



Coloniality and administrative management in Alternative Education: a community experience of decolonizing transformation

Colonialidad y gestión administrativa en la Educación Alternativa: una experiencia comunitaria de transformación descolonizadora

Graciela Choque Cárdenas¹  

¹ Universidad Pedagógica. Sucre, Bolivia.

Recibido: 17-06-2026 | Revisado: 05-07-2026 | Aceptado: 28-08-2026 | Publicado: 03-09-2026

Autor de correspondencia: Graciela Choque Cárdenas 

ABSTRACT

Educational decolonization in Bolivia poses the challenge of transforming not only pedagogical practices, but also administrative procedures that affect the effective exercise of educational rights. The study aimed to analyze the manifestations of coloniality present in the administrative management of the "Americano A" Alternative Education Center, in Cochabamba, Bolivia, and to describe the community process developed for its transformation. Qualitative and interpretative research was carried out through participatory action research with a decolonial orientation. The information was obtained through interviews, community dialogues, participant observation and documentary review of files, records of the Educational Information System, grade centralizers and certification minutes. The thematic analysis and triangulation allowed the identification of 185 promotion records without subsequent certification between 2015 and 2021, in addition to difficulties related to documentary traceability, concentration of administrative control, repetition of procedures and loss of trust in certain cases. The action research process promoted measures aimed at strengthening documentary records, transparency and community participation. It is concluded that educational decolonization requires incorporating the transformation of administrative management through participatory, transparent practices aimed at the effective exercise of educational rights.

Keywords: educational decolonization; administrative management; youth and adult education; participatory action research; coloniality.

RESUMEN

La descolonización educativa en Bolivia plantea el desafío de transformar no solo las prácticas pedagógicas, sino también los procedimientos administrativos que inciden en el ejercicio efectivo de los derechos educativos. El estudio tuvo como objetivo analizar las manifestaciones de colonialidad presentes en la gestión administrativa del Centro de Educación Alternativa "Americano A", en Cochabamba, Bolivia, y describir el proceso comunitario desarrollado para su transformación. Se realizó una investigación cualitativa e interpretativa mediante investigación-acción participativa con orientación decolonial. La información se obtuvo mediante entrevistas, diálogos comunitarios, observación participante y revisión documental de expedientes, registros del Sistema de Información Educativa, centralizadores de calificaciones y actas de certificación. El análisis temático y la triangulación permitieron identificar 185 registros de promoción sin certificación posterior entre 2015 y 2021, además de dificultades relacionadas con trazabilidad documental, concentración del control administrativo, repetición de trámites y pérdida de confianza en determinados casos. El proceso de investigación-acción promovió medidas orientadas a fortalecer el registro documental, la transparencia y la participación comunitaria. Se concluye que la descolonización educativa requiere incorporar la transformación de la gestión administrativa mediante prácticas participativas, transparentes y orientadas al ejercicio efectivo de los derechos educativos.

Palabras clave: descolonización educativa; gestión administrativa; educación de jóvenes y adultos; investigación-acción participativa; colonialidad.

INTRODUCCIÓN

La descolonización es uno de los principios estructurales que sostienen al Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. La Ley de la Educación N.º 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” estableció una concepción educativa comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y descolonizadora, pensada para transformar las estructuras históricas de desigualdad y subordinación que son reproducidas en el espacio educativo¹. Pero muy por el contrario a ser únicamente una reforma curricular, fue el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y epistemológica que existe en el país y la necesidad de producir relaciones educativas coherentes con las realidades socioculturales de la población boliviana. Por último, la integración de la descolonización en el orden normativo no implica automáticamente la transformación del conjunto de prácticas institucionales ni de las relaciones de poder que se reproducen cotidianamente en los espacios educativos.

La ejecución de este proyecto educativo ha generado tensiones entre el reconocimiento formal de los saberes, identidades y formas organizativas indígenas y la pervivencia de estructuras institucionales construidas sobre modelos históricos de gestión y autoridad. En el contexto boliviano, se ha señalado que el tránsito hacia una educación descolonizadora requiere cambios que vayan más allá de lo discursivo, y que alcancen las prácticas pedagógicas, la formación docente y las relaciones que se construyen dentro de las instituciones². Por eso se hace necesario analizar la colonialidad no sólo en los contenidos curriculares, sino también en los procedimientos administrativos, en las formas de organización institucional y en los mecanismos a través de los cuales se ejerce autoridad sobre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

El problema adquiere una relevancia específica en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que incorpora trayectorias escolares discontinuas, diversidad cultural, circulación territorial y diferencias socioeconómicas. La literatura latinoamericana reciente pone de manifiesto que esta educación tampoco puede considerarse un recurso de compensación para conseguir completar trayectorias educativas que se han visto truncadas, sino que debe entenderse como un lugar en el que los sujetos pueden ser reconocidos, puedan participar, producir conocimiento, por personas que históricamente han estado atravesados por procesos de desigualdad educativa³. A nivel internacional, la educación de adultos es además uno de los pilares del aprendizaje a lo largo de la vida, aunque siguen estableciéndose desigualdades en términos de acceso, participación, calidad y reconocimiento de las necesidades de las diversas poblaciones⁴.

