



# REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 4  
Octubre-Diciembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4  
octubre-diciembre 2025

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 4, octubre-diciembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2025.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 2, Número 4, 2025, octubre-diciembre**

**DOI:** <https://doi.org/10.71112/p95z7h25>

**HACIA UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL DESDE ENFOQUES FILOSÓFICOS Y  
PEDAGÓGICOS PARA LA REVALORIZACIÓN DE SABERES ANCESTRALES**

**TOWARDS A DECOLONIAL PEDAGOGY FROM PHILOSOPHICAL AND  
PEDAGOGICAL APPROACHES FOR THE REVALUATION OF ANCESTRAL  
KNOWLEDGE**

**Jaime Coaquira Mamani**

**La Paz - Bolivia**

## **Hacia una pedagogía decolonial desde enfoques filosóficos y pedagógicos para la revalorización de saberes ancestrales**

### **Towards a decolonial pedagogy from philosophical and pedagogical approaches for the revaluation of ancestral knowledge**

Jaime Coaquira Mamani

Coaquira.jm0@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-6234-2469>

Universidad Pedagógica de Bolivia

Bolivia

## **RESUMEN**

Los discursos filosóficos y pedagógicos en Latinoamérica son objeto de una interpelación sistemática por parte de las cosmovisiones y el sistema educativo alternativo de los pueblos indígenas. Estas culturas han promovido el desarrollo y revalorización de saberes ancestrales a partir de los principios de reciprocidad, equilibrio, respeto a la naturaleza y el colonialismo. Estas configuraciones han desafiado las estructuras coloniales de dominación que han recetado el saber. Con una perspectiva decolonial, este trabajo investiga el acceso a las identidades indígenas de las comunidades originarias del altiplano boliviano, focalizándose en las comunidades educativas del municipio de Guaqui, provincia Ingavi, departamento de La Paz. Por otra parte, la investigación une el trabajo de la crítica literaria con los círculos de diálogo comunidad, los talleres colaborativos interculturales y, a la vez, el nexo con los diferentes actores educativos y sociales.

**Palabras claves:** educación decolonial; saberes ancestrales; pedagogía intercultural; enfoques filosóficos; pedagogía crítica

## ABSTRACT

Philosophical and pedagogical discourses in Latin America are systematically challenged by the worldviews and alternative education systems of Indigenous peoples. These cultures have promoted the development and revaluation of ancestral knowledge based on the principles of reciprocity, balance, respect for nature, and colonialism. These configurations have challenged the colonial structures of domination that have prescribed knowledge. From a decolonial perspective, this paper investigates access to Indigenous identities among indigenous communities in the Bolivian highlands, focusing on the educational communities of the municipality of Guaqui, Ingavi province, La Paz department. Furthermore, the research combines literary criticism with community dialogue circles, intercultural collaborative workshops, and, at the same time, the connection with various educational and social actors.

**Keywords:** decolonial education; ancestral knowledge; intercultural pedagogy; philosophical approaches; critical pedagogy

Recibido: 16 de octubre 2025 | Aceptado: 3 de noviembre 2025

## INTRODUCCIÓN

La determinación de los pueblos y comunidades indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia cuestiona repetidamente las imaginaciones de Occidente, dado que su presencia y resistencia han confrontado las narrativas fundacionales de la colonialidad del poder que durante siglos han silenciado, vuelto invisibles y deslegitimado sus formas vitales de ser, su conocimiento y sus cosmovisiones. Desde la conquista y colonización, los pueblos indígenas han sido situados dentro de la economía del "otro", enmarcados como ajenos a la modernización y el desarrollo, y esa posición ha legitimado su exclusión de los sustratos políticos, económicos y educativos que confrontan su presencia y persistencia hoy.

Los pueblos indígenas han rechazado este estado de marginación. Esto es porque han defendido su visibilidad y han ideado múltiples formas de resistencia, confirmando su existencia en cada una de sus lenguas, en sus prácticas comunitarias y en sus saberes, en disputa, por lo educativo, en lo que el saber oficial, les considera un límite. Es a partir de esa resistencia, que la modernidad eurocéntrica, enfocada en un progreso homogéneo y lineal, se desborda en su horizonte, ya que la existencia de estas comunidades revela que hay modos de vivir, aprender, y producir el conocimiento que constituyen un sujeto en la localidad, a partir de sus saberes indígenas, así como la experiencia material y comunitaria de cada pueblo.

Las prácticas y enfoques filosóficos y pedagógicos que se están desarrollando en este territorio enseñan lecciones valiosas en resistencia a la hegemonía del conocimiento. Especialmente las experiencias en las comunidades del Municipio de Guaqui se presentan como alternativas a la visión unilateral y dominante del conocimiento que proviene de Occidente. Como señala Quijano (2000), “la colonialidad del poder ha impuesto un patrón de dominación que jerarquiza los conocimientos y relega las epistemologías de los pueblos originarios a posiciones de subalternidad”. (p. 549).

El enfoque de este trabajo se centra en obras filosóficas y pedagógicas a partir de experiencias que han vivido las comunidades indígenas de la región altiplano paceño, en particular las comunidades guaquiteñas, enfatizando de qué modo esas visiones aportan respuestas significativas a las problemáticas educativas en el presente. Reúne conceptos como la pedagogía de la experiencia comunitaria, la pedagogía crítica intercultural, los saberes ancestrales y la educación para el vivir bien. Para el análisis de cada uno de estos constructos, se revisaron los antecedentes teóricos y las prácticas que han ido configurándose en la memoria colectiva, a partir de los relatos de las generaciones y los ancianos.

La lectura espera dar cuenta de cómo, al resistir las imposiciones coloniales, esas epistemologías levantaron edificaciones de conocimiento y formación en las que el cuidado del

otro, la reciprocidad, el trabajo en conjunto y la convivencia armónica con la naturaleza son centrales. La investigación espera que dicha experiencia comunitaria deslinde una lectura del acto educativo que, en clave renovadora y emancipadora, pueda brindar a la sociedad una nueva base con la que replantear y dar continuidad a los procesos formativos, así como repensar el mundo en una lógica intercultural, decolonial y comunitaria. Como plantea Aníbal Quijano (2007), “la colonialidad del poder se articula con la clasificación racial, con el control social y con los diferentes modos de validación del saber” (Quijano, 2007, p. 112).

El objetivo y las ideas presentadas aquí pretenden estimular el establecimiento de espacios reflexivos y coherentes en la construcción de nuevos paradigmas filosóficos y pedagógicos dentro de las comunidades educativas de Guaqui, con un enfoque especial en maestros y estudiantes. Tal construcción debe fortalecerse a partir de las experiencias vividas y el conocimiento de abuelas y abuelos, y la integración de las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Este enfoque, entonces, constituye y consolida las pedagogías decoloniales.

La integración y la revalorización sistemática del conocimiento ancestral no solo legitima esos puntos de vista, sino que también ofrece un enfoque educativo que es contextual, multifacético y, en el marco del respeto y fortalecimiento de la pluralidad cultural, una forma de resistencia en la lucha por una educación más plural y por la equidad y la justicia. Como señala Mignolo (2007), la opción decolonial implica precisamente la tarea de descentralizar la epistemología occidental y dar paso a un horizonte diferente de conocimiento basado en la pluralidad epistémica y las memorias históricas de los pueblos.

