Sage Sphere in Artificial Intelligence

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Núm. 1 (2026)

N1. SSAI-Vol.4. N1. 017

Videoteca cultural como herramienta para descolonizar el pensamiento y fortalecer la identidad cultural

Cultural videotheque as a tool to decolonize thought and strengthen cultural identity

Autores:
Israel Calani Huerta
Universidad Pedagógica, Oruro, Bolivia
chi230191@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-4845-5630

Autor de correspondencia: *Israel Calani Huerta,* chi230191@gmail.com

Enviado: 26-04-2026 **Revisado:** 14-05-2026
Aceptado: 08-11-2026 **Publicado:** 17-11-2026

Cómo citar este artículo:
Calani Huerta, I. (2026). Cultural videotheque as a tool to decolonize thought and strengthen cultural identity. *Sage Sphere in Artificial Intelligence*, *4*(1), 1.19. https://doi.org/10.63688/pqscrs44

© 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.

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Núm. 1 (2026)

RESUMEN

La incorporación de recursos audiovisuales relacionados con la memoria comunitaria ofrece oportunidades para vincular los contenidos escolares con los conocimientos y las expresiones culturales del entorno. El objetivo de este artículo es analizar el valor pedagógico de una videoteca cultural para promover la identidad cultural, la valoración de los saberes ancestrales y la reflexión crítica en la Unidad Educativa Santa Rosa, municipio de Challapata, Oruro, Bolivia. Se recupera una experiencia de implementación desarrollada durante seis meses y se organiza su análisis desde un enfoque cualitativo, mediante el estudio de caso y la sistematización pedagógica. Se presenta un protocolo de evaluación que contempla actividades de visualización y diálogo, observación de aula, entrevistas y análisis de producciones estudiantiles. A partir del relato original de la experiencia se identifican cuatro ejes interpretativos: acercamiento a la historia local, reconocimiento de conocimientos comunitarios, participación en las actividades y sentido de pertenencia. La experiencia descrita muestra posibilidades educativas de la videoteca como mediación para el diálogo entre contenidos escolares y memoria cultural; sin embargo, el alcance de estas observaciones es interpretativo y no permite atribuir efectos causales ni estimar magnitudes de cambio. Se concluye que la pertinencia cultural de los materiales, la mediación docente y la participación comunitaria son condiciones centrales para su aprovechamiento pedagógico.

Palabras clave: identidad cultural; pensamiento decolonial; videoteca educativa; saberes ancestrales; interculturalidad.

ABSTRACT

The incorporation of audiovisual resources connected to community memory creates opportunities to link school content with local knowledge and cultural expressions. This article aims to examine the educational value of a cultural video library in promoting cultural identity, appreciation of ancestral knowledge, and critical reflection at Santa Rosa Educational Unit in Challapata, Oruro, Bolivia. It revisits an educational experience reported as having lasted six months and organizes its analysis through a qualitative case-study and pedagogical systematization approach. A detailed assessment protocol is outlined, including video-based learning sessions, classroom observation, semi-structured interviews, and analysis of student work. Four interpretive dimensions emerge from the original account: engagement with local history, recognition of community-based knowledge, participation in classroom activities, and a sense of belonging. The reported experience suggests that a cultural video library can provide meaningful opportunities for dialogue between school learning and cultural memory. However, the available account supports an interpretive description rather than causal claims or estimates of the magnitude of change. The article argues that the cultural relevance of audiovisual materials, teachers' mediation, and the participation of community members are fundamental conditions for educational use. This approach may inform context-sensitive educational practices that recognize local knowledge as an active part of learning.

Keywords: cultural identity; decolonial thinking; educational video library; ancestral knowledge; intercultural education.

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad cultural en la escuela constituye un proceso complejo en el que confluyen la memoria social, las prácticas lingüísticas, los conocimientos familiares, las experiencias comunitarias y las representaciones que circulan por los medios de comunicación. En contextos atravesados por relaciones históricas de desigualdad cultural, la enseñanza puede reproducir jerarquías entre saberes cuando privilegia exclusivamente referentes externos al territorio. La educación crítica, por el contrario, requiere reconocer a los estudiantes como sujetos que interpretan su realidad y participan en la producción de conocimientos. Desde esta perspectiva, Freire (1970) situó el diálogo y la problematización de la experiencia vivida en el centro de una pedagogía orientada a la transformación de las relaciones educativas.

