



Knowledge production from the decolonization of knowledge

Producción de conocimientos desde la descolonización del saber

Oscar Benito Pongo¹  

¹ Universidad Pedagógica. Sucre, Bolivia

Recibido: 05-05-2026 | Revisado: 19-06-2026 | Aceptado: 28-07-2026 | Publicado: 30-07-2026

Autor de correspondencia: Oscar Benito Pongo 

ABSTRACT

Introduction: The decolonization of knowledge represents a challenge for education systems that seek to recognize historically relegated knowledge and strengthen the relationship between school, culture, and community. **Objective:** To describe the production of knowledge from the decolonization of knowledge based on the perceptions of educational actors in the Colquencha-Collana Educational District, Aroma province, department of La Paz, Bolivia. **Methodology:** A qualitative research was developed with phenomenological orientation and support of documentary analysis. 30 educational actors participated: 10 authorities or educational managers and 20 representatives of parents. The information was obtained through in-depth interviews applied with a semi-structured guide. The data were examined through interpretative thematic analysis and triangulation with theoretical foundations and the Bolivian regulatory framework. **Results:** A progressive incorporation of local knowledge, ancestral knowledge, native languages and cultural practices in educational processes was evidenced. However, limitations related to teacher training, the permanence of predominantly Western curricular approaches, the availability of contextualized resources, and some resistance among educational actors persisted. The communities were recognized as producers and transmitters of knowledge related to culture, territory, orality and collective memory. **Conclusions:** In Colquencha-Collana, the decolonization of knowledge is a process still under construction. Its strengthening requires contextualized teacher training, greater participation of communities and educational spaces where school and community knowledge dialogue without establishing hierarchies between them.

Keywords: decolonization of knowledge; knowledge production; ancestral knowledge; interculturality; education.

RESUMEN

Introducción: La descolonización del saber representa un desafío para los sistemas educativos que buscan reconocer conocimientos históricamente relegados y fortalecer la relación entre escuela, cultura y comunidad. **Objetivo:** Describir la producción de conocimientos desde la descolonización del saber a partir de las percepciones de actores educativos del Distrito Educativo Colquencha-Collana, provincia Aroma, departamento de La Paz, Bolivia. **Metodología:** Se desarrolló una investigación cualitativa con orientación fenomenológica y apoyo del análisis documental. Participaron 30 actores educativos: 10 autoridades o gestores educativos y 20 representantes de padres de familia. La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad aplicadas con una guía semiestructurada. Los datos fueron examinados mediante análisis temático interpretativo y triangulación con fundamentos teóricos y el marco normativo boliviano. **Resultados:** Se evidenció una incorporación progresiva de saberes locales, conocimientos ancestrales, lenguas originarias y prácticas culturales en los procesos educativos. No obstante, persistieron limitaciones relacionadas con la formación docente, la permanencia de enfoques curriculares predominantemente occidentales, la disponibilidad de recursos contextualizados y ciertas resistencias entre los actores educativos. Las comunidades fueron reconocidas como productoras y transmisoras de conocimientos vinculados con la cultura, el territorio, la oralidad y la memoria colectiva. **Conclusiones:** En Colquencha-Collana, la descolonización del saber constituye un proceso todavía en construcción. Su fortalecimiento requiere una formación docente contextualizada, mayor participación de las comunidades y espacios educativos donde los conocimientos escolares y comunitarios dialoguen sin establecer jerarquías entre ellos.

Palabras clave: descolonización del saber; producción de conocimientos; saberes ancestrales; interculturalidad; educación.

INTRODUCCIÓN

La producción de saberes no es un proceso neutral porque lo que hoy denominamos conocimiento ha estado intrínsecamente vinculado a relaciones de poder que hacen que solo determinados saberes se reconozcan como válidos, que determinadas personas puedan producirlo o cuáles son los criterios que determinan la legitimidad que adquieren en los contextos académicos. En América Latina, por ejemplo, los esquemas de los sistemas educativos desarrollados por las culturas de las comunidades amerindias estuvieron dominados por matrices epistemológicas de origen occidental que trataron de universalizar formas de entender la realidad mientras los saberes contruidos a partir del enfoque de los pueblos indígenas, las comunidades campesinas y otros pueblos históricamente subordinados ocupaban lugares marginales de la misma forma que sus modos de vivir [1,2]. Este fenómeno ha sido un estímulo importante para abrir el debate sobre la forma de motorizar los procesos de producción, transmisión y validación del conocimiento.

