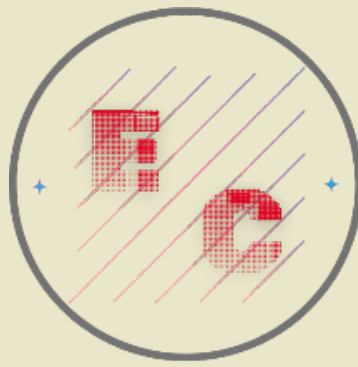




# **REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS**

Volumen 3, Número 4  
Octubre-Diciembre 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 4  
Octubre-Diciembre 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

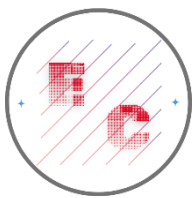


9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 4, Octubre-Diciembre 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 octubre 2026.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 3, Número 4, 2026, octubre-diciembre**

**DOI:** <https://doi.org/10.71112/bm2s8p72>

**DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGÍAS OTRAS PARA  
REPENSAR LA EDUCACIÓN DESDE AMÉRICA LATINA**

**DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGÍAS OTRAS PARA  
REPENSAR LA EDUCACIÓN DESDE AMÉRICA LATINA**

**Michael Tarqui Laura**

**Bolivia**

## **Descolonización del conocimiento y epistemologías otras para repensar la educación desde América Latina**

### **Decolonizing knowledge and other epistemologies for rethinking education from Latin America**

Michael Tarqui Laura<sup>a,\*</sup>

[akapacha1@gmail.com](mailto:akapacha1@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-3420-1646>

\*Autor de correspondencia: [edusaju@yahoo.com.mx](mailto:edusaju@yahoo.com.mx), <sup>a</sup>Universidad Pedagógica, Bolivia

## **RESUMEN**

Este artículo analiza la descolonización del conocimiento educativo en América Latina desde una revisión teórico documental de la colonialidad del poder, las epistemologías del Sur y la interculturalidad crítica. El propósito es examinar cómo las jerarquías de legitimación del saber condicionan el currículo, la formación docente y la evaluación. Mediante lectura interpretativa y comparación conceptual de obras seleccionadas y de la Ley boliviana N.º 070, se identifican tensiones entre reconocimiento cultural y redistribución de autoridad epistémica. Los hallazgos interpretativos destacan la necesidad de participación comunitaria, contraste responsable de conocimientos y decisiones curriculares situadas. Se concluye que el horizonte descolonizador exige cambios institucionales verificables, además de una pedagogía capaz de articular pluralismo, rigor y justicia cognitiva. La revisión no incorpora trabajo de campo ni sostiene inferencias causales sobre aprendizajes.

**Palabras clave:** colonialidad del saber; epistemologías del Sur; interculturalidad crítica; formación docente; justicia cognitiva.

## ABSTRACT

This article examines the decolonization of educational knowledge in Latin America through a theoretical and documentary review of coloniality, epistemologies of the South, and critical interculturality. It explores how hierarchies of epistemic legitimacy shape curricula, teacher education, and assessment. An interpretive comparison of selected scholarship and Bolivia's Education Law No. 070 identifies tensions between cultural recognition and the redistribution of epistemic authority. The analytical findings emphasize community participation, responsible assessment of knowledge claims, and context-sensitive curricular decisions. The article argues that decolonizing education requires accountable institutional changes as well as pedagogies capable of combining pluralism, critical scrutiny, and cognitive justice. This review includes neither fieldwork nor causal claims about educational outcomes.

**Keywords:** coloniality of knowledge; epistemologies of the South; critical interculturality; teacher education; cognitive justice.

Recibido: 2 septiembre 2026 | Aceptado: 20 octubre 2026 | Publicado: 21 octubre 2026

## INTRODUCCIÓN

La educación latinoamericana es heredera de procesos históricos en los cuales ciertas lenguas, memorias y formas de explicar el mundo adquirieron legitimidad escolar, mientras otras quedaron situadas en márgenes institucionales. La expansión de la escolarización abrió oportunidades de participación social, pero también consolidó criterios de selección cultural que merecen un examen histórico. Preguntar por la descolonización del conocimiento implica, por tanto, interrogar la forma en que se define lo enseñable, se concede autoridad a quienes lo producen y se reconoce la experiencia de quienes aprenden.

La cuestión excede la presencia de relatos indígenas o afrodescendientes en los libros de texto. Una institución puede incluir celebraciones de diversidad y mantener, al mismo tiempo, relaciones jerárquicas en la definición de contenidos, la lengua de enseñanza y las formas de evaluación. Tal contradicción se expresa cuando los conocimientos vinculados con la vida comunitaria se aceptan como testimonios culturales, pero rara vez intervienen en la formulación de problemas, hipótesis, métodos o decisiones curriculares. (Lander, 2000; Said, 1978; Bourdieu y Passeron, 1970) (Spivak, 1988; Fricker, 2007)

El artículo se propone analizar los alcances y límites de las epistemologías otras como horizonte de reflexión educativa. Por “otras” se entienden aquí prácticas y tradiciones de conocimiento históricamente subordinadas frente a un canon hegemónico, sin presuponer que constituyan un bloque homogéneo o enteramente externo a las ciencias. Su pluralidad demanda atención a las diferencias internas, a los conflictos y a las transformaciones que experimentan al entrar en diálogo con instituciones escolares.

