



# **REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS**

**Volumen 3, Número 2  
Abril-Junio 2026**

**Edición Trimestral**

**CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112**

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

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2  
abril-junio 2026

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.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, 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 abril 2026.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio**

**DOI: <https://doi.org/10.71112/976e6v44>**

**LA DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA**

**THE DECOLONIZATION OF EDUCATION IN BOLIVIA**

**Luis Ever Colque Rojas**

**Bolivia**

## La descolonización de la educación en Bolivia

### The decolonization of education in Bolivia

Luis Ever Colque Rojas<sup>a</sup>

[grovermercadocondori@gmail.com](mailto:grovermercadocondori@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0004-5001-8230>

Autor de correspondencia: [grovermercadocondori@gmail.com](mailto:grovermercadocondori@gmail.com), <sup>a</sup>Universidad Pedagógica,  
Bolivia

#### RESUMEN

El artículo analiza la descolonización de la educación en Bolivia como un proceso histórico, político y pedagógico orientado a la emancipación del sujeto y la transformación social. Desde una perspectiva crítica, se plantea la superación de estructuras coloniales mediante la recuperación de saberes, identidades y prácticas de los pueblos indígena originarios. En este marco, la Ley 070 posiciona un modelo educativo descolonizador, intercultural y productivo. Se destaca la ecología de saberes como alternativa epistemológica que reconoce la pluralidad del conocimiento, junto con la interculturalidad entendida como diálogo horizontal en construcción. No obstante, se evidencian limitaciones como la insuficiente formación docente, falta de recursos y persistencia de prácticas tradicionales. Asimismo, el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo presenta tensiones entre teoría y práctica. Se concluye que la descolonización educativa es un proceso inacabado que requiere coherencia entre políticas, prácticas y formación crítica docente.

**Palabras clave:** Descolonización; educación descolonizadora; ecología de saberes; interculturalidad

## ABSTRACT

This article analyzes the decolonization of education in Bolivia as a historical, political, and pedagogical process aimed at the emancipation of the individual and social transformation. From a critical perspective, it proposes overcoming colonial structures through the recovery of the knowledge, identities, and practices of Indigenous peoples. Within this framework, Law 070 establishes a decolonizing, intercultural, and productive educational model. The ecology of knowledges is highlighted as an epistemological alternative that recognizes the plurality of knowledge, along with interculturality understood as a horizontal dialogue under construction. However, limitations are evident, such as insufficient teacher training, a lack of resources, and the persistence of traditional practices. Furthermore, the Socio-Community Productive Educational Model presents tensions between theory and practice. The article concludes that educational decolonization is an ongoing process that requires coherence between policies, practices, and critical teacher training.

**Keywords:** Decolonization; decolonizing education; ecology of knowledges; interculturality

Recibido: 1 abril 2026 | Aceptado: 4 mayo 2026 | Publicado: 5 mayo 2026

## INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano contemporáneo, la descolonización de la educación emerge como un eje fundamental para la transformación de las estructuras sociales, políticas y epistemológicas heredadas de la modernidad colonial. Este proceso no solo implica una revisión crítica de los sistemas educativos tradicionales, sino también la reconstrucción de sentidos, prácticas y saberes orientados a la emancipación de los sujetos y al reconocimiento de la diversidad cultural. En este marco, la educación deja de ser un mecanismo de reproducción de conocimientos hegemónicos para constituirse en un espacio de producción colectiva de saberes situados, en diálogo con las realidades históricas y socioculturales de los pueblos.

Desde esta perspectiva, la descolonización educativa se vincula estrechamente con la necesidad de superar las formas de dominación epistemológica que han privilegiado el conocimiento occidental, relegando a un segundo plano los saberes de los pueblos indígenas originarios. En este sentido, autores como Boaventura de Sousa Santos plantean la importancia de construir una ecología de saberes que permita el reconocimiento de una pluralidad epistemológica, mientras que Paulo Freire enfatiza la educación como práctica de la libertad, basada en la conciencia crítica y la transformación de la realidad. Estas perspectivas teóricas sustentan la necesidad de repensar los procesos educativos desde enfoques interculturales y descolonizadores.

