

JMNJE V4. N1. 029

Gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora para la transformación integral de la Unidad Educativa Holanda Mañana de El Alto

Decolonizing pedagogical, administrative and community management for the integral transformation of the holland tomorrow el alto educational unit

Autores:

Liliam Sonia Achá Mamani
Universidad del Pacífico del Ecuador
El Alto – Bolivia
achamamanililiamsonia@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-9452-5540>

Autor de correspondencia: *Liliam Sonia Achá Mamani*, achamamanililiamsonia@gmail.com

Recepción: 08-marzo-2026

Aceptación: 15-abril-2026

Publicación: 29-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Achá Mamani, L. S. (2026). Gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora para la transformación integral de la Unidad Educativa Holanda Mañana de El Alto. Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations, 1-17. <https://doi.org/10.63688/57fshm17>

© 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

El presente artículo analiza la implementación de una gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora en la Unidad Educativa Holanda Mañana de la ciudad de El Alto, Bolivia, con el propósito de transformar integralmente los procesos educativos mediante la revalorización de los saberes locales, la participación comunitaria y el fortalecimiento de una educación contextualizada y sostenible. La investigación partió de la identificación de prácticas coloniales persistentes en la gestión institucional, reflejadas en la centralización de decisiones, la enseñanza tradicional y la limitada corresponsabilidad entre escuela y familia. Se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo y método de Investigación Acción Participativa, permitiendo la intervención directa de docentes, padres de familia y personal administrativo durante las gestiones 2024–2025. Las técnicas empleadas fueron observación participante, entrevistas en profundidad, círculos de reflexión y análisis institucional. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la participación de padres de familia, el fortalecimiento de la convivencia escolar, la reducción de conflictos y la transformación de prácticas pedagógicas mediante proyectos como el Plan de Lectura, el Club de Lectura y el Proyecto Sociocomunitario Productivo. Se concluye que la descolonización educativa es viable cuando se fundamenta en el diálogo de saberes, la corresponsabilidad comunitaria y una gestión institucional orientada a la participación activa y la transformación social.

Palabras clave: gestión educativa, descolonización, corresponsabilidad comunitaria, liderazgo pedagógico, transformación institucional.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of a decolonizing pedagogical, administrative, and community management in the Holanda Mañana Educational Unit in the city of El Alto, Bolivia, with the purpose of comprehensively transforming educational processes through the revaluation of local knowledge, community participation, and the strengthening of contextualized and sustainable education. The research was based on the identification of persistent colonial practices in institutional management, reflected in the centralization of decisions, traditional teaching and the limited co-responsibility between school and family. It was developed under the socio-critical paradigm, with a qualitative approach and a Participatory Action Research method, allowing the direct intervention of teachers, parents and administrative staff during the 2024–2025 administrations. The techniques used were participant observation, in-depth interviews, reflection circles and institutional analysis. The results showed significant improvements in the participation of parents, the strengthening of school coexistence, the reduction of conflicts and the transformation of pedagogical practices through projects such as the Reading Plan, the Reading Club and the Productive Socio-Community Project. It is concluded that educational decolonization is viable when it is based on the dialogue of knowledge, community co-responsibility and institutional management oriented to active participation and social transformation.

Keywords: educational management, decolonization, community co-responsibility, pedagogical leadership, institutional transformation.



1. INTRODUCCIÓN

La gestión pedagógica, administrativa y comunitaria constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar procesos educativos integrales, contextualizados y socialmente pertinentes. Sin embargo, en numerosos espacios escolares latinoamericanos persisten estructuras tradicionales de administración y enseñanza que reproducen lógicas coloniales, jerárquicas y verticales, limitando la participación activa de la comunidad educativa y reduciendo la escuela a un espacio meramente transmisor. Quijano (2000) explica que la colonialidad del poder no solo organiza relaciones económicas y sociales, sino también las formas de producir conocimiento y de legitimar quién enseña, quién aprende y bajo qué condiciones.