Desde este punto de vista, la descolonización del conocimiento implica una revisión crítica de las jerarquías epistemológicas establecidas y propone el reconocimiento de la coexistencia de distintas formas de conocer e interpretar el mundo. No implica solamente la incorporación de contenidos indígenas o ancestrales dentro de los programas educativos, sino la interrogación a los criterios por los cuales ciertos conocimientos han sido considerados universales frente a otros considerados locales, tradicionales o no científicos³. La discusión contemporánea sobre educación decolonial señala, además, que este proceso requiere modificar las relaciones existentes entre currículo, pedagogía, instituciones educativas y comunidades productoras de conocimiento [1,4].

Esta transformación, en el ámbito educativo latinoamericano, está fuertemente relacionada con la interculturalidad. No basta con la simple formalización y reconocimiento de la diversidad cultural o lingüística, sino que, en cambio, hay que crear verdaderos espacios, reales, donde se produzca la interacción entre diversos campos epistemológicos del conocimiento. Las experiencias desarrolladas a través de los distintos países del área han logrado avances en educación intercultural bilingüe, incorporación de conocimientos comunitarios, participación de actores indígenas; pero también han puesto de manifiesto dificultades en la implementación de propuestas curriculares, formación de docentes y continuidad en el mantenimiento de cuadrantes e instituciones educativas contruidas desde una mirada predominantemente occidental [4,5]. Estas tensiones dan cuenta del hecho de que el reconocimiento normativo de la diversidad no es suficiente para cambiar necesariamente las prácticas educativas.

Es en el currículo donde aparecen más patentes algunas de estas contradicciones. La descolonización curricular implica revisar tanto los contenidos que se enseñan como la manera en que se organiza la enseñanza, se produce conocimiento y se evalúan los aprendizajes. Los estudios sobre transformación curricular señalan que el reconocimiento de epistemologías históricamente excluidas obliga a superar abordajes meramente complementarios, en los que los saberes indígenas se muestran como contenidos aislados, y a avanzar hacia relaciones más horizontales entre distintas tradiciones de conocimiento [1,6]. En este sentido, las instituciones educativas deben afrontar el desafío de articular conocimientos científicos, experiencias comunitarias, lenguas, prácticas culturales y conocimientos territoriales, sin establecer relaciones jerárquicas entre ellos [7].

La formación del profesorado es otro de los componentes importantes del dispositivo. La incorporación de las propuestas descolonizadoras requiere de docentes que sean capaces de comprender los contextos socioculturales donde contrasten sus prácticas y de generar relaciones pedagógicas con los saberes, conocimientos existentes en las comunidades. Investigaciones realizadas en contextos de interculturalidad advierten que la falta de preparación específica puede restringir el desarrollo de políticas que busquen el reconocimiento de saberes indígenas y perpetuar prácticas pedagógicas tradicionales, aun cuando los currículos lo promuevan [5,8]. Por lo tanto, la transformación de la formación del profesorado favorece el desarrollo de capacidades para elaborar un diálogo intercultural; realizar un análisis crítico del currículo; y la construcción participativa del conocimiento.

Por eso es particularmente importante la participación de la comunidad. Los pueblos y las comunidades no deben ser vistos como simples receptores de políticas educativas, sino como actores que poseen saberes contruidos históricamente a partir de sus relaciones sociales, culturales y territoriales. Reconocerlos como sujetos de producción de conocimiento abre posibilidades de diálogo entre saberes y cuestiona modelos educativos donde la institución escolar concentra la autoridad epistemológica [6,9]. La integración entre conocimientos locales y científicos puede dar lugar a procesos educativos más contextualizados, siempre que dicha articulación respete la autonomía, las experiencias y las formas propias de producción y transmisión del conocimiento de las comunidades [9,10].

En Bolivia, este debate tiene características particulares, ya que el país es cultural y lingüísticamente diverso y porque en las últimas décadas se desarrolló un proceso de transformación educativa. La Ley Nro. 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez plantea una educación descolonizadora intracultural, intercultural y plurilingüe, dando relevancia a la recuperación y desarrollo de saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Sin embargo, la investigación sobre formación docente y educación intercultural en el contexto boliviano ha señalado que existe una distancia entre los principios establecidos normativamente y su materialización en las prácticas educativas [5,11]. Estos procesos continúan siendo condicionados por la permanencia de concepciones tradicionales del conocimiento, por las limitaciones en la preparación de los docentes y por las resistencias de algunos actores educativos.

Asimismo, la descolonización del conocimiento no puede considerarse un sistema epistemológico más para el conocimiento, sino que su potencial reside en la creación de espacios en los que una serie de diferentes formas de conocimiento puedan establecer vínculos de diálogo, complementariedad y mutuas preguntas [2,12]. Las experiencias latinoamericanas vinculadas a universidades interculturales o a propuestas educativas inspiradas en las epistemologías indígenas ilustran que es posible construir alternativas institucionales que se orientan hacia una mayor pluralidad epistemológica, aunque en este proceso emergen tensiones sobre su reconocimiento y la posibilidad de que se puedan sostener dentro de estructuras educativas convencionales [6,13].

