

ESREM-Vol.3. N1. 030

Estrategias didácticas comunitarias y saberes ancestrales en la educación inicial: un enfoque decolonial y transformador

Community didactic strategies and ancestral knowledge in early education: a decolonial and transformative approach

Autores:

Wendy Andrea Fernandez Mejia
Universidad Pedagógica de Sucre
La Paz–Bolivia

wendyfernandezmejia@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-7880-9778>

Autor de correspondencia: Wendy Andrea Fernandez Mejia, wendyfernandezmejia@gmail.com

Recepción: 03-marzo-2026 **Aceptación:** 17-abril-2026 **Publicación:** 29-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Fernandez Mejia, W. A. (2026). Estrategias didácticas comunitarias y saberes ancestrales en la educación inicial: un enfoque decolonial y transformador. Sage Sphere Multidisciplinary Studies, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.63688/6sxcnh52>

© 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 tuvo como objetivo identificar y sistematizar estrategias didácticas comunitarias basadas en saberes ancestrales en el nivel de educación inicial, desde un enfoque decolonial. El estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa, con diseño de investigación acción participativa, en la Unidad Educativa Corazón de Jesús, en la ciudad de La Paz, Bolivia, con la participación de niñas y niños de 4 a 5 años, docentes, familias y sabios comunitarios. Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación participante, entrevistas en profundidad y grupos focales, lo que permitió comprender las dinámicas pedagógicas desde una perspectiva contextualizada.

Los resultados evidencian que la incorporación de estrategias como Semillas de juego, Voces que acompañan, Huertos escolares y Plantas medicinales favorece el desarrollo integral de la infancia, fortaleciendo la identidad cultural, la participación activa y los vínculos comunitarios. Asimismo, se identificó una alta aceptación por parte de las familias, aunque también emergieron tensiones asociadas a modelos educativos tradicionales.

Se concluye que la integración de saberes ancestrales en la educación inicial constituye una alternativa pedagógica pertinente y transformadora, que permite resignificar el proceso educativo desde el territorio, la memoria y la comunidad, contribuyendo a la construcción de una educación más inclusiva, contextualizada y de carácter decolonial.

Palabras clave: educación decolonial, saberes ancestrales, estrategias didácticas comunitarias, educación inicial intercultural, aprendizaje sociocomunitario.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify and systematize community didactic strategies based on ancestral knowledge at the initial education level, from a decolonial approach. The study was developed under a qualitative methodology, with a participatory action research design, at the Corazón de Jesús Educational Unit, in the city of La Paz, Bolivia, with the participation of children from 4 to 5 years old, teachers, families and community wise men. For the collection of information, techniques such as participant observation, in-depth interviews and focus groups were used, which allowed understanding the pedagogical dynamics from a contextualized perspective.

The results show that the incorporation of strategies such as Play Seeds, Accompanying Voices, School Gardens and Medicinal Plants favors the integral development of children, strengthening cultural identity, active participation and community ties. Likewise, a high acceptance by families was identified, although tensions associated with traditional educational models also emerged.

It is concluded that the integration of ancestral knowledge in early education constitutes a pertinent and transformative pedagogical alternative, which allows the educational process to be resignified from the territory, memory and community, contributing to the construction of a more inclusive, contextualized and decolonial education.

Keywords: decolonial education, ancestral knowledge, community didactic strategies, intercultural initial education, socio-community learning.



1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del Estado Plurinacional de Bolivia, caracterizado por su diversidad cultural, lingüística y epistémica, la educación se enfrenta a un desafío estructural: responder de manera pertinente a las realidades socioculturales de los pueblos indígenas sin reproducir lógicas históricas de exclusión. A pesar de los avances normativos impulsados por la Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez, orientados hacia un modelo educativo sociocomunitario productivo, aún persisten prácticas pedagógicas que responden a esquemas homogéneos, centralizados y de raíz occidental, los cuales limitan la incorporación efectiva de los saberes comunitarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta problemática se vincula directamente con la persistencia de la colonialidad del poder en los sistemas educativos latinoamericanos. Tal como sostiene Quijano (2000), la colonialidad no solo se manifiesta en estructuras económicas y políticas, sino también en la producción y validación del conocimiento, estableciendo jerarquías epistémicas que privilegian los saberes eurocéntricos sobre los conocimientos ancestrales. En esta misma línea, Walter Mignolo advierte que la modernidad ha construido una narrativa dominante que invisibiliza otras formas de pensar, sentir y conocer, lo que exige la construcción de alternativas desde los márgenes y las experiencias históricas de los pueblos.