En este escenario, la educación continua profundamente influenciada por una lógica eurocéntrica que privilegia saberes occidentales sobre los conocimientos comunitarios, territoriales y ancestrales. La colonialidad del saber mantiene profundas asimetrías en la producción y circulación del conocimiento, consolidando currículos desvinculados de la realidad local y prácticas pedagógicas que invisibilizan la experiencia comunitaria (Asprella, 2020). Esta situación afecta directamente la posibilidad de construir una educación pertinente, crítica y transformadora.

La Unidad Educativa Holanda Mañana, ubicada en la ciudad de El Alto, refleja estas tensiones estructurales. En su dinámica institucional todavía predominaban prácticas administrativas excesivamente burocráticas, procesos pedagógicos centrados en la repetición de contenidos y una limitada articulación entre escuela, familia y comunidad. Arroyo Saavedra (2018) advierte que este tipo de administración educativa debilita la calidad de la enseñanza, ya que concentra la responsabilidad institucional en una sola figura directiva y limita la construcción colectiva de soluciones pedagógicas.

En el ámbito pedagógico, aunque las planificaciones curriculares incorporaban formalmente los momentos metodológicos de práctica, teoría, valoración y producción, en la práctica predominaba aún una enseñanza expositiva tradicional. Esta forma de enseñanza genera una participación pasiva del estudiante y debilita el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y comunitarias (Ministerio de Educación, 2023). Ramírez (2017) señala que la educación solo adquiere verdadero sentido cuando se desarrolla en dinámicas compartidas donde todos



los actores tienen algo que enseñar y aprender, superando la visión individualista de la formación escolar.

Desde la perspectiva comunitaria, esta desconexión también debilitaba el sentido de pertenencia institucional. El Ministerio de Educación (2017) establece que la comunidad debe constituirse en el núcleo central desde donde la formación cobra significado, ya que educar no es una tarea exclusiva de la escuela, sino una corresponsabilidad compartida entre docentes, estudiantes y padres de familia. Sin embargo, en la práctica persistía una visión fragmentada donde los padres delegaban completamente la formación a la institución y los docentes asumían la gestión comunitaria como una obligación secundaria.

Freire (1970) planteaba que la educación no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos, sino que debe convertirse en una práctica de libertad orientada a la transformación de la realidad. Desde esta mirada, la gestión educativa deja de ser un ejercicio técnico-administrativo para convertirse en un acto político y pedagógico que cuestiona relaciones de dominación, promueve el diálogo de saberes y fortalece procesos emancipadores dentro de la escuela.

Asimismo, la interculturalidad crítica no consiste únicamente en reconocer la diversidad cultural, sino en desmontar las relaciones estructurales de desigualdad que históricamente han subordinado determinados saberes y sujetos (Walsh, 2009). Una gestión descolonizadora implica resignificar la escuela como espacio de diálogo horizontal, participación activa y reconstrucción comunitaria del conocimiento. En este sentido, descolonizar no significa únicamente revisar contenidos curriculares, sino transformar profundamente las relaciones de poder presentes en la institución educativa.

La Ley Educativa Avelino Siñani–Elizardo Pérez refuerza esta visión al proponer un modelo educativo sociocomunitario productivo orientado a la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad y la formación integral del ser humano. No obstante, como señalan Rodríguez Rodríguez et al. (2025), la transformación institucional no depende únicamente de la existencia de marcos normativos, sino de la capacidad real de las instituciones para reconstruirse como organizaciones de aprendizaje participativo, reflexivo e innovador.

Además, la construcción de identidad colectiva resulta fundamental en este proceso, ya que el sujeto no se forma de manera aislada, sino dentro de un entramado social donde reconoce su pertenencia y responsabilidad frente al grupo. La identidad supone un ejercicio



de autorreflexión y de reconocimiento como miembro de una comunidad con fines compartidos (Mercado Maldonado & Hernández Oliva, 2010). Esta perspectiva fortalece la necesidad de una gestión comunitaria donde todos los actores se reconozcan como corresponsables del proceso educativo.