En este contexto, resulta pertinente analizar cómo los propios actores educativos perciben la producción de conocimientos desde la descolonización del saber en espacios educativos concretos. Conocer las perspectivas de autoridades educativas y representantes de padres de familia permite identificar tanto los avances alcanzados como las resistencias, necesidades formativas y obstáculos que se presentan en la aplicación de estos principios. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo describir la producción de conocimientos desde la descolonización del saber a partir de las percepciones de actores educativos del Distrito Educativo Colquencha-Collana, provincia Aroma, departamento de La Paz, Bolivia, considerando la incorporación de saberes locales en los programas educativos, las necesidades de formación docente, la presencia de conocimientos ancestrales en el currículo, los principales obstáculos para su implementación y el papel de las comunidades en la producción y transmisión del conocimiento.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo, con un enfoque fenomenológico y basado en el análisis documental. Dicha forma de planificar la investigación permitió capturar las percepciones y experiencias de los actores educativos en relación con la producción de conocimientos desde la descolonización del conocimiento, teniendo presente el modo en que ese proceso se va construyendo en las prácticas educativas, en la incorporación de saberes ancestrales, en la formación de los formadores y en la participación de comunidades. El componente fenomenológico se orientó a recuperar las experiencias y valoraciones que los participantes construyen dentro de su contexto educativo, mientras la metodología del análisis documental permitiría contrastar lo recabado en el trabajo de campo con los referentes teóricos entorno a la descolonización de los saberes y con la normativa específica de la educación de Bolivia, concretamente la Ley N.º 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

El estudio se desarrolló en el Distrito Educativo Colquencha-Collana, provincia Aroma, departamento de La Paz, Bolivia. Participaron 30 actores educativos, distribuidos en dos grupos: 10 gestores o autoridades educativas y 20 representantes de padres de familia vinculados con el contexto estudiado. La participación de ambos grupos permitió recuperar perspectivas provenientes tanto de la gestión educativa como de la comunidad, actores que intervienen desde distintas posiciones en los procesos relacionados con la interculturalidad, la incorporación de saberes locales y la producción de conocimiento en el ámbito educativo.

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista en profundidad, aplicada mediante una guía de entrevista semiestructurada. Este instrumento permitió establecer ejes comunes de indagación y, simultáneamente, otorgó flexibilidad para profundizar en las experiencias, opiniones y valoraciones expresadas por los participantes. Las preguntas se organizaron alrededor de cinco aspectos: incorporación de la descolonización del saber en los programas educativos; cambios requeridos en la formación docente; iniciativas orientadas a integrar saberes ancestrales e indígenas en los currículos; obstáculos para la descolonización del conocimiento en las unidades educativas; y papel de las comunidades locales en la producción y transmisión de conocimientos dentro del sistema educativo.

El proceso investigativo comprendió una fase documental y una fase de trabajo de campo. Inicialmente se revisaron aportes teóricos relacionados con descolonización del saber, producción de conocimiento, interculturalidad y reconocimiento de epistemologías indígenas y originarias. También se examinó la normativa educativa boliviana vinculada con estos principios. Posteriormente se desarrollaron las entrevistas con los actores educativos del Distrito Educativo Colquencha-Collana, orientadas a identificar sus percepciones acerca de la incorporación de la descolonización del saber y las principales dificultades asociadas con su aplicación en el contexto educativo.

La información obtenida fue examinada mediante análisis temático interpretativo. En una primera etapa se revisaron las respuestas para identificar ideas recurrentes y unidades de significado relacionadas con el objetivo del estudio. Posteriormente, estas unidades se organizaron en cinco categorías analíticas: incorporación de la descolonización en los programas educativos, formación docente, inclusión de saberes ancestrales e indígenas, obstáculos para la descolonización del conocimiento y participación comunitaria en la producción de saberes. Se contrastaron las coincidencias y divergencias existentes entre las percepciones de las autoridades educativas y las de los representantes de padres de familia.

Se realizó una triangulación interpretativa entre los relatos de los participantes, los fundamentos teóricos analizados y la norma boliviana. Esta forma de proceder fue útil para el establecimiento de relaciones entre las vivencias que han permitido que los actores educativos, los fundamentos teóricos y propuestas relacionadas con la producción de conocimientos desde la descolonización del saber. Dado que esta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa y contextual, los resultados obtenidos apuntaron a la comprensión de las vivencias y los significados construidos por los participantes del Distrito Educativo Colquencha-Collana y no a una generalización estadística hacia el sistema educativo boliviano en su conjunto.

