

POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN BOLIVIA Y PERÚ

Entre la descolonización y la tecnocracia

JERSON CHUQUILIN CUBAS

Resumen:

Este artículo analiza comparativamente las políticas de formación inicial docente en Bolivia y Perú desde el análisis crítico del discurso aplicado a documentos oficiales. En Bolivia identificamos un enfoque descolonizador que articula justicia social, interculturalidad y saberes indígenas, aunque limitado por un currículo centralizado que restringe la autonomía comunitaria. En Perú predomina un modelo tecnocrático alineado con estándares internacionales, que enfatiza competencias y excluye epistemologías locales. A pesar de sus diferencias discursivas, ambos países reproducen tensiones estructurales. Bolivia combina aspiraciones comunitarias con control estatal, mientras que Perú legitima desigualdades mediante retóricas técnicas. Concluimos que es necesario construir políticas que redistribuyan el poder epistémico, superen las lógicas mercantilistas e involucren activamente a docentes y comunidades en los procesos curriculares. El estudio recomienda futuras investigaciones que integren las voces de los actores educativos.

Abstract:

This article provides a comparative analysis of teacher training policies in Bolivia and Peru based on a critical analysis of discourse applied to official documents. In Bolivia, we identify a decolonizing approach that integrates social justice, interculturalism, and native knowledge, although it is limited by a centrally controlled curriculum that restricts the autonomy of communities. In Peru, a technocratic model aligned with international standards prevails, emphasizing competencies and excluding local epistemologies. Despite their discursive differences, both countries reproduce structural tensions. Bolivia combines community aspirations with state control, while Peru legitimizes inequalities through technical rhetoric. We conclude that it is necessary to develop policies oriented to redirect epistemic power, overcome mercantilist logics, and actively involve teachers and communities in curriculum development processes. The study calls for future research that takes into account the voices of educational stakeholders.

Palabras clave: justicia social; educación intercultural; formación de formadores; política educativa; análisis del discurso.

Keywords: social justice; intercultural education; teacher training; educational policy; discourse analysis.

Jerson Chuquilin Cubas: profesor de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 291-Tlaxcala. Tlaxcala de Xicohténcatl, Tlaxcala, México. CE: chsonger@hotmail.com; jchuquil@uc.cl / <https://orcid.org/0000-0002-5920-2841>

Introducción

En el panorama educativo global, la formación inicial docente (FID) aparece no solo como una prioridad de las políticas educativas, sino como un campo de disputa ideológica y política. Tras décadas de acuerdos internacionales, desde Jomtien hasta la Agenda 2030, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial han impuesto un entramado de estándares que, bajo la bandera de la calidad, reducen la FID y la práctica pedagógica a cifras de eficiencia. Un ejemplo emblemático es el informe *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes* (OECD, 2011), que homogeniza prácticas de medición del desempeño docente bajo una retórica de calidad y equidad. Esto trae como consecuencia un ejército de docentes convertidos en gestores de métricas, cuyos logros se miden en gráficos y porcentajes, no en vidas transformadas.

Desde esta lógica, Ball (2002a) considera que las llamadas innovaciones en educación no son más que un disfraz para reforzar el control neoliberal. Esta nueva forma de gestión y de control empresarial moldea la subjetividad del profesorado. Por su parte, Feldfeber (2007) añade que, aunque se hable de autonomía profesional, se imponen mecanismos de control externo que convierten la tarea docente en un producto más dentro del mercado. Ball (2013) amplía esta crítica al afirmar que tales reformas no solo reorganizan el sistema educativo, también redefinen la identidad docente, empujando a las y los profesores¹ a verse como empresarios de sí mismos responsables de su propio éxito en un mercado cada vez más competitivo. Esta lógica se materializa en marcos regulatorios como los de Chile y Perú, donde las competencias estandarizadas y evaluaciones homogenizan la formación bajo modelos tecnocráticos (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021; Ministerio de Educación, 2012).

En Latinoamérica, Bolivia y Perú muestran respuestas distintas a estas tendencias globales. En Bolivia, la reforma educativa apuesta por la justicia social, la descolonización y el compromiso comunitario. Sin embargo, estudios etnográficos de Lopes Cardozo (2015) revelan que, a pesar de su discurso transformador, persisten resistencias y limitaciones estructurales, pues los docentes intentan ser agentes de cambio, pero se topan con condiciones laborales que frenan ese ideal. El modelo peruano opera bajo una tecnocracia neoliberal donde eficiencia significa rentabili-

dad económica (Ball, 2016), no calidad pedagógica. Al respecto, Cotrado (2020) señala que las políticas han seguido la línea de la Nueva Gestión Pública, aplicando sistemas de evaluación y bonos por desempeño que reconfiguran la identidad docente. También, Vecchione (2020) detalla que el Marco de Buen Desempeño Docente organiza la formación en competencias y dominios, pero con una lógica orientada principalmente a la adecuación al mercado.

Estos contextos evidencian tensiones entre modelos educativos globalizados y prioridades locales. Por un lado, Bolivia prioriza la producción y revalorización de saberes indígenas y comunitarios mediante el fortalecimiento de competencias investigativas en la formación docente (Aruquipa Chávez, Davezís Martínez y Vargas La Torre, 2022). En contraste, Perú consolida un sistema educativo basado en métricas de eficiencia, como los estándares de calidad institucional. Por ejemplo, Vezub y Cordero Arroyo (2022) señalan que en países como Chile, Ecuador y Perú los procesos de aseguramiento de la calidad están fuertemente marcados por lógicas de rendición de cuentas y racionalización del trabajo, propias del enfoque neoliberal en educación.

En este contexto, este artículo tiene como propósito analizar, desde el análisis crítico del discurso (ACD), cómo los marcos legales y curriculares en Bolivia y Perú han moldeado la profesionalización docente. Mediante una comparación de sus sistemas de FID, acceso, organización institucional y diseños curriculares, analizamos las tensiones ideológicas y relaciones de poder subyacentes. El objetivo es develar cómo estos discursos no solo estructuran sistemas educativos, sino que configuran identidades docentes, oscilando entre la reproducción de lógicas neoliberales y la promesa utópica de transformación social.

Cabe señalar que esta investigación se fundamenta en tres ejes conceptuales: las políticas educativas, el ACD y la formación inicial docente. Las políticas, para Ball (2002b) son como textos abiertos llenos de interpretaciones posibles que moldean relaciones de poder y regulan la profesión docente. No nacen de una sola visión, sino de un entramado de influencias, conflictos y acuerdos propios del contexto en que se formulan. En este sentido, cada política es un conjunto de códigos y discursos que, lejos de tener un único significado, pueden ser leídos de formas muy distintas según quién los interprete. Ball nos recuerda que, aunque quienes crean las políticas intenten guiar su comprensión y aplicación, el sentido final siempre

está en movimiento y depende en gran parte de los actores que las ponen en práctica. Esto abre un espacio para la agencia en la implementación, lo que hace que las políticas se conviertan en escenarios dinámicos donde se regula, distribuye y redefine el poder en distintos niveles.

Sin embargo, la flexibilidad teórica planteada por Ball contrasta con los hallazgos de Bocchio, Grinberg y Villagran (2016). A través de estudios de caso basados en relatos docentes, estos autores mostraron que las políticas impuestas desde estructuras jerárquicas suelen vaciar de contenido la participación, sustituyendo la toma de decisiones colectiva por dinámicas cada vez más burocráticas.

Ahora bien, si reconocemos que las políticas admiten múltiples interpretaciones hay que aceptar que no son neutrales, sino que están profundamente ligadas a las estructuras de poder y a las dinámicas sociales en las que se insertan. De hecho, Ball insiste en que, aunque los actores reinterpretan las políticas, estas también fijan relaciones de poder dentro del sistema educativo. Allí aparece la tensión entre, por un lado, la apertura interpretativa; por otro, el peso estructurante de los discursos políticos. Desde esta mirada, las políticas educativas no son simples textos, sino espacios donde chocan y se entrelazan la agencia de los actores educativos y las estructuras que limitan esas acciones. Los docentes, por ejemplo, no son piezas pasivas de un engranaje, sino que pueden negociar, resistir o adaptar las normas a su realidad. Pero esa libertad nunca es total, ya que las fuerzas neoliberales marcan los bordes, moldeando incluso las formas de resistencia.