A partir de esta problemática, surge la necesidad de evaluar e implementar una gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora en la Unidad Educativa Holanda Mañana, con el propósito de transformar integralmente los procesos educativos, revalorizar los saberes locales y fortalecer una educación contextualizada, equitativa y sostenible. La investigación parte del reconocimiento de que las prácticas coloniales aún presentes en la escuela limitan la construcción de una verdadera comunidad educativa y obstaculizan la formación integral de los estudiantes.

Por tanto, el objetivo general de este estudio fue evaluar e implementar una gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora que permita reconfigurar las relaciones institucionales, fortalecer la participación comunitaria y consolidar procesos pedagógicos coherentes con las necesidades sociales, culturales y educativas del contexto local.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico, el cual permitió comprender la realidad educativa no solo desde la observación de los fenómenos institucionales, sino desde la posibilidad de transformarlos mediante la participación activa de los actores involucrados. Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020) sostienen que este paradigma se fundamenta en la reflexión crítica, la emancipación social y la construcción colectiva del conocimiento como respuesta frente a las formas de dominación y desigualdad presentes en los contextos educativos. Desde esta perspectiva, la investigación no se limitó a describir la problemática, sino que buscó intervenir sobre ella para generar cambios concretos en la Unidad Educativa Holanda Mañana.

El enfoque asumido fue cualitativo, debido a que permitió comprender de manera profunda las prácticas pedagógicas, administrativas y comunitarias que reproducían estructuras coloniales dentro de la institución. Este enfoque facilitó la interpretación de significados, percepciones, actitudes y relaciones construidas entre docentes, estudiantes, padres de



familia y personal administrativo, priorizando la comprensión del fenómeno desde la experiencia vivida por los propios participantes (Miranda Beltrán & Ortiz Bernal, 2020).

El diseño de investigación fue longitudinal, ya que la recolección de información se realizó en distintos momentos de la gestión educativa 2024–2025, permitiendo observar cambios progresivos en la participación comunitaria, la convivencia institucional y la transformación de las prácticas pedagógicas. Esta temporalidad posibilitó identificar avances, resistencias y reajustes dentro del proceso de implementación de las estrategias descolonizadoras, fortaleciendo la validez del análisis.

Como método principal se empleó la Investigación Acción Participativa (IAP), debido a que permitió integrar la producción de conocimiento con la resolución de problemas reales dentro de la comunidad educativa. Velásquez et al. (2021) señalan que este método expresa la articulación entre el pensamiento científico y la transformación social, favoreciendo procesos cíclicos de diagnóstico, reflexión, acción y evaluación. La IAP resultó pertinente porque involucró directamente a los miembros de la comunidad escolar en la identificación de problemas, la toma de decisiones y la construcción de propuestas de mejora.

La investigación se desarrolló en tres fases articuladas. La primera correspondió al diagnóstico participativo, donde se identificaron las principales manifestaciones de colonialidad presentes en la gestión institucional, especialmente en la centralización administrativa, la enseñanza tradicional y la limitada participación familiar. La segunda fase consistió en el diseño participativo de estrategias descolonizadoras, mediante talleres, entrevistas y círculos de reflexión con docentes y padres de familia. Finalmente, la tercera fase estuvo orientada a la implementación y seguimiento de dichas estrategias, evaluando su impacto en la convivencia, la corresponsabilidad y la transformación pedagógica.

