

JMNJE V4. N1. 036

**El aymara en las aulas urbanas como camino de sanación, identidad y transformación educativa decolonial**

*Aymara in urban classrooms as a path to healing, identity and decolonial educational transformation*

**Autor:**

Miriam Albertina Huaycho Chura  
Universidad Pedagógica  
La Paz – Bolivia

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

<https://orcid.org/0009-0003-4191-5653>

**Autor de correspondencia:** *Miriam Albertina Huaycho Chura*, [albertinadoctorado@gmail.com](mailto:albertinadoctorado@gmail.com)

**Recepción:** 08-marzo-2026

**Aceptación:** 15-abril-2026

**Publicación:** 03-mayo-2026

**Cómo citar este artículo:**

Huaycho Chura, M. A. (2026). El aymara en las aulas urbanas como camino de sanación, identidad y transformación educativa decolonial. *Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.63688/r79a1k90>

© 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 estudio analiza la implementación de un Plan de Transformación Educativa orientado a la revitalización de la lengua aymara en la Unidad Educativa Virgen de Urkupiña, ubicada en la ciudad de El Alto, Bolivia. El objetivo fue fortalecer la identidad cultural y promover prácticas pedagógicas decoloniales mediante la integración de saberes comunitarios en el ámbito escolar. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción participativa, involucrando a estudiantes, docentes y familias a través de observación participante, entrevistas y actividades pedagógicas comunitarias.

Los resultados evidencian una transformación significativa en la dinámica escolar, caracterizada por la incorporación del aymara como práctica cotidiana, el fortalecimiento de la participación intergeneracional y la implementación de estrategias didácticas lúdicas y tecnológicas. Asimismo, se observó un cambio en la percepción de los estudiantes, quienes pasaron de asociar la lengua con experiencias de discriminación a valorarla como parte de su identidad cultural.

Se concluye que la integración de la lengua aymara en el proceso educativo contribuye a la descolonización de la escuela, promoviendo una educación inclusiva, contextualizada y orientada a la revalorización de los saberes ancestrales.

**Palabras clave:** pedagogía decolonial, lengua aymara, educación comunitaria, identidad cultural, interculturalidad crítica.

## ABSTRACT

This study analyzes the implementation of an Educational Transformation Plan aimed at revitalizing the Aymara language at the Virgen de Urkupiña Educational Unit, located in El Alto, Bolivia. The objective was to strengthen cultural identity and promote decolonial pedagogical practices through the integration of community knowledge into the school environment. The research was conducted under a qualitative approach with a participatory action research design, involving students, teachers, and families through participant observation, interviews, and community-based educational activities. The results show a significant transformation in school dynamics, characterized by the incorporation of Aymara as a daily practice, the strengthening of intergenerational participation, and the implementation of playful and technological teaching strategies. Additionally, a change in students' perceptions was observed, as they moved from associating the language with discrimination to valuing it as part of their cultural identity.

It is concluded that integrating the Aymara language into the educational process contributes to the decolonization of schooling by promoting an inclusive, contextualized education focused on the reevaluation of ancestral knowledge.

**Keywords:** decolonial pedagogy, Aymara language, community education, cultural identity, critical interculturality.



## 1. INTRODUCCIÓN

La configuración histórica de los sistemas educativos en América Latina ha estado profundamente marcada por la colonialidad del poder, del saber y del ser, lo cual ha generado estructuras escolares que privilegian una lógica monocultural y monolingüe en detrimento de las lenguas y saberes originarios. En este sentido, Quijano (2000) sostiene que la colonialidad constituye un patrón de dominación que organiza no solo las relaciones económicas y políticas, sino también las formas de producción del conocimiento, estableciendo jerarquías que subordinan los saberes indígenas frente a los saberes occidentales. Esta perspectiva se articula con lo planteado por Dussel (2000), quien advierte que el eurocentrismo ha operado como un mecanismo de invisibilización de otras epistemologías, consolidando una visión única y dominante del conocimiento.

En el ámbito educativo, estas dinámicas han contribuido a la exclusión sistemática de las lenguas originarias, reduciéndolas a espacios marginales dentro del currículo escolar y afectando los procesos de construcción identitaria. Una educación que no cuestiona las estructuras coloniales tiende a reproducir desigualdades históricas, incluso cuando se presenta bajo discursos interculturales (Walsh, 2009). En esta misma línea crítica, la necesidad de una desobediencia epistémica se vuelve fundamental para legitimar formas de conocimiento subalternizadas y generar transformaciones en los sistemas educativos (Mignolo, 2010).