Ball (2013, 2016) advierte que el neoliberalismo trasciende la remodelación institucional para colonizar la subjetividad docente. Bajo su lógica, la educación deja de ser un espacio pedagógico para convertirse en un mercado de performatividad, donde los docentes son vigilados, medidos y moldeados por tecnologías de control externas (evaluaciones estandarizadas) e internas (internalización del rendimiento como valor identitario). El resultado es una alienación paradójica en la que los profesores, mientras enseñan matemáticas o historia, actúan como empresarios de sí mismos, compitiendo bajo guiones escritos por el mercado (Ball, 2002a). Al respecto, Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2025) muestran cómo en Europa el neoliberalismo radical, en alianza con el neoconservadurismo educativo, promueve la transformación de la gestión escolar e impone

una formación de subjetividades alineadas con una visión autoritaria, excluyente y patriótica.

Las políticas educativas, entendidas como discursos, no solo regulan prácticas, sino que construyen identidades. Como señala Ball (2002b), operan como agentes activos que moldean creencias, conocimientos y relaciones de poder, delineando lo posible y lo pensable. Los individuos, aunque capaces de agencia, están siempre enredados en redes discursivas que los forman y limitan. Así, la FID se revela no como un escenario neutral, sino como un campo de lucha política e ideológica, donde lo que está en juego no son solo recursos o normas, sino las propias formas de ser, saber y resistir en el mundo.

Es oportuno agregar que Beech y Meo (2016) señalan que Ball utiliza en el estudio de las políticas educativas un marco que combina redes de política, gobernanza y heterarquías y se apoya en metodologías como la etnografía de redes. De hecho, Ball (2016) entiende las políticas educativas como redes descentralizadas que van más allá del Estado-nación, donde la gobernanza funciona como una forma de reorganizar la regulación política. Esto abre la puerta a la participación de actores no estatales y a métodos híbridos en el diseño e implementación de políticas, desplazando así el control que antes pertenecía al sector público.

En este modelo, señalan Ball y Olmedo (2011), el poder no se concentra en un solo punto, sino que circula en redes público-privadas. Un ejemplo son los organismos como la OCDE o el Banco Mundial que, a través de herramientas como financiamiento condicionado, estandarización curricular o evaluaciones por competencias, reconfiguran los sistemas educativos siguiendo lógicas de mercado. Cifuentes Medina, González Pulido y López Valiente (2023) advierten que este patrón es muy evidente en Latinoamérica, donde estas organizaciones promueven reformas centradas en la eficiencia y la cobertura, alineadas con los intereses del capital transnacional. Sin embargo, también hay respuestas distintas, por ejemplo, Mejía, Cujía y Liñán (2022) documentan cómo gobiernos progresistas, como el de Bolivia, impulsan políticas inclusivas que priorizan la equidad y la participación comunitaria, desafiando el modelo dominante de gobernanza global.

En nuestra región, muchas reformas educativas han seguido disciplinadamente las recomendaciones de estas agencias internacionales, y

las políticas docentes no escapan a esta influencia. Autores como Calvo (2019) y Cuevas e Inclán (2021) organizan estas políticas en ejes como la desvalorización de la profesión, la formación docente, la regulación, la evaluación, las remuneraciones e incentivos y la carrera docente. En particular, Calvo (2019) destaca que las políticas sobre formación docente se enfocan en tres frentes: la formación inicial, el ingreso a la profesión y la formación en servicio, todas marcadas por la huella de los organismos internacionales y los principios del capitalismo global.

Esta lectura se ve confirmada en el análisis comparativo de las políticas docentes en Brasil y Colombia desarrollado por Rojas Moreno y Ducoing Watty (2021), quienes muestran cómo dichas políticas han sido modeladas por procesos de externalización y transferencia de políticas, asumiendo sin mayor problematización los modelos de formación por competencias promovidos por la Unesco, la OCDE y el Banco Mundial. Aunque el artículo no emplea de manera explícita la categoría de neoliberalismo, la descripción de cómo los marcos nacionales adoptan discursos internacionales estandarizados permite inferir que la FID se configura hoy bajo una racionalidad instrumental alineada con la lógica neoliberal. Esta lógica, al priorizar eficiencia y competitividad, margina enfoques pedagógicos críticos, situados o transformadores, consolidando así una visión tecnocrática de la educación que subordina la profesión docente a los imperativos del mercado global.

Frente a esta lógica instrumental, Imbernón (2008) propone un enfoque integral del desarrollo profesional docente. Para él, la formación docente debe articular en un diálogo coherente los trayectos de formación inicial y permanente. Según su enfoque, se trata de que los maestros en formación y en servicio mejoren sus conocimientos y saberes profesionales, cambien su forma de entender el proceso educativo y, de ese modo, mejoren sus prácticas docentes. Esta visión se alinea con el enfoque práctico-reflexivo de Schön, Perrenoud y Zeichner, que enfatiza la autorreflexión crítica como eje para cuestionar prácticas obsoletas, así como con la propuesta de Stenhouse y Elliott de investigar la propia práctica docente.

Esta perspectiva se complementa con la mirada de los intelectuales críticos transformativos impulsada por Giroux, McLaren, Apple y Freire, quienes se preguntan si basta con que los docentes se limiten a enseñar o su papel debe ir más allá, asumiendo un rol activo en la transformación social. Para ellos, las respuestas exigen repensar no solo el papel docente,

sino también su formación. Desde esta mirada, los profesores no son meros transmisores de conocimiento, sino actores políticos que deben intervenir en la lucha por la justicia social.

Ahora bien, como señalamos anteriormente nuestro estudio articula el enfoque de Ball sobre políticas educativas con el ACD desarrollado por Fairclough (2004, 2008) y Van Dijk (2000, 2016). Tales perspectivas coinciden en que las políticas educativas no son neutrales, sino que condensan disputas ideológicas y relaciones de poder que influyen en el conocimiento y las prácticas docentes.

En lo referente al ACD, retomamos las propuestas desarrolladas por Fairclough y Van Dijk. Fairclough propone un enfoque tridimensional que analiza el discurso como texto (estructuras lingüísticas), práctica discursiva (producción e interpretación) y práctica social (contextos institucionales e ideológicos). Este modelo permite desnaturalizar la forma en que los textos normativos (leyes, currículos) legitiman modelos educativos hegemónicos. En esta misma línea de pensamiento, Van Dijk (2016) añade un componente cognitivo para analizar cómo los actores procesan discursos dominantes, internalizan representaciones y reproducen estructuras de poder en sus acciones cotidianas.

Estas herramientas han sido utilizadas en estudios sobre políticas docentes en Latinoamérica. Investigaciones como las de Rojas-Quesada (2023), Palacios Díaz, Hidalgo Kawada, Cornejo Chávez y Suárez Monzón (2019) y Peña Ochoa (2019) han utilizado el ACD para desarmar los discursos sobre calidad educativa o formación por competencias, mostrando que el lenguaje no solo describe, sino que construye realidades. Sus hallazgos invitan a preguntarse: ¿quién decide qué significa calidad educativa?, ¿cómo se normalizan los estándares globales en la formación docente? Responder a estas preguntas implica desentrañar las agendas de poder que subyacen en los textos oficiales.

La complementariedad entre Ball y el ACD radica en su énfasis en el carácter no neutral de las políticas. Mientras Ball las concibe como espacios de disputa donde agencias y estructuras interactúan, Fairclough y Van Dijk aportan métodos sistemáticos para analizar cómo el poder se materializa en el discurso. Aunque ambos teóricos del ACD comparten la premisa de que el lenguaje es un vehículo de control social, difieren en su focalización: Fairclough prioriza las dimensiones textuales y sociales, mientras Van Dijk (2000) integra la cognición individual y colectiva.

Para este estudio, adoptamos el modelo tridimensional de Fairclough por su capacidad para vincular el análisis lingüístico de documentos normativos con las prácticas institucionales y los contextos ideológicos que los enmarcan. En la siguiente sección detallamos cómo operacionalizamos este enfoque metodológico en el análisis textual para captar no solo lo que estos textos dicen, sino también lo que ocultan.

Ahora bien, elegimos comparar Bolivia y Perú porque, además de compartir una historia entrelazada y profundas raíces culturales andinas, representan opciones contrastantes en la FID. Aunque, tras la independencia, según Cayo Córdova (2010), ambos países trazaron fronteras que ignoraron la integración histórica del sur andino, persistieron elementos fundamentales de identidad como las lenguas quechua y aimara, con sus cosmovisiones y dinámicas de convivencia entre comunidades.