## **METODOLOGÍA**

En este segmento, conceptualizar el diseño metodológico del estudio dado se determina y se considera un paso esencial en el proceso de producción de conocimiento a través de un enfoque decolonial. De esta manera, el enfoque metodológico comienza con análisis históricos

y situacionales que proporcionan contextualización para la investigación y para las acciones políticas y pedagógicas que necesitan ser interrogadas, y estas, a su vez, deben ser reimaginadas con las comunidades mientras se atienden las realidades socioculturales y educativas. En este sentido, una narrativa predominante de modernidad y globalización debe transformarse en una de diálogo genuino en la que el valor del conocimiento ancestral y local sea igual al del conocimiento académico.

Este estudio se basó en un modelo de investigación bibliográfica documental cualitativa, específicamente en la acumulación, análisis e integración metódica de documentación bibliográfica de un amplio espectro de fuentes, como libros, artículos de revistas científicas, informes institucionales, tesis, documentos legales, repositorios de datos y material audiovisual. Como parte del proceso de recolección de datos, también se facilitó el diálogo dentro de círculos comunitarios y se realizaron talleres colaborativos interculturales sobre principios éticos de inclusión y compromiso de los actores educativos y sociales.

Estas instancias proporcionaron narrativas y conocimientos de los ancestros de la comunidad, una contribución utilizada para contrastar con la historia colectiva. Como señala Flick (2018), la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender los significados y experiencias de los individuos dentro de su contexto, valorando así la riqueza interpretativa del significado en lugar de centrarse únicamente en la mera cuantificación de datos.

Durante este procedimiento, se han recuperado y recontextualizado saberes ancestrales con la finalidad de construir un conocimiento decolonial, una práctica a partir de epistemologías situadas, entrelazada con la riqueza y la diversidad cultural como un nuevo aporte al análisis pedagógico y a la filosofía. En este sentido, como plantea Cutipa Gómez (2020), el modelo educativo Qulla-Aymara fundado en el yati (“sabe”) modula pedagogías que surgen del pensamiento originario, reconociendo recuerdos, pensamiento, razonamiento y hacer como dispositivos de un aprendizaje ontológico propio.

## – Descolonizador y/o decolonial

Los esfuerzos iniciales por desarrollar de forma más profunda las metodologías de esta investigación se fundamentan en el deseo de avanzar más allá de los enfoques y las estructuras tradicionales en la producción de conocimiento. Se trata, en la práctica, de la posibilidad de la construcción de nuevas rutas a partir de las voces y las experiencias de los pueblos indígenas, y de tensar las formas coloniales y decoloniales de hacer investigación. Aquí se valoran sus visiones del mundo y sus relaciones con la naturaleza, la comunidad, lo cultural y lo social, en el territorio de sus saberes.

Definir el territorio en este sentido implica un aporte a la educación en el reconocimiento por el valor de la identidad, la construcción de un sistema educativo en prácticas más equitativas y, por lo tanto, más significativas. Como señala Carlo Granados-Beltrán (2016), la interculturalidad crítica abre posibilidades reales para nuevamente significar la línea docente desde contextos locales, entreviendo subjetividades y hábiles culturales de diversas características que afrontan las estructuras hegemónicas de poder.

Desde esta perspectiva, entiendo mejor los efectos que ha tenido y continúa teniendo la colonización en nuestro pensamiento y comportamiento. Descolonizar el conocimiento requiere trabajar activamente para cambiar esas lógicas. Esto me ha permitido, como investigadora, centrarme en las raíces educativas en la Comunidad Educativa Distrital de Guaqui. Esta es la intención del trabajo desde el cual se ha desarrollado el proyecto: desaprender prácticas y pensamientos coloniales que continúan persistiendo, y avanzar hacia una educación que responda genuinamente a las realidades, aspiraciones y conocimientos de las comunidades.

Aspiramos a construir una sociedad más igualitaria, donde los saberes locales sean reconocidos como piezas fundamentales para el bienestar colectivo. Siguiendo a Herz Genro et al. (2022), “la decolonización universitaria exige alterar la gramática del conocimiento, a la vez

que se pone en cuestión los modelos homogeneizantes para abrir espacios plurales e inclusivos” (p. 60).

#### – **Reflexión sobre el Diálogo Comunitario**

El impacto del diálogo comunitario ha sido, de hecho, grande. Las entrevistas exploraron la intersección de las prácticas laborales de las personas, las relaciones interculturales, las relaciones sociales comunitarias, y la educación social de la comunidad, o socialización. Este compromiso comunitario, como finalmente se les pudo hacer espacio a estos miembros, permitió a la gente entregar sus experiencias y conocimientos en un espacio que les hizo sentir que su escucha era valorizada.

Más que un ejercicio de recuperación de datos, se trató de un espacio de encuentro, donde se dieron y valoraron los espacios de los integrantes de la comunidad, se ofrecieron ideas y se enriqueció e hizo más relevante la investigación, así como la vinculación con la comunidad. Como plantea Paul Anthony Chambers (2020), los procesos de conocimiento emancipadores requieren reconocer y articular los saberes locales en diálogo con otras epistemologías para construir alternativas a la hegemonía colonial. Como plantea Paul Anthony Chambers (2020), los procesos de conocimiento emancipadores demandan explorar y articular los saberes locales en diálogo con otras epistemologías para cimentar alternativas a la hegemonía colonial.

#### – **Experiencias personales y su interpretación**

Dentro del proceso de esta investigación, la recuperación y trabajo sobre la historia fue un proceso reparador de las cosas que hemos vivido y palpamos como seres humanos. Las experiencias personales e individuales, más que simples recuerdos, se transformaron en aprendizajes vividos y articuladores de la identidad y de la historia en vínculo al lugar y la región donde esta investigación la cobra sentido. Contar desde experiencias vividas permite

anclar un significado constructivo del mundo, en donde se puede delinear un entendimiento de que la realidad, el saber y el mundo, son el camino de un tejido de una comunidad.

La recuperación y construcción de la historia en el contexto de esta investigación fue un ejercicio más reparador que metodológico. Las pérdidas, en cada uno de estos relatos, fueron personales e individuales. En el mapa que le da sentido a esta investigación, partes, historias e incluso una identidad se transformaron en aprendizajes vivenciales. El poder de relatar una trayectoria vivida, siendo capaz de articular y narrar, concede un sentido contundente a la comprensión de la realidad y el mundo, y también del conocimiento que se extrapola de los recorridos y las interacciones que se dan al interior de una sociedad. Como indica Tuhiwai Smith (2012), para los pueblos indígenas la narración de historias, además de técnica metodológica, es un proceso de sanación y reconstrucción cultural en la que se reivindican la memoria y la identidad colectiva (p. 144).

El enfoque decolonial sigue siendo relevante en la metodología guía que he tomado como una experiencia de conocimiento legítimo, con gran potencial y transformador desde la sabiduría con la memoria, el conocimiento respirado, el otro y el pasado en los desafíos de hoy. Es por ello que, en las visitas a las comunidades educativas del Distrito Educativo de Guaqui, he destacado las profundas interconexiones que existen entre el lenguaje, la espiritualidad, y los elementos de la vida cotidiana de una cosmovisión cargada de humanidad.

#### – Plural o desde la otredad

Investigar la otredad y entender que el conocimiento no se construye en el vacío y que hay puentes con realidades vividas, se deben celebrar. Esta comprensión nos fue útil en el sentido que, además de ayudar con la comunicación, el lenguaje proporciona acceso a otras culturas, sistemas de conocimiento y otras cosmovisiones.