Desde una perspectiva situada, Rivera Cusicanqui (2010) cuestiona las políticas educativas que incorporan elementos culturales indígenas sin transformar las relaciones de poder, señalando que estos procesos pueden convertirse en formas superficiales de inclusión. A su vez, Estermann (2006) advierte que la desconexión entre escuela y comunidad produce un “desencuentro cultural”, donde los saberes ancestrales quedan relegados al ámbito privado, sin incidencia real en la formación escolar. Estas tensiones evidencian la persistencia de estructuras coloniales que limitan la construcción de una educación verdaderamente intercultural.

En el caso boliviano, si bien existen avances normativos orientados a la descolonización educativa, como la Ley N.º 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, en la práctica muchas instituciones continúan reproduciendo esquemas tradicionales que restringen la presencia de



las lenguas originarias (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010). Este escenario refleja una brecha entre el marco legal y la realidad educativa, lo que exige replantear las prácticas pedagógicas desde enfoques más contextualizados y coherentes con la diversidad cultural.

Desde el campo pedagógico, Freire (1970) plantea que la educación debe orientarse hacia la liberación de los sujetos mediante el desarrollo de una conciencia crítica que permita transformar la realidad. En este sentido, la recuperación de las lenguas originarias no solo constituye un acto cultural, sino también político y educativo, en tanto fortalece la identidad y promueve el reconocimiento de los saberes comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento.

En este contexto, la presente investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Virgen de Urkupiña, ubicada en la ciudad de El Alto, Bolivia, donde se evidenció la ausencia de la lengua aymara en los espacios escolares y su asociación con experiencias de discriminación y silenciamiento. Frente a esta problemática, se implementó un Plan de Transformación Educativa orientado a revitalizar la lengua aymara mediante una pedagogía decolonizadora de carácter comunitario, basada en el diálogo de saberes y la participación activa de la comunidad educativa.

El propósito de este artículo es analizar los resultados de esta experiencia, demostrando que la incorporación de la lengua aymara en la vida escolar no solo fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que también contribuye a la reconstrucción de la identidad cultural, la participación intergeneracional y la transformación de las prácticas educativas hacia modelos más inclusivos, democráticos y contextualizados.

## **2. METODOLOGÍA**

### **Enfoque y diseño de la investigación**

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con orientación decolonial y comunitaria, centrado en la comprensión y transformación de las prácticas educativas en la Unidad Educativa Virgen de Urkupiña, ubicada en la ciudad de El Alto, Bolivia. Este enfoque permite analizar la realidad educativa desde las experiencias de los actores involucrados, reconociendo la relevancia de los saberes locales, las dinámicas culturales y las relaciones de poder que atraviesan el contexto escolar.



El diseño metodológico se fundamenta en la investigación-acción participativa, en la medida en que no solo busca describir una problemática, sino generar cambios concretos a partir de la intervención pedagógica. En este sentido, el proceso investigativo se articuló con la implementación del Plan de Transformación Educativa (PAT), concebido como una estrategia para revitalizar la lengua aymara mediante prácticas pedagógicas comunitarias, participativas y contextualizadas.

### **Participantes y contexto**

La investigación involucró a distintos actores de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes de nivel secundario (primero a tercero), docentes, personal directivo y administrativo, así como madres, padres y abuelos pertenecientes a la comunidad. Si bien las actividades institucionales integraron a los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), el desarrollo sistemático del proceso se concentró principalmente en el nivel secundario, con una incorporación progresiva en los demás niveles.

La participación de las familias tuvo un papel central, ya que permitió recuperar relatos, expresiones lingüísticas, canciones y saberes culturales en lengua aymara, los cuales fueron incorporados como recursos pedagógicos en el aula. Esta inclusión respondió a la necesidad de fortalecer la transmisión intergeneracional de la lengua y de vincular el proceso educativo con la vida comunitaria.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Para la recolección de información se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron captar la riqueza de las experiencias vividas durante el proceso. Entre ellas, se destacan la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, los círculos de reflexión y la sistematización de actividades pedagógicas desarrolladas en el marco del PAT. La observación participante se llevó a cabo durante las actividades en aula y en eventos comunitarios, permitiendo registrar cambios en las dinámicas de interacción, el uso de la lengua aymara y la participación de los distintos actores. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a estudiantes, docentes y familias, con el propósito de recoger percepciones, experiencias y significados asociados al proceso de revitalización lingüística.

