

JMNJE V4. N1. 030

**Transformando los discursos coloniales con la descolonización del  
currículo en el área de Ciencias Sociales**

*Transforming colonial discourses through curriculum decolonization in the  
area of social sciences*

**Autores:**

Hector Jhonny Baltazar Zarate

Universidad Pedagógica

Oruro – Bolivia

[zhector928@gmail.com](mailto:zhector928@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-9042-1477>

**Autor de correspondencia:** *Hector Jhonny Baltazar Zarate*, [zhector928@gmail.com](mailto:zhector928@gmail.com)

**Recepción:** 08-marzo-2026

**Aceptación:** 15-abril-2026

**Publicación:** 29-abril-2026

**Cómo citar este artículo:**

Baltazar Zarate, H. J. (2026). Transformando los discursos coloniales con la descolonización del currículo en el área de Ciencias Sociales. Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations, 1-18. <https://doi.org/10.63688/s99r2469>

© 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 aborda la transformación de los discursos coloniales de los actores educativos y propone acciones descolonizadoras de descolonización del currículo producto de la aplicación del plan transformación Decolonial en la Unidad Educativa Gualberto Villarroel de la comunidad Viluyo. Se realizó el acopio de la información mediante el diario de campo, el diálogo comunitario, círculos de reflexión; se revisión documental de los lineamientos curriculares del ministerio de educación de Bolivia, currículo base del área de Ciencias Sociales, revisión del reglamento de evaluación del desarrollo pedagógico, el periodo de aplicación se realizó de diciembre de 2024 a agosto de 2025. Los resultados nos muestran que la descolonización del currículo como estrategia didáctica promueve el diálogo en lengua nativa de la población en las actividades curriculares que facilita la inclusión de los saberes locales relacionados a la crianza de la papa, quinua, tejidos ancestrales, las mismas influyen en las actividades institucionales de las ferias educativas y los actos culturales se convierten espacio de celebración de saberes vivenciados en la comunidad dialogadas con los contenidos universales, el cual contribuye a la transformación social. Se concluye que las diferentes instituciones educativas en educación secundaria promover la planificación de la gestión curricular con el enfoque intercultural critico descolonizador con la participación de los actores educativos, así también se estableció de armonizar los contenidos del currículo base con las experiencias vivenciales de la comunidad, empodera a la identidad de los educandos que son los protagonistas en la construcción del conocimiento Decolonial.

**Palabras clave:** educación, descolonización, currículo, interculturalidad crítica, armonización.

## ABSTRACT

This article addresses the transformation of colonial discourses among educational actors and proposes decolonizing actions for the curriculum resulting from the implementation of the Decolonial Transformation Plan at the Gualberto Villarroel Educational Unit in the Viluyo community. Information was gathered through field notes, community dialogue, and reflection circles. A documentary review of the curriculum guidelines of the Bolivian Ministry of Education, the basic curriculum of the Social Sciences area, and a review of the regulations for evaluating pedagogical development were conducted. The application period was from December 2024 to August 2025. The results show that the decolonization of the curriculum as a didactic strategy promotes dialogue in the native language of the population in curricular activities, facilitating the inclusion of local knowledge related to potato and quinoa cultivation, ancestral weaving, and these influence institutional activities such as educational fairs and cultural events, which become spaces for celebrating knowledge experienced in the community and engaging with universal content, thus contributing to social transformation. It is concluded that the different educational institutions in secondary education promote the planning of curricular management with the critical decolonizing intercultural approach with the participation of educational actors, it was also established to harmonize the contents of the basic curriculum with the lived experiences of the community, empowering the identity of the students who are the protagonists in the construction of Decolonial knowledge.

**Keywords:** education, decolonization, curriculum, critical interculturality, harmonization.



## 1. INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo regular, el currículo continúa influenciado por enfoques eurocéntricos que priorizan conocimientos occidentales sobre los saberes locales y comunitarios. Esta situación se evidencia especialmente en el área de Ciencias Sociales, donde los contenidos históricos suelen presentarse desde perspectivas tradicionales que privilegian narrativas coloniales, dejando en segundo plano la memoria colectiva, la oralidad y las experiencias culturales propias de los pueblos originarios. Da Silva (1997) sostiene que el currículo constituye un espacio de disputa cultural donde se reproducen relaciones de poder que legitiman ciertos saberes y excluyen otros, generando procesos permanentes de subordinación epistemológica.

