

ESRI-Vol.3. N1. 036

Espacios de reflexión decolonial en educación especial, transformando el paradigma educativo

Decolonial reflection spaces in special education: transforming the educational paradigm

Autores:

Fely Sulma Chambi Funes
Universidad Pedagógica
Sucre – Bolivia

fsulma@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6633-5161>

Autor de correspondencia: *Fely Sulma Chambi Funes*, fsulma@gmail.com

Recepción: 08-abril-2026

Aceptación: 21-abril-2026

Publicación: 09-mayo-2026

Cómo citar este artículo:

Chambi Funes, F. S. (2026). Espacios de reflexión decolonial en educación especial, transformando el paradigma educativo. Sage Sphere International Journal, 1-16.

<https://doi.org/10.63688/7bvwd272>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

La educación especial en América Latina continúa enfrentando desafíos relacionados con la exclusión cultural y epistemológica de los saberes comunitarios dentro de los procesos educativos. En Bolivia, pese a los avances normativos orientados hacia la descolonización e inclusión educativa, persisten prácticas pedagógicas que privilegian modelos estandarizados y limitan el reconocimiento de conocimientos ancestrales presentes en las familias y comunidades. El objetivo de esta investigación fue analizar cómo la desarticulación entre el currículo oficial y los saberes comunitarios repercute en el proceso educativo de estudiantes con discapacidad intelectual del Centro de Educación Especial “Ghislain Dube” de la ciudad de Oruro. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, participativo y decolonial, utilizando diálogos comunitarios, observación participante, entrevistas semiestructuradas y círculos de reflexión con estudiantes, docentes y familias. Los resultados evidenciaron que la invisibilización de prácticas culturales como el tejido ancestral, la oralidad, el uso de la lengua materna y la medicina tradicional genera efectos emocionales vinculados con baja autoestima, desvalorización cultural y pérdida de identidad. Asimismo, se identificó que los espacios de reflexión decolonial fortalecieron la participación comunitaria, el reconocimiento de los saberes familiares y la motivación de los estudiantes dentro de las actividades pedagógicas. Se concluye que la construcción de procesos educativos inclusivos requiere reconocer los conocimientos comunitarios como epistemologías legítimas y promover relaciones horizontales entre escuela y comunidad para avanzar hacia una educación especial más humanizante, intercultural y culturalmente situada.

Palabras clave: educación especial, descolonización educativa, saberes comunitarios, inclusión intercultural, diálogo de saberes.

ABSTRACT

Special education in Latin America continues to face challenges related to the cultural and epistemological exclusion of community knowledge within educational processes. In Bolivia, despite the normative advances aimed at decolonization and educational inclusion, pedagogical practices persist that privilege standardized models and limit the recognition of ancestral knowledge present in families and communities. The objective of this research was to analyze how the disarticulation between the official curriculum and community knowledge affects the educational process of students with intellectual disabilities at the "Ghislain Dube" Special Education Center in the city of Oruro. The research was developed from a qualitative, participatory and decolonial approach, using community dialogues, participant observation, semi-structured interviews and reflection circles with students, teachers and families. The results showed that the invisibilization of cultural practices such as ancestral weaving, orality, the use of the mother tongue and traditional medicine generates emotional effects linked to low self-esteem, cultural devaluation and loss of identity. Likewise, it was identified that the spaces for decolonial reflection strengthened community participation, the recognition of family knowledge and the motivation of students within pedagogical activities. It is concluded that the construction of inclusive educational processes requires recognizing community knowledge as legitimate epistemologies and promoting horizontal relations between school and community to move towards a more humanizing, intercultural and culturally situated special education.

Keywords: special education, educational decolonization, community knowledge, intercultural inclusion, dialogue of knowledge.



1. INTRODUCCIÓN

El Estado Plurinacional de Bolivia ha establecido en su Constitución Política del Estado y en la Ley N.º 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” una orientación educativa fundamentada en la descolonización, la intraculturalidad y la interculturalidad, promoviendo la transformación de un sistema históricamente marcado por prácticas homogéneas y excluyentes. Desde esta perspectiva, la educación debe reconocer la diversidad cultural y las múltiples formas de construir conocimiento, superando visiones reduccionistas que invisibilizan los saberes de los pueblos originarios y las comunidades populares (Ministerio de Educación de Bolivia, 2022a; Ministerio de Educación de Bolivia, 2022b). Sin embargo, en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, especialmente en el ámbito de la educación especial, persiste una notable distancia entre el discurso normativo y las experiencias reales de los estudiantes y sus familias.