La población estuvo conformada por la totalidad de la comunidad educativa: 37 personas entre docentes y personal administrativo, 507 estudiantes de nivel inicial y primaria comunitaria vocacional, y 365 padres de familia, sumando un total de 909 participantes. Se trabajó con la población completa debido a la naturaleza comunitaria del estudio y al enfoque participativo de la investigación, que exigía la implicación de todos los actores institucionales. No obstante, para la aplicación de entrevistas en profundidad, observación participante y círculos de reflexión, se priorizó la participación directa de docentes,



representantes de padres de familia, miembros de comisiones institucionales y directivos, seleccionados por su nivel de incidencia en los procesos de gestión educativa.

Entre las técnicas de recolección de información se utilizó la observación participante, que permitió registrar dinámicas institucionales, relaciones interpersonales, conflictos recurrentes y prácticas pedagógicas cotidianas. Esta técnica facilitó una aproximación directa al funcionamiento real de la comunidad educativa y permitió contrastar el discurso institucional con la práctica diaria.

Asimismo, se aplicaron entrevistas en profundidad a docentes, padres de familia y personal directivo, con el propósito de conocer percepciones, experiencias y resistencias frente al proceso de transformación institucional. Estas entrevistas permitieron identificar factores subjetivos vinculados con la corresponsabilidad educativa, la convivencia y el sentido de pertenencia comunitaria.

Otra técnica fundamental fue el círculo de reflexión o círculo de palabra, entendido como un espacio horizontal de diálogo crítico donde los participantes compartieron experiencias, problemáticas y propuestas desde una perspectiva colectiva. Esta herramienta fortaleció la participación comunitaria y permitió resignificar prácticas naturalizadas dentro de la escuela. Según González (2023), estos procesos favorecen la biopraxis humana, entendida como la reflexión sobre las acciones cotidianas y su potencial transformador dentro de la vida comunitaria.

También se incorporó la biopraxis como técnica de análisis intrapersonal, orientada a revisar el rol de la gestión directiva desde una perspectiva decolonial. Esta herramienta permitió reflexionar críticamente sobre las propias prácticas de liderazgo, autoridad y toma de decisiones, reconociendo la necesidad de desmontar esquemas tradicionales de dirección escolar y promover una gestión horizontal y corresponsable.

El análisis de los datos se realizó mediante triangulación cualitativa entre observaciones, entrevistas, círculos de reflexión y documentos institucionales, permitiendo contrastar información y fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos. Esta triangulación facilitó la identificación de patrones comunes, tensiones persistentes y evidencias de transformación dentro del proceso investigativo.

Finalmente, todo el proceso se desarrolló bajo principios éticos de respeto, escucha activa, participación voluntaria y corresponsabilidad comunitaria. La investigación



priorizó el reconocimiento de los participantes como sujetos activos del cambio y no únicamente como fuentes de información, consolidando así una propuesta metodológica coherente con los principios de la educación descolonizadora.

3. RESULTADOS

La implementación de la propuesta de gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora se organizó en tres estrategias centrales orientadas al fortalecimiento de la corresponsabilidad educativa, la mejora de la convivencia institucional y la transformación de las prácticas pedagógicas. Los hallazgos obtenidos evidencian avances significativos en la participación comunitaria, la comunicación escuela-familia y la incorporación de prácticas pedagógicas contextualizadas, aunque también persistieron resistencias estructurales y culturales propias de los procesos de cambio institucional.

Tabla 1

Participación de padres de familia y fortalecimiento de la corresponsabilidad educativa

Indicador evaluado	Situación inicial	Situación posterior
Asistencia promedio a reuniones trimestrales	67%	91%
Padres que perciben pertenencia comunitaria	42%	85%
Padres con participación activa en talleres	38%	88%

Nota. Incremento de participación familiar durante la gestión 2024–2025. Elaboración propia.

La primera estrategia estuvo centrada en promover espacios de encuentro, diálogo y reflexión mediante talleres de sensibilización dirigidos a padres de familia y círculos de palabra con docentes. Se desarrollaron tres talleres durante la gestión escolar relacionados con rol parental, convivencia pacífica y corresponsabilidad educativa, cumpliéndose el 100% de la planificación institucional.