En las instituciones educativas del área rural, esta problemática se refleja en las ferias pedagógicas, actos cívicos, reuniones de padres de familia y actividades curriculares, donde predomina el uso del castellano como única lengua de comunicación, mientras las lenguas originarias como el quechua y el aymara quedan relegadas al ámbito familiar. Esta realidad fortalece una educación monocultural que limita el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural existente en la comunidad (Quintriqueo & McGinity Travers, 2009). La práctica educativa centrada únicamente en contenidos universales genera procesos de desvalorización de los saberes ancestrales y debilita la identidad cultural de los estudiantes. Según Contreras (2020), la educación contemporánea no puede seguir respondiendo exclusivamente a estructuras monoculturales, porque ello reproduce la hegemonía del conocimiento moderno y profundiza la colonialidad del saber. La escuela debe convertirse en un espacio donde los conocimientos universales dialoguen en condiciones de igualdad con los saberes situados, permitiendo procesos reales de interculturalidad crítica y descolonización pedagógica.

Desde esta perspectiva, Quijano (2014) explica que la colonialidad del poder no solo se expresa en las estructuras económicas o políticas, sino también en los procesos educativos, donde se naturaliza la superioridad del conocimiento occidental y se invisibilizan otras formas de producción del saber. La descolonización curricular implica cuestionar esa jerarquización epistemológica y recuperar la legitimidad de los conocimientos construidos históricamente por las comunidades indígenas y campesinas.



Freire (1970) plantea que la educación crítica surge de la necesidad de transformar la realidad mediante la reflexión y el diálogo entre educadores y educandos. La práctica pedagógica no debe limitarse a la reproducción de contenidos, sino orientarse a la problematización de la experiencia cotidiana, permitiendo que los sujetos reconozcan su propia historia y participen activamente en la construcción del conocimiento. En ese sentido, la enseñanza de Ciencias Sociales puede constituirse en un espacio fundamental para fortalecer la identidad cultural y la conciencia histórica de los estudiantes.

Asimismo, Solano Alpízar (2015) señala que descolonizar la educación significa recorrer un camino diferente al impuesto por la modernidad, reconociendo que los saberes propios poseen igual valor que los conocimientos científicos occidentales. Esta transformación exige modificar no solo los contenidos curriculares, sino también las prácticas pedagógicas, las relaciones de poder dentro del aula y los criterios de legitimación del conocimiento.

La Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez establece que la educación boliviana debe ser intracultural, intercultural y plurilingüe, promoviendo la revalorización de las identidades culturales y la participación activa de las comunidades en los procesos formativos. Sin embargo, en la práctica institucional aún persisten dificultades para armonizar el currículo base con los saberes locales, debido a exigencias administrativas, escasa producción de materiales contextualizados y resistencia de algunos actores educativos frente a los enfoques descolonizadores (Yapu, 2016).

En la Unidad Educativa Gualberto Villarroel de la comunidad Viluyo se identificó que los contenidos curriculares del nivel secundario continúan respondiendo principalmente al currículo base oficial, con escasa incorporación de conocimientos relacionados con la crianza de la papa, la quinua, los tejidos ancestrales, la música autóctona y la práctica de la lengua originaria. Esta situación genera tensiones entre la educación formal y la experiencia comunitaria, afectando la pertinencia cultural del proceso educativo.

Frente a esta problemática, el presente estudio propone fortalecer los saberes locales mediante la elaboración de un currículo diversificado en el área de Ciencias Sociales para sexto de secundaria, articulando los contenidos universales con las experiencias vivenciales de la comunidad.

El objetivo general de esta investigación es diseñar estrategias pedagógicas interculturales que fortalezcan los saberes locales mediante la descolonización del currículo en el



área de Ciencias Sociales. Las variables centrales del estudio son los discursos coloniales, expresados en prácticas monoculturales, uso exclusivo del castellano y predominio de conocimientos occidentales; y la descolonización curricular, entendida como la armonización de contenidos, inclusión de saberes locales, revitalización de lenguas originarias y construcción de materiales educativos interculturales críticos.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en el presente trabajo es de enfoque cualitativo, cuantitativo y etnográfico. Las técnicas de investigación decolonial utilizadas incluyen la observación participante, La recolección de la información fue cualitativa y descriptiva de las actividades comunitarias implementadas producto del plan de transformación Decolonial, estructurado en tres estrategias y acciones, que permitieron conocer la existencia de los discursos coloniales en las actividades educativas que valoran un solo tipo de conocimiento monocultural hegemónico producto de los procesos pedagógicos.

