

ESCTS-Vol.4. N1. 027

Diálogo intercultural participativo y gestión educativa descolonizadora en contextos urbanos populares de Bolivia

Participatory Intercultural Dialogue and Decolonizing Educational Management in Popular Urban Contexts of Bolivia

Autores:

Walter Bautista Machaca
Universidad Pedagógica
Sucre – Bolivia

wbautimacha@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-6524-9497>

Autor de correspondencia: *Walter Bautista Machaca*, wbautimacha@gmail.com

Recepción: 08-marzo-2026

Aceptación: 17-abril-2026

Publicación: 29-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Bautista Machaca, W. (2026). Diálogo intercultural participativo y gestión educativa descolonizadora en contextos urbanos populares de Bolivia. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries And Society*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.63688/aa2r3275>

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



RESUMEN

La presente investigación analiza la configuración del diálogo intercultural participativo como eje central de la gestión educativa descolonizadora en la Unidad Educativa Técnico Humanístico Eufrasio Ibáñez, ubicada en la ciudad de El Alto, Bolivia, en el marco de la Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez. El objetivo fue comprender cómo este diálogo se materializa en las prácticas institucionales y cuáles son los factores que condicionan su desarrollo desde la experiencia de los actores educativos. Se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque decolonial y método dialógico comunitario, aplicando entrevistas semiestructuradas, observación participante, conversaciones comunitarias y revisión documental. La muestra estuvo conformada por directivos, docentes, estudiantes, madres, padres de familia y representantes del consejo educativo comunitario. Los resultados evidencian la persistencia de relaciones verticales en la toma de decisiones, una participación comunitaria mayormente formal, el reconocimiento de la madre como agente coeducador, la presencia de una crisis ética en la convivencia escolar y tensiones entre saberes locales y referentes globales. Se concluye que el diálogo intercultural participativo, mediado por una praxeología dialógica, constituye una vía pertinente para fortalecer la gestión educativa desde el horizonte del Vivir Bien, promoviendo corresponsabilidad, legitimidad comunitaria y justicia epistémica.

Palabras clave: diálogo intercultural, gestión educativa, descolonización, Vivir Bien, praxeología-

ABSTRACT

This research analyzes the configuration of participatory intercultural dialogue as the central axis of decolonizing educational management in the Eufrasio Ibáñez Technical Humanistic Educational Unit, located in the city of El Alto, Bolivia, within the framework of Law No. 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez. The objective was to understand how this dialogue materializes in institutional practices and what are the factors that condition its development from the experience of educational actors. A qualitative study was developed with a decolonial approach and community dialogic method, applying semi-structured interviews, participant observation, community conversations and documentary review. The sample was made up of directors, teachers, students, mothers, fathers and representatives of the community education council. The results show the persistence of vertical relationships in decision-making, mostly formal community participation, the recognition of the mother as a co-educational agent, the presence of an ethical crisis in school coexistence and tensions between local knowledge and global references. It is concluded that participatory intercultural dialogue, mediated by a dialogical praxeology, constitutes a pertinent way to strengthen educational management from the horizon of Living Well, promoting co-responsibility, community legitimacy and epistemic justice.

Keywords: intercultural dialogue, educational management, decolonization, Living Well, praxeology-



1. INTRODUCCIÓN

En América Latina, los sistemas educativos han estado históricamente atravesados por estructuras de dominación que reproducen desigualdades epistémicas, culturales y sociales, especialmente en pueblos indígenas y sectores populares. Quijano (2000) denomina a este fenómeno colonialidad del poder, entendido como la permanencia de patrones de clasificación social heredados del colonialismo que continúan organizando la producción del conocimiento, la autoridad y las relaciones sociales. En el campo educativo, esta colonialidad se manifiesta en la imposición de saberes eurocéntricos sobre los conocimientos comunitarios y ancestrales, generando procesos de exclusión simbólica y debilitamiento de la identidad cultural.