En la FID, sin embargo, han seguido trayectorias atravesadas por proyectos estatales distintos. En Perú, como explica Chuquilin Cubas (2023a), la creación de escuelas normales en 1822 inauguró una senda marcada por enfoques positivistas, liberales y nacionalistas; los discursos formativos privilegiaron un perfil tecnocrático y elitista, con exclusiones hacia poblaciones indígenas y rurales. La reforma de 1972, pese a reconocer el rol docente, derivó en énfasis mecanicistas y pérdida de centralidad pedagógica; y en los años noventa, la dictadura fujimorista, bajo lógicas neoliberales, desreguló la FID y propició la expansión de Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) y universidades privadas, muchas sin garantías de calidad. Conviene precisar que el discurso referido a la calidad, competencias, estándares y evaluación docente comenzó a instalarse en los noventa y se consolidó con el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) y la Ley 30512 que institucionalizaron una racionalidad tecnocrática y de rendición de cuentas.

En Bolivia, explica Chuquilin Cubas (2023b), la creación de la Escuela Normal de Sucre (1909) inauguró la incipiente profesionalización docente. En paralelo, el Estatuto de Educación Indígena (1919) y, sobre todo, la Escuela Ayllu Warisata (1931-1940) articularon una pedagogía crítica y territorial que resistió al gamonalismo. La Revolución de 1952 impulsó la expansión educativa y la profesionalización, aunque bajo un fuerte centralismo estatal. En las décadas siguientes, las dictaduras militares desmontaron la reforma y contribuyeron a la desprofesionalización docente, posteriormente los ciclos neoliberales (décadas de 1980-2000)

contribuyeron a la desvalorización de la profesión docente. Finalmente, el giro plurinacional cristalizado en la Ley 070 reinstaló una retórica descolonizadora y la comunidad como unidad pedagógica.

Optamos por centrar el análisis comparativo en Bolivia y Perú, dejando fuera a otros países de la región, con el propósito de mantener la comparabilidad y la profundidad analítica. Como señalamos anteriormente, ambos comparten una base histórica y cultural común. Incluir más países complicaría el análisis por la escasez de fuentes secundarias confiables y por las diferencias marcadas en sus normativas recientes. Aunque reconocemos que este estudio requiere una futura triangulación con trabajo de campo para captar mediaciones situadas, el corpus documental seleccionado permite rastrear giros en la política educativa de ambos contextos.

Metodología

Este trabajo se fundamenta en el paradigma de investigación crítico que prioriza el análisis de relaciones de poder y la transformación social (Denzin y Lincoln, 2012). En este marco, asumimos el Análisis Crítico del Discurso desarrollado por Fairclough (2008) y Fairclough y Wodak (2000) como perspectiva teórico-metodológica. Fundamentamos esta elección en la capacidad del ACD para analizar cómo los discursos educativos construyen, legitiman y reproducen desigualdades, articulando así la crítica estructural del paradigma con herramientas concretas de análisis textual y contextual. Con esta lente analizamos documentos normativos y curriculares que orientan la formación inicial docente tanto en Perú como en Bolivia, considerando que estos textos son parte de procesos sociales y políticos en los que se negocian significados y se disputan intereses (Ball, 2002b).

Para analizar la FID en Bolivia y Perú, seleccionamos cuatro documentos que articulan las políticas educativas de cada país (tabla 1). La selección se hizo con base en dos criterios. El primero alude a la relevancia estructural de los textos en el sentido de que configuran los modelos de FID en cada país, operando como ejes normativos y curriculares del sistema educativo. El segundo se refiere al potencial analítico de estos textos. Los lineamientos bolivianos permiten explorar retóricas descoloniales como énfasis en saberes comunitarios y descolonización, mientras los marcos peruanos ilustran mecanismos de control tecnocrático como estandarización de competencias y alineación con métricas globales.

TABLA 1

Corpus documental analizado

País	Documento	Tipo	Año
Bolivia	Ley N.º 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (doc. 1)	Normativo	2010
	Lineamientos Curriculares para la Formación de Maestras y Maestros (doc. 2)	Curricular	2022
Perú	Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera pública de sus Docentes y sus documentos, aprobado por el Decreto Supremo N.º 010-2017-MINEDU (doc. 3)	Normativo	2016
	Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) (doc. 4)	Curricular	2020

Fuente: elaboración propia.

El análisis se desarrolló en tres niveles (tabla 2) siguiendo el modelo tridimensional de Fairclough. En el nivel textual, realizamos lecturas inductivas para identificar términos clave y estructuras lingüísticas. Por ejemplo, en los documentos normativos y curriculares bolivianos aparecen recurrentemente términos con fuerte carga ideológica y cultural, como “antiimperialista” o “Vivir Bien”, mientras que en Perú predominan vocablos como “competencias”, “calidad” y “estándares”. También analizamos recursos lingüísticos específicos utilizados para construir sentido, como metáforas que legitiman ciertas prácticas (aula como laboratorio), nominalizaciones que ocultan a los sujetos responsables y presentan procesos complejos como si fueran entidades fijas y técnicas (gestión de calidad) y adjetivaciones valorativas que legitiman determinadas visiones (justicia social). En el nivel de práctica discursiva, examinamos la intertextualidad entre los documentos y marcos globales o locales. Finalmente, en el nivel de práctica social, interpretamos los discursos en contextos ideológicos amplios: el neoliberalismo en Perú, donde términos como “competencias” reconfiguran la identidad docente como recurso mercantilizable (Ball, 2013), y la descolonización en Bolivia, marcada por tensiones entre ideales comunitarios y control estatal vertical.

Este análisis nos permitió construir ejes analíticos más amplios en un diálogo iterativo entre los datos y el marco teórico. Así, identificamos estrategias discursivas, retóricas ideológicas y modelos de docente, como

la hibridación léxica en Bolivia (gestión de calidad junto a descolonización) o las retóricas tecnocráticas en Perú (eficiencia como imperativo). Asimismo, analizamos la intertextualidad, circulación y tensiones en los discursos, destacando cómo Bolivia conectó su proyecto educativo con luchas indígenas históricas, mientras que Perú adoptó sin cuestionamientos agendas globales bajo el rótulo de calidad. Finalmente, articulamos estos hallazgos en un eje analítico centrado en el discurso, la ideología y el poder, que nos permitió contrastar la propuesta del Vivir Bien con la lógica de performatividad neoliberal descrita por Ball (2002a) en Perú.

TABLA 2
Aplicación del modelo tridimensional

Nivel de análisis	Definición	Conceptos clave	Bolivia	Perú
Textual	Analiza estructuras lingüísticas: términos, metáforas, nominalizaciones	Léxico, ideológico, metáforas, nominalizaciones	Vivir Bien, ruptura epistémica, antiimperialismo, aula como laboratorio	Eficiencia, competencias, gestión de calidad, estándares
Práctica discursiva	Examina intertextualidad y circulación de discursos (globales/ locales)	Intertextualidad, hibridación, hegemonía	Diálogo con la Constitución y luchas indígenas	Adopción de estándares OCDE, lenguaje híbrido, retóricas de modernización
Práctica social	Vincula discursos con contextos ideológicos y relaciones de poder	Neoliberalismo, descolonización, control estatal	Tensión entre descolonización y centralismo estatal	Naturalización del neoliberalismo

Fuente: elaboración propia.

Advertimos que no incorporamos trabajo de campo mediante métodos como las entrevistas. La ausencia de voces docentes limita la posibilidad de comprender cómo se reinterpretan las políticas en contextos locales y, por lo tanto, restringe la mirada sobre la agencia situada. Por esta razón, no caracterizamos formas concretas de resistencia docente ni mediaciones

institucionales, sino que interpretamos la agencia a partir de literatura secundaria y de las intertextualidades presentes en el corpus.

Pese a esta limitación, optamos por el ACD porque ofrece un marco potente para mostrar de qué manera categorías como comunidad, estándares o mejora producen regímenes de verdad y regulan identidades dentro de la FID. Así, nuestro estudio trasciende lo descriptivo para cuestionar críticamente las jerarquías globales que subyacen a los sistemas educativos latinoamericanos y ofrece una mirada sobre cómo el lenguaje construye y desafía relaciones de poder en la FID.

Resultados

El ACD de las políticas educativas en Bolivia y Perú revela tensiones estructurales entre el modelo descolonizador boliviano y el enfoque neoliberal peruano. Organizamos los hallazgos en tres ejes analíticos (tabla 3) que vinculan discursos con contextos sociohistóricos y exponen cómo el lenguaje construye relaciones de poder.

