

ESRI-Vol.3. N1. 026

Diálogo de saberes propios y universales en los procesos educativos para la construcción de una pedagogía inclusiva

Dialogue of own and universal knowledge in educational processes for the construction of an inclusive pedagogy

Autor:

Gonzalo Mamani Nina
Universidad Pedagógica
Sucre – Bolivia

mamaninag11@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3933-8398>

Autor de correspondencia: *Gonzalo Mamani Nina*, mamaninag11@gmail.com

Recepción: 29-marzo-2026 **Aceptación:** 15-abril-2026 **Publicación:** 26-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Mamani Nina, G. (2026). Diálogo de saberes propios y universales en los procesos educativos para la construcción de una pedagogía inclusiva. *Sage Sphere International Journal*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.63688/ed062g94>

© 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 presente investigación tiene como tema la integración de saberes y conocimientos ancestrales en procesos educativos para la construcción de una pedagogía decolonial desde el diálogo epistemológico, el principal objetivo de la investigación es la identificación de conceptos y temáticas decoloniales que refieran el fortalecimiento de la construcción de un enfoque educativo desde la mirada e ideología de los pueblos indígenas originarias de Bolivia y de la región, las estrategias metodológicas fueron desarrolladas de manera adecuada y en función del tema de investigación desde el enfoque cualitativo, a través de la revisión bibliográfica de autores decoloniales y las experiencias vividas en el contexto de investigación. Los resultados encontrados fueron las siguientes: la revitalización de los saberes y conocimientos es fundamental para el desarrollo y sostenibilidad de los pueblos populares, en tal sentido la integración de los conocimientos alternativos en el currículo es muy necesario y prioritario, ya que permite un pensamiento crítico y emancipatorio, esta acción emancipatoria solo será posible si existe un diálogo epistemológico, donde se respeta y valora toda forma de saber y conocimiento, una vez generado el diálogo epistemológico se generará la reafirmación de la identidad cultural de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

Palabras clave: revitalización de saberes, conocimientos propios, diálogo epistemológico, reafirmación sociocultural.

ABSTRACT

This research focuses on the integration of ancestral knowledge and wisdom into educational processes to build a decolonial pedagogy through epistemological dialogue. The main objective is to identify decolonial concepts and themes that strengthen the construction of an educational approach from the perspective and ideology of the indigenous peoples of Bolivia and the region. The methodological strategies were developed appropriately and in accordance with the research topic, using a qualitative approach through a literature review of decolonial authors and experiences within the research context. The findings were as follows: the revitalization of traditional knowledge and practices is fundamental for the development and sustainability of grassroots communities. In this sense, the integration of alternative knowledge into the curriculum is essential and a priority, as it fosters critical and emancipatory thinking. This emancipatory action will only be possible through epistemological dialogue, where all forms of knowledge and practices are respected and valued. Once this epistemological dialogue is established, it will lead to the reaffirmation of the cultural identity of students and society as a whole.

Keywords: revitalization of knowledge, own knowledge, epistemological dialogue, sociocultural reaffirmation.



1. INTRODUCCIÓN

La educación latinoamericana contemporánea enfrenta el desafío de superar las estructuras heredadas de la colonialidad que históricamente han privilegiado una sola forma de producción del conocimiento, invisibilizando los saberes propios de los pueblos indígenas originarios y de las comunidades rurales. En este contexto, la construcción de una pedagogía inclusiva desde el diálogo de saberes propios y universales representa una necesidad urgente para fortalecer procesos educativos más justos, participativos y culturalmente pertinentes. Según Quijano (2000), la colonialidad del poder ha consolidado jerarquías epistémicas que subordinan los conocimientos ancestrales frente al pensamiento eurocéntrico dominante, situación que continúa reproduciéndose en los sistemas educativos actuales.