La población de estudio está conformada por la comunidad de Viluyo y sus actores educativos, quienes son informantes clave de la práctica de saberes locales y la identidad lingüística originaria. Los sabios y sabias de la comunidad compartieron las experiencias prácticas del aprendizaje familiar de la lengua ancestral, crianza de la papa, quinua, valores colectivos y actividades culturales, asimismo, los estudiantes de sexto de secundaria facilitaron información sobre las experiencias de la práctica de los saberes locales, la participación maestros, director y junta escolar de la comunidad educativa Gualberto Villarroel de la población de Viluyo.

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Gualberto Villarroel, ubicada en la comunidad de Viluyo, que pertenece a la provincia Pantaleón Dalence del departamento de Oruro, en el subsistema de educación regular, distrito educativo de Huanuni.

El entorno de estudio es una comunidad rural que se situ en la región andina donde predominan las actividades productivas tradicionales como la crianza de papa, quinua y tejidos ancestrales. La mayoría de los padres de familia practican la lengua originaria quechua y aymara, sin embargo, en el ámbito educativo se evidencia una influencia marcada de conocimientos eurocéntricos y el uso predominante del castellano en ferias educativas, actos culturales y reuniones institucionales así también las actividades pedagógicas, el



contexto presenta tensiones entre la valoración de saberes locales y la imposición de contenidos curriculares base de carácter occidental frente a la identidad lingüística de los habitantes de la comunidad Viluyo.

Los materiales e instrumentos utilizados en la investigación fueron los círculos de reflexión, entrevistas en profundidad, historia de vida, rúbricas pedagógicas, diario de campo, y revisión documental del currículo base, plan anual trimestralizado, planificaciones pedagógicas de la materia Ciencias Sociales y evaluaciones. Estos instrumentos fueron acompañados de registros de información sistemática; en la revisión de contenidos del currículo base se identificaron títulos que provienen de la visión occidental de los procesos históricos, como la Segunda Guerra Mundial y el neoliberalismo, nutridos de conceptos eurocéntricos; en el plan anual trimestralizado no se identificó la integración de contenidos de la región quechua y aymara que responda a la realidad cultural de la educación situada que promuevan competencias interculturales en la formación de los estudiantes de sexto de secundaria.

El desarrollo del estudio educativo se realiza en la comunidad de Viluyo en la Unidad Educativa Gualberto Villarroel con el sexto grado de educación secundaria. El estudio tiene el objetivo de conocer la realidad lingüística de los estudiantes de sexto de secundaria y las posibilidades de revitalizar la oralidad y la escritura en los procesos de enseñanza de la historia en el área de Ciencias Sociales durante los tres trimestres de la gestión curricular.

El procedimiento se desarrolló en el marco del plan de transformación Decolonial, implementado de diciembre de 2024 a agosto de 2025. Se aplicaron tres estrategias y acciones: primero, el diagnóstico comunitario mediante diálogos colectivos y círculos de reflexión con actores educativos; segundo, la sistematización de saberes locales a través de talleres interculturales con sabios, sabias, estudiantes y docentes; tercero, la elaboración y aplicación de un texto educativo intercultural crítico con quince contenidos curriculares armonizados para los trimestres de la gestión.

El uso de la información fue consensuado con los actores participantes en diálogos colectivos, reuniones institucionales y círculos de reflexión con los educandos en el aula. Las voces de profesores y estudiantes acerca de la valoración de los conocimientos universales visibilizaron la existencia de la negación de las identidades lingüísticas por temor a ser rechazados por parte de los educandos hablantes monolingües del castellano serán



socializados en la comunidad educativa, luego los resultados identificados se han socializado en ponencia con las demás autoridades educativas del distrito educativo de Huanuni.

El análisis de datos se realizó desde un enfoque mixto. El análisis cualitativo se basó en la sistematización de discursos obtenidos en círculos de reflexión, entrevistas en profundidad y diarios de campo, identificando categorías emergentes como discursos coloniales, valoración de saberes locales, resistencia lingüística y transformación curricular, luego en el análisis cuantitativo descriptivo se aplicó a los porcentajes de participación y aceptación de las estrategias, así como a la comparación de calificaciones obtenidas antes y después de la implementación del texto educativo intercultural crítico, gestión 2024 y primer trimestre 2025; la investigación se delimitó a la revalorización de los saberes locales y revitalización de las lenguas originarias, integradas en las prácticas pedagógicas, valorando el aporte de los testimonios orales.

