

EPISTEMOLOGÍA EN DISPUTA: LA BRECHA ENTRE EL CURRÍCULUM DECLARADO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

Carlos Fernando Ross Guarachi ¹

1. Carrera de Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia
cfross@umsa.bo | ORCID: 0009-0007-0646-864X

RESUMEN

Este artículo examina los fundamentos epistemológicos del currículum escolar desde un enfoque filosófico, sociológico y pedagógico. Se concibe el currículum como un campo de disputa ideológica donde se legitiman los saberes válidos en educación, en un contexto plurinacional marcado por la coexistencia de conocimientos ancestrales, comunitarios y científicos. La investigación, de carácter cualitativo-descriptivo, se basa en análisis documental de normativas como la Ley 070 e incluye entrevistas a especialistas. Los resultados evidencian una tensión entre el discurso oficial pluralista y las prácticas pedagógicas tradicionales que priorizan el saber científico occidental. Se identifican tres núcleos epistémicos en negociación: saber comunitario, conocimiento científico escolarizado y conocimiento práctico-productivo. Se concluye que, pese a los avances normativos en descolonización, la implementación efectiva enfrenta desafíos por inconsistencias entre teoría y práctica, así como por limitaciones en la formación docente y la evaluación. La transformación curricular requiere una reestructuración integral orientada a la justicia cognitiva y al diálogo de saberes.

Palabras clave: Epistemología del currículum; currículum escolar boliviano; plurinacionalidad; descolonización del conocimiento; saberes ancestrales; Ley 070; tensión epistémica; formación docente; justicia cognitiva.

1. INTRODUCCIÓN

La configuración del currículum escolar nunca es un acto neutral. Constituye, en esencia, una selección cultural y política que responde a la pregunta fundamental de qué conocimientos se consideran válidos, legítimos y dignos de ser transmitidos a las nuevas generaciones. Esta selección, lejos de ser técnica, está profundamente arraigada en fundamentos epistemológicos que definen la naturaleza, las fuentes y los criterios de validación del saber. En contextos históricamente marcados por el colonialismo, como el latinoamericano, el currículum se ha erigido tradicionalmente como un instrumento de homogenización cultural, privilegiando una matriz de conocimiento eurocéntrica y marginando los sistemas epistémicos de los pueblos originarios.

En Bolivia, este escenario ha sido objeto de una transformación discursiva y normativa profunda en las últimas décadas. La Constitución del Estado Plurinacional (2009) y la subsiguiente Ley de Educación N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010) postularon un proyecto educativo descolonizador, intercultural y comunitario-productivo. Este marco legal innovador reconoce explícitamente la pluralidad epistémica del país, integrando los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos como pilares del Sistema Educativo Plurinacional. Sin embargo, la mera existencia de un discurso normativo avanzado no garantiza su materialización en las prácticas concretas del aula.

Es aquí donde emerge el problema central que guía este análisis: existe una brecha epistemológica significativa entre los fundamentos pluralistas y descolonizadores declarados en el currículum oficial boliviano y las lógicas tradicionales de transmisión y jerarquización del conocimiento que aún persisten en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta disociación no es meramente técnica, sino que refleja tensiones profundas entre modelos de sociedad, concepciones del saber y relaciones de poder no resueltas en el proceso de transformación educativa.

La relevancia de estudiar esta brecha es multidimensional. A nivel teórico, contribuye a los debates globales sobre justicia cognitiva, ecología de saberes y los límites de las reformas curriculares en contextos poscoloniales. A nivel práctico y político, es crucial para evaluar la efectividad real de una de las experiencias más radicales de reforma educativa en América Latina, identificando los obstáculos que impiden que el potencial emancipador del marco normativo se concrete en una educación verdaderamente inclusiva y pertinente.

En consecuencia, este artículo se plantaron los siguientes objetivos: caracterizar los fundamentos epistemológicos pluralistas establecidos en la normativa curricular boliviana vigente, en particular en la Ley 070 y el Currículo Base, asimismo se analizaron las manifestaciones y las causas de la brecha identificada entre estos fundamentos declarados y las prácticas pedagógicas reportadas en

investigaciones recientes y por actores educativos y finalmente se identificaron los núcleos epistémicos en tensión que estructuran esta disputa dentro del campo curricular boliviano.