En el ámbito educativo, esta tensión se vuelve especialmente crítica en el nivel inicial, etapa en la cual se configuran los primeros procesos de socialización, identidad cultural y desarrollo integral. Desde una perspectiva pedagógica, no se trata únicamente de enseñar contenidos, sino de formar sujetos capaces de comprender su realidad desde una mirada situada. En este sentido, Catherine Walsh plantea que la educación intercultural crítica implica transformar las relaciones de poder dentro del aula, promoviendo el reconocimiento de múltiples epistemologías y formas de aprendizaje (Walsh, 2009). Esto supone, además, cuestionar la idea de que el conocimiento válido es únicamente aquel producido en espacios académicos formales.



Los saberes ancestrales, en este contexto, emergen como sistemas complejos de conocimiento que integran dimensiones sociales, culturales, espirituales y ambientales. Lejos de ser considerados conocimientos del pasado, constituyen prácticas vivas que se transmiten intergeneracionalmente a través de la oralidad, la experiencia comunitaria y la relación con la naturaleza. Diversos estudios han evidenciado que su incorporación en los procesos educativos contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, al desarrollo de aprendizajes significativos y a la construcción de vínculos comunitarios sólidos (Suárez Luque & Rodríguez, 2018). De igual manera, investigaciones recientes destacan que estos saberes permiten responder de manera más contextualizada a problemáticas contemporáneas, como el cambio climático y la sostenibilidad, especialmente en comunidades indígenas (Daza & Iño, 2022).

Desde la perspectiva de las epistemologías del sur, Boaventura de Sousa Santos sostiene que el conocimiento no es único ni universal, sino plural y diverso, por lo que resulta necesario generar un diálogo horizontal entre distintas formas de saber (Santos, 2010). Esta postura cuestiona el monopolio epistemológico de la ciencia occidental y propone la construcción de una ecología de saberes, donde los conocimientos ancestrales sean reconocidos como válidos y necesarios para la transformación social.

En este marco, la educación decolonial se configura como una propuesta alternativa que busca resignificar las prácticas pedagógicas desde el territorio, la memoria y la comunidad. Como señala Rivera Cusicanqui (2010), la descolonización no debe entenderse únicamente como un proceso discursivo, sino como una práctica cotidiana que se construye desde las experiencias colectivas y los vínculos comunitarios. Esto implica repensar no solo los contenidos educativos, sino también las metodologías, los espacios de aprendizaje y las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad.

Asimismo, el enfoque sociocomunitario productivo promovido en Bolivia plantea la necesidad de articular el conocimiento con la vida, la producción y la identidad cultural. En este sentido, la educación deja de ser un proceso individual y se convierte en una construcción colectiva que involucra a la comunidad como actor fundamental. Estudios como el de Iño Daza (2017) destacan que la investigación desde una perspectiva pluralista y descolonizadora permite reconocer la diversidad de saberes y generar procesos educativos más inclusivos y pertinentes.



No obstante, a pesar de estos avances teóricos y normativos, en la práctica educativa aún se evidencian tensiones entre los modelos tradicionales de enseñanza y las propuestas decoloniales. Estas tensiones se manifiestan en la resistencia de algunos actores educativos, la falta de formación docente en enfoques interculturales y la persistencia de estructuras curriculares rígidas que dificultan la integración de saberes comunitarios. Como advierte Medina Melgarejo et al. (2022), la transformación educativa requiere no solo cambios en el discurso, sino también en las prácticas institucionales y en las formas de concebir el conocimiento.

