



Decolonial institutional management model in regular education

Modelo de gestión institucional decolonial en educación regular

Raúl Oresteds Choque Flores¹  

¹ Universidad Pedagógica. El Alto, Bolivia.

Recibido: 09-05-2026 | Revisado: 14-06-2026 | Aceptado: 10-08-2026 | Publicado: 17-08-2026

Autor de correspondencia: Raúl Oresteds Choque Flores 

ABSTRACT

Introduction: Implementing decolonizing education in Bolivia requires translating normative principles into school management practices capable of linking curriculum, community, and local knowledge. **Objective:** To design and implement a decolonial institutional management model at the "Brasilia Tarde" Educational Unit in El Alto and describe changes observed in academic and community-participation indicators. **Methods:** A decolonial action-research approach integrating quantitative and qualitative evidence was conducted. Participants included 306 students, 27 teachers, and family and community actors. Institutional records from 2024 and 2025, semi-structured interviews, participant observation, planning documents, community records, and culturally agreed assessment rubrics were analyzed. **Results:** Attendance increased from 86.6% to 92.0%; failure decreased from 11.9% to 6.7%, and dropout from 4.4% to 2.3%. Family participation rose from 40% to 76%, while annual operational-plan goal attainment increased from 65% to 83%. Testimonies indicated greater contextualization of learning and shared community responsibility. **Conclusions:** The model was temporally associated with improved institutional indicators and stronger participation; however, causal effects and transferability require assessment through comparative designs and implementation in other contexts.

Keywords: institutional management; decoloniality; intercultural education; community participation; Indigenous knowledge.

RESUMEN

Introducción: La implementación de una educación descolonizadora en Bolivia exige que los principios normativos se traduzcan en prácticas de gestión escolar capaces de articular currículo, comunidad y saberes locales. **Objetivo:** Diseñar e implementar un modelo de gestión institucional decolonial en la Unidad Educativa "Brasilia Tarde", de El Alto, y describir los cambios observados en indicadores académicos y de participación comunitaria. **Métodos:** Se desarrolló una investigación-acción decolonial con integración de evidencia cuantitativa y cualitativa. Participaron 306 estudiantes, 27 docentes y actores familiares y comunitarios. Se analizaron registros institucionales de 2024 y 2025, entrevistas semiestructuradas, observación participante, documentos de planificación, actas y rúbricas de evaluación comunitaria. **Resultados:** La asistencia aumentó de 86,6 % a 92,0 %; la reprobación disminuyó de 11,9 % a 6,7 % y la deserción de 4,4 % a 2,3 %. La participación familiar pasó de 40 % a 76 % y el cumplimiento del POA de 65 % a 83 %. Los testimonios mostraron mayor contextualización del aprendizaje y corresponsabilidad comunitaria. **Conclusiones:** El modelo se asoció temporalmente con mejoras institucionales y fortalecimiento de la participación, aunque su efecto causal y transferibilidad requieren evaluación en diseños comparativos y otros contextos.

Palabras clave: gestión institucional; decolonialidad; educación intercultural; participación comunitaria; saberes indígenas.

INTRODUCCIÓN

La educación boliviana se desarrolla en un marco jurídico que reconoce la pluralidad cultural, lingüística y epistémica del Estado. La Constitución Política del Estado establece el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación, mientras que la Ley N.º 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” incorpora explícitamente la descolonización, la participación comunitaria y la articulación de la educación con la vida y la producción (1,2). Este marco redefine el sentido de la gestión escolar: la dirección de una unidad educativa no debería limitarse a administrar recursos y cumplir procedimientos, sino crear condiciones institucionales para que los principios de participación, pertinencia cultural y producción comunitaria se expresen en la práctica cotidiana.

