



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

MÁS ALLÁ DEL CONOCIMIENTO HEGEMÓNICO: TENSIONES EPISTÉMICAS EN LA PRAXIS EDUCATIVA

**BEYOND HEGEMONIC KNOWLEDGE: EPISTEMIC
TENSIONS IN EDUCATIONAL PRACTICE**

Hernan Lauracio Ticona

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Margot Jovanna Camones Maguiña

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman

Más allá del conocimiento hegemónico: Tensiones epistémicas en la praxis educativa

Hernan Lauracio Ticona¹

Hernan.lauracio@upch.pe

<https://orcid.org/0009-0002-4431-651X>

Universidad Peruana Cayetano Heredia
Perú

Margot Jovanna Camones Maguiña

Mcm_366@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7243-1180>

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman
Perú

RESUMEN

Este artículo examina las tensiones epistémicas que subyacen a la praxis educativa contemporánea, con el propósito de problematizar los marcos del conocimiento hegemónico. Desde una perspectiva crítica, se analizan tres núcleos de tensión: la relación entre la hegemonía curricular y los saberes territoriales; la dicotomía entre aprendizajes estandarizados y contextualizados; y la función de la evaluación como dispositivo de validación o exclusión de ontologías relacionales. Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y adopta un diseño de análisis documental con enfoque sintético-interpretativo. El corpus analítico está constituido por fuentes académicas y documentos de política educativa relevantes para el campo de estudio. Los resultados evidencian la persistencia de un monismo epistemológico en los sistemas educativos, en el cual los entornos y propósitos de aprendizaje operan como dispositivos de normalización que reproducen y profundizan las desigualdades estructurales. Asimismo, se identifica que la mediación pedagógica se encuentra atravesada por una tensión no resuelta entre modelos de instrucción tradicional y enfoques de andamiaje situado. En este contexto, la evaluación tiende a consolidarse como un mecanismo de regulación que opera bajo lógicas de “ortopedia pedagógica” y subalternización epistemológica. Se concluye que resulta imperativo transitar hacia un marco de horizontalidad pedagógica y justicia epistémica, en el que se reconozca la pluralidad de formas de producción y validación del conocimiento. En este sentido, se propone reconfigurar las prácticas educativas hacia enfoques que promuevan la inclusión de saberes, haceres, sentires e identidades históricamente marginadas, contribuyendo así a la construcción de sistemas educativos más equitativos y culturalmente pertinentes.

Palabras clave: Justicia epistémica; hegemonía curricular; saberes territoriales; evaluación educativa; pluralidad del conocimiento

¹ Autor principal

Correspondencia: Hernan.lauracio@upch.pe

Beyond Hegemonic Knowledge: Epistemic Tensions in Educational Practice

ABSTRACT

This article examines the epistemic tensions underlying contemporary educational praxis, with the aim of problematizing the frameworks of hegemonic knowledge. From a critical perspective, three core areas of tension are analyzed: the relationship between curricular hegemony and territorial knowledges; the dichotomy between standardized and contextualized learning; and the role of assessment as a mechanism for the validation or exclusion of relational ontologies. Methodologically, the study is grounded in the qualitative paradigm and adopts a documentary analysis design with a synthetic-interpretive approach. The analytical corpus consists of scholarly sources and policy documents relevant to the field. The findings reveal the persistence of epistemological monism within educational systems, wherein learning environments and purposes function as mechanisms of normalization that reproduce and deepen structural inequalities. Furthermore, the study shows that pedagogical mediation is marked by an unresolved tension between traditional instructional models and situated scaffolding approaches. In this context, assessment tends to consolidate as a regulatory mechanism operating under logics of “pedagogical orthopedics” and epistemic subalternization. The article concludes that it is imperative to move toward a framework of pedagogical horizontality and epistemic justice, in which the plurality of ways of producing and validating knowledge is recognized. In this regard, it advocates for the reconfiguration of educational practices toward approaches that promote the inclusion of historically marginalized knowledges, practices, sensibilities, and identities, thereby contributing to the construction of more equitable and culturally responsive educational systems.

Keywords: Epistemic justice; curricular hegemony; territorial knowledges; educational assessment; plurality of knowledge.