En este escenario, surge la necesidad de generar investigaciones que no solo analicen estas problemáticas, sino que propongan alternativas concretas desde la práctica educativa. En este sentido, el presente estudio se orienta a identificar y sistematizar estrategias didácticas comunitarias fundamentadas en los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, particularmente aquellos transmitidos por abuelas y abuelos como fuentes primarias de conocimiento no escrito.

La investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Corazón de Jesús, ubicada en la ciudad de La Paz, con la participación de niñas y niños de 4 a 5 años, docentes, familias y miembros de la comunidad. Desde un enfoque cualitativo, participativo y decolonial, se busca no solo describir prácticas pedagógicas, sino comprender cómo estas contribuyen a la construcción de una educación más pertinente, inclusiva y transformadora.

De esta manera, el estudio no se limita a un análisis teórico, sino que propone una mirada situada que reconoce la importancia de los saberes comunitarios en la formación integral de la infancia. Al integrar estos conocimientos en el proceso educativo, se promueve una educación con identidad, que dialoga con la cultura, la memoria y el territorio, y que contribuye a la construcción de sociedades más justas, diversas y equitativas.

2. METODOLOGÍA

Enfoque y tipo de estudio

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo–interpretativo, orientado a comprender y sistematizar las estrategias didácticas comunitarias basadas en saberes ancestrales en el nivel de educación inicial. Este enfoque permitió analizar las prácticas educativas desde la perspectiva de los actores involucrados,



reconociendo la complejidad sociocultural del contexto y la riqueza de los procesos formativos situados. En este sentido, el diseño metodológico se inscribe en la investigación acción participativa, la cual promueve la construcción colectiva del conocimiento y la transformación de la realidad a partir de la participación activa de la comunidad educativa. Tal como señala Iño Daza (2017), este tipo de enfoque favorece el diálogo entre saberes y la articulación entre conocimientos académicos y comunitarios desde una perspectiva descolonizadora.

Contexto de estudio

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa Corazón de Jesús, ubicada en la ciudad de La Paz, Bolivia. Este contexto se caracteriza por la presencia de población con identidad cultural aymara, donde aún se mantienen prácticas comunitarias y saberes ancestrales transmitidos de generación en generación. La institución educativa responde al modelo sociocomunitario productivo establecido en el sistema educativo boliviano, lo cual permitió articular el proceso investigativo con dinámicas pedagógicas contextualizadas y culturalmente pertinentes.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los actores de la comunidad educativa del nivel inicial, incluyendo niñas y niños de 4 a 5 años, docentes, madres y padres de familia, así como abuelas y abuelos reconocidos como portadores de saberes comunitarios. La muestra fue de tipo intencional no probabilística, seleccionada en función de criterios de participación activa, conocimiento del contexto y disposición para formar parte del proceso investigativo. En total, participaron aproximadamente 50 familias, junto con docentes y miembros relevantes de la comunidad, lo que permitió obtener una visión integral del fenómeno estudiado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de información se realizó mediante técnicas cualitativas que permitieron captar tanto las dimensiones objetivas como subjetivas del proceso educativo. Se empleó la observación participante como estrategia principal, la cual facilitó el registro directo de las prácticas pedagógicas, interacciones y dinámicas comunitarias en contextos reales de aprendizaje. Asimismo, se aplicaron entrevistas en profundidad dirigidas a docentes, familias



y sabios comunitarios, con el propósito de explorar percepciones, experiencias y significados asociados a la incorporación de saberes ancestrales en la educación inicial.

De manera complementaria, se desarrollaron grupos focales que permitieron generar espacios de diálogo colectivo y contraste de ideas entre los participantes, favoreciendo la construcción compartida del conocimiento. También se utilizó el análisis del discurso para interpretar las narrativas y representaciones presentes en los relatos, identificando dimensiones simbólicas, culturales y de poder. Finalmente, la cartografía social se empleó como una herramienta participativa para representar los espacios educativos y comunitarios desde la mirada de los actores involucrados.

Para el registro de la información se utilizaron fichas de observación, guías de entrevista, grabaciones de audio, diarios de campo y registros narrativos, los cuales fueron diseñados en función de los objetivos del estudio y revisados para garantizar su coherencia metodológica.

