



Ch'ampas in the pedagogical imaginary of teacher-training students in Cochabamba

Ch'ampas en el imaginario pedagógico de estudiantes de formación docente en Cochabamba

Delia Gutiérrez Villca¹  

¹ Escuela Superior de Formación de Maestros. Cochabamba, Bolivia.

Recibido: 09-07-2026 | Revisado: 19-07-2026 | Aceptado: 09-09-2026 | Publicado: 12-09-2026

Autor de correspondencia: Delia Gutiérrez 

ABSTRACT

Introduction: Incorporating Indigenous cultural practices into teacher education can strengthen intercultural education, but it may also produce decontextualized representations when practices are separated from their meanings, language, and territory. **Objective:** To analyze how the pedagogical imaginary of teacher-training students is configured in relation to the Ch'ampas. **Methods:** A qualitative study with a participatory orientation was conducted at a teacher-training Academic Unit in Cochabamba during 2025. Participants were 26 second-year Natural Sciences: Biology-Geography students. Data were produced through an open-ended survey with one closed item, eight semi-structured interviews, five group problematization sessions, and portfolio records. **Results:** A total of 76.9% considered learning about the Ch'ampas quite or very useful for their future teaching. This favorable appraisal coexisted with fragmented knowledge of origin, meaning, clothing, language, and territory. Risks of folklorization, concern about intergenerational transmission, and proposals for linking community knowledge with Biology-Geography emerged. **Conclusions:** The pedagogical imaginary combines strong cultural valuation with insufficient understanding; educational use therefore requires contextualization, community participation, and situated curricular articulation.

Keywords: teacher education; intercultural education; Indigenous knowledge; cultural identity; intangible cultural heritage.

RESUMEN

Introducción: La incorporación de prácticas culturales indígenas a la formación docente puede favorecer la educación intercultural, pero también producir representaciones descontextualizadas cuando se separan de sus significados, lengua y territorio. **Objetivo:** Analizar cómo se configura el imaginario pedagógico de estudiantes de formación docente frente a los Ch'ampas. **Metodología:** Se desarrolló un estudio cualitativo con orientación participativa en una Unidad Académica de Cochabamba durante 2025. Participaron 26 estudiantes de segundo año de Ciencias Naturales: Biología-Geografía. Se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y un ítem cerrado, ocho entrevistas semiestructuradas y cinco sesiones grupales de problematización; el corpus se complementó con registros de portafolio. **Resultados:** El 76,9% consideró que el aprendizaje de los Ch'ampas sería bastante o muy útil para su futura docencia. Esta valoración coexistió con conocimientos fragmentarios sobre origen, significado, vestimenta, lengua y territorio. Emergieron riesgos de folclorización, preocupación por la transmisión intergeneracional y propuestas para articular saberes comunitarios con Biología-Geografía. **Conclusiones:** El imaginario pedagógico combina alta valoración cultural y comprensión insuficiente; su aprovechamiento formativo requiere contextualización, participación comunitaria y articulación curricular situada.

Palabras clave: formación docente; educación intercultural; saberes indígenas; identidad cultural; patrimonio cultural inmaterial.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente en contextos cultural y lingüísticamente diversos enfrenta un desafío que no se resuelve mediante la simple incorporación de contenidos indígenas al currículo. Una revisión reciente sobre conocimientos y perspectivas indígenas en programas de formación docente encontró que la presencia curricular de estos contenidos no garantiza que el futuro profesorado se sienta preparado para integrarlos de forma respetuosa y contextualizada; la calidad de la preparación depende, entre otros factores, de la pedagogía utilizada y de la relación construida con las comunidades portadoras de conocimiento¹. De forma convergente, un estudio con educadores indígenas de Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos subraya que la integración ética de contenidos indígenas exige escuchar voces comunitarias, reconocer relaciones de poder y evitar que el conocimiento sea trasladado al aula como un repertorio cultural desanclado de quienes lo producen y transmiten².

En los Andes, esta problemática se relaciona con debates más orientados a la interculturalidad, lengua y la descolonización de la formación docente. A partir de un estudio etnográfico reciente de un programa de educación intercultural del sur peruano, vemos que las aspiraciones decoloniales tienen lugar siendo negociadas dentro de instituciones marcadas por jerarquías lingüísticas, trayectorias bilingües diferentes y por las tensiones entre el reconocimiento de las culturas y sus prácticas académicas educativas heredadas [3]; por su parte, en Bolivia, las investigaciones en las reformas de la formación docente han mostrado que la transición de los modelos de formación docente asimilacionistas hacia aquellos de educación intracultural, intercultural y plurilingüe supuso cambios relevantes, aunque las contradicciones entre los niveles de política y práctica fueron notorias^{4,5}; en este sentido, si la importancia del reconocimiento de los saberes indígenas atañe al espacio institucional, hay que reexaminarlo no sólo en la vertiente normativa sino también a partir de su práctica habitual.