La verificación de los materiales e instrumentos se realizó mediante la triangulación de fuentes, contrastando la información obtenida de los círculos de reflexión con las entrevistas en profundidad y las rúbricas pedagógicas. Se aplicó la validación participativa con los actores educativos, quienes revisaron y consensuaron los contenidos del texto educativo intercultural crítico, las limitaciones que se experimentaron incluyeron la resistencia de los estudiantes a autoidentificarse con la lengua quechua o aymara en las clases interculturales, y el poco apoyo de los tutores para motivar a sus hijos, que solamente expresan el castellano, a adquirir una segunda lengua de sus padres.

Estos componentes son beneficiosos para los lectores, en especial para quienes desarrollan actividades de sistematización de información referente a la descolonización de la enseñanza. Son acciones pedagógicas generadas entre el docente y los estudiantes que promueven experiencias con el objetivo de la armonización de las temáticas de estudio, como en el área de Ciencias Sociales, integrando las experiencias locales en las actividades didácticas, pues el aprendizaje de conocimientos universales y locales contribuye a la transformación educativa.

### **3. RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación del plan de transformación Decolonial en la Unidad Educativa Gualberto Villarroel. Los hallazgos se



organizan en función de las variables estudiadas de los discursos coloniales y las prácticas educativas monoculturales, uso del castellano como única lengua vehicular, valoración de conocimientos occidentales y descolonización del currículo, armonización de contenidos, inclusión de saberes locales, práctica de lenguas originarias.

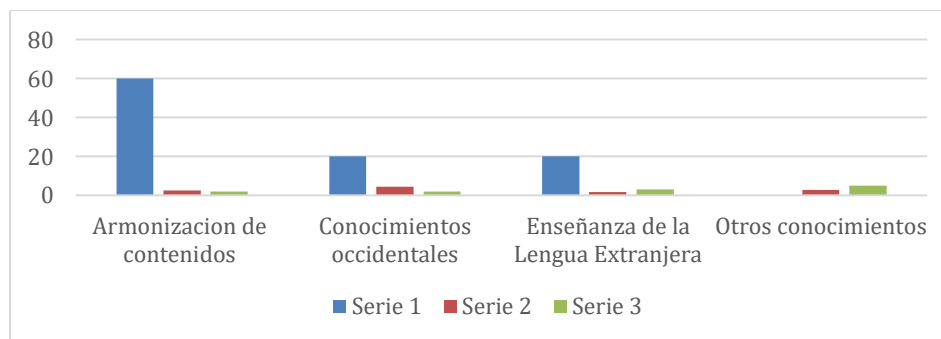
Asimismo, se describen los resultados según los instrumentos aplicados como el diagnóstico comunitario, observación participante, revisión documental, encuestas a padres, validación participativa y evaluaciones académicas.

### Los discursos coloniales

En el proceso de diagnóstico comunitario la estrategia y acción 1, se identificaron las siguientes percepciones de los actores educativos: el 60% está de acuerdo con la armonización de contenidos de forma equilibrada con los conocimientos universales; el 20% valora los saberes locales, pero demanda la enseñanza de conocimientos occidentales; el 20% prefiere una formación colonial a base de la lengua extranjera y los conocimientos universales.

### Figura 1.

*Preferencias ecuaivtos de los actores educativos*



**Nota.** La tabla nos muestra que el 60% están de acuerdo con la armonización de contenidos de forma equilibrada. Fuente: Elaboración propia (2025).

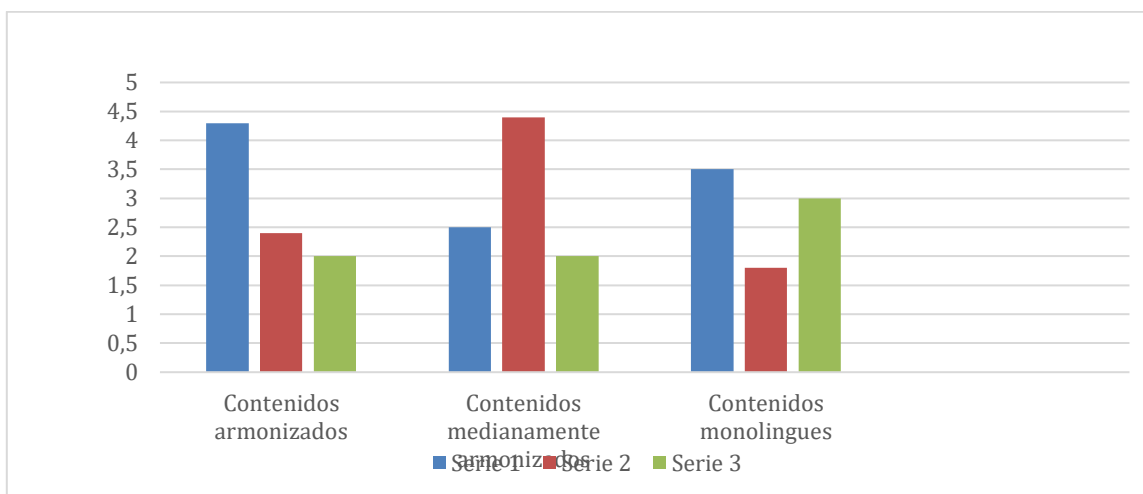
Respecto a la identidad cultural, de los doce estudiantes del curso sexto de secundaria, el 58% interpreta el instrumento del siku valorando su identidad cultural de la comunidad Viluyo, practicando la lengua quechua y aymara; el 33% baila la música autóctona de la sikuriada y la moseñada pero no se identifica con la música ancestral porque son provenientes de otras comunidades del interior del país, demostrando actitudes interculturales críticas; el



