

ESRI-Vol.3. N1. 004

**Currículo decolonial como eje articulador de educación matemática
secundaria hacia la formación superior**

***Decolonial curriculum as the articulating axis of secondary mathematics
education towards higher education***

Autor:

Roxana Crespo Albares
Universidad Pedagógica
Cochabamba –Bolivia

roxanacrespoalbares@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2717-2462>

Autor de correspondencia: *Roxana Crespo Albares*, roxanacrespoalbares@gmail.com

Recepción: 19-febrero-2026 **Aceptación:** 17-marzo-2026 **Publicación:** 06-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Crespo Albares, R. (2026). Currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria hacia la formación superior. *Sage Sphere International Journal*, 3(1), 1-28. <https://doi.org/10.63688/k5ttae95>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

La investigación tiene por objetivo de proponer el currículo decolonial como eje articulador entre educación matemática secundaria y educación superior, contribuye a la formación del bachiller de vocación por competencias decoloniales “otros” con pensamiento crítico. Desarrolla la metodología de investigación decolonial con enfoque de interculturalidad crítica, método de investigación acción participativa, técnicas entrevistas, observación, diálogos reflexivos y encuesta con su instrumento cuestionario, permite recoger datos y análisis de información para la producción de la teoría. El proyecto fue implementado, mediante estrategias participativas en talleres de planificación, enfatizada en análisis crítico-reflexivo y diálogo comunal, para la construcción de conocimientos desde la posición epistémica situada a la realidad. Los resultados evidencia avance de 56,6% afirma, el análisis crítico del currículo, permitió comprender la realidad educativa y valorar lo nuestro para fundamentar con territorialidad epistemológica, el 77,8% destaca el logro de la organización secuencial de contenidos conexados a la formación superior de maestros/as de matemática; el 61,1% plantea su importancia de diseñar el curricular decolonial de matemática secundaria articulado hacia educación superior y el 72,2% valida y aprueba la propuesta en ser pertinente a contribuir en la formación del bachilleres de vocación por competencias decoloniales “otros” y pensamiento crítico. Concluye, con el aporte teórico del eje articulador del currículo entre educación matemática secundaria y formación superior, proyectada a nuevos horizontes de formación académica y epistémica, con transitabilidad hacia estudios superiores.

Palabras clave: currículo decolonial, eje articulador, educación matemática secundaria, formación superior.

ABSTRACT

The research aims to propose the decolonial curriculum as an articulating axis between secondary mathematics education and higher education, contributing to the formation of the vocational high school graduate through decolonial competencies of "others" with critical thinking. It develops the decolonial research methodology with a critical intercultural approach, the IAP method, techniques and instruments, allowing the collection of data and analysis of information for the production of theory. The proposal was implemented through participatory strategies in training workshops, critical-reflective analysis and community dialogue, aimed at the collective epistemic construction of knowledge. The project was implemented through participatory strategies in training workshops, critical-reflective analysis and community dialogue, aimed at the collective epistemic construction of knowledge. The results show a 56.6% improvement, he affirms, the critical analysis of the curriculum, allowed us to understand the educational reality and value our own in order to ground it with territoriality, 77.8% highlight the achievement of the sequential organization of content related to the higher education of mathematics teachers, 61.1% propose the design of the mathematics curriculum with territoriality; and 72.2% validate and approve the proposal as relevant to contribute to the training of high school graduates with a vocation for decolonial competencies “others” and critical thinking. It concludes with the theoretical contribution of the curricular articulating axis between secondary mathematics education and higher education, projected towards new horizons of academic and epistemic training, with transitivity towards higher studies.

Keywords: decolonial curriculum, articulating axis, secondary mathematics education, higher education.



1. INTRODUCCIÓN

La educación en Latinoamérica del siglo XXI de la era tecnológica genera realizar análisis, críticas y reflexiones a las demandas actuales de la realidad educativa, lo cual, encamina plantear nuevos horizontes de formación académica desde otro currículo decolonial como eje articulador entre educación matemática secundaria y la formación superior, esto, constituye uno de los principales desafíos para garantizar trayectorias educativas, pertinentes y competitivos.

Además, antecede históricamente la enseñanza de matemática fue desarrollada desde modelos curriculares homogéneos caracterizada en transmitir contenidos abstractos, descontextualizados de colonialidad del saber, generando rupturas epistemológicas y pedagógicas, lo cual, incide en la formación académica del bachiller de vocación que dificulta la transición a estudios superiores.

En los últimos años, diversas investigaciones han problematizado la necesidad de repensar el currículo desde enfoques críticos, interculturales y decoloniales, que cuestionan la colonialidad del saber presentes en las estructuras educativas y proponen promover epistemologías plurales, situadas a la realidad del estudiantado. No obstante, aunque reconocen avances significativos en debates teóricos sobre la educación decolonial y la enseñanza crítica, todavía persiste una laguna de conocimiento en torno a la propuesta curricular concreta que articule de manera sistemática la educación matemática secundaria con las exigencias formativas de la educación superior por especialidad.

Esta ausencia de articulación curricular es en la discontinuidad de contenidos a educación superior, formados con conocimientos generales sin especialidad y la escasa proyección vocacional hacia estudios superiores, lo cual, reproduce desigualdades educativas y limita el desarrollo de competencias académicas y críticas necesarias para la continuidad formativa. Frente a esta problemática, la razón de estudio es superar la discontinuidad y la fragmentación de conocimiento en derecho a la educación pertinente.

En ese sentido, el objetivo del artículo es proponer el currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria y formación superior, para contribuir a la formación académica del bachiller de vocación por competencias decoloniales “otros” con



pensamiento crítico y aportar elementos teóricos para la transformación curricular desde la perspectiva interculturalidad crítica.

La idea científica de estudió fundamenta que el currículo decolonial como eje articulador entre la educación matemática secundaria y educación superior, sí contribuye a la formación académica del bachiller por competencias decoloniales, facilitando la transición a educación superior

La relevancia de la investigación encamina a nuevos horizontes de formación académica por especialidad del bachiller de vocación articulado a educación superior, lo cual, ayude y oriente a seguir estudios superiores. De esta manera, se propone nuevas alternativas de mejorar la educación desde el currículo decolonial como eje articulador de ambos niveles, donde, plantea construir el puente de articulación académico y epistemológico con la formación superior, lo cual, responda a las demandas formativas de los estudiantados por competencias académicas.

Análisis de la desarticulación curricular de educación matemática secundaria a formación superior

La brecha de educación matemática secundaria desarticulada a educación superior, parte de un análisis profundo del currículo estructural normado por el Ministerio de educación a dar cumplimiento con contenidos de aprendizaje discontinuos a formación superior, lo cual, incide directamente en la formación académica del bachillerato con ausencia de orientación vocacional de conocimientos generales sin introducción a la especialidad de la carrera que quiere estudiar, lo cual poco o nada contribuye en su transitabilidad a educación superior.

La educación matemática fue instrumentalizada, experimentada y replicada desde el currículo colonial, homogéneo y universal, con contenidos desarticulados a educación superior, enfocado en la memorización y repetición de algoritmos. Emergiendo la reproducción de la colonialidad del saber y pensar, generando una racionalidad técnica y abstracta, desvinculada del contexto sociocultural de los estudiantados, moldeado la subjetividad a ser pasivos, consumistas, serviciales de mano de obra barata con inferioridad de las potencialidades epistémicas. Es así que existe el currículo oculto del dominio y poder hegemónico capitalista de la modernidad civilizatoria de superioridad del conocimiento único que subalternado e invisibilizando otros saberes situados a la realidad.



La educación regular fiscal da cumplimiento a la normativa del currículo propuesto por el Ministerio de Educación, lo cual está desarticulado a educación superior. Teniendo claro que la educación superior brinda una formación especializada por competencias, cuyo resultado muestra dos instituciones académicas con diferentes alcances, sin complementariedad.