Desde esta perspectiva, la descolonización educativa no implica rechazar el conocimiento universal, sino generar una articulación crítica entre distintas epistemologías que permitan reconocer la pluralidad de saberes existentes. Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea que descolonizar el saber exige reinventar el poder mediante una ecología de saberes donde todas las formas de conocimiento puedan dialogar en condiciones de igualdad. Esta postura permite comprender que la inclusión educativa no solo debe centrarse en el acceso, sino también en la legitimación de otras formas de pensar, sentir y construir conocimiento.

En el caso de Bolivia, esta problemática adquiere especial relevancia debido a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país. Las comunidades indígenas originarias conservan prácticas, cosmovisiones y formas de organización sociocomunitaria que constituyen una fuente fundamental de conocimiento pedagógico. Bautista Segalés (2014) sostiene que pensar desde América Latina implica asumir una racionalidad transmoderna y postoccidental capaz de recuperar las voces históricamente excluidas y construir alternativas desde el Sur. Esta mirada permite replantear la función social de la educación desde las realidades concretas de los pueblos.

Dussel (1996), desde la filosofía de la liberación, propone cuestionar las bases epistemológicas del pensamiento occidental dominante y abrir espacios para una producción de conocimiento situada en las experiencias de los sectores históricamente oprimidos. Esta postura fortalece la necesidad de construir procesos educativos que no reproduzcan



relaciones de dominación, sino que promuevan la emancipación social y cultural mediante una pedagogía crítica y transformadora.

Asimismo, Walsh (2013) señala que las pedagogías decoloniales constituyen prácticas insurgentes orientadas a resistir, reexistir y revivir frente a las lógicas de exclusión colonial. La autora plantea que el diálogo epistemológico debe convertirse en una herramienta de transformación educativa, donde la escuela deje de ser un espacio de reproducción de hegemonías y se convierta en un escenario de justicia epistémica. Esta propuesta se vincula directamente con la necesidad de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y la participación activa de la comunidad en los procesos formativos.

Maldonado-Torres (2008) complementa esta visión al explicar que el giro descolonial no se limita a una crítica teórica, sino que exige prácticas concretas de transformación institucional, curricular y social. En el ámbito educativo, esto implica revisar los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y las relaciones de poder presentes en el aula, con el fin de garantizar procesos verdaderamente inclusivos y equitativos.

Por su parte, Basail Rodríguez (2022) advierte que la interculturalidad crítica debe superar los enfoques superficiales que reducen la diversidad cultural a una simple coexistencia simbólica. La verdadera interculturalidad requiere desmontar estructuras de desigualdad y reconocer a los sujetos históricamente subalternizados como productores legítimos de conocimiento. De manera similar, Acosta y Garcés (2016) destacan que el diálogo de saberes no consiste únicamente en intercambiar conocimientos, sino en transformar las relaciones de poder que determinan qué saberes son considerados válidos dentro de la academia y la escuela.

La identidad cultural constituye otro eje fundamental dentro de esta problemática. Estupiñán y Agudelo (2008), retomando a Paulo Freire, señalan que la educación debe fortalecer la conciencia histórica y cultural de los sujetos para evitar procesos de alienación y pérdida de pertenencia. En muchas comunidades rurales, los estudiantes experimentan una desconexión progresiva con sus raíces debido a modelos educativos que priorizan contenidos ajenos a su realidad social, debilitando su autoestima cultural y su participación comunitaria.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar el diálogo de saberes propios y universales en los procesos educativos para la construcción de una pedagogía inclusiva, identificando los principales aportes de las perspectivas decoloniales para



fortalecer la revitalización de saberes ancestrales, la justicia epistémica y la reafirmación sociocultural dentro del sistema educativo boliviano. Se busca contribuir a la consolidación de una educación que responda a las realidades contextuales de los pueblos indígena originarios y promueva una transformación pedagógica desde la pluralidad epistemológica.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado al análisis e interpretación de los procesos educativos vinculados al diálogo de saberes propios y universales para la construcción de una pedagogía inclusiva. Este enfoque permitió comprender las experiencias, percepciones y prácticas sociocomunitarias relacionadas con la integración de conocimientos ancestrales dentro del ámbito educativo, considerando el contexto cultural y territorial donde se desarrolla la investigación.