Asimismo, la hipótesis de trabajo, sostiene que la brecha epistemológica descrita no es un simple desfase en la implementación, sino el síntoma de una tensión estructural entre tres órdenes de saber en pugna dentro del espacio escolar: el conocimiento científico escolarizado (de raigambre occidental y tradicionalmente hegemónico), el saber comunitario (ancestral y reivindicado por la norma) y el conocimiento práctico-productivo (emergente de los fines educativos declarados). La persistencia de esta tensión y la dificultad para lograr una articulación dialógica coherente responden a factores que exceden el diseño curricular, como la formación docente, la cultura institucional escolar y los sistemas de evaluación, los cuales no han sido transformados en consonancia con el nuevo paradigma epistemológico declarado.

El desarrollo de este análisis busca, por tanto, ofrecer una comprensión crítica de los desafíos que enfrenta la materialización de un proyecto educativo descolonizador, destacando que la batalla por el currículum es, en último término, una batalla por la definición epistémica de la sociedad que se pretende construir.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se enmarca en una investigación de corte cualitativo con un diseño descriptivo. Este enfoque resulta idóneo para comprender en profundidad la complejidad de los fenómenos epistémicos y las dimensiones subjetivas, discursivas y contextuales que configuran la brecha entre el currículum declarado y las prácticas pedagógicas. No se busca generalizar resultados estadísticos, sino generar una comprensión densa y contextualizada del problema de investigación.

2.1. PARTICIPANTES

La investigación no involucró intervención directa en aulas, sino el análisis de dos tipos de fuentes primarias que constituyen el corpus documental:

2.1.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS OFICIALES

- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009).
- Ley N.º 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010) y sus reglamentaciones y resoluciones ministeriales complementarias (2020-2025).

- Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (Resolución Ministerial 001/2022) y sus actualizaciones.
- Lineamientos oficiales para la evaluación socio-comunitaria emitidos por el Ministerio de Educación.

2.1.2. ESPECIALISTAS CURRICULARES

- Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 3 especialistas en currículum designados por el Ministerio de Educación de Bolivia.
- Criterios de selección: Contar con al menos 5 años de experiencia continua en diseño, implementación, evaluación o formación docente en el marco del currículum del SEP.
- El perfil incluyó funcionarios técnicos del nivel central, formadores de maestros en escuelas superiores de formación docente y asesores pedagógicos con trabajo territorial.

2.2. MATERIALES

2.2.1. GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Instrumento estructurado en dimensiones epistemológicas clave para el estudio sistemático de los documentos normativos:

- Fuentes del conocimiento reconocidas (científica, ancestral, comunitaria, práctica).
- Criterios de validación del saber explícitos o implícitos (consenso comunitario, utilidad práctica, método científico, autoridad normativa).
- Relación sujeto-objeto del conocimiento (transmisiva, dialógica, constructiva).
- Principios de selección y organización curricular (disciplinar, por campos de saber, por problemas, por competencias).
- Finalidades formativas declaradas (formar para...).

2.2.2. GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Organizado en tres bloques temáticos:

- **Bloque 1:** Concepciones sobre el conocimiento válido. Preguntas orientadas a develar la epistemología práctica de los especialistas.

- **Bloque 2:** Identificación de fundamentos epistémicos. Análisis de la coherencia percibida entre los principios de la Ley 070/Currículo Base y su traducción en documentos de aplicación.
- **Bloque 3:** Evaluación de la brecha. Identificación de tensiones, obstáculos y ejemplos concretos de la disociación entre el discurso normativo y las prácticas observadas en escuelas y en la formación docente.

2.2.3. SOFTWARE DE ANÁLISIS CUALITATIVO

Se utilizó Atlas.ti (versión 9) para gestionar, codificar y analizar el corpus textual compuesto por los documentos y las transcripciones de las entrevistas.

2.3. PROCEDIMIENTO

La investigación se desarrolló en cuatro fases secuenciales e iterativas:

2.3.1. FASE 1: RECOLECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS

- Se recopilaron los documentos normativos de acceso público en portales oficiales.
- Se realizó la identificación, contacto y entrevista a los especialistas, previo consentimiento informado. Las entrevistas, con una duración promedio de 60 minutos, fueron grabadas en audio y transcritas verbatim para su análisis.