8,33% no participa en las actividades culturales de la Unidad Educativa Gualberto Villarroel porque se dedican a la actividad académica en las distintas materias.

### Figura 2.

*Participación y valoración de la identidad cultural en estudiantes de sexto de secundaria*



**Nota.** Datos obtenidos de la revisión documental de la comisión pedagógica. Fuente: Elaboración propia (2025).

En cuanto a la planificación curricular, los maestros de la comisión técnica pedagógica manifestaron que el 100% de los contenidos del nivel secundaria no se encuentran armonizados producto de la exigencia administrativa de aplicar el currículo educativo acompañado de textos externos. Mediante la revisión documental del currículo base, plan anual trimestralizado y planificaciones pedagógicas, se identificaron títulos que provienen de la visión occidental de los procesos históricos como la Segunda Guerra Mundial y el neoliberalismo, nutridos de conceptos eurocéntricos, en el plan anual trimestralizado no se identifica la integración de contenidos de la región quechua y aymara que responda a la realidad cultural de la educación.

### Descolonización del currículo

En la segunda estrategia y acción implementada, con 23 participantes, se obtuvieron los siguientes resultados: el 82% de los padres reveló que las ferias en la escuela son eurocéntricas; el 90% de los participantes está de acuerdo con la implementación de la propuesta; y el 93% de los actores educativos manifestó que el texto educativo intercultural



crítico es viable para la descolonización del currículo del área de Ciencias Sociales de sexto de secundaria.

### Tabla 1.

*Percepción de actores educativos sobre la propuesta de descolonización curricular*

Variable de Análisis	Resultado Porcentual	Población / Contexto
Carácter Eurocéntrico de Ferias Actuales	82%	Padres de familia (Población de Viluyo).
Aceptación de la Propuesta de Transformación	90%	Participantes del diagnóstico comunitario.
Viabilidad del Texto Intercultural Crítico	93%	Actores educativos (Docentes y Directivos).

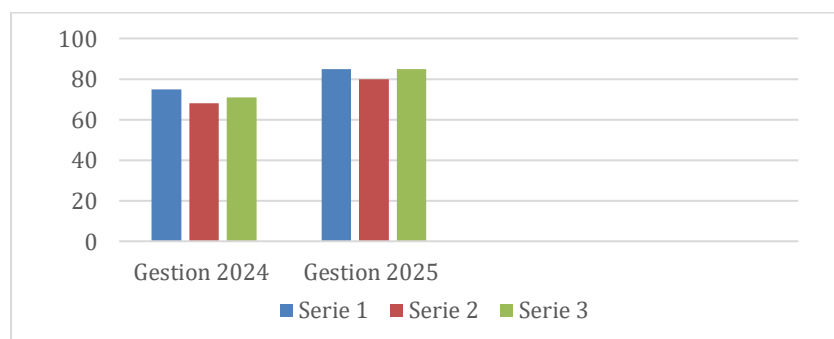
**Nota.** Resultados obtenidos de la aplicación de la segunda estrategia con una muestra de 23 participantes. Fuente: Elaboración propia (2025).

### Evaluaciones académicas

En la tercera estrategia implementada en el plan de transformación Decolonial, se evidenció que el 86% de los contenidos del texto educativo fueron implementados exitosamente. La nota final del curso de la gestión 2024 fue de 75 puntos (Desarrollo Óptimo), mientras que la nota del primer trimestre de la gestión 2025 alcanzó 85 puntos (Desarrollo Pleno), demostrando una mejora significativa producto de los contenidos armonizados con el sexto grado del nivel secundaria del área de Ciencias Sociales.