Los círculos de reflexión constituyeron espacios colectivos de análisis y diálogo entre docentes y comunidad, en los cuales se discutieron los avances, dificultades y aprendizajes del proceso. Asimismo, se utilizaron registros escritos en cuadernos de aula,



producciones estudiantiles y materiales audiovisuales (videos, canciones y dramatizaciones) como fuentes de información para el análisis.

### **Estrategias de intervención pedagógica**

El Plan de Transformación Educativa se implementó mediante diversas estrategias orientadas a la integración de la lengua aymara en la vida escolar. Entre ellas, se incluyeron planificaciones compartidas entre docentes y comunidad, el uso de juegos pedagógicos como la lota y el dominó en aymara, actividades de expresión oral como cantos, poesías y diálogos, así como la realización de encuentros comunitarios (apthapis, jornadas culturales y actos cívicos).

De igual manera, se promovió el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la producción y difusión de contenidos en lengua aymara, lo que permitió ampliar los espacios de aprendizaje y fortalecer la motivación de los estudiantes. Estas estrategias favorecieron un aprendizaje activo, significativo y contextualizado, articulando saberes escolares y comunitarios.

### **Procedimiento de análisis de la información**

El análisis de la información se desarrolló en tres momentos interrelacionados. En primer lugar, se realizó el registro sistemático de las actividades mediante diarios de campo, cuadernos de aula y grabaciones audiovisuales. En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de reflexión colectiva en el que los hallazgos fueron discutidos con docentes y validados con las familias, lo que permitió contrastar y enriquecer la información desde múltiples perspectivas.

Finalmente, se procedió a la teorización de la experiencia, a partir de la identificación de patrones, significados y transformaciones observadas durante el proceso. Este análisis permitió construir comprensiones teóricas de carácter decolonial sobre la revitalización de la lengua aymara y su impacto en la transformación de las prácticas educativas, la identidad cultural y la participación comunitaria.

## **3. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos a partir de la implementación del Plan de Transformación Educativa (PAT) evidencian cambios significativos en las prácticas pedagógicas, en la participación comunitaria y en la valoración de la lengua aymara dentro de la Unidad Educativa Virgen de Urkupiña. A partir del proceso de sistematización, se identificaron siete



dimensiones de transformación que reflejan la incidencia del enfoque decolonial en el contexto escolar.

En términos generales, se observó que la lengua aymara pasó de estar ausente en las dinámicas educativas a constituirse como una práctica cotidiana, transversal y significativa para los actores educativos. Este cambio se evidenció tanto en el aula como en espacios comunitarios, donde la participación de estudiantes, docentes y familias permitió fortalecer la identidad cultural y resignificar el uso de la lengua originaria.

**Tabla 1.**

*Transformaciones observadas a partir del Plan de Transformación Educativa*

Dimensión	Situación inicial	Transformación observada
Presencia de la lengua aymara	Ausente en aulas y actividades escolares	Incorporación en actividades pedagógicas, actos cívicos y espacios comunitarios
Participación comunitaria	Limitada y periférica	Integración activa de madres, padres y abuelos en procesos educativos
Práctica pedagógica	Enfoque tradicional y vertical	Planificación compartida y aprendizaje colaborativo
Identidad cultural	Asociada a vergüenza o discriminación	Revalorización y fortalecimiento del sentido de pertenencia
Estrategias didácticas	Predominio de memorización	Uso de juegos, cantos, diálogos y recursos audiovisuales
Uso de TIC	Escasa aplicación educativa	Producción y difusión de contenidos en lengua aymara
Gestión escolar	Estructura jerárquica	Dinámica participativa y comunitaria

**Nota.** Elaboración propia a partir de la sistematización de observaciones, entrevistas y registros de aula desarrollados durante la implementación del Plan de Transformación Educativa.