El argumento central sostiene que la descolonización no se agota en incorporar contenidos, porque afecta las reglas con las que se jerarquizan los conocimientos y se distribuye la capacidad de tomar decisiones educativas. Esta premisa permite pasar de un lenguaje de reconocimiento abstracto a preguntas concretas sobre currículo, docencia, participación y evaluación.

La pregunta que organiza la revisión es la siguiente: ¿qué cambios en la producción, legitimación y circulación del conocimiento son necesarios para que la educación latinoamericana incorpore de manera crítica las epistemologías históricamente marginadas? Esta interrogante reúne cuestiones de distinta escala. En el plano teórico remite a las categorías de colonialidad, pluralismo epistémico y justicia cognitiva; en el plano institucional, a la estructura del currículo y la formación docente; y en el plano cotidiano, a las relaciones que se establecen entre escuela, estudiantes, familias y comunidades.

De esa pregunta se desprenden tres objetivos específicos. El primero consiste en precisar las contribuciones y tensiones de los enfoques decoloniales sin convertirlos en fórmulas pedagógicas universales. El segundo busca examinar las posibilidades y las dificultades del reconocimiento de saberes territoriales dentro de instituciones que operan mediante estándares, tiempos y mecanismos administrativos propios. El tercero plantea criterios de articulación entre conocimientos que permitan discutir sus aportes sin equiparar automáticamente todas las afirmaciones ni imponer de antemano una única forma de validación. (Connell, 2007; Mignolo, 2000)

El interés por Bolivia responde al alcance de su propuesta normativa de educación intracultural, intercultural y plurilingüe. La Ley N.º 070 constituye un documento relevante para observar cómo un horizonte de descolonización puede adquirir formulación estatal (Ministerio de Educación, 2010). No obstante, la existencia de una norma no permite inferir por sí sola sus efectos en las aulas. El artículo trata esa distancia como problema de interpretación y no como evidencia de éxitos o fracasos empíricos.

## METODOLOGÍA

El trabajo adopta una estrategia cualitativa de revisión teórico-documental con orientación hermenéutica y comparativa. El corpus central comprende textos de Aníbal Quijano sobre colonialidad del poder; de Boaventura de Sousa Santos sobre epistemologías del Sur; aportes de Catherine Walsh al debate sobre interculturalidad y pedagogías decoloniales; reflexiones de Paulo Freire acerca de la relación entre educación y emancipación; y la Ley boliviana de Educación N.º 070. Las obras se seleccionaron por su pertinencia conceptual respecto del problema, no mediante un protocolo de revisión sistemática exhaustiva.

El procedimiento consistió en delimitar categorías de lectura, contrastar los supuestos de los autores y construir una interpretación de sus consecuencias educativas. Se definieron

cuatro categorías iniciales: jerarquías epistémicas, reconocimiento de saberes, mediación pedagógica y condiciones institucionales. Durante la interpretación se añadió una categoría transversal, la distribución de autoridad, útil para distinguir las políticas de inclusión simbólica de cambios en los procesos de decisión. (Smith, 2012; Medina, 2013)

La comparación no pretende establecer equivalencias automáticas entre marcos distintos. La colonialidad del poder explica la persistencia de estructuras de dominación; las epistemologías del Sur cuestionan la exclusión de experiencias y conocimientos; y la interculturalidad crítica problematiza relaciones de asimetría en escenarios concretos. En consecuencia, los conceptos se articulan atendiendo sus diferencias de origen, escala y finalidad.

Como límite metodológico, este trabajo no dispone de un inventario exhaustivo de publicaciones, criterios bibliométricos de calidad ni contraste con experiencias de aula documentadas mediante trabajo de campo. Sus resultados son interpretaciones argumentadas, no generalizaciones estadísticas. La explicitación de ese alcance es necesaria para no presentar propuestas pedagógicas como efectos comprobados.

## RESULTADOS

### Colonialidad del poder y jerarquías de saber

Quijano (2000) propone comprender la colonialidad como una organización duradera de relaciones sociales y de poder vinculadas con la constitución histórica de América y la expansión de un patrón mundial moderno. Su planteamiento muestra que la finalización jurídica de la administración colonial no eliminó necesariamente las clasificaciones que dieron forma a la desigualdad. La idea es relevante para la educación porque permite examinar de qué modo las instituciones reproducen escalas de prestigio entre idiomas, historias, experiencias y formas de conocimiento.