### Figura 3.

*Comparativa de rendimiento académico antes y después de la implementación*



**Nota.** Comparativa de calificaciones promedio en el área de Ciencias Sociales, curso sexto de secundaria, Unidad Educativa Gualberto Villarroel. Fuente: Elaboración propia (2025).

### Resultados cualitativos complementarios por instrumento

Mediante los círculos de reflexión y entrevistas en profundidad, se visibilizó la existencia de la negación de las identidades lingüísticas por temor a ser rechazados por parte de los educandos hablantes monolingües del castellano, las voces de profesores y estudiantes acerca de la valoración de los conocimientos universales evidenciaron esta situación.

A través de la observación participante, se identificó que la transformación metodológica de la práctica docente contribuye a la enseñanza de los saberes locales del contexto educativo. Los estudiantes dejan los prejuicios que les limitaban a identificarse con su lengua originaria en las actividades educativas y van expresando su lengua originaria con entusiasmo y respeto, la escuela se convierte en un espacio donde la mayoría de los estudiantes demuestran los valores individuales que han aprendido en la familia, mientras el aula es el espacio donde los educandos se relacionan mediante la comunicación que ayuda a practicar las competencias interculturales.

No obstante, mediante las entrevistas a sabios y sabias de la comunidad, se evidenció dificultad en la transmisión de los saberes locales. En la comunidad, las personas sabias son pocas y cuentan con una avanzada edad, las generaciones anteriores no transmitieron los saberes locales de la práctica de técnicas ancestrales de la crianza de la papa y quinua, porque muchos habitantes de la comunidad ingresaron a trabajar a la actividad minera y fueron asumiendo conocimientos occidentales centrados en los valores de competencia y eficacia.

### Tabla 2.

*Resumen de resultados por instrumento de recolección*

Instrumento	Variable	Hallazgo principal	Valor/Resultado
Diagnóstico comunitario	Discursos coloniales	Actores educativos que prefieren armonización equilibrada	60%
Observación participante	Discursos coloniales	Estudiantes que interpretan siku y practican lengua originaria	58%



Revisión documental	Discursos coloniales	Contenidos no armonizados en el nivel secundaria	100%
Encuesta a padres	Descolonización del currículo	Padres que consideran ferias eurocéntricas	82%
Validación participativa	Descolonización del currículo	Actores que consideran viable el texto intercultural	93%
Evaluación académica	Descolonización del currículo	Contenidos del texto educativo implementados	86%
Calificaciones	Rendimiento académico	Mejora post-intervención	75 → 85 puntos

**Nota.** Resultados organizados por instrumento de recolección y variable correspondiente.

Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia (2025).

Finalmente, mediante los círculos de reflexión con estudiantes, se identificó que los educandos de sexto de secundaria demuestran mejora en las valoraciones del trimestre de la materia de Ciencias Sociales, especialmente en las dimensiones del ser y decidir. La aplicación del texto educativo descolonizador e intercultural facilita la participación de los estudiantes en las diferentes actividades didácticas, las entrevistas realizadas a los tutores permiten que los educandos practiquen su lengua materna, estas acciones decoloniales vinculan la educación con la cultura de la comunidad, transitando un camino diferente frente a las exigencias modernas de los actores educativos.

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que la descolonización curricular constituye una necesidad pedagógica y sociocultural en contextos educativos rurales donde persisten prácticas monoculturales y discursos coloniales que limitan la valoración de los saberes comunitarios. La predominancia del castellano como única lengua vehicular, la priorización de contenidos eurocéntricos y la escasa integración de experiencias locales confirman la permanencia de una estructura educativa heredada de la colonialidad del saber. En este sentido, Baptista (2021) sostiene que descolonizar el currículo implica revisar críticamente las formas históricas mediante las cuales el poder ha definido qué conocimientos son legítimos dentro de la escuela.



El hallazgo de que el 60% de los actores educativos está de acuerdo con la armonización de contenidos entre conocimientos universales y saberes locales demuestra la existencia de una conciencia colectiva sobre la necesidad de transformar la práctica pedagógica. Este resultado coincide con lo planteado por Quintriqueo y McGinity Travers (2009), quienes afirman que la escuela monocultural genera conflictos en la construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes, especialmente cuando los saberes familiares y comunitarios no encuentran reconocimiento dentro del espacio escolar. La exclusión simbólica de la lengua originaria y de las prácticas ancestrales debilita la autoestima cultural del educando.