Frente a esta realidad, Mignolo (2007) propone la desobediencia epistémica como una respuesta crítica orientada a desmontar las estructuras coloniales del saber y abrir espacios para otras formas de pensar, aprender y enseñar desde los territorios y las experiencias históricamente marginadas. Esta perspectiva coincide con la interculturalidad crítica, entendida no como simple convivencia entre culturas, sino como una transformación profunda de las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas (Walsh, 2009). Desde otra mirada complementaria, la ecología de saberes reconoce la legitimidad de múltiples formas de conocimiento y cuestiona la hegemonía exclusiva del saber científico occidental, permitiendo construir procesos educativos más inclusivos y situados (Santos, 2010).

En Bolivia, estas discusiones adquieren especial relevancia con la promulgación de la Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez, la cual establece un modelo educativo sociocomunitario productivo basado en principios de descolonización, intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. La normativa plantea una transformación profunda de la gestión educativa, orientándola hacia la participación comunitaria, la recuperación de saberes propios y la construcción colectiva del Vivir Bien como horizonte civilizatorio alternativo (Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, 2010). Sin embargo, la aplicación de estos principios enfrenta limitaciones importantes, especialmente en contextos urbanos donde persisten estructuras jerárquicas y prácticas institucionales verticales.



Aikman (2003) advierte que los procesos de educación intercultural en América del Sur suelen presentar fuertes contradicciones entre los discursos oficiales de inclusión y las dinámicas reales de exclusión dentro de las escuelas, particularmente cuando la participación comunitaria se reduce a espacios formales sin incidencia efectiva en la toma de decisiones. Esta situación genera una participación aparente que no modifica las relaciones de poder existentes ni fortalece verdaderamente la corresponsabilidad educativa.

De manera similar, la educación en contextos aymaras continúa vinculándose profundamente con la memoria colectiva, la resistencia cultural y la construcción de identidad comunitaria, dimensiones que muchas veces son invisibilizadas por los modelos escolares tradicionales (Alanoca Arocutipa et al., 2019). Esta tensión entre normativa transformadora y prácticas institucionales tradicionales evidencia la necesidad de revisar críticamente cómo se gestiona la participación dentro de las unidades educativas.

En este escenario, el diálogo intercultural participativo emerge como una categoría fundamental para analizar la posibilidad de una gestión educativa verdaderamente descolonizadora. No se trata únicamente de promover la participación administrativa de madres, padres, docentes y estudiantes, sino de construir espacios reales de deliberación donde los saberes comunitarios tengan legitimidad epistémica y capacidad de incidir en las decisiones institucionales. Cuando la participación se reduce a la formalidad, se termina reproduciendo la misma lógica colonial bajo nuevos discursos institucionales.

A pesar del marco normativo vigente y de los avances discursivos en torno a la educación descolonizadora, persiste un vacío investigativo respecto a cómo se configura realmente el diálogo intercultural participativo en unidades educativas urbanas populares, particularmente en escenarios donde conviven tensiones entre la normativa estatal, las prácticas institucionales y las experiencias cotidianas de los actores educativos. Esta brecha justifica la necesidad de comprender cómo se materializa esta categoría en la práctica concreta y cuáles son los factores que obstaculizan o favorecen su desarrollo.

Por ello, el objetivo de esta investigación fue comprender cómo se configura el diálogo intercultural participativo como categoría descolonizadora en la gestión educativa de la Unidad Educativa Técnico Humanístico Eufrasio Ibáñez, ubicada en la ciudad de El Alto, identificando los elementos que condicionan su desarrollo desde la experiencia situada de



directivos, docentes, estudiantes, madres, padres de familia y representantes comunitarios.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación decolonial, considerando que el conocimiento no se produce de manera neutral ni universal, sino desde contextos históricos, territoriales y culturales específicos. Este enfoque permitió comprender la realidad educativa desde las experiencias vividas por los propios actores sociales involucrados, reconociendo la legitimidad de sus saberes y sus formas de interpretación del mundo.

El diseño metodológico se sustentó en el método dialógico comunitario, articulado a una lógica hermenéutica crítica, orientada a interpretar los significados construidos colectivamente dentro de la comunidad educativa. Este método permitió no solo la recolección de información, sino también la construcción compartida de sentidos, priorizando la escucha activa, la participación horizontal y la reflexión situada como principios centrales del proceso investigativo.