Los resultados muestran que la asistencia de padres de familia a reuniones comunitarias pasó de 67% a 91%, evidenciando una mejora sustancial en la participación. Asimismo, el 85% manifestó sentirse parte activa de la comunidad educativa, lo que fortaleció el sentido de pertenencia institucional. Durante los talleres se identificó que el 57% de los padres mantenía una visión tradicional de la educación centrada únicamente en tareas y cuadernos, mientras que el 43% atribuía exclusivamente a la escuela la formación en valores. Estos



hallazgos permitieron orientar el trabajo hacia una resignificación del rol familiar dentro del proceso educativo.

Tabla 2

Mejora de la convivencia institucional y comunicación escuela-familia

Indicador evaluado	Antes de la intervención	Después de la intervención
Casos de conflictos y faltas de respeto	40%	10%
Percepción positiva de comunicación escuela-familia	48%	87%
Participación docente en círculos de reflexión	52%	95%

Nota. Resultados obtenidos a partir de la Comisión de Convivencia Pacífica y Armónica. Elaboración propia.

La segunda estrategia consistió en la implementación de mecanismos de comunicación horizontal y participación activa mediante la creación de la Comisión de Convivencia Pacífica y Armónica durante las gestiones 2024–2025. Esta comisión permitió regular las relaciones entre docentes, estudiantes y familias, promoviendo el diálogo y el buen trato como principios institucionales.

Los círculos de palabra con docentes evidenciaron una mejora significativa en la percepción de la comunicación con las familias. Los casos de conflictos y faltas de respeto disminuyeron de 40% a 10%, mientras que la percepción positiva sobre la relación escuela-familia alcanzó el 87%. Esta transformación también se reflejó en la participación institucional obtenida en el concurso “Desaprendiendo las Violencias” de UNEFCO, donde la institución obtuvo el primer lugar departamental, como resultado del trabajo integral realizado en convivencia comunitaria.

Tabla 3

Transformación de prácticas pedagógicas y fortalecimiento del aprendizaje comunitario



Indicador evaluado	Situación inicial	Situación posterior
Docentes que aplicaban lectura comprensiva por niveles	28%	89%
Participación estudiantil en productos trimestrales	45%	92%
Estudiantes incorporados al Club de Lectura	0	50
Ejecución del PSP con participación familiar activa	35%	84%

Nota. Resultados derivados de los subproyectos pedagógicos implementados. Elaboración propia.

La tercera estrategia estuvo orientada al fortalecimiento de prácticas pedagógicas críticas y comunitarias mediante cinco subproyectos: lectura comprensiva y escritura creativa, habilidades blandas, aprendizaje comunitario PSP, club de lectura y estimulación temprana para niños de 0 a 3 años.

En el primer subproyecto se implementó el Plan de Lectura institucional, debido a las deficiencias detectadas en comprensión lectora y producción escrita. Inicialmente, la mayoría de los docentes no aplicaba estrategias relacionadas con los niveles literal, inferencial y crítico de lectura. Después del proceso de acompañamiento pedagógico, el 89% logró incorporar estas estrategias en su planificación semanal, mejorando también la fluidez lectora y la producción escrita de los estudiantes.

En el segundo subproyecto se desarrollaron talleres sobre habilidades blandas dirigidos a docentes, quienes debían replicar estas estrategias en el aula mediante productos trimestrales articulados entre áreas curriculares. La participación estudiantil alcanzó el 92%, fortaleciendo lectura comprensiva, expresión oral, escritura creativa y trabajo colaborativo. Respecto al Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), se fortaleció el trabajo comunitario en torno al cuidado del medio ambiente, reciclaje, reducción del uso de plásticos y alimentación nutritiva. La participación activa de padres de familia pasó de 35% a 84%, especialmente en actividades de forestación, cuidado de plantas y formación alimentaria.

