

ESRI-Vol.3. N1. 016

**Identidad y saberes ancestrales: propuesta de gestión educativa  
descolonizadora**

***Identity and Ancestral Knowledge: A Proposal for Decolonizing  
Educational Management***

**Autor:**

Ronald Chungara Mamani  
Universidad Pedagógica  
Sucre – Bolivia

[chungara10r@gmail.com](mailto:chungara10r@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0004-2392-1096>

**Autor de correspondencia:** *Ronald Chungara Mamani*, [chungara10r@gmail.com](mailto:chungara10r@gmail.com)

**Recepción:** 19-febrero-2026

**Aceptación:** 11-marzo-2026

**Publicación:** 22-abril-2026

**Cómo citar este artículo:**

Chungara Mamani, R. (2026). Identidad y saberes ancestrales: propuesta de gestión educativa descolonizadora. *Sage Sphere International Journal*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.63688/ara55s65>

© 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 necesidad de fortalecer una gestión educativa descolonizadora mediante la integración de saberes ancestrales en el contexto de la Unidad Educativa “Santa Rosa” de Challapata, Bolivia. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación sociocrítica y participativa, involucrando a 45 actores educativos, entre estudiantes, docentes, padres de familia y sabios comunitarios. A través de técnicas como la observación participante, diálogos comunitarios y asambleas, se identificaron tensiones entre el marco normativo intercultural y las prácticas pedagógicas tradicionales, caracterizadas por el predominio del castellano y la escasa incorporación de conocimientos locales. Los resultados evidencian que los estudiantes poseen un importante acervo de saberes relacionados con prácticas agrícolas, medicina tradicional y organización comunitaria, los cuales no son integrados sistemáticamente en el currículo. Asimismo, se constató una limitada participación de la comunidad en la gestión educativa, lo que restringe el desarrollo de procesos interculturales sostenibles. En respuesta, se propone una articulación curricular que incorpora saberes ancestrales en diferentes áreas del conocimiento, promoviendo aprendizajes contextualizados y el fortalecimiento de la identidad cultural. Se concluye que la descolonización educativa requiere una transformación integral que incluya cambios en la gestión institucional, la práctica docente y la participación comunitaria, orientada hacia la construcción de una educación pertinente y basada en la justicia cognitiva.

**Palabras clave:** educación descolonizadora, saberes ancestrales, gestión educativa intercultural, identidad cultural, justicia cognitiva.

## ABSTRACT

This study analyzes the need to strengthen a decolonizing educational management through the integration of ancestral knowledge in the context of the "Santa Rosa" Educational Unit of Challapata, Bolivia. The research was developed under a qualitative approach with a socio-critical and participatory orientation, involving 45 educational actors, including students, teachers, parents and community experts. Through techniques such as participant observation, community dialogues and assemblies, tensions were identified between the intercultural normative framework and traditional pedagogical practices, characterized by the predominance of Spanish and the scarce incorporation of local knowledge. The results show that students have an important body of knowledge related to agricultural practices, traditional medicine and community organization, which are not systematically integrated into the curriculum. Likewise, limited community participation in educational management was found, which restricts the development of sustainable intercultural processes. In response, a curricular articulation is proposed that incorporates ancestral knowledge in different areas of knowledge, promoting contextualized learning and the strengthening of cultural identity. It is concluded that educational decolonization requires a comprehensive transformation that includes changes in institutional management, teaching practice and community participation, oriented towards the construction of a relevant education based on cognitive justice.

**Keywords:** decolonizing education, ancestral knowledge, intercultural educational management, cultural identity, cognitive justice.



## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano, la educación ha estado históricamente marcada por estructuras coloniales que han privilegiado formas de conocimiento occidentales, relegando a un segundo plano los saberes ancestrales de los pueblos indígenas. Este fenómeno, conocido como colonialidad del saber, ha generado una fragmentación en la identidad cultural de los estudiantes y una desconexión entre la escuela y la realidad sociocultural de las comunidades (Mignolo, 2010; Santos, 2010). En este sentido, la necesidad de una transformación educativa orientada hacia la descolonización se ha convertido en un tema central dentro de los debates pedagógicos contemporáneos.