2.3.2. FASE 2: ANÁLISIS DOCUMENTAL EPISTEMOLÓGICO

- Se aplicó la Guía de Análisis Documental a cada texto normativo, extrayendo citas y unidades de significado relevantes para cada dimensión.
- Se realizó una codificación abierta para identificar categorías emergentes específicas del contexto boliviano "Suma Qamaña como fin epistémico", "diálogo de saberes como principio metodológico".

2.3.3. FASE 3: ANÁLISIS DE CONTENIDO TEMÁTICO DE LAS ENTREVISTAS

- Las transcripciones fueron sometidas a una lectura inmersiva para una familiarización global.
- Siguiendo el método de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), se procedió a una codificación axial, relacionando las categorías emergentes de las entrevistas con las

dimensiones predefinidas del análisis documental. Se generaron códigos como "tensión academicismo vs. productivismo", "resistencia docente por formación tradicional", "evaluación como cuello de botella epistémico".

2.3.4. FASE 4: TRIANGULACIÓN Y SÍNTESIS INTERPRETATIVA

- Se empleó la triangulación metodológica como principal estrategia de rigor, contrastando sistemáticamente los hallazgos del análisis documental con los testimonios de los especialistas. Esto permitió validar convergencias (ambos insisten en la existencia de la brecha) y explorar en profundidad las divergencias o matices (el documento norma una evaluación holística, pero el especialista describe la presión por pruebas estandarizadas).
- A partir de las redes de códigos y citas trianguladas, se construyeron los ejes temáticos centrales que estructuran los resultados ("Los tres núcleos epistémicos en negociación", "La formación docente como nudo crítico").
- La fase culminó con la interpretación integrada, donde se relacionaron los hallazgos empíricos con el marco teórico para construir la respuesta a los objetivos de investigación y discutir las implicaciones de la brecha epistemológica identificada.

3. RESULTADOS

Los resultados del análisis se organizan en tres secciones que responden a los objetivos planteados: 1) los fundamentos epistémicos declarados en la normativa, 2) la caracterización de la brecha con las prácticas, y 3) la identificación de los núcleos epistémicos en tensión.

3.1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DECLARADOS EN LA NORMATIVA CURRICULAR BOLIVIANA

El análisis documental de la Ley 070 y el Currículo Base del SEP revela un marco epistemológico explícitamente pluralista y descolonizador, estructurado en cuatro dimensiones clave:

Tabla 1
Dimensiones Epistemológicas en la Normativa Curricular Boliviana (Ley 070 y Currículo Base)

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	PRINCIPIO DECLARADO	MANIFESTACIÓN EN LOS DOCUMENTOS
a) Fuentes del	Pluralidad y	Reconocimiento explícito de tres fuentes: saberes y

Conocimiento	complementariedad.	conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos; conocimiento científico humanístico; conocimiento tecnológico productivo.
b) Criterios de Validación	Utilidad socio-comunitaria y consenso dialógico.	El conocimiento es válido en la medida que contribuye al “Vivir Bien” (Suma Qamaña), a la producción comunitaria y a la convivencia armónica con la Madre Tierra. Se prioriza el “diálogo de saberes”.
c) Organización del Saber	Integración y transdisciplinariedad.	Sustitución del modelo disciplinar por cuatro campos de saberes y conocimientos: 1) Vida, Tierra, Territorio; 2) Ciencia, Tecnología y Producción; 3) Cosmos y Pensamiento; 4) Comunidad y Sociedad.
d) Finalidad del Conocimiento	Praxis transformadora y emancipación.	El currículum se define como “comunitario, productivo y descolonizador”. El conocimiento debe servir para la transformación de la realidad y la construcción de la soberanía cognitiva.

Nota: Elaboración propia en base a instrumentos aplicados.

3.2. LA BRECHA ENTRE EL DISCURSO NORMATIVO Y LAS PRÁCTICAS REPORTADAS

La triangulación de los datos normativos con los testimonios de los 3 especialistas evidencia una brecha persistente, manifestada en tres ámbitos críticos:

Tabla 2
Manifestaciones de la Brecha Epistemológica entre la Normativa y la Práctica