Los enfoques decoloniales en la educación de jóvenes y adultos, ponen en duda, precisamente, aquellas concepciones que ubican a los participantes como receptores pasivos de conocimientos y de decisiones institucionales. Al contrario, proponen el reconocimiento de sus experiencias, saberes y capacidades de interpretación como elementos centrales de los procesos educativos [5]. Desde esta perspectiva, la colonialidad se puede dar a través de la deslegitimación de ciertos saberes, pero también de relaciones institucionales que generan dependencia, silenciamiento, desigual reconocimiento o subordinación de sujetos frente a quienes concentran la autoridad administrativa o académica [6].

Estas discusiones están relacionadas con la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana. En este sentido, Freire planteó que la educación es una práctica dialógica y transformadora en la que los sujetos son activos en la comprensión y la modificación de las condiciones que estructuran el contexto de su realidad [7]. Desde otros enfoques posteriores, la crítica a la colonialidad ha hecho avanzar la discusión hacia la necesidad de cuestionar las jerarquías epistemológicas, políticas e institucionales que determinan los conocimientos, prácticas y sujetos que adquieren legitimidad dentro de los sistemas educativos [8]. En otras palabras, las metodologías decolonizadoras han destacado, entre otras cosas, que hay que superar las relaciones de investigación e intervención en las que las comunidades son objetos de análisis y pasar a proponer procesos de construcción de conocimiento relacionados con sus propias experiencias, prioridades y maneras de interpretar su realidad [9].

El hecho de producir conocimiento situado es de especial relevancia para América Latina, donde los fenómenos educativos se encuentran imbricados con procesos históricos, políticos y culturales específicos. Una mirada decolonial permite analizar estas realidades sin trasladar de forma automática categorías construidas en contextos sociales diferentes y reconoce que todo proceso de producción de conocimiento está situado en determinadas relaciones históricas y territoriales¹⁰. Desde este lugar, estudiar la gestión educativa, implica analizar, no solamente su eficiencia procedimental sino también las relaciones sociales y de poder que se producen a través de sus prácticas.

En el contexto del estudio sobre el liderazgo y la gestión educativa, las visiones decoloniales han entrado en conflicto con los modelos organizativos que dan valor a los modelos jerárquicos,

centralizados y escasamente sensibles hacia las vivencias de aquellos grupos excluidos de forma sistemática. La necesidad de la descolonización en el ámbito del liderazgo educativo precisa de una revisión de la distribución del poder, una revisión y ampliación de la participación comunitaria y la puesta en valor de las voces normalmente marginales en lo que se refiere a la capacidad de parar las decisiones a nivel institucional [11]. Del mismo modo, la colonialidad puede asociarse con formas contemporáneas de los sistemas de injusticia, tal y como se han abordado estructuralmente en la medida en que algunas estructuras institucionales acaban volviéndose en prácticas políticas que reproducen diferencias de reconocimiento, de participación y de ejercicio efectivo de derechos [12].

La evidencia existente nos señala, así mismo, que las políticas que apuestan por la descolonización halla dificultades cuando deben materializarse en estructuras administrativas y organizativas ya establecidas. Las transformaciones institucionales requieren no sólo procesos de reflexión crítica sostenidos en el tiempo, y de participación colectiva, sino también de revisión de las relaciones de poder, en la medida en que la inclusión de nuevos discursos educativos no desmantela automáticamente las prácticas naturalizadas de forma histórica [13]. Experiencias desarrolladas desde miradas indígenas y de comunidad demuestran que la transformación educativa se hace más resiliente cuando las comunidades son parte del estableciendo de los problemas, de la producción de los conocimientos y de la construcción de alternativas contextualizadas [14]. Así las prácticas educativas territorializadas vuelven a poner de manifiesto la potencia de la muestra de conocimientos de comunidad, de experiencias locales, e instituciones educativas para fomentar procesos de participación y reconocimiento sociocultural [15].

En Bolivia, buena parte de la discusión académica relacionada con la descolonización educativa se ha concentrado en el currículo, la formación docente, la interculturalidad y la incorporación de conocimientos indígenas². En cambio, existe menor desarrollo sobre la forma en que la colonialidad puede expresarse dentro de la gestión administrativa cotidiana, particularmente en instituciones de Educación Alternativa. Esta dimensión resulta relevante porque la administración educativa interviene directamente en procedimientos de matriculación, registro, certificación, gestión documental, atención a participantes y manejo de recursos. Por tanto, prácticas caracterizadas por retrasos injustificados, falta de transparencia, trato desigual, concentración de información o incumplimiento de responsabilidades pueden afectar directamente el ejercicio del derecho a la educación y reproducir relaciones institucionales asimétricas.