En Bolivia, este debate adquiere particular relevancia a partir de la promulgación de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, que instituye un modelo educativo orientado a la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad, el plurilingüismo y la educación productiva comunitaria. Este marco normativo posiciona al país como un referente en la región; sin embargo, su implementación enfrenta desafíos significativos relacionados con la brecha

entre el discurso político y la práctica educativa, la formación docente, la disponibilidad de recursos y las resistencias institucionales.

Asimismo, la incorporación de la ecología de saberes y la interculturalidad como pilares del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) plantea la necesidad de articular los conocimientos científicos con los saberes locales y comunitarios, promoviendo procesos educativos contextualizados y pertinentes. No obstante, la persistencia de estructuras educativas tradicionales y la débil articulación entre educación, producción y comunidad evidencian las tensiones inherentes a este proceso de transformación.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar la descolonización de la educación en el contexto boliviano, enfatizando el papel de la ecología de saberes y la interculturalidad en la construcción de un modelo educativo emancipador. Asimismo, se busca identificar los principales desafíos en la implementación del MESCP, particularmente en el ámbito de la educación alternativa y permanente, con el propósito de aportar elementos de reflexión que contribuyan al fortalecimiento de políticas y prácticas educativas orientadas al “vivir bien” y a la transformación social.

## **METODOLOGÍA**

La metodología aplicada para analizar y reflexionar sobre la temática de la descolonización es de naturaleza mixta. Esto se debe al carácter focalizado en la comprensión y análisis de experiencias y categorías decoloniales desde múltiples dimensiones, como lo son los atributos sociales, culturales y principalmente educativas. Se toman en cuenta las características de la educación intercultural, intracultural y plurilingüe y la ecología de saberes desde el diálogo intercultural.

Para la comprensión de la realidad de la educación en un contexto intercultural que conlleva a la descolonización, fue importante reflexionar desde la historia, la concepción

universal y las prácticas educativas plasmadas en el contexto, fundamentalmente aquellas directamente relacionadas con acciones descolonizadoras en el Sistema Educativo Plurinacional. Se enfatiza en la interrelación del subsistema de educación regular y el subsistema de educación alternativa y especial, básicamente en la educación permanente, que en sistemas educativos anteriores no era tomada muy en cuenta por situaciones de edad y sexo; sin embargo, la participación expresa una transformación a partir de la descolonización y las prácticas interculturales y multiculturales. La denotación de los datos cuantitativos fortalece el análisis cualitativo de la realidad expresada en el Estado Plurinacional. En consecuencia, este artículo, integra revisiones bibliográficas que permiten el análisis del diálogo teórico-práctico.

## **RESULTADOS**

### **La descolonización de la educación.**

La descolonización, desde un sentido general, se considera como una recuperación de formas de vida donde se engloban elementos importantes que permiten una interrelación, interacción y convivencia en una sociedad involucrada en aspectos políticos, sociales, económicos y educativos. Es importante destacar la procedencia de las acciones descolonizadoras, ya que las luchas sociales encaminaron procesos de reivindicación de los pueblos después de la colonización.

En base a estos antecedentes, la descolonización de la educación implica reencaminar los procesos educativos a partir de la emancipación del sujeto, generando actitudes reflexivas respecto a la vida y la concepción del mundo occidental que mantiene sometimiento, dependencia y poder hacia los países de la periferia. Como propone, “La descolonización de la educación presupone un combate que debe conducir a la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación” a un modelo civilizatorio en crisis.

Descolonizar la educación implica una acción social que parte desde las políticas de gobierno, la descolonización del currículo, las prácticas educativas y el sentido mismo de la educación, como se propone a través del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo. El fortalecimiento de la identidad, las prácticas interculturales, el plurilingüismo y la multiculturalidad se trasciende a través de la producción de conocimientos desde una ecología del saber con diálogo intercultural, con horizonte de sostenibilidad de la vida.

Estudios internacionales destacan que este proceso en Bolivia representa un caso único en América Latina, donde la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010) instituye la educación como descolonizadora, intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria y productiva, aunque enfrenta “tensiones entre ideología y realidad práctica” (Howard, 2009) como enfatiza también: (Cardozo, 2012) “Muchos profesores se resistieron a los cambios pedagógicos y de gestión previstos en sus prácticas diarias, y no recibieron el apoyo adecuado, más aun teniendo normativas que impulsan el desarrollo de una educación descolonizadora.