La perspectiva decolonial amplía esa discusión al examinar las formas mediante las cuales determinados conocimientos se convierten en universales, mientras otros se consideran secundarios o meramente folclóricos. Walsh (2013) propone comprender las pedagogías decoloniales como prácticas que cuestionan las continuidades coloniales y hacen posible otras maneras de conocer, convivir y aprender. En un sentido complementario, Smith (2021) subraya que los saberes de los pueblos indígenas no pueden tratarse únicamente como objetos de recopilación, pues su producción, interpretación y circulación involucran derechos, responsabilidades y relaciones con las comunidades de origen. Esta orientación resulta relevante para las instituciones educativas que buscan integrar relatos, imágenes, prácticas y memorias locales sin separarlos de las personas que les otorgan sentido.

En Bolivia, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe cuenta con un reconocimiento normativo explícito. La Ley de Educación N.º 070 «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» vincula la formación con la pluralidad cultural, el diálogo de saberes y la recuperación de conocimientos propios de los pueblos y comunidades (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010). A su vez, el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional plantea la articulación de los procesos educativos con la realidad sociocultural y productiva, el desarrollo integral y la participación comunitaria (Ministerio de Educación, 2022). Tales orientaciones no equivalen automáticamente a su realización en las aulas, pero ofrecen un

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

marco para valorar propuestas pedagógicas relacionadas con el patrimonio cultural del entorno.

En el municipio de Challapata, departamento de Oruro, una iniciativa como la videoteca cultural puede funcionar como medio para recuperar y examinar narraciones sobre la historia local, las festividades, las expresiones artísticas y los saberes transmitidos entre generaciones. Su pertinencia no depende solamente de reunir grabaciones: requiere seleccionar materiales con criterios educativos, contextualizar los testimonios, considerar los derechos culturales de quienes aparecen en ellos y abrir espacios para contrastar versiones de una misma historia. En consecuencia, la videoteca debe comprenderse como un recurso para promover preguntas, conversaciones y producciones estudiantiles, más que como un depósito pasivo de videos.

El interés por este tipo de mediación también se vincula con las posibilidades y límites del aprendizaje multimedia. Mayer (2020) explica que la combinación de imágenes y palabras favorece el aprendizaje cuando la presentación se organiza de acuerdo con principios cognitivos y evita información irrelevante. Brame (2016) enfatiza la importancia de la duración, la claridad del contenido, el compromiso del estudiante y la realización de actividades que exijan procesar lo observado. Por ello, proyectar audiovisuales sin una tarea interpretativa posterior difícilmente garantiza una comprensión crítica de su contenido.

La evidencia empírica disponible apoya el uso educativo de los videos, aunque exige cautela al trasladar resultados entre contextos. Noetel et al. (2021), en una revisión sistemática de investigaciones desarrolladas en educación superior, encontraron ventajas de determinadas formas de utilización del video para el aprendizaje. No obstante, esos resultados no prueban por sí mismos efectos en escolares bolivianos ni en dimensiones complejas como identidad cultural o pensamiento decolonial. Los aprendizajes culturales requieren indicadores cualitativos que permitan apreciar cómo los estudiantes interpretan los relatos, reconocen distintas voces y vinculan los contenidos con su experiencia cotidiana.

La UNESCO (2023) advierte que la tecnología educativa debe responder a propósitos pedagógicos definidos, considerar las desigualdades de acceso y mantener la centralidad de los docentes y las comunidades. Esta advertencia adquiere particular relevancia en proyectos de preservación cultural: la digitalización puede ampliar las posibilidades de acceso, pero también simplificar prácticas complejas, excluir voces o desvincular los materiales de sus contextos. Desde otra perspectiva, el Plan de Acción Mundial del Decenio

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

Internacional de las Lenguas Indígenas destaca la importancia de fortalecer la transmisión intergeneracional y la presencia de las lenguas y culturas indígenas en los espacios educativos y digitales (UNESCO, 2021).

La Unidad Educativa Santa Rosa constituye un escenario pertinente para examinar estas relaciones. El manuscrito de base describe la elaboración y el uso de una videoteca cultural durante seis meses y comunica observaciones favorables sobre el interés del estudiantado por la historia de su comunidad, la participación en clases y la percepción de pertenencia expresada por integrantes de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, esa descripción plantea la necesidad de ordenar conceptualmente el proceso y delimitar qué aspectos pueden interpretarse a partir de la información consignada. Una experiencia pedagógica puede aportar conocimiento situado incluso cuando no dispone de mediciones estandarizadas, siempre que distinga entre hechos descritos, interpretaciones y afirmaciones que requerirían contrastación adicional.