El tipo de investigación fue descriptivo y exploratorio, debido a que se buscó identificar y caracterizar las principales manifestaciones de la pedagogía decolonial en espacios educativos rurales, así como analizar la relación entre saberes ancestrales, currículo y reafirmación de la identidad cultural. La investigación tuvo además un componente de investigación acción, ya que parte del análisis surge de la experiencia vivencial dentro del entorno educativo y comunitario, permitiendo una observación directa de las dinámicas sociales y pedagógicas.

El estudio se realizó en una comunidad rural fronteriza del departamento de Oruro, donde predomina la población de origen aymara, caracterizada por mantener usos, costumbres y prácticas socioculturales profundamente arraigadas. Este contexto permitió observar de manera directa la presencia de saberes ancestrales en la vida cotidiana y su vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La población de estudio estuvo conformada por actores de la comunidad educativa y social, entre ellos autoridades originarias, sabios y sabias de la comunidad, maestros, estudiantes y miembros de la población local. La selección de los participantes se realizó de manera intencional, priorizando a quienes poseen experiencia directa en la transmisión de conocimientos ancestrales y en la práctica educativa comunitaria.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación no estructurada, las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental. La observación permitió



identificar prácticas culturales, formas de participación comunitaria y manifestaciones de identidad sociocultural presentes en el contexto educativo. Las entrevistas facilitaron la recuperación de experiencias, percepciones y valoraciones de los actores participantes respecto a la integración de saberes propios en la educación formal. La revisión documental permitió analizar aportes teóricos de autores decoloniales y normativa educativa vinculada al modelo sociocomunitario productivo.

Como instrumentos se emplearon la guía de entrevista, el cuaderno de campo y los registros de observación. Estos instrumentos permitieron sistematizar la información obtenida durante el trabajo de campo y establecer relaciones entre los hallazgos empíricos y los fundamentos teóricos del estudio.

El análisis de la información se realizó mediante la categorización temática, organizando los datos en ejes como revitalización de saberes ancestrales, diálogo epistemológico, identidad cultural, inclusión educativa y transformación curricular. Esta organización permitió interpretar los resultados desde una perspectiva decolonial y comprender cómo los procesos educativos pueden contribuir a la construcción de una pedagogía más inclusiva, equitativa y contextualizada.

3. RESULTADOS

El análisis desarrollado permitió identificar que la revitalización de los saberes y conocimientos ancestrales constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de una pedagogía inclusiva desde una perspectiva decolonial. Los habitantes de las comunidades indígena originarias reconocen que los conocimientos transmitidos de generación en generación forman parte esencial de su vida cotidiana, especialmente en prácticas agrícolas sostenibles, medicina tradicional, ritualidades comunitarias, organización social y formas de convivencia con la naturaleza. Estos saberes no solo representan una herencia cultural, sino también una forma de comprender el mundo desde la reciprocidad, el respeto a la biodiversidad y la convivencia colectiva.

Se evidenció que la preservación de estos conocimientos fortalece la identidad cultural y reafirma el sentido de pertenencia de los estudiantes dentro de su comunidad. La pérdida progresiva de estas prácticas genera procesos de desarraigo cultural que afectan la autoestima personal y colectiva, especialmente en las nuevas generaciones que se encuentran expuestas



a modelos educativos alejados de su realidad social. La revitalización de los saberes ancestrales se convierte así en una estrategia necesaria para fortalecer la memoria histórica y la continuidad cultural de los pueblos.

Otro hallazgo importante corresponde a la necesidad de incorporar los saberes y conocimientos alternativos dentro del currículo educativo. Durante muchos años, los pueblos indígena originarios han demandado el reconocimiento de sus formas de conocimiento dentro del sistema educativo formal, buscando que la enseñanza responda a sus realidades contextuales y no únicamente a estructuras impuestas desde visiones externas. La inclusión de la cosmovisión indígena dentro de la malla curricular permite que el aprendizaje parta de los conocimientos previos del estudiante y fortalezca procesos de pensamiento crítico y participación activa.