Una tensión especialmente significativa aparece cuando una práctica cultural es valorada positivamente sin que exista un conocimiento equivalente de sus sentidos, historia o territorio. En una institución formadora de docentes de educación intercultural bilingüe, Chávez-Gonzales y Sánchez-Aguirre observaron que la afirmación cultural y la valoración del quechua podían coexistir con una interculturalidad poco crítica y con riesgo de folclorización⁶. El análisis del currículo oficial de formación docente intercultural bilingüe en Perú también muestra la coexistencia de orientaciones funcionales con posiciones emergentes que buscan un diálogo de saberes más transformador⁷. Esta tensión obliga a diferenciar entre visibilidad cultural y comprensión pedagógica: representar una práctica no equivale necesariamente a comprender las relaciones comunitarias, simbólicas y territoriales que le otorgan sentido.

La formación intercultural demanda, además, revisar las categorías con las que se interpreta la diferencia cultural. En docentes ecuatorianos en formación de posgrado se ha documentado que el cuestionamiento de una interculturalidad superficial puede coexistir con concepciones esencialistas de la identidad, lo que confirma la necesidad de trabajar la reflexividad sobre las propias categorías culturales⁸. Desde las voces de personas mapuche y aymara, Ibáñez-Salgado y colaboradores plantean igualmente que la preparación docente para la diversidad debe incorporar perspectivas de los pueblos originarios y no limitarse a hablar sobre ellos desde marcos externos⁹. En este sentido, una formación situada requiere que la comunidad deje de ser únicamente objeto de referencia y participe como interlocutora en la construcción del conocimiento pedagógico.

La colaboración con portadores comunitarios constituye una vía para reducir esa distancia. Una experiencia de formación inicial coconstruida con una comunidad Māori mostró que el aprendizaje basado en conocimiento cultural local y experiencias comunitarias favorece el desarrollo de prácticas docentes culturalmente responsivas¹⁰. Esta relación entre significados y acción pedagógica puede ser analizada mediante la noción de imaginario social, entendida como una configuración de significaciones compartidas que orienta valoraciones y prácticas. En formación inicial docente, los imaginarios permiten examinar cómo los estudiantes atribuyen sentido a fenómenos educativos y proyectan esas representaciones hacia su futuro desempeño profesional¹¹. En el presente estudio, el imaginario pedagógico se define operativamente como el entramado de representaciones, valoraciones y significados mediante el cual los estudiantes comprenden los Ch'ampas y anticipan su posible incorporación a la docencia.

Otro elemento fundamental de esta conformación es la lengua. El estudio de lenguas indígenas en los programas de formación docente puede ampliar la conciencia multilingüe y fortalecer la conexión con estudiantes, comunidades e identidades históricamente invisibilizadas¹². No obstante, los procesos institucionales de revitalización lingüística no están libres de tensiones: el caso del kichwa en Ecuador muestra que una mayor visibilidad estatal puede coexistir con procesos

de estandarización y transformación de los usos lingüísticos¹³. Reconocer, pues, al quechua como lengua asociada a una práctica cultural no es equivalente necesariamente a incorporarlo de forma significativa durante su representación o enseñanza.

La danza constituye un escenario particularmente sensible para estas tensiones porque articula corporalidad, memoria, indumentaria, música, territorio e identidad. En instituciones escolares, la danza folclórica puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje histórico y territorial, aunque su tratamiento predominantemente técnico tiende a reducir la profundidad cultural de la experiencia [14]. Una revisión sobre didáctica de la danza tradicional coincide en que la enseñanza escolar requiere superar modelos centrados exclusivamente en reproducción de pasos y avanzar hacia propuestas que expliquen el contexto, los significados y la participación de las comunidades [15]. La cuestión no es excluir la dimensión escénica, sino integrarla en una experiencia educativa capaz de responder qué se representa, por qué se representa y desde qué relaciones culturales.

