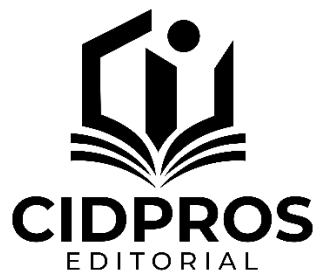


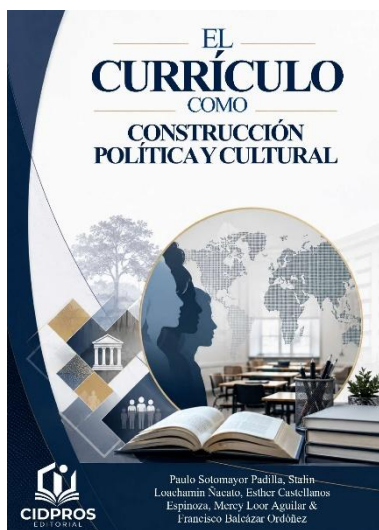
EL CURRÍCULO COMO CONSTRUCCIÓN POLÍTICA Y CULTURAL



El currículo como construcción política y cultural

Paulo Cesar Sotomayor Padilla, Stalin Andrés
Loachamin Ñacato, Esther Brigitte Castellanos
Espinoza, Mercy Angelina Loor Aguilar &
Francisco Vicente Balcázar Ordóñez





Datos bibliográficos

ISBN	978-9907-848-02-1
Título del libro	El currículo como construcción política y cultural
Autores	Paulo Cesar Sotomayor Padilla Stalin Andrés Loachamin Ñacato Esther Brigitte Castellanos Espinoza Mercy Angelina Loor Aguilar Francisco Vicente Balcázar Ordóñez
Editorial	CIDPROS EDITORIAL
Materia	375 - Currículos
Público objetivo	Profesional / académico
Año	2026
Número de edición	1
Tamaño	2.14 Mb
Soporte	Libro digital descargable
Formato	PDF (.pdf)
Idioma	Español
DOI	https://doi.org/10.67166/nsqhek62

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

MSc. Paulo Cesar Sotomayor Padilla

Investigador Independiente

asesor.paulo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7736-082X>

Babahoyo, Los Rios, Ecuador

Semblanza

Paulo Cesar Sotomayor Padilla, destacado ingeniero en Contabilidad y Auditoría originario de Ecuador, se desempeña actualmente como Auditor Externo calificado por la Superintendencia de Compañías y la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria. Su sólida formación académica incluye maestrías en Contabilidad y Finanzas en la Universidad Católica De Santiago De Guayaquil, así como en Contabilidad y Auditoría en Mención en Gestión Tributaria por la Universidad Espíritu Santo, y una maestría en Derecho Tributario por la Universidad ECOTEC; actualmente, se encuentra cursando un Doctorado (PhD) en Administración de Empresas en la Universidad Central de Querétaro.



Con una amplia trayectoria en consultoría y capacitación, su ejercicio profesional se orienta bajo principios de rigor técnico y actualización constante en áreas de cumplimiento y normativa legal. Entre sus contribuciones académicas destaca su investigación sobre jurisprudencia e inteligencia artificial en la responsabilidad jurídica, publicada en revistas indexadas de prestigio. El Magíster Sotomayor se distingue por su compromiso ético y su capacidad analítica, cualidades que emplea para fortalecer la transparencia financiera y la seguridad jurídica en las instituciones, aportando significativamente al desarrollo del sistema empresarial y tributario de la sociedad ecuatoriana.

Mgs. Stalin Andrés Loachamin Ñacato

Director de Participación Ciudadana – GAD Municipal de Rumiñahui

andstalin@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5178-2155>

Rumiñahui, Pichincha, Ecuador

Semblanza

Stalin Andrés Loachamin Ñacato es abogado ecuatoriano, con una trayectoria orientada al Derecho Constitucional, Administrativo, Municipal y a la promoción de la participación ciudadana. Su experiencia profesional integra el asesoramiento jurídico, la gestión pública y el acompañamiento a organizaciones sociales, con un enfoque centrado en la garantía de derechos, la organización comunitaria y la atención a grupos en situación de vulnerabilidad.



Es Abogado de los Juzgados y Tribunales del Ecuador por la Universidad Central del Ecuador y Magíster en Derecho Constitucional, mención en Derecho Procesal Constitucional, por la Universidad Estatal de Milagro. Asimismo, es egresado de la Maestría Internacional en Investigación en Derecho y Sociedad, mención Acción Colectiva e Identidades, de la Universidad Andina Simón Bolívar, y cursa la Maestría en Derecho Administrativo en la Universidad ECOTEC.

Actualmente se desempeña como director de Participación Ciudadana del GAD Municipal de Rumiñahui. Desde esta función dirige equipos técnicos interdisciplinarios, participa en la planificación institucional, impulsa procesos de rendición de cuentas y da seguimiento a instrumentos de gestión y a casos relacionados con la posible vulneración de derechos. También ha ejercido, en calidad de subrogante, la Dirección de Participación Ciudadana de la misma institución.

Previamente desarrolló su carrera como abogado en libre ejercicio. Su experiencia comprende la elaboración de demandas, contestaciones, estatutos, reglamentos e informes jurídicos; el patrocinio en audiencias y procesos administrativos; y la asesoría a compañías y organizaciones sociales con y sin fines de lucro.

Su producción académica incluye los artículos científicos “El abuso de derecho en la acción de protección y la tutela judicial efectiva”, como autor, y “La apelación en procesos de defensa al consumidor y el derecho a recurrir” y “La revisión de la medida cautelar en la prisión preventiva y el derecho a recurrir”, como coautor, publicados en Ciencia UNEMI en 2023. Se distingue por su pensamiento crítico y analítico, compromiso ético, capacidad de coordinación y comunicación jurídica clara, orientada a generar soluciones institucionales y socialmente responsables.

MSc. Esther Brigitte Castellanos Espinoza

Universidad de Guayaquil
esther.castellanose@ug.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-7181-5096>
Guayaquil, Guayas, Ecuador

Semblanza

Esther Brigitte Castellanos Espinoza es una profesional ecuatoriana originaria de Guayaquil, cuya trayectoria se ha consolidado en los campos de las finanzas, la analítica de datos y los negocios sociales. Su formación destaca por un enfoque multidisciplinario que articula la gestión financiera, la inteligencia de negocios y la innovación social, orientadas a generar soluciones que impacten tanto en el ámbito económico como en el desarrollo humano.



Es Ingeniera Comercial y actualmente cursa estudios doctorales vinculados a los negocios sociales, lo que ha fortalecido su visión estratégica basada en el análisis de datos y en el diseño de modelos sostenibles. Su línea de investigación se enfoca en la creación de iniciativas que no solo generen valor económico, sino que también contribuyan de manera directa al bienestar social y al desarrollo de comunidades.

En el ámbito académico, se desempeña como docente en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil, donde imparte asignaturas relacionadas con finanzas y análisis empresarial. Además, ha participado en proyectos e investigaciones orientados a mejorar la calidad educativa y fortalecer programas de formación, destacándose por integrar el rigor técnico con un compromiso social enfocado en la generación de conocimiento aplicado y transformador.

MSc. Mercy Angelina Loor Aguilar

Investigador Independiente

angelina_loor@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7177-5110>

Naranjal, Guayas, Ecuador

Semblanza

Mercy Angelina Loor Aguilar es una docente ecuatoriana nacida el 10 de diciembre de 1974 en Guayaquil, cuya vida ha estado marcada por su residencia en el cantón Naranjal, un entorno tranquilo y acogedor. Desde temprana edad desarrolló una profunda empatía por querer ayudar a los demás, lo que ha orientado a tomar la decisión de seguir el campo de la docencia.

Cuenta con una sólida formación académica: es Tecnóloga en Informática, luego obtuvo el título de Profesora de Segunda Enseñanza con especialización en Informática, después obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Informática, posteriormente obtuvo el título de Magíster en Pedagogía, mención Docencia e Innovación Educativa.



A lo largo de su trayectoria, ha destacado en el campo de la educación promoviendo el respeto y la práctica de los valores hacia los demás, en un entorno de paz, permitiendo que los educandos reciban un aprendizaje significativo con calidad y calidez.

MSc. Francisco Vicente Balcázar Ordóñez

Universidad Internacional de Investigación Mexico

docfrancisbalcazar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7525-9840>

Tena, Napo, Ecuador

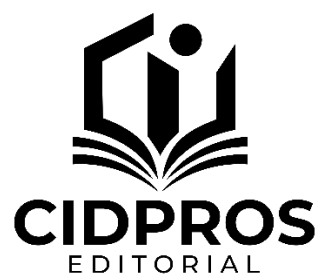
Semblanza

Francisco V. Balcázar Ordóñez, nacido en Azogues en 1964 y residente en la provincia de Napo, es un académico ecuatoriano con una sólida formación interdisciplinaria que integra la medicina, el derecho y la educación. Es Doctor en Medicina y Cirugía por la Universidad Central del Ecuador y abogado por la Universidad Católica de Cuenca, además de contar con una especialización en Gerencia de Servicios de Salud, un máster en Medicina Legal en España y una maestría en Educación Superior. Su trayectoria académica se complementa con un doctorado en Ciencias de la Educación, consolidando una visión integral orientada al desarrollo científico y formativo.



En el ámbito profesional, ha desempeñado funciones tanto en instituciones públicas como en espacios académicos, destacándose especialmente en el campo de la medicina legal. Ha ejercido como docente universitario, perito médico acreditado por el Consejo de la Judicatura y líder en diversas organizaciones profesionales y culturales en la provincia de Napo. Asimismo, ha promovido iniciativas sociales relevantes, como su participación en la Fundación Napo “Juntos contra el Cáncer”, evidenciando un compromiso constante con el bienestar comunitario.

Como investigador y autor, ha contribuido con publicaciones en revistas indexadas y en la elaboración de obras relacionadas con el ámbito médico y jurídico. Su producción intelectual refleja un enfoque humanista y un fuerte compromiso con la difusión del conocimiento en contextos interculturales. En conjunto, su trayectoria lo posiciona como una figura influyente en la articulación entre salud, derecho y educación superior en el Ecuador.



El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es).