Procedimiento

El proceso investigativo se desarrolló en varias fases articuladas. En una primera etapa, se realizó el acercamiento a la comunidad educativa mediante espacios de diálogo, consentimiento informado y construcción de confianza entre los participantes. Posteriormente, se llevó a cabo la fase de recolección de información, en la cual se aplicaron las técnicas definidas, registrando prácticas pedagógicas, relatos orales y experiencias comunitarias.

En una tercera fase, se implementaron estrategias didácticas comunitarias basadas en saberes ancestrales, entre las que destacan actividades relacionadas con el juego tradicional, la participación de abuelas y abuelos como mediadores de conocimiento, el desarrollo de huertos escolares y el uso de plantas medicinales como recurso pedagógico. Estas estrategias fueron integradas al proceso educativo con el fin de generar aprendizajes significativos y contextualizados.

Finalmente, se realizó la sistematización de la información mediante la organización de los datos en matrices cualitativas y registros narrativos, lo que permitió estructurar los hallazgos de manera coherente con los objetivos de la investigación.

Análisis de datos

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de codificación temática y categorización emergente, identificando patrones, significados y relaciones en los datos



recopilados. Este proceso permitió interpretar las experiencias desde una perspectiva contextualizada, reconociendo la validez de los saberes comunitarios como formas legítimas de conocimiento. En este sentido, el análisis se sustentó en un enfoque interpretativo que considera la interacción entre los actores y su entorno sociocultural, en concordancia con lo planteado por Santos (2010) respecto a la necesidad de reconocer la pluralidad epistemológica.

Asimismo, se aplicó la triangulación de técnicas y fuentes, combinando información obtenida mediante observación, entrevistas y grupos focales, lo que permitió fortalecer la consistencia y credibilidad de los resultados.

Validación de la información

La validez del estudio se garantizó mediante un proceso de triangulación metodológica y la devolución de resultados a la comunidad educativa. Este proceso incluyó espacios de diálogo y reflexión colectiva con los participantes, quienes validaron los hallazgos y aportaron nuevas interpretaciones desde su experiencia. De esta manera, se reconoció la autoridad epistémica de la comunidad en la construcción del conocimiento, asegurando la coherencia entre los resultados obtenidos y la realidad vivida.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales, tales como el consentimiento informado, la participación voluntaria y el respeto a la identidad cultural de los participantes. Se garantizó el uso responsable de la información y la confidencialidad de los datos, evitando enfoques extractivistas y promoviendo una relación horizontal entre la investigadora y la comunidad. Este posicionamiento ético permitió construir un proceso investigativo basado en la reciprocidad, el respeto y la dignidad de los saberes ancestrales.

3. RESULTADOS

Implementación de las estrategias didácticas comunitarias

La implementación de estrategias didácticas comunitarias basadas en saberes ancestrales evidenció una transformación significativa en la dinámica pedagógica del nivel inicial en la Unidad Educativa Corazón de Jesús. Estas estrategias se desarrollaron desde una lógica participativa y contextualizada, integrando activamente a docentes, familias y sabios comunitarios en el proceso educativo.



Entre las principales estrategias implementadas se identifican: Semillas de juego, Voces que acompañan, Huertos escolares y Plantas medicinales, las cuales permitieron articular el aprendizaje con la experiencia, el territorio y la memoria comunitaria. En este proceso, el aula dejó de ser un espacio cerrado para convertirse en un entorno abierto de interacción cultural, donde el conocimiento se construye de manera colectiva y situada.

Estas estrategias no solo promovieron el desarrollo cognitivo, sino también dimensiones afectivas, sociales y culturales, fortaleciendo la identidad de las niñas y niños desde edades tempranas.

Transformaciones en el proceso de aprendizaje

A partir de la aplicación de las técnicas de observación participante, entrevistas y grupos focales, se identificaron cambios relevantes en el comportamiento, la actitud y la participación de los estudiantes.