En este sentido, se observó que la educación formal todavía mantiene fuertes rasgos de colonialidad curricular, donde predominan contenidos homogéneos y universalizantes que no reconocen plenamente la diversidad epistemológica existente. Esta situación genera una desconexión entre la escuela y la comunidad, provocando que muchos estudiantes perciban la educación como un espacio ajeno a su identidad cultural. La incorporación de saberes comunitarios no implica rechazar los conocimientos universales, sino establecer un equilibrio que permita el diálogo entre distintas formas de producción del conocimiento.

El diálogo epistemológico fue identificado como una condición esencial para la construcción de una pedagogía decolonial. Los actores educativos consideran que todos los conocimientos deben ser valorados en igualdad de condiciones, sin jerarquías impuestas por modelos eurocéntricos de validación académica. La justicia epistémica exige reconocer que los saberes ancestrales poseen legitimidad propia y que su integración en los procesos educativos fortalece una educación más inclusiva y democrática.

Asimismo, se observó que la participación de la comunidad en la toma de decisiones pedagógicas representa un elemento central para la transformación educativa. Las prácticas colectivas como el ayni, la minka, las asambleas comunitarias y otras formas de organización social fueron señaladas como espacios legítimos de aprendizaje que deben ser reconocidos dentro del proceso formativo. La comunidad no debe ser vista únicamente como apoyo externo de la escuela, sino como parte activa en la construcción curricular y en la definición de los objetivos educativos.



También se identificó la presencia de sesgos culturales y raciales dentro de los contenidos curriculares y de las prácticas institucionales. Persisten estructuras de discriminación que continúan subordinando las culturas originarias y reforzando la idea de superioridad de ciertos conocimientos sobre otros. Esta situación debilita la construcción de una educación inclusiva y limita el desarrollo de relaciones pedagógicas más equitativas. La descolonización curricular exige desmontar estas jerarquías históricas y construir espacios educativos donde la diversidad cultural sea reconocida como una fortaleza.

Finalmente, la pérdida de la identidad sociocultural en los estudiantes aparece como una de las principales preocupaciones dentro del contexto educativo rural. Factores como la migración, la globalización, la discriminación y la falta de políticas educativas interculturales contribuyen al debilitamiento de la pertenencia cultural. Frente a ello, las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad de fortalecer la autoafirmación de las identidades diversas mediante la recuperación de la historia local, la valoración de la lengua originaria y la integración de saberes ancestrales en la formación escolar.

Estos resultados muestran que la construcción de una pedagogía inclusiva requiere una transformación profunda de las relaciones de poder en el aula, en el currículo y en la estructura institucional, permitiendo que la educación responda verdaderamente a las realidades socioculturales de los pueblos y contribuya a una formación más justa, crítica y emancipadora.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten comprender que la construcción de una pedagogía inclusiva desde el diálogo de saberes propios y universales no constituye únicamente una propuesta metodológica, sino una transformación profunda de las relaciones de poder presentes en el sistema educativo. La persistencia de estructuras curriculares coloniales continúa reproduciendo jerarquías epistémicas donde los conocimientos ancestrales son minimizados frente a los saberes considerados universales, situación que limita la verdadera inclusión educativa y debilita la identidad cultural de los estudiantes.

En este sentido, Quijano (2000) explica que la colonialidad del poder no solo se manifiesta en las estructuras económicas y políticas, sino también en la producción y validación del conocimiento. Esta realidad se refleja en los espacios escolares donde aún predominan



contenidos homogéneos que responden a modelos eurocéntricos de enseñanza, invisibilizando las formas de saber construidas por los pueblos indígena originarios. Los hallazgos del estudio coinciden con esta perspectiva al evidenciar que la escuela continúa funcionando, en muchos casos, como un espacio de reproducción de desigualdades epistemológicas.

Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea que descolonizar el saber implica reconocer la existencia de una ecología de saberes donde todas las formas de conocimiento puedan coexistir en condiciones de igualdad. Los resultados muestran que la integración de saberes ancestrales dentro del currículo no significa rechazar los conocimientos universales, sino generar un diálogo epistemológico que permita construir procesos educativos más justos y contextualizados. Esta postura fortalece la idea de que la inclusión educativa debe superar la visión limitada del acceso escolar y avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad cognitiva y cultural.

Desde la filosofía de la liberación, Dussel (1996) sostiene que la emancipación educativa requiere cuestionar los fundamentos epistemológicos impuestos por la modernidad occidental y abrir espacios para una producción de conocimiento situada en las realidades históricas de los sectores oprimidos. Esta propuesta se relaciona directamente con la necesidad de fortalecer la participación comunitaria en la construcción curricular, ya que las decisiones pedagógicas no pueden permanecer exclusivamente en manos de estructuras institucionales alejadas del contexto social de los estudiantes.

Walsh (2013) señala que las pedagogías decoloniales representan prácticas insurgentes orientadas a resistir y transformar los mecanismos de exclusión heredados de la colonialidad. En la investigación se observó que prácticas comunitarias como el ayni, la minka y las asambleas colectivas continúan siendo espacios legítimos de aprendizaje que fortalecen la identidad sociocultural y la organización comunitaria. Sin embargo, estas formas de conocimiento aún no reciben suficiente reconocimiento dentro de la educación formal, lo que confirma la necesidad de una transformación curricular más profunda.

Bautista Segalés (2014) propone pensar desde América Latina como una forma de recuperar la racionalidad histórica de los pueblos y construir alternativas desde el Sur. Esta visión permite comprender que la pedagogía inclusiva no debe limitarse a incorporar contenidos culturales de manera simbólica, sino que debe replantear la propia lógica educativa



desde las realidades existenciales de las comunidades. La inclusión verdadera exige reconocer que los pueblos originarios no son receptores pasivos del conocimiento, sino sujetos activos en la producción de saberes.

Por su parte, Zemelman (2005) sostiene que el conocimiento debe asumirse como una construcción histórica vinculada a la capacidad crítica de los sujetos para interpretar y transformar su realidad. Esto se refleja en la necesidad de promover una educación que fortalezca el pensamiento emancipador y no únicamente la repetición de contenidos establecidos. Zemelman (2006) complementa esta postura al señalar que el conocimiento representa un desafío posible cuando permite generar nuevas formas de comprensión desde la experiencia concreta de los actores sociales.

Ortiz Castiblanco (2025) destaca que las pedagogías decoloniales en América Latina requieren una transformación metodológica que articule justicia epistémica, participación comunitaria e interculturalidad crítica. Esta afirmación coincide con los hallazgos del estudio, donde la pérdida progresiva de la identidad cultural aparece como una consecuencia directa de modelos educativos desconectados de la realidad local. La recuperación de la lengua, la historia y la cosmovisión propia se convierte entonces en una estrategia fundamental para fortalecer la autoestima cultural y la permanencia educativa.

En consecuencia, la discusión confirma que la pedagogía inclusiva desde el diálogo de saberes propios y universales exige una descolonización curricular, institucional y social. No se trata únicamente de reconocer la diversidad cultural como discurso, sino de transformar las condiciones estructurales que históricamente han subordinado ciertos conocimientos y sujetos. La educación, en este sentido, debe convertirse en un espacio de justicia epistémica, participación sociocomunitaria y reafirmación de la dignidad cultural de los pueblos.

5. CONCLUSIÓN

La construcción de una pedagogía inclusiva desde el diálogo de saberes propios y universales constituye una necesidad fundamental para responder a las realidades socioculturales de los pueblos indígena originarios y fortalecer procesos educativos más justos y contextualizados. La investigación permitió evidenciar que la revitalización de los saberes ancestrales no solo contribuye a la preservación cultural, sino también al fortalecimiento de la identidad



colectiva, la autoestima sociocultural y la participación comunitaria dentro de los espacios educativos.