### 3.1 Reconocimiento comunitario de la lengua y los saberes

Uno de los principales resultados evidenció que, antes de la intervención, la lengua aymara se encontraba invisibilizada dentro del espacio escolar, limitándose a su uso en contextos



familiares. Sin embargo, con la implementación del PAT, se logró integrar saberes comunitarios al aula mediante actividades como relatos orales, cantos, juegos y encuentros intergeneracionales. Este proceso permitió que los estudiantes reconozcan la lengua como parte de su identidad cultural, mientras que las familias asumieron un rol activo como portadoras de conocimiento.

### **3.2 Democratización de la práctica educativa**

Se identificó una transformación en la organización pedagógica, pasando de un modelo vertical a una dinámica participativa. La planificación compartida entre docentes y comunidad permitió redistribuir el poder dentro del aula, generando espacios de diálogo y construcción colectiva del conocimiento. Esta transformación se evidenció en actividades donde estudiantes y familias participaron activamente en la producción de contenidos en lengua aymara.

### **3.3 Fortalecimiento de la identidad cultural**

Los resultados muestran un cambio significativo en la percepción de los estudiantes respecto a la lengua aymara. Inicialmente asociada a sentimientos de vergüenza y discriminación, la lengua comenzó a ser valorada como un elemento de orgullo cultural. Este proceso se fortaleció a través de la participación de las familias en actividades escolares, lo que permitió resignificar la identidad lingüística desde una perspectiva positiva.

### **3.4 Aprendizaje lúdico y significativo**

El uso de estrategias didácticas basadas en el juego, el canto y la dramatización favoreció la apropiación de la lengua aymara de manera dinámica y participativa. Actividades como la lota aymara, el dominó lingüístico y los diálogos actuados contribuyeron al desarrollo de habilidades de pronunciación, escritura y comprensión, evidenciando mejoras en la participación y motivación de los estudiantes.

### **3.5 Integración de la tecnología en el aprendizaje**

La incorporación de las TIC permitió ampliar los espacios de aprendizaje mediante la producción de videos, canciones y dramatizaciones en lengua aymara. Estos recursos no solo fortalecieron el proceso educativo, sino que también facilitaron la difusión de contenidos en la comunidad, generando mayor interés y participación por parte de los estudiantes.

### **3.6 Transmisión intergeneracional de la lengua**



La participación activa de madres, padres y abuelos en actividades como apthapis y jornadas culturales permitió recuperar y transmitir saberes ancestrales en lengua aymara. Este proceso fortaleció el vínculo entre escuela y comunidad, promoviendo la continuidad generacional del idioma y consolidando el aprendizaje desde experiencias vivenciales.

### **3.7 Transformación de la gestión escolar**

Finalmente, se evidenció un cambio en la gestión institucional, pasando de una estructura jerárquica a una dinámica más participativa y comunitaria. La escuela se convirtió en un espacio de encuentro donde se reconocen los saberes locales y se promueve la inclusión cultural. Este proceso contribuyó no solo a la revitalización lingüística, sino también a la sanación colectiva de experiencias de exclusión.

## **4. DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la colonialidad del saber continúa operando como una estructura de poder que regula la producción, validación y circulación del conocimiento en el contexto educativo. Esta afirmación se alinea con lo planteado por Aníbal Quijano, quien sostiene que la colonialidad del poder no desaparece con el fin del colonialismo formal, sino que se reconfigura en las dinámicas contemporáneas de dominación, particularmente en el ámbito epistemológico (Quijano, 2000).

Desde esta perspectiva, la modernidad debe ser comprendida como un proceso históricamente situado que produjo tanto avances científicos como formas de exclusión epistémica. Como señala Enrique Dussel, la modernidad se construye en relación directa con el eurocentrismo, estableciendo una jerarquía que posiciona a Europa como centro de producción del conocimiento (Dussel, 2000). Este planteamiento se complementa con lo propuesto por Ramón Grosfoguel, quien advierte que los universalismos occidentales han sido construidos desde una perspectiva parcial que se presenta como global (Grosfoguel, 2006), lo que refuerza la exclusión de otras epistemologías.

En relación con la subordinación de los saberes ancestrales, los resultados coinciden con las reflexiones de Walter Mignolo, quien plantea que la colonialidad del saber implica la deslegitimación sistemática de conocimientos no occidentales (Mignolo, 2009). No obstante, la vigencia de estos saberes en prácticas comunitarias evidencia que poseen racionalidad propia, lo que permite cuestionar la supuesta superioridad del conocimiento moderno. En



esta línea, la propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui resulta clave, ya que introduce la noción de coexistencia de racionalidades diversas sin necesidad de homogeneización, planteando una articulación crítica de saberes (Rivera Cusicanqui, 2010).