Tabla 1

Cambios observados en niñas y niños tras la implementación de estrategias comunitarias

Dimensión	Evidencia observada	Interpretación
Participación	Mayor intervención espontánea en actividades	Indica apropiación del aprendizaje
Motivación	Incremento del entusiasmo y asistencia	Relación positiva con el entorno educativo
Expresión	Uso de lengua oral, gestos y simbolismos culturales	Fortalecimiento de identidad cultural
Interacción	Mayor colaboración entre pares	Desarrollo de habilidades sociales

Nota. Resultados obtenidos a partir de observación participante y registros de campo. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que la incorporación de saberes ancestrales generó un ambiente educativo más dinámico y significativo, en el que los estudiantes mostraron mayor interés por aprender cuando los contenidos se vinculan con su realidad cultural y comunitaria.

Participación familiar y comunitaria



La participación de la comunidad, especialmente de abuelas y abuelos, fue un elemento clave en el desarrollo de las estrategias didácticas. Su intervención permitió recuperar saberes tradicionales y fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad.

Tabla 2

Nivel de participación de actores comunitarios

Actor	Nivel de participación	Aporte principal
Abuelas y abuelos	Alto	Transmisión de saberes ancestrales
Madres y padres	Medio	Apoyo en actividades pedagógicas
Docentes	Alto	Integración curricular
Comunidad	Variable	Acompañamiento cultural

Nota. Datos obtenidos mediante entrevistas y grupos focales. Elaboración propia.

Se evidenció que la presencia de sabios comunitarios no solo enriqueció el proceso educativo, sino que también legitimó los saberes ancestrales como parte del currículo, generando un ambiente de respeto y reconocimiento cultural.

Percepción de las familias sobre las estrategias implementadas

A partir de la información recopilada mediante encuestas y registros comunitarios, se logró identificar la percepción de las familias respecto a la implementación de las estrategias didácticas.

Tabla 3

Percepción de las familias sobre las estrategias didácticas

Categoría	Porcentaje
Estrategias adecuadas	85%
Desacuerdo con la estrategia	10%
Sin opinión / falta de información	5%

Nota. Resultados obtenidos de la participación de 50 familias. Elaboración propia.

Los datos muestran una alta aceptación de las estrategias implementadas, evidenciando que la mayoría de las familias percibe un impacto positivo en el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, el porcentaje de desacuerdo refleja la persistencia de concepciones tradicionales de



enseñanza, centradas en la lectoescritura convencional, lo que evidencia tensiones entre modelos educativos.

Sistematización de la relación pedagógica desde el enfoque decolonial

El análisis de los datos permitió identificar una transformación en la relación entre escuela, comunidad y conocimiento. A través de la triangulación de información, se evidenció que el aprendizaje dejó de ser un proceso unilateral para convertirse en una construcción colectiva.

Tabla 4

Relación entre herramientas metodológicas y enfoque decolonial

Herramienta	Aporte pedagógico	Enfoque decolonial
Observación participante	Registro de experiencias vivenciales	Reconocimiento del cuerpo y la experiencia
Entrevistas	Recuperación de relatos	Validación de la oralidad
Grupos focales	Construcción colectiva	Horizontalidad del conocimiento
Cartografía social	Representación del territorio	Relación con el entorno

Nota. Sistematización a partir del análisis cualitativo. Elaboración propia.

Estos resultados evidencian que las estrategias implementadas no solo modificaron prácticas pedagógicas, sino que también transformaron las relaciones de poder dentro del aula, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada.

En conjunto, los resultados muestran que la incorporación de saberes ancestrales en la educación inicial contribuye significativamente a la construcción de aprendizajes relevantes, al fortalecimiento de la identidad cultural y a la generación de vínculos comunitarios. Asimismo, se evidencia que estas estrategias permiten cuestionar modelos educativos tradicionales y avanzar hacia una pedagogía de carácter decolonial.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten evidenciar que la incorporación de saberes ancestrales en la educación inicial no solo constituye una alternativa pedagógica pertinente, sino también una estrategia transformadora que cuestiona las bases epistemológicas del modelo educativo tradicional. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Quijano (2000), quien sostiene que la colonialidad del poder continúa



reproduciendo estructuras de dominación en el ámbito del conocimiento, lo cual se refleja en prácticas educativas que desvalorizan los saberes comunitarios.