En Bolivia, la consolidación del Estado Plurinacional y la promulgación de la Ley de Educación N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” establecen un marco normativo que promueve una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, reconociendo la diversidad cultural como un elemento constitutivo del sistema educativo (Ministerio de Educación Bolivia, 2010; Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009). No obstante, a pesar de estos avances normativos, en la práctica educativa persisten dinámicas que reproducen esquemas eurocéntricos, limitando la incorporación efectiva de los saberes comunitarios en el currículo escolar (Alanoca Arocutipa et al., 2019).

Diversos estudios han evidenciado que la educación intercultural en América Latina enfrenta desafíos estructurales relacionados con la falta de articulación entre los conocimientos académicos y los saberes locales, así como con la escasa participación de las comunidades en los procesos educativos (Tambaco Quintero et al., 2024; Bravo-Delgado et al., 2020). En este contexto, la integración de saberes ancestrales no solo representa una estrategia pedagógica, sino también una apuesta política y epistémica orientada a la construcción de una justicia cognitiva que reconozca la pluralidad de conocimientos existentes (Solano-Alpizar, 2015).

Desde una perspectiva teórica, autores como Walsh (2013) plantean que la interculturalidad crítica no debe limitarse a una inclusión superficial de lo indígena, sino que implica una transformación profunda de las estructuras de poder que configuran el conocimiento. De igual manera, Cusicanqui (2010) propone la noción de “ch’ixi” como una forma de coexistencia de saberes sin que uno subsuma al otro, lo cual resulta clave para comprender las dinámicas de diálogo intercultural en contextos educativos. Asimismo, Bautista Segales



(2014) enfatiza la necesidad de pensar desde América Latina, reconociendo las epistemologías propias como fundamento para una educación verdaderamente contextualizada.

En el ámbito empírico, investigaciones recientes han demostrado que la incorporación de saberes ancestrales en el currículo contribuye significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural, la participación estudiantil y la pertinencia educativa en contextos rurales (Montero Zamora et al., 2025; Sánchez-Raza & Rhea-Almeida, 2020). De igual forma, estudios sobre gestión educativa intercultural evidencian que el liderazgo institucional y la participación comunitaria son factores clave para garantizar la sostenibilidad de estos procesos (Torres-Acurio & Turpo-Chaparro, 2024; Zegarra-Valladolid & Velazco-Cueva, 2025).

A pesar de estos avances, persisten vacíos en la implementación de modelos educativos descolonizadores, especialmente en lo que respecta a la articulación entre teoría y práctica, así como en la formación docente en enfoques interculturales y decoloniales (Vandeyar, 2024). Esta situación evidencia la necesidad de desarrollar propuestas educativas que no solo integren los saberes ancestrales, sino que también transformen las lógicas de gestión institucional desde una perspectiva participativa y comunitaria.

En este marco, el presente estudio se desarrolla en la Unidad Educativa “Santa Rosa” de Challapata, donde se identifica una tensión entre las disposiciones normativas y las prácticas pedagógicas cotidianas, caracterizadas por el predominio del castellano y de contenidos descontextualizados. Esta problemática refleja una desconexión entre la escuela y la vida cultural de la comunidad, lo cual limita el desarrollo integral de los estudiantes y la preservación de su identidad cultural.

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación es fortalecer una gestión educativa descolonizadora mediante la revalorización de los saberes ancestrales y la participación activa de la comunidad en los procesos educativos. Para ello, se analizan como categorías centrales la gestión educativa intercultural y la integración de conocimientos ancestrales en el currículo, con el propósito de generar una propuesta que contribuya a la transformación del sistema educativo desde una perspectiva de justicia cognitiva y pertinencia cultural.