Las visitas a las comunidades del Distrito Educativo de Guaqui llevaron a cabo estudios etnográficos que se centraron en las prácticas cotidianas, los valores y la cosmovisión andina,

así como en la integración de dicho trabajo etnográfico. Tal involucramiento fue impactante para entender que los procesos educativos deben comenzar desde lo local, lo ancestral y los aspectos culturalmente relevantes de la comunidad. El aprendizaje no se realiza únicamente a través de los ojos, y en cualquier esfuerzo por construir nuevas pedagogías que valoricen y amplifiquen la identidad y la sabiduría de los pueblos, escuchar fue clave. Así como señala Arispe, V. (2020) “La educación debe partir de los saberes y prácticas de nuestras comunidades, reconociendo y valorando nuestra cosmovisión como base para el aprendizaje.”

En este caso, las metodologías propuestas en la investigación pretenden interrogar y analizar críticamente la falta de inclusión de enfoques filosóficos y pedagógicos contruidos a partir de la experiencia de los pueblos. Desde una perspectiva crítica, intercultural y transformadora, tales metodologías facilitaron la concepción de estrategias dirigidas hacia la revitalización y fortalecimiento de las epistemologías locales. Este procedimiento asegura que esos conocimientos sean reconocidos y valorados dentro de los marcos pedagógicos, dándole la misma prominencia que al conocimiento académico en la práctica docente para garantizar su preservación y aplicación en los procesos formativos.

La investigación que aquí se presenta tiene el propósito de articular los enfoques filosóficos y pedagógicos mediante las experiencias concretas de las comunidades educativas de Guaqui. Efectivamente, se busca facilitar la participación y el aprendizaje activo en el marco de la convivencia social comunitaria, estableciendo una interacción continua y multifacética entre los miembros del colectivo educativo. Aspiramos, además, a estructurar espacios de diálogo persistente, abierto y colaborativo en los que el saber comunitario sea dignificando por las múltiples epistemologías que emergen de los entornos locales.

Estas estrategias, a su vez, se ordenan con el objetivo de reforzar el sentido de pertenencia y el compromiso cívico, lo que asegura la participación efectiva de estudiantes, docentes y otros actores educativos en los procesos educativos. Así como manifiesta Abarca

Alpízar, F. (2016) “La metodología participativa para la intervención social tiene estrecha relación con todos y cada uno de los momentos de los procesos de aprendizaje, garantizando su efectividad, unidad e integralidad para la realización de procesos de interaprendizaje de impacto real en la vida de las personas aprendientes”

– **Los círculos de diálogo**

Los diálogos y conversaciones en forma de círculo o de mesa redonda se convierten en otra de las estrategias más importantes de la investigación. Se intenta que, en la investigación educativa, las personas que son o han sido parte de la situación educativa, se acerquen a la investigación y participen de forma activa en esta. No solo se rescatan experiencias recientes, sino que en la investigación se recogen esos conocimientos ancestrales que, en la cultura de la persona, han sido parte de su educación. Se hace, dentro de un clima de armonía, respeto y consideración a la escucha. Como afirma Rojas Álvarez (2017), “la conversación abre caminos para la comprensión y la escucha en la escuela.”

Se reconoce la complejidad que constituyen los procesos formativos. Desde el establecimiento de la apertura al diálogo colaborativo se facilitaron el desarrollo de matices en estas interpretaciones a la interculturalidad y el reconocimiento de saberes y puntos de vistas en la unidad educativa. Este dispositivo también ha facilitado que los distintos actores dentro del dispositivo educativo asuman protagonismo al refuerzo de la cohesión social construyendo una base de respeto en la diversidad cultural.

– **Los talleres colaborativos interculturales**

Se consideraron los seminarios colaborativos interculturales como una herramienta que resultó especialmente útil para fomentar la cooperación y la inclusión en el entendimiento de prácticas culturales. Coordinando el contacto directo entre los agentes sociales de distintas comunidades educativas, se creó un entorno colaborativo en el que todos los actores

educativos y sociales aportaron sus saberes filosóficos y pedagógicos, enriqueciendo su acervo en un proceso de reciprocidad significativa.

Las dinámicas prácticas tal como la artesanía, música, danza, agroecología, conocimientos herbolarios y otros saberes comunitarios, posibilitaron que los participantes se acercaran, valoraran y revigorizaran las epistemologías locales. Por ello, los talleres impactaron no solo en la consolidación del respeto recíproco, sino también en la construcción de un vivir cotidiano más equilibrado, guiado por la reafirmación de la diversidad cultural y el ejercicio del diálogo de saberes. Como lo define Blanc, J. (2014) “La agroecología se configura como una práctica híbrida que integra saberes científicos y tradicionales, promoviendo un diálogo intercultural que fortalece la gobernanza ambiental y revitaliza las epistemologías locales.”

#### – **Testimonios de los sabios de la comunidad**

El uso de narrativas y testimonios se configuró como otra técnica importante ya que los relatos orales y escritos de todos los agentes educativos, con un énfasis especial en los abuelos y personas sabias de la comunidad, surgieron como herramientas pedagógicas de un poder invaluable. Estos relatos activaron la visibilidad y comprensión de los enfoques filosóficos y pedagógicos de las personas de la comunidad, al mismo tiempo que ofrecieron un espacio de enunciación a aquellas comunidades que históricamente han atravesado la narrativa sin valor.

El reconocimiento y enfoque en la sabiduría ancestral fomenta reflexiones críticas sobre cómo la colonización hizo añicos los sistemas de conocimiento y perturbó las relaciones familiares y comunitarias. Esto, a su vez, creó un diálogo intercultural que restauró los sistemas de conocimiento locales y afirmó su valor como un componente esencial de una educación verdaderamente descolonizada. Como propone Pablo Emilio Cruz Picón (2024): “la construcción de una pedagogía decolonial es obtenida desde (...) el reconocimiento del otro, de la interculturalidad, la pedagogía crítica-emancipatoria, y la validez de los saberes ancestrales.”

## Herramientas o técnicas de recuperación de información

Recopilar información para un proyecto de investigación social decolonial más allá de un ejercicio técnico es un gesto de reconocimiento. Apreciar y honrar las formas en que las comunidades educativas en Guaqui han comprendido, narrado y vivido sus vidas es fundamental. Sin embargo, es importante indagar por qué estos epistemas fueron pasados por alto, particularmente en la historia de la educación. También, como señala Ruckgabe, J. P. (2024). “La investigación cualitativa en contextos latinoamericanos debe reconocer y valorar las epistemologías locales, promoviendo un diálogo intercultural que permita la recuperación de saberes ancestrales y la construcción de una educación decolonial.”

Los educadores enfocados en el cambio social deben volver a pensar la práctica educativa en un enfoque que articule lo viejo y lo nuevo. Esto involucra una serie de acciones en las que la comunidad pasa de una práctica de investigación a un proceso de investigación que transforma la imaginación de la comunidad con respecto a estrategias de enseñanza y aprendizaje que desplazan el conocimiento en sus múltiples formas; lo que, en el caso de las realidades comunitarias, es lo central.

