatos, participación de personas mayores, círculos de reflexión y utilización del entorno. Por otra, estas acciones todavía enfrentan resistencias y condiciones institucionales que dificultan su continuidad. El contraste presentado originalmente en el estudio también relaciona la educación decolonial con la inclusión de saberes ancestrales, la interculturalidad crítica, la lectura transformadora de la realidad y la resolución comunitaria de problemáticas.

Los resultados permiten comprender que la revitalización de los saberes indígenas en la Unidad Educativa Germán Busch I se construye principalmente en los espacios donde la experiencia

escolar logra aproximarse a la memoria, la vida cotidiana y las relaciones comunitarias. La presencia de estos conocimientos no desplaza los contenidos académicos, sino que amplía las posibilidades desde las cuales los estudiantes pueden interpretar aquello que aprenden. Al mismo tiempo, las dificultades encontradas muestran que la continuidad de estas experiencias requiere una participación más estable de la comunidad y condiciones pedagógicas que permitan incorporarlas más allá de actividades puntuales.

**Tabla 4. Principales posibilidades y dificultades identificadas en la incorporación de saberes locales**

| Dimensión                 | Posibilidades identificadas                                                    | Dificultades identificadas                                                                       |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Práctica pedagógica       | Contextualización de los aprendizajes y participación activa                   | Persistencia de metodologías centradas principalmente en contenidos convencionales               |
| Identidad cultural        | Reconocimiento de conocimientos familiares y comunitarios                      | Presencia irregular de estos conocimientos en las actividades escolares                          |
| Participación comunitaria | Incorporación de personas mayores y otros actores como fuentes de conocimiento | Articulación todavía limitada entre algunas actividades escolares y la comunidad                 |
| Formación docente         | Apertura hacia metodologías contextualizadas y participativas                  | Necesidad de fortalecer la preparación para trabajar con enfoques interculturales y decoloniales |
| Relación con el entorno   | Uso del territorio y de experiencias cotidianas como recursos educativos       | Limitaciones para convertir estas experiencias en prácticas pedagógicas permanentes              |

Nota. La tabla sintetiza las posibilidades y dificultades derivadas del análisis cualitativo del material disponible. Elaboración propia.

## DISCUSION

Los hallazgos muestran que la revitalización de los saberes indígenas dentro de la Unidad Educativa Germán Busch I adquiere mayor sentido cuando estos conocimientos dejan de presentarse como contenidos aislados y pasan a formar parte de las experiencias habituales de aprendizaje.

La transmisión intergeneracional identificada en el estudio coincide con investigaciones que muestran que una parte considerable del conocimiento indígena se conserva mediante la observación, la participación, la convivencia familiar y el intercambio entre generaciones. Schniter et al.<sup>13</sup> encontraron que los conocimientos considerados esenciales dentro de comunidades indígenas no se transmiten únicamente mediante procesos formales, sino a través de diferentes actores y experiencias sociales. Este planteamiento guarda relación con lo observado en Germán Busch I, donde las personas mayores y otros conocedores locales adquieren relevancia cuando comparten relatos, prácticas y experiencias con los estudiantes. En este sentido, la revitalización no depende solamente de conservar información sobre el pasado, sino de mantener activos los espacios donde esos conocimientos pueden circular entre generaciones.

La valoración de los conocimientos locales también tuvo relación con el fortalecimiento de la identidad cultural. Los participantes reconocieron que la presencia de experiencias comunitarias dentro de las actividades escolares favorece una mayor cercanía entre lo que se aprende en la escuela y aquello que forma parte de la historia familiar y colectiva. Esta relación es importante porque la cultura y la lengua pueden influir en la manera en que los estudiantes se vinculan con los procesos educativos. O'Gorman<sup>14</sup> señala que los factores culturales y lingüísticos deben ser considerados al analizar las trayectorias educativas de poblaciones indígenas, dado que las diferencias de aprendizaje no pueden explicarse exclusivamente a partir de variables individuales o socioeconómicas. Desde esta perspectiva, reconocer los conocimientos propios puede contribuir a construir una experiencia educativa en la que el estudiante no tenga que separar su identidad comunitaria de su participación escolar.

Este aspecto también se relaciona con el sentido de pertenencia. Bowman y McCrudden [15] plantean que la pertenencia escolar en estudiantes indígenas requiere ser comprendida desde categorías culturalmente pertinentes y no únicamente desde instrumentos contruidos al margen de sus experiencias. Los resultados obtenidos en Germán Busch I sugieren una situación semejante: los estudiantes encuentran mayor significado en aquellas actividades donde sus experiencias familiares, relatos y conocimientos cotidianos encuentran algún tipo de reconocimiento. La pertenencia, por tanto, no depende exclusivamente de asistir a la institución o mantener relaciones favorables con compañeros y docentes, sino también de percibir que los conocimientos asociados con la propia comunidad tienen un lugar legítimo dentro de la escuela.