RESULTADOS

A partir del análisis de las entrevistas realizadas con los 30 participantes se identificaron las tendencias en relación a la incorporación de la descolonización del saber en los programas educativos, la formación docente, la presencia de los conocimientos ancestrales en el currículo, los obstáculos para su implementación y la participación de las comunidades en la producción de conocimientos. La muestra estuvo constituida por 10 autoridades o gestores educativos y 20 padres de familia representantes del Distrito Educativo Colquencha-Collana.

Tabla 1. Composición de los participantes del estudio

Grupo de participantes	Número de participantes	Porcentaje
Autoridades y gestores educativos	10	33,3 %
Representantes de padres de familia	20	66,7 %
Total	30	100 %

Nota: Elaboración propia.

Entre las 10 autoridades educativas entrevistadas, nueve fueron hombres y una mujer. En el manuscrito original no se encuentra especificada la distribución por sexo de los 20 representantes de padres de familia, por lo que esta variable no se utilizó para realizar comparaciones entre ambos grupos.

Los participantes señalaron que la incorporación de la descolonización del saber se encuentra en proceso de desarrollo dentro de los programas educativos. Las autoridades reconocieron avances relacionados con la presencia de conocimientos locales, lenguas originarias, perspectivas históricas propias y prácticas culturales. Uno de los entrevistados indicó que este proceso se manifiesta mediante “la inclusión de saberes locales, la valorización de los conocimientos ancestrales y la diversificación de los contenidos curriculares”.

No obstante, las respuestas también evidenciaron diferencias entre los actores educativos. Mientras las autoridades tendieron a valorar positivamente la incorporación de estos contenidos, algunos representantes de padres de familia expresaron reservas. Una de las respuestas sostuvo que la incorporación de determinados saberes locales podría constituir “un retroceso para nuestro hijo”, lo que evidencia la persistencia de distintas valoraciones sobre el conocimiento que debe privilegiarse dentro de la educación formal.

Tabla 2. Incorporación de la descolonización del saber y necesidades de formación docente

Dimensión analizada	Autoridades educativas	Representantes de padres de familia	Hallazgo interpretativo
Incorporación de saberes locales	Identifican una incorporación progresiva en los programas educativos	Se observan posiciones favorables y algunas resistencias	La incorporación existe, pero no posee una aceptación homogénea
Conocimientos ancestrales	Se reconoce su presencia mediante contenidos, lenguas y prácticas culturales	Se reconoce su importancia, aunque existen diferentes expectativas educativas	Persiste tensión entre conocimientos locales y concepciones tradicionales de educación formal
Formación docente	Se demanda actualización y transformación metodológica	Se destaca la necesidad de mayor compromiso de los docentes	La formación del profesorado aparece como condición para profundizar el proceso
Práctica pedagógica	Se requieren estrategias inclusivas y contextualizadas	Se esperan mejoras concretas en la enseñanza	La descolonización debe trasladarse del discurso curricular a las prácticas educativas

Nota: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

La formación docente apareció como uno de los principales factores asociados con la aplicación efectiva de la descolonización. Los participantes señalaron que no resulta suficiente incorporar nuevos contenidos en los documentos curriculares si los docentes no disponen de herramientas para relacionarlos con las experiencias socioculturales de las comunidades. Una autoridad manifestó la necesidad de introducir “cambios estructurales y metodológicos que fomenten una enseñanza más inclusiva y crítica”.

También desde los consejos educativos se insistió en la actualización permanente de los docentes en sus respectivas áreas y en el compromiso con el trabajo educativo. Estas respuestas evidencian que la formación necesaria no se restringe al conocimiento conceptual de la descolonización, sino que implica capacidades pedagógicas para articular diferentes saberes en el interior de la enseñanza.

Con relación a los conocimientos ancestrales e indígenas los/as entrevistados/as identificaron diversas acciones encaminadas a incorporarlos al currículo. Entre ellas están la educación intercultural bilingüe, la incorporación de miradas locales en distintas áreas de conocimiento, la elaboración de materiales educativos contextualizados y la recuperación de las lenguas y las prácticas culturales originarias.

Los testimonios, no obstante, apuntan a que la existencia de estas iniciativas no necesariamente implica una transformación afianzada. Una autoridad dijo que existen acciones para incorporar saberes ancestrales, pero “no se ven los cambios todavía”. Pero otros actores creen que ya existen acciones por parte de docentes y autoridades educativas en torno a saberes ancestrales y descolonización.

Los obstáculos mencionados por las autoridades educativas se referían a los factores curriculares, institucionales, pedagógicos, etc., entre los que se encontraron la persistencia de visiones eurocéntricas, la poca preparación de docentes en pedagogías descolonizadoras, la resistencia institucional, la falta de materiales didácticos contextualizados, la estigmatización de algunos saberes indígenas, el predominio de lenguas dominantes frente a la lengua originaria, etc.