### – La experiencia vivida y/o autobiografía

Con base en mis investigaciones, el escribir una autobiografía, en todos los párrafos, a todas luces útil en el caso de contar con los niveles de formación educativa, primaria, secundaria, y profesional que he tenido. Como siempre ocurre en estos casos, las inevitables reservas, de todos modos, ayudan a comprender el pasado y el presente en términos relativos. Una recopilación de estos relatos brinda a los actores educativos, especialmente a los estudiantes, orientaciones sobre los momentos de aprendizaje, los desafíos de la escolarización y las oportunidades colaborativas que ayudan a articular las intersecciones del aprendizaje en la vida, la experiencia escolar formal y la comunidad. Como afirman José Antonio Serrano Castañeda y Gabriel Jaime Murillo Arango (2018), la investigación biográfica y

autobiográfica en América Latina origina madures sobre trayectorias formativas, escolarización y modos de vida que reconocen conectar los saberes de comunidad, escuela y experiencia personal. Esto ayuda a apreciar las intersecciones entre los aprendizajes adquiridos de la vida diaria, la educación formal y la comunidad en general.

Las autobiografías sirven como instrumentos efectivos y legítimos para ayudar en la recuperación de la memoria y la consolidación de una historia subjetiva. Según Rendón Cardona y Rendón Cardona (2015), el enfoque autobiográfico como herramienta metodológica permite al investigador apreciar su propia emocionalidad, conciencia y contexto, contribuyendo así a la asimilación de aprendizajes significativos en el proceso investigativo. Tales narrativas proporcionan un componente emocional y sirven para articular y justificar un argumento para transformar las prácticas educativas de maneras que honren y tengan en cuenta las experiencias vividas, los sentimientos y las realidades sociales.

La posibilidad de ponderar y contextualizar los relatos de biopráctica ha permitido el desarrollo de una pedagogía más clara que la que defendí y apoyé en un inicio. Asimismo, reconocer la enseñanza y la asignatura de biopráctica como la promoción de trayectorias de vida, me ha reforzado de manera significativa el aprecio por el multiculturalismo, la sabiduría, el diálogo intercultural, y que son elementos existenciales en la construcción de escuelas que sean humanas, críticas y que respondan a la vida concreta de sus comunidades.

#### – Referencial teórico

El marco teórico ha sido un documento que ha servido como una brújula en este proceso de investigación. No solo ha servido como un documento académico, sino que ha generado la oportunidad para una interacción más fluida sobre la comprensión de este enfoque investigativo. Con la investigación educativa decolonial, este modelo tiene mucho más sentido ya que me ha permitido confrontar las epistemologías dominantes y encontrar refugio en el conocimiento ancestral, las voces de la comunidad y el conocimiento local.

Esto fue central para garantizar que se preservara la coherencia en el análisis, ya que los datos se interpretaron de manera más rica para construir los argumentos que estaban arraigados en la experiencia vivida. Ocaña (2017) sostiene que el marco teórico en la investigación educativa decolonial no solo guía el análisis, también actúa como un recurso crítico para interrogar las epistemologías dominantes y recuperar el conocimiento ancestral. Este enfoque permite al investigador interpretar sus datos con mayor profundidad y construir argumentos que están arraigados en la experiencia vivida.

– **Análisis de poder y resistencia**

Como parte de la comunidad, hemos entendido, mientras estamos comprometidos, por parte de los educadores, la profesión docente como algo que va más allá de las paredes del aula y que incluye, entre muchas otras cosas, la respuesta a los desafíos que se enfrentan con los cambios implacables del conocimiento de manera ética, reflexiva y razonada con convicción. Reflexionar sobre la dominación social y educativa y los sistemas opresivos a partir de la disputa por el poder ha sido clave en la construcción de mi comprensión sobre la resistencia social y educativa. Por cierto, ha posibilitado construir la imagen social a partir de la cotidianidad, la comunidad, los actos sociales y la resistencia basal.

Este marco de investigación casi decolonial, desde la pedagogía crítica, intenta visibilizar los saberes y conocimientos locales y su potencial transformador en el fomento de la autodeterminación cultural y la dignidad de nuestro pueblo. Mota Neto (2018) argumenta que la pedagogía decolonial en América Latina surge precisamente en la intersección de la educación popular y la investigación-acción participativa como una forma de confrontar las epistemologías dominantes, recuperar saberes locales y hacer visibles las relaciones de poder que estructuran los sistemas educativos y sociales.

## Instrumentos de recuperación de información

Este estudio se separa de los enfoques tradicionales de investigación. Aquí, se asume la no comprensión de los saberes comunitarios en la práctica. Las herramientas no solo permitieron la recopilación de datos, sino también la reflexión sobre la práctica desde una comprensión histórica y decolonial, considerando los aspectos políticos, sociales, educativos y los contornos de la realidad y el contexto. Fernández-Theoduloz (2024) afirma que la investigación en América Latina desde una perspectiva decolonial habla de más que la recopilación de datos; se trata de producir conocimientos situados que critiquen las metodologías tradicionales y atiendan a las epistemologías localizadas y los contextos profundamente históricos, sociales y educativos como una lente para la reflexión crítica sobre las prácticas de investigación.

El objetivo específico es definir caminos hacia una educación equitativa que integre el conocimiento local mientras también adapta los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr transformaciones más integradas. Una educación que busca cerrar las brechas entre la teoría y la práctica y, al hacerlo, rechaza de manera contundente e inequívoca las posiciones y prácticas coloniales y patriarcales, al tiempo que fomenta una investigación que sea simultáneamente reflexiva, activa y culturalmente relevante.

### – Investigación documental

La investigación documental permite reunir, organizar y clasificar información proveniente de diferentes materiales como libros, revistas, periódicos, grabaciones y escritos, para así empezar a discernir y ordenar el sentido de un estudio. En el caso de la situación educativa del Distrito Educativo de Guaqui, esta técnica fue de gran ayuda para el acopio de información. El análisis de protocolos, documentos, y notas y el registro de asistencia a actividades comunitarias como congresos y asambleas me brindaron un mejor entendimiento de las dinámicas de las prácticas educativas en nuestro contexto. Molano Franco y Blanco

Álvarez (2023) señalan que, para estudiar las políticas de educación indígena y educación matemática desde una perspectiva de análisis decolonial, es necesario compilar, organizar y analizar documentos, leyes, discursos, y archivos sociales con el fin de identificar las estructuras que son de carácter institucional, histórico y político que moldean la práctica educativa, para cuestionar así las epistemologías que son dominantes.

Los compromisos en reuniones con autoridades locales, denominadas asambleas generales, como con el alcalde municipal, los Consejos educativos de las unidades educativas y el Jiliri Mallku Cantonal (autoridad originaria) han sido constructivos para obtener perspectivas comunitarias, que, a su vez, enriquecen enormemente el proceso investigativo. Aunque este tipo de información se considera secundaria, ha demostrado ser muy útil y confiable para determinar las preocupaciones de la comunidad local respecto a la enseñanza del conocimiento local.

La construcción de este tipo especial de información ha ayudado a responder algunas preguntas, articulándose con los fines de una comunidad. A esto se refiere Tancara: "La investigación documental ha madurado en un conjunto de métodos cuya intención es proporcionar a la sociedad un conocimiento organizado de modo útil, desde la perspectiva de la información, la tecnología y la historia" (Tancara Q. 1993).