Artículo recibido 28 febrero 2026
Aceptado para publicación: 28 marzo 2026



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los sistemas educativos latinoamericanos han transitado de modelos de asimilación hacia discursos interculturales, intraculturales y multilingües. Sin embargo, persiste una contradicción fundamental: mientras las políticas públicas celebran la diversidad, la praxis pedagógica permanece anclada en un monismo epistemológico que privilegia el conocimiento científico occidental como única fuente de validez universal. Esta hegemonía no es solo pedagógica, sino política; lo que Quijano (2000) denomina la "colonialidad del saber", una estructura que jerarquiza las formas de conocer y relega las epistemologías indígenas al estatus de creencia, folklore o saber "previo" supeditado a la corrección científica.

En el contexto peruano, el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) prescribe los aprendizajes o competencias fundamentales que orienta la formación de los estudiantes. Si bien este marco curricular reconoce la diversidad cultural y lingüística del país y considera a la interculturalidad como enfoque transversal, su operacionalización en el aula, suele derivar en una racionalidad instrumental. Como consecuencia, se produce la invisibilización de los saberes territorializados que los estudiantes trasladan a las instituciones educativas (López, 2009; Trapnell, 2011). Esta dinámica educativa, corrobora la tesis sostenida por De Sousa (2010) sobre la "línea abismal" donde el paradigma científico-racional se erige como el único conocimiento legítimo, mientras que los saberes locales son relegados a la condición de irrelevancia o inexistencia académica.

El problema se agudiza al observar la práctica educativa cotidiana. La escuela funciona como un dispositivo de normalización que utiliza la evaluación no para valorar las particularidades y la diversidad, sino para detectar la "desviación" respecto a la norma científica (Foucault, 2002). Cuando un estudiante responde desde su saber territorial a las preguntas o problemas planteados en la evaluación, muchas veces el sistema activa mecanismos de violencia simbólica (Bourdieu, 1986). Esta violencia no es física, sino cognitiva; el estudiante es sancionado o corregido, lo que genera una desvalorización de su propio capital cultural y una progresiva autocensura.

Esta tensión no es un simple desacuerdo metodológico, es un conflicto de modos de ver el mundo -cosmovisiones. La imposición de una visión fragmentada de la naturaleza frente a las ontologías relacionales (Escobar, 2014) que sostienen la interdependencia entre humano y entorno, produce un



silenciamiento de las voces locales. Si la práctica educativa continúa validando únicamente el paradigma científico-racional, se corre el riesgo de consolidar un proceso de epistemicidio que empobrece la capacidad de respuesta de las sociedades ante la crisis civilizatoria actual. Por lo tanto, resulta imperativo preguntarse: ¿Cómo se configuran las tensiones epistémicas entre la hegemonía del conocimiento científico y la validación de los saberes locales dentro de la práctica educativa en contextos de diversidad cultural? Comprender esta dinámica es el primer paso hacia una verdadera justicia cognitiva que permita el diálogo de saberes en condiciones de equidad.

El presente artículo tiene como propósito responder a la inquietud formulada a partir del análisis de evidencias empíricas, así como de documentos oficiales y académicos, que dan cuenta de las tensiones expresadas entre la hegemonía curricular y los saberes territoriales; entre los aprendizajes estandarizados y los aprendizajes contextualizados; y en la evaluación concebida como un mecanismo de validación y exclusión de ontologías relacionales.

METODOLOGÍA

El abordaje de las tensiones epistémicas subyacentes en la praxis educativa, requiere de un andamiaje interdisciplinar y transdisciplinar. Esto significa acudir a las categorías analíticas de la pedagogía crítica, la sociología de la educación, la antropología cultural, entre otras. Bajo esta premisa, esta brevísima indagación se inscribe en el paradigma cualitativo, que sigue el diseño de investigación documental de carácter analítico-sintético (Hernández & Mendoza, 2023). La estrategia metodológica aplicada, es el análisis crítico de los contenidos, que toma como corpus documental la literatura de mayor impacto en la comunidad académica.