Todos los derechos reservados © 2026

SINOPSIS

El currículo como construcción política y cultural es una obra que analiza el currículo desde una perspectiva crítica, reconociéndolo no solo como una herramienta de organización educativa, sino también como un espacio donde se expresan relaciones de poder, procesos de selección del conocimiento y construcciones culturales que influyen en la formación de las personas y en la configuración de las sociedades. A lo largo de sus capítulos, el libro explora la evolución histórica del currículo, las distintas corrientes teóricas que han orientado su desarrollo y las tensiones que surgen en torno a la legitimación de determinados saberes dentro de los sistemas educativos.

La obra profundiza en temas fundamentales como el currículo explícito y oculto, la reproducción social, la influencia de autores clave como Michael Apple y Basil Bernstein, así como el papel de la cultura, la identidad, la diversidad y la interculturalidad en los procesos educativos. Asimismo, examina las principales críticas contemporáneas al currículo relacionadas con la globalización, la estandarización, las perspectivas decoloniales, la inclusión, la justicia social y la transformación digital impulsada por las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial. Desde un enfoque académico y reflexivo, este libro invita a comprender el currículo como una construcción histórica, política y cultural en permanente transformación, ofreciendo herramientas teóricas para analizar los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI y contribuir al desarrollo de propuestas curriculares más democráticas, inclusivas y socialmente pertinentes.

Palabras clave: Currículo; Política educativa; Cultura; Poder; Justicia curricular; Diversidad educativa.

SYNOPSIS

Curriculum as a Political and Cultural Construction is a book that examines curriculum from a critical perspective, recognizing it not only as a tool for educational organization but also as a space where power relations, processes of knowledge selection, and cultural constructions are expressed, shaping both individual development and the configuration of societies. Throughout its chapters, the book explores the historical evolution of curriculum, the various theoretical approaches that have guided its development, and the tensions surrounding the legitimization of particular forms of knowledge within educational systems.

The work delves into key topics such as the explicit and hidden curriculum, social reproduction, the influence of influential scholars such as Michael Apple and Basil Bernstein, and the role of culture, identity, diversity, and interculturality in educational processes. It also examines major contemporary critiques of curriculum related to globalization, standardization, decolonial perspectives, inclusion, social justice, and the digital transformation driven by emerging technologies and artificial intelligence. From an academic and reflective standpoint, this book invites readers to understand curriculum as a historical, political, and cultural construction in constant transformation. It provides theoretical tools to analyze the challenges facing education in the twenty-first century and contributes to the development of more democratic, inclusive, and socially relevant curricular proposals.

Keywords: Curriculum; Educational Policy; Culture; Power; Curriculum Justice; Educational Diversity.

Índice

SINOPSIS	10
SYNOPSIS	11
Introducción.....	14
Capítulo 1 Concepto y evolución del currículo	16
1.1 Definiciones y concepciones del currículo	17
1.2 Origen histórico del currículo moderno.....	20
1.3 Evolución de las teorías curriculares	23
1.4 Principales enfoques curriculares a través del tiempo	26
1.5 El currículo como instrumento de organización educativa.....	29
1.6 Transformaciones curriculares en el siglo XXI	31
1.7 Tendencias actuales en el estudio del currículo	34
Capítulo 2 Currículo explícito y oculto	37
2.1 El currículo oficial: propósitos y alcances	38
2.2 El currículo oculto y los procesos de socialización escolar.....	40
2.3 Disciplina, normas y control en la vida escolar	43
2.4 La transmisión de valores y expectativas sociales.....	46
2.5 Desigualdad y reproducción social desde el currículo oculto	49
Capítulo 3 Poder y selección del conocimiento.....	52
3.1 ¿Quién decide qué conocimiento enseñar?	53
3.2 Conocimiento oficial y legitimación cultural	56
3.3 Michael Apple y la crítica al currículo tradicional	59
3.4 Basil Bernstein y la distribución del conocimiento	62
3.5 Inclusión y exclusión de saberes en la escuela	66
3.6 Justicia curricular y democratización educativa	68
3.7 El currículo como espacio de disputa política	71
Capítulo 4 Cultura, identidad y currículo	73
4.1 Currículo y construcción de significados culturales	74
4.2 Identidad, diversidad y diferencia en la escuela	77
4.3 Perspectivas interculturales en el currículo	80
4.4 Género y representación curricular.....	83
4.5 Saberes ancestrales y conocimientos locales	86
4.6 Ciudadanía, memoria e identidad colectiva.....	89
Capítulo 5 Críticas contemporáneas al currículo.....	92

5.1 Globalización y políticas curriculares internacionales	93
5.2 Estandarización, evaluación y rendición de cuentas.....	96
5.3 Perspectivas decoloniales del currículo	99
5.4 Inclusión, equidad y justicia social	101
5.5 Tecnología, inteligencia artificial y transformación curricular	105
5.6 Retos del currículo para el siglo XXI	108
Bibliografía.....	112

Introducción

Hablar de currículo implica mucho más que describir planes de estudio, asignaturas o secuencias de contenidos. Detrás de cada decisión curricular existen preguntas fundamentales acerca de qué conocimientos merecen ser enseñados, quiénes participan en esa selección y qué tipo de sociedad se busca construir mediante la educación. Lejos de constituir un instrumento neutral, el currículo representa una síntesis de valores, intereses, visiones culturales y proyectos políticos que orientan la formación de las nuevas generaciones.

Durante décadas, gran parte de la discusión educativa se concentró en aspectos técnicos relacionados con la planificación, la organización de contenidos y los métodos de enseñanza. Sin embargo, el desarrollo de los estudios curriculares permitió comprender que la educación no puede reducirse a procedimientos administrativos o pedagógicos. Las escuelas transmiten conocimientos, pero también producen significados, construyen identidades, legitiman determinadas formas de cultura y participan activamente en la reproducción o transformación de las relaciones sociales existentes.

Esta obra parte de la convicción de que el currículo constituye una construcción histórica, política y cultural en permanente disputa. Cada contenido incorporado en los programas educativos, cada criterio de evaluación y cada prioridad formativa reflejan decisiones que responden a contextos específicos y a determinadas concepciones sobre el conocimiento, la ciudadanía y el futuro colectivo. Comprender el currículo exige, por tanto, analizar no solo aquello que se enseña, sino también las razones que explican por qué ciertos saberes alcanzan legitimidad mientras otros permanecen excluidos o subordinados.

El libro se organiza en cinco capítulos que abordan distintas dimensiones de esta problemática. En primer lugar, se examinan los fundamentos conceptuales e históricos del currículo, prestando atención a su evolución y a las principales corrientes teóricas que han orientado su desarrollo. Posteriormente, se analizan las diferencias entre currículo explícito y currículo oculto, destacando la influencia de los procesos de socialización escolar en la formación de valores, normas y expectativas sociales.

La discusión continúa con el estudio de las relaciones entre poder y conocimiento, incorporando aportes de autores fundamentales como Michael Apple y Basil Bernstein, cuyas contribuciones permiten comprender cómo la selección curricular se encuentra

vinculada a procesos de legitimación cultural y distribución desigual del conocimiento. A partir de estas perspectivas, se exploran también los debates relacionados con la justicia curricular, la inclusión de saberes y la democratización educativa.

El cuarto capítulo se concentra en las conexiones entre currículo, cultura e identidad. Temas como la diversidad cultural, la interculturalidad, la representación de género, los saberes ancestrales y la memoria colectiva son abordados desde una mirada que reconoce la importancia de la educación en la construcción de significados sociales y sentidos de pertenencia. Estas reflexiones permiten comprender que el currículo participa activamente en la configuración de identidades individuales y colectivas.

En conclusión, la obra examina algunas de las principales críticas contemporáneas al currículo, considerando fenómenos como la globalización, la estandarización educativa, las perspectivas decoloniales, las demandas de inclusión y las transformaciones derivadas del avance tecnológico y la inteligencia artificial. Lejos de ofrecer respuestas definitivas, estos debates ponen de manifiesto la complejidad de los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI.

Más que presentar una visión cerrada sobre el currículo, este libro busca abrir espacios de reflexión crítica acerca de su papel en la sociedad contemporánea. Comprender el currículo como construcción política y cultural supone reconocer que la educación siempre implica decisiones sobre el conocimiento, la identidad, la participación y la justicia. En ese sentido, analizar el currículo equivale también a reflexionar sobre el tipo de sociedad que aspiramos a construir y sobre el lugar que la educación ocupa en ese proyecto colectivo.

Capítulo

1

Concepto y evolución del currículo



1.1 Definiciones y concepciones del currículo

La noción de currículo ha experimentado profundas transformaciones a lo largo de la historia de la educación. Aunque durante mucho tiempo fue entendido como un simple plan de estudios o una secuencia ordenada de contenidos, el desarrollo de las ciencias de la educación permitió ampliar significativamente su significado. Actualmente, el currículo constituye un campo de conocimiento complejo que involucra procesos de selección cultural, decisiones políticas y orientaciones pedagógicas que determinan qué conocimientos son considerados valiosos para ser enseñados en una sociedad determinada (Wahlström, 2018).

Los primeros enfoques curriculares surgieron vinculados a las necesidades de organización de los sistemas educativos modernos. Bajo esta perspectiva, el currículo cumplía una función eminentemente técnica orientada a estructurar objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. Sin embargo, la expansión de los estudios curriculares durante el siglo XX reveló que detrás de toda propuesta educativa existen supuestos ideológicos, concepciones de conocimiento y proyectos sociales que condicionan las decisiones sobre la formación de los estudiantes. Esta ampliación conceptual permitió desplazar la atención desde la simple planificación hacia el análisis de sus implicaciones culturales y políticas.

Díaz (2003) sostiene que el currículo constituye una categoría atravesada por múltiples tensiones conceptuales debido a la diversidad de significados que ha adquirido en distintos contextos históricos. Para este autor, no existe una definición única capaz de abarcar toda su complejidad, ya que las concepciones curriculares responden a intereses sociales, modelos educativos y tradiciones académicas particulares. Esta condición explica por qué el campo curricular continúa siendo objeto de debate y reinterpretación permanente.

La amplitud del concepto se vuelve evidente cuando se observa que las escuelas no solo transmiten información disciplinar. En cada experiencia educativa circulan valores, normas, visiones de mundo y formas específicas de comprender la realidad. Desde esta perspectiva, el currículo trasciende los documentos oficiales y se manifiesta también en las prácticas cotidianas, las relaciones institucionales y los procesos de socialización que tienen lugar dentro de los espacios escolares. Tal situación ha llevado a numerosos

investigadores a considerar que el currículo constituye una construcción social antes que un simple instrumento pedagógico (Cruz, 2022).