#### – **Análisis crítico del currículo**

El valor de la crítica y de los cambios sociales debe introducirse desde el inicio de cada proceso educativo. Sin embargo, la historia nos dice que el currículo, en el mejor de los casos, ha sido instrumental en el avance de los intereses dominantes. Como investigador, he vivido en carne propia la falta de inclusión de conocimiento local, el multiculturalismo en los currículos escolares. Ortiz Castiblanco y García Suárez (2025) dicen que, en la enseñanza de las ciencias sociales latinoamericanas desde una perspectiva metodológica decolonial, se vuelve necesario reconocer que el currículo ha sido, y en muchos casos sigue siendo, un instrumento que

responde a intereses dominantes y necesita ser transformado para incluir voces, saberes, y visiones que han sido y continúan siendo desechadas.

El currículo al día de hoy se encuentra todavía eurocentrado. Se necesita con urgencia construir una educación que verdaderamente atienda a la comunidad, visibilizando sus lenguas, sus historias y sus modos de vida. Solo cuando los sistemas educativos empiecen a integrar y a abrazar la diversidad cultural de su población, podrán realmente evidenciar una equidad social y una justicia.

#### – **Análisis de políticas educativas**

Conforme a la Constitución Política del estado, la educación es un derecho, fundamental, gratis, y sin discriminación en su acceso. Aun cuando la Constitución y las políticas oficiales promueven la educación intercultural y productiva, en la realidad existen prácticas, por así decirlo, cementadas en intereses hegemónicos. Estas prácticas limitan profundamente la capacidad transformadora y perdurable de la educación, y mantienen, a veces de forma imperceptible, estructuras de poder que están profundamente enraizadas. Arispe (2020) sostiene que, a pesar de que en Bolivia el derecho a una educación intercultural-bilingüe es reconocido constitucionalmente, en los hechos, las prácticas hegemónicas que limitan ese derecho siguen vigentes, pues los intereses dominantes suelen imponerse en el currículum, la administración educativa, y los discursos oficiales, sin que se realice de modo significativo la reestructuración de la autoridad que excluye los saberes locales.

Con respecto a esto, hay una creciente demanda social por una reforma educativa que atienda las necesidades genuinas del pueblo boliviano. El Congreso Educativo más reciente, en Bolivia, en el municipio de San Benito, Cochabamba, del 11 al 15 de noviembre de 2024, ha permitido exhibir y recoger las posiciones de múltiples actores para que sean consideradas en la formulación de una política educativa más sensible, representativa y multicultural.

Se busca que la enseñanza se convierta en una práctica que ayude a lograr la justicia social, la construcción de identidades, la integración de las comunidades, y no en una práctica que ayude a la reproducción ideológica. Recuerde que, Como argumentan Soler Martín y Martínez Pineda (2023), las iniciativas educativas de justicia social en América Latina causan propuestas que vuelven a significar las identidades locales y estacionan la dignidad y el equilibrio como ejes concentrados en la práctica educativa del docente.

#### – **Análisis de prácticas pedagógicas**

La Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez significó un hito en la historia en la educación boliviana. Reconoció la pluralidad cultural del país y planteó un modelo educativo sociocomunitario productivo e intercultural. Este modelo ha motivado la creación de múltiples propuestas pedagógicas que valoran e incluyen la sabiduría local y la integran con la sabiduría global, generando alumnos que son conscientes de su entorno.

Uno de los problemas es que el eurocentrismo ha torcido el camino. Muchos argumentan que el enfoque sobre la legislación ha sido teóricamente excesivo, dejando competencias cruciales de la realidad que, en este momento, resulta clave para entender las comunidades educativas de las provincias. Esto resulta particularmente grave para los estudiantes de las zonas rurales, en donde el conocimiento y la producción ancestral son centrales en el día a día. Si la educación se disocia de esos contextos, se vuelve irrelevante e ineficaz. Flores Vaca (2020) estudia el caso de la legislación educativa intercultural en Bolivia y, a pesar de sus buenas intenciones, muestra la preocupación por la inversión en discursos teóricos y símbolos en lugar de competencias para estudiantes rurales, a los que se sigue desconsiderando, e interculturalidad política que no se traduce en la práctica, lo que limita la importancia y la efectividad del currículo en la escuela.

Se reconoce el valor de la ley 070 debido al reconocimiento legal que brinda, aunque claramente aún hay un camino largo por recorrer. La inquietud que se plantea es que, de

ninguna manera, puede haber un abordaje uniforme en los diferentes niveles de la legislación. Solo a través de un empoderamiento verdadero de las mujeres y la comunidad, se podrá dar cumplimiento a la prescripción de la ley que resalta el rol central de la educación informal.

#### – Ideas Críticas y Reflexivas

La crisis educativa en Bolivia se replica en varios países de Latinoamérica. Existen modelos que, en sus principios, son educativos, obsoletos, y coloniales, y que no responden a las realidades y necesidades de las comunidades. Tal situación crea un desbalance entre lo que se enseña y lo que se necesita en el mundo actual, lo que erosiona grandemente el poder transformador de la educación. Mota Neto (2018) estudia el caso de Latinoamérica, en el cual, el currículo educativo y la práctica institucional tienden a durar ancladas a epistemologías coloniales. Asimismo, se centran en modelos tradicionales que no responden a las realidades y necesidades de las comunidades contemporáneas, limitando, por ello, su poder transformador.

Aquellos que no tienen la disposición para aceptar las sugerencias en los currículos diversificados son quizás una de las partes más delicadas de la situación. Más que enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta falta de disposición es perjudicial ya que reduce el potencial de lo que los estudiantes pueden lograr. Además, los problemas no resueltos entre maestros, padres, representantes de federaciones y otros actores producen incoherencia que, junto con la falta de diálogo y coordinación, contribuye al problema.

Dado los intereses involucrados, la necesidad de reconceptualizar el cuerpo de la educación construido prismáticamente para nuestro estado plurinacional se vuelve casi imperativa. La relajación de la gestión institucional y la construcción de acuerdos explícitos para apoyar el establecimiento de una educación más inclusiva, participativa y respondiendo a las verdaderas necesidades sociales de los bolivianos ciertamente están presentes. Como sugiere José Solano-Alpízar (2015), “la descolonización de la educación exige romper con los marcos

epistémicos impuestos por la colonialidad del saber, para pensar una escuela que reconozca experiencias históricas diversas como base de conocimiento plural.”

#### – Entrevistas y testimonios

Para facilitar el diálogo, se realizaron entrevistas con todos los actores educativos y sociales para recopilar una amplia gama de datos. El objetivo era comprender las experiencias auténticas, las preocupaciones reales y las aspiraciones de las personas que dedican una parte significativa de su tiempo en entornos educativos. Las contribuciones y reflexiones sobre la evolución de la pedagogía contemporánea, especialmente la integración de la sabiduría ancestral, revelan algunas brechas educativas al tiempo que también ofrecen oportunidades para desarrollar un sistema educativo conectado con el contexto local.

Las entrevistas deben ser consideradas fuentes no documentadas y, como tales, deberían formar parte del análisis debido a su profundo impacto en los procesos educativos. Desde una posición decolonial, captar tales voces es un medio para comprender los contornos de la subordinación que es necesario para delinear vías de cambio. Esto es, ante todo, una promesa de educación que sea más justa e inclusiva para la comunidad. Rátiva-Velandia, Lima-Jardilino y Soto-Arango (2022) demuestran cómo las narrativas de los educadores recopiladas a través de entrevistas permiten la visibilidad de la colonialidad de la formación del educador, la identificación del conocimiento adquirido, la autoevaluación de prácticas, y la construcción de propuestas que son sensibles a las realidades locales, así como a los marcos de subordinación invisibles.