Finalmente, la relevancia del estudio radica en su aporte a la construcción de modelos educativos alternativos que respondan a las realidades socioculturales de los pueblos



indígenas, promoviendo una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también fortalezca la identidad, la autonomía y el Vivir Bien como horizonte de desarrollo comunitario.

## 2. METODOLOGIA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación sociocrítica y perspectiva decolonial, lo que permitió analizar las prácticas educativas desde la realidad sociocultural de la comunidad y comprender las relaciones de poder que inciden en la producción del conocimiento, en concordancia con los planteamientos de la justicia cognitiva (Solano-Alpizar, 2015). El diseño fue de tipo participativo y descriptivo, orientado a involucrar activamente a los actores educativos en la construcción del conocimiento y en la identificación de las tensiones existentes entre la educación formal y los saberes ancestrales.

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa “Santa Rosa”, ubicada en Challapata, Bolivia, en un contexto caracterizado por la presencia de comunidades quechua y aimara, donde se mantienen prácticas culturales, lingüísticas y productivas propias del territorio. La población estuvo conformada por los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades comunitarias. La muestra fue de tipo no probabilística e intencional, seleccionada en función de la participación activa y el conocimiento del contexto sociocultural, alcanzando un total aproximado de 45 participantes, distribuidos entre estudiantes de nivel secundario, docentes, padres de familia y sabios comunitarios, lo que permitió una visión integral del fenómeno estudiado.

Para la recolección de información se utilizaron técnicas cualitativas orientadas al diálogo de saberes, privilegiando la interacción directa con los actores en sus contextos naturales (Bravo-Delgado et al., 2020). En este sentido, se aplicó la observación participante para analizar la dinámica áulica, el uso de la lengua originaria y las prácticas pedagógicas predominantes; asimismo, se desarrollaron diálogos y conversares alternativos como espacios de intercambio horizontal donde se recuperaron conocimientos agrícolas, lingüísticos y espirituales. De manera complementaria, se realizaron asambleas comunitarias y se recogieron historias de vida, lo que permitió comprender la transmisión intergeneracional de los saberes ancestrales y su relación con el sistema educativo formal.



El análisis se estructuró a partir de categorías como la gestión educativa intercultural, los saberes ancestrales, el uso de la lengua originaria y la participación comunitaria, lo que permitió interpretar las dinámicas educativas desde una perspectiva integral y contextualizada, en línea con los enfoques contemporáneos de la educación intercultural en América Latina (Tambaco Quintero et al., 2024). El procedimiento se desarrolló en tres momentos fundamentales: un diagnóstico inicial de carácter crítico-reflexivo, la aplicación de técnicas de recolección de información en escenarios educativos y comunitarios, y finalmente la organización e interpretación de los datos obtenidos.

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque interpretativo basado en la codificación temática, lo que permitió identificar patrones, relaciones y tensiones entre las categorías estudiadas. Asimismo, se aplicó un proceso de triangulación de fuentes, considerando la información proveniente de estudiantes, docentes y actores comunitarios, con el fin de fortalecer la validez de los resultados. Todo el proceso investigativo se desarrolló bajo principios éticos, garantizando la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el respeto a los saberes y prácticas culturales de la comunidad, promoviendo una investigación comprometida con la transformación educativa y la revalorización de la identidad cultural.

### 3. RESULTADOS

Los resultados del diagnóstico evidencian una discrepancia entre el marco normativo intercultural y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Unidad Educativa “Santa Rosa”. A pesar de la promoción de una educación plurilingüe, se observa un predominio del castellano como lengua de enseñanza, lo que limita el uso efectivo del quechua y el aimara en el proceso educativo. Esta situación genera una desconexión entre los contenidos impartidos y la realidad sociocultural de los estudiantes.

En el ámbito pedagógico, la observación participante permitió identificar que las estrategias de enseñanza se centran principalmente en la transmisión de contenidos académicos convencionales, con escasa incorporación de saberes locales. Sin embargo, mediante los diálogos y espacios comunitarios, se evidenció que los estudiantes poseen conocimientos significativos relacionados con prácticas agrícolas, medicina tradicional y organización social, los cuales no son sistemáticamente integrados al currículo. Estos hallazgos coinciden



con estudios que destacan la relevancia de incorporar saberes ancestrales para fortalecer la pertinencia educativa (Montero Zamora et al., 2025).