Las contribuciones de Pinar (2014) marcaron un punto de inflexión en la comprensión contemporánea del currículo. Su propuesta cuestiona las visiones reduccionistas centradas exclusivamente en la planificación técnica y plantea que el currículo debe interpretarse como una experiencia intelectual, cultural y autobiográfica. Desde esta mirada, el interés no recae únicamente en lo que se enseña, sino también en cómo los sujetos construyen significados a partir de sus experiencias educativas. El currículo aparece entonces como un espacio donde confluyen historia personal, cultura y formación humana.

Un aspecto particularmente relevante en los debates actuales consiste en preguntarse quién decide qué conocimientos deben formar parte del currículo. Esta interrogante desplaza la discusión hacia dimensiones frecuentemente invisibilizadas en los enfoques tradicionales. Mientras algunas perspectivas privilegian criterios de utilidad económica o productividad, otras enfatizan la importancia de incorporar saberes culturales, éticos y ciudadanos. La selección curricular deja de ser una cuestión exclusivamente académica para convertirse en un problema vinculado con la distribución del poder dentro de las sociedades (Au, 2026).

En una línea cercana, Díaz (2022) propone comprender el currículo como una pregunta permanente acerca de la transmisión cultural. Su planteamiento invita a examinar críticamente qué elementos de la cultura son legitimados por las instituciones educativas y cuáles permanecen excluidos de los procesos formativos. Lejos de concebir el currículo como un conjunto estable de contenidos, el autor lo presenta como un espacio de disputa donde diferentes grupos sociales buscan influir en la definición de los conocimientos considerados legítimos.

Las transformaciones sociales ocurridas durante las últimas décadas han intensificado la necesidad de revisar las concepciones tradicionales del currículo. La globalización, la diversidad cultural, las demandas de inclusión y el avance de las tecnologías digitales han generado nuevos desafíos para los sistemas educativos. Frente a estos escenarios, resulta insuficiente entender el currículo únicamente como una estructura organizativa. Las

decisiones curriculares requieren responder a contextos cambiantes y a problemáticas sociales cada vez más complejas.

Desde una perspectiva crítica, Candela (2024) argumenta que el currículo constituye un instrumento educativo de carácter político debido a que interviene directamente en la construcción de sujetos, identidades y formas de participación social. Esta visión permite comprender que toda selección de contenidos implica también la exclusión de otros conocimientos posibles. En consecuencia, el currículo no puede analizarse al margen de las relaciones de poder que atraviesan los sistemas educativos y las sociedades donde estos se desarrollan.

Las distintas concepciones examinadas muestran que el currículo es mucho más que una herramienta de planificación escolar. Se trata de una construcción histórica que articula conocimientos, valores, intereses y proyectos culturales en permanente transformación. Su estudio exige considerar simultáneamente dimensiones pedagógicas, sociales y políticas, pues en él se condensan las disputas sobre qué significa educar, qué saberes merecen ser preservados y qué tipo de sociedad se busca construir mediante la educación.

1.2 Origen histórico del currículo moderno

La aparición del currículo moderno estuvo estrechamente vinculada a los procesos de consolidación de los Estados nacionales y al surgimiento de los sistemas educativos masivos entre los siglos XVIII y XIX. Antes de este periodo, la enseñanza se desarrollaba de manera fragmentada, generalmente bajo la influencia de instituciones religiosas o grupos sociales específicos. La expansión de la escolarización obligatoria generó la necesidad de organizar los contenidos, los tiempos de enseñanza y los objetivos formativos, dando origen a formas más sistemáticas de regulación educativa (Deng et al., 2025).

Durante la transición hacia la modernidad, las sociedades industriales comenzaron a demandar ciudadanos capaces de participar en nuevas estructuras económicas, administrativas y políticas (Candela, 2024). La escuela asumió entonces la tarea de formar individuos ajustados a los requerimientos del Estado y del mercado laboral emergente. En este contexto, el currículo surgió como un mecanismo destinado a ordenar el conocimiento escolar y garantizar cierta homogeneidad en los procesos educativos desarrollados en diferentes instituciones.

La historia curricular muestra que los primeros modelos modernos estuvieron fuertemente influenciados por ideales de racionalidad y eficiencia. El conocimiento fue dividido en disciplinas específicas, los contenidos se distribuyeron por niveles y las actividades escolares comenzaron a organizarse mediante secuencias previamente establecidas. Aquella estructura respondía a la lógica de una sociedad que buscaba regular y administrar de forma más efectiva la formación de las nuevas generaciones. No se trataba únicamente de enseñar, sino de producir determinados tipos de sujetos sociales.

Pinar (2014) observa que la consolidación del currículo moderno no puede comprenderse únicamente como un fenómeno pedagógico. Su desarrollo estuvo relacionado con transformaciones culturales más amplias que redefinieron la relación entre conocimiento, ciudadanía y poder. Desde esta perspectiva, el currículo se convirtió en una tecnología social capaz de orientar comportamientos, transmitir valores y legitimar determinadas visiones del mundo. La educación dejó de ser una práctica aislada para integrarse a proyectos políticos de alcance nacional.

¿Qué circunstancias explican que ciertos conocimientos fueran incorporados a la escuela mientras otros quedaron excluidos? Esta pregunta permite reconocer que la construcción curricular nunca fue un proceso neutral. Los contenidos seleccionados respondieron a intereses sociales concretos y reflejaron las prioridades de los grupos con mayor capacidad de influencia. La enseñanza de la historia nacional, la lengua oficial o determinados saberes científicos constituyó parte de una estrategia orientada a fortalecer identidades colectivas y formas específicas de organización social (Wahlström, 2018).

Mientras algunos enfoques tradicionales describen el origen del currículo como una respuesta técnica a problemas de organización escolar, Díaz (2003) plantea que el campo curricular se desarrolló atravesado por tensiones permanentes entre distintas concepciones de educación y sociedad. Esta interpretación permite comprender que las decisiones curriculares nunca han dependido exclusivamente de criterios pedagógicos. Cada reforma educativa expresa disputas acerca de qué conocimientos deben considerarse legítimos y cuáles deben ocupar un lugar secundario dentro de la formación escolar.

El siglo XX representó una etapa de expansión y diversificación de las teorías curriculares. Las primeras perspectivas centradas en la planificación racional comenzaron a ser cuestionadas por corrientes que destacaban las dimensiones culturales, sociales y políticas de la educación. A medida que aumentaban las demandas de democratización y reconocimiento de la diversidad, surgieron críticas dirigidas a los modelos curriculares que privilegiaban una visión uniforme del conocimiento. Estas discusiones ampliaron considerablemente el campo de estudio del currículo.

Un análisis histórico más reciente desarrollado por Wahlström (2018) muestra que la dimensión política del currículo estuvo presente desde sus orígenes, aunque durante mucho tiempo permaneció invisibilizada por enfoques excesivamente técnicos. La autora sostiene que toda selección curricular implica decisiones relacionadas con la distribución del conocimiento y la construcción de determinadas formas de ciudadanía. Tal planteamiento resulta especialmente relevante para comprender los debates contemporáneos sobre inclusión, diversidad cultural y justicia educativa.

Las transformaciones tecnológicas, los procesos migratorios y la creciente interdependencia global han reactivado interrogantes que acompañan al currículo desde su nacimiento. Las discusiones actuales sobre competencias digitales, educación

intercultural o sostenibilidad muestran que la pregunta acerca de qué debe enseñarse continúa siendo objeto de controversia (Cruz, 2022). Aunque los contextos históricos han cambiado, persiste el desafío de definir qué conocimientos son necesarios para participar de manera crítica en sociedades cada vez más complejas.

La evolución histórica del currículo moderno revela una trayectoria marcada por continuidades y rupturas. Desde su función inicial como herramienta de organización escolar hasta su reconocimiento como construcción política y cultural, el currículo ha reflejado las aspiraciones, conflictos y transformaciones de cada época. Comprender su origen permite advertir que las decisiones educativas actuales forman parte de una larga historia de disputas sobre el conocimiento, la formación ciudadana y el papel de la escuela en la sociedad.

1.3 Evolución de las teorías curriculares

Las teorías curriculares no han seguido una trayectoria lineal ni homogénea. Su desarrollo ha estado marcado por cambios en las concepciones de conocimiento, educación y sociedad que han surgido en distintos momentos históricos. Cada teoría ha intentado responder a preguntas fundamentales sobre qué enseñar, para qué enseñar y quién debe beneficiarse de los procesos educativos. Por esta razón, el estudio de las teorías curriculares permite comprender cómo las transformaciones sociales han influido en la organización de la enseñanza y en la definición de los fines de la educación.

Durante gran parte del siglo XX predominaron enfoques que concebían el currículo como un instrumento técnico orientado a la planificación eficiente de la enseñanza. La preocupación central consistía en establecer objetivos claros, organizar contenidos y diseñar procedimientos que permitieran alcanzar resultados previamente definidos. Bajo esta lógica, la educación era entendida como un proceso susceptible de control y medición, en concordancia con los ideales de racionalidad que caracterizaron a las sociedades industriales de la época (Au, 2026).

Pinar (2014) cuestiona la reducción del currículo a una simple herramienta de planificación. Desde su perspectiva, las teorías técnicas limitaron la comprensión de la experiencia educativa al concentrarse casi exclusivamente en aspectos organizativos y administrativos. El autor sostiene que esta visión dejó en segundo plano cuestiones relacionadas con la subjetividad, la cultura y la construcción de significados. Su crítica abrió espacio para enfoques que comenzaron a considerar el currículo como una experiencia humana compleja y no únicamente como una estructura de contenidos.

A medida que avanzaban los debates educativos, surgieron corrientes que ampliaron el horizonte de análisis curricular. El interés dejó de centrarse exclusivamente en la eficiencia de la enseñanza para incorporar preguntas sobre identidad, cultura, lenguaje y poder. Las escuelas comenzaron a ser observadas como espacios donde se producen significados sociales y donde determinados conocimientos adquieren legitimidad mientras otros permanecen marginados. Esta ampliación teórica modificó profundamente la manera de entender la función del currículo.

¿Qué ocurre cuando los contenidos escolares reflejan únicamente la visión de ciertos grupos sociales? La aparición de esta interrogante impulsó el desarrollo de perspectivas

críticas interesadas en examinar las relaciones entre educación y desigualdad. Las teorías curriculares dejaron de enfocarse solamente en cómo enseñar para preguntarse también quién define los saberes legítimos y cuáles son las consecuencias sociales de dichas decisiones (Candela, 2024). El currículo pasó a ser interpretado como un escenario donde se expresan tensiones políticas y culturales.