Otro obstáculo señalado fue la escasa participación de líderes y de comunidades en algunos procesos asociados a la organización y al currículo educativo. Los representantes de los padres reconocieron igualmente la presencia de numerosos obstáculos, aunque sus respuestas enfatizaron de forma casi exclusiva la responsabilidad de las autoridades educativas para la realización de cambios efectivos.

La participación de las comunidades fue uno de los aspectos mejor valorados dentro de las declaraciones. Para los respondientes, las comunidades poseen saberes construidos, atesorados y transmitidos a través de la historia que pueden contribuir de forma directa al proceso educativo. Entre ellos se mencionaron saberes relacionados con medicina tradicional, agricultura, arte, cosmovisiones, lenguas, hábitos y prácticas sociales.

Uno de los representantes de los consejos educativos resumió esta función señalando que a la comunidad le corresponde “hacer cumplir los saberes y conocimientos, nuestras costumbres, nuestras tradiciones y sobre todo el respeto a los mayores y autoridades”. Las autoridades educativas coincidieron en que los conocimientos comunitarios pueden enriquecer la formación de los estudiantes, cuando se incorporan desde una relación directa con el entorno social y cultural.

Los resultados, en conjunto, muestran que la producción de conocimientos desde la descolonización del saber es un proceso reconocido por los actores educativos del Distrito Educativo Colquenchá-Collana, aunque su desarrollo es todavía heterogéneo. Se observan avances

en la incorporación de conocimientos ancestrales, lenguas, prácticas culturales y participación comunitaria, pero también persisten limitaciones en relación con la formación docente, el currículo, los recursos educativos, las resistencias de ciertos actores y la participación efectiva de las comunidades. Los testimonios muestran, pues, una distancia entre el reconocimiento formal de la descolonización y su consolidación en las prácticas educativas cotidianas.

Tabla 3. Saberes ancestrales y principales obstáculos identificados

Aspecto	Evidencia encontrada en las entrevistas	Situación identificada
Educación intercultural	Incorporación de saberes y prácticas culturales propias	Se reconocen avances dentro de los programas educativos
Lenguas originarias	Presencia dentro de determinadas experiencias educativas	Constituyen un medio para preservar conocimientos y prácticas comunitarias
Materiales educativos	Se mencionan materiales con contenidos interculturales	Su disponibilidad y utilización todavía son consideradas insuficientes
Currículo	Persistencia de contenidos y enfoques predominantemente occidentales	Representa uno de los principales obstáculos para profundizar la descolonización
Formación docente	Limitada preparación en pedagogías descolonizadoras	Dificulta la incorporación efectiva de epistemologías y conocimientos indígenas
Resistencia institucional y social	Diferentes niveles de aceptación entre los actores	Limita la aplicación uniforme de los principios descolonizadores
Participación comunitaria	Presencia desigual de comunidades y líderes en decisiones educativas	Se requiere fortalecer su intervención en los procesos curriculares

Nota: Elaboración propia a partir de las respuestas de los participantes.

Tabla 4. Contribuciones de la comunidad a la producción y transmisión de conocimientos

Ámbito	Contribución comunitaria identificada	Aporte al proceso educativo
Saberes ancestrales	Transmisión intergeneracional de conocimientos	Conservación y recuperación de conocimientos propios
Prácticas culturales	Costumbres, tradiciones y formas comunitarias de convivencia	Fortalecimiento de la identidad cultural
Lenguas originarias	Uso y transmisión de lenguas locales	Preservación lingüística y acceso a conocimientos asociados con la lengua
Agricultura y relación con el territorio	Conocimientos derivados de experiencias locales	Vinculación del aprendizaje con el contexto territorial
Medicina tradicional	Prácticas y conocimientos acumulados por las comunidades	Reconocimiento de sistemas locales de conocimiento
Oralidad	Transmisión mediante relatos, experiencias y memoria colectiva	Complementa formas escritas y escolares de aprendizaje
Participación educativa	Intervención de padres, consejos, mayores y autoridades comunitarias	Vinculación entre escuela, familia y comunidad

Nota: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que el proceso de descolonización del saber ha comenzado a vislumbrarse en las prácticas y programas educativos realizadas en el contexto observado sobre todo a partir de la consideración de los saberes locales, las lenguas originarias y las prácticas culturales. Sin embargo, el proceso de descolonización del saber que se va implementando se encuentra en proceso y presenta diferencias entre el reconocimiento institucional de la descolonización y la apropiación que hacen los diferentes actores educativos. La presencia de posiciones afines junto con determinadas resistencias en ciertos representantes de padres de familia demuestra que la transformación epistemológica de la educación no depende únicamente de cambios curriculares, sino de las concepciones sociales respecto de qué saberes poseen valor educativo. De este modo, como indica Harding [14], las epistemologías decoloniales critican precisamente los criterios a partir de los cuales ciertos sistemas de conocimiento acceden a una posición de mayor legitimidad frente a otras formas de concebir la realidad.