La desarticulación curricular de educación matemática secundaria, se observa una brecha con la universidad y la escuela superior de formación de maestros/as, donde, brindan una formación especializada por competencias. Es así, los bachilleres tienen poca accesibilidad de continuar estudios superiores por vocación, ya que, rinden examen de ingreso por competencias académicas de especialidad, lo cual, requiere ser analizado para proponer otro currículo articulado a educación superior. De esta manera, generar cambios en la educación y potenciar vocaciones desde nuestra realidad.

Asimismo, (Rivera Cabrera, 2021) indica, “el currículo se continúa produciendo patrones eurocéntricos y excluyente a desconocer la pluralidad multiétnica y cultural de los pueblos” (p.7). Es evidente que el currículo se sigue reproduciendo modelos eurocéntricos, cuya estructura fue desarrollada durante siglos, lo cual, eliminó “la pluralidad cultural de saberes de los pueblos indígenas”. Asimismo, asevera que la “elección de los contenidos temáticos dentro la malla curricular no se da por el azar, sino, todo lo contrario, envuelve relaciones de poder e identidad” (p.8).

Por su parte, (Vásquez, 2013) señala que la “educación de secundaria cumple la función de reproducir aquellos saberes amarrados desde siglos atrás al sistema de dominación”, donde, los maestros/as y estudiantes son producto de la “educación bancaria de la lógica de poder y saber”, la desigualdad social, económica y los elementos del currículo de secundaria desarticulada a educación superior, para (Orozco, 2015) mencionar que “desconocen las culturas, la diversidad de saberes de los pueblos originarios, siguiendo la línea de reproducción de formación consumista teórica que el currículo de secundaria responde a saberes generales”, necesariamente se debe revisar y articular a formación superior.

Para (Ángulo, 2019) menciona que los problemas del currículo de educación secundaria radican en la “crisis estructural generalizada y desarticulada con la formación superior, la ausencia del proyecto formativo, la primacía del Estado evaluador, el descuido de los contenidos, la recuperación genealógica (...)”. Genera, críticas y puntualiza los problemas



de la realidad educativa, donde, es necesario encararlo desde el diseño del currículo por especialidad situada en el contexto articulado a formación superior.

De esta manera, en la formación del bachiller no solo incide la metodología de enseñanza ¿qué, cómo, quiénes y para qué se enseña?, sino, la *desarticulación del currículo de secundaria a educación superior, muestra su implicancia en la formación académica del bachiller en su transitabilidad de seguir estudios superiores por vocación* con ausencias de dominio de la especialidad.

Todos estos aportes invitan a reflexionar y plantear otro currículo articulado a formación superior del siglo XXI de una educación del milenio genere nueva configuración de contenidos, la enseñanza basada en indagación, investigación, análisis crítico, la integración de la tecnología, para construir nuevos conocimientos y epistemología. Es así que (Santos, 2012) “considera que es necesario nuevas propuestas pedagógicas desde la epistemología de la escuela que aprende, articular la formación investigativa para motivar el pensamiento crítico” (Díaz-Barriga, 2024, p. 117), para que asuman el compromiso con la educación de nuestros pueblos y comunidades educativas.

2. METODOLOGÍA

La metodología que se desarrolló muestra una investigación decolonial de enfoque crítico y transformador, integrando método cualitativo y cuantitativo con el propósito de analizar el impacto de la propuesta del currículo decolonial como eje articulador académico-epistemológico entre educación matemática hacia la formación superior de maestros/as de la misma especialidad que contribuye en su transitabilidad de seguir estudios superiores por vocación.

La investigación decolonial plantea nuevas alternativas de hacer ciencia, fundamentada desde la postura de (Mignolo, 2014) señala su importancia de “desprenderse de las metodologías científicas para dar un giro decolonial, encaminada a pensar configurado, crítico y decolonial, en el accionar reflexivo, configurativo” para generar “nuevas formas de hacer ciencia pluriepistemológica, reinventar investigación social y proponer nuevas prácticas de escudriñamiento” (Ortiz Ocaña y otros, 2018, p.175).

Se adoptó el diseño de estudio decolonial de investigación acción participativa de (Fals Borda, 1991), con alcance transformador y crítico, que reconoce la ciencia del pueblo y



acciona la participación de sujetos epistémicos para construir nuevos conocimientos, teoría, ciencia y epistemología. Asimismo, los datos fueron recolectados durante la gestión 2025 sin sesgo de información, ni manipulación de categorías.

El tipo de estudio corresponde a una investigación decolonial participativa aplicada en la comunidad educativa, con método de IAP, método hermenéutico, método documental y bibliográfico, técnicas e instrumentos, lo cual, permite recabar información para el análisis y producción de una nueva teoría a partir de la realidad. Este enfoque permitió integrar información cuantitativa proveniente de encuestas cerradas y datos cualitativos obtenidos a partir de entrevistas abiertas, favoreciendo una comprensión integral de la realidad estudiada.

Asimismo, para (Tuhiwai Smith, 2016) indica a “descolonizar metodología no refiere solo a teoría de métodos, técnicas, sino, parte del contexto del problema de investigación, la participación de la comunidad que valorando la diversidad de voces, pensamiento y saberes de los pueblos indígenas”, ya que, enfatiza construir una autenticidad de investigación que genere capacidad para construir conocimientos y epistemologías. Esto refiere “praxis: teoría, acción y reflexión” de Freire y lo que llama Smith “praxis transformadora”, cuyo escudriñamiento se realiza juntamente con la comunidad educativa.

La población de estudio es el nivel secundario de la Unidad Educativa Técnico Humanístico Nueva Vera Cruz del Distrito Educativo Cochabamba 2, cuenta con una muestra de los sujetos participantes de 12 estudiantes de la promoción, 3 maestros, 3 maestras de la especialidad de matemática, un representante de padres de familia de la promoción y el director de la institución educativa.

Las técnicas aplicadas son la observación participante, ciclos de reflexión crítica, diálogo comunal, entrevistas, grupos focales y encuesta e instrumentos, esto permite recabar datos, tabular y analizar la información que muestra los resultados de investigación. El objetivo es “profundizar la comprensión del fenómeno desde la perspectiva del informante” (Universidad Pedagógica, 2025, p.32). Basadas en Paulo Freire la clave es la dialogicidad, Smith de “descubrir la belleza de los saberes” mediante el diálogo comunitario que valore los saberes, conocimientos, expresiones y pensamientos de los entrevistados.



Fundamentación desde la revisión documental

Tabla N°1

Perspectivas y aportes de autores del campo curricular.