La distancia entre el reconocimiento normativo y su concreción en las escuelas constituye, sin embargo, un problema persistente. Una revisión sistemática sobre integración de conocimientos indígenas en la escuela muestra que la inclusión efectiva de estos saberes requiere transformar relaciones pedagógicas, criterios de legitimidad del conocimiento y formas de participación, y no únicamente incorporar contenidos culturales de manera aislada³. De forma complementaria, la evidencia latinoamericana sobre educación intercultural bilingüe señala que las políticas que funcionan en experiencias locales no necesariamente mantienen los mismos resultados cuando se amplían a gran escala, debido a diferencias en recursos, formación docente, cobertura y condiciones sociolingüísticas⁴. En consecuencia, la implementación de políticas interculturales depende de dispositivos de gestión capaces de traducir principios generales en decisiones contextualizadas.

Los estudios recientes muestran que esa contextualización adquiere mayor consistencia cuando el territorio y la comunidad dejan de funcionar como elementos periféricos. En escuelas indígenas de México, la educación vinculada con el territorio ha permitido sostener conocimientos comunales mediante prácticas que articulan docentes, estudiantes y personas mayores de la comunidad (5). En la Amazonía ecuatoriana, los análisis de decolonialidad e interculturalidad crítica muestran que reconocer epistemologías locales supone disputar jerarquías de conocimiento y revisar las formas institucionales mediante las cuales se define qué saberes son válidos en educación (6). Asimismo, las experiencias de profesoras indígenas en universidades interculturales revelan que la producción de conocimiento desde trayectorias y territorios históricamente subalternizados amplía las posibilidades de construir espacios educativos plurales y cuestionar estructuras académicas monoculturales (7).

La relación entre territorio, aprendizaje y agencia juvenil también ha sido documentada en contextos amazónicos. El aprendizaje situado puede fortalecer la conciencia socioambiental cuando los jóvenes conectan la experiencia escolar con problemas, memorias y responsabilidades vinculadas con sus comunidades⁸. No obstante, la continuidad de estas propuestas depende de condiciones institucionales, políticas y materiales que sostengan la educación intercultural frente a crisis económicas, sociales y ambientales⁹. Estos hallazgos son relevantes para la gestión escolar porque indican que la pertinencia cultural no es únicamente una propiedad del currículo; también depende de cómo la institución organiza tiempos, recursos, participación y mecanismos de decisión.

En el contexto mapuche, se ha propuesto contextualizar la educación escolar a partir de conocimientos socioeducativos contruidos con familias, docentes e investigadores, de manera que el currículo dialogue con experiencias territoriales y prácticas culturales concretas¹⁰. Estudios posteriores sobre diálogo intercultural de saberes señalan que el reconocimiento socioeducativo indígena es necesario para superar la desconexión entre la escuela, el territorio y las formas comunitarias de producción de conocimiento¹¹. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para instituciones que buscan pasar de una interculturalidad declarativa a una gestión que redistribuya la capacidad de participar, deliberar y evaluar.

Bolivia ofrece un escenario particularmente significativo para este debate. Investigaciones desarrolladas en el altiplano han mostrado que la escolarización puede reproducir jerarquías y formas de desvalorización de conocimientos locales cuando alfabetización, lengua y legitimidad cultural se definen exclusivamente desde parámetros externos a la comunidad (12). Al mismo tiempo, la tradición histórica de la Escuela-Ayllu de Warisata constituye un antecedente de educación emancipadora articulada con organización comunitaria, trabajo y autonomía indígena (13). En el periodo plurinacional, estas tensiones no han desaparecido: los procesos de transformación estatal combinan cambios institucionales con continuidades que obligan a analizar críticamente la distancia entre discurso decolonial y práctica cotidiana (14).

Desde una perspectiva latinoamericana, la interculturalidad crítica propone superar modelos centrados en la simple coexistencia cultural y avanzar hacia relaciones educativas donde distintos saberes y actores participen en condiciones más horizontales¹⁵. Sin embargo, sigue siendo limitada

la evidencia empírica que describa cómo estos principios pueden operacionalizarse en la gestión cotidiana de una unidad educativa regular y cómo su implementación se relaciona con indicadores institucionales de asistencia, permanencia, participación familiar y cumplimiento de la planificación. Esta brecha es relevante porque la discusión decolonial corre el riesgo de permanecer en un plano conceptual si no se acompaña de mecanismos observables de organización, participación y evaluación.