La colonialidad del saber no debe reducirse a un rechazo genérico de la ciencia europea. El problema señalado es la conversión de una experiencia histórica particular en una medida universal que invisibiliza otros lugares de producción intelectual. La crítica adquiere consistencia cuando identifica mecanismos precisos de exclusión: bibliografías restringidas, escasa presencia de lenguas originarias en procesos de indagación, selección unilateral de problemas de estudio y evaluación desligada de realidades sociales. (Quijano, 2007; Dussel, 1994; Fanon, 1961)

Hay, además, una diferencia entre discutir las condiciones históricas de legitimación de un saber y negar el valor de sus procedimientos de contrastación. La educación necesita herramientas para discutir afirmaciones, documentar experiencias y establecer criterios públicos de revisión. Una perspectiva descolonizadora puede cuestionar la pretensión de neutralidad absoluta sin renunciar al rigor y a la discusión racional de las evidencias.

El aporte de Quijano consiste, en este sentido, en desplazar la mirada desde los contenidos aislados hacia las relaciones sociales que establecen quién conoce, quién enseña y quién es escuchado. Esta lectura vuelve visible el carácter político de decisiones aparentemente técnicas y abre la posibilidad de transformarlas mediante procedimientos participativos.

### **El sentido plural de las epistemologías del Sur**

Santos (2009) utiliza la expresión epistemologías del Sur para poner en discusión experiencias de conocimiento producidas en condiciones históricas de subordinación. La denominación no señala exclusivamente un punto cardinal. Remite, sobre todo, a la desigual distribución de las posibilidades de producir conocimientos socialmente reconocidos y a la necesidad de ampliar las formas de interlocución entre saberes.

El concepto de ecología de saberes permite pensar una relación menos jerárquica entre prácticas científicas, experiencias comunitarias y conocimientos vinculados con territorios

específicos. Sin embargo, esa ecología no equivale a declarar verdaderas todas las afirmaciones por el hecho de provenir de una tradición subalternizada. Cada intervención debe discutirse en relación con sus propósitos, procedimientos y consecuencias. De otro modo, el pluralismo corre el riesgo de convertirse en relativismo indiferente a los daños y a las evidencias. (Santos, 2014; Santos, 2018)

En educación, esta perspectiva invita a revisar una asimetría frecuente: los saberes comunitarios son convocados para ilustrar un tema, mientras la organización disciplinar conserva en exclusiva el poder de nombrarlo y valorarlo. Una ecología pedagógica supondría que los actores locales participen también en la formulación de preguntas, la delimitación de situaciones problemáticas y el análisis crítico de respuestas.

El diálogo requiere condiciones materiales. No basta con pedir a la comunidad que aporte testimonios si no se reconocen sus tiempos, sus lenguas, sus derechos sobre el conocimiento y sus prioridades. También hace falta examinar quién traduce, selecciona o publica esos aportes. Sin estas precauciones, la incorporación escolar de saberes locales puede reproducir una forma nueva de extracción intelectual.

### **Interculturalidad funcional e interculturalidad crítica**

El término interculturalidad es empleado en proyectos educativos con finalidades diferentes. En un sentido restringido puede designar la convivencia entre grupos culturales y la incorporación de actividades representativas. En una perspectiva crítica, vinculada con los planteamientos de Walsh, la cuestión incluye el análisis de las relaciones de poder que atraviesan el encuentro entre sujetos, lenguas e instituciones.

Una escuela puede promover festivales, fechas conmemorativas o exposiciones de artesanías y, pese a ello, mantener intactos los procedimientos que excluyen a determinados estudiantes de la toma de decisiones. La diferencia entre interculturalidad funcional y crítica no reside, entonces, en la presencia o ausencia de manifestaciones culturales, sino en su

capacidad para cuestionar asimetrías que condicionan las oportunidades de aprendizaje.

(Walsh, 2005; Walsh, 2007; Lugones, 2008)

La interculturalidad crítica tampoco debe imaginar a los pueblos indígenas como conjuntos internamente uniformes. En las comunidades existen diferencias de generación, género, ocupación, adscripción lingüística y posición económica. Reconocer esta complejidad evita que los programas curriculares asignen a una única persona la representación total de una colectividad.

La pregunta pedagógica pertinente es cómo construir condiciones de deliberación en las que distintas voces intervengan con posibilidades reales de incidir. Esto exige mediaciones lingüísticas, acuerdos sobre el uso de los saberes compartidos y procedimientos de resolución de controversias. El diálogo intercultural gana densidad cuando incluye desacuerdos razonados y no se limita a celebrar consensos aparentes.

### **Territorio, memoria y producción situada del conocimiento**

El territorio constituye una categoría fecunda para pensar la educación porque reúne relaciones ecológicas, prácticas productivas, memorias colectivas, conflictos y transformaciones sociales. No se reduce a un escenario donde ocurre el aprendizaje. Las personas interpretan su entorno mediante lenguas, narraciones, técnicas y formas de organización que influyen sobre las preguntas que consideran relevantes.