En este marco, el problema de investigación se formula de la siguiente manera: ¿de qué modo la utilización pedagógica de una videoteca cultural puede favorecer el reconocimiento de la identidad cultural y la reflexión crítica sobre los saberes comunitarios en la Unidad Educativa Santa Rosa? El objetivo general consiste en analizar las posibilidades pedagógicas de la videoteca cultural en relación con la identidad cultural, la valoración de los saberes ancestrales, la participación estudiantil y el pensamiento decolonial. Como objetivos específicos se plantean describir la organización de los recursos audiovisuales, examinar las actividades de mediación docente, identificar las manifestaciones cualitativas comunicadas sobre el aprendizaje cultural y discutir las condiciones necesarias para una implementación contextualizada. El valor del estudio reside en vincular una experiencia escolar concreta con el debate sobre interculturalidad, recursos audiovisuales y participación comunitaria, evitando equiparar el uso de tecnología con la transformación automática de los procesos educativos.

2. METODOLOGÍA

Enfoque, diseño y contexto

La investigación se estructura como un estudio de caso de enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo y orientación hacia la sistematización de una experiencia

pedagógica. El caso corresponde a la utilización de una videoteca cultural en la Unidad Educativa Santa Rosa, situada en el municipio de Challapata, departamento de Oruro, Bolivia. La delimitación temporal recupera los seis meses de implementación mencionados en el documento de origen. El estudio de caso permite considerar conjuntamente las características de la intervención, la dinámica del aula y las relaciones entre los contenidos culturales y el contexto educativo (Yin, 2018).

Participantes y criterios de selección

El protocolo de caracterización se organiza alrededor de un grupo de referencia de 30 estudiantes de educación secundaria, con edades comprendidas entre 14 y 16 años, y cuatro docentes vinculados con actividades culturales y curriculares. Estas magnitudes cumplen una función de diseño metodológico y no se utilizan como denominadores de resultados empíricos. La estrategia de selección prevista es no probabilística e intencional, mediante criterios de participación en las actividades, asistencia escolar, vinculación con la experiencia y consentimiento o asentimiento correspondiente. La unidad principal de análisis son las interacciones de los estudiantes con los recursos audiovisuales y con las actividades de interpretación cultural; los docentes aportan información contextual sobre la mediación pedagógica.

Organización de la videoteca cultural

Se establece como esquema operativo un corpus de 18 recursos audiovisuales distribuidos en cuatro núcleos: seis sobre historia y memoria comunitaria, cinco sobre festividades y tradiciones, cuatro sobre saberes ancestrales y tres sobre expresiones artísticas y culturales. Esta clasificación proporciona una matriz para catalogar los materiales y relacionarlos con objetivos de aprendizaje, sin atribuir al inventario original una cantidad que no ha sido documentada. La selección de cada recurso considera relevancia para el entorno, adecuación etaria, calidad narrativa, procedencia identificable, autorización de uso y posibilidad de discusión crítica.

Tabla 1.

Organización del corpus audiovisual para el protocolo de intervención

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

Núcleo temático	Recursos de referencia	Finalidad pedagógica
Historia y memoria comunitaria	6	Reconocer acontecimientos, relatos y lugares significativos
Festividades y tradiciones	5	Interpretar prácticas de celebración, transmisión y pertenencia
Saberes ancestrales	4	Identificar conocimientos comunitarios y formas de aprendizaje intergeneracional
Manifestaciones artísticas y culturales	3	Analizar lenguajes, expresiones y representaciones locales
Total del diseño	18	Articular contenidos escolares y memoria cultural

Nota. Distribución utilizada para estructurar el protocolo; no constituye un inventario empírico confirmado de la videoteca original.

Procedimiento de intervención

El programa pedagógico se ordena en tres fases y 12 sesiones de 60 minutos como esquema reproducible. La fase inicial, ubicada en el primer mes, comprende identificación de temáticas, selección de materiales y recuperación de conocimientos previos. La fase de desarrollo, prevista entre el segundo y el quinto mes, distribuye las 12 sesiones en actividades de visualización guiada, preguntas de análisis, conversación grupal y producción individual o colaborativa. La fase de cierre, situada en el sexto mes, incluye la organización de evidencias, la revisión colectiva de aprendizajes y la sistematización de los principales ejes interpretativos. Los temas y las actividades se adaptan a la planificación escolar y a las condiciones de acceso al material audiovisual.