Cabe precisar que se realiza una somera revisión del proceso práctica educativa en el Perú y algunos países de Latinoamérica. Esta rápida mirada permite identificar las tensiones presentes en el quehacer educativo y la necesidad de transitar hacia pedagogía horizontal y alcanzar una justicia epistémica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. La hegemonía curricular y el saber territorial

A pesar del avance de las teorías pedagógicas que reconocen la diversas formas de enseñar y aprender de las personas, en la praxis educativa escolarizada prevalecen las concepciones que otorgan una marcada hegemonía a los diseños curriculares nacionales. En los procesos de planificación, mediación



y evaluación de los aprendizajes se ejecutan bajo una lógica prescriptiva y estandarizada que tiende a invisibilizar los elementos del entorno socio-territorial, así como las prácticas culturales y las experiencias previas de los sujetos pedagógicos (Gimeno, 1991; Kemmis, 1998).

En el contexto peruano, al igual que los países latinoamericanos caracterizados por una diversidad cultural y lingüística, se evidencia, por un lado, la hegemonía de los aprendizajes prescritos en el currículo oficial, específicamente el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016) y, por otro, la desvalorización y marginación sistemática de los saberes tradicionales; en determinados casos, incluso, la aplicación de mecanismos de sanción simbólica hacia sus portadores. Esta configuración puede ser ilustrada a partir del siguiente testimonio de una docente de aula:

En la institución educativa, como parte de la implementación del programa curricular anual, se promovió una “campana sobre el cuidado del agua”, con el lema: “gota a gota el agua se agota”. Se estableció que los caños de agua debían permanecer cerrados después del uso para evitar el desperdicio. En un momento se advirtió que uno de los caños siempre permanecía abierto. Entonces decidimos identificar al desobediente. Poco tiempo después ubicamos al responsable: la estudiante María, de quinto grado. Fue llevada a la dirección y reprendida por desobedecer la norma. Ella se mostró llorosa y quiso justificar, pero no la dejamos. Así que otro día, la estudiante nos explicó que dejaba que el agua corriera para que los pajaritos, animales y plantas pudieran beberla; que en época de sequía el agua era la que mantenía el entorno verde y con vida. Indicó también que el agua no era un recurso sino la madre que cría a todos y no era tampoco un recurso incoloro y sinsabor sino significaba vida, crianza mutua y armonía de vida (Camones et.al., 2025).

El relato presentado constituye un caso empírico significativo que evidencia las tensiones entre el conocimiento escolar hegemónico y los saberes locales o tradicionales en el contexto educativo peruano. Desde una perspectiva interpretativa de la experiencia descrita, se puede identificar al menos tres niveles de análisis donde se muestra dicha disyuntiva: normativo-institucional, epistemológico y sociocultural.

En el plano normativo-institucional, la institución educativa implementa una campana o proyecto de aprendizaje alineado con una competencia establecida en el currículo oficial: “gestiona



responsablemente el espacio y el ambiente (Minedu, 2016). Por consiguiente, se centra en el uso racional del agua como “recurso” y se enmarca en un enfoque conservacionista de corte técnico. La consigna “gota a gota el agua se agota” refleja una racionalidad instrumental que promueve prácticas de ahorro basadas en la regulación del comportamiento individual. En este contexto, la conducta de la estudiante es interpretada como una infracción, lo que activa mecanismos disciplinarios (identificación del “desobediente”, sanción y reprimenda). Al respecto, Foucault (2002) indica que la escuela opera como un dispositivo disciplinario donde el binomio poder-saber institucionaliza una verdad hegemónica y desplaza la ontología territorial. A través de la normalización del saber, la escuela moldea "cuerpos dóciles" mediante una microfísica del poder que invisibiliza los saberes ancestrales, no como un simple descuido pedagógico sino en un efecto deliberado de una maquinaria que busca producir sujetos estandarizados y útiles al orden moderno.