En una comunidad agrícola, por ejemplo, la observación de ciclos de lluvia, suelos y cultivos puede dar origen a problemas de indagación relacionados con las ciencias naturales. Se trata de un ejemplo hipotético: su valor no está en presentar un resultado empírico, sino en mostrar cómo una cuestión significativa para la comunidad puede articular observación local, registros de datos y explicaciones científicas susceptibles de contraste. (de la Cadena, 2015; Rivera Cusicanqui, 2010)

La territorialización curricular plantea, con todo, un desafío. Si cada contenido se supedita exclusivamente a la experiencia inmediata, pueden limitarse oportunidades de acceder a problemas distantes, saberes abstractos y debates generales. Una respuesta más consistente consiste en partir de situaciones situadas sin abandonar la circulación hacia escalas regionales y globales. El territorio ofrece un punto de interrogación, no una frontera cerrada del aprendizaje.

La memoria también necesita una lectura crítica. Las narraciones intergeneracionales pueden iluminar acontecimientos silenciados en relatos escolares, pero sus versiones pueden diferir y contener tensiones. El trabajo educativo puede comparar testimonios, documentos y otros registros, respetando la procedencia de cada fuente. Así, la memoria se convierte en objeto de interpretación y en recurso para formular nuevas preguntas.

### **Lengua, traducción y desigualdad educativa**

Las lenguas son medios de comunicación y, simultáneamente, formas de organizar experiencias, clasificar fenómenos y transmitir saberes. Cuando una institución privilegia de manera exclusiva una lengua, corre el riesgo de confundir el dominio de esa lengua con la capacidad intelectual de los estudiantes. Tal confusión puede afectar la participación en clase y la valoración de conocimientos adquiridos fuera de la escuela.

Una educación plurilingüe demanda mucho más que traducir vocabularios. Requiere reconocer géneros discursivos propios de diferentes comunidades, formas de narrar y argumentar, así como situaciones de uso social de las lenguas. También plantea dificultades prácticas: disponibilidad de materiales, formación de docentes, variaciones dialectales y decisiones sobre escritura y terminología. (Battiste, 2013)

La traducción intercultural nunca es enteramente mecánica. Algunos conceptos remiten a relaciones sociales o ecológicas que no poseen correspondencia exacta en otra lengua. En tales casos conviene explicar el campo de significados, registrar los términos originales cuando

resulte pertinente y permitir que los hablantes participen en la interpretación. Reducir los conceptos locales a etiquetas folclóricas puede deformar su sentido.

### **Educación boliviana y reconocimiento normativo**

La Ley N.º 070, promulgada en 2010, expresa una orientación descolonizadora y plantea principios de educación intracultural, intercultural y plurilingüe. En el debate latinoamericano, su importancia reside en la formulación estatal de una concepción educativa que vincula diversidad cultural, comunidad y transformación social. La referencia a esta normativa permite abordar las posibilidades de institucionalizar un horizonte político-pedagógico sin asumir que su formulación garantice por sí misma la realización de sus objetivos (Ministerio de Educación, 2010).

El reconocimiento normativo abre espacios para replantear el currículo y la participación comunitaria. Sin embargo, entre una declaración de principios y su desarrollo en unidades educativas intervienen procesos de formación, disponibilidad de materiales, condiciones laborales, gestión institucional y evaluación. Sin información empírica específica no corresponde afirmar que estas dimensiones hayan mejorado o empeorado de manera general. (Ministerio de Educación, 2010)

El análisis de la norma sugiere una tensión más amplia: el Estado busca reconocer pluralidad epistémica a través de dispositivos de regulación que suelen exigir categorías comunes y procedimientos estandarizados. La cuestión es cómo evitar que la diversidad quede traducida a una lista de contenidos obligatorios, sin espacios para decisiones territoriales razonadas.

La situación boliviana invita, por ello, a distinguir entre legitimidad jurídica, apropiación institucional y experiencia pedagógica. Son niveles relacionados, pero analíticamente diferentes. Un estudio posterior podría examinar sus relaciones mediante análisis de planes

curriculares, observaciones en aula y entrevistas con docentes, estudiantes y organizaciones comunitarias.

### **La escuela y la comunidad**

El vínculo entre escuela y comunidad suele plantearse como una vía para contextualizar los aprendizajes. Su aporte puede ser mayor si se entiende como una relación de corresponsabilidad: la institución ofrece recursos de sistematización y enseñanza, mientras los actores comunitarios intervienen en la identificación de problemas y en la interpretación de conocimientos de interés común.

La participación, no obstante, debe tener un significado preciso. Invitar a una persona a exponer una práctica local no equivale a permitir que intervenga en el diseño del trabajo pedagógico. Una relación menos asimétrica exigiría discutir previamente propósitos, uso de los registros, atribución de autoría, resguardo de información sensible y devolución de materiales producidos. (Rivera Cusicanqui, 2018; Escobar, 2018)

En un proyecto hipotético de recuperación de historias locales, el alumnado podría formular preguntas, solicitar consentimiento para registrar testimonios, confrontar distintas narraciones y elaborar un archivo bajo acuerdos comunitarios. La actividad integraría comunicación oral, lectura crítica y responsabilidad ética. Su calidad dependería de la preparación del profesorado y de la voluntad de escuchar aquello que no coincide con versiones oficiales.