Dicha situación fue identificada en el CEA “Americano A”, en la ciudad de Cochabamba, Bolivia, institución que da significativa ponderación en sus objetivos prioritarios a la atención de la población joven y adulta de distintos contextos, situaciones sociales y culturales. La comunidad educativa detectó y vio conflictos de práctica asociados con los retrasos en los procesos de certificación, las omisiones administrativas, las dificultades en la gestión de la documentación, la opacidad del manejo de determinados procedimientos y las relaciones institucionales consideradas como asimétricas. Las situaciones descritas en el párrafo generaron afectaciones a los participantes y ex-participantes, y producción de desconfianza, tensiones en la comunidad educativa y la incertidumbre de si la práctica administrativa tiene congruencia con los principios descolonizadores que orientan el sistema educativo boliviano.

El objetivo central del presente estudio fue examinar y analizar las manifestaciones de colonialidad que acontecen en la gestión administrativa del Centro de Educación Alternativa “Americano A” así mismo, describir el proceso comunitario que se desarrolló para transformarlo desde una perspectiva decolonial mediante una investigación-acción participativa fundamentada en las experiencias de los actores educativos, la observación de las prácticas institucionales y la contrastación de la evidencia documental.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo e interpretativo mediante investigación-acción participativa, orientada a comprender las prácticas de gestión administrativa y promover procesos colectivos de transformación en el Centro de Educación Alternativa (CEA) “Americano A”, ubicado en Cochabamba, Bolivia. La investigación-acción participativa permitió articular la producción de conocimiento con la reflexión y participación de los actores involucrados en la problemática, favoreciendo la construcción colectiva de alternativas de cambio¹⁶. El proceso asumió, además, una orientación metodológica decolonial, entendida como una forma de investigación situada que reconoce a los participantes como sujetos productores de conocimiento y procura reducir las relaciones jerárquicas entre investigación, comunidad y experiencia local¹⁷.

El escenario de estudio estuvo constituido por el CEA “Americano A”, institución perteneciente

al ámbito de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En el proceso participaron actores vinculados directamente con la dinámica institucional, entre ellos personal administrativo, docentes facilitadores, participantes jóvenes y adultos, ex participantes y otros integrantes de la comunidad educativa. La selección respondió a su vinculación directa con las situaciones administrativas analizadas y a su conocimiento de los procedimientos institucionales. El registro disponible no especificó el número total de participantes ni su distribución por grupo.

La investigación incluyó igualmente un componente documental relacionado con los procesos administrativos y de certificación desarrollados en la institución. Se examinaron expedientes personales, registros del Sistema de Información Educativa, centralizadores de calificaciones, actas de certificación y otros documentos administrativos vinculados con los casos identificados. La evidencia disponible permitió analizar registros correspondientes principalmente al período 2015-2021. No se dispuso de un registro consolidado del número total de expedientes o documentos examinados.

La producción de información se realizó mediante entrevistas, diálogo comunitario, observación participante y revisión documental. Las entrevistas permitieron recuperar las experiencias y percepciones de actores directamente relacionados con los procesos administrativos. Para su desarrollo se empleó una guía organizada en torno a aspectos vinculados con atención administrativa, manejo de documentación, certificación, cumplimiento de responsabilidades y relaciones institucionales. El diálogo comunitario se desarrolló mediante reuniones, conversatorios y espacios de intercambio entre los integrantes de la comunidad educativa.

La observación participante se utilizó para registrar prácticas, interacciones y situaciones producidas en la dinámica cotidiana de la institución. Se emplearon una guía de observación y un diario de campo para documentar acontecimientos, relaciones y condiciones relevantes para el problema investigado. Paralelamente, la revisión documental permitió contrastar las experiencias manifestadas por los participantes con información registrada institucionalmente.

El procedimiento se organizó en fases articuladas de investigación y acción. En una primera fase se realizó la identificación y priorización comunitaria de las situaciones problemáticas relacionadas con la gestión administrativa. La segunda fase comprendió la producción de información mediante entrevistas, diálogos comunitarios, observación participante y revisión documental. En la tercera fase se desarrolló la contrastación de la información obtenida con los registros institucionales disponibles, particularmente expedientes, registros del Sistema de Información Educativa, centralizadores de calificaciones y actas de certificación.