En respuesta a esta problemática, se diseñó e implementó un modelo de gestión institucional decolonial en la Unidad Educativa “Brasilia Tarde”, ubicada en la ciudad de El Alto. El modelo articuló planificación institucional, participación comunitaria, contextualización de los aprendizajes, espacios deliberativos y evaluación comunitaria. El objetivo de la investigación fue diseñar e implementar dicho modelo y analizar los cambios observados entre 2024 y 2025 en indicadores académicos, de permanencia, participación familiar y cumplimiento de metas institucionales, complementando la comparación cuantitativa con evidencia cualitativa procedente de docentes, estudiantes y familias.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante un enfoque de investigación-acción decolonial con integración de evidencia cuantitativa y cualitativa. El estudio se orientó simultáneamente a transformar prácticas de gestión y a documentar los cambios asociados con la implementación del modelo en la Unidad Educativa “Brasilia Tarde”, de la ciudad de El Alto, Bolivia. Para el componente cuantitativo se utilizó una comparación institucional antes-después basada en registros consolidados de 2024, considerados como referencia, y de 2025, correspondiente al periodo de implementación. Debido a que no se contó con grupo de comparación ni asignación aleatoria, los cambios se interpretaron como variaciones temporales asociadas con el proceso institucional y no como efectos causales.

Participaron 306 estudiantes pertenecientes a los tres niveles del Subsistema de Educación Regular y 27 docentes organizados en comisiones institucionales. También intervinieron madres y padres de familia, representantes de juntas vecinales y autoridades municipales como actores del componente comunitario. La documentación disponible no estableció un número cerrado para estos últimos grupos, por lo que su participación fue utilizada como fuente cualitativa y de validación comunitaria, sin incorporarla al denominador de los indicadores cuantitativos.

El modelo se estructuró alrededor de la articulación entre currículo, comunidad y producción de conocimientos. Su implementación incluyó cabildos pedagógicos, espacios de planificación contextualizada, ferias socioproductivas, revisión participativa de metas institucionales y mecanismos de evaluación comunitaria. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y familias; observación participante en aulas y cabildos; análisis documental del Plan Operativo Anual (POA), del Proyecto Socioproductivo (PSP) y de registros institucionales; listas de cotejo; actas comunitarias; y rúbricas de evaluación consensuadas para ferias y talleres.

Los indicadores cuantitativos analizados fueron asistencia promedio, reprobación, deserción, participación familiar y cumplimiento de metas del POA. Para cada indicador se calcularon porcentajes anuales y diferencias absolutas expresadas en puntos porcentuales. No se aplicaron pruebas inferenciales porque los datos disponibles correspondían a agregados institucionales y no a una base individual longitudinal que permitiera estimar variabilidad, dependencia entre mediciones o ajuste por posibles factores de confusión.

La evidencia cualitativa se sistematizó por tipo de actor y fuente. Los testimonios y registros de observación se contrastaron con documentos y actas institucionales para identificar convergencias relacionadas con contextualización del aprendizaje, participación en la toma de decisiones, apropiación de saberes locales y corresponsabilidad en la gestión. La triangulación se realizó entre entrevistas, observaciones, documentación institucional y resultados de las evaluaciones comunitarias. Los hallazgos preliminares fueron discutidos en asambleas y cabildos pedagógicos como mecanismo de devolución y validación social. Para preservar la identidad en la presentación de resultados, los testimonios se mantuvieron mediante códigos alfanuméricos de actor.

RESULTADOS

La comparación de los registros institucionales correspondientes a las gestiones 2024 y 2025 permitió identificar variaciones favorables en los cinco indicadores considerados para valorar la evolución de la Unidad Educativa “Brasilia Tarde”. En términos generales, los datos

muestran una mejora simultánea en asistencia, permanencia estudiantil, participación familiar y cumplimiento de la planificación institucional. Estos cambios se produjeron durante el periodo de implementación del modelo de gestión institucional decolonial y constituyen el primer nivel de evidencia para analizar las transformaciones observadas en la comunidad educativa.