TABLA 3

Hallazgos organizados por ejes y categorías

Eje de análisis	Categoría	Hallazgos clave	Evidencia textual
Estrategias discursivas, retóricas ideológicas y modelos docentes	Lenguaje ideológico vs. tecnocrático	Bolivia: retórica descolonizadora con esencialismo. Perú: hibridación neoliberal	Bolivia: práctica pedagógica transformadora (Ley 070). Perú: gestión de calidad (DCBN)
Intertextualidad, circulación y tensiones discursivas	Hegemonía estatal vs. resistencias	Bolivia: control vertical vs. autonomía indígena. Perú: subordinación a OCDE/Banco Mundial	Bolivia: currículo único y centralizado. Perú: alineación con estándares internacionales
Discurso, ideología y poder	Proyecto decolonial vs. neoliberalismo	Bolivia: Vivir Bien como utopía en disputa Perú: educación como servicio al mercado	Bolivia: diálogo de saberes. Perú: resultados comunes basados en métricas

Fuente: elaboración propia.

Estrategias discursivas, retóricas ideológicas y modelos docentes

Lenguaje ideológico y legitimación discursiva en Bolivia

El ACD permite examinar cómo los discursos educativos construyen relaciones de poder (Fairclough, 2008). Aplicado a la Ley 070 (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010) y sus lineamientos curriculares (Ministerio de Educación, 2022c), este enfoque revela un proyecto educativo que busca descolonizar estructuras sociales mediante un lenguaje explícitamente político. La Ley define la educación como “descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora” (doc. 1, art. 3), empleando adjetivos valorativos que, lejos de ser neutrales (Ball, 2002b), legitiman una ruptura con el legado colonial. No obstante, como advierte Lopes Cardozo (2015), esta retórica enfrenta resistencias estructurales, evidenciando que la transformación social constituye un campo de disputa, no un proceso unidireccional.

El currículo de formación docente ejemplifica esta tensión. Aunque proclama principios descolonizadores (interculturalidad, diálogo de saberes), su estructura textual hibrida lenguajes emancipadores con lógicas neoliberales. Esta coexistencia se manifiesta en términos como “Descolonizador: [...] ruptura epistémica que permite generar conocimiento alternativo a partir de potenciar una inquietud real en la investigación” (doc. 2, p. 11) junto a conceptos técnicos como “Gestión de calidad educativa: [...] grado de cumplimiento de objetivos educativos planteados” (doc. 2, p. 46). Incluso la metáfora del aula como “laboratorio de aprendizajes y de investigación” (p. 14) encarna esta dualidad ya que mientras aparenta aludir a prácticas críticas, en la realidad se traduce en protocolos estandarizados como: “rúbricas, portafolios, pruebas de control de calidad” (doc. 2, p. 47), priorizando mediciones sobre procesos pedagógicos situados. Esta hibridación léxica (Fairclough, 2004) refleja una tensión entre el proyecto político descolonizador y las estructuras neoliberales.

Un núcleo problemático radica en el tratamiento de los saberes indígenas. El currículo “reafirma la identidad de las naciones y pueblos indígenas originarios a partir de sus saberes y conocimientos a la par con los conocimientos universales de carácter científico” (doc. 2, p. 11), pero lo hace mediante contraposiciones binarias (saberes indígenas *vs.* conocimientos universales) que reproducen jerarquías epistémicas. Precisamente

para superar esta lógica, la propuesta de una ecología de saberes propuesta por Santos (2019) exige establecer diálogos horizontales que trasciendan estas divisiones jerárquicas. Al reducir la descolonización epistémica a una equiparación formal de bloques epistemológicos enfrentados, el discurso curricular desnaturaliza su enfoque decolonial y perpetúa asimetrías bajo una apariencia inclusiva.

Esta tensión epistémica se intensifica con el “currículo único y centralizado” (doc. 1, art. 35-III), donde el Estado actúa como árbitro epistemológico al definir qué saberes son válidos y cómo deben enseñarse. Esta centralización contradice abiertamente la ecología de saberes de Santos (2019), que exige procesos participativos y descentralizados. Aunque el Ministerio de Educación (2022a, 2022b) registra en los tomos I y II instancias deliberativas como el Congreso Nacional de Educación (realizado en 2006), actas de socialización y negociaciones entre actores, la evidencia muestra dos límites estructurales: la burocratización que uniformiza la diversidad epistémica y la inequidad en la validación del conocimiento, donde persisten jerarquías sin resolver pese a la participación formal. Precisamente este control estatal conduce a un esencialismo epistemológico, pues al reglamentar pedagógicamente lo comunitario, el Estado congela saberes en categorías estáticas, generando un esencialismo que ignora su dinamismo histórico. Así, lo presentado como justicia epistémica puede, parafraseando a Santos (2019), negar a los pueblos su capacidad de redefinir críticamente sus conocimientos en diálogo con sus contextos y luchas.

Esta dinámica de congelamiento epistémico explica la paradoja central del proyecto descolonizador, pues al depender de mecanismos verticales, niega su núcleo emancipador. Como advierte Rivera Cusicanqui (2010), la descolonización auténtica exige poner en acto el *ch'ixi*, una visión aimara del mundo donde coexisten saberes sin jerarquías ni asimilación. Desde esta perspectiva, un currículo descolonial debería ser flexible, permitiendo que comunidades y escuelas negocien localmente la integración de conocimientos, reconociendo conflictos y adaptaciones. En cambio, la actual estructura refuerza un paternalismo estatal que, lejos de descolonizar, mantiene intactas las jerarquías epistémicas.

Esta tensión se manifiesta igualmente en la construcción discursiva del docente. El currículo define un perfil ideal mediante adjetivación valorativa: “críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores e investigadores” (doc. 2, p. 10), vinculándolo con un rol político de agente de cambio

alineado con el Estado. El texto legal refuerza este mandato al exigir profesionales “comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales [y] la inclusión plena” (doc. 1, art. 33), combinando habilidades técnicas con compromisos ideológicos mediante un efecto retórico acumulativo. Sin embargo, como demuestran Aruquipa Chávez, Davezies Martínez y Vargas La Torre (2022), existe una brecha entre este discurso normativo y su implementación, particularmente en el desarrollo de competencias investigativas.

La retórica estatal sobre educación emancipadora choca con su estructura centralizadora, como evidencia la disposición de que “La formación inicial será desarrollada [...] con una currícula elaborada e implementada desde el Ministerio de Educación” (doc. 2, p. 9). Este mecanismo de control burocrático no solo contradice los principios descoloniales que enarbola el Estado, sino que ilustra lo que Ball (2002b) denomina la brecha entre el discurso y la práctica política; pues, aunque las políticas se presentan como unívocas, su implementación está sujeta a reinterpretaciones y resistencias por parte de los actores educativos, lo que explica su aplicación fragmentaria y su incapacidad para materializar cambios estructurales.

Lenguaje tecnocrático y estándares globales en el caso peruano

El ACD de la Ley N.º 30512 (Congreso de la República, 2016) revela un enfoque tecnocrático y regulatorio caracterizado por la centralización estatal. El Ministerio de Educación (Minedu) asume un rol rector y centralizador en la planificación de la formación docente al “definir, aprobar, dirigir, regular, evaluar y articular la política de Educación Superior Pedagógica en concordancia con la política general del Estado” (doc. 3, art. 62, inc. a), imponiendo una lógica jerárquica que subordina la diversidad a los intereses homogenizadores del aparato estatal. Este enfoque, expresado en verbos técnicos como definir (delimitar márgenes de acción) o dirigir (control unidireccional), refleja un modelo de gestión burocrática que prioriza la eficacia administrativa sobre la autonomía de los actores educativos.

El Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) (Ministerio de Educación, 2020) ejemplifica una hibridación discursiva estratégica (Fairclough, 2004). Por un lado, incorpora retórica progresista al mencionar “la construcción de justicia social en el marco de la democracia, la ciudadanía intercultural y el pensamiento crítico” (doc. 4, p. 15). Por otro, subordina estos principios al establecer que “los estándares de Formación Inicial Docente son el centro del currículo” (doc. 4, p. 40), desvalorizando procesos

situados. Retomando a Fairclough se podría decir que esta ambivalencia no es accidental, pues el discurso progresista actúa como barniz ético para legitimar agendas neoliberales transnacionales. De este modo, términos como interculturalidad se vacían así de contenido crítico, reduciéndose a eslóganes funcionales al capitalismo flexible.