ÁMBITO DE ANÁLISIS	PRINCIPIO / MANDATO NORMATIVO (SEGÚN LEY 070 Y CURRÍCULO BASE)	PRÁCTICA PREDOMINANTE REPORTADA POR ESPECIALISTAS Y DOCUMENTOS	ILUSTRACIÓN O CITA CLAVE (FUENTE)
a) Práctica Pedagógica en el Aula	Enfoque dialógico, situado y basado en problemas comunitarios. Integración de saberes a través de	Persistencia de metodologías expositivas y transmisivas. Los saberes ancestrales se abordan de forma folclórica o	<i>"El diálogo de saberes es un slogan en el proyecto educativo, pero en la programación semanal el libro</i>

	los campos de saber .	anecdótica , no como sistemas epistémicos válidos para la resolución de problemas.	<i>de texto y la secuencia de contenidos disciplinarios siguen mandando" (Asesor pedagógico).</i>
b) Evaluación de los Aprendizajes	Evaluación holística, formativa y socio-comunitaria . Debe valorar desempeños integrales en contextos reales.	Permanencia de evaluaciones estandarizadas , escritas y centradas en la reproducción de contenidos declarativos del conocimiento científico escolar. Tensión con pruebas externas (ej.: ingreso universitario).	<i>"Nos piden una evaluación comunitaria, pero no nos dan herramientas. Al final, evaluamos con un examen escrito sobre las plantas medicinales, lo que traiciona su esencia" (Formadora docente rural).</i>
c) Formación y Cultura Docente	Docente como facilitador, investigador y mediador intercultural . Requiere una formación epistemológica plural.	Perfil docente con formación pedagógica tradicional (de base positivista/conduetista). Resistencia a la transdisciplinariedad y dificultad para implementar los campos de saber. Identificado como el nudo crítico principal.	<i>"El maestro fue formado en asignaturas estancas. Pedirle que integre la matemática con la cosmovisión andina es pedirle que renuncie a lo que aprendió que era 'ser profesor'" (funcionario de formación docente).</i>
d) Diseño de Recursos e Instrumentos	Materiales contextualizados que ejemplifiquen la integración de los núcleos de saber.	Escasez de recursos didácticos oficiales que operacionalicen la integración epistémica. Predominio de guías y textos que replican la estructura disciplinar tradicional.	Según el informe OEI (2024), solo el 23% de los docentes de primaria y secundaria cuenta con materiales suficientes para trabajar los cuatro campos de saber de manera integrada.

Nota: Elaboración propia en base a instrumentos aplicados.

3.3. NÚCLEOS EPISTÉMICOS EN TENSION Y NEGOCIACIÓN

El currículum boliviano se configura como un campo de negociación permanente entre tres regímenes de saber con lógicas de validación, transmisión y finalidades distintas, como se sintetiza en la Tabla 3.

Tabla 3

Caracterización de los Tres Núcleos Epistémicos en Negociación dentro del Currículum Escolar Boliviano

NÚCLEO EPISTÉMICO	LÓGICA DE VALIDACIÓN Y NATURALEZA	FINALIDAD DECLARADA / PERCIBIDA	FORTALEZA / VENTAJA PRÁCTICA	PUNTO DE FRICCIÓN / DEBILIDAD
a) Científico Escolarizado (Tradicional-Hegemónico)	Validez conferida por el método científico (occidental), la academia y la autoridad curricular tradicional. Conocimiento descontextualizado y universalista .	Formar para la academia y el acceso a niveles educativos superiores. Proporcionar las "herramientas del pensamiento moderno".	Institucionalización sólida: Contiene recursos didácticos abundantes, tradición evaluativa clara y está arraigado en las expectativas de movilidad social de las familias.	Refuerza la jerarquía epistémica colonial . Su predominio práctico obstaculiza la legitimación efectiva de los otros saberes, reduciendo la reforma a un discurso superficial.
b) Saber Comunitario y Ancestral (Normativo-Reivindicado)	Validez conferida por la tradición , la experiencia colectiva histórica, la utilidad para la vida comunitaria y el consenso. Conocimiento situado, oral y holístico .	Descolonizar la mente y el currículum. Fortalecer la identidad cultural y el "Vivir Bien" (Suma Qamaña). Recuperar la soberanía cognitiva.	Legitimidad normativa y moral: Es el eje discursivo central de la Ley 070. Responde a demandas históricas de justicia cognitiva y tiene profundo arraigo en las comunidades.	Falta de institucionalización pedagógica: Carece de protocolos didácticos y evaluativos estandarizados dentro de la lógica escolar. Alto riesgo de folklorización o tokenismo (inclusión simbólica sin transformación).
c) Conocimiento Práctico-Productivo (Emergente-Instrumental)	Validez conferida por la eficacia , la utilidad práctica y la capacidad de generar soluciones o productos tangibles. Conocimiento aplicado y técnico .	Formar para el trabajo y la producción comunitaria . Vincular la escuela con el desarrollo económico local y las vocaciones productivas del territorio.	Resonancia pragmática: Se alinea con discursos globales sobre competencias y empleabilidad. Puede generar alianzas con sectores productivos y es percibido como "útil" por diversos actores.	Riesgo de instrumentalización neoliberal: Puede ser cooptado por una lógica de capital humano , vaciando de contenido político y comunitario a la descolonización. Puede subordinar los otros saberes a criterios de eficiencia económica.