Tabla 2.

Secuencia pedagógica de referencia

Fase	Periodo de referencia	Actividades principales	Producto o registro esperado
Organización	Mes 1	Selección, catalogación y contextualización de materiales	Fichas de recursos y planificación

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

Fase	Periodo de referencia	Actividades principales	Producto o registro esperado
Implementación I	Meses 2–3; sesiones 1–6	Historia local, memoria oral, relatos y festividades	Diarios breves, mapas culturales y discusiones
Implementación II	Meses 4–5; sesiones 7–12	Saberes ancestrales, expresiones artísticas y reflexión crítica	Producciones escritas o audiovisuales y debates
Sistematización	Mes 6	Organización de registros y contraste de categorías	Matriz interpretativa y síntesis pedagógica

Nota. Secuencia metodológica propuesta para documentar con precisión una experiencia de seis meses.

Técnicas, instrumentos y análisis

La estrategia de recolección se organiza en torno a tres fuentes complementarias. La observación pedagógica contempla una ficha con indicadores relativos a participación, reconocimiento de referentes culturales, valoración de conocimientos comunitarios y argumentación crítica. Las entrevistas semiestructuradas se proyectan para ocho estudiantes y cuatro docentes con preguntas sobre aprendizajes, pertinencia de los materiales y experiencias de participación. El análisis documental se dirige a escritos, guiones, exposiciones, dibujos o productos audiovisuales elaborados en el marco de las actividades. Estos instrumentos definen un protocolo susceptible de aplicación y contrastación con los materiales efectivamente conservados.

El análisis temático organiza la información en cuatro categorías iniciales: identidad cultural, saberes ancestrales, participación y pensamiento decolonial. El procedimiento comprende familiarización con los registros, codificación de unidades de significado, agrupación de códigos, revisión de temas y elaboración de una interpretación situada, siguiendo la orientación de Braun y Clarke (2022). La consistencia interpretativa se favorece mediante una matriz que relacione fuente, categoría, fragmento de evidencia e interpretación, así como mediante el reconocimiento de posibles explicaciones alternativas y discrepancias entre fuentes, de acuerdo con los criterios de rigor discutidos por Nowell et al. (2017). En ausencia

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

de mediciones sistemáticas comparables, no se calculan porcentajes de mejora ni se atribuyen efectos causales a la intervención.

Consideraciones éticas

La incorporación de materiales culturales y de testimonios escolares demanda autorización institucional y cuidado de los derechos de los participantes y de la comunidad. El protocolo contempla consentimiento informado de docentes y representantes legales cuando participen menores de edad, asentimiento estudiantil, resguardo de identidad, uso educativo autorizado de los audiovisuales y respeto por los conocimientos cuya difusión pueda estar culturalmente restringida. Las producciones de estudiantes y los testimonios de miembros de la comunidad deben tratarse como materiales situados y no como recursos de libre apropiación.

3. RESULTADOS

Organización y aprovechamiento de los recursos audiovisuales

La experiencia descrita en el manuscrito original informa la creación y utilización de una videoteca cultural formada por documentales, películas, programas televisivos y videoclips vinculados con la riqueza histórica y cultural de la comunidad. La selección habría considerado la relevancia de los contenidos y su accesibilidad para la enseñanza. Este primer resultado tiene carácter organizativo: evidencia la intención pedagógica de reunir y poner a disposición recursos audiovisuales con temática local. No corresponde inferir a partir de esa descripción la cantidad exacta de materiales, la frecuencia de visualización ni la calidad de cada recurso; tales dimensiones forman parte de la matriz metodológica establecida para documentar la experiencia.

La organización temática de una videoteca constituye una decisión pedagógica porque determina qué voces y representaciones se consideran pertinentes en el aula. Las categorías de historia local, tradiciones, saberes ancestrales y expresiones artísticas ofrecen una estructura para vincular recursos visuales con asignaturas y experiencias del entorno. En este sentido, el aporte inicial de la videoteca reside en facilitar un conjunto de referencias culturales que pueden ser utilizadas para conversar, comparar y elaborar explicaciones sobre la comunidad. El valor de los materiales dependerá de su contextualización y de la capacidad docente para conectar los relatos audiovisuales con las experiencias vividas por los estudiantes.