Este problema adquiere una particularidad adicional cuando los estudiantes pertenecen a la especialidad de Ciencias Naturales: Biología-Geografía. En ese campo, una práctica como los Ch'ampas puede generar interrogantes sobre territorio, recursos naturales vinculados con la vestimenta, corporalidad, relaciones ecológicas, lengua y formas comunitarias de producción de conocimiento. Sin embargo, la existencia de posibles conexiones curriculares no autoriza a fusionar saberes científicos y ancestrales sin mediaciones. El reto consiste en reconocer sus especificidades, construir puentes pedagógicos pertinentes y evitar que el conocimiento comunitario sea instrumentalizado únicamente para ilustrar contenidos escolares.

A pesar del crecimiento de investigaciones sobre conocimientos indígenas, educación intercultural, lenguas originarias y formación docente, existe menor evidencia acerca de cómo estudiantes que participan en una manifestación cultural concreta elaboran simultáneamente valoraciones, vacíos de conocimiento y proyecciones profesionales sobre ella. Los Ch'ampas ofrecen un caso pertinente para estudiar esa relación porque los registros de la experiencia muestran asociaciones territoriales no uniformes y diferentes niveles de conocimiento sobre su sentido. El propósito no es establecer una reconstrucción etnográfica definitiva de la práctica, sino comprender cómo es significada dentro de una institución formadora. En consecuencia, la pregunta de investigación fue: ¿cómo se configura el imaginario pedagógico de estudiantes de formación docente frente a la práctica de los Ch'ampas? El objetivo fue analizar esa configuración a partir de sus representaciones, valoraciones y significados, considerando su relación con la formación docente, la interculturalidad, la lengua, el territorio y la futura práctica profesional.

METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio cualitativo de alcance interpretativo con orientación participativa. Esta formulación se adoptó porque el proceso incorporó a los estudiantes en la identificación de problemas, realización de entrevistas, socialización y reflexión sobre la práctica, aunque no documentó un ciclo prolongado de acción-transformación comunitaria. La investigación participativa sitúa el conocimiento local y la reflexión de los actores como componentes del proceso investigativo¹⁶. El estudio se realizó durante 2025 en una Unidad Académica de formación docente de Cochabamba, a partir de la preparación y representación institucional de los Ch'ampas.

Participaron 26 estudiantes de segundo año de la especialidad de Ciencias Naturales: Biología-Geografía. La producción de información combinó una encuesta con preguntas abiertas y un ítem cerrado sobre utilidad percibida para la futura práctica docente, ocho entrevistas semiestructuradas y cinco sesiones grupales de problematización y socialización. Las entrevistas fueron realizadas por grupos de estudiantes a actores seleccionados intencionalmente por su vinculación o conocimiento de la experiencia: dos docentes, un directivo, un administrativo y cuatro conocedores comunarios que también formaban parte del grupo estudiantil. Los registros disponibles sitúan las entrevistas en agosto y la encuesta el 16 de septiembre de 2025. El corpus se complementó con cuadros de respuestas y extractos conservados en portafolios estudiantiles; cuando un fragmento aparecía repetido en más de un portafolio se consideró un único registro documental.

El análisis siguió una estrategia temática orientada a identificar patrones de significado dentro y entre las fuentes¹⁷. Se realizó lectura reiterada del corpus, codificación inicial, agrupación de códigos y comparación constante de recurrencias y discrepancias. Los núcleos analíticos fueron: valoración pedagógica; origen y significado; transmisión intergeneracional; vestimenta e identidad; articulación entre saberes ancestrales y conocimientos científicos; lengua quechua; territorio; y proyección hacia la práctica docente. La credibilidad se fortaleció mediante triangulación de

encuesta, entrevistas, sesiones grupales y registros de portafolio, atendiendo tanto convergencias como casos contradictorios, de acuerdo con criterios de rigor para análisis temático¹⁸. El ítem cerrado se utilizó únicamente con fines descriptivos, mediante frecuencias y porcentajes, sin inferencia estadística.

En las citas cualitativas se emplearon códigos de registro (RE = registro de entrevista; SP = sesión de problematización) y año, omitiendo nombres y roles individuales. Antes de participar, las personas fueron informadas verbalmente sobre los fines académicos e investigativos del estudio y manifestaron su conformidad. Las entrevistas fueron grabadas con autorización verbal. No se suscribieron formularios escritos ni se contó con evaluación previa de un comité de ética; por ello, el manuscrito no atribuye una aprobación ética formal inexistente. Los audios y registros permanecieron bajo resguardo de la investigadora y se utilizaron exclusivamente con fines académicos e investigativos.