### **Ecología del saber**

La ecología de saberes se comprende como las formas de vida compartidas en una sociedad donde la transmisión de conocimientos, las prácticas culturales y las situaciones cotidianas de las comunidades se comparten de forma conjunta, encaminadas a contrarrestar las políticas occidentales que someten a los pueblos indígena originarios.

Desde esta perspectiva desde (Sousa Santos, 2006) se determina que “la ecología de Saberes es traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad, una nueva forma de investigación-acción” por lo que “Las nuevas posibilidades emergen de nuevas acciones llevadas a cabo por actores con nuevos discursos y concepciones”. (Santos, 2014) de manera que las sociedades estén encaminados a un horizonte común, donde, los conflictos sociales

sean espacios de reflexión y planificación desde la educación intercultural, en todos los espacios educativos.

Por su parte, (Morales, 2019) e (Daza, 2017) refuerzan “la idea de una diversidad epistemológica más allá del conocimiento científico”, tomando en cuenta que toda acción conlleva a la transformación, donde emergen conocimientos, teorías y categorías aplicables en espacios educativos en los diferentes subsistemas e incluso en espacios laborales, considerando la educación permanente en una social plural.

Ampliando esta perspectiva, (Finardi, 2022) analiza la ecología de saberes y lenguas en la producción académica latinoamericana, señalando que “los patrones actuales aún no reflejan plenamente una verdadera pluralidad, dominados por el inglés y el conocimiento eurocéntrico”, lo que refuerza la urgencia de políticas descolonizadoras en contextos como es el caso de Bolivia que más allá de las ecuaciones diversas en la sociedad se profundizan la educación intercultural desde los diferentes actores de la educación, enmarcados a la conciencia social y desarrollo regional en búsqueda del vivir bien.

Desde estas perspectivas, la producción de conocimientos en el ámbito educativo, en los diferentes niveles de formación a través de la valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarias, es un aporte fundamental para la transformación real desde la lectura de nuestros contextos, comprendiendo la diversidad sin la circunscripción al conocimiento científico, nos plantea Hernández Morales:

(...) la idea de un pensamiento postabismal que no se sitúa como inminentemente derivado, sino como una ruptura con los modos occidentales modernos de pensar y actuar. Este es entendido como un aprendizaje que no se circunscribe al conocimiento científico, «como una ecología de saberes (que) se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el re conocimiento de la existencia de una

pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico» (De Sousa Santos, 2010, p. 33). (...) (Hernández Morales , 2019)

Por consiguiente, la ecología de saberes, su comprensión y aplicación, conlleva al desarrollo de conocimientos desde la realidad de los pueblos, generando espacios de reflexión, análisis crítico a partir de bases fundamentales que vinculan con el bienestar de la sociedad y el torno que le rodea al sujeto, priorizando a la educación como el espacio fundamental que permita la transformación social.

### **Educación e interculturalidad**

Desde la realidad boliviana, el tema de la interculturalidad no se manejó por años de la colonia debido a que el sometimiento, la imposición, la dominación respecto a las culturas propias de los pueblos fue plasmado a través de la lengua, las formas de producción entre otros, tratando de generar espacios favorables para cumplir objetivos de los grupos quienes son parte de la comunidad moderna.

Tomando en cuenta, las luchas sociales generadas por los obreros y el sector campesino, el tema de interculturalidad se fue mostrando frente a los gobernantes desde la expresión de lucha, exigencias de derechos, formas de organización del planteamiento de ciertos objetivos provenientes de su organización y la comunidad, sin embargo, de parte de los gobernantes de esta situación fue considerado de forma simbólica y teórica lo que en el tema educativo llegar a ser parte en un sentido de disfraz, esta situación nos induce a plantearnos interrogantes como: ¿cómo se aplica la interculturalidad en la realidad educativa?

Para ello es fundamental considerar las acciones educativas coloniales, neo coloniales, desde las perspectiva de los autores, “La educación intercultural expresa el sentido contrario a la aculturación colonial, posibilitando la interacción a través de una epistemología pluralista y abriendo horizontes descolonizadores” (Daza, 2017); (Ortiz-Ocaña, 2017),

comprendiendo esta perspectiva y tomando en cuenta que la educación es el espacio preciso para generar las transformaciones sociales, implica comprensión, reflexión y acción desde una auto reflexión que no es tomar acciones de revanchismo ideológico y/o político.