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

Reconocimiento de la identidad cultural y de la historia local

El relato de la experiencia señala que, a partir del acceso a los materiales audiovisuales, los estudiantes manifestaron mayor interés por la historia y la cultura de su comunidad. Esta observación permite identificar un eje de reconocimiento cultural, entendido como la atención hacia relatos, prácticas y referentes territoriales que forman parte del entorno próximo. El interés expresado no equivale necesariamente a un cambio estable de identidad, pero ofrece una señal pedagógica para indagar si los estudiantes pueden nombrar manifestaciones culturales, formular preguntas sobre su origen y relacionarlas con experiencias familiares o comunitarias.

La videoteca también permite considerar la identidad como un proceso dinámico y plural. Las imágenes pueden mostrar continuidad entre generaciones, pero igualmente transformaciones, tensiones y diferencias en la manera de interpretar las costumbres. Por ello, una actividad centrada en la identidad cultural requiere evitar la idea de una cultura homogénea o inmutable. El diálogo posterior a la proyección puede promover la identificación de puntos de vista diversos, el contraste entre versiones de una celebración o el reconocimiento de experiencias culturales que no siempre aparecen en los materiales audiovisuales.

Valoración de los saberes ancestrales

El manuscrito identifica la recuperación de saberes ancestrales como una finalidad central de la videoteca. A partir de esa orientación puede reconocerse un segundo eje: la creación de oportunidades para que conocimientos transmitidos en la comunidad sean tratados como contenidos legítimos de discusión escolar. Tal valoración no se reduce a observar una práctica registrada en video, sino que supone preguntar quién la transmite, en qué situaciones se utiliza, qué cambios ha experimentado y qué condiciones deben respetarse al divulgarla.

En términos pedagógicos, los audiovisuales pueden actuar como desencadenantes de conversaciones con familiares, personas mayores o portadores de conocimientos comunitarios. También facilitan la comparación entre explicaciones escolares y conocimientos vinculados con prácticas locales. El documento original, sin embargo, no recoge transcripciones de esos intercambios ni productos estudiantiles identificables; por ello, este eje se presenta como una dimensión interpretativa del recurso y de la intención

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

educativa comunicada, sin adjudicar a los participantes testimonios que no constan en el material disponible.

Participación y motivación estudiantil

La descripción original informa un incremento percibido del interés y de la participación en las actividades escolares asociadas con la videoteca. Asimismo, menciona una mayor asistencia, aunque no proporciona registros que permitan calcular variaciones o determinar períodos de comparación. En consecuencia, el resultado que puede exponerse es la percepción favorable de involucramiento comunicada en el relato de la experiencia, no una mejora cuantificada de asistencia o rendimiento académico.

La participación adquiere relevancia cuando el estudiante deja de ser un espectador y asume funciones de interpretación, producción y diálogo. Entre las manifestaciones que una sistematización rigurosa debería examinar se encuentran la formulación de preguntas, las intervenciones durante debates, la relación de un video con una historia familiar y la elaboración de explicaciones sobre las prácticas locales. Estas conductas ofrecen criterios de observación más precisos que la sola afirmación de que una clase fue motivadora. Del mismo modo, las diferencias en participación requieren considerar factores ajenos al recurso, como condiciones del aula, estrategias del docente, interés previo o disponibilidad de tiempo.

Reflexión crítica, pertenencia y comunidad educativa

Los docentes y responsables institucionales citados de manera general en el documento original describen una percepción positiva de la integración de la videoteca a la actividad escolar y del sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa. Esta apreciación permite articular un cuarto eje, asociado con la reflexión crítica y la dimensión comunitaria del aprendizaje. La pertinencia de dicho eje depende de que la reflexión vaya más allá de una aceptación acrítica de los contenidos: reconocer el valor de una tradición debe ser compatible con examinar sus transformaciones, las relaciones entre generaciones y la coexistencia de distintas identidades.

El pensamiento decolonial, en esta experiencia, puede trabajarse cuando las actividades cuestionan la invisibilización de saberes locales y promueven la comparación respetuosa de perspectivas. No basta, por tanto, con incorporar audiovisuales de contenido cultural. Se requieren preguntas que permitan analizar quién narra una historia, qué aspectos quedan fuera

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

del encuadre, cómo se representan las comunidades y de qué modo participan sus integrantes en la selección y circulación de los materiales.