La tensión global-local se manifiesta en la promesa de que el currículo se adapte a “necesidades del contexto” (doc. 4, p. 57), mientras se imponen estándares homogéneos alineados con organismos como la OCDE y el Banco Mundial. Ejemplo paradigmático son las “evaluaciones estandarizadas” (doc. 4, p. 57), que priorizan eficiencia técnica sobre diversidad cultural. Como advierte Feldfeber (2007), este discurso encubre mecanismos de control neoliberal bajo una falsa retórica de autonomía al promover la formación de docentes adaptables a demandas mercantiles.

El léxico tecnocrático del DCBN consolida esta lógica. El perfil de egreso “incorpora competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI” (doc. 4, p. 32), este lenguaje refleja la adopción de estándares globales. La definición de competencias se construye mediante nominalizaciones (doc. 4, p. 33) que reducen procesos complejos —como el actuar reflexivo, la toma de decisiones o la evaluación ética— a cualidades estáticas atribuidas al sujeto competente. Este recurso lingüístico, al despersonalizar las acciones, invisibiliza tanto a los agentes sociales como a los contextos estructurales que modelan dichas competencias. Así, se naturaliza un discurso técnico donde el Minedu y agencias internacionales imponen, de manera opaca, los criterios de formación bajo lógicas estandarizadoras.

Asimismo, metáforas como “movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades [...] leer la realidad y las propias posibilidades [...] tomar decisiones que incorporen criterios éticos” (doc. 4, p. 33) proyectan la comprensión del mundo social sobre el acto de leer. Esta proyección no es inocente, ya que reduce la educación a una operación técnica, desplazando su concepción como derecho social. Esta hibridación no es un recurso lingüístico inocuo, sino un campo de lucha ideológica. Como señala Fairclough, naturaliza agendas neoliberales bajo discursos de inclusividad. Así pues, la ambigüedad estratégica del DCBN desactiva resistencias al vaciar de contenido sus propias promesas emancipadoras, consolidando un modelo que prioriza eficiencia sobre equidad. Desde el ACD, esta situación evidencia cómo el poder se reproduce mediante la manipulación sutil del lenguaje,

pues mientras la retórica celebra diversidad, la estructura curricular impone homogenización bajo parámetros globales.

Retóricas inclusivas, jerarquías de saber y contradicciones

La Ley 070 y los lineamientos curriculares bolivianos buscan legitimar un modelo educativo que se autodefine como transformador, resistente al colonialismo y al neoliberalismo, alineado con la construcción del Estado Plurinacional. Este proyecto se articula mediante un discurso político-ideológico explícito, evidenciado en términos como “descolonizador”, “comunitario” e “intercultural” (art. 3), que posicionan a la educación como herramienta de reivindicación identitaria y justicia social. Sin embargo, el análisis crítico revela tensiones entre sus principios emancipatorios y un centralismo estatal que subordina la autonomía pedagógica.

Los lineamientos curriculares legitiman ciertos saberes y excluyen otros, estructurándose en tres ejes interdependientes: descolonización, justicia social y control estatal. Si bien los dos primeros buscan transformar estructuras de opresión y promover equidad, el tercero refleja un centralismo que tensiona la autonomía pedagógica. El ACD revela que esta politización del currículo se sustenta en términos como transformaciones sociales y democracia (doc. 2, p. 10), presentando la formación docente como un deber ético al servicio del Estado Plurinacional. Asimismo, conceptos como práctica pedagógica orientada a transformar la realidad o reafirmar la identidad de las naciones indígenas (doc. 2, p. 11) operan como mecanismos de reivindicación epistémica, posicionando saberes ancestrales como pilares de un modelo educativo soberano.

En efecto, el discurso descolonizador naturaliza una aparente horizontalidad entre saberes científicos y comunitarios. La frase “la práctica pedagógica transforma la realidad y reafirma la identidad de las naciones y pueblos indígenas originarios a partir de sus saberes y conocimientos a la par con los conocimientos universales de carácter científico” (doc. 2, p. 11) sugiere la reproducción de una estructura binaria que puede reforzar jerarquías. Aunque el texto declara integrar lo comunitario como igual, lo subordina a marcos universales/occidentales. Por ejemplo, el currículo prescribe hábitos de lectura, escritura y redacción como bases para la producción de conocimiento (doc. 2, p. 13), naturalizando la lectoescritura alfabética como único medio válido, ignorando sistemas indígenas como la oralidad o los rituales.

Además, la investigación se orienta a resolver dificultades en el aula desde un enfoque pragmático, priorizando soluciones inteligentes e innovadoras (doc. 2, p. 13), términos asociados a la eficiencia capitalista. Esto instrumentaliza lo comunitario como herramienta para optimizar el sistema educativo vigente, no para cuestionar sus bases coloniales. Esto puede leerse, siguiendo a Santos (2019), como extractivismo epistémico ya que se reconoce el valor simbólico de los saberes indígenas, pero sin desestabilizar los marcos epistémicos dominantes.

Es crucial matizar que la Ley 070 no surge de una imposición unilateral. Su elaboración incluyó un proceso participativo amplio, como el Congreso Nacional de Educación de 2006, con aportes de universidades, pueblos indígenas y organizaciones sociales. La recopilación de actas, correspondencias y audiencias muestra que existió deliberación real, con conflictos, disputas ideológicas, apoyos, rechazos y revisiones sucesivas de los borradores. No obstante, esta amplitud participativa no implica necesariamente equidad epistémica.

Si bien, la Ley 070 institucionaliza principios comunitarios como el Vivir Bien, concepto político anclado en cosmovisiones quechua-aymaras: *Suma Qamaña/Sumak Kawsay* (Caudillo Félix, 2012), su reconfiguración dentro de un marco normativo estatal centralizado tiende a reducir su dimensión filosófico-comunitaria a una prescripción curricular homogenizante. Por ejemplo, mientras el artículo 4 vincula la educación descolonizadora al Estado Plurinacional y el artículo 5 promueve una conciencia crítica (doc. 1), la disposición de que “la formación inicial será desarrollada [...] desde el Ministerio de Educación” (doc. 2, p. 9) subordina los saberes comunitarios a una lógica de control vertical. Bajo retóricas de participación, esta centralización replica jerarquías coloniales al negar a las comunidades el poder de definir, negociar y validar sus propios saberes en igualdad de condiciones, homogenizando así el conocimiento y vaciando de contenido la potencial equidad epistémica.

Inclusividad retórica y neoliberalismo encubierto

En Perú, el modelo educativo se legitima prioritariamente por su capacidad para formar docentes eficientes en el mercado laboral. Esta orientación coincide con los hallazgos de Cotrado (2020), quien identifica que las políticas educativas peruanas, bajo principios neoliberales, promueven evaluaciones estandarizadas. En esta lógica el DCBN no solo organiza

contenidos, sino que legitima un modelo funcional al neoliberalismo, presentándolo como una necesidad técnica y socialmente neutral. Para lograrlo, recurre a términos como “aprender a aprender” y “formación integral” (doc. 4, pp. 15-16), que en apariencia evocan un enfoque emancipador, pero que son recontextualizados para servir a lógicas de mercado. Así, aprender a aprender se reduce a una habilidad de adaptación laboral, mientras que la resolución de problemas complejos se limita a desafíos técnicos en contextos controlados, sin cuestionar problemas estructurales como la privatización educativa o el racismo.

Esta intertextualidad con agendas globales se refuerza con el uso de conceptos como competencias e innovación (doc. 4, p. 16), alineando el DCBN con discursos de organismos como la OCDE, que vinculan la calidad educativa a la productividad económica. Un ejemplo de ello es la implementación de evaluaciones docentes basadas en estándares internacionales. El modelo educativo que promueve el DCBN mantiene un enfoque vertical caracterizado por la imposición de estándares centralizados sin dar un rol real a los docentes en su diseño. Incluso la ética docente queda subordinada a una lógica de desempeño “ético, eficiente y eficaz” (doc. 4, p. 16) que equipara valores morales con mediciones de productividad. De este modo, la ética se evalúa en función del cumplimiento de protocolos y no de la promoción de la justicia social.

Esta lógica de estandarización a menudo se enmascara bajo una retórica de flexibilidad y pertinencia. Un caso ilustrativo es el artículo 6, numeral 6.1, del Reglamento de la Ley N.º 30512 (Ministerio de Educación, 2017) que, bajo una retórica de pertinencia cultural, establece que la formación debe responder a las políticas educativas nacionales y regionales, así como a las necesidades del sector productivo y del desarrollo nacional (doc. 3). Esta formulación da la impresión de equilibrar lo nacional, lo regional y lo local, cuando en realidad impone estándares homogéneos que priorizan demandas económicas sobre necesidades comunitarias.