Esta tensión resulta relevante porque la descolonización no debería interpretarse como una simple incorporación de contenidos culturales dentro de estructuras educativas que permanecen sin cambios. La transformación requiere revisar las relaciones existentes entre conocimiento, poder y legitimidad. Minoia y Castro-Sotomayor¹⁵ señalan que una perspectiva decolonial de la educación implica reconocer la coexistencia de diferentes conocimientos y superar relaciones epistemológicas jerarquizadas.

Uno de los resultados más consistentes estuvo relacionado con la necesidad de fortalecer la formación docente. Los participantes señalaron que los profesores requieren actualización, metodologías contextualizadas y una mayor capacidad para relacionar los conocimientos escolares con las características culturales de las comunidades. Esta apreciación coincide con Riley et al.¹⁶, quienes destacan que la incorporación ética de conocimientos indígenas en la formación docente requiere capacidades que permitan superar su tratamiento superficial o descontextualizado. Del mismo modo, Vandeyar¹⁷ plantea que la transformación de la educación desde perspectivas decoloniales exige que los propios actores académicos revisen sus prácticas, supuestos y formas de comprender la producción del conocimiento.

Los resultados sugieren, por tanto, que una política educativa descolonizadora puede encontrar limitaciones cuando los docentes no disponen de herramientas pedagógicas para materializar sus principios. La formación no debería centrarse exclusivamente en transmitir conceptos asociados con interculturalidad o descolonización, sino favorecer experiencias que permitan establecer relaciones entre conocimientos académicos, prácticas comunitarias y contextos territoriales. Esta necesidad se relaciona con los planteamientos de Keane et al.¹⁸, quienes sostienen que los sistemas de conocimientos indígenas pueden contribuir a transformar los procesos formativos cuando son reconocidos como fuentes legítimas para la construcción de conocimiento y no únicamente como elementos culturales complementarios.

Respecto a los saberes ancestrales e indígenas, los participantes identificaron diferentes iniciativas, entre ellas la educación intercultural bilingüe, el empleo de contenidos contextualizados, la utilización de lenguas originarias y la recuperación de prácticas culturales. No obstante, las autoridades señalaron que los cambios todavía no siempre son visibles. Este resultado permite identificar una brecha entre la existencia formal de iniciativas y su capacidad para transformar de manera efectiva las experiencias educativas. Govender y Naidoo¹⁹ advierten que descolonizar el currículo implica modificar no solo aquello que se enseña, sino las estructuras que determinan cómo se selecciona, organiza y legitima el conocimiento.

Esta situación también permite comprender por qué la incorporación de conocimientos ancestrales no debería limitarse a contenidos aislados dentro del currículo. Caretta y Pepa²⁰ muestran que las pedagogías decoloniales adquieren mayor sentido cuando el aprendizaje se conecta con experiencias situadas, territorio y prácticas culturales concretas. En el contexto estudiado, los conocimientos relacionados con agricultura, medicina tradicional, oralidad, lenguas y cosmovisiones representan precisamente saberes construidos en interacción con la comunidad y el territorio. Su incorporación podría contribuir a establecer procesos educativos más contextualizados, siempre que se evite reducirlos a expresiones folclóricas desvinculadas de sus formas propias de producción y transmisión.

Los obstáculos identificados por los entrevistados incluyen la persistencia de perspectivas eurocéntricas, insuficiente formación docente, escasez de materiales contextualizados, resistencia institucional, estigmatización de conocimientos indígenas y desplazamiento de lenguas originarias. Estos hallazgos muestran que la descolonización del saber constituye un proceso complejo que involucra factores curriculares, institucionales, pedagógicos y socioculturales. Masenya²¹ destaca que el reconocimiento de los sistemas indígenas de conocimiento requiere políticas y mecanismos institucionales capaces de protegerlos y otorgarles legitimidad, pues su sola incorporación discursiva no garantiza modificaciones en las relaciones que estructuran la producción del conocimiento.

En este punto también resulta necesario mantener una perspectiva crítica sobre el concepto de descolonización. Moosavi²² advierte que su utilización puede convertirse en una categoría superficial cuando se emplea sin cuestionar las propias estructuras y prácticas que reproducen desigualdades epistemológicas. Esta observación es pertinente para interpretar los resultados del presente estudio, ya que los participantes reconocen que la descolonización aparece en programas y discursos educativos, mientras persisten obstáculos que dificultan su concreción. Por ello, la presencia formal del término no debería considerarse evidencia suficiente de una transformación epistemológica.