Desde esta perspectiva, la implementación de estrategias didácticas comunitarias como *Semillas de juego*, *Voces que acompañan* y *Huertos escolares* evidencia un proceso de resignificación del aprendizaje, en el que el conocimiento deja de ser transmitido de manera vertical para construirse colectivamente. Esta transformación pedagógica se alinea con lo expuesto por Walter Mignolo, quien argumenta que es necesario desobedecer las lógicas epistémicas dominantes para dar lugar a formas alternativas de conocimiento que emergen desde los territorios y las experiencias históricas de los pueblos.

Asimismo, los resultados muestran que la participación activa de abuelas y abuelos como portadores de saberes contribuye significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural en la infancia. Este hallazgo coincide con lo planteado por Suárez Luque y Rodríguez (2018), quienes destacan que los saberes ancestrales no solo transmiten conocimientos, sino también valores, prácticas y formas de relación con el entorno que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la educación inicial se configura como un espacio clave para la construcción de identidad, donde el aprendizaje se vincula con la memoria colectiva y la experiencia comunitaria.

Por otra parte, la alta aceptación de las estrategias por parte de las familias (85%) refleja una valoración positiva hacia propuestas educativas contextualizadas; sin embargo, la presencia de un grupo que manifiesta desacuerdo evidencia tensiones entre modelos pedagógicos. Esta situación puede interpretarse a la luz de lo señalado por Medina Melgarejo et al. (2022), quienes advierten que los procesos de transformación educativa suelen enfrentar resistencias cuando desafían estructuras tradicionales profundamente arraigadas, especialmente aquellas que asocian el aprendizaje exclusivamente con prácticas formales como la lectoescritura.

En relación con el enfoque metodológico, los resultados confirman la pertinencia de la investigación acción participativa como estrategia para la construcción de conocimiento situado. Tal como señala Iño Daza (2017), este enfoque permite articular saberes científicos y comunitarios, favoreciendo procesos educativos más inclusivos y democráticos. En este estudio, la participación activa de la comunidad no solo facilitó la recolección de información, sino que también contribuyó a la validación de los hallazgos desde una perspectiva colectiva.



Desde una mirada más amplia, los hallazgos se vinculan con las propuestas de Boaventura de Sousa Santos, quien plantea la necesidad de construir una ecología de saberes que reconozca la diversidad epistemológica. En este sentido, las estrategias implementadas permiten evidenciar que es posible generar procesos educativos donde coexistan diferentes formas de conocimiento, sin que unas se impongan sobre otras, promoviendo así una educación más equitativa y contextualizada (Santos, 2010).

Del mismo modo, la transformación observada en las dinámicas de aula, donde el aprendizaje se desarrolla a través del juego, la oralidad y la experiencia, se relaciona con lo propuesto por Catherine Walsh, quien sostiene que la educación intercultural crítica implica no solo incluir contenidos culturales, sino transformar las prácticas pedagógicas y las relaciones de poder dentro del proceso educativo (Walsh, 2009). En este estudio, dicha transformación se evidencia en la reconfiguración del rol docente, pasando de transmisor de conocimiento a facilitador de experiencias de aprendizaje compartidas.

No obstante, es importante reconocer que la implementación de estas estrategias también enfrenta desafíos, especialmente en términos de sostenibilidad institucional y articulación curricular. Las tensiones identificadas con algunos actores educativos evidencian la necesidad de fortalecer procesos de formación docente en enfoques interculturales y decoloniales, así como de generar políticas educativas que respalden la integración de saberes ancestrales de manera sistemática.

En este contexto, la investigación aporta evidencia empírica que respalda la viabilidad de una pedagogía decolonial en el nivel inicial, demostrando que la integración de saberes comunitarios no solo es posible, sino necesaria para construir una educación más pertinente. Como señala Rivera Cusicanqui (2010), la descolonización implica un proceso continuo de reflexión y acción, en el que las prácticas cotidianas adquieren un papel fundamental en la transformación de las estructuras sociales.