El Club de Lectura permitió incorporar a 50 estudiantes que asistían 15 minutos antes del inicio de clases para fortalecer hábitos lectores. Se habilitó una biblioteca escolar con apoyo del Consejo Educativo y la comisión técnica pedagógica, generando mayor



motivación por la lectura y mejorando progresivamente la comprensión en sus niveles inferencial y crítico.

Finalmente, el proyecto de estimulación temprana dirigido a niños de 0 a 3 años surgió como respuesta a las limitaciones psicomotrices y de expresión oral observadas en el nivel inicial. Aunque sus resultados serán evaluados en la siguiente gestión, ya se evidenció una importante articulación entre maestras, familias y comunidad como servicio educativo preventivo.

En conjunto, los resultados demuestran que la gestión descolonizadora permitió avanzar hacia una institución más participativa, reflexiva y comunitaria, donde la corresponsabilidad educativa comenzó a consolidarse como base para la transformación integral de la escuela.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten evidenciar que la implementación de una gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora favorece procesos reales de transformación institucional cuando existe participación activa de todos los actores de la comunidad educativa. El incremento de la asistencia de padres de familia de 67% a 91% demuestra que la corresponsabilidad educativa no depende únicamente de convocatorias formales, sino de la construcción de espacios de diálogo donde las familias se reconozcan como parte fundamental del proceso formativo. En este sentido, Valdés Cuervo y Urías Murrieta (2011) señalan que los padres consideran esencial no solo el rendimiento académico, sino también la actitud y disposición de sus hijos frente al aprendizaje, lo que confirma que la participación familiar influye directamente en la formación integral del estudiante.

Asimismo, la transformación observada en la convivencia institucional evidencia que la creación de espacios horizontales de reflexión permitió reducir significativamente los conflictos y fortalecer el sentido de pertenencia. La disminución de faltas de respeto de 40% a 10% refleja que la convivencia no mejora únicamente mediante normas disciplinarias, sino a través de procesos de diálogo y construcción colectiva de acuerdos. Escudero, Velasco y Palmera (2018) sostienen que la formación en valores y responsabilidad constituye una necesidad urgente frente al deterioro de la conciencia ciudadana y las múltiples manifestaciones de violencia presentes en los contextos escolares.



Desde esta perspectiva, la Comisión de Convivencia Pacífica y Armónica no funcionó solamente como una estructura administrativa, sino como un mecanismo de resignificación de las relaciones escolares. Rodríguez Rodríguez et al. (2025) afirman que la transformación institucional no representa simplemente una modificación de procedimientos administrativos, sino una reconfiguración integral de la forma en que las instituciones educativas se conciben como organizaciones de aprendizaje. Esto coincide con los hallazgos del estudio, donde la gestión dejó de centrarse exclusivamente en la dirección para convertirse en una práctica compartida entre docentes, familias y comunidad.

En relación con la identidad colectiva, los resultados muestran que el 85% de los padres de familia manifestó sentirse parte de la comunidad educativa, aspecto fundamental para la sostenibilidad de cualquier proceso transformador. Mercado Maldonado y Hernández Oliva (2010) explican que la identidad supone un ejercicio de autorreflexión donde el individuo se reconoce como miembro de un grupo, diferenciándose y construyendo pertenencia desde objetivos comunes. Esta construcción identitaria fortalece la corresponsabilidad y permite que la escuela deje de percibirse como una institución aislada para convertirse en un espacio comunitario de participación.

En la dimensión pedagógica, los cambios observados en la planificación docente y en la implementación del Plan de Lectura reflejan una transición progresiva desde prácticas tradicionales hacia estrategias más críticas, participativas y contextualizadas. El trabajo por niveles de comprensión lectora, la escritura creativa y la articulación interdisciplinaria muestran una mayor coherencia con los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Freire (1970) sostenía que enseñar no consiste en transferir conocimiento, sino en crear posibilidades para su producción y construcción colectiva, lo cual se evidencia en los productos trimestrales desarrollados por los estudiantes y en el protagonismo adquirido dentro del aula.