Tabla 1
Evolución de las principales teorías curriculares

Período	Enfoque predominante	Características centrales	Finalidad educativa
Primera mitad del siglo XX	Tradicional/Tecnológico	Organización racional de contenidos	Eficiencia educativa
Décadas de 1960–1970	Reconceptualista	Crítica al currículo técnico	Comprensión de la experiencia educativa
Décadas de 1970–1990	Crítica	Relación currículo-poder	Transformación social
Finales del siglo XX	Poscrítica	Diversidad e identidad	Reconocimiento de diferencias
Siglo XXI	Global e interdisciplinaria	Competencias, ciudadanía y sostenibilidad	Formación integral

Nota. Elaboración propia a partir de las principales corrientes de la teoría curricular.

En diálogo con estas preocupaciones, Cruz (2022) plantea que el enfoque crítico del currículo constituye una alternativa orientada a la transformación social. Su propuesta destaca que la educación no puede limitarse a reproducir conocimientos establecidos, sino que debe promover procesos de reflexión capaces de cuestionar las estructuras que

generan exclusión e inequidad. Esta perspectiva representa una ruptura significativa respecto de los modelos tradicionales que concebían la escuela como un espacio neutral y ajeno a los conflictos sociales.

Las diferencias entre los planteamientos de Pinar (2014) y Cruz (2022) ilustran la diversidad que caracteriza al campo curricular contemporáneo. Mientras el primero enfatiza la dimensión autobiográfica, cultural y subjetiva de la experiencia educativa, el segundo dirige su atención hacia las relaciones de poder y las posibilidades de transformación social. Lejos de constituir enfoques incompatibles, ambas perspectivas coinciden en rechazar las visiones reduccionistas que presentan el currículo como un mecanismo puramente técnico o administrativo.

Los desafíos educativos del siglo XXI han favorecido la aparición de nuevas corrientes interesadas en analizar fenómenos como la globalización, la diversidad cultural, las tecnologías digitales y las políticas de estandarización. En numerosos sistemas educativos pueden observarse tensiones entre propuestas que promueven la flexibilidad curricular y modelos que privilegian la uniformidad mediante estándares de aprendizaje. Estas disputas muestran que las teorías curriculares continúan evolucionando en respuesta a contextos sociales cambiantes y a demandas cada vez más complejas.

Au (2026) señala que los estudios críticos del currículo han adquirido una relevancia creciente debido a su capacidad para examinar cómo las políticas educativas influyen en la distribución del conocimiento y en la producción de desigualdades. Desde esta perspectiva, el currículo se entiende como una construcción histórica atravesada por intereses económicos, culturales y políticos. La evolución de las teorías curriculares revela, por tanto, un desplazamiento progresivo desde enfoques centrados en la organización técnica hacia marcos interpretativos que reconocen la complejidad de los procesos educativos y su estrecha relación con las dinámicas de poder presentes en la sociedad.

1.4 Principales enfoques curriculares a través del tiempo

Hablar de enfoques curriculares implica reconocer que no existe una única manera de comprender la educación ni de organizar los procesos de enseñanza. A lo largo de la historia, diferentes corrientes teóricas han propuesto respuestas distintas acerca de los propósitos de la escuela, la naturaleza del conocimiento y el papel de los sujetos que participan en la experiencia educativa. Estas perspectivas no han surgido de forma aislada, sino como resultado de contextos sociales, políticos y culturales específicos que influyeron en la construcción de las propuestas curriculares (Au, 2026).

Uno de los debates más persistentes dentro del campo curricular gira en torno a la función principal de la educación. Algunos enfoques han privilegiado la transmisión ordenada de conocimientos considerados fundamentales para la vida social, mientras otros han defendido la necesidad de promover procesos de reflexión crítica y transformación colectiva (Cruz, 2022). Esta tensión ha acompañado la evolución del currículo desde sus primeras formulaciones modernas y continúa presente en muchas reformas educativas contemporáneas.

Los enfoques técnicos dominaron buena parte del siglo XX bajo la premisa de que la educación podía organizarse mediante procedimientos racionales y objetivos. Desde esta perspectiva, el currículo debía establecer metas precisas, secuencias de contenidos y mecanismos de evaluación que permitieran verificar el cumplimiento de los aprendizajes esperados. La eficiencia y el control constituían principios centrales de este modelo, que encontró amplia aceptación en contextos caracterizados por la expansión de los sistemas educativos nacionales.

Pinar (2014) cuestiona la suficiencia de estas aproximaciones al señalar que reducen la complejidad educativa a procesos de planificación y gestión. Su propuesta se inscribe dentro de los enfoques reconceptualistas, los cuales desplazaron la atención hacia la experiencia humana, la subjetividad y la construcción de significados. Bajo esta mirada, el currículo deja de ser únicamente un documento institucional para convertirse en un espacio donde convergen memorias, identidades, narrativas personales y procesos culturales más amplios.

Mientras los enfoques reconceptualistas enfatizan la dimensión subjetiva de la educación, las corrientes críticas dirigen su atención hacia las relaciones de poder presentes en los

sistemas escolares. La pregunta ya no se limita a cómo se organiza la enseñanza, sino que examina quién decide los contenidos, qué intereses representan y cuáles son sus efectos sobre distintos grupos sociales. El currículo comienza entonces a interpretarse como una construcción política vinculada a procesos de inclusión, exclusión y legitimación cultural (Wahlström, 2018).

Cruz (2022) sostiene que el enfoque crítico del currículo busca convertir la educación en una herramienta de transformación social. Desde esta posición, la escuela no debería limitarse a reproducir estructuras existentes, sino contribuir al desarrollo de capacidades que permitan cuestionar las desigualdades y participar activamente en la construcción de sociedades más justas. Tal perspectiva ha influido significativamente en debates relacionados con ciudadanía, derechos humanos, equidad e inclusión educativa.

Figura 1

¿Qué enfoque curricular debería adoptarse?



Nota. Comparación de los principales enfoques curriculares y sus características fundamentales. Elaboración propia

Un ejemplo de estas discusiones puede observarse en los procesos de reforma curricular impulsados en diversos países durante las últimas décadas. La incorporación de temas como interculturalidad, género, sostenibilidad ambiental o participación democrática refleja la influencia de enfoques que reconocen la dimensión social del conocimiento. Estas transformaciones evidencian que las decisiones curriculares responden a problemáticas emergentes y no únicamente a necesidades académicas o administrativas (Candela, 2024).

El diálogo entre Pinar (2014) y Candela (2024) resulta especialmente revelador para comprender la amplitud del campo curricular contemporáneo. Mientras el primero destaca la experiencia subjetiva y cultural de los individuos, el segundo enfatiza el carácter político del currículo y su papel en la configuración de proyectos sociales. Ambos coinciden en rechazar la idea de neutralidad educativa, aunque desarrollan argumentos diferentes para explicar por qué el currículo constituye un espacio de disputa y construcción de significados.

Candela (2024) argumenta que todo currículo implica decisiones acerca de qué conocimientos deben ser valorados, preservados y transmitidos a las nuevas generaciones. Esta selección nunca es inocente, pues refleja intereses, prioridades y visiones del mundo que compiten por alcanzar legitimidad dentro de las instituciones educativas. La coexistencia de enfoques técnicos, reconceptualistas y críticos demuestra que la historia curricular ha estado marcada por debates permanentes sobre el sentido de la educación. Más que reemplazarse mutuamente, estas perspectivas continúan interactuando y ofreciendo herramientas para interpretar los desafíos educativos del presente.

1.5 El currículo como instrumento de organización educativa

La función organizadora del currículo constituye uno de los aspectos más visibles dentro de los sistemas educativos contemporáneos. A través de él se estructuran los objetivos de aprendizaje, los contenidos formativos, las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación que orientan el trabajo de las instituciones escolares. Sin esta estructura básica resultaría difícil garantizar coherencia entre las políticas educativas nacionales y las prácticas desarrolladas en las aulas. El currículo opera, por tanto, como un marco que articula las diferentes dimensiones del proceso educativo (Deng et al., 2025).

Cuando un sistema educativo busca asegurar oportunidades de aprendizaje para poblaciones diversas, necesita mecanismos que permitan coordinar acciones en distintos niveles de gestión (Cruz, 2022). El currículo cumple precisamente esa función al establecer referentes comunes para docentes, directivos y responsables de las políticas públicas. Su importancia no radica únicamente en definir qué se enseña, sino también en ofrecer orientaciones que faciliten la continuidad y la articulación de los procesos formativos a lo largo de las trayectorias escolares.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2025), mediante el currículo priorizado de educación inicial, plantea una organización educativa centrada en el desarrollo integral de los niños y niñas, considerando sus características evolutivas y contextos socioculturales. Esta propuesta refleja cómo el currículo actúa como una herramienta de planificación que permite traducir principios pedagógicos generales en orientaciones concretas para la práctica educativa. La organización curricular adquiere sentido cuando logra conectar los objetivos institucionales con las necesidades reales de los estudiantes.

Sin embargo, reducir el currículo a una función administrativa resulta insuficiente para comprender su alcance. La manera en que se organizan los aprendizajes influye directamente en las experiencias educativas de los sujetos. Las decisiones sobre tiempos, contenidos, metodologías y formas de evaluación configuran oportunidades diferenciadas de participación y desarrollo. Por esta razón, toda estructura curricular implica opciones pedagógicas que afectan la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento y con la escuela (Wahlström, 2018).

La OECD (2018) ha señalado que los sistemas educativos enfrentan el desafío de preparar a las nuevas generaciones para contextos caracterizados por la incertidumbre, la

innovación tecnológica y la complejidad social. Desde esta perspectiva, el currículo no puede limitarse a organizar contenidos estáticos, sino que debe facilitar el desarrollo de competencias que permitan aprender, adaptarse y participar activamente en escenarios cambiantes (Au, 2026). Esta visión introduce una tensión permanente entre la necesidad de estructurar los procesos educativos y la obligación de mantener suficiente flexibilidad para responder a nuevas demandas.

Un ejemplo de esta situación puede observarse en las discusiones actuales sobre ciudadanía digital, sostenibilidad ambiental o educación intercultural. Temas que hace algunas décadas ocupaban un lugar marginal dentro de los planes de estudio hoy exigen espacios específicos dentro de la organización curricular. Tales transformaciones muestran que la función organizadora del currículo no consiste únicamente en conservar conocimientos ya establecidos, sino también en incorporar problemáticas emergentes que adquieren relevancia social y educativa.