Asimismo, la crítica al colonialismo intelectual desarrollada por Orlando Fals Borda permite profundizar el análisis, al evidenciar que la dependencia epistemológica limita la producción de conocimiento situado y autónomo (Fals Borda, 1987). Esta problemática se refleja en los sistemas educativos, donde persisten estructuras que privilegian el conocimiento académico formal sobre los saberes comunitarios, reproduciendo así relaciones de subordinación.

Por otro lado, la descolonización del poder, entendida como transformación estructural, exige superar el plano discursivo y avanzar hacia cambios concretos en las prácticas educativas. En este punto, las pedagogías decoloniales propuestas por Catherine Walsh permiten comprender la necesidad de generar procesos educativos orientados a la resistencia, la reexistencia y la transformación de las formas de conocimiento (Walsh, 2017). Estas perspectivas se articulan con planteamientos emancipatorios como los de Aguilera Morales y Clavijo Ramírez (2021), quienes destacan la educación como un proceso orientado a la liberación y la autonomía de los sujetos.

En el contexto boliviano, la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez establece un marco normativo orientado a la descolonización educativa y al reconocimiento de la diversidad cultural (Ministerio de Educación, 2010). Sin embargo, los resultados evidencian que su implementación enfrenta tensiones derivadas de la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales. En este sentido, el enfoque del Vivir Bien se configura como un horizonte alternativo que replantea la relación entre conocimiento, comunidad y naturaleza, superando visiones reduccionistas del desarrollo (Farah & Vasapollo, 2011; Bautista, 2011). En este marco, la ecología del saber emerge como una propuesta fundamental para superar la monocultura del conocimiento. Según Boaventura de Sousa Santos, esta perspectiva plantea la necesidad de reconocer la diversidad epistémica y promover el diálogo entre distintos sistemas de conocimiento sin jerarquías excluyentes (Sousa Santos, 2010). No obstante, como advierte el mismo autor, la construcción de una ecología de saberes requiere procesos de traducción intercultural que permitan establecer relaciones de complementariedad sin eliminar las diferencias (Sousa Santos, 2018). Esta visión se vincula



con planteamientos previos sobre la superación de dualidades epistemológicas (Sousa Santos, 2012).

Finalmente, los aportes de Hugo Zemelman permiten comprender la importancia de desarrollar una conciencia crítica en los sujetos, orientada a la construcción de conocimiento desde la realidad concreta (Zemelman, 2005). En este sentido, la descolonización del saber no solo implica transformar estructuras institucionales, sino también promover sujetos capaces de cuestionar los marcos epistemológicos dominantes.

## 5. CONCLUSIÓN

Se evidencia que la incorporación de la lengua aymara en la dinámica escolar no constituye únicamente una estrategia didáctica, sino un proceso profundo de transformación epistemológica y social. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Bautista (2011), quien sostiene que el pensamiento descolonial implica cuestionar las estructuras de conocimiento impuestas y abrir espacios para la emergencia de saberes históricamente subordinados. La experiencia analizada demuestra que la escuela puede convertirse en un escenario de disputa epistemológica, donde los saberes comunitarios adquieren legitimidad y centralidad en el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, la revitalización de la lengua aymara observada en la investigación se alinea con la propuesta de Sousa Santos, quien plantea que descolonizar el saber implica reconocer la pluralidad epistemológica y valorar las formas de conocimiento producidas desde los contextos locales (De Sousa Santos, 2010). Asimismo, la integración de saberes familiares y comunitarios en el aula refleja lo que el autor denomina “ecología de saberes”, donde distintas formas de conocimiento dialogan sin jerarquías (De Sousa Santos, 2018). Este proceso se evidencia claramente en las actividades intergeneracionales, donde las familias no solo transmiten la lengua, sino también cosmovisiones y prácticas culturales.