Sin embargo, en la práctica, la implementación aún enfrenta limitaciones. Como advierte (Apaza, 2024) en un estudio reciente, “persisten desafíos culturales y estructurales falta de formación docente, recursos y voluntad política que impiden una verdadera interculturalidad emancipadora”. (Chávez, 2022) añade que “el movimiento indígena y el MAS han impulsado la descolonización educativa”, pero las tensiones entre discurso y práctica siguen presentes.

En el campo educativo, la interculturalidad es un tema en proceso. La participación en educación permanente muestra avances, aunque insuficientes, como se evidencia en registros ministeriales y estudios comparativos (Cardozo, 2012); Fajardo, 2015).

Desde nuestra realidad reflexionamos las situaciones propias de los hechos, donde, la población mayor, quienes se encuentran en las extensiones del territorio nacional fueron considerados como objetos de investigación regidos al mono culturalismo o sea la modernidad.

Por su parte la interculturalidad y los proceso educativos llegaría a ser un medio de búsqueda de la liberación de nosotros mismos, ya que, el valor de las formas de vida de los pueblos a través de la investigación, son pilares para generar espacios de reflexión crítica y producción de conocimientos, teorías vinculadas a la transformación de la realidad, al respecto Ortiz Ocaña hace referencia a la interculturalidad decolonial que está relacionada con la interculturalidad emancipadora, ya que, está ligado a la liberación de nuestro pensamiento en base a nuestra realidad que engloba el conjunto de nuestras vivencias, pensamientos, y formas de producir conocimientos a través de paradigmas emancipadoras y descolonizadoras, en este sentido refiere:

Desde esta perspectiva, la interculturalidad decolonial configurativa fertiliza, complementa y vigoriza las nociones de interculturalidad relacional, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. Es una configuración trídica que entrelaza interculturalidad-decolonialidad relacionalidad. El método decolonialógico que propongo es el método de investigación que se sustenta en la epistemología decolonial, es decir, en la Decolonialogía. La razón decolonial es una razón “otra” donde todos podemos tener la razón. Precisamente, el tercer milenio reclama una racionalidad decolonial. (Ortiz Ocaña A. L., 2017, pág. 95).

Desde estas perspectivas, la interculturalidad, es un espacio de comprensión de la diversidad, no precisamente a las acciones culturales como ritos, costumbres, tradiciones que muchas veces se reducen en actos humanos de una determinada región, estas acciones se convierten en configuraciones sociales desde acciones interculturales, más aún en la educación, no solo en espacios educativos del subsistema de educación regular, sino, en educación alternativa y especial, educación superior, donde se generan espacios de fortalecimiento de la educación intercultural.

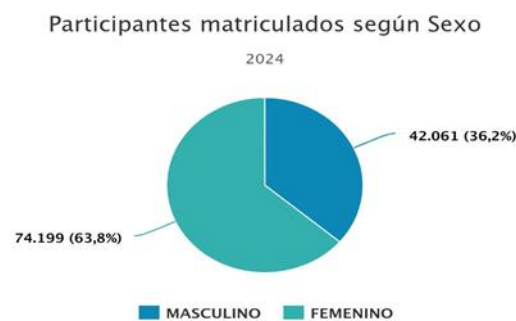
En el Sistema Educativo Plurinacional (SEP), la interculturalidad en nuestro en la educación boliviana , es un tema en proceso, debido que, las acciones mismas de planificación, planteamiento de los planes y programas, la conformación de la malla curricular, los planes anuales trimestralizados y la práctica misma de las actividades pedagógicas aun no alcanzan a la profundización de una verdadera interculturalidad, ya que, las mismas autoridades, directivos del Sistema Educativo Plurinacional, son dependientes de políticas educativas que arrastran acciones educativas desde años atrás y están ligados a la política de gobierno por lo que la transformación social requiere el planteamiento de políticas educativas que desarrollen en todos los ámbitos y niveles a través del planteamiento de una educación real, con respuesta a las problemáticas y necesidades propias de los pueblos.