## RESULTADOS

Con la investigación sobre los paradigmas filosóficos y pedagógicos derivadas de los pueblos y comunidades guaqueñas, se fue documentando, tanto en sus dimensiones teóricas como prácticas, la fuerte presencia de cosmovisiones indígenas y la revalorización del saber

educativo en los saberes ancestrales. Uno de los resultados más visibles fue la formal y explícita identificación de las epistemologías de la región.

Evaluar los resultados de la investigación de la descolonización de las prácticas educativas no se limita a contabilizar las acciones realizadas. Es necesario analizar el alcance de las acciones en la transformación de las prácticas educativas y la revalorización del saber local. Tanto el desmantelamiento del saber y la práctica del conocimiento que por siglos se han menospreciado y que en las últimas décadas se han comenzado a incorporar en las comunidades educativas. Bermejo-Bermejo y Maquera-Maquera (2022) apuntan que una invisibilizada ontología indígena aimara de los fines educativos demanda que la escuela reconozca, valore y reconstituyan los saberes y fines educativos de la comunidad; esta mirada es clave para desjerarquizar las dominancias del saber y promover transformaciones efectivas.

La evaluación de impacto respecto a los resultados planteados se controló a través de los resultados obtenidos en los intervalos de tiempo propuestos. En este sentido, lo trabajado en la evaluación del impacto en relación a los resultados propuestos, se tradujo en el avance de las estrategias planteadas de trabajo en el marco de los resultados en función de los objetivos planteados. En tal sentido, como bien subrayan Arias Ortiz, Dueñas, Giambruno, y López (2024), las evaluaciones de aprendizaje en la región latinoamericana no deben limitarse a evaluar la ejecución de programas o de actividades. Es necesario que se evalúe, además, en qué medida se han producido cambios significativos en el contexto educativo y en la construcción de la equidad, en la relevancia de los contenidos curriculares, y en la vinculación de las comunidades rurales y en situación de pobreza.

La evaluación de efectos tenía como objetivo mostrar cómo estas acciones ayudaron a consolidar el Modelo Productivo Sociocomunitario y a reforzar la identidad cultural de las comunidades. En general, fue una manera de reclamar y fomentar nuestras epistemologías

locales, bajo la premisa de que el aprendizaje significativo, y en este caso la comprensión de una realidad compleja, se produce cuando se articula con la vida, la memoria y el territorio.

El carácter de la evaluación en este caso no fue sancionador. Se la entendió en términos de un proceso constructivo en mejora continua. Como plantea Ruíz Pasapera, Zegarra y Ramos (2022), los procesos transformadores de evaluación originan la reflexión crítica y la autonomía del estudiante, de modo que la evaluación pase de ser punitiva a ser un espacio constructivo y retroalimentativo. Así, en el caso de los efectos de la evaluación, se entiende que estos deben ser prospectivos en el fortalecimiento de los procesos para que la evaluación se convierta en un proceso reflexivo y retroalimentativo, en el sentido de que se sostiene en el tiempo el mismo proceso.

Esta evaluación contempla también la experiencia, las emociones y los aprendizajes de los sujetos educativos. El pensador aimara Simón Yampara Huarachi (2011) señala que la educación debe ser un proceso de vida, de convivencia y de construcción de sentido desde las propias raíces, y desde la formación educativa la cosmovisión andina es fundamental. En este sentido, la evaluación no debe ser entendida como medición; esta última implica los procesos de descripción, discusión y reconstrucción colaborativa de un trayecto. Dentro de este orden, lo que se ha alcanzado señala, en efecto, un avance no solo en materia de ciencia y tecnología, sino también un profundo cambio cultural, la incorporación y la consolidación de múltiples identidades, la revalidación del saber histórico y su lugar en el mundo escolar y en la vida cotidiana de las escuelas

#### – **Resultados Cuantitativos**

La recuperación y revalorización del conocimiento ancestral ha sido sostenida desde la producción e incorporación de materiales educativos como revistas, carteles y folletos. En su elaboración, se contó con la activa participación de los actores educativos de la comunidad, de modo que se adecuaran con precisión a la identidad cultural y a las cosmovisiones. Como

señala Condori et al. (2019), “la educación de pertinencia emprendida por la nación aymara busca solucionar los grandes problemas sociales, económicos, políticos y culturales que enfrenta el Perú” (p. 1).

En este sentido, los datos cuantitativos presentados en la Tabla 1, que se encuentra al final de este estudio, respaldan los objetivos declarados y, en la mayoría de los casos, los recursos se incluyeron dentro del Currículo Marco para el Desarrollo. Este grado de alineación proporcionó la seguridad de que la educación intercultural y decolonial buscada dentro de la iniciativa permeaba las prácticas diarias de los educadores sin problemas.

En este sentido, la afirmación de Walsh (2013) de que “la interculturalidad crítica implica transformar no solo los contenidos, sino también las lógicas de enseñanza y los saberes dentro del proceso educativo” (p. 67), como se puede ver, se aplica y sigue siendo cierta hasta el día de hoy.

#### – **Resultados Cualitativos**

Desde la perspectiva cualitativa, el análisis se centró en las percepciones, experiencias y cambios subjetivos que las y los educadores fueron viviendo. En los diálogos comunitarios y en los espacios de la participación, en particular los educadores que son estudiantes, vivieron y señalaron que se los había representado cultural y positivamente y, al mismo tiempo, valoraron el esfuerzo que se hizo por comprender la importancia de su saber local en la escuela. En la dimensión de las relaciones emocionales y los significados que se movilizan, esto da cuenta de un primer paso en la obra de una educación inclusiva y contextualizada.

En cambio, las narraciones de los docentes reflejaron una confianza y un ímpetu que se habían fortalecido y, por lo tanto, se habían decidido a no renunciar a los diálogos sobre las prácticas culturales y comunitarias y, por consiguiente, a una educación más socialmente inclusiva. Estos enfoques filosóficos y pedagógicos, además de los fundamentos teóricos y prácticas educativas emergentes se encuentran resumidos en la Tabla 2, que se encuentra al

final de este estudio, Esta visión se alinea con lo que Simón Yampara Huarachi (2011) sostiene: la educación debe ser un proceso de vida, convivencia y construcción de sentido desde y con las raíces propias y la cosmovisión andina, que es de vital importancia.

- **La evaluación de impacto**

Evaluación de Impacto de las comunidades educativas del Distrito Educativo de Guaqui evidenció el impacto positivo que se produjo sobre los diversos actores educativos. En Particular los alumnos educativos empezaron a valorar los saberes y los conocimientos locales, dándoles un lugar central en sus procesos formativos. Además, los aprendizajes de los alumnos educativos empezaron a trascender los contenidos impuestos desde el exterior, y se fueron incorporando a la cosmovisión andina y a las prácticas comunitarias que los ancianos y sabios comunitarios les enseñaban.

El incremento en la participación de estudiantes de comunidades rurales se vio acompañado de un aumento significativo en su involucramiento en actividades educativas. Este incremento se debe a la incorporación de los saberes ancestrales en los contenidos. Esta incorporación los ayuda a fortalecer su sentimiento de pertenencia e identidad cultural. Como apunta Jhonatan Hinojosa Mamani et al. (2024), “la educación intercultural bilingüe fortalece la ciudadanía quechua-aymara al revalorizar su identidad lingüística y cultural” (p. 12).