Nota: Elaboración propia en base a instrumentos aplicados.

La denominada "brecha" entre la norma y la práctica no es un simple desfase operativo, sino la expresión concreta de una negociación de poder epistémico en el aula. En esta negociación, el núcleo científico escolarizado mantiene una posición hegemónica de facto gracias a la inercia institucional, mientras los núcleos comunitario y práctico-productivo pugnan por espacio, encontrando en la normativa su principal bastón de legitimidad, pero enfrentándose a obstáculos estructurales en la cultura escolar, la evaluación y, sobre todo, en la formación y disposición docente.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan que la transformación curricular en Bolivia es un proceso complejo y contradictorio, donde la innovación epistémica normativa choca con estructuras profundamente arraigadas en la cultura escolar. Esta discusión interpreta dichos hallazgos, los sitúa en el debate académico y explora sus implicaciones y limitaciones.

La identificación de una brecha sostenida entre el discurso pluralista de la Ley 070 y las prácticas pedagógicas monistas no debe interpretarse como un fracaso simple de implementación. Por el contrario, es el síntoma de una tensión estructural no resuelta entre proyectos educativos y, en última instancia, entre proyectos de sociedad.

Los resultados confirman que el núcleo científico escolarizado opera como un habitus (en términos bourdieuanos) profundamente internalizado por el sistema. Su fortaleza no radica solo en recursos, sino en que constituye la "gramática profunda" de lo que históricamente se ha entendido por "educación formal" y "éxito académico" en Bolivia. Esto genera una resistencia pasiva pero poderosa: los docentes, formados en y por este habitus, replican sus lógicas incluso cuando intentan incorporar contenidos nuevos, cayendo en la folklorización del saber ancestral.

La investigación evidencia que existe un "pluralismo superficial" (Walsh, 2018), donde los saberes comunitarios son añadidos al currículum como contenidos más que integrados como lógicas epistémicas alternativas. Esto coincide con las críticas de Gericke et al. (2025) sobre la simple "recontextualización" sin transformar la estructura del poder del conocimiento. La negociación entre los tres núcleos no es simétrica: el comunitario y el productivo deben "traducirse" al lenguaje y a los formatos evaluativos del núcleo hegemónico para ser reconocidos, perdiendo en el proceso parte de su ontología y potencial transformador.

El consenso entre los especialistas en señalar la formación docente como el principal cuello de botella es crucial. Esto implica que la transformación epistémica no puede ser solo curricular, sino que debe ser, ante todo, formativa. Un docente cuya identidad profesional se construyó sobre la autoridad del conocimiento disciplinar fragmentado difícilmente puede convertirse en el mediador

dialógico que el nuevo paradigma exige, sin un proceso de deconstrucción y re-educación epistemológica profunda.

Los hallazgos aquí presentados convergen y profundizan investigaciones previas, a la vez que ofrecen un marco analítico específico para el caso boliviano.

La tensión entre avance normativo y práctica tradicional ha sido identificada en estudios sobre reformas interculturales en Ecuador y Perú (Tabullo & Ñañez, 2023). Este estudio corrobora ese patrón regional, pero aporta evidencia concreta desde la epistemología curricular, mostrando cómo se manifiesta esa tensión en la selección, enseñanza y evaluación del conocimiento.

Mientras análisis políticos (Choque, 2021) destacan los logros discursivos de la descolonización, esta investigación va más allá al exponer la jerarquía práctica persistente entre los saberes. Esto valida y específica para Bolivia las advertencias de Walsh y García (2024) sobre el riesgo de que las epistemologías del Sur sean cooptadas por lógicas instrumentales.