La cuarta fase correspondió al análisis cualitativo de la información. Se empleó un análisis temático reflexivo siguiendo un proceso de familiarización con los datos, codificación inicial, agrupación de códigos, construcción y revisión de categorías y elaboración de interpretaciones^{18,19}. El análisis combinó categorías emergentes de la evidencia empírica con categorías interpretativas vinculadas con el problema investigado. De este proceso se organizaron ejes relacionados con subalternización, negligencia administrativa, discriminación, abuso de poder, exclusión, normalización de prácticas asimétricas, pérdida de confianza institucional y transformación comunitaria.

La consistencia de las interpretaciones se fortaleció mediante triangulación de técnicas y fuentes. Los testimonios obtenidos mediante entrevistas y diálogos comunitarios fueron contrastados con las observaciones registradas y con la documentación institucional disponible. En los casos relacionados con promoción y certificación, la información fue confrontada con expedientes personales, registros del Sistema de Información Educativa, centralizadores de calificaciones y actas de certificación.

El rigor metodológico se sustentó en criterios de credibilidad, confirmabilidad, dependencia y transferibilidad aplicables a la investigación cualitativa²⁰. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de técnicas y fuentes; la confirmabilidad, mediante la contrastación de las interpretaciones con registros documentales; la dependencia, mediante la descripción del procedimiento seguido durante la producción y análisis de la información; y la transferibilidad, mediante la caracterización del contexto institucional en el que se desarrolló la experiencia.

La reflexividad se consideró transversal al proceso investigativo debido a la participación directa de la investigadora en el contexto estudiado. Su posición y experiencia fueron reconocidas como parte de la producción situada del conocimiento, procurando contrastar las interpretaciones surgidas durante el proceso con las perspectivas de los demás actores y con las evidencias documentales disponibles¹⁷.

En una fase posterior, los hallazgos obtenidos mediante el diagnóstico, análisis y reflexión comunitaria sirvieron de base para la formulación del Plan de Transformación de la Gestión Administrativa. Este plan incorporó acciones relacionadas con formación y reflexión colectiva,

participación comunitaria, transparencia administrativa, revisión de procedimientos y reorganización de determinadas prácticas institucionales. De este modo, la intervención formó parte del ciclo de investigación-acción, articulando diagnóstico, reflexión, acción y valoración del proceso de transformación¹⁶.

Durante el tratamiento de la información se procuró proteger la identidad de los actores involucrados y manejar con reserva la documentación administrativa examinada. La información disponible no consigna aprobación por un comité de ética, consentimiento informado formal ni número de autorización institucional; por tanto, estos elementos deberán incorporarse en la versión sometida a publicación únicamente si pueden ser confirmados documentalmente.

RESULTADOS

La triangulación entre revisión documental, entrevistas, diálogos comunitarios y observación participante permitió identificar problemas específicos en los procesos de promoción, certificación, manejo documental y administración institucional del Centro de Educación Alternativa (CEA) "Americano A". Los hallazgos se analizaron diferenciando la evidencia documental de aquella procedente de testimonios.

La revisión de registros institucionales correspondientes al período 2015-2021 identificó 185 registros de promoción sin certificación posterior en las siete áreas examinadas. La mayor frecuencia se observó en 2019, con 33 registros (17,8 %), seguida de 2015, con 31 (16,8 %), y 2018, con 29 (15,7 %). Los menores valores correspondieron a 2020 y 2021, con 21 registros en cada año (11,4 %).

Tabla 1. Registros de promoción sin certificación posterior según área y gestión

Área o carrera	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Áreas especializadas	8	4	3	5	6	3	4	33
Belleza integral	6	5	6	3	4	5	3	32
Contaduría general	4	4	3	4	6	3	3	27
Electrónica	3	2	2	3	3	2	3	18
Gastronomía	4	6	4	6	6	3	3	32
Prótesis dental	2	3	2	4	3	2	2	18
Textil y confección	4	2	4	4	5	3	3	25
Total	31	26	24	29	33	21	21	185

Nota: Los valores corresponden a registros administrativos de promoción sin certificación posterior; la información disponible no permite establecer si cada registro representa a una persona única.

Por área, Áreas Especializadas concentró 33 registros (17,8 %); Belleza Integral y Gastronomía, 32 cada una (17,3 %); Contaduría General, 27 (14,6 %); Textil y Confección, 25 (13,5 %); y Electrónica y Prótesis Dental, 18 cada una (9,7 %). La presencia de registros en todas las áreas y durante los siete años analizados muestra que las inconsistencias no estuvieron concentradas en una única carrera o gestión. Sin embargo, al no disponerse del total de estudiantes promovidos por área y año, no es posible calcular tasas de afectación.

La contrastación entre centralizadores de calificaciones, registros del Sistema de Información Educativa y actas de certificación permitió verificar casos en los que existía promoción académica registrada, pero no constaba la culminación del procedimiento de certificación. Este hallazgo evidenció una discontinuidad entre el cumplimiento académico y el cierre administrativo del proceso formativo.