| Autor | Curriculum | Aportes críticos |
|----------------------------------|---|---|
| (Pinto Sousa, 2025) | El reclamo de la teorización del curriculum | Asume que el currículum es dinámico y no estático, lo que refiere que se debe romper la creencia del currículo universal desde el currículo diversificado centrado en el sujeto en función al problema, ya que, en la actualidad se vive la brecha de la calidad educativa, desigualdad, la alfabetización digital con atención a la diversidad en la educación que asume su posición del currículo situado a la propia realidad geográfica. |
| (Sánchez-Escobedo y otros, 2025) | Jhon Dewey Aprender haciendo el currículo | Su aporte fue con el currículo multidimensional, multidisciplinar, desde lo epistemológico refiere cómo se construye el conocimiento y pedagógicamente defiende la unión de la teoría-práctica. Asimismo, indica la “importancia del sentido e intencionalidad de los contenidos de estudio, para comprender lo que se enseña que contribuya a la sociedad” (Dewey, 1998). |
| (Canto Herrera y otros, 2025) | Ralph Winfred Tyler (1902 – 1994): Principios básicos del currículo | El autor contribuye a la noción del objetivo, la importancia de hacer cambios y desarrolló el primer método sistemático de la evaluación educativa. Su aporte de (Tyler, 1995) fue que “la evaluación debe ser congruente con los objetivos y operaciones, que concibe la evaluación como ciencia” (p.91) |
| (Zumagabirra y otros, 2025) | Hilda Taba Metodología para el desarrollo de las unidades del currículo | Contribuye con la metodología de unidades del currículo que plantea un programa de unidades de estudio. Considera que los docentes deben ser partícipes en la elaboración del currículo que debe ser planificado de lo particular a lo general. Asimismo, plantea 7 pasos como: a) diagnóstico de necesidades, b) formulación de objetivos, c) selección de contenidos, d) organización de contenidos, e) organización de actividades de aprendizaje, f) determinar la evaluación. |
| (Reyes Cabrera y otros, 2025) | Joseph Jackson Schwab lo práctico y la liberación del currículo | Plantea crear programas educativos renovadores, mejorar el currículo con contenidos contextualizados en la elaboración debe ubicarse en los problemas reales del estudiante que valora la educación como producto a construir el “currículo liberador”. Su análisis fue que “los planes y programas de estudios oficiales siguen siendo impuestos desde afuera y arriba” (García, 2010). Comprende que instrumentalizan los planes y programas, tanto en lo colectivo académico, su proceso de experiencia en el aula, habiendo el margen de libertad, por ello propone deliberación del currículo e integración de contenidos. |



| | | |
|--------------------------------|---|--|
| (Rodríguez Peth y otros, 2025) | Lawrence Stenhouse el papel del profesorado como investigador en el desarrollo curricular | Propone que el docente investigador es un elemento indispensable para el desarrollo curricular, donde, desafía los modelos tradicionales que motiva la formación del docente para generar innovaciones estratégicas en la E-A que contribuya a la educación de los estudiantados. |
| (Betran Poot, 2025) | Stephen Kemmis el currículo como emancipador y las prácticas transformadoras | <p>Su análisis del problema del currículo la relación teórica y práctica, educación-sociedad, el mecanismo de reproducción del currículo, con dinámicas expositivas y tradicionales que refiere cómo está la enseñanza.</p> <p>El autor Kemmis plantea “un curriculum con perspectiva crítica” que vincula la teoría y la práctica, la educación con la sociedad que es necesario comprender la importancia del proceso práctico de enseñanza que generen espacios intersubjetivos de relación con otros en espacios educativos, sean interactivos, participativos que permita transformar prácticas educativas comprometidos con la sociedad.</p> |
| (Boeta Madera y otros, 2025) | Frida Díaz-Barriga Arceo El currículo desde la perspectiva sistémica | Contribuye la metodología del diseño curricular para la educación superior desde los contenidos, secuencia que reflexiona el currículo prescrito, el currículo vivido de contextos reales y el currículo oculto, esto requiere transformación las prácticas educativas de los profesores y estudiantes, con carácter participativo, requiere innovar que fundamente seguir estudios superiores. |
| (Medel-Medifaña y otros, 2025) | Paulo Freire un currículo liberador | La propuesta del currículo liberador de Paulo Freire, asume la perspectiva crítica que cuestiona el sistema capitalista de la educación bancaria establecida desde la liberación. Menciona que se requiere aprender a leer la realidad, aprender a dar voz a quienes no la tienen, es encaminar a la educación liberadora, con una propuesta metodológica comunitaria de acción transformadora para una Educación Liberadora. Propone un currículo liberador que traspase fronteras interconectados e interdependientes. |
| (López-Gamboa y otros, 2025) | Michael W. Apple La construcción del currículo crítico y democrático | <p>Propone el currículo sea crítico y democrático situado al contexto del estudiante, lo cual, va más allá de una simple enseñanza en la escuela, si no, asevera el tipo de sociedad y política que se quiere tener, para lo cual, el profesorado debe ser crítico y activista al cambio según las luchas sociales que permita construir, reconstruir verdaderas instituciones democráticas para transformar la sociedad.</p> <p>Apple indica respecto al currículo que no es solo construir los planes y programas de estudio, refiere a repensar sus contenidos, ya que, fueron contribuyendo silenciosamente al</p> |



servicio de clases dominante que llevó a la inequidad. Señala que al “diseñar el currículo debe generar la conciencia crítica para que no sea una simple reproducción cultural” (Apple, 1986, p.160) lo que significa su desarrollo democrático desde la perspectiva crítica que se valore y escuche la diversidad de voces de los diferentes actores educativa, una nueva alternativa para construir una mejor sociedad justa.

| | | |
|-----------------------|--|---|
| (Mijangos - Noh,2025) | Henry Giroux una mirada a las sombras del currículo oculto | Su análisis crítico del “currículo oculto expresa el poder hegemónico que hace crítica de la visión tecnocrática que no es un ente neutral, refiere a las relaciones de poder” (Girox, 1983). Asevera que la educación es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y democrático que proporcione conocimiento, habilidades que desafíen relaciones de poder. Su propuesta es que la pedagogía crítica accione la participación de los estudiantes y profesores, que refiere producir cambios en la formación educativa con pensamiento crítico. |
|-----------------------|--|---|

Fuente: Elaboración propia-2026

3. RESULTADOS

La implementación del proyecto educativo de “diseño del currículo decolonial como eje articulador de educación matemática hacia la formación superior de maestros/as de la especialidad de matemática”, muestra hallazgo significativos, para lo cual, se aplicó la herramienta de observación participante, guía de ciclos de reflexión de diálogo comunitario y cuestionario en formulario Google a 20 actores educativos de las cuales, 12 estudiantes de la promoción que es un 60%, tres maestros con un 15%, tres maestras de la especialidad de matemática que contempla un 15%, un representante de padres de familia de la promoción representa un 5% y un director es 5%, quienes fueron participes en el proceso de implementación. De esta manera, se analiza los resultados de los datos categorizados basados en la veracidad y confiabilidad sin sesgo de información.

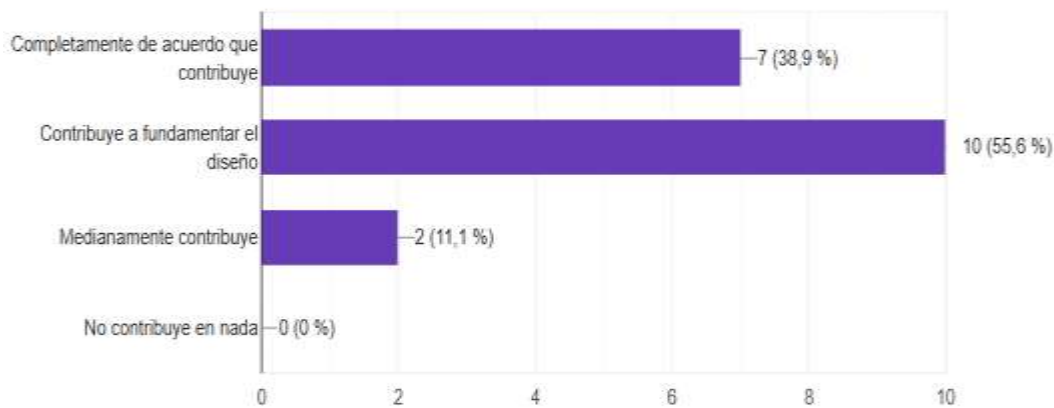
Fundamentación del currículo decolonial con territorialidad epistemológica

La revisión documental del currículo actual como anteriores de educación matemática secundaria y formación superior, en sesión de análisis crítico y diálogo comunitario, ayudó a diferenciar el currículo colonial, descolonizadora y decolonial, lo cual, generó a comprender la realidad educativa y valorar lo nuestro, para la fundamentación del diseño del currículo decolonial de educación matemática con territorialidad epistemológica.