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Técnico Humanístico Eufrasio Ibáñez, ubicada en la ciudad de El Alto, Bolivia, en un contexto urbano popular caracterizado por una fuerte presencia de población aymara y dinámicas socioculturales vinculadas a procesos de migración, identidad comunitaria y tensiones entre lo urbano y lo ancestral. Este escenario permitió analizar de manera directa las contradicciones entre el discurso normativo de la educación descolonizadora y las prácticas institucionales cotidianas.

Los participantes estuvieron conformados por 18 actores educativos seleccionados mediante muestreo intencional por criterios de pertinencia y experiencia dentro del contexto de estudio.

La muestra estuvo integrada por 2 directivos, 5 docentes, 4 estudiantes de nivel secundario, 5 madres y padres de familia, y 2 representantes del consejo educativo comunitario. Los criterios de selección consideraron la participación activa en procesos de gestión institucional, experiencia en espacios de toma de decisiones y disposición para aportar desde sus vivencias personales y comunitarias. Las técnicas de recolección de información incluyeron entrevistas semiestructuradas, observación participante, conversaciones comunitarias y revisión documental institucional. Las entrevistas permitieron profundizar en las percepciones sobre participación, autoridad, corresponsabilidad y gestión educativa; la



observación participante facilitó el registro de dinámicas reales dentro de reuniones, actividades escolares y espacios de interacción comunitaria; las conversaciones comunitarias favorecieron la construcción colectiva de significados; y la revisión documental permitió contrastar los hallazgos con la normativa institucional y la Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez.

Para el procesamiento de la información se aplicó un análisis crítico-narrativo orientado a la identificación de categorías emergentes construidas desde el territorio y no impuestas desde marcos externos. Este proceso permitió comprender cómo los actores interpretan las relaciones de poder, la participación comunitaria y las posibilidades de transformación educativa desde su propia experiencia situada.

La validación de los hallazgos se realizó mediante triangulación participativa, que consistió en la contrastación, discusión y resignificación de los resultados con los propios sujetos participantes. Este procedimiento fortaleció la credibilidad de la investigación y permitió evitar interpretaciones ajenas a la realidad comunitaria. Asimismo, el análisis se sustentó en criterios descolonizadores como la relevancia epistémica comunitaria, la visibilización de voces históricamente silenciadas y la articulación entre memoria colectiva y transformación social, garantizando coherencia entre el enfoque teórico y el proceso metodológico desarrollado.

3. RESULTADOS

El análisis de la información permitió identificar cuatro categorías centrales que explican la configuración del diálogo intercultural participativo dentro de la gestión educativa de la Unidad Educativa Técnico Humanístico Eufrasio Ibáñez: persistencia de relaciones verticales de poder, reconocimiento de la madre como agente coeducador, crisis ética en la convivencia escolar y tensiones entre saberes locales y referentes globales. Estas categorías emergieron a partir de las entrevistas semiestructuradas, la observación participante, las conversaciones comunitarias y la revisión documental, permitiendo comprender las contradicciones entre el discurso normativo descolonizador y las prácticas institucionales cotidianas.

Persistencia de relaciones verticales en la toma de decisiones



Los testimonios recogidos evidencian que la participación de la comunidad educativa continúa siendo mayormente formal y no vinculante. Aunque existen reuniones institucionales y espacios de consulta, las decisiones relevantes permanecen concentradas en los niveles directivos. Una madre de familia expresó que “nos llaman a reunión, pero ya todo está decidido, solo nos informan”, reflejando una participación limitada a la recepción de decisiones previamente establecidas.

De manera similar, un padre de familia señaló que “el director decide y nosotros solo apoyamos”, mostrando que la estructura de autoridad sigue respondiendo a lógicas jerárquicas tradicionales. Esta situación evidencia una distancia significativa entre los principios de participación comunitaria establecidos en la normativa educativa y la práctica institucional real, manteniéndose relaciones verticales que restringen el ejercicio pleno de la corresponsabilidad educativa.