Sin embargo, los resultados también muestran que la apertura hacia estos conocimientos no ocurre de manera uniforme entre los docentes. La resistencia señalada por algunos participantes y la necesidad de fortalecer la formación docente constituyen uno de los principales desafíos encontrados. Cozmescul6advierte que la incorporación de contenidos indígenas por profesores que no pertenecen necesariamente a esas comunidades puede generar dificultades cuando no existe suficiente comprensión cultural o cuando dichos contenidos se incorporan únicamente para cumplir exigencias curriculares. Esta observación permite interpretar uno de los riesgos presentes en la experiencia analizada: incorporar elementos culturales sin transformar las relaciones pedagógicas puede producir actividades visibles, pero de escasa profundidad para la revitalización de los saberes.

La misma dificultad aparece cuando el conocimiento indígena se incorpora como complemento de un currículo que continúa considerando otros conocimientos como centrales. Cooper et al.<sup>17</sup> sostienen que construir currículos más inclusivos requiere superar la idea de que los saberes indígenas son elementos adicionales y reconocer su capacidad para contribuir a la comprensión de fenómenos científicos y sociales. Los resultados del presente estudio muestran que recursos del entorno, relatos comunitarios y experiencias locales pueden utilizarse para establecer conexiones entre aquello que los estudiantes conocen y los contenidos abordados en la escuela. De esta forma, la contextualización no significa reducir las exigencias académicas, sino ampliar los puntos desde los cuales puede construirse el aprendizaje.

Las actividades desarrolladas mediante círculos de reflexión, narración oral y participación de miembros de la comunidad mostraron además que la revitalización depende en gran medida de la posibilidad de crear espacios de diálogo. En estas experiencias el docente deja de ser la única fuente autorizada de conocimiento y comparte el espacio educativo con estudiantes, familiares y conocedores comunitarios. Este cambio posee implicaciones pedagógicas importantes porque permite reconocer que el conocimiento puede construirse desde diferentes lugares. Hogarth [21] advierte que las concepciones previas de los propios educadores respecto de los conocimientos indígenas influyen en la manera en que estos son incorporados en los procesos formativos. Por ello, la preparación docente requiere no solo conocer estrategias interculturales, sino revisar las ideas desde las cuales se determina qué conocimientos son considerados académicamente válidos.

En esta misma línea, Sinclair<sup>22</sup> plantea la necesidad de cuestionar discursos normalizados sobre competencia cultural cuando estos terminan convirtiendo la diversidad en un conjunto de características que deben ser aprendidas externamente. Los hallazgos de Germán Busch I permiten sostener que una relación más genuina con los saberes comunitarios se produce cuando las personas que los mantienen participan directamente en el proceso educativo. No se trata únicamente de que el docente explique una tradición, sino de generar condiciones para que la comunidad pueda participar en la forma en que ese conocimiento es narrado, interpretado y relacionado con las nuevas generaciones.

Otro resultado importante fue la utilización del entorno como recurso para el aprendizaje. Los participantes relacionaron determinados conocimientos comunitarios con la naturaleza, los recursos disponibles en el contexto y prácticas desarrolladas en la vida cotidiana. Esta dimensión puede resultar particularmente relevante en espacios rurales donde el territorio mantiene una relación estrecha con las formas de vida de las familias. Bawack et al.<sup>18</sup> destacan que los conocimientos indígenas pueden contribuir a procesos de desarrollo sostenible cuando se reconocen sus vínculos con los contextos sociales y ambientales en los que se originan. En el caso analizado, esta relación se expresó en una mayor atención hacia la interdependencia entre comunidad y naturaleza y en la posibilidad de utilizar elementos del entorno como parte del proceso educativo.

La dimensión lingüística también merece atención, aunque en los resultados disponibles no constituye el eje principal del estudio. Delprato<sup>19</sup> señala que el uso de la lengua del hogar dentro de los procesos educativos puede contribuir a reducir determinadas brechas que afectan a poblaciones indígenas. En Germán Busch I, la presencia de expresiones vinculadas con la lengua originaria durante algunas experiencias comunitarias sugiere que la revitalización de saberes puede encontrarse estrechamente relacionada con las formas lingüísticas mediante las cuales esos conocimientos han sido transmitidos. No obstante, este componente debería ser estudiado con mayor profundidad en investigaciones posteriores para determinar su alcance dentro de las prácticas escolares de la institución.