UNESCO (2021) propone repensar la educación desde la construcción de un nuevo contrato social basado en la inclusión, la cooperación y la justicia. Bajo esta mirada, el currículo se convierte en un instrumento estratégico para orientar los procesos educativos hacia metas colectivas de largo plazo. Su capacidad organizadora trasciende la distribución de contenidos y alcanza dimensiones éticas, culturales y políticas que influyen en la formación de ciudadanos. Analizar el currículo desde esta perspectiva permite reconocer que organizar la educación implica también definir horizontes de sociedad y proyectos de futuro.

1.6 Transformaciones curriculares en el siglo XXI

El inicio del siglo XXI marcó un período de profundas transformaciones para los sistemas educativos en distintas regiones del mundo. Los cambios tecnológicos, la globalización de los intercambios económicos y culturales, así como la acelerada producción de conocimiento, comenzaron a cuestionar las estructuras curriculares diseñadas para responder a las necesidades de contextos anteriores. En consecuencia, numerosos países impulsaron procesos de reforma orientados a redefinir los propósitos de la educación y las formas de organizar los aprendizajes (Candela, 2024; Pinar, 2014).

Una de las modificaciones más visibles ha sido el desplazamiento desde currículos centrados exclusivamente en contenidos hacia propuestas orientadas al desarrollo de competencias. Este cambio no implica abandonar el conocimiento disciplinar, sino reconsiderar su función dentro de la formación integral de los estudiantes. La preocupación principal ya no se limita a la adquisición de información, sino que incorpora capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la participación social en escenarios complejos.

La OECD (2018) ha desempeñado un papel relevante en este proceso al proponer marcos educativos enfocados en las competencias necesarias para el futuro. Sus planteamientos destacan la importancia de preparar a las nuevas generaciones para contextos caracterizados por la incertidumbre y la transformación permanente. Desde esta perspectiva, los currículos deben favorecer la adaptabilidad, la colaboración y la capacidad de aprendizaje continuo, superando modelos basados exclusivamente en la memorización de contenidos.

Las transformaciones curriculares también han estado influenciadas por una creciente preocupación por la inclusión y la equidad educativa. Durante décadas, muchos sistemas escolares organizaron sus programas de estudio bajo criterios que no siempre respondían a la diversidad de contextos, culturas y trayectorias de aprendizaje presentes en las aulas (Deng et al., 2025). La expansión de enfoques inclusivos ha impulsado la revisión de contenidos, metodologías y formas de evaluación con el propósito de garantizar mayores oportunidades de participación para todos los estudiantes.

Desde otra perspectiva, UNESCO (2021) plantea que las reformas curriculares contemporáneas deben vincularse con la construcción de un nuevo contrato social para la

educación. Su propuesta enfatiza la necesidad de promover aprendizajes orientados a la cooperación, la sostenibilidad, la justicia y la convivencia democrática. Esta visión amplía el horizonte de las transformaciones curriculares al situarlas dentro de un proyecto más amplio de reconstrucción social frente a desafíos globales como las crisis ambientales, las desigualdades económicas y los conflictos culturales.

¿Qué conocimientos deben priorizarse en un mundo donde la información se multiplica de manera constante? Esta interrogante se ha convertido en uno de los principales desafíos para los responsables de las políticas educativas. La expansión de recursos digitales y el acceso inmediato a grandes volúmenes de información han obligado a reconsiderar los criterios tradicionales de selección curricular. Más que acumular contenidos, los estudiantes requieren desarrollar herramientas que les permitan interpretar, evaluar y utilizar críticamente los conocimientos disponibles (Wahlström, 2018).

Las discusiones actuales muestran que las reformas curriculares no avanzan en una única dirección. Mientras algunas propuestas promueven currículos flexibles capaces de adaptarse a necesidades locales, otras mantienen fuertes mecanismos de estandarización orientados a garantizar resultados comparables entre instituciones y territorios (Candela, 2024). Esta tensión refleja un debate permanente entre la búsqueda de coherencia en los sistemas educativos y el reconocimiento de la diversidad cultural y social que caracteriza a las comunidades contemporáneas.

Deng et al. (2025) sostienen que las transformaciones curriculares recientes han revalorizado la discusión sobre el papel de los conocimientos escolares en la formación ciudadana. Los autores advierten que la incorporación de nuevas competencias no debería conducir al debilitamiento de los saberes disciplinarios, ya que estos continúan desempeñando una función esencial en la comprensión crítica de la realidad. Su planteamiento introduce un equilibrio necesario entre innovación curricular y preservación de los fundamentos intelectuales de la educación.

Los cambios observados durante el siglo XXI evidencian que el currículo se encuentra en permanente proceso de redefinición. Las demandas asociadas a la digitalización, la sostenibilidad, la diversidad cultural y la participación democrática han ampliado considerablemente los objetivos tradicionales de la educación. Más que simples ajustes técnicos, las transformaciones curriculares contemporáneas representan intentos de

responder a nuevas formas de vivir, aprender y convivir en sociedades cada vez más interdependientes y dinámicas.

1.7 Tendencias actuales en el estudio del currículo

Los estudios curriculares contemporáneos atraviesan un periodo de notable expansión teórica y metodológica. Lejos de concentrarse únicamente en la organización de contenidos escolares, las investigaciones recientes exploran las relaciones entre conocimiento, poder, identidad, ciudadanía y transformación social. Esta ampliación del campo refleja la creciente conciencia de que el currículo constituye una construcción compleja cuya influencia trasciende los límites de la institución escolar y se proyecta sobre múltiples dimensiones de la vida colectiva. (Pinar, 2014)

Durante las últimas décadas se ha fortalecido una línea de investigación interesada en comprender cómo se seleccionan y legitiman los conocimientos que integran los programas educativos (Deng et al., 2025). Esta preocupación surge en un contexto caracterizado por profundas transformaciones culturales, tecnológicas y políticas que han cuestionado las bases tradicionales de la escolarización. Las discusiones actuales ya no giran exclusivamente alrededor de qué enseñar, sino también acerca de quién decide aquello que merece ser enseñado y bajo qué criterios se realiza dicha selección.

Deng et al. (2025) destacan que una de las tendencias más relevantes consiste en la recuperación del debate sobre los denominados conocimientos poderosos o conocimientos sólidos dentro del currículo escolar. Los autores sostienen que ciertas formas de conocimiento disciplinar continúan siendo fundamentales para comprender fenómenos complejos y participar críticamente en la sociedad. Esta postura responde a preocupaciones surgidas frente a enfoques que, en algunos contextos, privilegiaron excesivamente las competencias sin analizar con suficiente profundidad el papel de los contenidos académicos.

Las discusiones en torno al conocimiento curricular no están exentas de controversias. Mientras algunos investigadores defienden la necesidad de fortalecer las disciplinas escolares como base de la formación intelectual, otros advierten que una excesiva centralidad de los saberes tradicionales puede limitar el reconocimiento de conocimientos locales, comunitarios o emergentes (Au, 2026). La tensión entre universalidad y contextualización constituye uno de los debates más dinámicos dentro de la investigación curricular contemporánea.

Börjesson y Lilliestam (2024), al analizar las reformas curriculares suecas, muestran cómo los sistemas educativos buscan equilibrar la enseñanza de conocimientos disciplinarios rigurosos con demandas relacionadas con la participación ciudadana, la diversidad cultural y los desafíos sociales actuales. Este tipo de estudios comparados se ha convertido en otra tendencia importante del campo curricular, ya que permite examinar cómo distintos países responden a problemas similares mediante estrategias educativas diversas.

Un fenómeno particularmente visible en la actualidad es el creciente interés por las implicaciones políticas del currículo. Las investigaciones han comenzado a explorar con mayor profundidad la manera en que las reformas educativas reflejan disputas ideológicas, prioridades gubernamentales y proyectos de sociedad. El currículo aparece, así como un espacio donde convergen intereses múltiples y donde las decisiones pedagógicas adquieren significados que van más allá de la organización de la enseñanza.

En diálogo con estas perspectivas, Au (2026) sostiene que los estudios críticos del currículo han fortalecido su presencia en la producción académica internacional debido a su capacidad para analizar las relaciones entre educación y desigualdad social. Su planteamiento subraya que las políticas curriculares pueden contribuir tanto a la reproducción como a la transformación de estructuras sociales existentes. Desde esta mirada, la investigación curricular adquiere una dimensión ética y política que trasciende las preocupaciones estrictamente pedagógicas.

Las transformaciones digitales también han generado nuevas agendas de investigación. El uso creciente de inteligencia artificial, plataformas educativas, recursos digitales y sistemas de evaluación automatizados plantea interrogantes acerca de cómo se produce, distribuye y valida el conocimiento escolar. Estas cuestiones han llevado a numerosos investigadores a examinar el impacto de las tecnologías sobre la autonomía docente, la construcción curricular y las oportunidades de aprendizaje disponibles para distintos grupos sociales (Cruz, 2022).

La evolución reciente del campo muestra una convergencia entre perspectivas que anteriormente parecían distantes. Las discusiones sobre conocimiento disciplinar, justicia curricular, diversidad cultural, ciudadanía democrática y transformación tecnológica tienden a integrarse en marcos analíticos cada vez más complejos. Las tendencias actuales

en el estudio del currículo revelan, por tanto, un esfuerzo sostenido por comprender la educación como un fenómeno profundamente vinculado a los cambios sociales, culturales y políticos que caracterizan al mundo contemporáneo.

Capítulo

2

Currículo explícito y oculto



2.1 El currículo oficial: propósitos y alcances

El currículo oficial constituye la expresión formal de las orientaciones educativas definidas por las autoridades responsables de un sistema escolar. Se materializa en documentos normativos que establecen objetivos, contenidos, criterios de evaluación y lineamientos pedagógicos destinados a orientar la acción educativa. Su existencia responde a la necesidad de garantizar cierta coherencia entre las políticas públicas y las prácticas desarrolladas en los centros educativos, permitiendo que la educación avance hacia metas compartidas por la sociedad (Trujillo et al., 2025).