Es importante destacar la participación de la población vulnerada en los espacios educativos, es el caso de personas mayores de edad quienes no tiene las posibilidades de ser parte del subsistema de educación regular, se toman alternativas el subsistema de educación alternativa y especial, básicamente la educación permanente a través de diferentes programas y oportunidades en los diferentes rubros, mostrando estadísticas importantes desde la práctica de la educación intercultural.

La descolonización de la educación, implica también las acciones educativas en los diferentes niveles, ámbitos y situaciones, donde se involucra a toda la sociedad en su conjunto, en este caso, es ponderable la participación de los procesos educativos en educación permanente en el Sistema Educativo Plurinacional, ya que, se puede visibilizar un buen porcentaje el nivel de participación en áreas técnicas, y algunas áreas productivas que van relacionados con el cuidado y la preservación de la Madre Tierra y el desarrollo de nuestras comunidades como se muestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 1**

*Participantes matriculados según sexo*

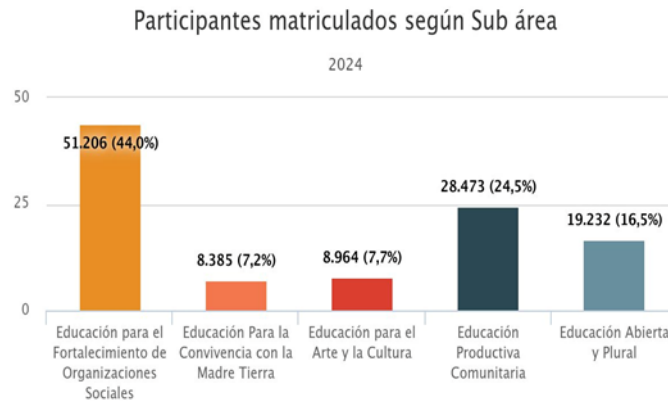


Podemos ver claramente, el fortalecimiento de la educación permanente, a través del ministerio de educación con porcentajes importantes de avance que obviamente no son

suficientes para la transformación de la educación a partir de una educación intercultural y descolonizadora.

## Tabla 2

### Participantes matriculados según subárea

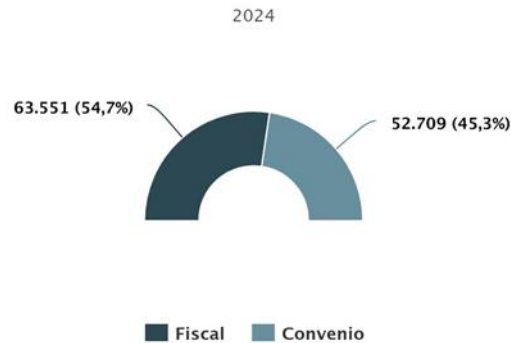


Nota. Fuente. <https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/permanente>

Tomando en cuenta la realidad boliviana, la pluralidad del Estado plurinacional, permite también la aplicación de la educación en sus diferentes dependencias donde se desarrollan la educación permanente, en este sentido las oportunidades de formación, capacitación desde la educación permanente se profundizan en instituciones fiscales, así, como de convenios según las posibilidades de los habitantes.

**Tabla 3***Participantes matriculados según dependencia*

Participantes matriculados según Dependencia



*Nota.* Fuente. <https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/permanente>

Por consiguiente, la descolonización de la educación, es un proceso fundamental para el desarrollo de los pueblos a partir de la emancipación a las políticas educativas provenientes de los países del primer mundo, en un sentido de transformación social a partir de diferentes prácticas plasmadas en los pueblos, buscando la liberación de los mismos con una mirada de desarrollo desde nuestra vivencia, en búsqueda de un futuro prometedor para nuestras futuras generaciones, donde tiene que ver la sostenibilidad de los elementos vitales para el ser humano como el caso del agua, la tierra y el aire que respiramos.

Desafíos y perspectivas en la implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo Ampliando el análisis, el MESCP busca integrar descolonización, intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, educación productiva y comunitaria. No obstante, investigaciones internacionales revelan brechas significativas: formación docente insuficiente en enfoques decoloniales, resistencia institucional y desigualdades territoriales (Howard, 2009).