Figura N°1

Fundamentación del currículo decolonial con territorialidad epistemológica.



Fuente: Elaboración propia-2026

La categoría de análisis presenta el hallazgo de 20 sujetos educativos encuestados, un 38.9% indica estar completamente de acuerdo que contribuye a fundamentar. Asimismo, un 55.6% señalan estar de acuerdo que contribuye a fundamentar la sesión de análisis crítico de revisión documental en diálogo comunal y ciclos de reflexión con la participación de los sujetos educativos, a diferenciar el currículo colonial, descolonizador y decolonial, lo cual, genero una comprensión de la realidad educativa, valorar lo nuestro-ñuqamchik, para fundamentar el currículo decolonial con territorialidad epistemológico y un 11.1% muestra que medianamente contribuye a comprender la realidad educativa y valorar lo nuestro-ñuqamchik.

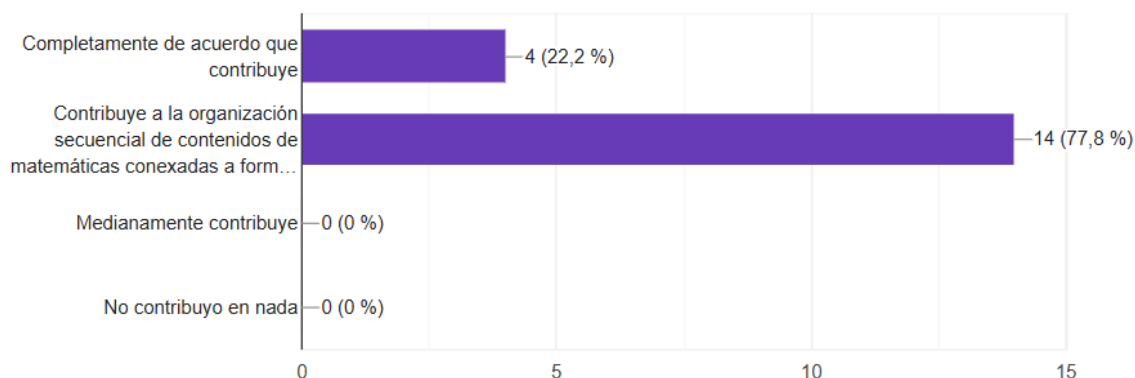
Organización de contenidos matemáticos conexados a formación superior

El análisis de resultado emerge si el taller de capacitación de organización de contenidos según su naturaleza, complejidad y función de aprendizaje, ayudó al análisis en profundidad de los planes y programas de matemática secundaria como superior, esto fue importante para contribuir a la organización secuencial de contenidos de matemática conexadas a formación superior de maestros/as de matemática. Su aplicación permite adquirir resultado veraz y confiable sin sesgo de información, lo cual se describe en la figura.

Figura N°2

Organización secuencial de contenidos matemáticos de 6to de secundaria conexados a formación superior de primer año de maestros/as de matemática.





Fuente: Elaboración propia-2026

De los 20 actores educativos, un 22.2 % está completamente de acuerdo que contribuye a la organización de contenidos según su naturaleza, complejidad y función de aprendizaje. Esto fue importante en el análisis a profundidad del plan y programa de secundaria como superior de la especialidad de matemática que ayudó a la organización secuencial de contenidos de matemática conexas a formación superior de maestros/as de matemática.

También, un 77,8 % señalan que contribuye el taller de capacitación de la revisión de contenidos según su naturaleza, complejidad y función de aprendizaje, fue importante realizarlo en ciclos de reflexión el análisis a profundidad del plan y programa de secundaria como superior de la especialidad de matemática, para el logro de la organización de los contenidos conexas a la formación de maestros/as de primer año de matemática.

En estos espacios se generaron aprendizajes colectivos, compartir experiencias, saber escuchar al otro sujeto, aprender a aprender, desaprender, resignificar el pensamiento, pensar con territorialidad muestra otra esencia, que enseñar contenidos no se convierta en transmitir información, sino, producir nuevos conocimientos a partir de la realidad contextualizada.

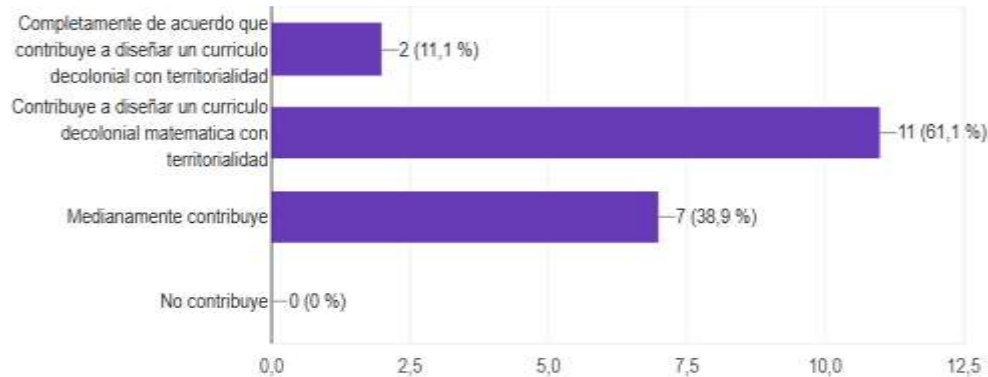
Diseño del currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior de maestros/as matemática

El análisis de resultado muestra sí el taller de planificación curricular, contribuye al diseño del currículo decolonial como eje articulado entre la educación de matemática secundaria y formación superior de maestros/as de matemática, logrando la elaboración y desarrollo de los elementos del currículo como: objetivo, perfil de ingreso, perfil de egreso, ejes articuladores, áreas de conocimiento, contenidos, metodología y evaluación.



Figura N°3

Diseño del currículo decolonial como eje articulador entre educación matemática secundaria a formación superior de maestros/as de matemática



Fuente: Elaboración propia-2026

De los 20 sujetos encuestados, un 11.1 % están completamente de acuerdo que contribuye el taller de planificación al diseño del currículo. Asimismo, el 61.1% señala estar acuerdo que contribuye el taller de planificación al diseño del currículo decolonial de matemática secundaria como eje articulado a formación superior de maestros/as de matemática, logrando la elaboración y desarrollo de los elementos del currículo decolonial como: objetivo, perfil de ingreso, perfil de egreso, ejes articuladores, áreas de conocimiento, contenidos, metodología y evaluación. También, el 38.9% indican que medianamente contribuye el taller al diseño del currículo.

Además, plantean que la educación matemática secundaria tenga dos etapas de formación como de 1° a 3° brinde la formación general y 4° a 6° sea la formación especializada académica según la vocación de los estudiantados. Este proceso, generó a comprender la realidad educativa de la formación general y especializada, logrando contribuir el eje articulador, la secuencialidad de los contenidos a formación superior de maestros/as de matemática, cuya finalidad a formar bachilleres de vocación por competencias decoloniales con pensamiento crítico que fortalece su transitabilidad a estudios superiores.