La educación especial en América Latina ha estado influenciada por enfoques clínicos y rehabilitadores que históricamente situaron a las personas con discapacidad desde una lógica del déficit y la normalización. Este paradigma, heredero de estructuras coloniales, continúa reproduciendo relaciones de exclusión y subordinación epistemológica, privilegiando modelos pedagógicos estandarizados sobre las formas comunitarias de enseñanza y aprendizaje (Callisaya, 2015). En este contexto, Maldonado-Torres (2007) sostiene que la colonialidad del ser opera mediante prácticas que deshumanizan y jerarquizan a determinados sujetos, mientras Quijano (2000) explica que la colonialidad del saber legitima únicamente los conocimientos producidos desde matrices eurocéntricas, relegando los saberes indígenas y populares a posiciones marginales.

Desde una perspectiva decolonial, la inclusión educativa no puede limitarse únicamente al acceso físico a la escuela o a la adaptación curricular. Ocampo-González (2023) plantea que la educación inclusiva requiere desmontar hábitos mentales coloniales que continúan reproduciendo exclusión simbólica y epistemológica dentro de las instituciones educativas. De manera complementaria, Walsh (2009) argumenta que los procesos educativos deben construirse desde una interculturalidad crítica capaz de generar relaciones horizontales entre culturas, reconociendo la legitimidad de los conocimientos comunitarios y las experiencias históricas de los pueblos originarios.



En el caso boliviano, esta problemática adquiere particular relevancia en los centros de educación especial, donde muchos estudiantes provienen de contextos rurales y familias con profundas raíces culturales aymaras y quechuas. En el Centro de Educación Especial “Ghislain Dube” de la ciudad de Oruro se evidencian tensiones permanentes entre la planificación educativa institucional y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el entorno familiar y comunitario. Mientras la escuela prioriza materiales estandarizados y estrategias técnicas descontextualizadas, las familias enseñan habilidades motrices, matemáticas y sociales mediante prácticas culturales vivas como el tejido ancestral, la oralidad, el uso de semillas, la medicina tradicional y la lengua materna. Estas experiencias constituyen formas legítimas de aprendizaje y transmisión de conocimientos que, con frecuencia, no son reconocidas dentro del currículo oficial.

La invisibilización de estos saberes genera consecuencias profundas en la subjetividad de los estudiantes. Reyes (2024) señala que la educación especial latinoamericana todavía enfrenta el desafío de romper con enfoques asistencialistas y avanzar hacia propuestas pedagógicas que reconozcan la identidad cultural como parte esencial del aprendizaje. Cuando los conocimientos familiares y comunitarios son desvalorizados, los estudiantes experimentan procesos de desarraigo, baja autoestima y pérdida progresiva de identidad cultural, produciendo una doble exclusión: por la condición de discapacidad y por la pertenencia cultural.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de construir espacios pedagógicos capaces de promover el diálogo horizontal entre escuela y comunidad. Freire (1970) sostiene que toda práctica educativa liberadora debe partir de la realidad concreta de los sujetos, reconociendo sus experiencias, saberes y formas de comprender el mundo. En esta misma línea, De Sousa Santos (2010) propone una ecología de saberes basada en el reconocimiento de múltiples epistemologías y en la superación de las jerarquías impuestas por el pensamiento occidental moderno.

A partir de estas consideraciones, la presente investigación se desarrolló en el Centro de Educación Especial “Ghislain Dube” con el propósito de analizar cómo la desarticulación entre el currículo oficial y los saberes comunitarios repercute en el proceso educativo de estudiantes con discapacidad intelectual. Del mismo modo, se buscó comprender de qué manera la creación de espacios de reflexión decolonial, mediante círculos de



palabra, diálogos comunitarios y talleres participativos, puede contribuir a la transformación del paradigma educativo en educación especial.