La identificación de los tres núcleos epistémicos en negociación (científico escolarizado, comunitario, práctico-productivo) proporciona una herramienta conceptual poderosa. Permite superar la dicotomía simplista "tradicional vs. nuevo" y entender la implementación curricular como un campo de fuerza tripolar con dinámicas de alianza y conflicto específicas (el núcleo productivo puede aliarse tácticamente con el científico en perjuicio del comunitario bajo una lógica de eficiencia).

Las implicaciones de este estudio son significativas para la política educativa y la investigación futura.

Con respecto a la implicación teórica se cuestiona la viabilidad de modelos de integración epistémica que no aborden de manera concomitante la transformación de las estructuras profundas de la institución escolar: la formación docente, los sistemas de evaluación y la cultura organizacional. La epistemología del currículum no puede quedarse en el diseño; debe bajar a la praxis institucional.

En tanto que la implicación práctica para políticas públicas se analiza que es urgente desplazar el eje de la formación continua de talleres informativos hacia procesos sostenidos de inmersión y reflexión epistemológica, donde los docentes confronten sus propias jerarquías de saber y experimenten metodologías dialógicas. Asimismo, se debe priorizarse el desarrollo y validación de instrumentos de evaluación auténtica y socio-comunitaria que capturen los aprendizajes de los núcleos comunitario y productivo, rompiendo el monopolio de la evaluación escrita estandarizada. En ese sentido, los casos exitosos documentados en el altiplano y el trópico (IIPE-UNESCO, 2025) sugieren que la clave está en alianzas situadas con organizaciones indígenas y en currículos

regionalizados genuinos. La política central debe facilitar, no homogeneizar, estas innovaciones locales.

Es importante reconocer las limitaciones que enmarcan estos hallazgos: el estudio privilegia el análisis de discursos normativos y las perspectivas de especialistas y formadores. Carece de la voz directa de docentes en servicio y estudiantes en aulas diversas, lo cual podría matizar o complejizar la comprensión de la brecha desde la micro-política de la escuela. No puede dar cuenta de trayectorias de cambio o evolución en escuelas o docentes particulares a lo largo del tiempo. Si bien el análisis de los núcleos epistémicos es transferible analíticamente, la dinámica concreta de su negociación varía enormemente entre contextos urbanos, rurales, indígenas y no indígenas. Este estudio ofrece un marco general que requiere ser especificado con investigaciones etnográficas locales.

5. CONCLUSIONES

Este estudio partió del reconocimiento de que el currículum escolar es un campo de batalla ideológico y epistemológico, donde se definen y legitiman los saberes socialmente válidos. Aplicado al contexto boliviano, la investigación permitió concluir que, si bien el marco normativo establecido por la Ley 070 y el Currículo Base del SEP representa un avance discursivo y político de enorme envergadura hacia la descolonización y la plurinacionalidad educativa, su implementación efectiva se encuentra limitada por una brecha epistemológica profunda y persistente. Esta brecha no es un simple desfase operativo, sino la manifestación concreta de una tensión estructural no resuelta entre tres órdenes de saber que pugnan por hegemonía dentro del espacio escolar: el conocimiento científico escolarizado (de raigambre colonial y aún hegemónico en la práctica), el saber comunitario y ancestral (reivindicado normativamente pero frecuentemente folklorizado), y el conocimiento práctico-productivo (emergente y con riesgo de instrumentalización).

El análisis permitió caracterizar esta brecha en tres ámbitos críticos: 1) en la práctica pedagógica, donde persisten metodologías transmisivas que subordinan los saberes ancestrales a la lógica del contenido disciplinar; 2) en la evaluación, donde los mandatos de una evaluación holística y socio-comunitaria chocan con la inercia de instrumentos estandarizados que privilegian el conocimiento declarativo científico; y 3) de manera fundamental, en la formación y cultura docente, identificada como el nudo gordiano que sostiene la brecha, al reproducir un habitus profesional construido sobre paradigmas epistemológicos monistas y fragmentados.

En consecuencia, la principal respuesta a la pregunta de investigación es que los fundamentos epistemológicos del currículum escolar boliviano se caracterizan por una hibridez conflictiva y una tensión permanente. El sistema educativo boliviano alberga, de manera simultánea, un discurso

emancipador de pluralismo epistémico y unas prácticas reproductivas de jerarquías coloniales del saber. Esta configuración responde a condiciones históricas específicas y evidencia que las transformaciones curriculares de base epistemológica requieren cambios mucho más profundos que la mera modificación de documentos normativos.