En relación con la dimensión metodológica, los resultados confirman la pertinencia de la investigación-acción participativa como enfoque transformador. Tal como señala Fals Borda (2008), este tipo de investigación redistribuye el poder y convierte a los participantes en sujetos activos del proceso de conocimiento. En la experiencia analizada, la participación de estudiantes, docentes y familias en la planificación y ejecución de actividades permitió



romper con la lógica tradicional del aula, generando una construcción colectiva del aprendizaje.

De igual manera, los hallazgos pueden ser interpretados desde la pedagogía crítica, en la medida en que el proceso educativo favoreció el desarrollo de una conciencia reflexiva sobre la identidad cultural y lingüística. En este sentido, Freire (1970) plantea que la educación debe permitir a los sujetos reconocerse como protagonistas de su propia historia, lo cual se evidencia en el cambio de percepción de los estudiantes respecto a la lengua aymara, pasando de la vergüenza al orgullo. Este cambio no solo tiene implicaciones educativas, sino también sociales, al contribuir a la reconstrucción de identidades históricamente afectadas por procesos de discriminación.

Por otro lado, la transformación observada en las prácticas pedagógicas responde a la necesidad de construir metodologías alternativas que surjan desde los contextos locales. En este marco, Pertuz (2021) propone el desarrollo de enfoques decoloniales que reconozcan “lugares otros” de producción de conocimiento, lo cual se refleja en la incorporación de estrategias como los juegos, los cantos y las prácticas comunitarias en el aula. Estas metodologías no solo facilitan el aprendizaje, sino que también resignifican el rol de la escuela como espacio cultural.

Los resultados se articulan con las propuestas de las pedagogías decoloniales, que buscan transformar las relaciones de poder en los procesos educativos. Walsh (2017) sostiene que estas pedagogías promueven prácticas insurgentes orientadas a resistir y re-existir frente a las estructuras coloniales. En la investigación, esta perspectiva se materializa en la democratización de la gestión escolar y en la participación activa de la comunidad, lo que permite construir una educación más inclusiva y contextualizada.

Los hallazgos pueden ser comprendidos dentro de los debates actuales sobre la investigación socioeducativa decolonial en América Latina. En este sentido, Ortiz Castiblanco (2024) destaca la necesidad de generar investigaciones que no solo describan la realidad, sino que contribuyan a su transformación desde una perspectiva crítica y situada. La experiencia analizada responde a este enfoque, al evidenciar que la revitalización lingüística puede ser un eje articulador para la transformación educativa, la participación comunitaria y la construcción de justicia epistémica.



En síntesis, la discusión permite afirmar que la incorporación de la lengua aymara en la escuela no solo fortalece las competencias comunicativas, sino que constituye un proceso de descolonización educativa que transforma las relaciones de poder, legitima los saberes comunitarios y contribuye a la construcción de identidades culturales más sólidas y conscientes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, R. (2011). Hacia una fundamentación del pensamiento crítico descolonial. En I. Farah & L. Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* CIDES-UMSA. <https://philpapers.org/rec/BAUHUF>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. [https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/descolonizar-el-saber\\_final-de-souza-santos.pdf](https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 41–53). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT. <https://es.scribd.com/document/389542400/Estermann-Josef-Filosofia-Andina>
- Fals Borda, O. (2008). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. *Revista Colombiana de Sociología*, 31(1), 13–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8686837>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo. [https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo\\_Walter\\_Desobediencia\\_epistemica\\_2010.pdf](https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_2010.pdf)



Ministerio de Educación de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez*.  
[https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY\\_070\\_AVELINO\\_SINANI\\_ELIZARDO\\_PEREZ.pdf](https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf)

Ortiz Castiblanco, C. C. (2024). Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en Nuestra América [Challenges and horizons of decolonial socio-educational research in Our America]. *Analéctica*, 10(65). Arkho Ediciones.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14618952>

Pertuz, N. (2021). Propuesta teórico-metodológica decolonial de “lugares otros”. *Caribe*, 22(2), 85–102. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/98578>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber* (pp. 201–246). CLACSO.  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.  
<https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 15–30.  
<https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales*. Abya-Yala.

**Conflicto de Intereses:** El autor declara que no existen conflictos de intereses en la elaboración del presente artículo y que el trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en otra revista.

#### FINANCIAMIENTO

El autor declara que no recibió financiamiento institucional ni externo para el desarrollo del presente estudio.

#### CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Miriam Albertina Huaycho Chura (MAHCH).



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