El artículo sostiene que los espacios de reflexión decolonial no constituyen únicamente estrategias metodológicas complementarias, sino prácticas pedagógicas fundamentales para construir una educación inclusiva, situada y humanizante. La transformación educativa exige que la escuela abandone la lógica de ser la única poseedora del conocimiento y aprenda a dialogar con los saberes de la comunidad, reconociendo que la dignidad, la cultura y el afecto son elementos esenciales para cualquier proceso auténtico de aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de orientación decolonial, participativa y dialógica, considerando que las problemáticas vinculadas a la exclusión educativa y cultural no pueden comprenderse mediante metodologías tradicionales centradas únicamente en la observación externa de los sujetos. La investigación asumió una perspectiva crítica orientada a construir conocimiento junto a la comunidad educativa, reconociendo a los participantes como portadores legítimos de saberes y experiencias (Freire, 1970).

El estudio se llevó a cabo en el Centro de Educación Especial “Ghislain Dube” de la ciudad de Oruro, Bolivia, institución que atiende a estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidad múltiple y dificultades de aprendizaje provenientes, en su mayoría, de contextos rurales y familias de raíces culturales aymaras y quechuas. La investigación se desarrolló durante el proceso de acompañamiento pedagógico y comunitario realizado en la gestión académica 2025, en articulación con las actividades institucionales del centro.

Desde el posicionamiento epistemológico asumido, la investigación se fundamentó en los aportes de la pedagogía crítica y decolonial, comprendiendo que la producción de conocimiento no puede separarse de las experiencias históricas y culturales de los actores involucrados (Quijano, 2000; Walsh, 2009). En este sentido, el rol de la investigadora no fue el de una observadora externa, sino el de una participante comprometida con las dinámicas institucionales y comunitarias del centro educativo. Esta cercanía permitió comprender las tensiones existentes entre las exigencias curriculares oficiales y los saberes desarrollados en la vida cotidiana de las familias y comunidades.



La metodología utilizada se aproximó a los principios de la investigación-acción participativa, priorizando procesos colectivos de reflexión y construcción conjunta de propuestas pedagógicas. De Sousa Santos (2010) sostiene que la ecología de saberes requiere generar espacios horizontales donde distintas formas de conocimiento dialoguen en condiciones de legitimidad. A partir de esta perspectiva, se promovieron espacios de encuentro entre estudiantes, docentes y familias, favoreciendo el reconocimiento de prácticas culturales que históricamente han sido invisibilizadas dentro de la educación especial.

2.1. Participantes

Los participantes estuvieron conformados por miembros de toda la comunidad educativa del Centro de Educación Especial “Ghislain Dube”. Participaron estudiantes con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, madres y padres de familia, abuelas cuidadoras, docentes y personal de apoyo pedagógico. La selección de participantes respondió a criterios de participación activa en los espacios comunitarios y disposición para compartir experiencias relacionadas con las prácticas educativas familiares y escolares.

La participación de las familias fue especialmente relevante debido a que constituyen portadoras de conocimientos ancestrales vinculados con el tejido, la medicina tradicional, la oralidad, el uso de la lengua materna y diversas prácticas comunitarias de enseñanza. Aguiar Aguiar et al. (2020) señalan que la inclusión educativa requiere fortalecer la participación familiar como parte esencial de los procesos pedagógicos y socioeducativos.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la construcción de información se emplearon técnicas cualitativas centradas en la escucha, el diálogo y la observación situada. Las principales herramientas utilizadas fueron las siguientes:

Diálogos comunitarios y círculos de reflexión

Constituyeron el eje central de la investigación. Estos espacios se desarrollaron de manera colectiva mediante encuentros participativos organizados en círculos de palabra, donde madres, padres, estudiantes y docentes compartieron experiencias relacionadas con las formas de aprendizaje presentes tanto en la escuela como en la comunidad. Ferrada y Flecha (2008) destacan que las prácticas dialógicas favorecen la construcción colectiva de aprendizajes y fortalecen las relaciones horizontales dentro de las comunidades educativas.

Observación participante y diario de campo



La observación participante permitió acompañar actividades pedagógicas, talleres y espacios cotidianos de interacción dentro del centro educativo. El propósito no fue únicamente describir comportamientos, sino comprender las dinámicas emocionales, culturales y pedagógicas presentes en la comunidad educativa. El diario de campo fue utilizado como herramienta de reflexividad para registrar experiencias, tensiones, silencios, gestos y situaciones relevantes surgidas durante el proceso investigativo.

Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas a madres de familia, docentes y estudiantes con el objetivo de profundizar en experiencias individuales relacionadas con la exclusión cultural, las prácticas comunitarias de enseñanza y las percepciones sobre la educación especial. Estas entrevistas permitieron recuperar relatos de vida y testimonios vinculados con la identidad cultural y las formas comunitarias de aprendizaje.

2.3. Proceso de análisis

La información recopilada fue analizada mediante un proceso de categorización emergente inspirado en los principios de la teoría fundamentada. El análisis no partió de categorías rígidas previamente establecidas, sino que estas surgieron progresivamente desde las voces y experiencias compartidas por los participantes.

Los testimonios obtenidos fueron organizados mediante matrices de análisis donde se relacionaron experiencias, emociones, tensiones pedagógicas y prácticas culturales presentes en la comunidad. Este proceso permitió identificar categorías centrales como: desarticulación entre currículo y saberes comunitarios, invisibilización cultural, saberes prácticos ancestrales, impacto emocional de la exclusión y resistencia pedagógica comunitaria.

Gutiérrez-Ríos (2017) sostiene que el diálogo educativo no solo permite intercambiar conocimientos, sino también construir responsabilidad política y reconocimiento social. Desde esta perspectiva, el análisis buscó comprender cómo los espacios de reflexión decolonial pueden convertirse en escenarios de transformación pedagógica y fortalecimiento identitario dentro de la educación especial.

El proceso investigativo mantuvo criterios éticos fundamentados en el respeto, la participación voluntaria y la confidencialidad de los participantes. Las voces recuperadas fueron utilizadas únicamente con fines académicos y pedagógicos, procurando preservar la



dignidad, identidad cultural y experiencias personales de todos los actores involucrados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que la problemática central en el Centro de Educación Especial “Ghislain Dube” no se limita únicamente a dificultades pedagógicas o curriculares, sino que responde a una fractura epistemológica entre los saberes institucionalizados por la escuela y los conocimientos construidos históricamente en las comunidades. A partir de los diálogos comunitarios, las entrevistas y la observación participante, emergieron categorías relacionadas con la invisibilización cultural, la pérdida de identidad, la exclusión emocional y las formas de resistencia pedagógica desarrolladas por las familias y docentes.

La discusión de los hallazgos se desarrolla articulando las voces de la comunidad educativa con los aportes teóricos de la pedagogía crítica, la educación dialógica y los enfoques decoloniales, permitiendo comprender que la educación especial requiere superar modelos centrados exclusivamente en la normalización y avanzar hacia prácticas educativas culturalmente situadas.

3.1. Desarticulación entre currículo y saberes comunitarios

La categoría principal identificada durante el proceso investigativo fue la desarticulación entre la planificación educativa oficial y los saberes comunitarios presentes en las familias de los estudiantes. Las madres y padres señalaron reiteradamente que muchas de las habilidades desarrolladas en el hogar no son reconocidas dentro del trabajo escolar, a pesar de contribuir significativamente al desarrollo motriz, cognitivo y emocional de los estudiantes.

Una madre de familia expresó:

“Yo le enseño a mi hijo contando con semillas y usando canciones en quechua, pero en la escuela me dicen que eso no está en la planificación”.

Este tipo de testimonios revela cómo el currículo continúa privilegiando formas homogéneas de enseñanza, desconociendo experiencias culturales que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Quijano (2000) explica que la colonialidad del saber establece jerarquías donde únicamente ciertos conocimientos son considerados válidos, mientras otros son invisibilizados por no responder a parámetros occidentales o técnicos.



Durante la observación participante se identificó que muchas docentes intentaban incorporar prácticas comunitarias de manera informal; sin embargo, reconocían sentir limitaciones debido a las exigencias administrativas y curriculares. Una docente manifestó:

“Sabemos que los estudiantes aprenden mejor desde lo que viven en casa, pero muchas veces debemos cumplir formatos y actividades ya establecidas”.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Ocampo-González (2023), quien sostiene que la educación inclusiva todavía conserva estructuras coloniales que dificultan el reconocimiento de otras formas de aprendizaje y producción de conocimiento.