En el plano epistemológico, el relato de la “campaña sobre el cuidado del agua” evidencia una confrontación asimétrica entre dos racionalidades diferenciadas irreductibles. Por un lado, el enfoque escolar dominante —anclado en la modernidad eurocéntrica— concibe el agua bajo una racionalidad instrumental (Habermas, 1987), reduciéndola a un "recurso natural escaso" sujeto a una gestión eficiente. Esta visión fragmenta la realidad al separar al sujeto (estudiante/gestor) del objeto (agua/recurso), estableciendo una relación de dominio mediada por la técnica y la cuantificación económica. Esta perspectiva constituye lo que De Sousa (2010) denomina "pensamiento abismal", el cual traza una línea invisible que divide el conocimiento científico-escolar de otros saberes. Al posicionar el concepto de "recurso" como la única verdad objetiva, la escuela incurre en un monismo epistemológico que invisibiliza la ontología territorial de la estudiante. En esta última, el agua no es un objeto inerte a disposición del hombre, sino una entidad viva, comunitaria y afectiva que sostiene la vida social y ecológica. A estas formas de concebir la existencia, Escolar (2014) denomina “ontologías relacionales” y sostiene que nada preexiste a las relaciones que lo constituyen, los seres humanos y los no humanos están integrados en un tejido de vida inseparable.

En el plano sociocultural, la reacción institucional —impedir que la estudiante se justifique inicialmente y sancionar su conducta— revela un proceso de desvalorización simbólica de los saberes que no se ajustan a la lógica escolar dominante. Sin embargo, cuando la estudiante logra expresar su perspectiva,



emerge un saber ecológico complejo que integra dimensiones éticas, espirituales y comunitarias (Camones et.al., 2025). Este tipo de conocimiento se aproxima a lo que De Sousa (2014) denomina “epistemologías del sur”, las cuales reivindican la pluralidad de saberes y la necesidad de reconocer conocimientos subalternizados. Asimismo, la experiencia pone en evidencia la ausencia de una pedagogía dialógica, en el sentido propuesto por Freire (1997), donde la voz del estudiante sea reconocida como fuente legítima de conocimiento.

En síntesis, el breve relato presentado y la realidad educativa escolarizada evidencia la persistencia de las formas de reproducción de las jerarquías epistémicas y las hegemonías curriculares. Estas prácticas invisibilizan los saberes territorializados y alternativos, incluso cuando estos contienen valiosos aportes para la comprensión integral de problemáticas, como los socioambientales. Al mismo tiempo, evidencia el potencial de los estudiantes como portadores de conocimientos situados que podrían enriquecer los procesos pedagógicos, si se promovieran aprendizajes interculturales críticos que articulen diversas formas de conocimiento en condiciones de mayor horizontalidad.

2. Tensiones en la praxis educativa

Si bien el análisis precedente ha delineado la tensión entre la hegemonía curricular y el saber territorial, resulta imperativo examinar la praxis educativa donde dicha tensión se materializa. Conforme a Bourdieu (1990), la práctica educativa no es un proceso neutral, sino es un campo social en disputa en el que se legitiman determinadas configuraciones de capital cultural sobre otras. Bajo esta premisa, es fundamental analizar no solo los propósitos educativos y entornos de aprendizaje, sino también la mediación pedagógica que condiciona los aprendizajes en los escenarios escolares.

a) Los propósitos educativos: Aprendizaje estandarizados y territorializados.

Los sistemas educativos contemporáneos convergen en situar la centralidad del proceso pedagógico en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Estos aprendizajes se operativizan bajo diversas denominaciones, tales como: competencias, aprendizajes fundamentales, estructurantes o terminales. Las cuales actúan como ejes prescriptivos que definen la calidad y la finalidad educativa dentro de los marcos curriculares nacionales.

El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú (MINEDU, 2016) sostiene que el desarrollo de las competencias es un proceso de construcción continua, deliberado y consciente, mediado por la acción



docente y el entorno institucional. Aquí, la competencia se define como la facultad que tiene la persona de movilizar y articular un conjunto de capacidades con el fin de lograr un propósito específico en contextos determinados, actuando de manera pertinente y ética. Por otra parte, los referentes curriculares de Colombia (MEN, 2017) introducen los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como el desarrollo de aprendizajes estructurantes, entendidos como la conjunción de conocimientos y procedimientos que permiten al estudiante comprender y transformar su entorno. Asu vez, las Bases Curriculares de Chile determinan los Objetivos de Aprendizaje que definen los desempeños esperados o aprendizajes terminales, y los Estándares de Aprendizaje que se constituye en referentes que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Assaél, et al., 2011).