La asistencia promedio pasó de 86,6 % en 2024 a 92,0 % en 2025, lo que representa un incremento de 5,4 puntos porcentuales. Este comportamiento indica una mayor presencia regular de los estudiantes en las actividades escolares durante la segunda gestión analizada. Aunque el indicador no permite establecer por sí mismo las causas del incremento, su evolución resulta relevante porque coincide temporalmente con la incorporación de prácticas orientadas a fortalecer la vinculación entre la escuela, las familias y el contexto comunitario. El aumento de la asistencia adquiere además importancia al observarse conjuntamente con la disminución de los indicadores asociados con dificultades de permanencia y trayectoria escolar.

Tabla 1. Comparación de indicadores institucionales entre 2024 y 2025

Indicador	2024	2025	Diferencia (pp)
Asistencia promedio	86,6 %	92,0 %	+5,4
Reprobación	11,9 %	6,7 %	-5,2
Deserción	4,4 %	2,3 %	-2,1
Participación familiar	40,0 %	76,0 %	+36,0
Cumplimiento de metas del POA	65,0 %	83,0 %	+18,0

Nota. pp = puntos porcentuales. Los porcentajes proceden de registros institucionales consolidados de 2024 y 2025. Elaboración propia.

En relación con el rendimiento y la permanencia escolar, la reprobación disminuyó de 11,9 % a 6,7 %, equivalente a una reducción de 5,2 puntos porcentuales. De manera paralela, la deserción descendió de 4,4 % a 2,3 %, con una diferencia de 2,1 puntos porcentuales entre ambas gestiones. La reducción simultánea de estos dos indicadores, acompañada por el incremento de la asistencia, describe un escenario institucional más favorable en 2025 respecto de 2024. En conjunto, los tres indicadores muestran que durante el periodo analizado aumentó la presencia estudiantil y disminuyeron tanto la proporción de estudiantes reprobados como la de quienes abandonaron el proceso educativo.

Las transformaciones más pronunciadas se registraron, sin embargo, en los componentes vinculados con la participación de la comunidad y la gestión institucional. La participación familiar pasó del 40,0 % en 2024 al 76,0 % en 2025, lo que representa un incremento de 36 puntos porcentuales. Esta variación fue la de mayor magnitud entre todos los indicadores analizados. Los registros muestran, por tanto, una incorporación considerablemente mayor de madres, padres y familiares a las actividades desarrolladas por la institución. Este resultado cuantitativo encontró correspondencia con los testimonios recopilados durante el componente cualitativo, en los cuales las familias señalaron una mayor intervención en espacios de deliberación y toma de decisiones.

El cumplimiento de las metas establecidas en el Plan Operativo Anual también mostró una evolución favorable, al pasar del 65,0 % al 83,0 %, equivalente a un incremento de 18 puntos porcentuales. Este resultado indica que durante 2025 se alcanzó una proporción mayor de los objetivos institucionales planificados. La mejora de este indicador coincidió con la ampliación de los espacios de participación y con la implementación de mecanismos de planificación y evaluación que involucraron a diferentes actores educativos. No obstante, los datos disponibles permiten describir esta asociación temporal, pero no determinar el peso específico de cada componente del modelo sobre el cumplimiento de las metas.

La interpretación de estas variaciones requiere considerar el carácter del diseño utilizado. Los datos corresponden a indicadores agregados de dos gestiones sucesivas y no se dispuso de un grupo de comparación externo. En consecuencia, los resultados no permiten establecer una relación causal directa entre la implementación del modelo y las variaciones observadas. Su principal utilidad consiste en evidenciar que la aplicación de la propuesta se desarrolló en un periodo caracterizado por mejoras simultáneas en los principales indicadores académicos, de permanencia, participación y gestión institucional.

El componente cualitativo permitió complementar esta información y profundizar en la manera en que docentes, estudiantes y familias experimentaron los cambios desarrollados durante el proceso. Los testimonios mostraron percepciones convergentes respecto de una mayor contextualización de los aprendizajes, una participación comunitaria más activa y una

transformación de determinadas prácticas pedagógicas e institucionales.