3.2. Los saberes prácticos como pedagogías vivas

Los resultados demostraron que los conocimientos comunitarios no constituyen únicamente expresiones culturales aisladas, sino verdaderas pedagogías vivas con potencial formativo integral. Entre los saberes identificados con mayor frecuencia se encontraron el tejido ancestral, la oralidad, el uso de plantas medicinales, el aprendizaje mediante canciones y la enseñanza matemática con semillas, tejidos y elementos naturales.

Tabla 1

Saberes comunitarios identificados y aportes pedagógicos

Saber comunitario	Aplicación observada	Aporte pedagógico identificado
Tejido ancestral	Trenzado y manejo de lana	Desarrollo motriz y concentración
Uso de semillas	Conteo y clasificación	Aprendizaje matemático contextual
Medicina tradicional	Infusiones y cuidados comunitarios	Bienestar emocional y afectivo
Oralidad comunitaria	Relatos y narraciones familiares	Memoria, identidad y lenguaje
Lengua materna	Comunicación cotidiana	Fortalecimiento identitario

Nota. Elaboración propia a partir de los diálogos comunitarios y observación participante.

El tejido ancestral apareció como una de las prácticas más significativas. Varias madres explicaron que mediante el hilado y trenzado de lana sus hijos desarrollaban coordinación motriz y habilidades de atención de manera más efectiva que con ejercicios mecánicos utilizados en el aula. Una participante señaló:



“Mi hija no podía agarrar bien el lápiz, pero cuando comenzó a torcer lana con su abuela empezó a mover mejor sus manos”.

Estos resultados guardan relación con los aportes de Blanco-Vega (2009), quien afirma que la expresión corporal y las prácticas manuales constituyen formas integrales de comunicación y aprendizaje, especialmente en contextos educativos inclusivos.

Asimismo, Rivera Cusicanqui (2010) sostiene que las prácticas ancestrales no pueden reducirse a simples actividades folclóricas, ya que representan formas complejas de pensamiento y transmisión cultural. En este estudio, el tejido se configuró como espacio de memoria, aprendizaje afectivo y construcción identitaria.

En relación con los saberes medicinales, varias familias describieron prácticas de cuidado vinculadas con plantas medicinales y formas comunitarias de acompañamiento emocional. Estos conocimientos eran frecuentemente excluidos de los espacios escolares por considerarse “no científicos”. Sin embargo, los participantes destacaron que estos saberes fortalecían la tranquilidad emocional, la seguridad y la confianza de los estudiantes.

Ticona-Alejo (2007) argumenta que los saberes indígenas deben ser reconocidos como epistemologías legítimas dentro de los procesos educativos, especialmente en contextos donde las comunidades continúan transmitiendo conocimientos mediante experiencias colectivas e intergeneracionales.

3.3. Impacto emocional de la invisibilización cultural

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación fue el impacto emocional generado por la exclusión de los saberes comunitarios dentro de la escuela. Los estudiantes expresaban sentimientos de inseguridad, vergüenza y desvalorización respecto a sus prácticas culturales y formas de comunicación.

Una madre relató:

“Mi hijo ya no quiere hablar en quechua porque dice que en la escuela le corrigen”.

Otro docente indicó:

“Muchos estudiantes prefieren quedarse callados porque creen que lo que saben de su casa no sirve”.

Estas experiencias evidencian que la exclusión cultural trasciende lo pedagógico y afecta directamente la construcción de identidad y autoestima de los estudiantes. Walsh (2009)



señala que las prácticas educativas coloniales producen quiebres en la subjetividad al imponer modelos culturales únicos y desvalorizar otras formas de existencia.

Tabla 2

Impactos emocionales identificados en los estudiantes

Situación observada	Manifestación emocional	Consecuencia educativa
Corrección de lengua materna	Vergüenza cultural	Menor participación
Comparación con otros estudiantes	Baja autoestima	Desmotivación escolar
Invisibilización de saberes familiares	Sensación de inferioridad	Aislamiento
Exclusión de prácticas culturales	Pérdida identitaria	Desarraigo cultural

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas y observación participante.