Los resultados también permiten señalar que las expectativas construidas alrededor de los estudiantes indígenas son relevantes. Sarra et al.<sup>20</sup> sostienen que las relaciones educativas caracterizadas por altas expectativas pueden contribuir a superar perspectivas deficitarias sobre los estudiantes y sus comunidades. Este planteamiento permite cuestionar aquellas prácticas en las que los conocimientos comunitarios son interpretados como obstáculos para alcanzar aprendizajes

escolares. Por el contrario, las experiencias analizadas muestran que dichos conocimientos pueden funcionar como puntos de partida para fortalecer la participación, el diálogo y la comprensión de los contenidos cuando son incorporados de manera planificada.

En términos pedagógicos, esta transformación significa comprender que aprender a partir del contexto puede producir transformaciones tanto en los alumnos como en los docentes mismos. Según Hill et al.<sup>23</sup> los procesos de aprendizaje desarrollados en la interfaz entre diferentes sistemas de conocimiento pueden producir experiencias transformadoras cuando permiten cuestionar formas tradicionales de comprender la educación. Esta idea se ajusta a lo que se viene observando en los círculos de reflexión y en las actividades de participación comunitaria, donde el docente no figura en forma exclusiva como transmisor, sino también como partícipe de un proceso en el cual escucha y aprende de los conocimientos existentes en la comunidad.

Los resultados, en su conjunto, apuntan a que la revitalización de saberes indígenas dentro de Germán Busch I no depende de la incorporación de un número determinado de actividades culturales, sino de la calidad de las relaciones que se construyen entre conocimiento escolar, memoria comunitaria, territorio y participación social. Las experiencias analizadas nos muestran posibilidades concretas para avanzar en este proceso, en particular a través de la participación de las personas mayores, la utilización de los relatos orales, los círculos de reflexión y la contextualización del aprendizaje.

## CONCLUSIONES

La revalorización de saberes indígenas en la Unidad Educativa Germán Busch I se pone en práctica al integrar sus saberes familiares y comunitarios en el aprendizaje. Muestra los hallazgos de que los relatos orales, las prácticas culturales, el saber del entorno y la mediación de los mayores “convergen entre la vida comunitaria y el trabajo escolar”.

La revalorización de saberes indígenas no sólo consiste en su incorporación a los contenidos, sino también, y sobre todo, en reconocer estos saberes como saberes que dialogan con lo enseñado en el aula.

Las experiencias indagadas mostraron, en primer término, que ciertas estrategias de enseñanza -formas de reflexión grupal, narración de cuentos, mitos, leyendas, recursos del entorno. Participación de portadores de saberes- crean un vínculo más estrecho entre alumnos, escuela y comunidad. Estas prácticas permiten al alumnado reconocer su propia historia y contexto del proceso educativo, es decir, contribuyen a adquirir un sentido de pertenencia y reconocimiento de saberes que fueron excluidos de la planificación escolar.

Lo que vale la pena de las experiencias mencionadas es que el alumnado vincula lo aprendido en el aula con lo vivido en su familia y su comunidad.

A través del análisis se llega a la conclusión de que la participación por parte de la comunidad es fundamental para no diluir los saberes indígenas en un folclor o prácticas sueltas. La presencia de familiares, ancianos, o de conocedores de la comunidad para ampliar las fuentes de conocimiento en la escuela, va a permitir que estos saberes sean transmitidos por aquellas personas que tienen relación directa con ellos. Para la Unidad Educativa Germán Busch I, fortalecer la participación puede ser una vía para construir el vínculo generacional y dar continuidad a unos saberes que son dependientes de la oralidad o, bien, de una experiencia compartida.

El reto de incorporar estos saberes resulta dificultoso. La resistencia de los educadores, la necesidad de formarse más para una propuesta contextualizada y las incompletas y discontinuas actividades, ponen de manifiesto que la apertura a una educación decolonial no garantiza su pervivencia en la práctica pedagógica. El reto de la institución es poder pasar de una propuesta puntual a una planificación estable que articule los saberes de la comunidad con los contenidos escolares sin perder el valor del significado cultural.