### **El currículo como selección política y cultural**

El currículo organiza la selección de conocimientos que una sociedad considera apropiados para la formación. Aunque esta selección utiliza criterios disciplinares y pedagógicos, también expresa prioridades históricas y relaciones de poder. En consecuencia, la descolonización curricular no se resuelve agregando unidades temáticas; exige revisar los procedimientos mediante los cuales se define qué resulta central, periférico o prescindible.

Un criterio posible consiste en analizar cada contenido desde preguntas complementarias: qué problema permite comprender, qué tradiciones lo han investigado, qué experiencias cercanas contribuyen a su tratamiento y con qué evidencias se podrían evaluar distintas explicaciones. Este procedimiento favorece la articulación de saberes sin disolver la especificidad de disciplinas como matemática, historia o biología. (Apple, 2004; Lander, 2000)

La pertinencia territorial tampoco justifica eliminar contenidos de alcance general. Los estudiantes necesitan acceder a conocimientos que amplíen horizontes y faciliten su movilidad intelectual. La cuestión de justicia curricular reside en que ese acceso no exija renunciar a los repertorios lingüísticos, culturales y cognitivos desde los que participan en la educación.

Una revisión curricular coherente podría reconocer márgenes de decisión local, pero también criterios compartidos de transparencia y calidad. Se trata de evitar dos extremos: la homogeneización que ignora las diferencias y la fragmentación que restringe a determinados grupos a aprendizajes considerados únicamente propios de su entorno.

### **Enseñanza de las ciencias y diálogo epistémico**

El encuentro entre conocimientos científicos y prácticas comunitarias suele describirse mediante oposiciones rígidas. Sin embargo, estas categorías incluyen procedimientos heterogéneos y cambiantes. La investigación científica trabaja con métodos diversos, mientras los saberes locales pueden combinar observación acumulada, experimentación práctica, memoria colectiva y marcos cosmológicos específicos.

En un trabajo hipotético sobre calidad del agua, estudiantes y actores comunitarios podrían identificar fuentes, registrar cambios percibidos y discutir sus consecuencias para la vida cotidiana. Las observaciones locales orientarían preguntas; las mediciones de laboratorio permitirían examinar parámetros específicos. Los resultados no deberían interpretarse como sustitutos automáticos unos de otros, pues responden a preguntas y escalas de evidencia parcialmente diferentes. (Escobar, 2003)

La articulación exige claridad sobre los criterios de validación. Si una afirmación se refiere a la eficacia terapéutica de una sustancia, por ejemplo, debe evaluarse con procedimientos adecuados para valorar beneficios y riesgos. El respeto hacia el origen cultural de un conocimiento no exime del deber de evitar daños ni obliga a aceptar afirmaciones insuficientemente sustentadas.

De manera recíproca, la ciencia escolar gana alcance cuando reconoce que la elección de los problemas investigados, la aplicación de resultados y sus impactos ambientales o sociales contienen decisiones éticas. Un diálogo productivo no exige equivalencia absoluta entre saberes; requiere condiciones para aprender de sus diferencias y examinar críticamente las pretensiones de autoridad.

### **Formación docente: reflexión y posicionamiento**

La formación docente ocupa una posición estratégica en la discusión decolonial. Los educadores median entre saberes disciplinares, prescripciones curriculares, trayectorias estudiantiles y conocimientos que circulan fuera de la institución. Su práctica puede ampliar los espacios de reconocimiento, aunque también puede reproducir jerarquías cuando convierte una forma particular de hablar, aprender o argumentar en medida exclusiva de competencia.

El desarrollo profesional necesita espacios para revisar supuestos incorporados durante la propia escolarización. Preguntas como quién interviene con mayor frecuencia en clase, qué ejemplos aparecen en los materiales y cómo se responde a una explicación diferente permiten observar dimensiones de poder que pasan inadvertidas en la planificación habitual. (Freire, 1996; hooks, 1994)

Esta reflexión no implica sustituir la formación disciplinar por una declaración de compromiso. Un docente que intenta articular conocimientos necesita dominio de su área, capacidad de diálogo y herramientas de investigación. También requiere formación ética para

obtener consentimientos, atribuir conocimientos y manejar desacuerdos sin desacreditar a los participantes.

La pedagogía crítica de Freire (1970) ofrece una referencia para comprender al educador como sujeto que enseña y aprende en relación con otros. Su lectura puede dialogar con planteamientos decoloniales, aunque no conviene confundir sus trayectorias conceptuales. En ambos casos aparece la exigencia de vincular reflexión y práctica, evitando que la emancipación quede reducida a una consigna retórica.