Asimismo, el 82% de los padres de familia considera que las ferias educativas mantienen un carácter eurocéntrico, lo que evidencia que la colonialidad no se limita al aula, sino que también se reproduce en los espacios institucionales de socialización del conocimiento. Carrillo (1999) explica que la sistematización de experiencias educativas permite visibilizar estas contradicciones y construir propuestas pedagógicas transformadoras desde la propia comunidad. La participación activa de padres, docentes, estudiantes y autoridades fortalece la legitimidad de los procesos de cambio curricular.

La aceptación del 90% de los participantes respecto a la propuesta pedagógica y el 93% de viabilidad del texto educativo intercultural crítico muestran que existe apertura hacia modelos de enseñanza más inclusivos y contextualizados. Según Solano Alpízar (2015), descolonizar la educación no significa rechazar los conocimientos universales, sino establecer relaciones horizontales entre saberes científicos y conocimientos situados, permitiendo que los estudiantes comprendan su realidad desde múltiples perspectivas epistemológicas. Esta articulación fortalece la formación crítica y evita la reproducción automática de discursos hegemónicos.

La mejora del rendimiento académico de 75 a 85 puntos después de la implementación del texto educativo intercultural confirma que la inclusión de saberes locales no debilita la calidad educativa, sino que la fortalece. Bedarnia (2015) señala que los materiales educativos interculturales favorecen procesos de aprendizaje más significativos porque conectan los contenidos escolares con las experiencias cotidianas del estudiante. Cuando el aprendizaje dialoga con la vida comunitaria, aumenta la motivación, la participación y el sentido de pertenencia escolar.



Desde la observación participante se evidenció que los estudiantes comenzaron a expresar con mayor seguridad su lengua originaria y a participar activamente en actividades culturales institucionales. Surian (2012) afirma que las competencias interculturales se desarrollan mediante experiencias concretas de interacción y reconocimiento mutuo, donde el aula deja de ser un espacio de imposición cultural para convertirse en un escenario de diálogo. La práctica pedagógica intercultural favorece no solo aprendizajes cognitivos, sino también procesos de reconstrucción identitaria.

No obstante, también se identificaron limitaciones importantes, como la resistencia de algunos estudiantes a autoidentificarse con el quechua o el aymara y la escasa transmisión intergeneracional de saberes por parte de algunas familias. Centeno y Paz Grebe (2021) explican que estas tensiones muchas veces se relacionan con el currículo oculto, es decir, con aprendizajes no explícitos que refuerzan jerarquías culturales dentro y fuera de la escuela. La discriminación lingüística, el temor al rechazo social y la influencia de modelos urbanos modernos siguen condicionando las decisiones identitarias de los jóvenes.

En esa misma línea, Ocampo-González (2023) plantea que descolonizar la educación implica producir nuevos hábitos mentales que permitan superar la naturalización de la inferioridad cultural. No basta con incorporar contenidos locales en los programas de estudio; es necesario transformar las formas de pensar, valorar y relacionarse con el conocimiento. La descolonización pedagógica exige un cambio profundo en las subjetividades de docentes, estudiantes y familias.

Finalmente, los resultados permiten afirmar que la construcción de un currículo intercultural crítico requiere liderazgo institucional, acompañamiento pedagógico y continuidad en las políticas educativas. Sierra (2016) destaca que el liderazgo educativo sostenible se fundamenta en principios éticos y comunitarios que orientan la transformación institucional a largo plazo. En este caso, la experiencia desarrollada en la Unidad Educativa Gualberto Villarroel demuestra que la armonización curricular es posible cuando existe compromiso colectivo y una visión educativa centrada en la dignidad cultural de los estudiantes.

## 5. CONCLUSIÓN

La presente investigación permitió evidenciar que la persistencia de discursos coloniales en el área de Ciencias Sociales continúa reproduciendo prácticas educativas monoculturales que



priorizan los conocimientos occidentales y relegan los saberes locales, la lengua originaria y la memoria histórica de la comunidad. La predominancia del castellano como única lengua de interacción pedagógica, así como la escasa armonización entre el currículo base y las experiencias vivenciales de la población de Viluyo, reflejan la necesidad urgente de fortalecer procesos de descolonización curricular en el nivel secundario.

La implementación del Plan de Transformación Decolonial y la elaboración del texto educativo intercultural crítico demostraron que la integración de saberes comunitarios como la crianza de la papa, la quinua, los tejidos ancestrales, la música autóctona y la práctica del quechua y aymara favorecen la participación estudiantil, fortalecen la identidad cultural y mejoran el rendimiento académico. La mejora de las calificaciones de 75 a 85 puntos confirma que la inclusión de contenidos contextualizados no debilita la calidad educativa, sino que contribuye a un aprendizaje más significativo, pertinente y humanizado.