Históricamente, la consolidación de los sistemas educativos nacionales estuvo acompañada por la creación de currículos oficiales que buscaban unificar criterios de enseñanza y promover proyectos comunes de formación ciudadana. Esta función adquirió especial relevancia con la expansión de la escolarización obligatoria, ya que resultaba necesario definir qué conocimientos debían ser enseñados a amplios sectores de la población (Picón y Frausto, 2022). El currículo oficial emergió, así como una herramienta de organización y regulación educativa vinculada a los procesos de construcción estatal.

Más allá de su función administrativa, el currículo oficial cumple un papel estratégico en la definición de los fines de la educación. A través de él se establecen prioridades formativas, se seleccionan determinados conocimientos y se orientan las experiencias de aprendizaje consideradas relevantes para las nuevas generaciones. Tales decisiones reflejan concepciones específicas sobre desarrollo humano, ciudadanía, cultura y participación social. Por esta razón, el currículo oficial puede interpretarse como una síntesis de aspiraciones educativas construidas en un momento histórico determinado (García, 2024; Huerta et al., 2023).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2025), mediante el currículo priorizado de educación inicial, propone una formación centrada en el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo la importancia de los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales. Esta orientación evidencia que los currículos oficiales contemporáneos buscan superar modelos exclusivamente académicos para incorporar una visión más amplia del aprendizaje. El propósito ya no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en favorecer procesos integrales de desarrollo personal y colectivo.

¿Qué alcance real posee un currículo oficial frente a la diversidad de contextos educativos existentes? La pregunta resulta pertinente porque las instituciones escolares operan en realidades marcadas por diferencias culturales, económicas y territoriales (Centeno y Grebe, 2021). Aunque los documentos curriculares establecen referentes comunes, su implementación siempre está mediada por interpretaciones locales y decisiones pedagógicas concretas. Esta situación revela una tensión permanente entre la búsqueda de unidad educativa y el reconocimiento de la diversidad social.

Las perspectivas promovidas por la OECD (2018) y la UNESCO (2021) coinciden en señalar que los currículos actuales deben preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos asociados a la globalización, la transformación tecnológica y la sostenibilidad. No obstante, cada organismo enfatiza dimensiones particulares. Mientras la OECD centra gran parte de su atención en el desarrollo de competencias necesarias para el futuro, la UNESCO resalta la construcción de sociedades más inclusivas, cooperativas y democráticas. Ambas visiones amplían significativamente los alcances tradicionales del currículo oficial.

La relevancia del currículo oficial radica no solo en su capacidad para organizar los procesos educativos, sino también en su influencia sobre la definición de horizontes sociales y culturales. Los contenidos que incorpora, las competencias que prioriza y los valores que promueve contribuyen a configurar determinadas formas de comprender la realidad y de participar en ella. Analizar sus propósitos y alcances permite reconocer que detrás de cada propuesta curricular existe un proyecto educativo que expresa expectativas sobre el tipo de sociedad que se desea construir mediante la educación (Briceño, 2024).

2.2 El currículo oculto y los procesos de socialización escolar

El concepto de currículo oculto surgió para explicar aquellos aprendizajes que se producen en la escuela sin estar formalmente establecidos en los documentos curriculares. A diferencia del currículo oficial, que explicita objetivos y contenidos, el currículo oculto opera a través de prácticas cotidianas, relaciones interpersonales, normas institucionales y dinámicas de convivencia que influyen en la formación de los estudiantes. Su relevancia radica en que contribuye a modelar actitudes, comportamientos y formas de interpretar la realidad que rara vez aparecen descritas en los programas educativos (Rossouw y Frick, 2023).

Las primeras reflexiones sobre este fenómeno se desarrollaron a partir de la observación de que la escuela no solo transmite conocimientos académicos. En los espacios educativos también se aprenden formas de obediencia, cooperación, competencia, disciplina y reconocimiento de la autoridad (Hikmat, 2023). Estos aprendizajes suelen incorporarse de manera gradual mediante experiencias repetidas que configuran expectativas sobre cómo actuar dentro y fuera de las instituciones escolares. La socialización escolar constituye precisamente el proceso mediante el cual estos patrones son interiorizados por los sujetos.

Centeno y Grebe (2021) señalan que el currículo oculto ejerce una influencia significativa sobre la formación de los estudiantes, particularmente porque actúa de manera constante y, en muchos casos, imperceptible. Los autores muestran que las prácticas institucionales transmiten mensajes relacionados con valores, jerarquías y formas de interacción social que terminan complementando o incluso contradiciendo los objetivos del currículo oficial. Esta situación revela que la educación no puede comprenderse únicamente a partir de los contenidos explícitamente planificados.

Un recorrido por la vida cotidiana de cualquier institución educativa permite identificar múltiples expresiones del currículo oculto. La distribución de los espacios, las reglas de comportamiento, los mecanismos de reconocimiento académico o las formas de comunicación entre docentes y estudiantes transmiten mensajes sobre autoridad, participación y pertenencia. Tales experiencias contribuyen a la construcción de identidades sociales y moldean percepciones acerca de lo que se considera aceptable, valioso o deseable dentro de una comunidad educativa (Huerta et al., 2023).

¿Qué consecuencias tiene la existencia de aprendizajes que no son objeto de planificación formal? Esta pregunta ha ocupado un lugar central en los estudios curriculares contemporáneos. Algunos investigadores destacan que el currículo oculto favorece procesos de integración social y construcción de normas compartidas (García, 2024). Otros advierten que también puede reproducir desigualdades, prejuicios y relaciones de poder que permanecen invisibles precisamente porque no forman parte del currículo declarado. La respuesta, por tanto, depende de las características específicas de cada contexto educativo.

Briceño (2024) analiza este fenómeno en el ámbito de la educación superior y sostiene que muchas prácticas institucionales influyen en la formación profesional más allá de los contenidos académicos impartidos en las aulas. Su investigación muestra que las expectativas sobre liderazgo, éxito, participación o desempeño suelen transmitirse mediante interacciones cotidianas que no aparecen formalmente registradas en los planes de estudio. Esta observación confirma que el currículo oculto continúa operando a lo largo de diferentes niveles educativos.

Un aspecto particularmente interesante surge al comparar las aportaciones de Briceño (2024) con las de Rossouw y Frick (2023). Mientras el primero enfatiza las repercusiones del currículo oculto sobre la formación profesional, los segundos desarrollan un marco conceptual destinado a identificar y analizar estos procesos dentro de las instituciones educativas. Ambos enfoques coinciden en reconocer que los aprendizajes implícitos forman parte integral de la experiencia escolar y requieren atención sistemática para comprender sus efectos sobre los estudiantes.

Figura 2

El currículo oculto: aprendizajes implícitos en la educación



Nota. Componentes principales mediante los cuales el currículo oculto influye en la socialización y formación de los estudiantes. Elaboración propia.

Los debates actuales sobre inclusión, diversidad y equidad han renovado el interés por el estudio del currículo oculto. En contextos donde las escuelas buscan promover el respeto a las diferencias culturales, de género o sociales, resulta fundamental examinar si las prácticas institucionales refuerzan efectivamente esos principios o si, por el contrario, transmiten mensajes contradictorios. La distancia entre los discursos oficiales y las experiencias cotidianas constituye una de las principales preocupaciones de las investigaciones recientes sobre socialización escolar.

Rossouw y Frick (2023) sostienen que comprender el currículo oculto exige analizar la compleja red de interacciones que caracteriza a las instituciones educativas. Los procesos de socialización escolar no dependen únicamente de lo que se enseña de manera formal, sino también de aquello que se aprende a través de la convivencia, las normas y las relaciones de poder presentes en la vida cotidiana. Examinar estas dinámicas permite reconocer que gran parte de la formación humana ocurre en espacios menos visibles que los programas de estudio, pero igualmente decisivos para la construcción de identidades y trayectorias educativas.

2.3 Disciplina, normas y control en la vida escolar

La disciplina escolar suele presentarse como un conjunto de mecanismos destinados a garantizar el orden y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su análisis trasciende la simple regulación de comportamientos, ya que involucra formas específicas de organización social que influyen en la construcción de hábitos, actitudes y modos de relación dentro de la escuela. Las normas no solo orientan la convivencia, sino que también contribuyen a definir qué conductas son consideradas legítimas y cuáles deben ser corregidas o sancionadas (Picón y Frausto, 2022).

Mientras algunas perspectivas interpretan la disciplina como una condición necesaria para el desarrollo de ambientes educativos favorables, otras advierten que las prácticas de control pueden convertirse en instrumentos de reproducción de relaciones de poder. Esta tensión ha ocupado un lugar relevante en los estudios sobre currículo oculto, debido a que muchas formas de regulación escolar transmiten aprendizajes implícitos acerca de autoridad, obediencia y participación social que rara vez aparecen formulados en los documentos curriculares oficiales (Trujillo et al., 2025; Briceño, 2024).

Hikmat (2023) señala que las investigaciones recientes sobre currículo oculto han puesto especial atención en la manera en que las instituciones educativas reproducen ideologías y estructuras de poder mediante prácticas aparentemente cotidianas. Desde esta perspectiva, la disciplina escolar no debe entenderse únicamente como un recurso organizativo, sino como un mecanismo que influye en la configuración de subjetividades y en la internalización de determinados valores sociales. El control se ejerce muchas veces a través de rutinas normalizadas que pasan inadvertidas para quienes participan en ellas.

Un recorrido por la vida diaria de una institución educativa permite observar múltiples expresiones de estas dinámicas. Los horarios, las reglas de comportamiento, la distribución de los espacios, los sistemas de premios y sanciones, e incluso la organización de las actividades académicas transmiten mensajes sobre jerarquía y responsabilidad. Tales elementos forman parte de la experiencia escolar y contribuyen a la socialización de los estudiantes, independientemente de que estén explícitamente incorporados en los programas de estudio (Centeno y Grebe, 2021).

¿Qué tipo de ciudadanía se fomenta cuando las normas escolares privilegian exclusivamente la obediencia sobre la participación? Esta interrogante ha cobrado

relevancia en contextos donde la educación busca promover competencias democráticas y pensamiento crítico. La respuesta no es sencilla, pues las instituciones necesitan mecanismos de regulación para funcionar adecuadamente. No obstante, la forma en que dichas normas son construidas y aplicadas influye directamente en las oportunidades de los estudiantes para desarrollar autonomía y capacidad de deliberación (Rossouw y Frick, 2023).