Tabla 1. Fuentes de información y composición del corpus

Fuente	Participantes/registros	Propósito analítico
Encuesta	26 estudiantes; preguntas abiertas y 1 ítem cerrado	Representaciones y utilidad percibida
Entrevistas	8: 2 docentes, 1 directivo, 1 administrativo y 4 conocedores comunarios-estudiantes	Significados, lengua, territorio y transmisión
Sesiones grupales	5 sesiones de problematización y socialización	Contraste, discrepancias y propuestas
Portafolios	Cuadros, registros y extractos conservados	Triangulación y recuperación documental

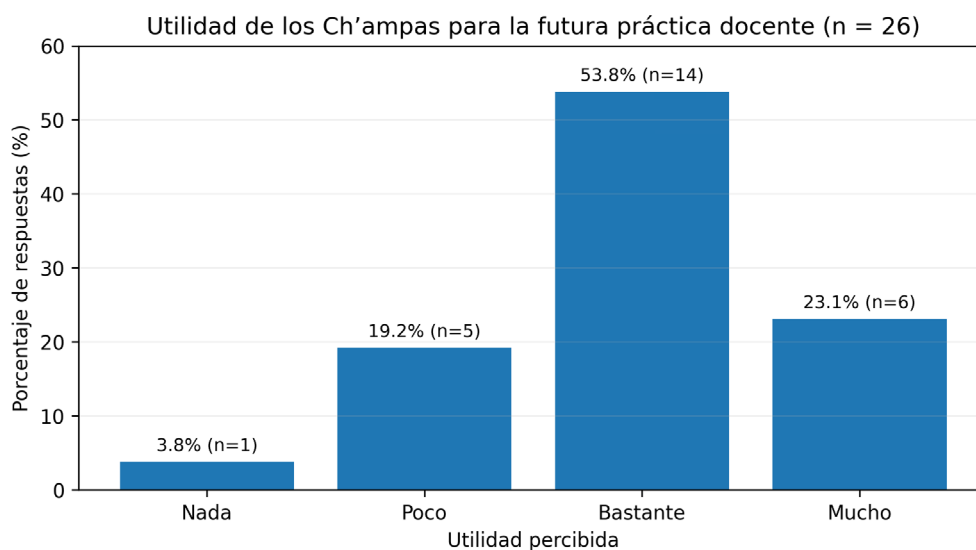
Nota. Síntesis del corpus analizado. Elaboración propia.

RESULTADOS

Valoración pedagógica y conocimiento fragmentario

La primera regularidad del corpus fue una valoración pedagógica favorable de los Ch'ampas. De los 26 estudiantes, 14 (53,8%) respondieron que su aprendizaje les serviría "bastante" en la futura práctica docente y seis (23,1%) señalaron "mucho"; en conjunto, 20 participantes (76,9%) expresaron una valoración alta. Cinco (19,2%) eligieron "poco" y uno (3,8%) "nada". Los registros abiertos ampliaron esta valoración al asociar la experiencia con alegría, orgullo, convivencia, identidad y revalorización cultural. El hallazgo, sin embargo, mostró que la valoración afectiva no implicaba por sí sola dominio del significado cultural de la práctica.

Figura 1. Valoración de la utilidad de los Ch'ampas para la futura práctica docente



Nota. Encuesta del 16/09/2025 (n = 26). Elaboración propia.

El segundo patrón fue la coexistencia de reconocimiento cultural y conocimiento fragmentario. En los registros surgieron dudas sobre origen, significado y pertenencia territorial. Un participante expresó de forma directa: “Origen no lo conozco como tal” (RE3, 2025). Otras respuestas vincularon los Ch’ampas con Raqaypampa, Aiquile o Mizque, sin que el corpus permitiera resolver esas asociaciones como una única versión histórica. La discrepancia se interpretó como dato del propio imaginario pedagógico: dentro del espacio formativo circulaban representaciones distintas sobre aquello que se estaba ejecutando.

Tabla 2. Configuración temática del imaginario pedagógico sobre los Ch’ampas

Dimensión	Patrón empírico	Evidencia del corpus	Tensión principal
Valorativo-afectiva	Predominio de valoración favorable	Orgullo, alegría, convivencia e identidad; 76,9% de utilidad alta	Valorar no equivale a comprender
Cognitivo-cultural	Información fragmentaria y contradictoria	Dudas sobre origen, significado, vestimenta y pertenencia	Visibilidad cultural vs. conocimiento contextual
Curricular-investigativa	Búsqueda de conexiones con Biología-Geografía	Materiales, sistema locomotor, territorio y recursos naturales	Articulación sin equivalencias forzadas
Territorial-lingüística	Reconocimiento del quechua y del territorio con uso heterogéneo	Quechua asociado a la práctica; propuestas de acercamiento comunitario	Referencia identitaria vs. práctica situada

Nota. Categorías derivadas de la triangulación cualitativa. Elaboración propia.