La madre como sujeto central en la formación educativa

Dentro de los hallazgos emerge con fuerza el reconocimiento de la madre como figura fundamental en los procesos formativos, no únicamente como acompañante escolar, sino como agente activo de orientación ética, cultural y comunitaria. Un docente manifestó que “la mamá está siempre aunque trabje, ella guía”, destacando su presencia constante en el acompañamiento académico y emocional de los estudiantes.

Este hallazgo permitió comprender que la madre no solo cumple una función de apoyo doméstico, sino que representa una portadora de saberes, valores comunitarios y prácticas educativas que fortalecen la formación integral. Su participación se vincula directamente con la construcción de identidad, disciplina y responsabilidad, consolidándose como un sujeto epistémico relevante dentro de una gestión educativa con enfoque descolonizador.

Crisis ética y necesidad de una pedagogía de la rectitud

Los resultados también evidencian la presencia de una crisis ética dentro de la convivencia escolar, expresada en prácticas que desvalorizan el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso académico. Un docente señaló que “los estudiantes buscan copiar... ya no valoran el esfuerzo”, reflejando una preocupación recurrente respecto a la normalización de conductas que debilitan los principios formativos de la institución.

Esta situación no solo afecta el rendimiento académico, sino que cuestiona los fundamentos éticos sobre los cuales se sostiene el proceso educativo. Frente a ello, los actores



participantes plantean la necesidad de fortalecer una pedagogía de la rectitud, sustentada en principios comunitarios como la honestidad, la reciprocidad, el respeto y la responsabilidad colectiva, elementos considerados fundamentales para avanzar hacia una educación coherente con el horizonte del Vivir Bien.

Tensiones entre saberes locales y referentes globales

Otra categoría relevante identificada fue la tensión entre la valoración de los saberes comunitarios y la creciente influencia de imaginarios externos asociados al progreso, éxito profesional y movilidad social. Una madre de familia expresó que “nuestros hijos quieren irse afuera... ya no valoran lo nuestro”, evidenciando procesos de desvalorización cultural frente a referentes globales que muchas veces desplazan las prácticas locales.

Sin embargo, esta tensión no se presenta de forma absoluta, ya que también se observaron intentos de articulación entre ambos horizontes. Algunos docentes y familias reconocen la necesidad de integrar conocimientos locales con aprendizajes globales, siempre que esta relación no implique subordinación cultural. Esta posibilidad abre espacios para construir propuestas educativas más equilibradas, donde el diálogo intercultural no signifique renuncia identitaria, sino fortalecimiento comunitario desde una perspectiva crítica y situada.

Triangulación de resultados

La validación de los hallazgos se realizó mediante triangulación participativa, integrando la información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, observación participante, conversaciones comunitarias y revisión documental institucional. Este proceso permitió contrastar las percepciones de directivos, docentes, estudiantes, madres, padres de familia y representantes del consejo educativo comunitario, fortaleciendo la credibilidad y consistencia interpretativa de la investigación.

En la categoría relacionada con la persistencia de relaciones verticales de poder, la triangulación mostró coincidencia entre los testimonios de madres y padres de familia, quienes manifestaron limitaciones en la toma de decisiones, y la observación participante realizada en reuniones institucionales, donde se evidenció que las decisiones ya se encontraban previamente definidas por los niveles directivos. Asimismo, la revisión documental de actas institucionales permitió identificar una participación mayormente consultiva y no deliberativa, confirmando la brecha entre el discurso de participación comunitaria y la práctica real.



Respecto al reconocimiento de la madre como agente coeducador, los docentes resaltaron constantemente su presencia en el acompañamiento formativo, mientras que las propias madres reafirmaron su rol como transmisoras de valores, normas de convivencia y orientación cotidiana. Esta información fue complementada con la observación de reuniones escolares y actividades comunitarias, donde la participación materna mostró mayor constancia frente a otros actores familiares, consolidando esta categoría como un hallazgo recurrente y sostenido.