En relación con la participación comunitaria, se constató que la intervención de sabios comunitarios es limitada y no forma parte estructural del proceso educativo. No obstante, cuando se generan espacios de interacción directa, se observa un impacto positivo en la motivación estudiantil y en la revalorización cultural. En este sentido, se elaboró una propuesta de articulación curricular que integra los saberes ancestrales en distintas áreas del conocimiento, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1.**

*Articulación de saberes ancestrales en el currículo escolar*

Área curricular	Saber ancestral identificado	Estrategia pedagógica	Resultado esperado
Lenguaje	Lengua originaria (quechua/aimara)	Conversatorios bilingües y producción textual	Fortalecimiento de la identidad lingüística
Ciencias Naturales	Conocimientos agrícolas tradicionales	Aprendizaje basado en proyectos productivos	Desarrollo de pensamiento contextualizado
Educación en Valores	Principios de reciprocidad (Ayni, Minka)	Trabajo colaborativo comunitario	Mejora de la convivencia social
Ciencias Sociales	Sabiduría de amautas	Diálogo intergeneracional	Revalorización de la cultura local
Técnica Tecnológica	Prácticas agrícolas regionales	Aulas comunitarias	Vinculación teoría–práctica

**Nota.** Integración de saberes ancestrales en áreas curriculares. Elaboración propia.

La tabla evidencia que existe un potencial significativo para articular los conocimientos ancestrales con las áreas curriculares, permitiendo una educación más contextualizada y pertinente. Asimismo, se observa que la incorporación de estrategias pedagógicas basadas en el entorno favorece el aprendizaje significativo y fortalece la identidad cultural de los estudiantes.



En cuanto a la gestión educativa, se identificó una débil articulación entre la institución y la comunidad, lo que limita la implementación de estrategias interculturales sostenibles. La toma de decisiones se mantiene principalmente en el ámbito institucional, con escasa participación de los actores comunitarios, lo que dificulta la consolidación de un modelo educativo intercultural. Estos resultados coinciden con investigaciones que resaltan la importancia del liderazgo participativo en contextos educativos diversos (Torres-Acurio & Turpo-Chaparro, 2024).

En síntesis, los resultados muestran que, si bien existe una base cultural sólida en la comunidad, esta no se encuentra plenamente integrada en el proceso educativo, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la gestión educativa desde una perspectiva descolonizadora que promueva la participación activa de la comunidad y la revalorización de los saberes ancestrales.

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que, a pesar de la existencia de un marco normativo orientado hacia la interculturalidad, en la práctica educativa persisten estructuras que reproducen la colonialidad del saber, lo que limita la integración efectiva de los conocimientos ancestrales en el currículo. Esta situación coincide con lo planteado por Mignolo (2010), quien sostiene que las instituciones educativas continúan operando bajo lógicas eurocéntricas que subordinan otras formas de conocimiento, así como con Santos (2010), quien advierte que la hegemonía epistemológica impide el reconocimiento de la diversidad cognitiva.

En este sentido, la escasa incorporación del quechua y el aimara como lenguas de aprendizaje no solo representa una barrera pedagógica, sino también una forma de exclusión cultural que afecta la construcción de la identidad estudiantil. Estos hallazgos se relacionan con investigaciones realizadas en contextos similares, donde se ha demostrado que la educación intercultural bilingüe enfrenta limitaciones estructurales que dificultan su implementación efectiva en las instituciones educativas (Sánchez-Raza & Rhea-Almeida, 2020). Asimismo, la evidencia empírica indica que la falta de uso de las lenguas originarias en el aula contribuye a la desvalorización de los saberes locales y a la pérdida progresiva de la identidad cultural. Por otro lado, los resultados muestran que los estudiantes poseen un amplio conocimiento de prácticas agrícolas, medicina tradicional y formas de organización comunitaria, lo que