De igual forma, la incorporación del Proyecto Sociocomunitario Productivo y del Club de Lectura fortaleció el vínculo entre escuela y contexto social, permitiendo que el aprendizaje trascienda el aula y se convierta en práctica cotidiana. El trabajo con el cuidado del medio ambiente, la alimentación saludable y la lectura como hábito comunitario demuestra que la descolonización educativa no se limita a contenidos curriculares, sino que implica nuevas formas de vivir la escuela. Ministerio de Educación (2017) establece que la



comunidad constituye el núcleo desde donde el aprendizaje adquiere sentido y pertinencia, principio que se confirma en esta experiencia institucional.

Sin embargo, también se identificaron resistencias importantes, especialmente en docentes y padres de familia acostumbrados a estructuras jerárquicas tradicionales. La dificultad para modificar hábitos, asumir responsabilidades compartidas y sostener prácticas horizontales confirma que la colonialidad no se encuentra únicamente en los contenidos, sino profundamente arraigada en las formas de pensar, actuar y relacionarse dentro de la escuela. Asprella (2020) señala que la colonialidad del saber se reproduce precisamente cuando se naturalizan jerarquías epistemológicas que subordinan la experiencia comunitaria frente a modelos externos de autoridad y legitimación.

En este marco, la descolonización educativa exige procesos permanentes de formación, autorreflexión y acompañamiento institucional. No se trata de intervenciones aisladas, sino de una reconstrucción sostenida de la cultura escolar. La experiencia desarrollada en la Unidad Educativa Holanda Mañana demuestra que la transformación es posible, pero requiere liderazgo pedagógico, continuidad en las estrategias y una profunda conciencia ética de los sujetos involucrados. La gestión descolonizadora, por tanto, no constituye únicamente una propuesta metodológica, sino una posición política orientada a reconstruir la escuela desde la comunidad y para la comunidad.

5. CONCLUSIÓN

La implementación de una gestión pedagógica, administrativa y comunitaria descolonizadora en la Unidad Educativa Holanda Mañana permitió evidenciar que la transformación educativa no depende únicamente de reformas normativas o ajustes administrativos, sino de la reconstrucción profunda de las relaciones entre escuela, familia y comunidad. La investigación confirmó que las prácticas coloniales aún presentes en la gestión institucional se manifestaban en la centralización de decisiones, la escasa participación de los padres de familia, la enseñanza tradicional centrada en contenidos y la débil articulación entre los saberes escolares y la realidad comunitaria.

El diagnóstico inicial permitió identificar que la gestión tradicional limitaba el desarrollo de una educación integral, ya que predominaban estructuras jerárquicas que reducían la corresponsabilidad educativa y debilitaban el sentido de pertenencia institucional. A partir



de ello, la aplicación de estrategias participativas como talleres de sensibilización, círculos de palabra, fortalecimiento del Proyecto Sociocomunitario Productivo y el Plan de Lectura favorecieron cambios significativos en la convivencia escolar, la participación familiar y la práctica pedagógica docente.

Uno de los principales aportes del estudio fue comprobar que la participación activa de los padres de familia constituye un factor determinante en la mejora de los procesos educativos. El incremento en la asistencia a reuniones comunitarias, la reducción de conflictos institucionales y el fortalecimiento del sentido de pertenencia demostraron que la corresponsabilidad educativa se consolida cuando la escuela deja de funcionar como una estructura aislada y se convierte en un espacio de construcción colectiva. Valdés Cuervo y Urías Murrieta (2011) sostienen que la implicación familiar fortalece no solo el rendimiento académico, sino también la formación actitudinal y emocional de los estudiantes.