Tabla 3.

Síntesis interpretativa de los resultados descritos en el manuscrito de origen

Categoría	Observación comunicada en el documento original	Alcance de la interpretación
Identidad cultural	Mayor interés estudiantil por la historia y la cultura locales	Señal de acercamiento cultural; no medición de cambio identitario
Saberes ancestrales	Uso de audiovisuales para abordar conocimientos y tradiciones de la comunidad	Pertinencia temática del recurso; requiere evidencias de apropiación crítica
Participación	Se describe mayor intervención y motivación en clases	Percepción favorable; no incremento cuantificado
Reflexión y pertenencia	Se comunica una valoración institucional positiva y mayor sensación de comunidad	Apreciación contextual; no demostración de causalidad

Nota. La tabla sistematiza únicamente las afirmaciones cualitativas presentes en el manuscrito inicial. No introduce porcentajes, entrevistas textuales ni mediciones no documentadas.

En conjunto, la sistematización permite distinguir entre dos planos. El primero está constituido por una experiencia escolar que, de acuerdo con su descripción, articuló recursos audiovisuales sobre el patrimonio cultural local y generó percepciones favorables entre integrantes de la comunidad educativa. El segundo corresponde a la necesidad analítica de examinar cómo esas percepciones se manifiestan en prácticas concretas, productos de aprendizaje y procesos de diálogo. Esta distinción aporta una lectura más precisa del caso y evita convertir una experiencia educativa valiosa en una afirmación de eficacia que excedería los registros conservados.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos descriptivos del caso se relacionan con un debate más amplio sobre el papel de los recursos digitales en la preservación del conocimiento cultural. Shiri et al. (2022) destacan que las interfaces de narración digital vinculadas con patrimonio indígena requieren

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

decisiones de diseño culturalmente informadas y participación de las comunidades. Esta perspectiva permite comprender que la videoteca no debe evaluarse únicamente por su número de archivos o facilidad de acceso. También importa saber quién selecciona los contenidos, cómo se presentan sus procedencias, qué permisos regulan su difusión y qué posibilidades ofrecen para añadir interpretaciones o relatos alternativos.

El primer eje identificado en el caso, relativo al interés por la historia local, encuentra un punto de comparación en experiencias de narración digital con jóvenes indígenas. Wicker y Ruan (2023) documentaron cómo la construcción de relatos digitales permitió a un pequeño grupo de adolescentes indígenas explorar y expresar aspectos de su identidad. Si bien su contexto es distinto del boliviano, la investigación sugiere una implicación pedagógica relevante: la participación activa en la producción y la interpretación de historias puede ofrecer experiencias más profundas que el consumo de materiales audiovisuales. Para la Unidad Educativa Santa Rosa, esto orienta la posibilidad de complementar la visualización con guiones propios, entrevistas comunitarias o relatos producidos por estudiantes, siempre con autorización y mediación pedagógica.

La transmisión de saberes ancestrales también requiere considerar las relaciones entre generaciones. Hausknecht et al. (2021) estudiaron un taller de narración digital que vinculó a personas mayores y escolares de una comunidad indígena en Canadá. Su experiencia muestra el potencial del intercambio intergeneracional para construir relatos con significado comunitario. En el caso de Challapata, la videoteca cultural puede adquirir mayor profundidad cuando los materiales se someten a conversación con quienes conocen las prácticas representadas. Esta observación no implica trasladar mecánicamente un modelo extranjero, sino reconocer un principio común: la voz comunitaria puede enriquecer la interpretación del patrimonio cultural y evitar una enseñanza centrada exclusivamente en el archivo digital.

El sentido de pertenencia descrito en el documento inicial también se vincula con la investigación de Liew et al. (2021), quienes examinaron colecciones digitales de conocimiento indígena en relación con la transmisión cultural, los vínculos sociales y la identidad. Sus resultados ponen de manifiesto que los beneficios de estas colecciones se comprenden dentro de relaciones sociales y significados culturales situados. En consecuencia, no bastaría con comprobar que estudiantes acceden a un video para

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

concluir que fortalecieron su identidad: sería preciso explorar cómo hablan de los materiales, qué relaciones establecen con sus familias y cómo se apropian críticamente de las narraciones.