Los testimonios complementaron esta evidencia. Algunos participantes señalaron haber acudido reiteradamente al CEA para consultar el estado de sus trámites, en varios casos más de cuatro veces. También se registraron situaciones en las que se solicitó nuevamente documentación personal o fotografías previamente entregadas. Estas experiencias evidenciaron dificultades de trazabilidad documental, aunque los datos disponibles no permiten establecer su frecuencia en el conjunto de expedientes.

Asimismo, participantes, facilitadores y personal de gestión señalaron casos en los que determinada documentación y equipos institucionales permanecían fuera de las instalaciones del CEA. Posteriormente se implementó un registro de recepción de documentos firmado por los participantes, con el propósito de dejar constancia de los requisitos entregados y reducir solicitudes

repetidas o pérdidas de información.

La revisión documental identificó además un caso en el que el registro oficial de promoción no coincidía con la trayectoria formativa reconstruida mediante documentos y testimonios docentes. Dado que se trató de un caso específico, no puede considerarse un patrón institucional; sin embargo, mostró la existencia de inconsistencias administrativas en una dirección diferente a las omisiones de certificación.

En relación con la gestión económica, los testimonios y documentos mostraron limitaciones para reconstruir de manera completa los ingresos y el destino de determinados aportes institucionales. En 2022 se conformó una Comisión Económica integrada por docentes, incorporando un mecanismo colectivo de seguimiento. No obstante, el estudio no dispone de indicadores que permitan cuantificar el efecto posterior de esta modificación.

El análisis temático permitió organizar los hallazgos en categorías vinculadas con las relaciones administrativas observadas.

Tabla 2. Categorías analíticas y evidencia empírica identificada

Categoría	Evidencia empírica
Subalternización	Dependencia del participante respecto de respuestas administrativas y consultas reiteradas para concluir la certificación
Negligencia administrativa	Promoción registrada sin culminación posterior del proceso de certificación
Concentración del control documental	Custodia externa de determinados documentos y equipos institucionales
Trato desigual	Diferencias entre casos con requisitos académicos cumplidos sin certificación y un caso con promoción cuestionada
Normalización	Participantes que asumieron retrasos como situaciones habituales o evitaron formular reclamos
Exclusión administrativa	Imposibilidad temporal de acreditar formalmente procesos formativos concluidos
Pérdida de confianza	Dudas respecto del cumplimiento de plazos y necesidad de reiterar consultas
Tensión institucional	Incertidumbre y posiciones diferentes frente a determinadas irregularidades
Transformación administrativa	Registro de recepción documental, revisión de certificaciones pendientes y Comisión Económica

Nota: Las categorías surgieron de la triangulación entre entrevistas, diálogos comunitarios, observación participante y documentación institucional. Su identificación corresponde a los casos analizados y no implica que todas las prácticas fueran desarrolladas por la totalidad del personal administrativo.

La subalternización se identificó principalmente en situaciones donde participantes que habían cumplido los requisitos académicos dependían de actuaciones administrativas sobre las cuales tenían limitada capacidad de intervención. La negligencia administrativa se sustentó en la falta de correspondencia entre promoción registrada y certificación concluida en determinados expedientes.

La normalización se observó en testimonios de participantes que interpretaron los retrasos como acontecimientos habituales o evitaron reclamar por temor a dificultar la resolución de sus trámites. La pérdida de confianza se manifestó cuando algunos afectados comenzaron a dudar de los plazos comunicados y acudían reiteradamente para verificar el avance de sus procesos.

Las consecuencias directamente documentadas fueron el retraso o ausencia de certificación y la continuidad de expedientes pendientes. Los testimonios añadieron repetición de desplazamientos, reposición de documentos, gastos adicionales e interrupción de actividades laborales. Estos efectos corresponden a los participantes consultados y no permiten estimar su frecuencia en toda la población institucional.

Finalmente, el proceso de investigación-acción produjo modificaciones concretas: organización de documentación pendiente, revisión de casos de certificación inconclusa, implementación del registro de recepción documental, retorno de equipos institucionales y conformación de la Comisión Económica. Estas acciones evidencian el inicio de un proceso de transformación administrativa; sin embargo, la ausencia de indicadores comparativos antes-después impide establecer todavía su efectividad a mediano y largo plazo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos muestran una discontinuidad entre el cumplimiento académico de determinados participantes y la finalización de los procedimientos administrativos necesarios para

acreditar formalmente su formación. La identificación de 185 registros de promoción sin certificación posterior entre 2015 y 2021 constituye el principal soporte documental de esta problemática. Sin embargo, esta cifra debe interpretarse con cautela: representa registros administrativos y no necesariamente 185 personas únicas, y la ausencia del número total de promovidos por año y área impide estimar la prevalencia del problema.