Folclorización, transmisión intergeneracional y cambio cultural

La tensión entre representación escénica y comprensión contextual apareció con claridad en las entrevistas y sesiones de problematización. Una participante sintetizó la preocupación al afirmar que las danzas “no es bailar por bailar” (RE3, 2025), mientras una sesión grupal señaló que, aunque la práctica se realiza, “se desconoce el por qué o cuál es el verdadero significado” (SP2, 2025). Estas expresiones evidenciaron un riesgo de folclorización entendido aquí como la posibilidad de conservar visibilidad estética o institucional mientras se debilita el conocimiento de los sentidos, temporalidades y relaciones comunitarias que sostienen la práctica.

La transmisión intergeneracional fue identificada como una condición relevante para la continuidad cultural. Un entrevistado afirmó que la práctica “se tendría que transmitir de generación a generación” (RE2, 2025). En las sesiones colectivas, parte del desconocimiento se relacionó con la interrupción o debilitamiento de la transmisión oral y práctica por personas mayores. Los cambios en vestimenta, colores y materiales también aparecieron como tema de debate. El corpus no permite calificarlos automáticamente como pérdida de autenticidad; sí muestra la necesidad de documentar cómo son explicados por quienes elaboran, usan y atribuyen significado a la indumentaria.

Lengua y territorio

La lengua quechua presentó una configuración semejante. En varias entrevistas se la reconoció como idioma asociado con los Ch’ampas e incluso se mencionaron gritos o expresiones en quechua durante algunos ensayos. Otras respuestas indicaron que, en el contexto urbano de la Unidad Académica, la representación se concentraba principalmente en vestimenta y movimientos, sin un uso lingüístico constante. La diferencia entre referencia cultural y práctica efectiva revela que la lengua opera en el imaginario como marcador identitario, pero su presencia en la ejecución institucional es heterogénea.

El territorio adquirió progresivamente un sentido pedagógico. Más que funcionar solo como respuesta a la pregunta por el origen, fue planteado como espacio necesario para contrastar lo aprendido en la institución. Varios registros propusieron acercarse a Raqaypampa, dialogar con comunarios y conocer in situ formas de enseñanza, música, vestimenta y significados. Debido a que el corpus contiene asociaciones territoriales divergentes, esta propuesta no constituye una confirmación del origen histórico de los Ch’ampas, sino una estrategia para someter las representaciones institucionales a contraste con portadores comunitarios y fuentes situadas.

Tabla 3. Convergencias y discrepancias en las representaciones culturales

Eje	Convergencias	Discrepancias o vacíos	Lectura analítica
Origen/pertenencia	Reconocimiento de vínculo con comunidades cochabambinas	Raqaypampa, Aiquile, Mizque y desconocimiento explícito	No existe una versión uniforme en el espacio formativo
Lengua	Quechua como referencia cultural recurrente	No siempre se usa durante la representación urbana	Diferencia entre asociación simbólica y práctica lingüística
Vestimenta	Se reconoce como componente identitario	Cambios de colores, materiales y formas	Requiere documentación con portadores comunitarios
Transmisión	Importancia de mayores y aprendizaje generacional	Percepción de interrupción de transmisión oral/práctica	La continuidad depende de vínculos intergeneracionales
Significado	Interés por comprender qué se representa	Desconocimiento del “por qué” de la danza	La ejecución escénica puede preceder a la comprensión

Nota. Síntesis de entrevistas, sesiones y portafolios. Elaboración propia.

Articulación curricular y participación investigativa

La articulación con la especialidad de Biología-Geografía constituyó otro núcleo. En una sesión de problematización se reconoció que el conocimiento científico y el conocimiento tradicional ancestral “no se articulan de una manera fluida” (SP5, 2025). Frente a esa dificultad, los estudiantes propusieron estudiar materiales y recursos naturales vinculados con la vestimenta, relacionar movimientos de la danza con contenidos del sistema locomotor, documentar procesos de elaboración artesanal y analizar relaciones ecológicas y territoriales. La ausencia de una articulación inmediata no produjo rechazo de la práctica; generó preguntas sobre cómo construir conexiones curriculares sin borrar las diferencias entre formas de conocimiento.