confirma la existencia de un capital cultural significativo que no está siendo aprovechado dentro del sistema educativo. Esta situación coincide con lo señalado por Montero Zamora et al. (2025), quienes evidencian que la integración de saberes ancestrales en el currículo contribuye al desarrollo de aprendizajes contextualizados y significativos. De igual manera, Tambaco Quintero et al. (2024) destacan que la educación intercultural en América Latina aún enfrenta desafíos en la articulación entre el conocimiento académico y los saberes comunitarios, lo que limita su impacto en la inclusión y la justicia social.

En relación con la participación comunitaria, se identificó que la intervención de los sabios comunitarios es limitada y no forma parte estructural del proceso educativo, lo que coincide con lo planteado por Bravo-Delgado et al. (2020), quienes señalan que la participación social en educación suele ser reducida a espacios formales sin incidencia real en la toma de decisiones. Sin embargo, los resultados también evidencian que cuando se generan espacios de diálogo horizontal y participación activa, se produce un impacto positivo en la motivación estudiantil y en la revalorización cultural, lo que refuerza la importancia de fortalecer la vinculación entre la escuela y la comunidad.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2013), quien plantea que la transformación educativa requiere cuestionar las estructuras de poder que configuran el conocimiento y promover un diálogo horizontal entre saberes. En esta misma línea, Cusicanqui (2010) propone la coexistencia de múltiples racionalidades sin que una anule a la otra, lo cual se evidencia en los resultados cuando se integran prácticas comunitarias en el proceso educativo sin desplazar completamente el conocimiento académico.

Asimismo, la débil articulación entre la institución educativa y la comunidad pone en evidencia limitaciones en la gestión educativa intercultural, lo que coincide con estudios recientes que destacan la importancia del liderazgo participativo y la gestión inclusiva en contextos culturalmente diversos (Torres-Acurio & Turpo-Chaparro, 2024; Zegarra-Valladolid & Velazco-Cueva, 2025). En este sentido, la transformación de la gestión educativa no solo implica cambios en el currículo, sino también en las formas de organización institucional y en la toma de decisiones.

Finalmente, los resultados también permiten identificar que la formación docente constituye un factor determinante en la implementación de enfoques descolonizadores. Tal como señala



Vandeyar (2024), la preparación de los docentes en perspectivas decoloniales es fundamental para transformar las prácticas pedagógicas y superar las limitaciones del modelo educativo tradicional. En este contexto, la educación descolonizadora no debe entenderse como una sustitución del conocimiento académico, sino como un proceso de articulación que permita reconocer y valorar la diversidad de saberes existentes.

## 5. CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio permiten afirmar que, a pesar de la existencia de un marco normativo que promueve la educación intercultural en Bolivia, en la práctica persisten enfoques pedagógicos tradicionales que limitan la incorporación efectiva de los saberes ancestrales en el currículo. Esta situación genera una desconexión entre la escuela y la realidad sociocultural de los estudiantes, afectando el desarrollo de una educación pertinente y contextualizada.

Se evidencia que los estudiantes poseen un conocimiento significativo relacionado con prácticas agrícolas, organización comunitaria y saberes lingüísticos propios de su entorno; sin embargo, estos conocimientos no son aprovechados de manera sistemática en el proceso educativo. La ausencia de estrategias pedagógicas que integren estos saberes limita el desarrollo de aprendizajes significativos y la consolidación de la identidad cultural.

Asimismo, se identificó que la participación de los sabios comunitarios en la dinámica escolar es escasa y no se encuentra formalmente articulada dentro de la planificación curricular. No obstante, cuando se generan espacios de interacción directa entre la comunidad y la escuela, se observa un impacto positivo en la motivación estudiantil, la revalorización cultural y la comprensión contextualizada de los contenidos.