Validación y aprobación del currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior en la comunidad educativa y académica

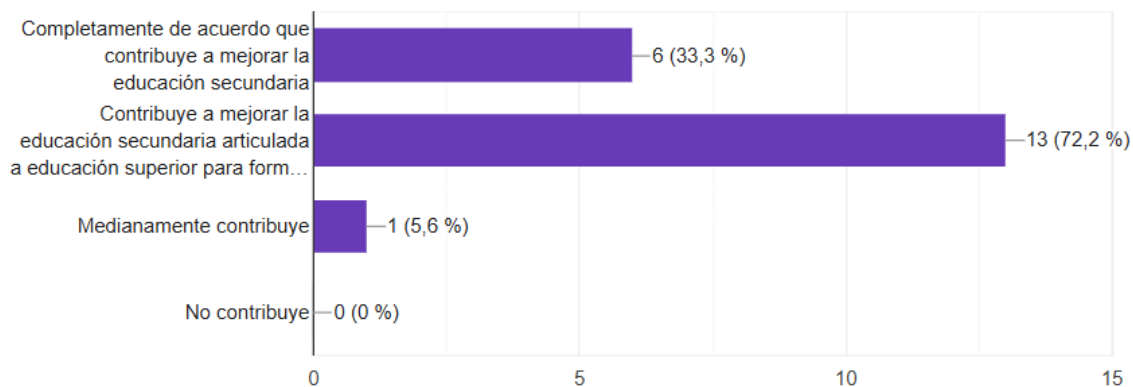
El espacio de socialización en la comunidad educativa y académica, desarrolló la retroalimentación, validación y aprobación, del currículo decolonial como eje



articulador entre educación matemática secundaria y formación superior de maestros/as de matemática, si contribuye a la formación académica al bachiller de vocación por competencias decoloniales otros con pensamiento crítico y fortalecer la transitabilidad a estudios superiores.

Figura N°4

Validación y aprobación en la comunidad educativa/académica, el currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior.



Fuente: Elaboración propia-2026

De los 20 encuestados un 33.3% indican estar completamente de acuerdo que la socialización del diseño curricular en la comunidad educativa y académica, contribuyó, a la valoración, retroalimentación, validación y aprobación del currículo decolonial como eje articulador a educación superior de maestros/as de matemática. Asimismo, el 72.2 % aprueban y validan el currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior de maestros/as de matemática, lo cual, contribuye a la formación académica del bachiller de vocación por competencias decoloniales con pensamiento crítico que fortalece la transitabilidad a estudios superiores y un 5.6 % indica que medianamente colaboró.

4. DISCUSIÓN

4.1. Fundamentación del currículo decolonial con territorialidad epistemológica

La fundamentación del currículo decolonial con territorialidad epistemológica evidencian un proceso significativo de resignificación curricular, lo cual, trasciende la lógica técnica e instrumental del currículo tradicional que reconoce el territorio como espacio de producción de conocimiento legítimo en un 56,6 % contribuye a valorar lo nuestro desde otra perspectiva decolonial y epistemológica, a diferenciar el currículo colonial, descolonizador y



decolonial, donde, se identifica que existe el currículo oculto de reproducción de la colonialidad del saber que incide en la formación del bachiller. Este proceso de análisis crítico genera espacios de diálogo reflexivo para comprender la realidad educativa.

Por su parte el maestro expresa que el “análisis crítico del currículo actual como de los anteriores, ayudó a comprender la evolución de la realidad educativa que se aplica un currículo con contenidos universales sin secuencialidad a estudios superiores. Esto hizo comprender la realidad de la educación para fundamentar el diseño curricular con territorialidad epistemológica”. (E. Lizarazu, Comunicación personal, 26.08.2025). El logro de comprender la realidad educativa y valorar lo nuestro-ñuqamchik, es importante, ya que, presenta varios factores que influyen a la educación matemática secundaria de implicación directa a la formación de los bachilleres desde la integralidad de la dimensión territorial que tiene cultura, lengua originaria, identidad, saberes y conocimientos, su propia filosofía, cosmos y epistemología.

El currículo decolonial con territorialidad epistemológica, significa que nace en la realidad pensada el saber, los conocimientos, una matemática situada que valora su cultura, identidad, lengua, que refuta y desmantela el currículo homogéneo instrumentalizado. Por su parte el maestro expresa que el currículum decolonial de educación matemáticas secundaria con territorialidad epistemológica es aquel “paradigma que rompe no solo con los parámetros establecidos por una educación monocultural, transmisoras, repetitivas, memoristas de conocimientos, sino, va más allá de lo establecido, en ese sentido, es importante darles valor a los saberes locales de nuestra realidad, puesto que la matemática es inherente a todas las disciplinas”. (Comunicación personal, 26.08.2025)

Por su parte Henry Giroux indica que existe el “currículo oculto de poder hegemónico” citado en (Mijangos, 2025) y Apple propone un currículo situado al contexto del estudiantado. Por su parte la maestra argumenta que “el currículo decolonial de educación matemática secundaria con territorialidad epistemológica, toma en cuenta diversos conocimientos fuera de aquellos llamados occidentales...” (Cuestionario, 26.08.2025).

El currículo decolonial con territorialidad de enfoque pedagógico y epistemológico impulsa a comprender la realidad educativa, integrar, conectar los contenidos con el entorno contextual, la lengua, cultura, saberes e identidad, accionando la participación de los actores educativos reflejando a los estudiantes que son los principales actores de su



aprendizaje colectivo en diálogos interculturales, donde, la educación responda a las demandas de la realidad. Además, este proceso genera se constructores de conocimientos y epistemología propia.

Para la (Universidad Pedagógica, 2025), “pensar en la territorialidad del saber es también cuestionar la idea de un conocimiento único y universal. El conocimiento nace en su lugar, de su historia, de la memoria de quienes lo habitan (...), muestra fundamento filosófico, lingüístico, espirituales y territorios” (p.19). El currículo con territorialidad muestra una ética de respeto a la diversidad de cultura, saberes, y epistemología, donde, el “currículo se convierte en un espacio vivo y dinámico de aprendizaje, comprometido con la justicia epistémica, la revaloración de las identidades culturales y la construcción de una verdadera reciprocidad entre la escuela y comunidad” (p.40).

Además, (Rivera, 2010) señala que el currículo decolonial parte de "la territorialidad es el espacio en el cual se condensan los saberes, las cosmovisiones y las prácticas colectivas que configuran la existencia misma de las comunidades". En el presente estudio decolonial es importante situarse desde la territorialidad epistemológica para traspasar las fronteras.

4.2. Contenidos matemáticos conexados a formación superior

Los contenidos expresan conocimientos y al interior se genera conocimiento que contribuye a la formación del bachiller. El 77,8% indican la pertinencia satisfactoria en la organización secuencial de contenidos de 6to de secundaria matemática conexados a formación superior de maestros/as de matemática. Cuya característica de organización de forma coherente según su naturaleza, complejidad y función de aprendizaje en el área de matemáticas desarrolle capacidades de razonamiento lógico, resolución de problemas de la vida y para la vida. Frida Diaz señala su importancia en la secuencialidad de los contenidos, la metodología del diseño curricular para educación superior (Pinto Sousa, 2025).

Por su parte el maestro expresa “es bueno organizar la secuencialidad de los contenidos conexados a formación superior que desarrollen las competencias de formación académica. Esto genere desarrollar desde lo más básico para construir nuevos conocimientos en base a lo aprendido, ya que, contribuye a construir nuevos conocimientos de la especialidad, situados a la realidad”. (Cuestionario, 26.8.2025). Los contenidos generen conocimientos pertinentes competitivos decoloniales “otros” para seguir estudios superiores.



Asimismo, comprende que “cada contenido y cada estrategia pedagógica se convierte en herramienta para restituir el lugar que les corresponde a los conocimientos comunitarios, reconociendo su valor intrínseco y su relevancia en la formación de sujetos” (Universidad Pedagógica, 2025). Se fundamenta que los contenidos temáticos contribuyen a construir nuevos conocimientos, a potenciar epistemes de la especialidad y aprendizaje.