Tabla 2. Síntesis de evidencias cualitativas por actor educativo

Actor	Evidencia representativa	Lectura institucional
Docentes	"El PAT nos permitió romper la rutina de la pizarra" (D4).	Mayor contextualización de la planificación y apertura a problemas reales.
Estudiantes	"Cuando usamos la quinua en los experimentos, entendí mejor los nutrientes" (E7).	Vinculación del contenido escolar con referentes del entorno.
Familias	"Antes solo recibíamos información; ahora decidimos juntos" (F1).	Paso de participación informativa a corresponsabilidad en decisiones.

Nota. Los códigos D4, E7 y F1 identifican testimonios de docente, estudiante y familiar, respectivamente. Elaboración propia a partir de entrevistas del estudio.

Entre los docentes, uno de los cambios señalados con mayor claridad se relacionó con la planificación pedagógica. El testimonio identificado como D4 expresó que el PAT permitió "romper la rutina de la pizarra", lo cual refleja una percepción de desplazamiento desde prácticas centradas predominantemente en la exposición hacia actividades vinculadas con situaciones concretas del entorno. Las observaciones y registros analizados mostraron que la contextualización comenzó a ocupar un lugar más visible dentro de la planificación, especialmente mediante problemas y experiencias reconocibles para los estudiantes.

Los estudiantes coincidieron en destacar el valor de relacionar los contenidos con elementos presentes en su realidad cotidiana. El testimonio E7 señaló que la utilización de la quinua en actividades experimentales facilitó la comprensión de contenidos relacionados con los nutrientes. Esta evidencia muestra que la incorporación de referentes culturales y productivos del contexto no fue percibida únicamente como un elemento complementario, sino como un recurso que favoreció la comprensión de determinados aprendizajes. La presencia de este tipo de experiencias también fue observada en actividades escolares y ferias socioproductivas desarrolladas durante la implementación.

Por parte de las familias, los testimonios reflejaron una modificación en la forma de participación institucional. La expresión "antes solo recibíamos información; ahora decidimos juntos", correspondiente al registro F1, sintetiza el tránsito percibido desde una relación principalmente informativa hacia una participación asociada con la deliberación y la corresponsabilidad. Este resultado cualitativo es consistente con el incremento cuantitativo registrado en la participación familiar, que alcanzó el 76 % durante 2025.

La triangulación de entrevistas, observaciones participantes, actas comunitarias y documentos de planificación permitió identificar tres patrones convergentes. El primero estuvo relacionado con un mayor uso de situaciones y recursos del entorno como punto de partida para determinadas actividades pedagógicas. El segundo correspondió a la ampliación de espacios de deliberación en los cuales participaron docentes, estudiantes, familias y representantes comunitarios. El tercero se vinculó con una presencia más activa de las familias y otros actores sociales en actividades institucionales que anteriormente se encontraban concentradas principalmente en el personal educativo.

Dentro de estos procesos, los cabildos pedagógicos se configuraron como espacios de intercambio y deliberación sobre problemas y decisiones de la institución. Las ferias socioproductivas permitieron visibilizar la articulación entre contenidos académicos, prácticas productivas y saberes del entorno, mientras que los mecanismos de evaluación comunitaria incorporaron criterios consensuados entre distintos participantes. Estas acciones no sustituyeron las formas convencionales de evaluación y planificación, sino que añadieron espacios complementarios para la participación y valoración colectiva de los procesos educativos.

En conjunto, la integración de la evidencia cuantitativa y cualitativa describe una gestión 2025 caracterizada por mejores indicadores de asistencia, reprobación, deserción, participación familiar y cumplimiento del POA respecto de 2024, acompañados por percepciones favorables sobre la contextualización pedagógica y la participación comunitaria. La convergencia entre registros institucionales y testimonios fortalece la consistencia descriptiva de los hallazgos. Sin embargo, los resultados no permiten determinar cuánto de cada variación corresponde específicamente al modelo implementado ni excluir la influencia de factores externos ocurridos entre ambas gestiones. Por esta razón, los hallazgos deben interpretarse como evidencia de una evolución institucional concurrente con la implementación del modelo y no como demostración causal de su efecto.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la implementación del modelo de gestión institucional decolonial coincidió con mejoras en asistencia, reprobación, deserción y cumplimiento del POA. La literatura sobre liderazgo escolar sostiene que la influencia de la gestión sobre los resultados estudiantiles suele ser indirecta y se expresa mediante condiciones organizacionales, capacidad docente, dirección pedagógica y construcción de propósitos compartidos¹⁶. Esta lectura es más consistente con los datos del estudio que una interpretación causal directa: la mejora observada puede entenderse como parte de un proceso institucional en el que la gestión reorganizó espacios de participación, planificación y seguimiento, sin que sea posible estimar cuánto de la variación corresponde exclusivamente al modelo.