En síntesis, los resultados de este estudio permiten afirmar que las estrategias didácticas comunitarias basadas en saberes ancestrales contribuyen significativamente a la construcción de aprendizajes contextualizados, al fortalecimiento de la identidad cultural y a la transformación de las prácticas educativas. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos que reconozcan la diversidad de saberes y promuevan una



educación más inclusiva, crítica y comprometida con la realidad sociocultural de los estudiantes.

5. CONCLUSIÓN

La investigación permitió evidenciar que los saberes ancestrales constituyen un fundamento pedagógico válido y pertinente para la construcción de estrategias didácticas comunitarias en el nivel de educación inicial. Su integración en el proceso educativo favorece no solo el desarrollo cognitivo, sino también dimensiones afectivas, sociales y culturales, contribuyendo a la formación integral de niñas y niños desde una perspectiva contextualizada.

Se concluye que la implementación de estrategias como Semillas de juego, Voces que acompañan, Huertos escolares y Plantas medicinales posibilita la resignificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, al articular el conocimiento con la experiencia, el territorio y la memoria comunitaria. Estas prácticas permiten transformar el aula en un espacio dinámico, participativo y culturalmente relevante.

Los resultados también evidencian que la participación activa de la comunidad, especialmente de abuelas y abuelos, fortalece el vínculo entre escuela y entorno social, legitimando los saberes ancestrales como fuentes de conocimiento. Este aspecto resulta clave para la construcción de una educación con identidad, que reconozca la diversidad cultural y promueva el sentido de pertenencia en la infancia.

No obstante, se identifican tensiones derivadas de la coexistencia entre enfoques pedagógicos tradicionales y propuestas decoloniales, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer procesos de sensibilización y formación docente orientados a la comprensión de modelos educativos interculturales.

Finalmente, las estrategias didácticas comunitarias basadas en saberes ancestrales constituyen una vía efectiva para avanzar hacia una educación inicial de carácter decolonial, inclusiva y pertinente, capaz de responder a las realidades socioculturales de los estudiantes y de contribuir a la construcción de sociedades más justas y diversas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Instituto de Estudios Peruanos.



<https://repositorio.iep.org.pe/bitstreams/a609f400-d3da-407a-9a50-ef645a9c1f10/download>

Crespo, M., & Vila, D. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales: el diálogo de saberes en el proyecto Buen Conocer. FLOK Society. <https://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>

Dussel, E. (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Akal.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez*. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena De Antropología*, (23). Recuperado a partir de <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>

Hernández Morales, O. C. (2019). Epistemología de frontera y lugares otros. *Cuadernos del Caribe*, (26), 43–52. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/cuadernos_caribe/article/view/2331

Iño Daza, W. G. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. *RevIISE*, 9(9), 11–25. <https://www.redalyc.org/journal/5535/553559402011/html/>

Iño Daza, W. G. (2022). Saberes ancestrales, conocimientos locales y cambio climático en comunidades aymaras del Altiplano boliviano: apuntes del estado de arte. *illcayac revista digital e ciencias ociales*, 9(17), 123-149. recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/5900>

Medina Melgarejo, P., Sánchez Linares, R., & Mejía Jiménez, M. (2022). Pensamiento descolonizador en pedagogías latinoamericanas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96). <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621012/>

Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132009000100021



Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber* (pp. 201–246). CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas descolonizadoras*. Tinta Limón.
<https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/descolonizar-el-saber-final-de-souza-santos.pdf>

Samanamud Ávila, J. (2010). Interculturalidad y descolonización educativa. *Integra Educativa*, 3(1), 69–80.
<http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/rieiii/v3n1/a05.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado y sociedad. *Abya-Yala*.
<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: Wendy Andrea Fernandez Mejia (WAFM).

1. Conceptualización: (WAFM)
2. Curación de datos: (WAFM)
3. Análisis formal: (WAFM)
4. Adquisición de fondos: (WAFM)
5. Investigación: (WAFM)
6. Metodología: (WAFM)
7. Administración del proyecto: (WAFM)
8. Recursos: (WAFM)
9. Software: (WAFM)



10. Supervisión: (WAFM)
11. Validación: (WAFM)
12. Visualización: (WAFM)
13. Redacción – Borrador original: (WAFM)
14. Redacción – Revisión y edición: (WAFM)