La convergencia entre las “competencias” peruanas y los “aprendizajes estructurantes” colombianos, sumada a la estandarización de las Bases Curriculares en Chile, revela una arquitectura pedagógica orientada a la movilización de recursos y a la transformación funcional del entorno (Perrenoud, 2004; Bernstein, 1990). Bajo esta estructura, en Perú se evidencia una "pedagogización" de los saberes ancestrales y locales, los cuales son validados solo si contribuyen a desempeños medibles (MINEDU, 2016). En Colombia, por su parte, la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) suele colisionar con la autonomía de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de los pueblos originarios. En Chile, esta lógica se intensifica mediante dispositivos de evaluación de alto impacto, como el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), que consolidan una visión de capital humano orientada a la productividad, invisibilizando la plurinacionalidad y los conocimientos Mapuche al relegarlos a la periferia del sistema (Assaél et al., 2011).

No obstante, tras esta organización subyace una profunda tensión epistémica, al instituir un monismo racionalista que subordina las ontologías territoriales a un marco técnico-global. De este modo, los aprendizajes se constituyen en dispositivos de normalización que trazan una línea abismal (De Sousa, 2010), donde la pertinencia del saber-conocimiento se legitima únicamente si se ajusta al estándar científico occidental. Este fenómeno termina por perpetuar lo que Quijano (2000) identifica como la colonialidad del saber dentro de las estructuras estatales, validando una única racionalidad posible y desplazando otras formas de comprender el mundo presente en los territorios.



b) Los entornos de aprendizaje: Desigualdad, precariedad y heterogeneidad.

En cuanto a los entornos de aprendizaje, los instrumentos pedagógicos de los sistemas educativos, coinciden en precisar que éstos constituyen el conjunto de condiciones, contextos y espacios (físicos, sociales, culturales y virtuales) donde los estudiantes construyen sus aprendizajes al enfrentarse múltiples situaciones. En el caso peruano (MINEDU, 2016), en el marco del enfoque por competencias, se enfatiza que dichas situaciones deben ser pertinentes, retadores e inclusivos, que movilizan los conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas reales. Asimismo, reconoce la importancia de considerar la diversidad sociocultural y lingüística del país en la configuración de estos entornos, así como la incorporación de los espacios virtuales.

La evidencia empírica muestra que los entornos de aprendizaje presentan brechas y limitaciones estructurales que divergen de los planteado en los instrumentos pedagógicos. En la praxis, estos entornos se encuentran condicionados por desigualdades territoriales, socioeconómicas y de infraestructura, factores que se erigen en barreras para la justicia educativa (Gentili, 2011). Al respecto, las diversas fuentes oficiales corroboran que numerosas instituciones educativas, especialmente en zonas rurales o dispersas, carecen de condiciones adecuadas de infraestructura, servicios básicos y recursos pedagógicos. Asimismo, reconoce la persistencia de asimetrías significativas entre los contextos urbano y rural, donde los estudiantes de este último sector alcanzan niveles inferiores de logro en competencias como lectura y matemática (UNESCO-OREALC, 2021; CEPAL, 2022).

A ello se suman las desigualdades socioeconómicas, las cuales inciden directamente en la distribución de oportunidades educativas. Mientras que los estudiantes de estratos más favorecidos acceden a mejores entornos de aprendizaje, aquellos en situación de vulnerabilidad enfrentan barreras estructurales persistentes. Según el Banco Mundial (2021), esta estratificación se traduce en bajos niveles de logros, donde una proporción significativa de la población estudiantil no alcanza los estándares esperados. Ello evidencia que los entornos educativos no siempre garantizan las condiciones de educabilidad necesarias para el desarrollo de aprendizajes (MINEDU, 2023; UMC, 2023).

La evidencia analizada expone una agudizada tensión entre los procesos de aprendizaje y las particularidades de los entornos socioterritoriales. En este escenario, los contextos educativos no solo presentan limitaciones para garantizar el logro de los aprendizajes prescritos, sino que tampoco logran



consolidar la mediación pedagógica necesaria ni fortalecer la identidad territorial. En consecuencia, el entorno educativo se despoja de su función como espacio de construcción subjetiva para constituirse en un dispositivo de tensión permanente; allí, mientras la estandarización presiona por la obtención de resultados uniformes, la precariedad material del entorno obtura la posibilidad de una pertinencia situada. Esta dinámica termina por imponer al estudiante una fractura ontológica entre su realidad vivida y las expectativas teleológicas del sistema escolar.