La importancia del contexto también es central en América Latina. Una revisión regional sobre liderazgo escolar advierte que los marcos de gestión no pueden analizarse al margen de las estructuras institucionales, las condiciones locales y las políticas educativas que delimitan el trabajo de las escuelas¹⁷. En “Brasilia Tarde”, la propuesta no se construyó como un esquema administrativo neutral, sino alrededor de dispositivos situados —cabildos, ferias, planificación contextualizada y evaluación comunitaria— que buscaban responder a la configuración sociocultural de El Alto. Esta especificidad constituye una fortaleza para la pertinencia local, aunque limita cualquier afirmación de replicabilidad automática.

El incremento de la participación familiar, de 40 % a 76 %, resulta especialmente relevante. Los enfoques de liderazgo culturalmente responsivo plantean que la conducción escolar requiere reconocer conocimientos, identidades y relaciones comunitarias y convertirlas en parte de los procesos de decisión¹⁸. A su vez, la evidencia acumulada sobre participación parental muestra asociaciones consistentes entre determinadas formas de involucramiento familiar y resultados educativos, aunque sus efectos dependen del tipo de participación y del contexto¹⁹. En el presente estudio, el cambio cualitativamente más importante no fue solamente la mayor presencia de las familias, sino el tránsito señalado por los propios participantes desde recibir información hacia intervenir en decisiones.

La mejora de indicadores académicos debe interpretarse con cautela. La investigación contemporánea sobre liderazgo escolar continúa mostrando vínculos entre prácticas de gestión y resultados estudiantiles, pero subraya que dichos vínculos están mediados por múltiples factores y varían entre contextos (20). Por ello, la reducción de reprobación y deserción observada entre 2024 y 2025 no demuestra por sí misma eficacia causal. Su valor analítico reside en que los cambios cuantitativos fueron coherentes con testimonios que describen mayor pertinencia de las actividades escolares, participación y conexión entre aprendizaje y realidad local.

La incorporación de saberes locales aparece como otro mecanismo plausible de fortalecimiento de la pertinencia. La literatura en educación científica ha mostrado que el conocimiento indígena puede ofrecer contextos auténticos para el aprendizaje y contribuir a perspectivas más integrales sobre naturaleza, cultura y sostenibilidad, siempre que su incorporación no se reduzca a elementos decorativos o descontextualizados²¹. En este estudio, el ejemplo de la quinua utilizado por estudiantes muestra una forma concreta de anclaje cultural del contenido científico. Aunque se trata de evidencia cualitativa puntual, ilustra cómo el entorno puede convertirse en recurso pedagógico cuando existe flexibilidad institucional para contextualizar.

La necesidad de incorporar conocimientos indígenas de manera sistemática también ha sido identificada en análisis curriculares recientes, que muestran que su presencia puede ser fragmentaria cuando no existe una articulación explícita entre currículo, actores locales y prácticas pedagógicas²². Esta observación ayuda a interpretar la función de los espacios comunitarios del modelo: los cabildos y ferias no operan solamente como actividades complementarias, sino como escenarios donde los saberes pueden adquirir legitimidad educativa y conectarse con la planificación institucional.