El ACD muestra que el DCBN y su marco normativo funcionan como dispositivos de poder que, bajo un lenguaje inclusivo, consolidan un modelo neoliberal. Como explican Beech, Engel, Savage y Lingard (2023), estas políticas globales no se copian sin más, sino que se reinterpretan localmente, generando tensiones. En el caso peruano, esa adaptación se traduce en estrategias discursivas que conciben a los docentes como ejecutores técnicos de resultados predefinidos (doc. 4, p. 15). Así, mientras se habla de equidad,

la educación queda subordinada a las demandas del mercado, normalizando desigualdades bajo el barniz de una supuesta calidad educativa (doc. 4, p. 16).

Finalmente, en ambos casos, los textos producen un modelo de docente ideal y legítimo. Bolivia conjuga justicia epistémica con centralismo curricular; Perú, equidad retórica con performatividad. El resultado son hibridaciones donde el signo crítico coexiste con tecnologías de control.

Intertextualidad, circulación y tensiones en los discursos educativos

Hegemonía estatal y fisuras en el proyecto descolonial

Van Dijk (2016) sostiene que el ACD permite develar cómo los discursos institucionales reproducen desigualdades, pero también cómo emergen resistencias. Al aplicar este enfoque a la Ley 070 boliviana y sus lineamientos curriculares se revela un entramado discursivo que refuerza la hegemonía estatal mediante dos mecanismos clave.

Primero, la intertextualidad estratégica con normativas fundacionales. Se observa que la Ley 070 se ancla en la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEPB) y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Por ejemplo, el artículo 1 establece que “La educación [...] se sustenta en la Constitución Política del Estado” (doc. 1), vinculándola explícitamente al proyecto de refundación estatal iniciada en 2006. Esta intertextualidad cumple una doble función. Por un lado, opera como legitimación histórica al presentarse como continuidad de luchas indígenas, reivindicando símbolos como la Escuela Ayllu Warisata, un modelo histórico de autonomía pedagógica. Por otro, opera como una resignificación ideológica mediante la redefinición de conceptos como interculturalidad y plurilingüismo bajo una óptica anticolonial, alineándose con la narrativa estatal (doc. 2). Sin embargo, esta coherencia discursiva enmascara una paradoja, pues mientras invoca la autonomía indígena, el Estado regula los saberes ancestrales mediante currículos regionalizados sujetos a lineamientos centrales (doc. 2, p. 9).

En segundo lugar se observa una circulación vertical de narrativas participativas; esta se ejerce a través de dos vías: por un lado, mediante el marco legal que, si bien define la educación como un derecho garantizado (doc. 1, art. 1) distanciándose del neoliberalismo, exige simultáneamente que la formación docente “responda a las necesidades del Sistema Educativo Plurinacional” (doc. 1, art. 34), estableciendo así una directriz central. Por otro lado, a través de instituciones como las Escuelas Superiores de Maestros y talleres participa-

tivos, donde se difunden estos lineamientos. Pese a simular horizontalidad, en estos espacios el Estado monopoliza la definición de lo participativo.

Frente a esta circulación vertical y monopolio estatal, diversos actores disputan y reconfiguran los significados de la política en la FID. Iño Daza (2023) muestra que la descolonización no tiene un sentido único, ya que en las aulas se evidencian prácticas ligadas a la lengua y el territorio, pero también resistencia cuando se impone desde arriba y con cargas burocráticas. Frente a esto, surgen tácticas como adaptar planificaciones o priorizar proyectos comunitarios, ampliando la agencia docente. También muestra que el sindicalismo magisterial incide en el debate público, cuestiona la implementación vertical y defiende la autonomía, al tiempo que negocia condiciones laborales y criterios de evaluación. En conjunto, estas acciones negocian, traducen y tensionan la implementación curricular, abriendo espacios para lo comunitario y ampliando los márgenes de autonomía en la FID.

Intertextualidad global y neoliberalismo encubierto

El sistema educativo peruano hibrida retóricas progresistas con agendas neoliberales transnacionales, revelando tres dinámicas interconectadas. En primer lugar, la intertextualidad jurídica y la alineación global se revelan en el DCBN y su reglamento que construyen una red intertextual que vincula normativas locales (Constitución, Ley General de Educación N° 28044) con estándares de la OCDE y el Banco Mundial. Un ejemplo paradigmático es la adopción de la evaluación docente como “mecanismo de rendición de cuentas” (doc. 3, art. 125.1), reflejando directrices de la OCDE que reducen la educación a una inversión en capital humano. Esta lógica se refuerza con la mención de que la construcción curricular “implicó la revisión de [...] experiencias nacionales y extranjeras” (doc. 4, p. 6), incluyendo el MBDD inspirado en el modelo chileno. Así, se naturaliza la adopción de marcos transnacionales bajo una retórica de modernización pedagógica.

En segundo lugar, la hibridación discursiva se manifiesta en la tensión entre retóricas inclusivas y enfoques gerenciales. EL DCBN promueve ideales como la “formación se orienta a la construcción de la justicia social en el marco de la democracia, la ciudadanía intercultural y el pensamiento crítico y creativo” (doc. 4, p. 15), pero los subordina a estándares que “se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID” (doc. 4, p. 34), priorizando resultados cuantificables sobre procesos pedagógicos.

En tercer lugar, el discurso educativo es impuesto verticalmente mediante agendas transnacionales. Como señalan Ball y Olmedo (2011), las políticas educativas son impulsadas por redes globales que integran actores públicos y privados. En Perú, el Minedu no solo diseña el DCBN, sino que fiscaliza su implementación (doc. 3, art. 19.2), asegurando alineación con estándares técnicos globales. Esta imposición no se limita a lo regulatorio, sino que opera una colonización semántica de términos pedagógicos. Como demuestra Cruz Pineda (2019) en el caso mexicano, conceptos como calidad, competencias y eficiencia son redefinidos por una racionalidad económica que vacía su potencial crítico. En Perú, esta lógica se reactualiza mediante los estándares de desempeño docente y las competencias que excluyen epistemologías locales y reducen la formación docente a un entrenamiento adaptativo. Este vaciamiento conceptual tiene correlatos materiales que se expresan en el DCBN, el cual, pese a proclamar diversidad, impone estándares únicos que ignoran realidades geográficas y culturales marginando saberes locales (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016). Así, bajo una retórica progresista que invoca justicia social o interculturalidad, se consolida un neoliberalismo encubierto que prioriza la eficiencia mercantil sobre la transformación pedagógica.

En síntesis, en Bolivia, los anclajes intertextuales (CPEPB, MESCP) y la circulación vertical producen recentralización, generando la paradoja autonomía/centralismo. En Perú, el DCBN-MBDD operan como dispositivos de performatividad que subordinan la retórica inclusiva a la rendición de cuentas; este marco, como documenta Cotrado (2020), intensifica la carga laboral y redefine las subjetividades docentes, provocando afectaciones emocionales y psicosomáticas como incertidumbre, miedo, deterioro psicológico y una ambivalente persecución de la excelencia que erosionan los valores profesionales y la estabilidad identitaria.

Discurso, ideología y poder

Educación descolonial y Estado plurinacional

Si bien la Ley 070 boliviana articula un proyecto educativo que, en su discurso, trasciende la transmisión de conocimientos para reivindicar identidades indígenas y desafiar la mercantilización global, su implementación, como hemos señalado, revela una brecha significativa con sus postulados teóricos. Alineada con el Estado Plurinacional, la Ley promueve una gestión estatal-participativa; sin embargo, en la práctica, choca con una

fuerte centralización estatal en la puesta en práctica de políticas, lo que tensiona su inspiración en pedagogías críticas (Freire, 1990) y en modelos de autonomía indígena como la Escuela Ayllu Warisata.

En esta línea de argumentación, el texto construye al docente como agente político mediante una adjetivación valorativa: “críticos, reflexivos, autocríticos [...] comprometidos con la democracia y las transformaciones sociales” (doc. 1, art. 33). No obstante, esta retórica puede operar como una interpelación ideológica que, al imponer una identidad docente desde arriba, contradice los principios de autonomía y crítica que dice promover. Como indica Ball (2013), las políticas inclusivas pueden convertirse en tecnologías de control que homogenizan la práctica docente bajo una retórica progresista.