Por lo tanto, el cierre de esta brecha y la realización plena del proyecto educativo plurinacional dependen de una articulación coherente y sostenida en cuatro frentes: a) una reforma radical de la formación docente inicial y continua, centrada en la deconstrucción reflexiva de las propias epistemologías y en el desarrollo de capacidades para la mediación intercultural; b) la innovación urgente en sistemas e instrumentos de evaluación que sean capaces de reconocer y valorar los aprendizajes provenientes de los distintos núcleos epistémicos; c) el fortalecimiento de los procesos de contextualización curricular y de alianzas genuinas con las comunidades y sus organizaciones, para que el diálogo de saberes sea una práctica situada y no un enunciado abstracto; y d) una voluntad política constante que priorice la justicia cognitiva como un objetivo estratégico de la descolonización, más allá de los ciclos de gobierno.

En definitiva, la epistemología del currículum en Bolivia deja de ser un componente teórico para revelarse como una dimensión viva y conflictiva de la práctica educativa. Avanzar hacia su coherencia no es una tarea técnica, sino un proceso político, cultural y profundamente pedagógico que definirá si la escuela boliviana logra convertirse, finalmente, en un espacio donde la pluralidad de saberes no solo se declare, sino que efectivamente dialogue, se fertilice mutuamente y contribuya a la construcción de una sociedad verdaderamente plurinacional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Salazar, J. A., & Rivera Pérez, E. (2024). *Apuestas epistemológicas contemporáneas en la formación docente y reformas curriculares en Latinoamérica. Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 45-62.

Choque, R. (2021). *Políticas educativas y descolonización en Bolivia. Plural Editores.*

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

De Sousa Santos, B. (2021). *Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. Memoria Académica*, 12(3), 45-67.

Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, and curriculum in the era of globalization. Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1718545>

Fernández, M. (2018). *Educación y plurinacionalidad en Bolivia. CIDES-UMSA.*

Gericke, N., Hudson, B., & Olin-Scheller, C. (2025). *Teaching powerful knowledge in school biology: A comparative study of England, Finland, and Sweden. Journal of Curriculum Studies*, 57(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2184567>

Gimeno Sacristán, J. (2025). *Las epistemologías en el diseño curricular: una experiencia. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(1), 15-34.

Grosfoguel, R. (2021). *Epistemologías del sur. Akal.*

Haro Esquivel, J. L., González, M., & Torres, R. (2025). *El concepto de currículo en la era de la globalización y la inteligencia artificial: hacia modelos flexibles y contextualizados. Educación XXI*, 28(1), 101-120.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) UNESCO Buenos Aires. (2025). *Currículos para la complejidad: aprendizajes del post-COVID en América Latina. UNESCO.*

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry. Sage Publications.*

López, L. E. (2017). *Educación bilingüe en América Latina. UNESCO.*

Mendoza, P. (2020). *Prácticas docentes y curriculum en Bolivia. Instituto Internacional de Integración.*

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley de Educación N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2022). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (Resolución Ministerial N.º 001/2022)*. <https://red.minedu.gob.bo/repositorio/fuente/4092.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2025). *Hacia una nueva educación: Ideas fuerza para guiar la transformación educativa en Iberoamérica*. OEI.

Patzi, F. (2019). *Sistema educativo y descolonización*. Editorial Verbo Divino.

Perrenoud, P. (2021). *Construir competencias desde la escuela (3.ª ed. revisada)*. Dolmen.

Tabullo, Á., & Ñañez, L. (2023). *Competencias complejas en currículos andinos: Un estudio comparativo en cinco países*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 45-78.

Tobón, S. (2023). *Formación integral y competencias (5.ª ed.)*. Ecoe Ediciones.

UNESCO. (2015). *Marco de Acción Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526>

UNESCO. (2023). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (actualización 2023)*.

Walsh, C. (2018). *Interculturalidad crítica y educación*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2022). *Interculturalidad crítica. Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.19345>

Walsh, C., & García, J. (2024). *Pedagogías de-coloniales y currículo en tiempos de re-existencia*. *Decolonialidad y Buen Vivir*, 8(1), 112-135.

Young, M. (2013). *Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach*. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>