La incorporación de los conocimientos propios en el currículo representa una acción prioritaria para superar las estructuras de colonialidad aún presentes en la educación formal. Cuando la enseñanza reconoce la pluralidad epistemológica y valora las formas de conocimiento construidas desde las comunidades, se generan procesos de aprendizaje más significativos, críticos y emancipadores. La inclusión educativa, por tanto, no debe reducirse al acceso escolar, sino ampliarse hacia el reconocimiento legítimo de todas las formas de producir conocimiento.

El diálogo epistemológico se consolida como un eje central para la transformación pedagógica, ya que permite establecer relaciones horizontales entre saberes ancestrales y conocimientos universales, evitando jerarquías que históricamente han subordinado a los pueblos originarios. Esta justicia epistémica fortalece una educación democrática, intercultural y comprometida con la equidad social, donde la diversidad cultural deja de ser un elemento decorativo y se convierte en base estructural del proceso formativo.

La participación activa de la comunidad en la toma de decisiones educativas también resulta indispensable para consolidar una pedagogía decolonial. Las prácticas sociocomunitarias, las autoridades originarias, los sabios y sabias, así como las experiencias colectivas del territorio, deben formar parte del diseño curricular y de la construcción institucional de la escuela. La educación solo puede ser verdaderamente transformadora cuando responde a las necesidades y aspiraciones de la propia comunidad.

Finalmente, la descolonización educativa exige el compromiso de docentes, instituciones y políticas públicas orientadas a desmontar los sesgos culturales y raciales que aún persisten en los contenidos curriculares y en las relaciones de poder dentro del aula. Fortalecer una pedagogía inclusiva implica asumir la educación como un espacio de liberación, reafirmación cultural y construcción de nuevas posibilidades históricas para los pueblos, donde aprender también signifique recuperar la memoria, dignificar la identidad y proyectar un futuro colectivo más equitativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta V., G. L., & Garcés M., Á. (2016). El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 15(29).
- Basail Rodríguez, A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR*, 20(1). <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Bautista Segalés, J. J. (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental. Madrid, España: Akal. https://www.akal.com/libro/que-significa-pensar-desde-america-latina_35035/
- Boaventura de Sousa Santos. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce. https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf
- Dussel, E. (1996). Filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Estupiñán Quiñones, N., & Agudelo Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 25–40. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901003.pdf>
- Granda Encalada, V. C. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC*, 8(1), 227–235. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61–72. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600905.pdf>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2010). Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La Paz, Bolivia. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/92/ley-702010-ley-educacion-avelino-sinani-elizardo-perez>
- Muyor-Rodríguez, J., Fuentes-Gutiérrez, V., De la Fuente-Robles, Y. M., & Amezcua-Aguilar, T. (2021). Inclusive university education in Bolivia: The actors and their discourses. *Sustainability*, 13(19), 10818. <https://doi.org/10.3390/su131910818>



- Ortiz Castiblanco, C. C. (2025). Pedagogías decoloniales en la enseñanza de las ciencias sociales: Marco conceptual y metodológico para la transformación educativa en Nuestra América. *Analéctica*, 11(68). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17497140>
- 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). Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Sartorello, S., & Peña Piña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 27. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2561>
- Villegas Álvarez, A. M., Farfán Martínez, J. M., Lira Rivera Yñoñán, J., & Ruiz Villavicencio, G. E. (2026). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Zada González, E., & Bravo Placeres, I. (2023). Saberes ancestrales para la conservación del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad Cofán Dureno, Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 10(1), 69–87.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos. <https://doctoradocomitan.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/voluntad-de-conocer-hugo-zemelman.pdf>
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional. <https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/2096.pdf>



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: Gonzalo Mamani Nina (GMN).

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