Estos estudios subrayan la necesidad de profundizar el diálogo horizontal y la ecología de saberes para superar la colonialidad del poder y del saber, vinculando la teoría con la

práctica en contextos plurinacionales ((Finardi, 2022); (Kölbl, 2022). Asimismo, Paulo Freire sostiene que “la educación debe partir de la realidad cultural de los sujetos, reconociendo sus saberes previos como base del aprendizaje” (Freire, 1970).en este marco, en un sentido general se afirma que “La descolonización de la educación presupone un combate que debe conducir a la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis” (Alpizar, 2015) por lo que genera desafíos y perspectivas de prácticas educativas descolonizadoras basadas en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

La implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) en el ámbito de la educación alternativa y permanente en Bolivia revela tensiones estructurales que limitan su consolidación como propuesta transformadora. En el marco de la educación comunitaria productiva, se evidencia, en primer lugar, una persistente brecha entre la formulación teórica del modelo y su operativización en la práctica pedagógica, lo cual se traduce en dificultades para articular de manera efectiva los procesos educativos con las dinámicas sociocomunitarias y productivas del contexto.

Asimismo, la heterogeneidad de los sujetos educativos, característica inherente a la educación permanente, plantea exigencias de flexibilidad curricular y metodológica que no siempre son respondidas de manera pertinente por las instituciones, generando procesos formativos fragmentados o poco contextualizados. A ello se suma la insuficiencia de recursos materiales, tecnológicos e infraestructura, situación que restringe el desarrollo de experiencias socioproductivas sostenibles y limita el alcance de las propuestas pedagógicas.

De igual manera, se identifica una débil articulación entre la formación educativa y las prácticas productivas locales, lo que reduce el potencial del MESCP como motor de desarrollo comunitario y transformación socioeconómica. Finalmente, la persistente desvalorización social

de la educación alternativa incide negativamente en su legitimidad, participación y reconocimiento, reproduciendo jerarquías educativas que contravienen los principios de equidad e inclusión promovidos por el modelo.

En este sentido, los desafíos descritos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales, pedagógicas y comunitarias que permitan una implementación más coherente del MESCP, garantizando la integración efectiva entre educación, producción y comunidad como eje central de su propuesta epistemológica y práctica.

## DISCUSIÓN

Los resultados expuestos permiten comprender que la descolonización de la educación en el contexto boliviano no constituye únicamente un planteamiento discursivo o normativo, sino un proceso complejo, dinámico y profundamente tensionado entre la propuesta teórica y su concreción práctica. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por autores como Boaventura de Sousa Santos y Paulo Freire, quienes sostienen que toda transformación educativa implica una ruptura epistemológica con las estructuras tradicionales de producción del conocimiento y una revalorización de los saberes situados.

En primer lugar, la discusión evidencia que la descolonización educativa en Bolivia, institucionalizada a partir de la Ley 070, representa un avance significativo en América Latina al incorporar principios como la intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo y educación productiva. Sin embargo, estos avances normativos no se traducen de manera homogénea en las prácticas pedagógicas. Tal como señalan Howard (2009) y Cardozo (2012), persiste una brecha estructural entre el diseño del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) y su implementación en los espacios educativos. Esta tensión puede interpretarse desde la noción de “colonialidad del saber”, en la que subsisten prácticas educativas

tradicionales que reproducen lógicas eurocéntricas, limitando la emergencia de epistemologías propias.

En segundo lugar, la ecología de saberes se posiciona como un eje articulador fundamental para la descolonización educativa. Los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2010) permiten interpretar que la inclusión de saberes indígenas, comunitarios y locales no solo amplía el horizonte epistemológico, sino que cuestiona las jerarquías del conocimiento impuestas históricamente. No obstante, como advierte Finardi (2022), la producción académica latinoamericana continúa dominada por patrones lingüísticos y epistemológicos occidentales, lo cual refleja una persistente dependencia estructural. Este hallazgo dialoga con los resultados del presente estudio, donde se identifica que, si bien existe una intencionalidad política de promover la pluralidad epistemológica, su materialización aún es incipiente.