En la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la certificación adquiere una relevancia que va más allá del término formal de un itinerario educativo. Para aquellas poblaciones cuya experiencia educativa se suele asociar a la reinserción escolar, a la continuidad de estudios y a la inserción laboral, la culminación del proceso académico sin la oportuna obtención del documento que lo acredita puede generar una forma adicional de vulnerabilidad. Según Oviedo y Roitman, el análisis de la educación de adultos debe superar la idea de acceso formal e incorporar las estructuras de poder y desigualdad que condicionan la participación y pertenencia efectiva de los estudiantes²¹. Desde este punto de vista, los resultados del presente estudio indican que el derecho educativo no se agota con permitir el ingreso y la permanencia en la institución, sino que también implica la posibilidad de obtener el reconocimiento efectivo de la formación concluida.

Tal planteamiento cobra un especial sentido en el caso de Bolivia, donde el ordenamiento legal establece una forma de entender la educación en estrecha vinculación con interculturalidad, descolonización y garantía de derechos¹. La concepción actual del derecho a la educación en la lógica del constitucionalismo boliviano ha enfatizado, en el momento presente, precisamente su conexión con contenidos interculturales, saberes tradicionales y concepciones encaminadas al vivir bien²². En este marco, las demoras y las omisiones administrativas consignadas en el CEA representan un punto de fricción entre los principios jurídicos del sistema educativo boliviano y algunas prácticas institucionales constatadas. El hallazgo no permite aseverar que cualquier carencia administrativa sea en sí misma una práctica colonial; lo que resulta pertinente es analizar en qué momentos esas prácticas institucionales anidan determinadas relaciones de tipo colonial, como, por ejemplo, de dependencia, subordinación o desigual posibilidad de hacer efectivos los derechos educativos.

La categoría de subalternización debe comprenderse desde esta última consideración. Los testimonios mostraron casos en los que personas que habían cumplido sus obligaciones académicas dependían reiteradamente de decisiones y actuaciones administrativas para resolver situaciones sobre las cuales tenían escasa capacidad de intervención. Las visitas sucesivas, la repetición de entrega de documentos y la incertidumbre respecto de los plazos configuraron, en los casos analizados, una relación marcadamente asimétrica. Esta interpretación coincide con planteamientos decoloniales que cuestionan aquellas formas de racionalidad institucional en las que determinados actores concentran la capacidad de definir procedimientos y respuestas mientras otros ocupan posiciones subordinadas²³. No obstante, la evidencia del estudio permite caracterizar esta relación en los casos investigados y no generalizarla a todo el personal administrativo ni a la totalidad de los participantes.

Una dimensión adicional la aporta la concentración del control documental. El traslado de determinada documentación y equipos fuera de las instalaciones institucionales generó una dependencia práctica respecto del que disponía de ellos, y redujo la posibilidad de acceso compartido por parte de otros responsables. Desde el punto de vista organizacional, este resultado evidencia debilidad en la trazabilidad y distribución del control administrativo. Desde el enfoque decolonial que adopta el estudio, se vuelve relevante cuando la concentración de información se transforma, al mismo tiempo, en concentración de capacidad de decidir, responder o posponer las necesidades de otros actores. Los estudios contemporáneos sobre educación decolonial han resaltado que cuestionar las relaciones de dominación implica repensar no sólo los contenidos educativos sino también las formas a través de las cuales se producen jerarquías, legitimidades y posibilidades de participación^{11,24}.

Uno de los resultados que más requiere cautela interpretativa es la coexistencia entre promociones académicas sin certificación posterior y un caso en el que el registro oficial de promoción fue cuestionado al reconstruirse la trayectoria formativa. La investigación no aporta datos suficientes para estimar la frecuencia de este segundo fenómeno, por tanto, no cabe considerarlo como un patrón institucional. Su relevancia se debe a que muestra cómo los mecanismos administrativos podían fallar en direcciones diferentes: omitiendo la culminación documental de trayectorias académicas constatadas y, en un caso concreto, registrando una trayectoria cuya correspondencia con el proceso formativo fue posteriormente puesta en duda. Esta asimetría hace más evidente la necesidad de procedimientos transparentes, verificables y que dependan menos de las decisiones individuales.

Los hallazgos relacionados con la normalización resultan igualmente relevantes. Algunos

participantes no formalizaron reclamos porque interpretaron las dificultades como acontecimientos habituales o porque temían que cuestionar el procedimiento pudiera afectar la resolución posterior del trámite. Este comportamiento no demuestra por sí solo la existencia de coerción institucional, pero muestra que la ausencia de denuncias no puede utilizarse como indicador de ausencia de problemas. En contextos de relaciones asimétricas, las personas pueden adaptar sus respuestas a la dependencia que mantienen respecto de quienes controlan un procedimiento. La literatura decolonial ha señalado que las estructuras de dominación pueden reproducirse mediante prácticas normalizadas que dejan de ser problematizadas precisamente porque forman parte de la experiencia cotidiana^{6,12}.