Los contenidos deben tener lo que asume “Popper nueva teoría de and hoc (...) de generar nuevas ideas”. También hace comprender que la “elección de contenidos temáticos dentro la malla curricular no se da por azar, sino, por el contrario, envuelve relaciones de poder e identidad” (Rivera Cabrera, 2021), su reflexión muestra que los contenidos hechos, precisos e impuestos, niegan el derecho de aprender situada a la realidad, a negar su cultura y lengua. Por esta razón, se propone un diálogo intercultural contextualizada de los “contenidos formales pedagógicas y los aprendizajes que surgen en la familia, la comunidad, el territorio y la espiritualidad se entrelazan a construir nuevos conocimientos que promueva la transformación social” (Rivera, 2021, p.46). Los contenidos expresan conocimientos y al interior del conocimiento, contribuye a la formación integral del bachiller de vocación por especialidad en el área de matemáticas puedan desarrollar capacidades de razonamiento lógico, resolución de problemas de la vida y para la vida, las cuales, fortalezcan habilidades cognitivas.

También, depende del accionar y compromiso de los docentes de la especialidad en el desarrollo de los contenidos planificados conexados a formación superior, para tener claro “¿qué se enseña?, ¿cómo seleccionan los contenidos?, ¿cómo se enseña?, muestra la metodología y el locus desde que han configurado tales contenidos, encaminada a plantear la configuración ¿para que se, para quién y de qué forma se aprende?” (Ortiz Ocaña & Isabel, 2019), las cuales, contribuyan a la formación académica y epistémica del bachiller por competencias decoloniales “otras” con transitabilidad a educación superior.

La discusión de este resultado permite afirmar que la articulación entre secundaria y formación superior se consolida cuando los contenidos matemáticos se organizan desde el objetivo de aprendizaje contextualizado, proyección académica y coherencia epistemológica, superando la fragmentación curricular.

4.3. Diseño del currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior



La elaboración del currículo propuesto como eje articulador hacia la educación superior encamina a generar cambios en la educación matemática desde el currículo, ¿qué contenidos se planifica, quienes, como y para qué?, con territorialidad epistemológica en un 63.3%, según el objetivo de aprendizaje y perfil de formación académica de la especialidad. Para lo cual, enfatiza la importancia de actualización permanente del maestro/a, seguir la formación posgradual profesional, ser investigador y escritor académico. Es así, los requisitos indispensables para enseñar en el nivel secundario debe ser maestro/a con grado académico de licenciatura por especialidad y además tener una formación posgradual de maestría, esto con fines de mejorar calidad de educación secundaria.

La estructura del currículo de educación matemática plantea dos etapas de formación como: Desde 1ro a 3ero de secundaria sería formación general con orientación vocacional y de 4to a 6to de secundaria una formación académica especializada, según la vocación de los estudiantes formados por competencias decoloniales “otros” con pensamiento crítico y esto no solo sea en matemática, sino integre otras especialidades según la realidad educativa.

Los elementos del currículo es la fundamentación pedagógica y epistemológica, el objetivo de formación, perfil de ingreso, perfil de egreso, eje articulador, áreas de conocimiento, carga horaria, contenidos secuencializadas a formación superior, metodología, didáctica y evaluación, concluyendo con proyecto de vida para la entrega de diploma académico del bachiller en humanidades con mención de la especialidad, cuya finalidad es consolidar el puente de articulación de formación académica y epistémica por competencias decoloniales con educación superior.

Por su parte, la maestra expresa que “el currículum del nivel secundario está enfocado en un plan de estudios dirigidos a conocimientos amplios y disciplinarios para una formación integral. En cambio, la educación superior brinda una formación especializada con un enfoque más investigativo y propositivo” (E. Aramayo, comunicación personal, 26.08.2025). Lo cual, se toma en cuenta en el currículo decolonial la formación especializada que debe cumplir un perfil de ingreso y salida.

Asimismo, “el currículo no puede limitarse a una estructura técnica que organiza contenidos por niveles o áreas; debe ser concebido como plataforma de diálogo de saberes ancestrales, populares, indígenas, científicos contemporáneos y pedagógicos” (Universidad Pedagógica, 2025, p.50). Esto significa un proceso de encuentro de aprender de ellos, valorar lo

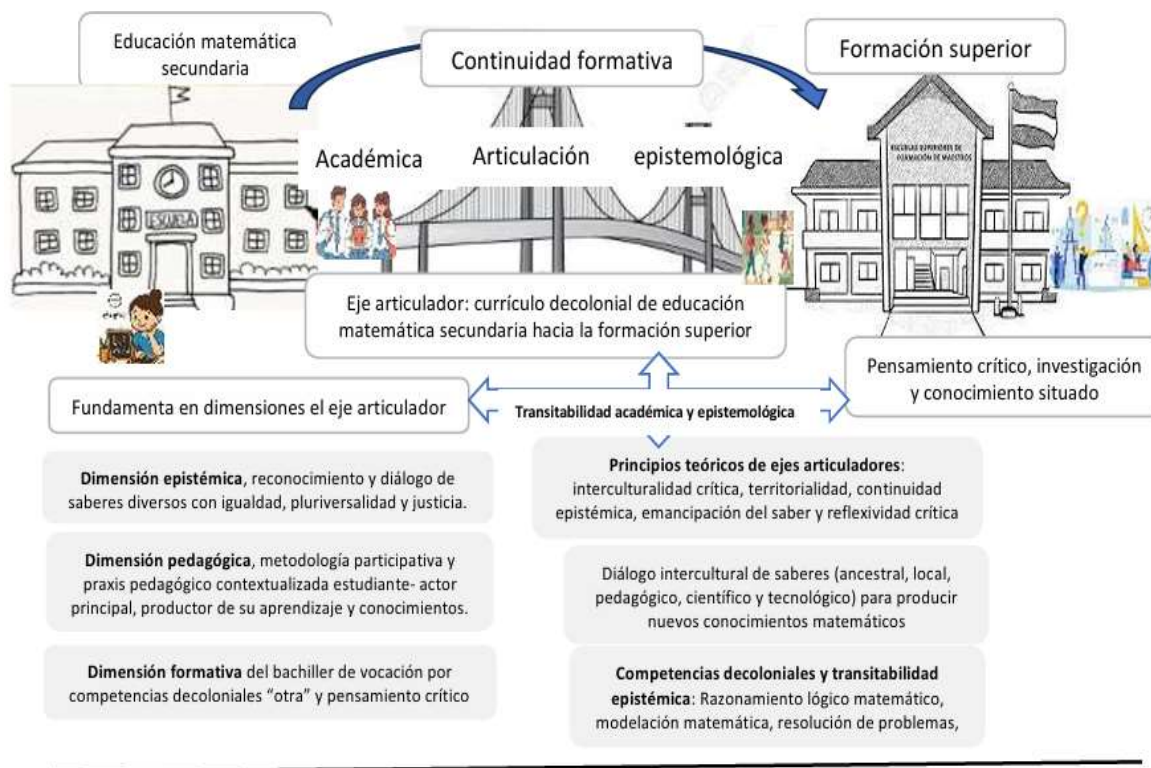


nuestro que elimine la jerarquía o superioridad de saberes, si no, articular de manera complementaria con respeto mutuo, equidad a la diversidad y pluriversalidad. Por su parte la maestra indica “El currículo decolonial está enmarcada con nuestra realidad, responde, pero aun así existen algunos fragmentos por mejorar” (E. Aramayo, 26.08.2025).

Es así que el “currículo decolonial, desde la perspectiva intercultural crítica, se concibe no sólo como un conjunto de contenidos y actividades, sino, como un espacio de interacción y relaciones vivas entre diversas formas de conocimiento” (Universidad pedagógica, 2025, p.60), donde, genere el tejido dinámico epistémico que elimine la brecha de educación matemática secundaria a formación superior. Por lo siguiente, el aporte teórico que se plantea es en tres dimensiones como:

- a) Dimensión de diseño del currículo decolonial como herramienta estratégica de articulación entre educación matemática secundaria y formación superior.
- b) Dimensión didáctica decolonial y la metodología de enseñanza matemática.
- c) Dimensión de formación académica del bachiller por competencias decoloniales “otras”.