Una dimensión complementaria corresponde a la responsabilidad ética del trabajo con conocimientos culturales. Liew y Lipscombe (2024) sostienen la importancia del diálogo, el cuidado y el respeto en la gestión digital de conocimientos indígenas. Esta perspectiva impide equiparar conservación cultural con disponibilidad irrestricta de archivos. En una videoteca escolar, ciertos relatos podrían requerir consentimiento específico, atribución de autoría, contextualización lingüística o límites de circulación. La participación de la comunidad no debería entenderse como una colaboración ocasional, sino como una dimensión que informa la selección, interpretación y uso posterior de los contenidos.

Respecto de la motivación estudiantil, los resultados descriptivos de Santa Rosa pueden dialogar con estudios sobre educación patrimonial y medios audiovisuales. Kasemsarn y Sawadsri (2024) examinaron recursos multimedia en la enseñanza de literatura patrimonial y documentaron que la relevancia del contenido y las modalidades de presentación influyen en las condiciones de participación estudiantil. Aunque se trata de otro país, otro objeto cultural y otro diseño metodológico, la comparación permite observar que el potencial del recurso depende de cómo conecta el patrimonio con las experiencias y capacidades de sus destinatarios. Esto coincide con la necesidad de seleccionar materiales pertinentes para la edad, el contexto y el lenguaje de los estudiantes de Challapata.

La reflexión decolonial exige todavía una consideración adicional: el recurso audiovisual puede reproducir jerarquías si se usa para hablar sobre una comunidad sin permitirle hablar por sí misma. Locklear y Hunt (2021), al abordar la narración digital en educación indígena, destacan su posibilidad de abrir espacios para perspectivas que suelen permanecer marginalizadas en enfoques pedagógicos convencionales. En este sentido, la videoteca cultural puede contribuir a una educación crítica cuando reconoce a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad como intérpretes y productores de relatos. El valor de la estrategia no radica en idealizar cualquier tradición, sino en promover conversaciones que hagan visibles distintos puntos de vista y permitan examinar relaciones de poder en la producción de conocimiento.

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

ISSN: 3103-1307
Vol. 4 Núm. 1 (2026)

La comparación con estas investigaciones evidencia tanto oportunidades como límites. En primer lugar, la experiencia descrita presenta una convergencia temática con estudios que consideran las narrativas digitales herramientas de memoria, reconocimiento y participación. En segundo término, la documentación inicial del caso no permite determinar si el interés estudiantil persistió después de la intervención, si existieron cambios en competencias específicas o si distintas cohortes habrían obtenido resultados semejantes. Tampoco es posible atribuir las percepciones comunicadas exclusivamente a los videos, puesto que las prácticas docentes y el contexto comunitario forman parte del proceso. Por esa razón, el diseño de estudio de caso ofrece una vía más adecuada que una pretensión experimental sin información comparativa.

Para fortalecer el valor académico y social de la experiencia, la sistematización debe distinguir tres niveles de análisis: condiciones de implementación, procesos de participación y evidencias de aprendizaje cultural. Las condiciones incluyen acceso a recursos, disponibilidad de equipos, autorización de uso de imágenes y acompañamiento institucional. Los procesos abarcan diálogo, producción y revisión crítica de las narraciones. Las evidencias pueden estar constituidas por registros de observación, producciones estudiantiles o entrevistas, siempre que su procedencia y fecha sean identificables. Esta arquitectura permite que la discusión educativa dialogue con la literatura científica sin transformar apreciaciones generales en estadísticas no disponibles.

Finalmente, el alcance de una videoteca cultural en un contexto escolar no debería limitarse a las sesiones programadas. La institución puede incorporar criterios sostenibles de catalogación, revisión de materiales, actualización de contenidos y participación de actores comunitarios. También conviene reconocer que ningún registro audiovisual representa por completo la diversidad interna de una comunidad. Las narraciones, lenguas y prácticas cambian a lo largo del tiempo; por consiguiente, una pedagogía culturalmente pertinente deberá mantener abiertas las posibilidades de incorporar versiones, reconocer desacuerdos y promover interpretaciones argumentadas. La principal contribución de la propuesta reside en entender la videoteca como un espacio de mediación cultural y educativa, no como garantía automática de transformación del pensamiento.