En síntesis, los entornos de aprendizaje están signados por la desigualdad, la precariedad y la heterogeneidad, lo que constituye un desafío crítico para la mejora de la calidad educativa. Ante este panorama, el rol del docente es clave para diseñar y gestionar ambientes que trasciendan la carencia material y promuevan la participación activa, la colaboración y la reflexión crítica.

c) La mediación pedagógica: Tradicional y situada.

En los instrumentos normativos y curriculares, la mediación pedagógica se define como un proceso estratégico de acompañamiento orientado a reducir la brecha entre el nivel real de desarrollo del estudiante y su potencial de aprendizaje. En el caso peruano, el Currículo Nacional la caracteriza como una interacción intencionada donde el docente actúa como facilitador, promoviendo el pensamiento complejo (MINEDU, 2016). Por su parte, los Marcos para la Buena Enseñanza en Chile subrayan la mediación como la capacidad del docente para generar experiencias de aprendizaje desafiantes que conecten el conocimiento disciplinar con los intereses y conocimientos previos de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). En el contexto colombiano, la mediación se operacionaliza a través de los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), entendiéndola como un puente dialógico que permite la recontextualización social de los aprendizajes (MEN, 2015).

En los tres sistemas, si bien se observa matices técnicos derivados de sus respectivas reformas, la mediación pedagógica tiende distanciarse de la instrucción tradicional para configurarse como un dispositivo de andamiaje sociocognitivo. No obstante, persiste una tensión latente entre esta mediación situada y las exigencias de los resultados estandarizados. En el contexto peruano, por ejemplo, se constata en instituciones educativas caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística, la praxis docente permanece anclada al desarrollo de los contenidos disciplinares, otorgando preponderancia instrumental a las áreas de Matemática y Comunicación. Estas prácticas institucionalizadas suelen



soslayar las necesidades o demandas educativas y características socioculturales de los estudiantes, respondiendo fundamentalmente a las políticas y determinaciones de las instancias nacionales del sector educativo (Lauracio, 2021).

Por otra parte, al examinar la mediación pedagógica en el contexto colombiano, Burbano et al. (2021) evidencian una disonancia entre el discurso docentes y praxis del aula; a pesar del reconocimiento teórico de la importancia de los enfoques constructivistas y situados, la ejecución pedagógica se halla supeditada a la persistencia de modelos tradicionales y a la presión coercitiva de las evaluaciones estandarizadas. Los hallazgos sugieren que la mediación a menudo se reduce a una transmisión de contenidos de corte instrumental, fenómeno que obtura la consolidación de aprendizajes significativos y restringe la capacidad de respuesta del sistema educativo ante las complejas realidades socioculturales de los territorios.

Desde la teoría crítica, Freire (1970) impugnó los modelos educativos orientados a la reproducción de monismo epistémico, proponiendo, en su lugar, una pedagogía dialógica sustentada en la interacción asimétrica entre los saberes de educadores y educandos. Bajo la perspectiva de la intercultural crítica y transformadora (Walsh, 2009; López, 2009), el punto de partida de la mediación pedagógica trasciende el desarrollo mecánico de los aprendizajes prescritos y mera transferencia de los contenidos disciplinares preestablecidos en los currículos oficiales. Esta transición implica que la mediación no se agota en la traducción de conceptos occidentales a lenguas o contextos locales, sino que se constituye como un puente activo y dialéctico entre las diversas ontologías territoriales y el conocimiento escolar hegemónico.

En este sentido, una auténtica mediación pedagógica radica, primordialmente, en el reconocimiento del estudiante como un sujeto portador de conocimientos históricamente situados. Bajo esta premisa, se asume que los saberes cimentados en la vida comunitaria no representan errores conceptuales destinados a la erradicación, sino epistemologías legítimas que deben ser comprendidas y desarrolladas pedagógicamente. Este reconocimiento exige un tránsito paradigmático que desplace la praxis educativa de la corrección a la problematización, de la negación a la validación ontológica, y de la estandarización a la territorialización de los aprendizajes.