Las investigaciones de Huerta et al. (2023) muestran que el currículo oculto puede generar efectos significativos sobre la formación de los estudiantes cuando las prácticas institucionales transmiten mensajes contradictorios respecto de los valores declarados por la organización educativa. Los autores evidencian que ciertas dinámicas de control pueden reforzar relaciones de dependencia o limitar la participación activa, aun cuando los discursos institucionales promuevan principios de inclusión, colaboración y pensamiento crítico.

Al contrastar las aportaciones de Hikmat (2023) y Huerta et al. (2023), se observa una coincidencia en torno al papel de la escuela como espacio de reproducción de normas sociales. No obstante, mientras el primero enfatiza la relación entre currículo oculto e ideología, los segundos se concentran en las consecuencias prácticas que estas dinámicas pueden tener sobre la formación profesional y personal de los estudiantes. Ambos enfoques contribuyen a comprender que la disciplina escolar posee implicaciones que van más allá del mantenimiento del orden institucional.

García (2024) amplía esta discusión al analizar cómo determinados discursos presentes en la educación contribuyen a la construcción de identidades y formas de pertenencia social. Su estudio sugiere que las normas escolares no operan únicamente como instrumentos de regulación conductual, sino también como mecanismos que orientan percepciones sobre diversidad, cultura y ciudadanía. La disciplina participa así en procesos más amplios de construcción simbólica que influyen en la manera en que los sujetos comprenden su lugar dentro de la sociedad.

Los debates contemporáneos sobre convivencia escolar, inclusión y participación estudiantil han impulsado una revisión crítica de los modelos tradicionales de disciplina. Actualmente se reconoce que las normas pueden cumplir funciones formativas cuando favorecen el diálogo, la corresponsabilidad y el respeto mutuo. Analizar la relación entre

disciplina, normas y control desde la perspectiva del currículo oculto permite comprender que la vida escolar constituye un espacio donde se aprenden no solo contenidos académicos, sino también formas de ejercer y experimentar el poder en la convivencia cotidiana.

2.4 La transmisión de valores y expectativas sociales

La escuela desempeña un papel fundamental en la transmisión de valores que orientan la convivencia y la participación de los individuos dentro de la sociedad. Aunque esta función suele asociarse a asignaturas específicas o a proyectos institucionales, gran parte de dichos aprendizajes se produce de manera transversal a través de las interacciones cotidianas, las normas de convivencia y las prácticas escolares. El currículo, tanto en su dimensión explícita como oculta, se convierte así en un medio mediante el cual se construyen referentes éticos, culturales y sociales compartidos (Hikmat, 2023).

A lo largo de la historia, las instituciones educativas han sido concebidas como espacios destinados no solo a la formación intelectual, sino también a la preparación moral y ciudadana de las nuevas generaciones. Las expectativas sociales depositadas en la escuela han variado según los contextos históricos, aunque generalmente han estado relacionadas con la promoción de valores considerados necesarios para la cohesión social (Huerta et al., 2023; García, 2024). Esta responsabilidad continúa vigente en la actualidad, aun cuando las sociedades contemporáneas se caracterizan por una creciente diversidad de perspectivas y formas de vida.

Picón y Frausto (2022) sostienen que la educación posee un papel estratégico en la construcción de culturas de paz y en la promoción de valores orientados al respeto, la solidaridad y la convivencia democrática. Su planteamiento subraya que el currículo puede funcionar como un espacio de articulación entre conocimientos académicos y principios éticos, favoreciendo procesos formativos que trascienden la adquisición de contenidos disciplinarios. Desde esta perspectiva, la transmisión de valores forma parte integral de la experiencia educativa.

Las expectativas sociales que circulan en la escuela no siempre se expresan de manera explícita. En numerosos casos, los estudiantes aprenden qué comportamientos son valorados mediante experiencias cotidianas relacionadas con el reconocimiento académico, la participación en clase o las formas de interacción con docentes y compañeros. Tales dinámicas contribuyen a construir representaciones sobre el éxito, la responsabilidad, el liderazgo o la cooperación, configurando marcos de referencia que influyen en la formación de identidades personales y colectivas (Picón y Frausto, 2022).

¿Qué ocurre cuando los valores promovidos formalmente por una institución no coinciden con las prácticas que se desarrollan en la vida escolar? Esta cuestión ha generado importantes debates dentro de los estudios sobre currículo oculto. Las contradicciones entre discurso y práctica pueden afectar la credibilidad de los mensajes educativos y producir aprendizajes distintos a los previstos. La coherencia entre los principios declarados y las experiencias efectivamente vividas constituye un aspecto central para comprender la eficacia de los procesos de socialización escolar (Trujillo et al., 2025).

Centeno y Grebe (2021) destacan que el currículo oculto ejerce una influencia decisiva sobre la formación de actitudes y valores debido a que actúa de manera continua a través de las relaciones institucionales. Los autores muestran que aspectos aparentemente rutinarios, como las formas de comunicación, los criterios de reconocimiento o las dinámicas de autoridad, transmiten mensajes sobre lo que una comunidad educativa considera legítimo o deseable. Esta observación permite comprender que la educación moral no depende exclusivamente de contenidos formales.

Un ejemplo de esta situación puede observarse en instituciones que promueven la participación democrática como valor educativo, pero donde las decisiones relevantes son tomadas sin consultar a los estudiantes. Aunque el currículo oficial destaque la importancia del diálogo y la ciudadanía activa, las experiencias cotidianas podrían transmitir expectativas diferentes acerca de la participación y el ejercicio de la autoridad. Este tipo de tensiones revela la importancia de analizar simultáneamente las dimensiones explícitas e implícitas del currículo.

El diálogo entre Picón y Frausto (2022) y Centeno y Grebe (2021) permite advertir que la transmisión de valores involucra tanto procesos intencionales como mecanismos informales de socialización. Mientras los primeros enfatizan el potencial transformador de una educación orientada hacia la cultura de paz, los segundos muestran que las prácticas institucionales pueden reforzar o debilitar dichos propósitos. La formación ética depende, por tanto, de la interacción entre los discursos educativos y las experiencias concretas que viven los estudiantes.

Trujillo et al. (2025) plantean que el análisis del currículo oculto resulta indispensable para avanzar hacia prácticas pedagógicas más equitativas y justas. Su investigación

sugiere que muchas expectativas sociales transmitidas en la escuela pueden reproducir desigualdades cuando favorecen determinados perfiles culturales o formas de participación sobre otras. Examinar críticamente estos procesos permite identificar mecanismos de exclusión que suelen permanecer invisibles dentro de las estructuras educativas tradicionales.

Las discusiones contemporáneas sobre diversidad, inclusión y justicia social han ampliado significativamente la reflexión sobre los valores que circulan en los espacios educativos. La escuela continúa siendo un escenario privilegiado para la construcción de referencias éticas y expectativas colectivas, pero también un lugar donde se disputan significados acerca de ciudadanía, convivencia y reconocimiento. Comprender cómo se transmiten estos mensajes resulta fundamental para analizar el currículo como una construcción cultural que participa activamente en la formación de los sujetos y en la configuración de la vida social.

2.5 Desigualdad y reproducción social desde el currículo oculto

Una de las discusiones más críticas dentro de los estudios curriculares contemporáneos se relaciona con la capacidad del currículo oculto para reproducir desigualdades sociales. Aunque la escuela suele presentarse como un espacio orientado a la igualdad de oportunidades, diversos investigadores han señalado que las dinámicas cotidianas de las instituciones educativas pueden favorecer la consolidación de diferencias preexistentes (Centeno y Grebe, 2021). Estas desigualdades no siempre se generan mediante contenidos explícitos, sino a través de expectativas, normas y prácticas que influyen en las trayectorias de los estudiantes.

Hikmat (2023) sostiene que el currículo oculto constituye un mecanismo mediante el cual determinadas ideologías y relaciones de poder son transmitidas de forma indirecta dentro de los procesos educativos. Su revisión bibliográfica muestra que muchas prácticas escolares contribuyen a normalizar jerarquías sociales que terminan siendo percibidas como naturales. Desde esta perspectiva, la reproducción social no ocurre únicamente a través de estructuras económicas o políticas, sino también mediante experiencias formativas que configuran percepciones sobre mérito, éxito y pertenencia.

Un ejemplo frecuente puede observarse cuando ciertos estilos de comunicación, formas de comportamiento o referencias culturales son valorados más positivamente que otros dentro de la escuela. Aunque tales preferencias rara vez aparecen en los documentos curriculares, influyen en las oportunidades de participación y reconocimiento disponibles para distintos grupos estudiantiles. De manera gradual, estas dinámicas pueden reforzar ventajas asociadas a determinados contextos sociales mientras dificultan la integración de quienes poseen trayectorias culturales diferentes (Briceño, 2024; Rossouw y Frick, 2023).

¿Qué sucede cuando la igualdad proclamada por el currículo oficial convive con prácticas institucionales que generan exclusión? Esta pregunta ha impulsado numerosas investigaciones orientadas a identificar las contradicciones existentes entre los principios educativos y las experiencias reales de los estudiantes (Hikmat, 2023). El problema resulta especialmente relevante en sociedades caracterizadas por profundas diferencias económicas, culturales o territoriales, donde la escuela puede actuar simultáneamente como espacio de movilidad social y como mecanismo de reproducción de desigualdades.

Tabla 2
Mecanismos de reproducción social presentes en el currículo oculto

Mecanismo	Manifestación escolar	Posible efecto
Expectativas docentes	Trato diferenciado según rendimiento	Reforzamiento de desigualdades
Normas disciplinarias	Control de conductas y comportamientos	Adaptación a jerarquías sociales
Lenguaje institucional	Valoración de ciertos códigos culturales	Exclusión simbólica
Organización escolar	Agrupamientos y jerarquías internas	Segmentación educativa
Evaluación implícita	Reconocimiento desigual de capacidades	Reproducción de privilegios

Nota. Elaboración propia con base en aportes de la sociología crítica de la educación.

Las investigaciones desarrolladas por Huerta et al. (2023) evidencian que los efectos del currículo oculto pueden manifestarse a través de expectativas diferenciadas sobre el rendimiento, la participación o las capacidades de los estudiantes. Los autores advierten que ciertas prácticas institucionales terminan favoreciendo perfiles específicos de alumnado, generando procesos de exclusión poco visibles. Esta situación resulta especialmente problemática porque muchas veces ocurre sin que los actores educativos sean plenamente conscientes de sus implicaciones.