En áreas específicas como la enseñanza de la química, la integración de conocimientos locales ha mostrado potencial para relacionar contenidos escolares con prácticas culturales y experiencias cotidianas, favoreciendo conexiones entre conceptos científicos y contextos socialmente significativos²³. Esta evidencia es pertinente para una unidad educativa en la que la contextualización se expresó en actividades productivas y experimentales vinculadas con recursos del entorno. Sin embargo, la calidad de esta integración depende de evitar equivalencias simplificadoras entre conocimiento local y conocimiento científico y de mantener criterios pedagógicos explícitos para seleccionar, contrastar y trabajar ambos sistemas de conocimiento.

Finalmente, la propia noción de decolonialidad requiere una lectura crítica. Los debates sobre indigeneidad y poder en Bolivia muestran que las categorías indígenas pueden adquirir

sentidos políticos diversos y no deben tratarse como identidades homogéneas ni como soluciones institucionales automáticamente emancipadoras²⁴. Esta advertencia es relevante para el modelo analizado: su carácter decolonial no puede evaluarse únicamente por el uso de determinados términos o actividades, sino por la medida en que modifica relaciones de decisión, reconoce saberes comunitarios y evita que la participación se convierta en una práctica simbólica sin incidencia real.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, utiliza una comparación institucional de dos periodos sin grupo control, por lo que no permite establecer causalidad. En segundo lugar, los indicadores disponibles son agregados y no fue posible realizar análisis estadísticos a nivel individual ni ajustar por variables socioeconómicas u otros factores de confusión. En tercer lugar, la documentación original no consigna un número cerrado de participantes familiares y comunitarios ni una matriz completa de codificación cualitativa. Finalmente, la experiencia corresponde a una sola unidad educativa urbana. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños comparativos o series temporales, bases de datos individuales, procedimientos explícitos de análisis cualitativo y evaluación de la implementación en escuelas con características territoriales diferentes.

CONCLUSIONES

La implementación del modelo de gestión institucional decolonial en la Unidad Educativa “Brasilia Tarde” se desarrolló durante un periodo en el que mejoraron los principales indicadores institucionales disponibles. Entre 2024 y 2025 aumentaron la asistencia, la participación familiar y el cumplimiento de metas del POA, mientras disminuyeron la reprobación y la deserción. Estos cambios fueron coherentes con testimonios que describieron mayor contextualización de los aprendizajes, participación en las decisiones y articulación entre escuela y comunidad.

El principal aporte de la experiencia consiste en operacionalizar la decolonialidad desde dispositivos concretos de gestión: espacios deliberativos, planificación contextualizada, ferias socioproductivas, participación comunitaria y evaluación construida con actores de la institución. De este modo, la gestión se desplaza de una función exclusivamente administrativa hacia una función político-pedagógica centrada en la pertinencia cultural y la corresponsabilidad.

Los resultados no permiten afirmar que el modelo haya causado por sí solo las mejoras observadas ni que pueda transferirse sin ajustes a otras instituciones. Su utilidad radica en ofrecer una experiencia empírica situada que puede orientar nuevas evaluaciones. Para fortalecer la evidencia, se requieren diseños comparativos, seguimiento longitudinal, bases individuales y descripción más precisa de los procesos de participación y análisis cualitativo. La consolidación del modelo dependerá de mantener la coherencia entre los principios decoloniales y las prácticas efectivas de decisión, aprendizaje y evaluación.