La promoción del plan resultó en un entusiasmo aún mayor por parte de las madres y padres en las actividades escolares, aumentando la imbricación de la comunidad en el proceso educativo. Esta imbricación estrecha el vínculo entre la escuela y la comunidad y allana el camino para un enfoque más holístico y colaborativo de la educación. Como argumenta Huanacuni, “en educación, la comunidad debe ser el punto de partida... enciende el conocimiento ancestral y eleva la participación de los miembros de la comunidad como agentes de cambio cultural y social” (2014, p. 88).

**Cuadro estadístico de recuperación de información cuantitativa:**

| INDICADOR                                                                      | ETAPA INICIAL     | ETAPA FINAL              | TRANSFORMACIÓN OBSERVADA | SENTIDO HUMANO Y COMUNITARIO                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conocimiento de costumbres, medicina tradicional y lengua originaria</b>    | 28 %              | 78 %                     | +50 % de avance          | Refleja el despertar de la memoria cultural y el interés por lo propio, fortaleciendo la identidad y el vínculo con el territorio.    |
| <b>Promedio en actividades de rescate cultural (puntaje/100)</b>               | 55                | 84                       | incremento del 52,7 %    | El aprendizaje dejó de ser mecánico y se transformó en creativo y crítico, integrando lo ancestral con lo académico.                  |
| <b>Participación en prácticas culturales (danzas, rituales, ferias)</b>        | 20 %              | 85 %                     | +65 % de crecimiento     | Los estudiantes no solo asistieron, sino que se apropiaron con orgullo de los saberes comunitarios, expresando respeto y pertenencia. |
| <b>Percepción sobre la educación occidental como única vía de desarrollo</b>   | 65 % (de acuerdo) | 18 % (mantiene esa idea) | -47 % de dependencia     | Se rompió la visión única impuesta; se abrió paso a una mirada intercultural y crítica.                                               |
| <b>Reconocimiento de la integración entre saberes ancestrales y académicos</b> | 35 %              | 82 %                     | +47 % de aceptación      | Hoy se entiende que el equilibrio entre lo ancestral y lo académico es clave para la vida y el futuro colectivo.                      |

(Cuadro N° 1) Fuente propia del investigador

**Cuadro de Resultados Cualitativo**

| <b>Enfoques Filosóficos y Pedagógicos</b>                  | <b>Fundamentos Teóricos</b>                                                                                                                                      | <b>Prácticas Educativas Emergentes</b>                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educación Comunitaria                                      | Basada en la reciprocidad, la complementariedad y la armonía con la naturaleza. Inspirada en el Ayllu (organización comunitaria) y el Ayni (trabajo cooperativo) | Aprendizaje a través del trabajo colectivo, festividades, rituales, espacios de diálogo y la resolución de problemas comunitarios.                |
| Pedagogía Crítica Intercultural                            | Influenciada por Freire y Boaventura de Sousa Santos. Plantea una educación que cuestiona la hegemonía occidental y da voz a los pueblos originarios.            | Uso de círculos de diálogo, recuperación de relatos orales y experiencias de vida de los ancianos como herramientas pedagógicas.                  |
| Saberes Ancestrales vs. Saberes Coloniales                 | Los saberes ancestrales se basan en la observación de la naturaleza, la oralidad y la memoria colectiva. Los coloniales imponen una visión eurocéntrica.         | Incorporación de la medicina tradicional, la agricultura ecológica, la astronomía indígena y los calendarios agrícolas en el currículo educativo. |
| Educación para el "Vivir Bien" (Suma Qamaña, Sumak Kawsay) | Basada en la cosmovisión indígena, que busca la armonía entre el ser humano, la comunidad y la naturaleza, en contraposición al individualismo occidental.       | Fomento del respeto por la Madre Tierra (Pachamama), educación basada en el bienestar colectivo, enseñanza de valores comunitarios y solidarios.  |
| Aprendizaje desde la experiencia de los pueblos            | El conocimiento se adquiere a partir de la práctica, la convivencia y la transmisión intergeneracional, en contraste con el aprendizaje memorístico.             | Revalorización de las narrativas y testimonios de los ancianos, enseñanza a través de la oralidad, el arte, la música y la danza tradicional.     |

**(Cuadro N° 2) Fuente propia del investigador****DISCUSIÓN**

Recientemente, se está empezando a plantear un quinto cambio en la educación que busca integrar el aprendizaje escolar y la vida cotidiana. Esta desafiante propuesta requiere un cambio en los patrones de la enseñanza en un contexto crítico, es decir, en la filosofía y en la pedagogía desde la vida, la educación multicultural y la educación integral en la construcción

del saber. Sin embargo, en el contexto de la cultura dominante, en donde la epistemología de la cultura occidental ha agredido históricamente toda la cultura de los pueblos latinoamericanos, ignorando los conocimientos y las cosmovisiones de los pueblos y las culturas indígenas. Al contrario, el deber es exactamente el opuesto.

Se hace necesario estrechar los lazos de lo aprendido en la escolaridad contemporánea. Disminuir la distancia que existe entre la educación y la vida cotidianas, resulta intencional en la transformación que debe efectuarse en la representación de la escuela. En ella, deben, además, revisarse de manera crítica la constitución de los modelos educativos. Los relatos de los pueblos, la elaboración de la educación, los enfoques pedagógicos y la filosofía deben revisarse desde la multiculturalidad como un valor en la construcción del saber. Como plantea Pablo Emilio Cruz Picón (2024), “la pedagogía decolonial exige un reconocimiento del otro, de la interculturalidad y de la validez de los saberes ancestrales” dentro de una propuesta educativa que de alguna manera rescata la dignidad y la diversidad.

Esas alternativas deberían fomentar una perspectiva integrada y holística sobre el aprendizaje. Las escuelas no deberían ser vistas de manera aislada, sino como parte de la comunidad y su cosmovisión. Solo así podemos superar las narrativas hegemónicas, dominantes y tradicionales que han construido una visión abarcadora. Deberíamos abogar por una educación que, además de ser inclusiva e intercultural, también constituya un acto de resistencia al colonialismo y reafirme la dignidad, autonomía y derecho epistémico soberano de los pueblos.

## CONCLUSIONES

Es relevante que los investigadores interesados en el campo de la decolonización sigan construyendo y defendiendo valoraciones que reconozcan y reivindiquen los saberes que han sido subordinados por tanto tiempo. Para poder lograr esto de la mejor manera posible, los

investigadores en la decolonización deberían, en primer lugar, abordar y tratar de contrarrestar las historias coloniales que han silenciado y relegado los saberes indígenas. Reconocer, integrar y valorar los saberes ancestrales, junto con su potencial educativo, enriquecerá el currículo, y también contribuirá a poner fin al desprecio y la negligencia a las tradiciones y las pedagogías de los pueblos y las comunidades indígenas. Estas incorporaciones al currículo, en el marco educativo central y diversificado, son motivo de celebración y admiración, por las profundas filosofías y pedagogías de los pueblos y las comunidades que guiaron los sistemas de conocimiento que tenemos.