### **Autoridad pedagógica, diálogo y desacuerdo**

Un enfoque descolonizador suele proponer relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes. Esa orientación no supone eliminar responsabilidades pedagógicas ni desentenderse de los criterios con los que se examinan los aprendizajes. La autoridad profesional puede ejercerse como responsabilidad argumentativa: ofrecer razones, explicar decisiones y aceptar la revisión crítica de sus supuestos.

El diálogo requiere distinguir participación de consenso. En una clase pueden surgir interpretaciones enfrentadas de acontecimientos históricos, prácticas comunitarias o explicaciones científicas. Considerar todas las intervenciones dignas de escucha no significa otorgar idéntico peso a afirmaciones que cuentan con sustentos diferentes. Una educación crítica debe enseñar a preguntar por evidencias, contextos de producción y consecuencias. (Medina, 2013)

La asimetría institucional entre quien enseña y quien aprende tampoco desaparece mediante un lenguaje inclusivo. El docente asigna tareas, administra tiempos y evalúa. Por ello conviene establecer procedimientos que hagan esas funciones previsibles y revisables: criterios compartidos, oportunidades de réplica, retroalimentación fundada y espacios de autoevaluación.

### **Evaluación y justicia cognitiva**

La evaluación expresa con particular claridad las prioridades de un sistema educativo. Al seleccionar aquello que cuenta como logro, determina qué formas de aprendizaje resultan visibles y cuáles pueden quedar ocultas. Una revisión decolonial debe preguntar si los instrumentos utilizados permiten reconocer competencias desarrolladas mediante distintos recorridos culturales y lingüísticos.

Esta revisión no exige abandonar toda comparación ni prescindir de criterios explícitos. Una evaluación formativa rigurosa puede combinar resolución de problemas, argumentación oral, producción escrita, observación de procedimientos y revisión de proyectos, con descriptores que hagan transparente la valoración. La diversidad de evidencias resulta valiosa cuando responde a objetivos de aprendizaje claros. (Fricker, 2007)

En una actividad hipotética de investigación territorial, una rúbrica podría examinar la calidad de las preguntas, la identificación de fuentes, el registro sistemático de observaciones, el análisis de diferencias y la consideración ética de la información. Así, el conocimiento comunitario no sería premiado por una condición identitaria, sino incorporado como parte de un proceso de indagación evaluable.

Conviene también examinar desigualdades materiales: acceso a conectividad, disponibilidad de tiempo, espacios para estudiar y acompañamiento lingüístico. La evaluación no puede atribuir exclusivamente a capacidades individuales resultados producidos bajo condiciones desiguales. La justicia cognitiva necesita, por ello, acompañarse de políticas de apoyo y de decisiones institucionales sensibles al contexto.

### **Investigación educativa y ética de la representación**

La investigación en escenarios interculturales plantea dilemas relacionados con la representación de quienes participan. Una práctica extractiva puede recolectar historias o conocimientos, publicar conclusiones y dejar a las comunidades sin acceso a los resultados ni capacidad para discutir su interpretación. La reflexión decolonial obliga a examinar estas

relaciones, especialmente cuando la producción académica se apoya en experiencias colectivas.

El consentimiento informado constituye una condición necesaria, pero no siempre suficiente. Es importante explicar objetivos, usos previstos del material, mecanismos de protección y opciones de retiro. También conviene acordar qué información no debe publicarse y cómo se reconocerá la contribución de los participantes, atendiendo a normas culturales y derechos aplicables. (Smith, 2012)

La investigación colaborativa ofrece posibilidades, aunque no elimina de manera automática las desigualdades. Las universidades y los docentes pueden conservar control sobre financiamiento, escritura final y circulación de resultados. Por esta razón, una colaboración efectiva exige negociar preguntas, interpretar hallazgos conjuntamente cuando sea viable y establecer compromisos de devolución.

La dimensión ética también afecta el lenguaje del análisis. Expresiones que presentan a las comunidades como depositarias inmóviles de tradiciones pueden negar su carácter contemporáneo. Reconocer su historicidad implica atender cambios, controversias y relaciones con la tecnología, la política, la migración y otros ámbitos de la vida social.

### **Tecnologías digitales y nuevas jerarquías epistémicas**

Las tecnologías digitales amplían posibilidades de acceso a recursos educativos, pero introducen nuevos mecanismos de clasificación. Motores de búsqueda, repositorios y sistemas automatizados privilegian ciertos idiomas, formatos y fuentes. Si las herramientas se utilizan sin reflexión, pueden reforzar la invisibilidad de conocimientos que circulan principalmente mediante oralidad o archivos comunitarios de acceso restringido.

La digitalización de materiales culturales requiere acuerdos sobre derechos, acceso y conservación. Convertir una narración en archivo público puede facilitar su enseñanza, pero también separar su contenido de las circunstancias en que tradicionalmente se comparte. En

algunos casos, proteger información mediante acceso limitado puede ser una decisión legítima de las comunidades, no un obstáculo que deba superarse. (Mignolo, 2011)

La inteligencia artificial generativa añade preguntas sobre procedencia de datos, sesgos de representación y atribución de autoría. Un proyecto educativo crítico debería enseñar a revisar las respuestas de estas herramientas, contrastarlas con fuentes identificables y preguntar qué voces permanecen ausentes. El valor pedagógico no reside en aceptar automáticamente una respuesta fluida, sino en someterla a examen.