Referencias

1. Estado Plurinacional de Bolivia. Constitución Política del Estado. La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia; 2009.
2. Estado Plurinacional de Bolivia. Ley N.º 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia; 2010.
3. da Silva C, Pereira F, Amorim JP. The integration of indigenous knowledge in school: a systematic review. *Compare*. 2024;54(7):1210-1228. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200>
4. Porter JM, Morrison AR. From pilots to policies: challenges for implementing intercultural bilingual education in Latin America. *Int Rev Educ*. 2024;70:11-28. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10039-5>
5. Briseño-Roa J. Indigenous land-based education in Mexico: practices to perpetuate communal knowledge of territory. *AlterNative*. 2023;19(3):593-602. <https://doi.org/10.1177/11771801231188181>
6. Arias-Gutiérrez RI, Minoia P. Decoloniality and critical interculturality in higher education: experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum Dev Stud*. 2023;50(1):11-34. <https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562>
7. Cadaval Narezo M, Méndez Torres G, Hernández Vásquez A, Castro-Sotomayor J. Contributions to the pluriverse from indigenous women professors of intercultural universities. *Globalizations*. 2023;20(7):1144-1162. <https://doi.org/10.1080/14747731.2023.2193546>
8. Hohenthal J, Veintie T. Fostering Indigenous young people's socio-environmental consciousness through place-based learning in Ecuadorian Amazonia. *Globalizations*. 2024;21(2):349-369. <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2038831>
9. Veintie T, Hohenthal J, Betancourt Machoa K, Sirén A. The (im)possibilities of education in Amazonia: assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. *Diaspora Indig Minor Educ*. 2022;16(4):259-272. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2015317>
10. Quilaqueo D, Torres H. School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies. *Front Educ*. 2024;9:1425464. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425464>
11. Torres Cuevas H, Quilaqueo Rapimán D. Indigenous socio-educational recognition in the construction of intercultural knowledge dialogues in education. *Cogent Educ*. 2024;11(1):2396187. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2396187>
12. Canessa A. Learning ignorance and illiteracy through education: reflections on highland Bolivia. *Cult Psyché*. 2023;4:19-31. <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00062-6>
13. Kim YH. Indigenous politics of emancipatory education in Bolivia: the role of the Escuela-Ayllu of Warisata. *Lat Am Perspect*. 2024;51(4):62-80. <https://doi.org/10.1177/0094582X241288918>
14. Rodríguez Álvarez G. A plurinational transformation: an entanglement between change and continuity. *AlterNative*. 2023;19(1):23-31. <https://doi.org/10.1177/11771801221126703>
15. Krainer AJ, Chaves A. Interculturality and higher education in Latin America: a critical view. *Rev Educ Super*. 2021;50(199):27-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
16. Leithwood K, Harris A, Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *Sch Leadersh Manag*. 2020;40(1):5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
17. Flessa J, Bramwell D, Fernandez M, Weinstein J. School leadership in Latin America 2000-2016. *Educ Manag Adm Leadersh*. 2018;46(2):182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
18. Khalifa MA, Gooden MA, Davis JE. Culturally responsive school leadership: a synthesis of the literature. *Rev Educ Res*. 2016;86(4):1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
19. Boonk L, Gijssels HJM, Ritzen H, Brand-Gruwel S. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educ Res Rev*. 2018;24:10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
20. Bush T. School leadership and student outcomes: what do we know? *Educ Manag Adm Leadersh*. 2024;52(1):3-5. <https://doi.org/10.1177/17411432231210364>
21. Zidny R, Sjöström J, Eilks I. A multi-perspective reflection on how Indigenous knowledge and related ideas can improve science education for sustainability. *Sci Educ*. 2020;29(1):145-185. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00100-x>
22. Yeseraw A, Melesse T, Kelkay AD. Inclusion of indigenous knowledge in the new primary and middle school curriculum of Ethiopia. *Cogent Educ*. 2023;10(1):2173884. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2173884>
23. Chibuye B, Singh IS. Integration of local knowledge in the secondary school chemistry curriculum: a few examples of ethno-chemistry from Zambia. *Heliyon*. 2024;10(7):e29174. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29174>
24. Burman A. Black hole indigeneity: the explosion and implosion of radical difference as resistance and power in Andean Bolivia. *J Polit Power*. 2020;13(2):179-200. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1764802>

Financiación

Ninguno.

Conflictos de interés

No existe.

Contribución de autoría

Conceptualización: Raúl Oresteds Choque Flores.

Curación de datos: Raúl Oresteds Choque Flores.

Análisis formal: Raúl Oresteds Choque Flores.

Investigación: Raúl Oresteds Choque Flores.

Metodología: Raúl Oresteds Choque Flores.

Supervisión: Raúl Oresteds Choque Flores.

Validación: Raúl Oresteds Choque Flores.

Visualización: Raúl Oresteds Choque Flores.

Redacción – borrador original: Raúl Oresteds Choque Flores.

Redacción – revisión y edición: Raúl Oresteds Choque Flores.