Fomentar la consolidación de una identidad cultural y la revalorización de los marcos epistemológicos relacionados con las filosofías de los pueblos es real, transformador y contrario a la dominación del pensamiento occidental, que, históricamente, ha desfigurado y hecho invisible la cosmovisión indígena. Esto implicaría una pedagogía inclusiva, decolonial y emancipadora que busca unir a las comunidades con sus raíces y revalorizar el conocimiento indígena como auténtico y legítimo. Como plantea Dussel (2018), “la escuela no es solo un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un lugar donde se configuran identidades, se construyen vínculos y se disputan sentidos culturales y políticos” (p. 145).

Por esta razón, el reconocimiento del valor del conocimiento ancestral también debe ser útil en la construcción de un espacio educativo que desafíe los órdenes arqueológicos de la colonización educativa en sus facetas culturales, y que también colabore en la construcción de un espacio educativo que desafíe las estructuras de colonización y, con una perspectiva amplia y diversa, abrace la inclusión de todas las formas de conocimiento, especialmente las de las comunidades indígenas, para que la ausencia de conocimiento y las diversas barreras no impidan el desarrollo de las comunidades.

Es por ello que debemos seguir trabajando en la recuperación de saberes. Esto nos permitirá avanzar en la construcción de una interculturalidad crítica y de una educación

decolonial. Una educación que no solo empodera a los estudiantes, sino que también promueve el bienestar y, a través de una justicia y equidad, accede a una humanidad más plena en su riqueza multicultural, variada y diversa.

### **Declaración de conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

### **Declaración de contribución a la autoría**

**Jaime Coaquira Mamani:** metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

El autor declara que utilizó la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Abarca Alpízar, F. (2016). *La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica*. *Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87–109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.6>
- Arispe, V. (2020). *Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia*. *Caracol*, 20, 166–187. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p166-187>

- Bermejo-Bermejo, S., & Maquera-Maquera, Y. A. (2022). *Comprensión ontológica indígena-aimara de los fines educativos y mito de la escuela*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 49–63. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.003>
- Blanc, J. (2014). *Saberes científicos y saberes tradicionales sobre lo viviente en la gobernanza económico-política del medio ambiente: La agroecología como práctica híbrida*. Recuperado de [https://www.academia.edu/11006950/Saberes\\_cient%C3%ADficos\\_y\\_saberes\\_tradicionales\\_sobre\\_lo\\_viviente\\_en\\_la\\_gobernanza\\_econ%C3%B3mico\\_pol%C3%ADtica\\_del\\_medio\\_ambiente\\_la\\_agroecolog%C3%ADa\\_como\\_pr%C3%A1ctica\\_h%C3%ADbrida](https://www.academia.edu/11006950/Saberes_cient%C3%ADficos_y_saberes_tradicionales_sobre_lo_viviente_en_la_gobernanza_econ%C3%B3mico_pol%C3%ADtica_del_medio_ambiente_la_agroecolog%C3%ADa_como_pr%C3%A1ctica_h%C3%ADbrida)
- Chambers, P. A. (2020). *Epistemology and domination: Problems with the coloniality of knowledge thesis in Latin American decolonial theory*. *Dados*, 63(4), e20190147. <https://doi.org/10.1590/dados.2020.63.4.221>
- Condori Castillo, W. W., Mamani Luque, O. M., & Alanoca Arocutipa, V. (2019). *El significado de la educación para la nación aymara*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 1–20. <https://doi.org/10.19053/01227238.6994>
- Cruz Picón, P. E. (2024). *Educación y sociedad: Hacia un nuevo giro epistemológico decolonial*. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/rep.19.2.2>
- Cutipa Gómez, N. (2020). *La teoría fundamentada en busca de un modelo educativo Qulla-Aymara*. *Revista Polyphonía*, 31(1), 264–285. <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66961>
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142–178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

- Fernández-Theoduloz, G. (2024). *Research in Latin America from a decolonial perspective: Challenges of producing socially situated knowledge*. *Journal of Research on Adolescence*, 34(2), 517–520. <https://doi.org/10.1111/jora.12951>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529716641>
- Granados-Beltrán, C. (2016). *Critical interculturality: A path for pre-service ELT teachers*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171–187. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- Herz Genro, M. E., Castro Gusmão, R., Tomazzoni Marcarini, C., Mello Fernandes, V., Dal Farra, R., Garcia Machado, J., & Silveira, C. A. (2022). *La descolonización de la universidad: Una experiencia en el horizonte de la integración latinoamericana*. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 54–78. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.522>
- Hinojosa Mamani, J., Tintaya Cari, C. G., & Pérez Lima, Y. (2024). *Educación intercultural bilingüe y la construcción de una ciudadanía quechua-aymara en estudiantes universitarios de la región altiplánica*. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(123). <https://doi.org/10.47460/uct.v28i123.812>
- Huanacuni Mamani, F. (2014). *Vivir bien: Infancia, género y economía*. CIDES UMSA.
- Mignolo, W. D. (2007). *Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Molano Franco, E. Y., & Blanco Álvarez, H. (2023). *Herramienta analítica decolonial para el estudio de las políticas de educación indígena y matemática*. *Estudios Políticos*, (66), 152–175. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a07>

- Mota Neto, J. C. da. (2018). *Toward a decolonial pedagogy in Latin America: Convergences between popular education and participatory action research*. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 84. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3424>
- Ortiz Castiblanco, C. C., & García Suárez, C. I. (2025). *Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina*. *Praxis Educativa*, 290120. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 50(168), 533–580. <https://doi.org/10.1080/713678574>
- Quijano, A. (2007). “Race” and coloniality of power. *Mouvements*, 51(3), 111–118. <https://doi.org/10.3917/mouv.051.0111>
- Rátiva-Velandia, M., Lima-Jardilino, J.-R., & Soto-Arango, D.-E. (2022). *Formación docente en perspectiva decolonial: Narrativa de educadores normalistas*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 194–211. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1311>
- Rendón Cardona, A. C., & Rendón Cardona, P. A. (2015). *La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/6361>
- Ruíz Pasapera, J. A., Zegarra Peña, M. R., & Ramos Santamaría, M. L. (2022). *Pensamiento crítico y transformación educativa: Hacia un modelo didáctico de evaluación formativa de los aprendizajes*. *Revista de Filosofía, Universidad del Zulia*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7597536>
- Serrano Castañeda, J. A., & Murillo Arango, G. J. (2018). *Investigación biográfica y autobiográfica en educación en América Latina*. *Revista Brasileira de Pesquisa*

- (Auto)biográfica, 3(8), 344–349. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p344-349>
- Soler Martín, C., & Martínez Pineda, M. C. (2023). *Education and construction schools of social justice: Initiatives for a cartography from Latin America*. *Praxis Educativa*, XXX(número ...). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270205>
- Solano-Alpízar, J. (2015). *Decolonizing education or accepting the challenge of taking a different path*. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117–129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Tancara Q., C. (1993). *La investigación documental*. *Temas Sociales*, (17), 91–106. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0040-29151993000100008](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008)
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books. <https://doi.org/10.1111/aeq.12032>
- Vaca Flores, C. (2020). *La falacia de la educación intercultural: Un análisis de la legislación educativa, cultura y relaciones de poder político en Bolivia*. *Paideia Revista de Educación*, (66), 133–166. <https://doi.org/10.29393/Pa66-19FECV10019>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En J. Viña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://doi.org/10.5195/bsj.2011.42>
- Yampara Huarachi, S. (2011). *Cosmovivencia andina: Vivir y convivir en armonía integral – Suma qamaña*. *Bolivian Studies Journal*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.5195/bsj.2011.42>