Si bien los lineamientos curriculares enfatizan una “ruptura epistémica que [...] fortalece el crecimiento intelectual, científico y profesional, con conciencia social crítica y compromiso de construir una mejor sociedad para Vivir Bien” (doc. 2, p. 12), cabe preguntarse si, bajo una retórica transformadora, se están replicando lógicas de control propias de la gobernanza neoliberal (Ball, 2013). Es decir, ¿la inclusión de saberes locales está siendo cooptada por el Estado para producir docentes que, aunque críticos en apariencia, reproducen lógicas centralizadas de validación del conocimiento?

Ahora bien, la verdadera prueba de la descolonización onto-epistemológica (Santos, 2019) no está en el texto normativo, sino en si logra o no redistribuir el poder de decidir qué saber cuenta como válido en las aulas de formación docente. Esta redistribución debe ir más allá de los marcos centralizados y los mecanismos de gobernanza neoliberal que, como señala Ball (2013), convierten las políticas inclusivas en tecnologías de gestión y control.

Neoliberalismo y cooptación discursiva

A diferencia de Bolivia, la formación docente en Perú mantiene una tradición tecnocrática. Así, bajo un enfoque neoliberal, el artículo 3 de la Ley 30512 establece que la educación superior debe “contribuir al desarrollo del país [...] a través del incremento del nivel educativo, la productividad y la competitividad” (doc. 3, art. 3b-c), mientras el DCBN reduce al docente a un ejecutor de competencias éticas, eficientes y eficaces (doc. 4, p. 32). Estos términos reflejan una visión instrumental de la educación alineada, como señala (Ball, 2013), con políticas globales que mercantilizan la profesión docente.

Aunque el DCBN emplea lenguaje pedagógico progresista, como desarrollo integral, enfoque crítico reflexivo (doc. 4, p. 61) o respeto por la diversidad (doc. 4, p. 57), se subordina a estándares medibles y competencias fragmentadas. Por ejemplo, el perfil de egreso promete “una formación integral especializada basada en investigación e innovación”; sin embargo, este ideal queda inmediatamente subordinado al objetivo final de garantizar que los estudiantes se “desenvuelvan de manera ética, eficiente y eficaz [...] respondiendo a las demandas del sistema educativo” (doc. 4, p. 19). Esta conjugación de retórica pedagógica con imperativos de eficiencia y eficacia es una forma de hibridación discursiva que reduce la innovación a habilidades técnicas omitiendo críticas estructurales.

Esta hibridación se consolida mediante una fuerte centralización del poder en el Minedu. Así, el currículo se construye guiado por experiencias extranjeras (doc. 4, p. 6), mientras la evaluación docente, basada en métricas de calidad (doc. 4, p. 57), precariza la profesión mediante indicadores cuantitativos. Como señalan Vezub y Cordero Arroyo (2022), esta dinámica refleja una gobernanza tecnocrática donde el Estado intermedia agendas transnacionales. El resultado es que términos como “sinergia”, “complejidad”, “innovación” o “ética” (doc. 4) se vacían de contenido crítico, operando como dispositivos de control que priorizan mediciones sobre la diversidad pedagógica. Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2025) identifican patrones similares en Europa, donde la ultraderecha promueve centralización estatal y meritocracia bajo discursos de calidad, demostrando que se trata de un guion global de reforma educativa neoliberal.

En síntesis, Bolivia impulsa un proyecto descolonial y ubica al docente como agente político, pero la centralización estatal tensiona esa ruptura epistémica. En Perú, bajo un léxico progresista, la práctica se subordina a estándares y mediciones orientadas a la productividad. En ambos casos, el discurso produce identidades y jerarquías epistémicas, y la cooptación semántica limita la agencia, manteniendo abierta la disputa entre emancipación y gobierno por resultados.

Conclusiones

Las políticas de formación docente en Bolivia y Perú encarnan tensiones ideológicas entre proyectos educativos antagónicos. Bolivia impulsa un modelo descolonial orientado a la justicia social y la interculturalidad, mientras que Perú adopta un enfoque tecnocrático-neoliberal, centrado

en estándares globales de eficiencia. Estas divergencias, como señala Fairclough (2008), reflejan no solo posturas pedagógicas opuestas, sino también dinámicas de poder inscritas en el lenguaje político. La comparación revela hibridaciones contradictorias: en Bolivia, la búsqueda de justicia epistémica coexiste con estructuras centralizadas de gestión curricular; en Perú, la retórica de equidad se articula con dispositivos que tecnifican la formación docente, vaciándola de su dimensión crítica.

En Bolivia, términos como “Vivir Bien” o “ruptura epistémica” legitiman un proyecto descolonizador, aunque la hibridación discursiva visible en la coexistencia de gestión de calidad con retóricas comunitarias revela contradicciones entre ideales emancipadores y lógicas neoliberales. Por su parte, Perú naturaliza agendas globales mediante conceptos como competencias o eficiencia, ocultando su base ideológica bajo un velo técnico, lo que coincide con la crítica de Van Dijk (2016) sobre cómo los discursos dominantes invisibilizan desigualdades. Teóricamente, el ACD demuestra que estos mecanismos como selección léxica (comunitario, crítico, mejora), nominalizaciones y prescripciones no solo describen realidades, sino que construyen identidades docentes y regímenes de verdad en la formación inicial docente.

Interpretamos estas políticas como campos de disputa ideológica, donde el Estado y actores globales imponen significados, mientras los docentes negocian o resisten. En Bolivia, la brecha entre el discurso transformador y el control estatal vertical, ejemplificado en un currículo centralizado, expone la tensión entre utopías comunitarias y estructuras de poder. En Perú, la tecnocratización docente, mediante evaluaciones estandarizadas, ilustra cómo el neoliberalismo coloniza la subjetividad docente (Ball, 2013), reduciendo la educación a un mercado de performatividad. No obstante, como evidencia Cotrado (2020), el profesorado reinterpreta localmente las políticas y despliega tácticas de resistencia. Frente a estas imposiciones verticales, la propuesta de Santos (2019) de diálogos horizontales entre saberes se revela como una alternativa ética y política necesaria para proyectos educativos genuinamente transformadores.

Los análisis de la FID en Perú y Bolivia evidencian cómo las tensiones ideológicas y relaciones de poder moldean convergencias y divergencias entre retóricas políticas y dispositivos prácticos. Así, Perú alinea sus políticas educativas con estándares de la OCDE y el Banco Mundial (Cotrado, 2020; OECD, 2011), subordinando el currículo a métricas de eficiencia que mercantilizan

la formación docente. Ejemplo de ello es el MBDD que reduce la pedagogía a competencias técnicas, vaciándola de su dimensión crítica. Bolivia resiste parcialmente estas agendas globales mediante su proyecto descolonizador (Mejía, Cujía y Liñán, 2022). Sin embargo, estudios como los de Lopes Cardozo (2015) y Aruquipa Chávez, Davezís Martínez y Vargas La Torre (2022) evidencian limitaciones materiales y resistencias burocráticas en la implementación de la Ley Avelino Siñani, revelando tensiones persistentes entre ideales emancipadores y presiones neoliberales.

Además, las conclusiones sobre Perú reflejan advertencias previas de Feldfeber (2007) y Ball (2016) en el sentido de que las políticas neoliberales cooptan lenguajes progresistas para imponer controles técnicos, dinámica confirmada por la intertextualidad con marcos globales (OCDE) en documentos peruanos.

En conjunto, estas conclusiones subrayan que la educación latinoamericana constituye un campo de lucha ideológica donde las políticas oscilan entre la reproducción del colonialismo/neoliberalismo y la promesa utópica de transformación social. La tensión entre retóricas emancipadoras y estructuras de poder junto a la presión de actores globales revela la complejidad de construir proyectos educativos genuinamente alternativos en la región. Frente a esta disyuntiva, proponemos superar la dicotomía descolonización-tecnocracia mediante políticas que equilibren eficiencia con equidad, redistribuyan el poder epistémico y prioricen la participación comunitaria. Esto implica enraizar las políticas de FID en la ecología de saberes (Santos, 2019) expresada en currículos flexibles (Apple, 2008), así como en pedagogías críticas que conciban al docente como agente político (Freire, 1990), más que como mero ejecutor técnico.