Finalmente, la orientación participativa modificó el papel de los estudiantes dentro de la experiencia. Pasaron de ejecutar una danza en una actividad institucional a formular preguntas, realizar entrevistas, organizar árboles de problemas, contrastar respuestas y socializar hallazgos. El desconocimiento inicial se transformó así en objeto de indagación. Este desplazamiento no demuestra una transformación comunitaria de largo plazo, pero sí constituye un resultado formativo: los estudiantes comenzaron a diferenciar entre valoración cultural, percepción personal y afirmaciones históricas que requieren fuentes y contraste.

Tabla 4. Proyección curricular derivada de las propuestas estudiantiles

Ámbito	Propuesta surgida del corpus	Potencial pedagógico	Condición de aplicación
Biología	Analizar materiales naturales e indumentaria	Relación entre recursos, usos y conocimiento local	Evitar reducir saber comunitario a ejemplo científico
Biología	Relacionar movimientos con sistema locomotor	Integración de corporalidad y aprendizaje disciplinar	Mantener el sentido cultural de la práctica
Geografía	Trabajar territorio y contexto de procedencia	Lectura espacial y sociocultural situada	Contrastar asociaciones con fuentes comunitarias
Interculturalidad/lengua	Incorporar quechua y diálogo con comunarios	Comprensión lingüística e identitaria	Participación de hablantes y portadores competentes
Formación investigativa	Entrevistar, problematizar y socializar hallazgos	Desarrollo de indagación y reflexividad	Diferenciar percepción de afirmación histórica

Nota. Propuestas recuperadas del proceso participativo. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El hallazgo central muestra un imaginario pedagógico estructurado por una tensión entre alta valoración cultural y comprensión incompleta. La mayoría de estudiantes atribuyó utilidad profesional a los Ch'ampas, pero las entrevistas revelaron vacíos sobre origen, significado, lengua y territorio. Este patrón coincide con estudios de formación intercultural donde la afirmación de prácticas y lenguas indígenas no siempre se acompaña de una problematización crítica suficiente [6,8]. La contribución específica del presente estudio consiste en mostrar esa tensión mientras los futuros docentes participan directamente en una práctica cultural: la disposición favorable funciona como recurso pedagógico, pero no puede utilizarse como indicador de comprensión cultural.

El riesgo de folclorización identificado en el corpus debe interpretarse con cautela. No deriva

de la danza en sí misma ni de su presencia en actos institucionales, sino de la posibilidad de separar la ejecución de las redes de significado que la sostienen. La literatura sobre danza escolar advierte que los enfoques centrados en técnica y reproducción pueden limitar el tratamiento histórico y territorial^{14,15}. En formación docente artística se ha observado una dificultad comparable: futuros profesores consideran importante integrar perspectivas indígenas, pero expresan inseguridad por falta de preparación, conocimiento y claridad sobre permisos culturales¹⁹. Esto refuerza la necesidad de que la incorporación pedagógica de los Ch'ampas incluya investigación contextual y no solo dominio coreográfico.

La participación comunitaria emerge como condición para profundizar el aprendizaje. Los estudiantes propusieron conversar con comunarios y acercarse al territorio para contrastar sus propias representaciones. Esta orientación es congruente con experiencias que muestran que la colaboración con comunidades mejora la pertinencia de la formación culturalmente responsiva^{2,10}. También responde a una advertencia institucional más amplia: cuando la responsabilidad de integrar conocimientos indígenas queda difusa, los programas de formación pueden mantener dichos saberes en posiciones periféricas²⁰. En el caso estudiado, incorporar portadores comunitarios permitiría trabajar las discrepancias sobre origen, vestimenta, lengua y significado sin convertir a la institución en árbitro de una versión cultural que el propio corpus no puede demostrar.

La lengua quechua mostró una diferencia entre asociación simbólica y uso efectivo. Esta distinción es relevante porque la lengua puede ser reconocida como signo identitario sin convertirse necesariamente en práctica comunicativa. Estudios de formación bilingüe han mostrado que aprender una lengua indígena puede modificar la conciencia lingüística y la relación con las comunidades¹², mientras investigaciones recientes sobre revitalización evidencian que recuperar una lengua también implica reconstruir identidades de hablante y trayectorias de pertenencia²¹. Al mismo tiempo, los procesos institucionales pueden transformar los usos de las lenguas que buscan promover¹³. Para los Ch'ampas, esto sugiere que cualquier incorporación lingüística debería partir del contexto y de actores competentes, evitando usar expresiones aisladas como marca decorativa de autenticidad.