Los hallazgos también mostraron que muchos estudiantes evitaban participar en actividades escolares debido al temor de equivocarse o ser comparados con otros compañeros. Este fenómeno coincide con lo planteado por Aguiar Aguiar et al. (2020), quienes sostienen que los procesos inclusivos requieren reconocer las experiencias familiares y culturales de los estudiantes para evitar formas de exclusión simbólica.

Desde la perspectiva de Freire (1970), una educación que desconoce la realidad cultural de los sujetos termina reproduciendo relaciones de opresión y silenciamiento. En este estudio se evidenció que la negación de los saberes comunitarios generaba procesos de autoexclusión emocional que limitaban significativamente la participación y el aprendizaje.

3.4. Espacios de reflexión decolonial como práctica transformadora

Frente a las problemáticas identificadas, la implementación de espacios de reflexión decolonial permitió generar transformaciones importantes en la dinámica institucional. Los círculos de palabra, talleres participativos y diálogos comunitarios posibilitaron que madres, docentes y estudiantes compartieran saberes en condiciones de horizontalidad y reconocimiento mutuo.

Ferrada y Flecha (2008) sostienen que las prácticas dialógicas favorecen comunidades de aprendizaje más inclusivas y participativas. En el caso investigado, estos espacios permitieron reconstruir vínculos entre escuela y comunidad, fortaleciendo el reconocimiento de los conocimientos ancestrales como herramientas pedagógicas válidas.

Entre los principales cambios observados se identificaron:



- mayor participación de las familias en actividades escolares;
- incremento del interés de los estudiantes durante talleres culturales;
- fortalecimiento de la autoestima y la expresión oral;
- incorporación de prácticas comunitarias en actividades pedagógicas.

Una docente expresó:

“Cuando empezamos a trabajar desde los saberes de las familias, los estudiantes participaron más y se sintieron orgullosos de lo que sabían”.

Por su parte, una madre manifestó:

“Nunca antes nos habían pedido enseñar lo que sabemos. Sentimos que la escuela empezó a escucharnos”.

Gutiérrez-Ríos (2017) plantea que el diálogo educativo constituye una práctica de inclusión social y reconocimiento político. En esta investigación, los espacios de reflexión decolonial permitieron transformar relaciones jerárquicas tradicionales y generar procesos de validación cultural dentro de la educación especial.

Del mismo modo, Rovirosa et al. (2020) señalan que los procesos educativos inclusivos requieren metodologías contextualizadas que fortalezcan la autonomía, participación y dignidad de los estudiantes con discapacidad. Los resultados obtenidos evidencian que la incorporación de saberes comunitarios favoreció no solo el aprendizaje académico, sino también la reconstrucción emocional e identitaria de los participantes.

En consecuencia, los hallazgos permiten afirmar que los espacios de reflexión decolonial no constituyen actividades complementarias dentro de la educación especial, sino prácticas pedagógicas esenciales para construir procesos educativos inclusivos, culturalmente pertinentes y humanizantes.

4. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evidenciar que la educación especial continúa enfrentando profundas tensiones entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas pedagógicas que aún reproducen formas de exclusión cultural y epistemológica. En el Centro de Educación Especial “Ghislain Dube” se constató que la desarticulación entre el currículo oficial y los saberes comunitarios genera efectos pedagógicos, emocionales e identitarios que afectan directamente a los estudiantes con discapacidad intelectual y a sus familias.



Uno de los principales hallazgos demuestra que la invisibilización de los conocimientos ancestrales no constituye únicamente una omisión curricular, sino una manifestación de la colonialidad del saber presente dentro de los procesos educativos. La escuela continúa privilegiando metodologías homogéneas y técnicas estandarizadas, relegando prácticas comunitarias que poseen un importante potencial pedagógico y formativo. Los saberes relacionados con el tejido, la oralidad, el uso de semillas, la medicina tradicional y la lengua materna demostraron ser herramientas eficaces para fortalecer habilidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales en los estudiantes.

La investigación evidenció que la exclusión cultural produce consecuencias emocionales significativas, manifestadas en sentimientos de vergüenza, inseguridad, baja autoestima y pérdida progresiva de identidad cultural. Muchos estudiantes internalizan la idea de que sus formas de hablar, aprender o relacionarse carecen de valor dentro de la escuela, provocando procesos de silenciamiento y autoexclusión. En este sentido, la inclusión educativa no puede limitarse únicamente a la adaptación curricular o al acceso institucional, sino que requiere reconocer la dignidad cultural y epistemológica de los sujetos.