Esquema 1: Modelo teórico del eje articulador del currículo decolonial de educación matemática secundaria hacia la formación superior



Fuente: Elaboración propia-2026

La visión del proyecto del currículo plantea nuevos horizontes pedagógicos y epistemológicos de formación académica por especialidad, donde, la matemática crear la interconexión con otras disciplinas académicas, científicas y tecnológicas pensadas hacia el futuro lleno de desafíos de la era digital tecnológica, además, que no solo sea del área de matemática, sino, se debe formar bachilleres de vocación en las distintas especialidades, refiriéndose a construir proyectos que articulen a los dos niveles educación según la realidad y la necesidad de la comunidad educativa.

Plantea una educación matemática articulado con educación superior, refiere a una formación académica por especialidad competitivos desde 4to a 6to de secundaria, donde, desarrolle capacidades cognitivas, habilidades de razonamiento lógico matemático, análisis, modelación y dominio de la especialidad, lo cual, facilita la transitabilidad de seguir estudios superiores. Es así en la conclusión el Ministerio de educación entrega el diploma de Bachiller en humanidades con mención en educación matemática o matemática financiera y no sea solo en esta área, sino, aperturar a otras ramas afines del área y carreras profesionales, según las vocaciones de los estudiantados. Por ejemplo, en el área de biología articular con medicina general, salud y biotecnología, contribuir a formar bachilleres trilingües desde la educación intercultural trilingüe.

Es así que según la demanda de la realidad educativa, crear nuevas carreras de formación académica especializada a partir de 4to a 6to de secundaria articulada a educación superior desde área forestal, energías renovables y medio ambiente, área de comercio nacional e internacional, comercio exterior, negocios internacionales, área de marketing digital y diseño gráfico, área de ciberseguridad, desarrollo de software y aplicaciones de IA, área de técnica tecnológica especializada, área de taller de investigación y producción de conocimiento que otorgando el diploma de bachiller en humanidades con mención investigador y escritor académico, área de tecnología y sistemas informáticos, área de ciencias políticas, área de educación didáctica e innovador tecnológico, área de lengua de señas adquiera el diploma de bachiller en humanidades con mención traductor en lengua de señas y entre otros.

Todo lo mencionado fundamenta la propuesta de articulación con educación superior, lo cual, contribuya al bachiller a seguir estudios profesionales de vocación por competencias decoloniales “otros”. Asimismo, se requiere encaminar y diseñar “otro currículo



decolonial, otra pedagogía que entretejan prácticas, estrategias y metodologías de insurgencia, resistencia y reexistencia, para la formación con conciencia reflexiva” (Walsh,2013) por su parte propone “pedagogías que provoquen aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos que planten semillas no dogmas o doctrinas” (p.66).

La formación integral desde su contexto comprende la metodología del currículo, por su parte (Pinto Sousa, 2025) afirma que contempla: “a) diagnóstico de la realidad; b) planteamiento de objetivos, c) selección y organización de contenidos; d) selección de las actividades de aprendizaje, f) evaluación” (p.116). Muestra fases de la secuencialidad que afianza aplicar instrumentos de evaluación de test, de diálogo del saber intercultural, diálogo reflexivo, entre otros, concebir el modelo educativo desde el enfoque decolonial que genere la dialogicidad de ecología de saberes, conocimientos científicos, conocimiento pedagógicos, para construir otros conocimientos, valorar el posicionamiento crítico, epistemológico, sea agente de cambio y no solo evaluar las capacidades cognitivas, sino, en su integridad desde un todo.

Para mejorar la educación matemática secundaria desde el enfoque decolonial implica un proceso crítico de revisión y transformación de las bases epistemológicas, curriculares y pedagógicas que históricamente han orientado la enseñanza de la matemática. Este enfoque cuestiona la concepción hegemónica de la matemática como un conocimiento universal, neutral y descontextualizado, y propone su resignificación como un saber situado, históricamente construido y estrechamente vinculado a las realidades socioculturales de los sujetos que aprenden.

En ese sentido la educación matemática promueve metodologías activas y participativas que colocan al estudiante como sujeto protagonista del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la resolución de problemas contextualizados. Plantea estrategias de aprendizaje colaborativo, el diálogo de saberes, la modelación matemática de situaciones reales y el uso crítico de tecnologías educativas permiten atender la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos y necesidades educativas, garantizando condiciones de equidad y justicia educativa.

4.4. Validación y aprobación del currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior en la comunidad educativa y académica



La validación y aprobación del currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior de maestros/as de matemática, asevera un 72,6% la contribución a la formación de bachilleres de vocación por competencias decoloniales “otros” con pensamiento crítico, lo cual, fortalece la transitabilidad a educación superior que constituye un resultado central de la investigación, en tanto expresan el nivel de pertinencia, aceptación y legitimación de la propuesta transformadora. Este proceso se desarrolló mediante espacios de diálogo comunal, análisis crítico-reflexivo y socialización participativa con comunidad educativa, así como con instancias académicas vinculadas a la formación superior.

El currículo decolonial configura la estructura de planificación, renovando el sentido del conocimiento heredados de contenidos curriculares instrumentalizadas por la educación, dejando en claro a no seguir la línea estructural del currículo homogéneo, para transformar el currículo con contenidos conexados a formación superior, encaminada a un nuevo horizonte a mejorar la educación desde el enfoque pedagógico, epistemológico y político de enseñanza, que contribuya a la formación académica del bachiller de vocación por competencias decoloniales “otros” con pensamiento crítico y potencial epistémico de la especialidad.

De esta manera, se caracteriza por la epistemología plural que reconoce con igualdad sin superioridad los saberes ancestrales, locales, conocimientos científicos, pedagógicos y tecnológicos, donde, se complementan en diálogo intercultural, para construir nuevos conocimientos.

Asimismo, el maestro indica que “el currículo decolonial es integral, holístico, situado a la realidad que equilibra todos aquellos instrumentos pedagógicos de concreción curricular para el desarrollo de contenidos temáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje con territorialidad epistemológica”, otro maestro expresa que “presenta lineamientos metodológicos, curriculares decoloniales que articulan la educación secundaria con educación superior”. Asimismo, “el curriculum decolonial responde a las distintas realidades de formación pedagógicas, según la vocación de los estudiantes, donde, integren los contenidos a formación superior”. (Comunicación personal, 26.08.2025).

El eje articulador del currículo entre educación matemática secundaria y formación superior encamina a nuevas propuestas de configuración de enseñanza basada en



indagación, investigación, análisis crítico, la integración de la tecnología, para construir nuevos conocimientos, teoría, ciencia y epistemología. Desde la mirada crítica, para, (Díaz-Barriga, 2015) es necesario dismantelar, diversificar y contextualizar el “currículo hegemónico centralista vertical”, mediante, “proyectos disruptivos de resistencia precisa de una emergencia alternativa” (p.124), para la educación de la vida.

Por su parte (Dussel, 1998) asume la posición crítica “sobre la base de una consciente geopolítica del conocimiento que no solo se centró en la liberación de los pueblos de la opresión social y económica, sino, propone un proyecto intelectual de la liberación filosófica” citado en (García Peñaloza, 2010), es así que refiere a construir conocimientos, epistemologías situadas a la realidad. Su reflexión respecto al currículo refiere a repensar la función de la educación y sus contenidos, ya que, fueron contribuyendo silenciosamente al servicio de clases dominante que llevó a la inequidad.

Asimismo, (Apple, 1986, p.160) señala que al “diseñar el currículo debe generar la conciencia crítica de los curriculistas para que no sea una simple reproducción cultural y económica de contenidos, lo que significa su desarrollo sea democrática de intercultural crítico”, lo cual, reconozca, valore y escuche la diversidad de voces de los diferentes actores educativa como nueva alternativa para construir nuevos conocimientos.