La dificultad para vincular saber ancestral y ciencia fue uno de los resultados más productivos porque hizo visible un problema pedagógico real. En futuros docentes de ciencias se ha documentado que integrar conocimientos de pueblos originarios exige formación específica para reconocer diferentes formas de conocer y evitar silenciamientos curriculares²². En contextos latinoamericanos, el diálogo de saberes ha sido planteado como un proceso que articula persona, familia, comunidad y territorio, no como simple yuxtaposición de contenidos²³. Por ello, las propuestas estudiantiles sobre materiales de vestimenta, sistema locomotor, recursos naturales y territorio son pedagógicamente valiosas si se presentan como preguntas interdisciplinarias y no como equivalencias automáticas entre conocimientos científicos y comunitarios.

La transmisión intergeneracional observada en las entrevistas amplía el problema hacia la continuidad cultural. El análisis de buenas prácticas de patrimonio cultural inmaterial muestra que la educación posee un papel relevante en la salvaguardia, pero persisten debilidades cuando la participación de instituciones educativas, familias y comunidades es limitada²⁴. En experiencias con pueblos indígenas, el encuentro entre mayores y jóvenes favorece la transmisión de historias, lengua, lugar y conocimiento local, especialmente cuando las personas mayores son reconocidas como portadoras de saber²⁵. Así, la formación docente podría contribuir a la continuidad de los Ch'ampas no apropiándose de la práctica, sino generando condiciones para documentar, escuchar y aprender con quienes la conocen y transmiten.

El estudio presenta limitaciones que delimitan sus conclusiones. Se desarrolló principalmente dentro de una institución formadora y no incluyó trabajo prolongado in situ; parte del material cualitativo se conservó como extractos y cuadros en portafolios, y el componente cuantitativo se restringió a un único ítem descriptivo con 26 respuestas. Además, las discrepancias territoriales no pueden resolverse con el corpus disponible. La triangulación permitió identificar patrones consistentes, pero no sustituye una investigación etnográfica específica sobre el origen histórico de la práctica. Estudios posteriores deberían incorporar portadores comunitarios, autoridades, sabias y sabios, registros lingüísticos y fuentes históricas, así como documentar un ciclo participativo de mayor duración.

CONCLUSIONES

El imaginario pedagógico de los estudiantes respecto a los Ch'ampas fue el resultado de una doble condición: la alta valoración que se da a su potencial formativo y un conocimiento fraccionado

en sus sentidos culturales. En la encuesta, el 76,9% de ellos sostuvo que aprender esta práctica les resultaría bastante o muy útil en su futura docencia, si bien las fuentes cualitativas hallaron resistencia y contradicción a la hora de abordar origen, sentido, lengua, vestimenta y pertenencia territorial. En la postura de los estudiantes la tensión no estuvo entre aceptar o rechazar sino entre hacer suya la práctica o establecer relaciones con ella en contextos.

La experiencia adquirió mayor valor formativo cuando los estudiantes dejaron de actuar únicamente como danzantes y se convirtieron en coindagadores: formularon preguntas, entrevistaron actores, contrastaron respuestas y propusieron posibles articulaciones con Biología-Geografía. Este desplazamiento permite considerar los Ch'ampas como un detonante de investigación pedagógica e interdisciplinaria, siempre que las relaciones entre conocimiento científico y saber comunitario se trabajen sin simplificaciones ni equivalencias forzadas.

La lengua, el territorio y la transmisión intergeneracional deben ocupar una posición central en cualquier continuidad curricular de la experiencia. El quechua no debería reducirse a un marcador simbólico, ni el territorio a una referencia geográfica utilizada sin contraste. La participación de portadores comunitarios resulta necesaria para contextualizar significados, comprender transformaciones de la vestimenta y documentar formas de transmisión.

Los resultados no permiten establecer una historia definitiva de los Ch'ampas ni generalizar a toda la formación docente de Cochabamba. Sí permiten identificar un problema educativo concreto: una práctica cultural puede ser ampliamente valorada y permanecer parcialmente desconocida. La línea de investigación más pertinente consiste en profundizar el trabajo in situ, ampliar la participación comunitaria y desarrollar experiencias curriculares donde la representación cultural esté acompañada de investigación, diálogo lingüístico-territorial y reflexividad pedagógica.