Los espacios de reflexión decolonial implementados durante el proceso investigativo demostraron que el diálogo horizontal entre escuela y comunidad puede convertirse en una estrategia transformadora dentro de la educación especial. Los círculos de palabra, talleres participativos y encuentros comunitarios favorecieron el reconocimiento mutuo entre docentes, familias y estudiantes, fortaleciendo la participación colectiva y legitimando saberes históricamente marginados. La incorporación de prácticas culturales dentro de las actividades pedagógicas contribuyó al fortalecimiento de la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

De igual manera, se concluye que las familias poseen un papel fundamental en los procesos educativos inclusivos, no únicamente como acompañantes, sino como portadoras de conocimientos pedagógicos relevantes para el aprendizaje de los estudiantes. Las experiencias desarrolladas evidenciaron que cuando la escuela reconoce y valora los saberes familiares y comunitarios, se generan procesos educativos más humanos, contextualizados y significativos.

Finalmente, la investigación permite afirmar que la transformación de la educación especial requiere avanzar hacia una perspectiva decolonial que supere enfoques centrados



exclusivamente en el déficit y la normalización. La construcción de una educación verdaderamente inclusiva implica reconocer la pluralidad de conocimientos, fortalecer el diálogo intercultural y comprender que la identidad, el afecto y la cultura constituyen dimensiones esenciales del aprendizaje. En consecuencia, los espacios de reflexión decolonial se consolidan como escenarios pedagógicos necesarios para reconstruir vínculos entre escuela y comunidad, promoviendo procesos educativos más justos, participativos y culturalmente situados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar Aguiar, G., Demothenes Sterling, Y., & Campos Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120–133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000100120
- Blanco-Vega, M. (2009). *Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación*. Editorial Iberoamericana. <https://www.redalyc.org/pdf/7376/737681587002.pdf>
- Callisaya, M. (2015). *Antecedentes históricos de la educación especial*. Ministerio de Educación de Bolivia. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v22n22/v22n22_a08.pdf
- Chambi Funes, F. S. (2025). *Espacios de reflexión decolonial, un desafío en educación especial* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica.
- De Sousa Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 31–75). Ediciones Trilce. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033237/05santos.pdf>
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>



- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15–47. <https://doi.org/10.19052/ap.3765>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162548>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2022). *Guía curricular para la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual – 2023*. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/02_Gua_Discapacidad_Intelectual.pdf
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2022). *Lineamientos curriculares de educación inclusiva para el sistema educativo plurinacional – 2023*. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/01_Lineamientos_Curriculares_2023.pdf
- Ocampo-González, A. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales. *Folios*, (57), 237–253. <https://doi.org/10.17227/folios.57-16793>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf
- Reyes, Á. J. (2024). *Relaciones entre la educación especial y los idearios pedagógicos latinoamericanos desde una mirada decolonial*. Lee La LEE. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/22544>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- Rovirosa, L. P., Griñán, E. P., & Cutiño, Z. Y. (2020). La formación laboral en la educación especial: su contribución a la integración sociolaboral de los escolares con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión*, 6(2), 74–86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7680321>



Ticona-Alejo, E. (2007). *Educación indígena: Propuesta desde los pueblos originarios*.
Fundación PIEB.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*.
Universidad Andina Simón Bolívar.
<https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Fely Sulma Chambi Funes (FSCHF).

1. Conceptualización: (FSCHF)
2. Curación de datos: (FSCHF)
3. Análisis formal: (FSCHF)
4. Adquisición de fondos: (FSCHF)
5. Investigación: (FSCHF)
6. Metodología: (FSCHF)
7. Administración del proyecto: (FSCHF)
8. Recursos: (FSCHF)
9. Software: (FSCHF)
10. Supervisión: (FSCHF)
11. Validación: (FSCHF)
12. Visualización: (FSCHF)
13. Redacción – Borrador original: (FSCHF)
14. Redacción – Revisión y edición: (FSCHF)