Se evidenció que la transformación pedagógica requiere superar la enseñanza expositiva y promover prácticas contextualizadas, críticas y comunitarias. La incorporación de estrategias de lectura comprensiva, escritura creativa, habilidades blandas y proyectos interdisciplinarios permitió que los docentes resignificaran su rol y asumieran una práctica más reflexiva e integradora. Freire (1970) plantea que educar implica construir posibilidades de emancipación y no únicamente transferir contenidos, perspectiva que se reflejó en la experiencia desarrollada.

También se constató que la descolonización educativa exige procesos permanentes de formación y autorreflexión en los sujetos involucrados. No basta con implementar actividades aisladas; es necesario sostener una cultura institucional basada en el diálogo, el respeto, la horizontalidad y la conciencia ética del compromiso colectivo. La resistencia al cambio observada en algunos docentes y familias demuestra que la colonialidad permanece profundamente arraigada en las prácticas cotidianas, por lo que la transformación requiere continuidad, liderazgo pedagógico y acompañamiento permanente.

Se concluye que una gestión educativa descolonizadora es viable cuando se fundamenta en la participación activa, la corresponsabilidad comunitaria y la revalorización de los saberes locales como parte legítima del proceso formativo. La experiencia de la Unidad Educativa Holanda Mañana constituye un referente metodológico para otras instituciones que buscan transitar hacia modelos educativos más justos, democráticos y contextualizados. La



descolonización no debe entenderse como una meta concluida, sino como un proceso permanente de construcción colectiva orientado a resignificar la escuela como espacio de transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asprella, E. (2020). Colonialidad del saber, epistemologías del sur y pensamiento decolonial: crisis y oportunidades en la configuración de un nuevo orden mundial. *Memoria Académica*, (57), 177–196. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12713/pr.12713.pdf
- Arroyo Saavedra, M. J. (2018). Proyecto de descolonización de la administración educativa por gestión educativa. *Revista Enfoques*, 2(6), 111–125. <https://doi.org/10.33996/revistaenfoques.v2i6.34>
- Carballo, M. R., & Britos Dejesús, G. C. (2023). Gestión directiva en las dimensiones pedagógica, administrativa y comunitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2460–2484. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8868
- Escudero, L., Velasco, E., & Palmera, J. (2018). La responsabilidad como valor esencial durante la formación escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 493–498. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.58>
- González, O. A. (2023). Biopraxis del niño y su virtud cósmica. Dos asuntos claves en el pensamiento Montessori. *Dialogus*, 11, 119–133. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i11.809>
- Lindquist, S. R. (2023). Descolonización de la educación en Latinoamérica: Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 28(100), 1–18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7535257>
- Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229–251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010
- Ministerio de Educación. (2017). *Compendio unidades de formación PROFOCOM: Modelo educativo sociocomunitario productivo – Subsistema de educación regular*. <https://red.minedu.gob.bo/repositorio/fuente/30883.pdf>



Ministerio de Educación. (2023, agosto 4). Ministerio de Educación capacitó a más de 74 mil maestras y maestros a través de programas de postgrado de la Universidad Pedagógica.

https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=6850

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Quevedo Lezama, C. R. (2020). La educación holística: una oportunidad para transformar la realidad educativa en el siglo XXI. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, 8(3), 165–179. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2522>

Ramírez, I. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79–94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>

Rodríguez Rodríguez, A., Bernal Álava, A., Pino Tarragó, J., & Domínguez Gálvez, D. (2025). Gestión educativa transformadora: modelos administrativos para instituciones innovadoras. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 9(2), 163–173. <https://doi.org/10.18779/csye.v9i2.1110>

Valdés Cuervo, Á. A., & Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99–114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007

Velásquez, L. A., Alvarado Mendoza, S. Y., & Barroeta Hidalgo, V. del V. (2021). Investigación-acción-participativa: alternativa metodológica para el estudio de las comunidades. La visión de Orlando Fals Borda. *Revista Científica*, 6(21), 314–335. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.17.314-335>

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



FINANCIAMIENTO

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

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Liliam Sonia Achá Mamani (LSAM).

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