Referencias

1. Yip SY, Chakma U. The teaching of Indigenous knowledge and perspectives in initial teacher education: a scoping review of empirical studies. *J Further High Educ.* 2024;48(3):287-300. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2327029>
2. Riley T, Meston T, Cutler C, Low-Choy S, McCormack BA, Kim EJA, et al. Weaving stories of strength: ethically integrating Indigenous content in teacher education and professional development programmes. *Teach Teach Educ.* 2024;142:104513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104513>
3. Zavala V. Disentangling (de)colonial teacher education in the Andes: dilemmas and possibilities. *Mod Lang J.* 2025;109(3):550-568. <https://doi.org/10.1111/modl.13012>
4. Lopes Cardozo MTA. Transforming pre-service teacher education in Bolivia: from indigenous denial to decolonisation? *Compare.* 2012;42(5):751-772. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.696040>
5. Delany-Barmann G. Teacher education reform and subaltern voices: from política to práctica in Bolivia. *J Lang Identity Educ.* 2010;9(3):180-202. <https://doi.org/10.1080/15348458.2010.486276>
6. Chávez-Gonzales O, Sánchez-Aguirre FM. Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde Sur.* 2025;17(2):e0019. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0019>
7. Chávez Gonzales O. Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Leng Soc.* 2024;23(1):103-130. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.25928>
8. Melero HS, Manresa A. Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador: lecciones para la formación docente. *Diálogo Andino.* 2022;(67):124-136. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100124>
9. Ibáñez-Salgado N, Figueroa-Espínola AM, Rodríguez MS, Aros-Núñez A. Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estud Pedagog.* 2018;44(1):225-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>
10. Fickel L, Abbiss J, Brown L, Astall C. The importance of community knowledge in learning to teach: foregrounding Māori cultural knowledge to support preservice teachers' development of culturally responsive practice. *Peabody J Educ.* 2018;93(3):285-294. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449858>
11. Cárcamo Vásquez H, Méndez Bustos P. Imaginarios sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente. *Actual Investig Educ.* 2016;16(1):1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21969>
12. Catalano T, Palala Martinez H, Moran D. 'I see you': Indigenous language study in a bilingual teacher education program. *Int J Biling Educ Biling.* 2022;25(10):3631-3643. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072169>
13. Limerick N. Can State Offices Reclaim Kichwa? Intercultural bilingual education politics and policy in Ecuador over decades. *Appl Linguist.* 2024;45(3):498-513. <https://doi.org/10.1093/applin/amad044>
14. Rannau Garrido J, Contreras Olivares M, Ramírez Condore G, Zúñiga Herrera M, Poblete-Valderrama F. Danzas folklóricas en instituciones escolares: hacia una pedagogía con sentido cultural, histórico y territorial. *Espacios.* 2025;46(5):300-313. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p27>
15. Pastor R, Morales Fernández A. Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos.* 2021;41:57-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82280>
16. Cornwall A, Jewkes R. What is participatory research? *Soc Sci Med.* 1995;41(12):1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-5](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-5)
17. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 2006;3(2):77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
18. Nowell LS, Norris JM, White DE, Moules NJ. Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *Int J Qual Methods.* 2017;16:1609406917733847. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
19. Williams E, Morris JE. Integrating Indigenous perspectives in the drama class: pre-service teachers' perceptions and attitudes. *Aust J Indig Educ.* 2022;51(1). <https://doi.org/10.55146/ajie.2022.26>
20. Hogarth M. An analysis of education academics' attitudes and preconceptions about Indigenous Knowledges in initial teacher education. *Aust J Indig Educ.* 2022;51(2). <https://doi.org/10.55146/ajie.v51i2.41>
21. Kvietok F. Identity recognition and language revitalization trajectories in intercultural bilingual education teacher education. *Íkala Rev Leng Cult.* 2025;30(3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360321>
22. Paige K, O'Keeffe L, Osborne S. Silence is not an option: pre-service teachers embedding First Nation knowledge and practices in primary/middle mathematics and science. *Int J Sci Educ.* 2024;46(1):28-45. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2217986>
23. Quichimbo Saquichagua FF, Cabrera Mogrovejo TP, Arichabala Castro JA, Verdugo Guamán ME. Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan Rev Cienc Soc Humanid.* 2023;(20):178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
24. Ballesté Escorihuela M, Isus Barado S, Solé-Llussà A, Fernandez Jové A. Patrimonio cultural inmaterial y educación: análisis del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO. *Rev Educ.* 2025;(407):167-191. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-655>
25. Hausknecht S, Freeman S, Martin J, Nash C, Skinner K. Sharing Indigenous knowledge through intergenerational digital storytelling: design of a workshop engaging Elders and youth. *Educ Gerontol.* 2021;47(7):285-296. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.1927484>

Financiación

No aplica.

Conflictos de interés

No existe.

Contribución de autoría

Conceptualización: Delia Gutiérrez.

Metodología: Delia Gutiérrez.

Investigación: Delia Gutiérrez.

Redacción – borrador original: Delia Gutiérrez.

Redacción – revisión y edición: Delia Gutiérrez.