5. CONCLUSIÓN

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44

La experiencia reportada en la Unidad Educativa Santa Rosa muestra que una videoteca cultural puede constituir un recurso pedagógico pertinente para acercar los contenidos escolares a la historia, las tradiciones y los conocimientos de la comunidad. La descripción original identifica percepciones favorables sobre el interés estudiantil, la participación y el sentido de pertenencia, que se interpretan como indicios de potencial educativo y no como mediciones demostradas de cambio.

El análisis permite sostener que la videoteca adquiere mayor valor cuando sus contenidos se integran en actividades de diálogo, comparación de narraciones y producción de interpretaciones propias. La valoración de los saberes ancestrales y el pensamiento decolonial requieren una mediación docente capaz de examinar las fuentes, reconocer la pluralidad cultural y cuestionar representaciones simplificadas de la comunidad.

La organización temática de recursos audiovisuales, la participación de actores comunitarios y el resguardo ético de los conocimientos constituyen condiciones relevantes para una implementación sostenible. Desde esta perspectiva, los materiales digitales pueden apoyar una educación intercultural situada, siempre que se vinculen con experiencias y voces reales del territorio.

La contribución del artículo consiste en sistematizar una experiencia pedagógica y establecer un protocolo cualitativo para su documentación y análisis. Para sostener conclusiones más específicas sobre los aprendizajes generados, la experiencia deberá contrastarse con registros directos de las actividades, producciones estudiantiles y testimonios de los participantes. El desarrollo de estas evidencias permitirá diferenciar con mayor precisión entre motivación inicial, comprensión del patrimonio e incorporación crítica de conocimientos comunitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education, 15*(4), es6. https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/thematic-analysis/book248481

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 de la Educación «Avelino Siñani–Elizardo Pérez»*. https://opce.gob.bo/web/files/archivos/ley_070.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Hausknecht, S., Freeman, S., Martin, J., Nash, C., & Skinner, K. (2021). Sharing Indigenous knowledge through intergenerational digital storytelling: Design of a workshop engaging Elders and youth. *Educational Gerontology, 47*(7), 285–296. https://doi.org/10.1080/03601277.2021.1927484

Kasemsarn, K., & Sawadsri, A. (2024). Universal design for learning (UDL) in heritage education: A multimedia approach to 'Phra Aphai Mani'. *Heritage, 7*(10), 5907–5931. https://doi.org/10.3390/heritage7100277

Liew, C. L., & Lipscombe, A. (2024). Centering dialog and care in digital Indigenous knowledge stewardship: Of relationality, responsibility, and respect. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 75*(6), 671–685. https://doi.org/10.1002/asi.24873

Liew, C. L., Yeates, J., & Lilley, S. C. (2021). Digitized Indigenous knowledge collections: Impact on cultural knowledge transmission, social connections, and cultural identity. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 72*(12), 1575–1592. https://doi.org/10.1002/asi.24536

Locklear, T. M., & Hunt, F. D. (2021). Indian education: Opening a space for digital storytelling. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership, 5*(1). https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0033

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316941355

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2022). *Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional: 2023*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/curriculo_base_0.pdf

Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B., & Lonsdale, C. (2021). Video improves learning in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research, 91*(2), 204–236. https://doi.org/10.3102/0034654321990713

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Shiri, A., Howard, D., & Farnel, S. (2022). Indigenous digital storytelling: Digital interfaces supporting cultural heritage preservation and access. *The International Information & Library Review, 54*(2), 93–114. https://doi.org/10.1080/10572317.2021.1946748

Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd ed.). Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/us/decolonizing-methodologies-9781786998149/

UNESCO. (2021). *Global action plan of the International Decade of Indigenous Languages (2022–2032)*. https://www.unesco.org/en/decades/indigenous-languages/about/action-plan

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala. https://abyayala.org.ec/gpd-pedagogias-decoloniales-tomo-i-9789942091697-6973aca148321.html

Wicker, M., & Ruan, J. (2023). Native American youth finding self through digital story telling. *Literacy, 57*(3), 234–248. https://doi.org/10.1111/lit.12334

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. https://study.sagepub.com/yin6e

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Israel Calani Huerta.
Metodología: Israel Calani Huerta.
Investigación: Israel Calani Huerta.

ISSN: 3103-1307

Vol. 4 Núm. 1 (2026)

Redacción – borrador original: Israel Calani Huerta.
Redacción – revisión y edición: Israel Calani Huerta.

Doi: https://doi.org/10.63688/pqscrs44