En consecuencia, la mediación se configura como una estrategia de insurgencia epistémica orientada a desestabilizar las jerarquías convencionales del saber, transformando el aula en un espacio de negociación donde las cosmovisiones de los pueblos y ciencia moderna dialogan en condiciones de paridad. En este escenario, el docente trasciende su rol tradicional para convertirse en un articulador de sentidos que promueve la emancipación y la reconstrucción de identidades subalternizadas.

3. La evaluación como mecanismos de validación y exclusión de ontologías relacionales

En los procesos educativos escolarizados, se constata que las evaluaciones operan como dispositivos de normalización de los aprendizajes (Foucault, 2002). Ello implica que la evaluación —pese a la emergencia de enfoques contemporáneos como la evaluación formativa— persiste como un mecanismo de validación de los aprendizajes prescritos en los currículos oficiales que, simultáneamente, excluyen los saberes ancestrales o locales al no ser considerados conocimientos útiles o medibles dentro del estándar científico-occidental (De Sousa, 2010). De este modo, la praxis evaluativa se consolida como un instrumento de control y "ortopedia pedagógica" que legitima únicamente los conocimientos estandarizados e invisibiliza las epistemologías territoriales y las ontologías relacionales que disienten de los parámetros de medición institucional (Walsh, 2009; Escobar, 2014).

Bajo esta lógica, el acto de calificar y corregir, lejos de construir una práctica pedagógica neutral, se erige como una herramienta de normalización orientada a "enderezar" al estudiante cuya estructura de pensamiento permanece anclada en su matriz cultural (Bourdieu, 1986). En este escenario, la corrección no se ejerce propiamente sobre el error procedimental, sino sobre la alteridad epistémica. Siguiendo la analítica foucaultiana sobre el poder disciplino, la calificación funciona como un mecanismo de examen que identifica la desviación respecto al estándar y aplica una sanción simbólica, representada en la calificación insuficiente o la corrección, para reconducir al sujeto hacia los marcos de pensamientos hegemónicos.

Esta dinámica adquiere una gravedad particular en estudiantes provenientes de culturas con ontologías relacionales. Cuando el educando responde desde un saber comunitario, cíclico o territorializado, el sistema evaluativo suele etiquetar como un "error conceptual" o una "ausencia de rigor científico". En este punto, la corrección actúa como una forma de violencia simbólica que anula la lógica propia del estudiante, obligándolo a abandonar sus marcos de referencia culturales en favor de la estructura lineal



y fragmentada del currículo oficial. Como sostiene Walsh (2013), este proceso de "enderezamiento" busca extirpar las huellas de la subjetividad local para producir sujetos funcionales a los imperativos del sistema estatal y global.

En consecuencia, el acto de calificar deviene en un proceso de subalternización. El docente, al fungir como garante de la norma, emplea la calificación para trazar la frontera entre el saber legítimo y el "no-saber". De este modo, el estudiante asimila que éxito escolar demanda la "corrección" de su identidad y de modos de razonar, lo que deriva en una fractura ontológica: se le induce a percibir su cultura como un obstáculo para el acceso al conocimiento, perpetuando así la colonialidad en la cotidianidad del aula.

CONCLUSIONES

El análisis pormenorizado de las tensiones entre la hegemonía curricular y el saber territorial, los aprendizajes estandarizados y los aprendizajes contextualizados y la evaluación como un mecanismo de validación y exclusión de ontologías relacionales, permite arribar a las siguientes conclusiones:

- Se confirma la persistencia de un monismo epistemológico en los sistemas educativos. A pesar de los discursos pedagógicos sobre la diversidad, la praxis escolar permanece supeditada a diseños curriculares nacionales que operan bajo una racionalidad instrumental. Esta estructura invisibiliza las ontologías territoriales al reducirlas a meros recursos folclóricos o "errores" que deben ser corregidos, consolidando así el "pensamiento abismal" que margina cualquier saber ajeno al estándar científico-occidental.
- Los entornos de aprendizaje y los propósitos educativos actuales actúan como dispositivos de normalización que profundizan las brechas de desigualdad. La estandarización de competencias y objetivos de aprendizaje, orientada a la productividad y al capital humano, colisiona con la precariedad material y la heterogeneidad sociocultural de los territorios. Esta disonancia impone al estudiante una fractura ontológica, obligándolo a elegir entre el éxito académico dentro de un sistema descontextualizado o la preservación de su identidad y saberes comunitarios.
- La mediación pedagógica se debate en una tensión irresuelta entre la instrucción tradicional y la aspiración de un andamiaje situado. La presión coercitiva de las evaluaciones de alto impacto y la formación docente anclada en contenidos disciplinares limitan la posibilidad de una



auténtica pedagogía dialógica. Para trascender esta limitación, la mediación debe configurarse como una estrategia de insurgencia epistémica que reconozca al estudiante como sujeto portador de conocimientos legítimos, transformando el aula en un espacio de negociación y paridad entre las cosmovisiones locales y la ciencia moderna.

- La evaluación educativa se ha consolidado como una herramienta de ortopedia pedagógica y subalternización. Más allá de medir aprendizajes, el acto de calificar funciona como un mecanismo de control disciplinario que sanciona la alteridad y busca "enderezar" el pensamiento territorializado. Urge, por tanto, transitar hacia una evaluación que sustituya la negación por la validación ontológica, permitiendo que la escuela deje de ser un espacio de reproducción de la colonialidad del saber para convertirse en un escenario de emancipación y reconstrucción de identidades históricamente silenciadas.
- Finalmente, la escuela enfrenta el desafío crítico de desmontar sus jerarquías epistémicas para favorecer el desarrollo de aprendizajes plurales y territorializados. Este tránsito exige la reconstrucción de saberes, haceres, sentires e identidades históricamente silenciadas, garantizando un marco de horizontalidad pedagógica y justicia epistémica que valide múltiples formas de producir y habitar el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza: Educación Básica y Media*. Ministerio de Educación de Chile.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Assaél, J., et al. (2011). *La empresa educativa chilena*. Educación y Sociedad, 32(115), 305-322.
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educación en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.



- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990 [1970]). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Camones Maguiña, M. J., Cáceres Mariscal, Y., Leiva Cilio, L., & Gutiérrez Saldaña, S. B. (2025). *¿Diálogo crítico de saberes o diálogo crítico de saberes, sentires, decires, pensares y haceres? Aproximaciones desde la educación intercultural bilingüe*. Arco Editores.
- Camones Maguiña M., Huanca Condori E., Cahuna Chacolli D. (2025). *Entre el conocimiento hegemónico y el saber local: Currículo Nacional, saberes invisibilizados y tensiones epistemológicas en actividades (sesiones) de aprendizaje en Educación Intercultural Bilingüe*. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman de Tacna – Perú.
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas
- Currículo de la Educación Básica (2017). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. Ministerio de Educación de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar el occidente: más allá del pensamiento abismal*. Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Universidad del Cauca.
- Foucault, M. (2002 [1975]). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (8.ª ed.). McGraw-Hill Education.



- Garcés V., L. F., & Álvarez Palomeque, C. (1997). *Lingüística aplicada a la educación intercultural bilingüe*. Abya-Yala.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Lauracio Ticona, H. (2021). *Educación intercultural bilingüe en la práctica: uso y aprendizaje de la lengua aimara y el castellano en las escuelas de Puno*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado.
- López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. UNESCO.
- Ministerio de Educación del Perú-MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2023). *Reporte de indicadores educativos y logros de aprendizaje en el Perú*. Lima.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje: V.2*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Peña Díx, B., Tejada-Sánchez, I., & Truscott de Mejía, A.-M. (2019). *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*. Ediciones Uniandes.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias*. ECOE.
- Trapnell, L. (2011). *Interculturalidad y educación en el Perú*. En L. E. López (Ed.), *Educación intercultural bilingüe en América Latina*. GTZ.
- UNESCO-OREALC. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Resultados del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago de Chile.



Unidad de Medicación de la Calidad Educativa (UMC)-Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). *Reporte nacional de logros de aprendizaje*. Lima: MINEDU.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Vol. I)*. Quito: Abya-Yala.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