Una alfabetización digital situada podría articular el uso de archivos institucionales, testimonios autorizados y repositorios locales. El objetivo sería ampliar la agencia de estudiantes y comunidades para participar en la producción y circulación del conocimiento, evitando depender por completo de plataformas externas o de clasificaciones opacas.

### **Educación superior, investigación y publicación**

Las universidades latinoamericanas operan dentro de circuitos de reconocimiento que incluyen publicaciones, índices, sistemas de evaluación y criterios de productividad. Esos dispositivos ofrecen mecanismos de circulación y control de calidad, pero también pueden favorecer idiomas, temas y formatos más compatibles con las agendas editoriales dominantes.

Discutir la descolonización de la educación superior requiere examinar tanto el acceso a la universidad como las reglas de valoración de lo que allí se investiga. Una tesis desarrollada con participación comunitaria podría aportar conocimiento situado relevante y, sin embargo, encontrar dificultades si su proceso no encaja con modelos metodológicos rígidos. La respuesta no debería ser eximirla de argumentación, sino definir criterios capaces de evaluar de manera pertinente su consistencia y su aporte. (Connell, 2007)

La formación de investigadores también se beneficia del diálogo entre enfoques. Las metodologías cuantitativas, cualitativas y participativas responden a preguntas distintas y ofrecen posibilidades complementarias. Su pertinencia se determina por la relación entre

problema, evidencia y diseño, no por una presunta pertenencia automática a una epistemología superior.

#### Tensiones y riesgos del discurso descolonizador

La descolonización del conocimiento enfrenta dificultades que conviene examinar sin idealizaciones. La primera consiste en esencializar a los sujetos colectivos, atribuyéndoles una única cosmovisión o una relación invariable con el territorio. Esta representación puede ocultar diferencias internas y reducir las posibilidades de disenter dentro de las propias comunidades.

La segunda dificultad es la oposición simplificada entre ciencia occidental y conocimiento ancestral. Tal dicotomía dificulta reconocer intercambios históricos y diversidad de procedimientos. Además, puede promover la aceptación acrítica de afirmaciones por su origen cultural. Un pluralismo responsable mantiene abierto el examen de evidencias y consecuencias, al tiempo que cuestiona las relaciones desiguales de autoridad. (Lugones, 2008; Spivak, 1988)

Una tercera tensión surge de la apropiación institucional del vocabulario decolonial. Conceptos como diálogo de saberes o interculturalidad pueden convertirse en fórmulas administrativas si no están acompañados por recursos, formación y participación efectiva. En ese caso, la retórica del cambio convive con procedimientos de enseñanza que permanecen prácticamente intactos.

#### Propuesta de articulación curricular situada

A partir de la revisión se propone un esquema de articulación curricular con cinco decisiones conectadas. La primera consiste en seleccionar una pregunta relevante para los estudiantes y susceptible de investigación. La segunda identifica fuentes de conocimiento diversas, sus procedencias y sus límites. La tercera establece procedimientos de contraste adecuados a cada afirmación. La cuarta organiza producciones colectivas con responsabilidad

sobre el uso de información. La quinta evalúa tanto el proceso de indagación como la calidad de los argumentos contruidos.

En un ejemplo hipotético sobre la disponibilidad de agua, la pregunta inicial podría formularse a partir de preocupaciones de la comunidad. El trabajo incorporaría relatos de cambios observados, información geográfica, registros de precipitaciones cuando estuvieran disponibles y conceptos sobre cuencas. Las explicaciones serían contrastadas diferenciando memoria, observación directa, inferencia y medición. (Walsh, 2013)

Este modelo no pretende reemplazar el currículo prescrito ni ofrecer una técnica aplicable de manera idéntica en todos los contextos. Su utilidad es organizar decisiones pedagógicas que hagan visible el origen de los conocimientos y ofrezcan oportunidades para su examen. La selección de contenidos depende de la edad de los estudiantes, los recursos disponibles y las finalidades formativas.

## DISCUSIÓN

La revisión permite distinguir dos orientaciones que a menudo aparecen mezcladas. Una busca ampliar la representación de culturas y conocimientos en los contenidos escolares; la otra pretende modificar las relaciones a través de las cuales se decide qué cuenta como conocimiento válido. Ambas pueden ser necesarias, pero la segunda plantea cambios más exigentes en la organización institucional.