Finalmente, reconocemos la falta de voces docentes y comunitarias en el análisis, lo que reduce la comprensión de resistencias situadas y abre la necesidad de complementar el ACD con enfoques etnográficos. También queda pendiente profundizar en el alcance real de la ruptura epistémica dentro de la FID boliviana y en cómo el pensamiento crítico se reinterpreta en los marcos estandarizados del caso peruano.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Apple, Michael (2008). *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- Aruquipa Chávez, Edgar; Davezies Martínez, Wendy y Vargas La Torre, María (2022). “Competencias investigativas en la formación de maestros en Bolivia”, *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, vol. 20, núm. 25, pp. 75–97. <https://doi.org/10.56469/rcti.v20i25.698>
- Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). “Ley N° 070 de 2010, Ley de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’”, *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 20 de diciembre. Disponible en: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1524:ley-avelino-sinani-elizardo-perez&catid=233&Itemid=933 (consulta: 15 de enero de 2025).
- Ball, Stephen (2002a). “Reformar escuelas/reformar profesores e os terrores da performatividade”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 30, pp. 3-23. Disponible en: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1455/369> (consulta: 16 de febrero de 2025).
- Ball, Stephen (2002b). “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”, *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núms. 3-2, pp. 19-33. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985> (consulta: 16 de febrero de 2025).
- Ball, Stephen (2013). “Performatividad y fabricación en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 38, pp. 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Ball, Stephen (2016). “Gobernanza neoliberal y democracia patológica”, en J. Collet, A. Tort, S. Ball, A. Viñao, J. Subirats, A. Wilkins y L. Lázaro, *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*, Madrid: Morata, pp. 34-60.
- Ball, Stephen y Olmedo, Antonio (2011). “Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world”, *Citizenship, Social and Economic Education*, vol. 10, núm. 2, pp. 83-90. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>
- Beech, Jason y Meo, Analía (2016). “Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, núm. 23, pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Beech, Jason; Engel, Laura; Savage, Glenn y Lingard, Bob (2023). “Global policy mobilities in federal education systems”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31, núm. 67, pp. 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8249>
- Bocchio, María; Grinberg, Silvia y Villagran, Carla (2016). “Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria: aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, núm. 29, pp. 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Calvo, Gloria (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*, Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375581> (consulta: 27 de enero de 2025).
- Caudillo Félix, Gloria Alicia (2012). “Reflexiones sobre el Buen Vivir o Vivir Bien (Suma Qamaña; Sumak Kawsay, Balu Wala)”, *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios*

- Latinoamericanos*, núm. extraordinario, pp. 185-196. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/4246> (consulta: 16 de marzo de 2025).
- Cayo Córdova, Percy (2010). *Perú y Bolivia: una historia común*, Lima: Universidad del Pacífico.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf> (consulta: 16 de marzo de 2025).
- Chuquilin Cubas, Jerson (2023a). “La formación del profesorado de educación básica en el Perú”, en P. Ducoing Watty, J. Chuquilin Cubas y T. Moreno Olivos (eds.), *La formación docente en Latinoamérica*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras, pp. 199-225.
- Chuquilin Cubas, Jerson (2023b). “La formación docente en el Estado Plurinacional de Bolivia”, en P. Ducoing Watty, J. Chuquilin Cubas y T. Moreno Olivos (eds.), *La formación docente en Latinoamérica*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras, pp. 65-88.
- Cifuentes Medina, José; González Pulido, José y López Valiente, Erika (2023). “Globalization, reforms, and educational policies in Latin America”, *Revista Republicana*, núm. 35, pp. 209-225. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2023.v35.a156>
- Congreso de la República (2016). *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes N.º 30512*, Lima: Archivo Digital de la Legislación del Perú. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118500-30512> (consulta: 16 de diciembre de 2024).
- Cotrado, Bethzabé (2020). “Políticas educativas de la nueva gestión pública en Perú: los docentes en la cultura de la performatividad”, *Olhar de Professor*, vol. 23, pp. 1-13. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15636.209209229631.0720>
- Cruz Pineda, Ofelia (2019). “Las reformas a la profesión docente en México: discursos, actores y subjetividades”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 565-591. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/399> (consulta: 17 de diciembre de 2024).
- Cuevas, Yazmín e Inclán, Catalina (2021). “Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 351-367. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/176/353> (consulta: 17 de diciembre de 2024).
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2012). “Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica”, en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. 1, Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.
- Díez-Gutiérrez, Enrique y Jarquín-Ramírez, Mauro (2025). “Políticas educativas comparadas de la extrema derecha en Europa”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 46, pp. 326-342. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41869>
- Fairclough, Norman (2004). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*, Londres: Routledge.

- Fairclough, Norman (2008). “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”, *Discurso y Sociedad*, vol. 2, núm. 1, pp. 170-185. <https://doi.org/10.14198/dissoc.2.1.6>
- Fairclough, Norman y Wodak, Ruth (2000). “Análisis crítico del discurso”, en T. Van Dijk (ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, pp. 367-404.
- Feldfeber, Myriam (2007). “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la ‘agenda educativa’ en América Latina”, *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, pp. 444-465. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200008>
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, Madrid: Paidós.
- Imbernón, Francisco (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.
- Iño Daza, Weimar (2023). “Sentires narrativos de maestr@s sobre la descolonización educativa en Bolivia: comprensiones, enseñanzas y praxis descolonizadoras”, *Disenso. Crítica y Reflexión Latinoamericana*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10408269>
- Lopes Cardozo, Mieke (2015). “Bolivian teachers’ agency: Soldiers of liberation or guards of coloniality and continuation?”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 4, pp. 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1713>
- Mejía, Loreley; Cujia, Sileny y Liñán, Yuly (2022). “Políticas educativas en América Latina: del modelo economicista a la educación para la sustentabilidad”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 27, núm. 100, pp. 1489-1501. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.13>
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de buen desempeño docente: para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*, Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6531> (consulta: 17 de diciembre de 2024).
- Ministerio de Educación (2020). *Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Secundaria en la especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales*, Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). “Decreto Supremo N.º 010-2017-MINEDU, que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes”, Lima: *Diario Oficial El Peruano*, 25 de agosto. Disponible en: <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1558487-1> (consulta: 16 de diciembre de 2024).
- Ministerio de Educación (2022a). *La construcción de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Tomo I: Compilación de propuestas, documentos y eventos*, La Paz: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://red.minedu.gob.bo/fuente/recurso/3783> (consulta: 17 de diciembre de 2024).
- Ministerio de Educación (2022b). *La construcción de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Tomo II: Informes de comisiones, correspondencias y deliberaciones*, La Paz: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://red.minedu.gob.bo/fuente/recurso/3784> (consulta: 17 de diciembre de 2024).
- Ministerio de Educación (2022c). *Lineamientos Curriculares para la Formación de Maestras y Maestros*, La Paz: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/5176> (consulta: 17 de diciembre de 2024).

- OECD (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*, París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Palacios Díaz, Diego; Hidalgo Kawada, Felipe; Cornejo Chávez, Rodrigo y Suárez Monzón, Noemí (2019). “Análisis Político de Discurso: herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, núm. 47, pp. 1-34. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Peña Ochoa, Mónica (2019). “El Análisis Crítico de Discurso en textos de políticas públicas: lineamientos para una praxis investigativa”, *La Trama de la Comunicación*, vol. 23, núm. 1, pp. 31-46. Disponible en: <https://latrama.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/678/464> (consulta: 17 de marzo de 2025).
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rojas-Quesada, Luis (2023). “Análisis crítico del discurso de las políticas educativas con tecnologías de la información y comunicación: tensiones, similitudes y diferencias en la producción de las políticas de México, Colombia y Brasil”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31, núm. 124, pp. 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8223>
- Rojas Moreno, Ileana y Ducoing Watty, Patricia (2021). “Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia: un estudio comparativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 395-422. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/178> (consulta: 17 de marzo de 2025).
- Santos, Boaventura de Sousa (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*, Madrid: Trotta.
- Van Dijk, Teun (2000). “El discurso como interacción en la sociedad”, en T. Van Dijk (ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, pp. 19-66.
- Van Dijk, Teun (2016). “Análisis Crítico del Discurso”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 30, pp. 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vecchione, Cristina Del Mastro (2020). “Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú”, *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 12, núm. 23, pp. 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.282>
- Vezub, Lea y Cordero Arroyo, Graciela (2022). “Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 34, núm. 1, pp. 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>

Artículo recibido: 15 de abril de 2025

Dictaminado: 14 de agosto de 2025

Segunda versión: 8 de septiembre de 2025

Aceptado: 9 de septiembre de 2025