Otro hallazgo relevante fue el papel atribuido a las comunidades en la producción y transmisión de conocimientos. Tanto autoridades educativas como representantes comunitarios reconocieron que las comunidades conservan saberes relacionados con prácticas culturales, oralidad, agricultura,

medicina tradicional, lenguas y experiencias territoriales. Yanou et al.²³ sostienen que la articulación entre conocimientos locales y científicos requiere relaciones de diálogo en las que ninguno sea considerado automáticamente superior. Este planteamiento coincide con los resultados obtenidos, puesto que los entrevistados conciben a la comunidad como una fuente activa de conocimiento capaz de enriquecer los procesos educativos.

En consecuencia, la participación comunitaria no debería limitarse a actividades complementarias de la escuela, sino extenderse hacia espacios donde las comunidades puedan intervenir en la definición y contextualización de contenidos educativos. Los resultados adquieren especial importancia en un contexto como el boliviano, donde la producción y transmisión de conocimientos comunitarios mantienen una relación estrecha con la identidad cultural, la lengua y el territorio. Las experiencias latinoamericanas recientes muestran que las instituciones educativas inspiradas en conocimientos indígenas pueden contribuir a generar alternativas frente a modelos educativos homogéneos y fortalecer la pluralidad epistemológica²⁴.

En conjunto los hallazgos muestran que la producción de conocimientos desde la descolonización del saber se encuentra aún en un proceso de construcción, caracterizado a la vez por avances y tensiones. La aportación de saberes ancestrales, la participación de lenguas originarias y la participación comunitaria indican un avance en las organizaciones de conocimiento, pero este avance debe estar sostenido por una formación docente más sólida, por la revisión de las estructuras curriculares, por una ampliación de la participación de las comunidades, y por la superación de las resistencias todavía vigentes que siguen otorgando mayor legitimidad a determinadas formas de conocimiento. A esto hay que sumar que la descolonización del saber no es simplemente sustituir el conocimiento científico por el ancestral, sino que es generar unas condiciones educativas en las que las diferentes formas de conocimiento dialoguen, se complementen entre ellas y participen de forma más equitativa en la construcción del conocimiento.

CONCLUSIONES

Para el caso del Distrito Educativo de Colquencha-Collana, la descolonización del saber no deja de ser parte de la práctica educativa, pero tampoco está completamente arraigada. Las entrevistas son muy explícitas en dar a conocer que se reconoce, por parte de las autoridades educativas y de padres de familia, la existencia de saberes territoriales, lenguas originarias y saberes ancestrales en la educación. Eso sí, las formas de valorar, conceptualizar y aplicarlo varían en mayor o menor medida. El reto no es solamente `incluir` este tipo de saberes en los programas, sino que también se entiendan como saberes importantes y no como contenidos menores frente al conocimiento escolar convencional.

La formación del profesorado es un eje fundamental para llegar a esta meta; los participantes no sólo reclaman un tipo de docentes que relacionen lo que se enseña en el aula con experiencias, cultura, lengua y prácticas de Colquencha-Collana, sino que también una `descolonización` que permita que los procesos de actualización del docente sean adecuados al contexto educativo y que pueda trabajar con saberes comunitarios, pero sin reducirlo solamente a actividades circunstanciales.

Los resultados muestran que la comunidad cumple un rol mucho más importante que el de simple acompañante de la escuela. De tal manera, el trabajo de los padres, consejos educativos, autoridades comunitarias, mayores, etc. son un eslabón fundamental de acompañamiento de conservación de prácticas, costumbres, lenguas y modos de comprender el espacio. Fortalecer la participación de la comunidad en los procesos educativos puede lograr que la escuela no sea el único lugar donde se define qué saber enseñar. En Colquencha-Collana, el proceso de producir conocimiento se potencia a través del cruce entre la experiencia comunitaria y los contenidos escolares.

La investigación nos permite saber cómo la descolonización del saber en este distrito educativo está en proceso de construcción, con logros visibles y resistencias evidentes. La idea no es cambiar el saber científico por el ancestral, sino que ninguno sea superior al otro. Avanzar para las unidades educativas significa fortalecer la formación de los docentes, ampliar los espacios comunitarios y crear espacios de diálogo entre los conocimientos escolares y los de la comunidad en la formación de los alumnos.