La falta de confianza que aparece en los testimonios es una consecuencia institucional distinta de la propia irregularidad administrativa. Cuando algunos participantes volvían antes del plazo establecido para recordar su trámite o después de la fecha indicada porque preveían un nuevo incumplimiento, el problema ya no era sólo la demora de un procedimiento: se había alterado la expectativa sobre la confiabilidad de la respuesta institucional. No ha sido posible medir la dimensión de esta percepción en toda la comunidad educativa, por lo que no resulta procedente afirmar una pérdida generalizada de confianza. Sin embargo, los testimonios sí permiten identificarla como una consecuencia concreta entre los actores directamente afectados.

La acción comunitaria es lo que transforma el estudio. Se implementó un registro para recibir documentos, se estableció el retorno de equipos a las instalaciones institucionales, se hizo una revisión de las certificaciones pendientes y se conformó una Comisión Económica; estas fueron modificaciones que apuntaron a los problemas detectados en el diagnóstico. Su importancia consiste en que supusieron un giro parcial del control desde las prácticas individualizadas hacia mecanismos con mayor trazabilidad y participación. Las perspectivas de investigación decolonizadora resaltan que los procesos de cambio se vuelven más legítimos cuando los miembros de la comunidad participan en la definición de los problemas y en la construcción de las respuestas, en lugar de quedarse solo como receptores de decisiones externas [25].

Esta orientación coincide también con experiencias latinoamericanas recientes de investigación-acción participativa. El trabajo desarrollado con comunidades quechuas en Perú ha mostrado que la colaboración sostenida entre comunidades, actores educativos y estructuras institucionales puede incorporar conocimientos y prioridades locales en procesos de transformación educativa²⁶. En el CEA estudiado, las acciones implementadas tuvieron una escala institucional mucho menor, pero comparten una lógica relevante: la transformación se construyó a partir de problemas reconocidos dentro de la propia comunidad y mediante mecanismos de participación colectiva. El diálogo, en este sentido, no funcionó únicamente como técnica para obtener información, sino como parte del proceso mediante el cual se identificaron alternativas de acción, coherente con la tradición crítica latinoamericana^{7,24}.

CONCLUSIONES

La administración del CEA “Americano A” evidenció, en el transcurso del periodo objeto de análisis, inconsistencias objetivables en la promoción académica y la culminación de procesos de certificación. Encontrar registros de promoción sin que aparezca la certificación posterior de los distintos años y áreas estudiadas pone de manifiesto que el problema no se limitó solamente a un único hecho, aunque la información disponible no permite saber si su prevalencia respecto del total de los participantes promovidos fue alta.

La triangulación entre testimonios y documentación institucional demostró que algunas trabas administrativas estuvieron asociadas con retrasos en la certificación, repetición de trámites, limitada trazabilidad documental y concentración del manejo de determinados procedimientos e información. Desde la mirada decolonial que se adopta, estas prácticas resultan relevantes cuando producen relaciones asimétricas en las que los participantes dependen de decisiones administrativas para ejercer plenamente derechos derivados de procesos formativos ya finalizados.

Los hallazgos permiten identificar procesos de subalternización, normalización y pérdida de confianza en determinados casos, pero no justifican atribuir estas características a la totalidad del personal administrativo ni afirmar que toda deficiencia procedimental constituya por sí misma una manifestación de colonialidad. La interpretación decolonial resulta más consistente cuando se vincula con prácticas reiteradas que generan dependencia, trato desigual, limitada capacidad de reclamación o restricciones en el ejercicio efectivo del derecho educativo.

La investigación-acción permitió que el diagnóstico trascendiera la mera identificación del problema y se relacionara con alteraciones concretas en la conducción institucional, como la implementación de mecanismos de registro documental, la revisión de certificaciones pendientes, la inclusión de formas colectivas de control y participación, entre otras. Estas medidas constituyen un inicio de transformación administrativa orientada hacia una mayor transparencia y corresponsabilidad, aunque no existen indicadores longitudinales suficientes para afirmar que éstas tengan una efectividad sostenida.

El estudio demuestra que la descolonización educativa no debe ser únicamente curricular, conceptual o pedagógica. También debemos revisar la gestión administrativa, la distribución de la información, la gestión de los documentos, el control y la rendición de cuentas, así como las relaciones por las que se van a abordar las necesidades de los participantes. De este modo, avanzar hacia una educación descolonizadora coincide en articular transformación pedagógica y transformación administrativa mediante prácticas institucionales participativas, transparentes, abiertas al ejercicio real de los derechos al reconocimiento educativo.