En la categoría de crisis ética y necesidad de una pedagogía de la rectitud, los discursos de docentes y directivos coincidieron en señalar el debilitamiento de principios como la honestidad, el respeto y la responsabilidad académica. Esta percepción fue respaldada por situaciones observadas en el contexto escolar, especialmente relacionadas con prácticas de desinterés académico y conductas normalizadas de incumplimiento. La revisión normativa permitió además contrastar estos hallazgos con los principios formativos establecidos por la Ley N.º 070, evidenciando una distancia significativa entre la propuesta educativa formal y la práctica cotidiana.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos permiten comprender que la transformación de la gestión educativa descolonizadora no depende únicamente de la existencia de un marco normativo favorable, sino de la materialización real de prácticas participativas que modifiquen las relaciones de poder dentro de las instituciones escolares. Freire (1970) sostiene que la educación solo adquiere un sentido liberador cuando el diálogo deja de ser un acto formal y se convierte en una práctica de construcción colectiva de conciencia y transformación social. En este estudio, la persistencia de estructuras verticales demuestra que, aunque existe un discurso institucional orientado hacia la participación comunitaria, todavía predominan dinámicas jerárquicas que limitan la corresponsabilidad de los actores educativos.

Esta situación también se relaciona con lo planteado por la Constitución Política del Estado, que reconoce la educación como un proceso intracultural, intercultural y plurilingüe orientado al Vivir Bien (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009). Sin embargo, los resultados muestran que dicha aspiración constitucional aún enfrenta barreras prácticas dentro de la gestión escolar cotidiana, especialmente cuando la participación de madres, padres y



estudiantes se reduce a una función consultiva sin verdadera incidencia en la toma de decisiones. Esto confirma que la descolonización educativa no puede limitarse al plano normativo, sino que requiere una transformación institucional profunda.

Desde otra perspectiva, Anaya (2005) señala que los pueblos indígenas no deben ser entendidos únicamente como sujetos de inclusión administrativa, sino como portadores legítimos de sistemas propios de organización, autoridad y producción de conocimiento. En este sentido, el reconocimiento de la madre como agente coeducador adquiere una relevancia central, ya que su presencia no responde únicamente a una función de acompañamiento familiar, sino a una dimensión epistémica y comunitaria que fortalece la formación integral. Este hallazgo dialoga con lo expuesto por Galdames (2007), quien afirma que la revitalización de saberes y lenguas indígenas depende en gran medida de la participación activa de las familias en los procesos educativos.

Asimismo, Hornberger (2005) explica que la revitalización cultural y educativa requiere reconocer las voces históricamente silenciadas dentro de los sistemas escolares, especialmente aquellas vinculadas a la transmisión comunitaria de saberes. La figura materna observada en esta investigación confirma esta perspectiva, ya que su participación sostiene prácticas formativas cotidianas que muchas veces no son reconocidas institucionalmente, pese a su enorme impacto en la construcción de identidad y responsabilidad social.

En relación con la crisis ética identificada, Freire (1970) advierte que una educación desvinculada de la conciencia crítica y de la formación moral termina reproduciendo formas de opresión y deshumanización. La normalización de prácticas como el plagio, la desvalorización del esfuerzo y la pérdida de compromiso académico reflejan una ruptura entre los principios formativos y la experiencia escolar concreta. Frente a ello, la pedagogía de la rectitud emerge como una necesidad urgente para reorientar la práctica educativa hacia principios comunitarios como la honestidad, la reciprocidad y la responsabilidad colectiva, coherentes con el horizonte del Vivir Bien.

Haboud Bumachar (2020) sostiene que los procesos de revitalización cultural no solo implican recuperar lenguas o prácticas tradicionales, sino reconstruir formas éticas de convivencia que fortalezcan el sentido comunitario. Esta perspectiva permite comprender que la crisis ética observada no es únicamente un problema disciplinario, sino una



manifestación de tensiones más profundas entre modelos individualistas contemporáneos y formas comunitarias de vida.