Referencias

1. Guzmán Valenzuela C. Disrupting curricula and pedagogies in Latin American universities: six criteria for decolonising the university. *Teaching in Higher Education*. 2021;26(7-8):1019-1037. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1935846>
2. García-Arias J, Corbetta S, Baronnet B. Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. *British Journal of Sociology of Education*. 2023;44(8):1394-1412. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2234088>
3. Arias-Gutierrez RI, Minoia P. Decoloniality and critical interculturality in higher education: experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum for Development Studies*. 2023;50(1):11-34. <https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562>
4. López LE. What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2021;42(10):955-968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
5. 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>
6. Mato D. Indigenous people in Latin America: movements and universities. Achievements, challenges, and intercultural conflicts. *Journal of Intercultural Studies*. 2016;37(3):211-233. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1163536>
7. 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, Indigenous, and Minority Education*. 2022;16(4):259-272. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2015317>
8. Álvarez Valencia JA, Valencia A. Indigenous students and university stakeholders' challenges and opportunities for intercultural decolonial dialogue. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. 2023;25(2):219-237. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.102812>
9. Kim EJA, Asghar A, Jordan S. A critical review of traditional ecological knowledge (TEK) in science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 2017;17(4):258-270. <https://doi.org/10.1080/14926156.2017.1380866>
10. Tengö M, Brondizio ES, Elmqvist T, Malmer P, Spierenburg M. Connecting diverse knowledge systems for enhanced ecosystem governance: the multiple evidence base approach. *Ambio*. 2014;43:579-591. <https://doi.org/10.1007/s13280-014-0501-3>
11. Lopes Cardozo MTA. Bolivian teachers' agency: soldiers of liberation or guards of coloniality and continuation? *Education Policy Analysis Archives*. 2015;23(4):1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1713>
12. Omodan BI. The roles of epistemology and decoloniality in addressing power dynamics in university education. *Globalisation, Societies and Education*. 2025;23(5):1226-1240. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335661>
13. Martín-Díaz E. Are universities ready for interculturality? The case of the Intercultural University 'Amawtay Wasi' (Ecuador). *Journal of Latin American Cultural Studies*. 2017;26(1):73-90. <https://doi.org/10.1080/13569325.2016.1272443>
14. Harding S. State of the field: Latin American decolonial philosophies of science. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*. 2019;78:48-63. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2018.10.001>
15. Minoia P, Castro-Sotomayor J. Education and socio-environmental justice in the pluriverse: decolonial perspectives. *Globalizations*. 2024;21(2):303-312. <https://doi.org/10.1080/14747731.2024.2316880>
16. Riley T, Meston T, Cutler C, Low-Choy S, McCormack BA, Kim EJA, et al. Weaving stories of strength: ethically integrating Indigenous content in teacher education and professional development programmes. *Teaching and Teacher Education*. 2024;142:104513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104513>
17. Vandeyar S. Decolonising higher education: the academic's turn. *Equity & Excellence in Education*. 2022;55(3):189-202. <https://doi.org/10.1080/10665684.2022.2064388>
18. Keane M, Raciti M, van der Westhuizen G, Motala S, Stanton S, Gilbey K, et al. Indigenous Knowledge Systems in South Africa and Australia: transforming doctoral education. *Curriculum Perspectives*. 2023;43(Suppl 1):83-93. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00183-1>
19. Govender L, Naidoo D. Decolonial insights for transforming the higher education curriculum in South Africa. *Curriculum Perspectives*. 2023;43(Suppl 1):59-71. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00200-3>
20. Caretta MA, Pepa M. Decolonising pedagogy in practice: cuerpo-territorio to consolidate students' learning. *Journal of Geography in Higher Education*. 2024;48(4):718-726. <https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2286696>
21. Masenya TM. Decolonization of Indigenous Knowledge Systems in South Africa: impact of policy and protocols. *International Journal of Knowledge Management*. 2022;18(1):1-22. <https://doi.org/10.4018/IJKM.310005>
22. Moosavi L. The decolonial bandwagon and the dangers of intellectual decolonisation. *International Review of Sociology*. 2020;30(2):332-354. <https://doi.org/10.1080/03906701.2020.1776919>
23. Yanou MP, Ros-Tonen MAF, Reed J, Moombe K, Sunderland T. Integrating local and scientific knowledge: the need for decolonising knowledge for conservation and natural resource management. *Heliyon*. 2023;9(11):e21785. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21785>
24. Guzmán-Valenzuela C, Chiappa R, Gómez-González C. Transforming regional higher education: the decolonising role of Indigenous-inspired universities in Latin America. *International Journal of Educational Research*. 2025;133:102731. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102731>

Financiación

Ninguna.

Conflictos de interés

No existe.

Contribución de autoría

Conceptualización: Oscar Benito Pongo.

Curación de datos: Oscar Benito Pongo.

Análisis formal: Oscar Benito Pongo.

Investigación: Oscar Benito Pongo.

Metodología: Oscar Benito Pongo.

Supervisión: Oscar Benito Pongo.

Validación: Oscar Benito Pongo.

Visualización: Oscar Benito Pongo.

Redacción – borrador original: Oscar Benito Pongo.

Redacción – revisión y edición: Oscar Benito Pongo.