Asimismo, la interculturalidad, entendida como práctica transformadora y no meramente simbólica, constituye otro de los núcleos críticos del análisis. Los aportes de autores como Ortiz-Ocaña (2017) y Daza (2017) permiten afirmar que la interculturalidad decolonial debe trascender la coexistencia de culturas para convertirse en un espacio de diálogo horizontal y construcción conjunta de conocimientos. Sin embargo, los resultados evidencian que en el Sistema Educativo Plurinacional este enfoque aún se encuentra en proceso de consolidación. Coincidiendo con Apaza (2024) y Chávez (2022), se identifican limitaciones relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos y la voluntad política, factores que obstaculizan la implementación de una interculturalidad crítica y emancipadora.

Por otra parte, la educación permanente y alternativa emerge como un espacio relevante para la materialización de los principios descolonizadores. La participación de

sectores históricamente excluidos refleja avances importantes en términos de inclusión y democratización del acceso al conocimiento. No obstante, la persistente desvalorización social de este subsistema y su débil articulación con las dinámicas productivas locales limitan su potencial transformador. Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan la necesidad de reconfigurar las jerarquías educativas y reconocer la educación alternativa como un espacio legítimo de producción de conocimiento.

En relación con los desafíos del MESCP, los resultados permiten identificar que las principales limitaciones no radican en su fundamentación teórica, sino en las condiciones estructurales para su implementación. La insuficiente formación docente en enfoques decoloniales, la resistencia institucional al cambio y las desigualdades territoriales configuran un escenario que dificulta la consolidación del modelo. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), esta situación puede interpretarse como la ausencia de una praxis educativa auténtica, entendida como la articulación entre reflexión y acción transformadora.

Finalmente, los hallazgos sugieren que la descolonización de la educación en Bolivia debe ser comprendida como un proceso inacabado, que requiere no solo transformaciones curriculares, sino también cambios profundos en las estructuras institucionales, las prácticas pedagógicas y las concepciones epistemológicas. En este marco, la articulación entre educación, comunidad y producción eje central del MESCP se presenta como una oportunidad estratégica para avanzar hacia una educación contextualizada, pertinente y orientada al “vivir bien”.

En síntesis, la discusión permite afirmar que, si bien Bolivia ha logrado posicionarse como un referente regional en materia de educación descolonizadora, los desafíos identificados evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de implementación mediante políticas

sostenidas, formación docente crítica y una mayor coherencia entre el discurso educativo y la práctica cotidiana.

## **CONCLUSIONES**

La descolonización de la educación en Bolivia es un proceso estructural que busca transformar las bases epistemológicas y sociales del sistema educativo, más allá de lo normativo. La incorporación de la ecología de saberes, propuesta por Boaventura de Sousa Santos, y el enfoque intercultural representan avances significativos; sin embargo, su aplicación práctica aún es limitada debido a la persistencia de enfoques tradicionales, la insuficiente formación docente y la falta de recursos.

Asimismo, el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo presenta una brecha entre su planteamiento teórico y su implementación, especialmente en la débil articulación entre educación, comunidad y producción. Desde la perspectiva de Paulo Freire, esta situación refleja la ausencia de una praxis educativa transformadora.

En síntesis, la descolonización educativa es un proceso inacabado que requiere fortalecer políticas, formación docente y coherencia entre discurso y práctica para lograr una transformación educativa real orientada al “vivir bien”

## **Declaración de conflicto de interés**

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

## Declaración de contribución a la autoría

Luis Ever Colque Rojas: conceptualización, investigación, metodología, visualización y análisis formal

## Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizaron 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, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

## REFERENCIAS

Apaza, E. V. (2024). Desafíos culturales y estructurales en la implementación de la descolonización educativa en Bolivia. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 2649-2667.

<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/569>

Cardozo, M. T. A. (2012). Transforming pre-service teacher education in Bolivia: From indigenous denial to decolonisation? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(5),. 653-673.

<https://www.google.com/url?client=internal-element->

[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2026.2](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2026.2635401&sa=U&ved=2ahUKEwjsiuHKy4yUAxWir5UCHU1wLw8QFnoECAIQAg&usg=AOvVaw2)

[635401&sa=U&ved=2ahUKEwjsiuHKy4yUAxWir5UCHU1wLw8QFnoECAIQAg&usg=AOvVaw2](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2026.2635401&sa=U&ved=2ahUKEwjsiuHKy4yUAxWir5UCHU1wLw8QFnoECAIQAg&usg=AOvVaw2)

[-mllcjCi9v5FviaBjrdme&fexp=121636677,121636678](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2026.2635401&sa=U&ved=2ahUKEwjsiuHKy4yUAxWir5UCHU1wLw8QFnoECAIQAg&usg=AOvVaw2)

Chavez, R. F. (2022). El movimiento indígena, el MAS y la descolonización educativa en Bolivia. *miradas críticas Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 68-84.