Referencias

1. Estado Plurinacional de Bolivia. Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” N.º 070. La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia; 2010.
2. Lopes Cardozo MTA. Transforming pre-service teacher education in Bolivia: From indigenous denial to decolonisation? *Compare*. 2012;42(5):751-772. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.696040>
3. Vóvio CL, Sito LRS, Betancur Valencia DB, Pesce L. Youth and adult education, literacies and decoloniality: An invitation to “southing”. *Education Policy Analysis Archives*. 2023;31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8020>
4. Boeren E, Rubenson K. The Global Report on Adult Learning and Education (GRALE): Strengths, weaknesses and future directions. *International Review of Education*. 2022;68:291-308. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09945-x>
5. Hernández-Zamora G. Literacy and decoloniality in youth and adult education: Chronicle of an encounter in Iztapalapa, Mexico. *Education Policy Analysis Archives*. 2023;31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7739>
6. Joaquim BDS. The potential of digital literacy to transgress the coloniality of knowledge within youth and adult education. *Education Policy Analysis Archives*. 2023;31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7551>
7. Freire P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores; 2005.
8. De Sousa Santos B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce; 2010.
9. Smith LT. *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones; 2016.
10. Fernández-Theoduloz G. Research in Latin America from a decolonial perspective: Challenges of producing socially situated knowledge. *Journal of Research on Adolescence*. 2024;34(2):517-520. <https://doi.org/10.1111/jora.12951>
11. Regmi KD. The enduring effects of colonialism on education: Three praxes for decolonizing educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 2026;29(1):126-144. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2098379>
12. Maldonado-Torres N, Bañales X, Lee-Oliver L, Niyogi S, Ponce A, Radebe Z. Decolonial pedagogy against the coloniality of justice. *Educational Theory*. 2023;73(4):530-550. <https://doi.org/10.1111/edth.12596>
13. Govender L, Naidoo D. Decolonial insights for transforming the higher education curriculum in South Africa. *Curriculum Perspectives*. 2023;43:59-71. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00200-3>
14. Lebrato MJ. Decolonizing education through Ayuuk indigenous praxis: Three visions from Oaxaca, Mexico. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*. 2024;29(2):179-190. <https://doi.org/10.1111/jlca.12717>
15. 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>
16. Cockerham D. Participatory action research: Building understanding, dialogue, and positive actions in a changing digital environment. *Educational Technology Research and Development*. 2024;72:2763-2791. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10294-1>
17. Wilson D, Mikahere-Hall A, Sherwood J. Using indigenous kaupapa Māori research methodology with constructivist grounded theory: Generating a theoretical explanation of indigenous women's realities. *International Journal of Social Research Methodology*. 2022;25(3):375-390. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1897756>
18. Braun V, Clarke V. Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*. 2021;21(1):37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
19. Byrne D. A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*. 2022;56:1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
20. Enworo OC. Application of Guba and Lincoln's parallel criteria to assess trustworthiness of qualitative research on indigenous social protection systems. *Qualitative Research Journal*. 2023;23(4):372-384. <https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2022-0116>
21. Oviedo A, Roitman K. Adult education and belonging: A view from Ecuador. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 2023;14(3):427-442. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4651>
22. Radtke Karnopp L. El derecho a la educación en las Constituciones de Ecuador (2008) y de Bolivia (2009): una lectura comparada culturalista a partir del pensamiento decolonial del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 2026;59(175). <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2026.175.20471>
23. Bautista Segales JJ. *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Akal; 2014.
24. Kato DS, Galamba A, Monteiro BAP. Decolonial scientific education to combat “science for domination”. *Cultural Studies of Science Education*. 2023;18(1):217-235. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10165-4>
25. Laird P, Chang AB, Jacky J, Lane M, Schultz A, Walker R. Conducting decolonizing research and practice with Australian First Nations to close the health gap. *Health Research Policy and Systems*. 2021;19:127. <https://doi.org/10.1186/s12961-021-00773-3>
26. Levitan J, Johnson K, Velasquez A, Perez J, Bello S. Using community-based participatory action research to create culturally grounded education at scale: A study of systems change in Peru. *Educational Action Research*. 2026;34(1):181-200. <https://doi.org/10.1080/09650792.2025.2471838>

Financiación

Ninguna.

Conflictos de interés

No existen.

Contribución de autoría

Conceptualización: Graciela Choque Cárdenas.

Curación de datos: Graciela Choque Cárdenas.

Análisis formal: Graciela Choque Cárdenas.

Investigación: Graciela Choque Cárdenas.

Metodología: Graciela Choque Cárdenas.

Supervisión: Graciela Choque Cárdenas.

Validación: Graciela Choque Cárdenas.

Visualización: Graciela Choque Cárdenas.

Redacción – borrador original: Graciela Choque Cárdenas.

Redacción – revisión y edición: Graciela Choque Cárdenas.