Bermejo Paredes et al. (2020) afirman que los procesos de educación intercultural suelen enfrentar una contradicción permanente entre inclusión discursiva y autosegregación práctica, especialmente cuando los saberes locales son subordinados frente a referentes externos de éxito social. Esta situación coincide con los hallazgos sobre la tensión entre saberes locales y referentes globales, donde los estudiantes muestran aspiraciones asociadas a modelos externos que debilitan la valoración de lo propio. No obstante, la posibilidad de articulación crítica entre ambos horizontes permite pensar una educación que no rechace lo global, sino que dialogue con ello desde la legitimidad cultural y la autonomía comunitaria. En este sentido, el diálogo intercultural participativo se consolida como una categoría estratégica para avanzar hacia una gestión educativa descolonizadora, no como un simple mecanismo administrativo, sino como una práctica política, ética y pedagógica orientada a la justicia epistémica, la corresponsabilidad social y la construcción colectiva de una educación situada en el horizonte del Vivir Bien.

5. CONCLUSIÓN

La investigación permitió comprender que el diálogo intercultural participativo constituye un eje fundamental para fortalecer la gestión educativa descolonizadora en contextos urbanos populares, especialmente cuando se busca superar las estructuras tradicionales de poder que aún persisten dentro de las instituciones escolares. A pesar de la existencia de un marco normativo sólido como la Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez, se evidenció que la participación comunitaria continúa siendo, en muchos casos, formal y limitada, manteniéndose relaciones verticales donde las decisiones siguen concentradas en los niveles directivos. Esta situación demuestra que la descolonización educativa no puede reducirse al cumplimiento normativo, sino que requiere una transformación real de las prácticas institucionales.

Los resultados permitieron reconocer a la madre como un sujeto central dentro de los procesos formativos, no únicamente desde una función de acompañamiento familiar, sino como portadora activa de saberes, valores y prácticas comunitarias que inciden directamente en la formación integral de los estudiantes. Su presencia constante en la orientación ética,



cultural y educativa fortalece la corresponsabilidad escolar y revela la importancia de incorporar de manera efectiva a las familias dentro de los procesos de gestión educativa desde una perspectiva de legitimidad epistémica y no únicamente administrativa.

De igual manera, la investigación evidenció una crisis ética en la convivencia escolar, reflejada en la pérdida de valoración del esfuerzo, la responsabilidad y la honestidad académica. Esta problemática permitió identificar la necesidad de fortalecer una pedagogía de la rectitud basada en principios comunitarios como la reciprocidad, el respeto y la responsabilidad colectiva, orientados a reconstruir el sentido formativo de la educación desde el horizonte del Vivir Bien. La formación ética no debe asumirse como un componente complementario, sino como una condición estructural para una verdadera educación descolonizadora.

En cuanto a las tensiones entre saberes locales y referentes globales muestran que la gestión educativa enfrenta el desafío de articular críticamente ambos horizontes sin reproducir relaciones de subordinación cultural. La revalorización de los conocimientos comunitarios no implica rechazar los aprendizajes globales, sino construir procesos educativos donde ambos puedan dialogar desde condiciones de respeto, legitimidad y equilibrio. En este sentido, la praxeología dialógica se consolida como una vía pertinente para promover una educación situada, participativa y socialmente transformadora, reafirmando que la descolonización educativa es un proceso permanente de construcción colectiva y justicia epistémica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Instituto de Estudios Peruanos.
<https://repositorio.iep.org.pe/bitstreams/a609f400-d3da-407a-9a50-ef645a9c1f10/download>
- 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), 185–204. <https://doi.org/10.19053/01227238.6994>
- Anaya, S. J. (2005). *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Editorial Trotta.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=253029>



- Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. Ministerio de Educación.
https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
- Bermejo Paredes, S., Maquera Maquera, Y. A., & Bermejo Gonzáles, L. Y. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 185–204.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galdames, V. (2007). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
https://dgeib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf
- Haboud Bumachar, M. (2020). *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes*. Editorial Abya-Yala.
<https://books.scielo.org/id/ycb4h/pdf/haboud-9789978105726.pdf>
- Hornberger, N. H. (2005). Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 27–44.
<https://repository.upenn.edu/bitstreams/49bc3277-ca4f-40cc-9348-a5a5bf174c80/download>
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa. <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/04/Mignolo-2007-America-La-expansion-cristina-y-la-creacion-moderna-colonial-del-racismo.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Consejo Latinoamericano de Ciencias



Sociales

(CLACSO).

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.

<https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>

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: Walter Bautista Machaca (WBM).

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