En el ámbito de la gestión educativa, se constató una débil articulación entre la institución y la comunidad, lo que dificulta la implementación de un modelo educativo intercultural sostenible. La toma de decisiones se mantiene centralizada, lo que limita la participación activa de los actores comunitarios en los procesos educativos y reduce las posibilidades de construir una gestión verdaderamente inclusiva.

En este sentido, se concluye que la implementación de una gestión educativa descolonizadora requiere no solo la integración de saberes ancestrales en el currículo, sino también una transformación en las prácticas institucionales, en la formación docente y en los mecanismos de participación comunitaria. Este enfoque permite fortalecer la identidad cultural, promover



la justicia cognitiva y generar procesos educativos más pertinentes y coherentes con la realidad sociocultural.

Finalmente, se reconoce que la descolonización educativa constituye un proceso complejo y progresivo, que demanda el compromiso de todos los actores educativos. En este marco, se recomienda fortalecer la formación docente en enfoques interculturales, promover la creación de espacios de diálogo entre la escuela y la comunidad, y desarrollar propuestas curriculares que integren de manera sistemática los saberes ancestrales, contribuyendo así a la construcción de un modelo educativo orientado al Vivir Bien.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanoca Arocutipa, V., Mamani Luque, O. M., & Condori Castillo, W. W. (2019). El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 227–246. <https://doi.org/10.19053/01227238.6994>
- Bautista Segales, J. (2014). *Qué significa pensar desde América Latina*. Akal, S.A. <https://poraquipasocompadre.files.wordpress.com/2017/05/quc3a9-significa-pensar-desde-amc3a9rica-latina-juan-bautista-s-2014.pdf>
- Bravo-Delgado, M., Ramírez-Ramírez, L. N., & Escobar-Pérez, J. Z. (2020). Retos y realidades de la participación social en educación básica: Revisión sistemática de bibliografía. *Revista Electrónica Educare*, 24(3). <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.16>
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. [https://www.oas.org/dil/esp/constitucion\\_bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf)
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- Mignolo, W. (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\\_retorica\\_de\\_la\\_modernidad\\_logica\\_de\\_la\\_colonialidad\\_y\\_gramatica\\_de\\_la\\_descoloniabilidad\\_2010.pdf](https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descoloniabilidad_2010.pdf)
- Ministerio de Educación Bolivia. (2010). *Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” N° 070*. Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia.



- Montero Zamora, E. G., Segura Cueva, K. A., Montero Cadena, O. G., & Montero Cadena, S. B. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo de décimo año de educación básica: Implementación en una institución particular rural de la costa ecuatoriana. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 5(3), 395–411. <https://doi.org/10.60100/bciv.v5i3.264>
- Sánchez-Raza, V., & Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1). <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1988>
- Santos, B. de S. (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)
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1). <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Tambaco Quintero, A. R., Angulo Quiñónez, O. G., Quiñónez Valencia, K. P., Zúñiga Chamorro, C. R., & Montaña Medina, C. E. (2024). Educación intercultural en América Latina: Avances, desafíos y perspectivas futuras para la inclusión y la justicia social. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(E4), 644–657. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/514>
- Tambaco Quintero, A. R., Barcia Cedeño, E. I., Díaz Quiñones, K. M., Palacios González, J. J., & Prado Zamora, R. E. (2024). Integración al desarrollo educativo, la cultura, los saberes ancestrales y la recreación en el currículo escolar a través de proyectos de vinculación en la provincia de Esmeraldas. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 796–808. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.452>
- Torres-Acurio, J., & Turpo-Chaparro, J. E. (2024). Gestión educativa intercultural bilingüe en instituciones rurales peruanas en tiempos de Covid-19. *Práxis Educativa*, 19, e22824. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22824.024>
- Vandeyar, S. (2024). Decolonisation of education: The pre-service teacher turn. *Teacher Development*. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2401872>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>



Zegarra-Valladolid, L. M., & Velazco-Cueva, M. F. (2025). Incidencia de la gestión educativa y la diversidad cultural en la calidad educativa. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 22–33. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.589>

**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: Ronald Chungara Mamani (RCHM).

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