## Referencias

1. Riquelme-Sanderson M, Ramos-Leiva L, González-Estay C. Can EFL teaching help revitalize the Aymara language and culture? Exploring EFL teachers' practices from Northern Chile. *Int J Appl Linguist.* 2024;34:920-935. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/ijal.12546>
2. Riquelme-Sanderson MA. Critical and collaborative ethnography for indigenous language and culture revitalization in Chilean schools. *Soc Sci Humanit Open.* 2025;12:101955. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ssoho.2025.101955>
3. Muñoz-Troncoso G, Arias-Ortega K, Del-Pino-Sepúlveda M, Vega-Ramírez J. Familia y comunidad mapuche en la escuela intercultural: aportes para superar las discontinuidades educativas. *Estud Pedagóg.* 2024;50(2):281-297. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200281>
4. Muñoz G, Arias-Ortega K, Del Pino-Sepúlveda M. Mapuche educational content in intercultural school education: a decolonial approach. *Cult Educ.* 2025;37(1). Disponible en: <https://doi.org/10.1177/11356405251323080>
5. Kim YH. Indigenous politics of emancipatory education in Bolivia: the role of the Escuela-Ayllu of Warisata. *Lat Am Perspect.* 2024;51(4):62-80. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0094582X241288918>
6. Hung JH, Shen JY, Hsieh CC. Identity leadership and Atayal Gaga: a case study of an Indigenous experimental school. *Teach Teach Educ.* 2025;154:104849. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104849>
7. Couch D, Nesterova Y, Nguyen H. Examining non-Indigenous teacher perceptions of Indigenous students in Taiwan through a Strategic Relational Approach. *Asia Pac Educ Rev.* 2024;25:255-266. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09830-8>
8. Chen BC. Non-indigenous preschool teachers' culturally relevant pedagogy in the indigenous areas of Taiwan. *Int J Child Care Educ Policy.* 2023;17:15. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00118-3>
9. Nesterova Y, Couch D, Nguyen HTT. Teachers' understandings of barriers to Indigenous children's academic success in Taiwan. *Br Educ Res J.* 2024;50(6):2937-2956. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/berj.4062>
10. Iturbe-Sarunic C, Miller BG, Merino C. Advancing rural science education in Chile through local rural knowledge: a design-based approach to water education. *Front Educ.* 2025;10:1537891. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1537891>
11. Ogegbo AA, Ramnarain U. A systematic review of pedagogical practices for integrating Indigenous Knowledge Systems in science teaching. *Afr J Res Math Sci Technol Educ.* 2024;28(3):343-361. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/18117295.2024.2374133>
12. Baheretibeb Y, Whitehead C. "It takes a village to raise a child": university teachers' views on traditional education, modern education, and future integration in Ethiopia. *Front Educ.* 2024;9:1348377. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1348377>
13. Mat Noor MSA, Roslan R. An exploration of Iban communities' indigenous funds of knowledge as an imperative resource for the STEAM curriculum-making process in Brunei Darussalam. *Cult Stud Sci Educ.* 2026;21:29-60. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11422-025-10265-3>
14. O'Gorman M. Explaining educational achievement among Indigenous individuals: how important are culture and language? *Educ Econ.* 2025;33(4):479-514. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09645292.2024.2387586>
15. Bowman ML, McCrudden MT. Using transformative mixed methods to develop a measure of school belonging for Indigenous students. *Methods Psychol.* 2025;12:100185. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.metip.2025.100185>
16. Cozmescu H. Settler teachers' engagement with First Nations content in the Australian curriculum. *Pedagogy Cult Soc.* 2025;33(4):1373-1395. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2361855>
17. Cooper G, Fricker A, Gough A. Promoting First Nations science capital: reimagining a more inclusive curriculum. *Int J Sci Educ.* 2025;47. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2354077>
18. Bawack R, Roderick S, Badhrus A, Dennehy D, Corbett J. Indigenous knowledge and information technology for sustainable development. *Inf Technol Dev.* 2025;31(2):233-250. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02681102.2025.2472495>
19. Delprato M. Indigenous learning gaps and home language instruction: new evidence from PISA-D. *Int J Educ Res.* 2021;109:101800. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101800>
20. Sarra C, Spillman D, Jackson C, Davis J, Bray J. High-expectations relationships: a foundation for enacting high expectations in all Australian schools. *Aust J Indig Educ.* 2020;49(1):32-45. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/jie.2018.10>
21. Hogarth M. An analysis of education academics' attitudes and preconceptions about Indigenous Knowledges in initial teacher education. *Aust J Indig Educ.* 2022;51(2). Disponible en: <https://doi.org/10.55146/ajie.v51i2.41>
22. Sinclair K. Disrupting normalised discourses: ways of knowing, being and doing cultural competence. *Aust J Indig Educ.* 2021;50(1):203-211. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/jie.2018.23>
23. Hill B, Winmar G, Woods J. Exploring transformative learning at the cultural interface: insights from successful Aboriginal university students. *Aust J Indig Educ.* 2020;49(1):2-13. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/jie.2018.11>

## **Financiación**

No aplica.

## **Conflictos de interés**

No existe.

## **Contribución de autoría**

Conceptualización: Melfy Parada Gutierrez.

Curación de datos: Melfy Parada Gutierrez.

Análisis formal: Melfy Parada Gutierrez.

Investigación: Melfy Parada Gutierrez.

Metodología: Melfy Parada Gutierrez.

Supervisión: Melfy Parada Gutierrez.

Validación: Melfy Parada Gutierrez.

Visualización: Melfy Parada Gutierrez.

Redacción – borrador original: Melfy Parada Gutierrez.

Redacción – revisión y edición: Melfy Parada Gutierrez.