La participación de docentes, estudiantes, padres de familia, sabios y autoridades comunitarias permitió consolidar una propuesta pedagógica basada en el diálogo de saberes, donde los conocimientos universales y locales se articulan desde relaciones de respeto e igualdad epistemológica. Esta experiencia demuestra que la descolonización curricular no debe entenderse únicamente como una adecuación de contenidos, sino como una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, de las relaciones escolares y de la manera en que se legitima el conocimiento dentro de la institución educativa.

Se concluye que la educación intercultural crítica constituye una herramienta fundamental para la revalorización de las identidades lingüísticas y culturales, especialmente en contextos rurales donde los saberes originarios enfrentan procesos de invisibilización. La escuela debe asumir el compromiso de convertirse en un espacio de fortalecimiento comunitario, donde los estudiantes no sientan vergüenza de su lengua ni de su cultura, sino que desarrollen conciencia crítica y pertenencia territorial.

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen este enfoque hacia otras áreas curriculares y otros contextos educativos rurales y urbanos, con el propósito de institucionalizar la planificación curricular descolonizadora como una política permanente. La construcción de una educación verdaderamente intercultural exige continuidad, liderazgo pedagógico y voluntad política para consolidar un modelo educativo que responda a la



pluralidad cultural del Estado Plurinacional y contribuya a la transformación social desde la escuela.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorim, J., & Menezes, I. (2019). Descolonización del currículo: o cómo “no perder de ganar con la diversidad”. CIIE/FPCEUP.

Apaza, E. V. (2024). Desafíos culturales y estructurales en la implementación de la descolonización educativa en Bolivia. *Revista Científica y Académica*, 4(3), 2649–2667.

Bailón, R. O. F. (2016). Sobre una trans-colonialidad para la construcción de la pedagogía crítica descolonial: El caso de la propuesta curricular de la educación bolivariana. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 2(13).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/322641737.pdf>

Baptista, G. C. S. (2021). Hombres blancos con poder: Descolonizar el currículo en un curso de cultura y civilización. *Hispania*, 104(1), 17–20.  
<https://doi.org/10.1353/hpn.2021.0017>

Bedarnia, M. (2015). El aprendizaje intercultural a través de los textos literarios. Universidad Amar Telidji, Laghouat.

Carrillo, A. T. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 5–15.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15>

Centeno, Á. M., & Paz Grebe, M. de la. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las ciencias de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 89–95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>

Contreras, R. P. (2020). Currículum y descolonización: La construcción de un currículum crítico emergente en una escuela básica comunitaria mapuche Lafquenche, Llaguepulli, Región de La Araucanía (Chile). *Enfoques Educativos*, 17(2), 39–58.  
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60517>

Cristóbal, R. (2014). Sujeto y comunidad: Una noción subyacente al paradigma cooperativo. LANKI Kooperatibismoaren Ikertegia. <https://www.lanki.coop/wp-content/uploads/2017/03/Sujeto-y-comunidad.pdf>



- Da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (pp. 63–80). Losada.
- Daza, W. G. I. (2025). El bloque educativo indígena en Bolivia: Aportes a la educación intracultural, intercultural y descolonización (2004–2010). *Diálogos sobre Educación*, (33). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1542>
- Moreno Guier, A. (2021). Observaciones sobre la educación musical instrumental universitaria y su proceso de descolonización: Un enfoque teórico-práctico.
- Ocampo-González, A., & Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales. *Folios*, (57), 237–253. <https://doi.org/10.17227/folios.57-16793>
- Quintriqueo Millán, S., & McGinity Travers, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173–188. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Rodríguez, G. (2024). Discursos sobre descolonización y conflicto social: El caso de la VIII Marcha Indígena en Bolivia (2011). *Revista de Antropología y Arqueología*, 57.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111–128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Solano Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117–129. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n1/a07v19n1.pdf>
- Surian, A. (2012). Aprendizaje y competencias interculturales. *Ra Ximhai*, 8(2), 205–222. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123333013.pdf>
- Yapu, M. (2016). La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia. En *Cuadernos de Educación Inclusiva* (Vol. 1, pp. 131–152). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. <https://bibliotecadigital.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2108/Cuadernos%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva.pdf>



**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: Hector Jhonny Baltazar Zarate (HJBZ).

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