5. CONCLUSIÓN

El currículo decolonial como eje articulador de educación matemática secundaria a formación superior, permitió develar, desde una mirada crítica y decolonial se percibe en educación el currículo oculto de reproducción de la colonialidad del saber, fragmentando los procesos formativos, invisibiliza los saberes territoriales y obstaculiza el desarrollo de vocaciones epistémica, ya que, no somos todólogos, sino, tenemos un potencial epistémico en específico que complementa a un todo.

La relevancia de la investigación del proyecto educativo implementado, logra un resultado satisfactorio de 77,8% al validar y aprobar la propuesta del currículo decolonial como herramienta estrategia de articulación con educación superior, lo cual, resignifica la educación matemática secundaria y proyecta a nuevos horizontes de formación académica de vocación por competencias decoloniales “otras”, donde, constituye, diseñar el currículo



con territorialidad epistemológica articulado por especialidad y secuencializar los contenidos conexados a formación superior.

La investigación realizada comprueba que un 72,6 % sostiene que el currículo decolonial como eje articulador (académico y epistémico) de educación matemática secundaria hacia la educación superior, si contribuye a formar bachilleres de vocación por competencias decoloniales con pensamiento crítico, lo cual, facilita la transitabilidad a educación superior. El horizonte futuro de la propuesta educativa proyecta como un campo en permanente construcción, capaz de transformar la manera de diseñar el currículo, planificar contenidos secuencializadas, articulados a formación superior para enseñar, aprender y producir conocimiento matemático. El desafío central consiste en consolidar un currículo decolonial matemática como eje de articulación a formación superior que no solo responda a las necesidades formativas inmediatas de la educación secundaria, sino, establecer un puente articulador académico y epistemológico hacia la formación superior, permitiendo que los estudiantes transiten con autonomía intelectual, vocación, competencias decoloniales y pensamiento crítico.

Se recomienda promover alianzas entre unidades educativas de secundaria, escuelas de formación de maestros/as y universidades, para fortalecer la articulación curricular y eliminar las brechas, mediante proyectos de convenios que faciliten actividades conjuntas en el diseño curricular articulado a formación superior por especialidad, desarrollar talleres, proyectos de investigación educativa, plantear programas de orientación vocacional de formación especializada y acompañamiento pedagógico. Estas alianzas deben consolidar un puente formativo académico por competencias decoloniales, donde, forme al estudiantado para la transitabilidad de las exigencias cognitivas y epistémicas en educación superior.

Finalmente, se sugiere a futuras investigaciones profundizarlo y este estudio realizado sirva como experiencia pedagógica que incursiona fortalecer el eje articulador, transversal del currículo en lo académico y epistémico hacia la educación superior, donde, se forme al bachiller por competencias decoloniales para fortalecer la transitabilidad a educación superior. Es así, invita a los investigadores académicos consolidar la articulación curricular por especialidad de ambos niveles de educación que fortalezca la complementación, a partir de la realidad educativa para generar transformaciones en educación matemática.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias López, M. I., & Ortiz Ocaña, A. (2019). Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación. Editorial Unimagdalena:UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA. <https://editorial.unimagdalena.edu.co/>
- Benítez González, M. C., Speratti Mendoza, H. M., & Rolón, V. (2023). Articulación curricular entre la educación media y la educación superior a partir de publicaciones realizadas en la REDALYC . Revista Científica Estudios e Investigaciones, 12(1), 38-55. <https://doi.org/10.26885/rcei.12.1.38>
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México:Siglo XXI.
- Delgado, F., & Escóbar, C. (2006). Diálogo intercultural e intercientífico, para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios. AGRUCO - COMPAS. PLURAL EDITORES.
- Díaz-Barriga, Á. (2024). Investigación curricular en México. Estados de conocimiento 2012-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786077923503e.2024>
- Estermann, J. (2024). Epistemología andina: del exterminio de lo ajeno a la recuperación de lo propio. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, 12(2), 13-36.
- Fals Borda, O. (1991). Investigación Acción Participativa. Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con la investigación. CLACSO.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores s.a. dec.v.-México.
- Idrobo-Velasco, J. A., & Orrego-Echeverría, I. A. (2021). Ontología política desde América Latina. Ediciones USTA. Colombia.
- Iño Daza, W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Rev.IISE, 9(9), 111-125. <http://www.reviise.unsj.edu.ar>
- La Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). Ley de educación N°070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez". Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.



- Mendez Karlovich, M. (2020). Curriculum y colonialidad. Repensando el currículum desde las Epistemologías del Sur. Archivos de Ciencias de la Educación, 14(18), 1-12. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Mignolo, W. (2014). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. Washington: University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación. (2022). “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional - 2023”. La Paz, Bolivia.
- Navia Pérez, J. (2019). La brecha educativa: Secundaria y Universidad. Educación Superior-CEPIES UMSA-ISSN 2518 – 8283, VI(2), 26 – 36 .
- Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa – OPCE-MINEDU. (2024). Desigualdad en el Desempeño Escolar en Bolivia: Factores Condicionantes del Rendimiento Escolar en Base a la Prueba Terce 2017. Observatorio de la Calidad Educativa. La paz-Bolivia.
- Orellano Narvaez, S. M. (2020). El subsistema de educación superior en Bolivia hoy: Avances y desarticulaciones. Em Tese, Florianópolis, 17(2), 117-142. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p117>
- Ortiz Ocaña, A. (2017). Descolonizar las Ciencias Sociales. Hacia una investigación decolonial. Editorial Académica Española .
- Ortiz Ocaña, A., & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. Revista redalyc.org.UAEM-Universidad Santo Tomás., vol. 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. FAIA, 7(30), 172-200.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global . Revista nuestraAmérica; ISSN 0719-3092, 6(12), 195-222.



- Ortiz Ocaña, A., Arias, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial. Editorial UNIMAGDALENA: UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA-Colombia.
- Ortiz Ocaña, A., Maloof Díaz, A., & Mejía Porto, H. (2021). Decolonizar las ciencias de la educación: pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial. REVISTA BOLETÍN REDIPE, 10(12), 58-87.
- 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, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Pinto Sousa, J. E. (2025). Autores del campo del curriculum. Perspectivas y aportaciones . Universidad Autónoma de Chiapas-Yucatán. Red Nacional de Editoriales Universitarias y Académicas de México, Altexto y de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y El Caribe, EULAC.
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO. Buenos Aires .
- Quintar, E., Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI. CLACSO. Buenos Aires.
- Rodríguez Jiménez, S. A., & Carvajal Rodríguez, I. M. (2024). El método sociocrítico de la investigación: subjetividad y complejidad. Revista científica ETHOS , 15(1), 23-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12627481>
- Sánchez Echeverri, D. M. (2024). La articulación en la transición de la educación media a la educación superior, el caso colombiano: Universidad en Tu Colegio. Praxis Educativa (Arg). Universidad Nacional de La Pampa, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280108>
- Torres Carrillo, A. (2024). Génesis y legado de la investigación (acción) participativa. Revista Cambios y Permanencias, 15(2), 35-46. <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n1-202404>



Universidad Pedagógica . (2025). Doctorado en pedagogía de la descolonización. Módulo N°27: Ontología y Axiología de los Pueblos en Latino América para una Educación Transformadora . Sucre- Bolivia.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: surgiendo, reexistiendo y reviviendo. CANDAU, Vera Maria Ferrao (org.). Educación intercultural en América Latina: entre concepciones, tensiones y propuestas. Río de Janeiro: 7 Cartas.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decolonialistas: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (Vols. Volumen I. Quito, Ecuador). Ediciones Abya Yala. Quito-Ecuador. <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>

Conflicto de Intereses: La autora afirma que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Roxana Crespo Albares (RCA).

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