Los aportes de Quijano (2000) ayudan a reconocer que las jerarquías epistémicas se vinculan con estructuras de poder más amplias. Santos (2009) ofrece elementos para pensar formas de interlocución entre conocimientos, mientras la perspectiva de interculturalidad crítica insiste en que esa interlocución no ocurre entre sujetos situados en condiciones idénticas. Su articulación permite explicar por qué un currículo diverso puede coexistir con procesos excluyentes de evaluación o gestión. (Walsh, 2023; Santos, 2018)

El examen de la Ley N.º 070 muestra que el reconocimiento estatal de principios descolonizadores proporciona un marco para la discusión, pero no sustituye el estudio de su puesta en práctica. Sería metodológicamente incorrecto derivar consecuencias concretas sobre el aprendizaje de los estudiantes a partir de la sola lectura del texto normativo.

La contribución central del artículo consiste en proponer la distribución de autoridad como criterio de análisis. Preguntar quién formula problemas, interpreta resultados, valida aportes y decide su circulación ayuda a examinar el alcance real de una práctica educativa. Esta orientación puede servir para investigaciones posteriores y para procesos de autoevaluación institucional.

Las implicaciones pedagógicas de esta revisión deben entenderse como orientaciones sometidas a evaluación. Entre ellas se encuentran la inclusión de preguntas territoriales en la planificación, la formación docente para el diálogo intercultural, la diversificación fundamentada de evidencias de aprendizaje y la apertura de espacios para que los actores comunitarios participen en decisiones pertinentes.

La viabilidad de estas medidas depende de condiciones institucionales que el artículo no mide. La carga horaria, la disponibilidad de recursos, la formación lingüística y las relaciones de confianza pueden modificar profundamente sus resultados. Por esa razón, futuras investigaciones deberían comparar experiencias en distintos entornos, documentar sus procesos y atender tanto logros como conflictos. (Battiste, 2013)

Una agenda empírica podría indagar cómo se negocia la inclusión de conocimientos locales en planes curriculares; qué criterios emplean los docentes al contrastar afirmaciones de distintas procedencias; cómo perciben los estudiantes la legitimidad de sus repertorios culturales; y de qué manera las comunidades participan en la publicación o resguardo de materiales escolares.

El estudio presenta limitaciones reconocibles: corpus selectivo, predominio de fuentes

teóricas, ausencia de observación en aulas y concentración del análisis normativo en Bolivia. Estas restricciones impiden generalizar su interpretación al conjunto de los sistemas latinoamericanos. La fuerza del trabajo reside en la articulación conceptual de preguntas, no en la demostración empírica de resultados.

## CONCLUSIONES

La descolonización del conocimiento en educación exige examinar las formas históricas de selección, legitimación y circulación de saberes. La presencia de contenidos culturales diversos constituye un avance posible, pero resulta insuficiente si las instituciones conservan intactos los mecanismos que concentran la autoridad epistémica. La revisión sostiene que el problema central radica en la relación entre reconocimiento y participación efectiva en las decisiones curriculares y pedagógicas.

Las epistemologías del Sur permiten ampliar las preguntas sobre qué conocimientos se valoran y cuáles han sido excluidos. Su aporte educativo se fortalece cuando se articulan con la reflexión crítica y con procedimientos rigurosos de evaluación. El diálogo entre saberes no implica negar diferencias metodológicas ni abandonar la contrastación de afirmaciones; requiere examinar la pertinencia de las evidencias y las condiciones en que se producen.

La referencia boliviana muestra la relevancia de contar con un marco normativo que reconozca la interculturalidad y la descolonización. Al mismo tiempo, invita a no confundir el enunciado de una finalidad con su realización práctica. La formación docente, el trabajo con comunidades, la organización curricular y la evaluación constituyen ámbitos donde esa distancia puede estudiarse y discutirse.

En definitiva, repensar la educación desde América Latina supone reconocer a estudiantes y comunidades como interlocutores capaces de producir preguntas, interpretaciones y

propuestas. La justicia cognitiva adquiere sentido pedagógico cuando ese reconocimiento se traduce en responsabilidades compartidas, decisiones transparentes y acceso equitativo a herramientas intelectuales diversas.

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

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

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

Michael Tarqui Laura primer y único autor: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

### **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**

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

- Connell, R. (2007). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Polity Press.
- de la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. *Tabula Rasa*, (1), 51–86.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. François Maspero.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.

- Mignolo, W. D. (2011). The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options. Duke University Press.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley de la Educación «Avelino Siñani–Elizardo Pérez», Ley N.º 070.  
[https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY\\_070\\_AVELINO\\_SINANI\\_ELIZARDO\\_PEREZ.pdf](https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf)
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201–246). CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 93–126). Siglo del Hombre Editores.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón.
- Said, E. W. (1978). Orientalism. Pantheon Books.
- Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Santos, B. de S. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Paradigm Publishers.
- Santos, B. de S. (2018). The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South. Duke University Press.
- Smith, L. T. (2012). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples (2nd ed.). Zed Books.

- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/6652>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. E. (2023). On justice, pedagogy, and decolonial(izing) praxis. *Educational Theory*, 73(4), 511–529. <https://doi.org/10.1111/edth.12592>