<https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/download/2242/2407/&sa=U&ved=2ahUKEwjJsryKyoyUAXXWpJUCHcsRjIsQFnoECAsQAQ&usg=AOvVaw3-btRejiuVctQQdIVfKKBr&fexp=121636677,121636678>

Daza, W. G. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. *RevIISE*, 9, 111-125. <https://www.redalyc.org/journal/5535/553559402011/html/>

Finardi, K. R. (2022). Ecology of knowledges and languages in Latin American academic production. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1-20.

<https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JnwqwhDwVNGgWvhQSdQWHSR/%3Flang%3Den%26format%3Dpdf&sa=U&ved=2ahUKEwiX9OT3x4yUAXUUIZUCHRN-JbkQFnoECAUQAQ&usg=AOvVaw0GXEY-Q2bjMXSaDrLOHTn-&fexp=121636677,121636678>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XX.

Hernández Morales , C. O. (2019). Propuesta teórico-metodológica decolonial de «lugares otros» para narrar el pasado y configurar una epistemología de frontera. *Cuadernos del Caribe*, 43-52.

<https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/download/98578/81172/546901&sa=U&ved=2ahUKEwj3tO-9x4yUAXUUs5UCHZdFPY4QFnoECAkQAQ&usg=AOvVaw1L61kQYuMUIb3ousnAY7CV&fexp=121636677,121636678>

Howard, R. (2009). Education reform, indigenous politics, and decolonisation in the Bolivia of Evo Morales. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 583-593.

<https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b85-bdb3-afca-e053-6605fe0aeaf2/TDUnibg1031630.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwibvayhx4yUAXUBrZUCHeEfPY0QFn oECAsQAQ&usg=AOvVaw1y-tCzxnjsHYsNugoKcPAc&fexp=121636677,121636678>

Kölbl, C. (2022). Decolonising education. An exploration in Bolivian–German discourses and practices. *Journal of Internationalization and Globalization*, Springer.

<https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://eref.uni-bayreuth.de/view/divisions/150000.html&sa=U&ved=2ahUKEwjFhY6Jx4yUAXUEu5UCHc3eND8QFnoECAMQAQ&usg=AOvVaw3ph-Hm41WW59Jvu61qjPQf&fexp=121636677,121636678>

Morales, O. C. (2019). Propuesta teórico-metodológica decolonial de «lugares otros» para narrar el pasado y configurar una epistemología de frontera. *Cuadernos del Caribe*, 43-52.

<https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/download/98578/81172/546901&sa=U&ved=2ahUKEwj5vZLoxoyUAXUVr5UCHXWhGesQFnoECAgQAQ&usg=AOvVaw00jKzxMj3I5U5nvlBemRHW&fexp=121636677,121636678>

Ortiz-Ocaña, A. L. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Revista Praxis*, 93-104.

<https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6151975.pdf&sa=U>

&ved=2ahUKEwiU8tzExoyUAxUspJUCHZKgCMQQFnoECAIQAg&usg=AOvVaw1CrvUuYKWEfyNH1yGaSXJ\_&fexp=121636677,121636678

Santos, B. d. (2014). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid - España: EDICIONES MORATA, S. L.

Solano-Alpizar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. [https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895717.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwi8woeKwoyUAxXRqpUCHflsF7UQFnoECAMQAq&usg=AOvVaw2IU\\_Ny\\_Lighg5n7vEftZdY6&fexp=121636677,121636678](https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=607be843f6e864d2f&q=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895717.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwi8woeKwoyUAxXRqpUCHflsF7UQFnoECAMQAq&usg=AOvVaw2IU_Ny_Lighg5n7vEftZdY6&fexp=121636677,121636678)

Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. Buenos Aires - Argentina: biblioteca@clacso.edu.ar.