Rossouw y Frick (2023), en diálogo con los planteamientos de Hikmat (2023), coinciden en que el análisis del currículo oculto permite comprender dimensiones de la vida escolar que permanecen fuera de las evaluaciones tradicionales. Ambos enfoques sugieren que las desigualdades educativas no pueden explicarse únicamente por factores externos a la escuela. La reproducción social también se construye mediante relaciones cotidianas,

expectativas institucionales y formas de reconocimiento que influyen en la manera en que los estudiantes interpretan sus posibilidades de desarrollo. Examinar críticamente estos procesos constituye un paso fundamental para avanzar hacia propuestas curriculares más justas e inclusivas.

Capítulo

3

Poder y selección del conocimiento



3.1 ¿Quién decide qué conocimiento enseñar?

¿Quién posee la autoridad para determinar qué conocimientos deben formar parte de la educación escolar? Esta pregunta ha acompañado el desarrollo de los estudios curriculares durante décadas y continúa ocupando un lugar central en los debates contemporáneos. Aunque con frecuencia se presenta el currículo como una selección técnica de contenidos, la definición de aquello que merece ser enseñado involucra decisiones políticas, culturales e ideológicas que reflejan intereses y visiones particulares de la sociedad. El conocimiento escolar no surge de manera espontánea, sino que es resultado de procesos de selección y legitimación (Ainscow, 2020).

Cuando una comunidad educativa establece qué saberes serán incluidos en los programas de estudio, simultáneamente está definiendo cuáles permanecerán fuera de ellos. Esta dinámica convierte al currículo en un espacio donde se expresan relaciones de poder que trascienden el ámbito pedagógico (Trujillo et al., 2025). La selección del conocimiento implica valorar ciertas perspectivas, experiencias y formas de interpretar el mundo, mientras otras son relegadas o invisibilizadas. Por esta razón, el análisis curricular requiere examinar quién participa en estas decisiones y bajo qué criterios se justifican.

Candela (2024) sostiene que el currículo constituye un instrumento educativo de carácter político precisamente porque organiza y jerarquiza los conocimientos considerados socialmente relevantes. Desde esta perspectiva, las decisiones curriculares no responden únicamente a necesidades académicas, sino también a proyectos culturales y sociales que buscan orientar la formación de las nuevas generaciones. La selección de contenidos refleja prioridades colectivas, pero también disputas acerca de qué formas de conocimiento deben adquirir legitimidad dentro del sistema educativo.

En los sistemas educativos contemporáneos intervienen múltiples actores en la construcción curricular. Ministerios de educación, organismos internacionales, especialistas académicos, universidades, docentes y grupos sociales participan, con diferentes niveles de influencia, en la definición de los contenidos escolares. Sin embargo, esta participación no siempre ocurre en condiciones de igualdad. Algunos sectores poseen mayores posibilidades de incidir en las decisiones curriculares debido a su posición institucional, política o económica, lo que genera debates sobre representación y legitimidad (Börjesson y Lilliestam, 2024).

Wahlström (2018) plantea que la dimensión política del currículo suele permanecer oculta detrás de discursos que presentan las reformas educativas como procesos exclusivamente técnicos. La autora argumenta que toda decisión curricular involucra preguntas acerca de qué conocimientos son considerados valiosos y qué tipo de ciudadanía se pretende formar. Su análisis invita a cuestionar la aparente neutralidad de las políticas educativas y a reconocer que las disputas sobre el conocimiento constituyen también disputas sobre el futuro de la sociedad.

Un ejemplo ilustrativo puede encontrarse en los debates relacionados con la incorporación de contenidos sobre diversidad cultural, sostenibilidad ambiental o ciudadanía digital. La inclusión de estos temas no responde únicamente a criterios pedagógicos, sino a transformaciones sociales que han modificado las expectativas sobre el papel de la educación. Los currículos cambian porque las sociedades redefinen continuamente aquello que consideran importante transmitir a las nuevas generaciones, evidenciando el carácter dinámico y conflictivo de la selección del conocimiento.

Mientras algunos enfoques defienden la necesidad de preservar conocimientos disciplinares consolidados, otros sostienen que el currículo debe abrirse a saberes emergentes y experiencias históricamente excluidas. Deng et al. (2025) participan en este debate al destacar la importancia de los conocimientos escolares estructurados para el desarrollo intelectual de los estudiantes. No obstante, los autores también reconocen que la discusión curricular no puede limitarse a la organización de disciplinas, sino que debe considerar las transformaciones sociales que redefinen constantemente las demandas educativas.

El diálogo entre Wahlström (2018) y Deng et al. (2025) permite observar dos preocupaciones complementarias. Por un lado, resulta necesario analizar quién tiene la capacidad de legitimar determinados conocimientos; por otro, se requiere reflexionar sobre la función que esos conocimientos cumplen en la formación ciudadana y cultural. La cuestión no consiste únicamente en ampliar o reducir contenidos, sino en comprender cómo las decisiones curriculares influyen en las oportunidades de participación social y en la distribución del capital cultural.

Las discusiones sobre qué conocimiento enseñar continuarán siendo una cuestión central para los sistemas educativos del siglo XXI. Las transformaciones tecnológicas, los

movimientos por el reconocimiento de la diversidad y los desafíos globales relacionados con la sostenibilidad están modificando las prioridades formativas de numerosas sociedades. Analizar quién decide el contenido del currículo permite reconocer que la educación constituye un terreno de negociación permanente donde convergen intereses, valores y proyectos de futuro que buscan alcanzar legitimidad mediante la escuela.

3.2 Conocimiento oficial y legitimación cultural

El conocimiento oficial puede entenderse como el conjunto de saberes que las instituciones educativas reconocen, organizan y transmiten de manera formal a través del currículo. Sin embargo, su relevancia no radica únicamente en los contenidos que incorpora, sino en el proceso mediante el cual determinados conocimientos adquieren legitimidad social mientras otros permanecen marginados. Desde una perspectiva sociológica, la escuela no solo distribuye saberes, sino que participa activamente en la definición de aquello que una sociedad considera válido, valioso y digno de ser preservado (Wahlström, 2018).

Las instituciones educativas han desempeñado históricamente un papel central en la construcción de referentes culturales compartidos. A través de los programas de estudio, los libros de texto y las prácticas pedagógicas, se seleccionan narrativas, conceptos y tradiciones que contribuyen a formar identidades colectivas. Este proceso de legitimación cultural no ocurre de manera neutral, ya que responde a decisiones vinculadas con contextos históricos específicos y con determinadas visiones acerca del conocimiento y la sociedad (Cruz, 2022).

Díaz (2022) propone comprender el currículo como una interrogante permanente sobre la transmisión de la cultura. Su planteamiento invita a reflexionar acerca de quién decide cuáles expresiones culturales merecen ser enseñadas y cuáles quedan fuera de los espacios educativos. Desde esta mirada, el conocimiento oficial representa mucho más que una organización de contenidos académicos; constituye una forma de ordenar simbólicamente la realidad y de establecer jerarquías entre diferentes saberes.

Cuando una escuela enseña ciertos acontecimientos históricos, determinadas manifestaciones artísticas o formas específicas de conocimiento científico, está contribuyendo a legitimar una visión particular del mundo. En este sentido, la educación funciona como un mecanismo de reconocimiento cultural. No obstante, cada inclusión curricular implica simultáneamente una exclusión. Aquellos conocimientos que no forman parte del currículo oficial suelen recibir menor reconocimiento institucional, independientemente de su relevancia para ciertos grupos o comunidades.

¿Qué criterios permiten que algunos saberes sean considerados oficiales mientras otros permanecen en los márgenes del sistema educativo? Esta pregunta resulta especialmente

pertinente en sociedades caracterizadas por una creciente diversidad cultural. Las discusiones actuales muestran que la legitimación del conocimiento involucra disputas relacionadas con identidad, poder y representación (Díaz C. , 2022). Los currículos no solo reflejan prioridades educativas, sino también relaciones sociales que determinan qué voces adquieren visibilidad dentro de los espacios escolares.

Börjesson y Lilliestam (2024), al analizar el currículo sueco de estudios sociales, destacan la importancia de los conocimientos sólidos como fundamento de la formación ciudadana. Su investigación señala que los sistemas educativos continúan otorgando un lugar privilegiado a determinados saberes disciplinares debido a su capacidad para facilitar la comprensión de fenómenos complejos. Esta posición resalta el valor del conocimiento estructurado, aunque también abre interrogantes sobre los mecanismos utilizados para definir qué contenidos merecen ocupar ese lugar privilegiado.

El diálogo entre Börjesson y Lilliestam (2024) y Deng et al. (2025) resulta particularmente significativo para comprender las discusiones contemporáneas sobre legitimación cultural. Ambos trabajos defienden la importancia de preservar conocimientos escolares rigurosos, pero reconocen que el currículo debe responder a contextos sociales dinámicos. La cuestión central no consiste únicamente en proteger ciertos saberes, sino en garantizar que los procesos de selección curricular sean capaces de dialogar con nuevas realidades culturales y educativas.

En numerosos contextos educativos puede observarse cómo la incorporación de saberes locales, perspectivas interculturales o problemáticas emergentes desafía las fronteras tradicionales del conocimiento oficial. Estos procesos revelan que la legitimación cultural nunca está completamente cerrada. Los currículos evolucionan porque las sociedades transforman sus prioridades y redefinen continuamente aquello que consideran relevante para la formación de las nuevas generaciones (Au, 2026).

El análisis sociológico del conocimiento oficial permite reconocer que la escuela constituye un escenario fundamental en la construcción de legitimidad cultural. Los contenidos que llegan a formar parte del currículo no son simples acumulaciones de información, sino el resultado de procesos sociales que determinan qué conocimientos será reconocidos, transmitidos y valorados colectivamente. Comprender estas dinámicas

resulta indispensable para examinar las relaciones entre currículo, poder y cultura en las sociedades contemporáneas.

3.3 Michael Apple y la crítica al currículo tradicional

La obra de Michael Apple ocupa un lugar central dentro de los estudios críticos del currículo debido a su cuestionamiento sistemático de las formas tradicionales mediante las cuales se selecciona, organiza y transmite el conocimiento escolar. Desde esta perspectiva, el currículo deja de entenderse como una estructura neutral orientada únicamente a la enseñanza y pasa a concebirse como un espacio donde se expresan relaciones de poder, intereses sociales y disputas ideológicas. Su contribución permitió desplazar la atención desde los contenidos curriculares hacia los procesos políticos que determinan qué saberes adquieren legitimidad dentro de las instituciones educativas (Apple, 1993).

Durante las últimas décadas del siglo XX, el pensamiento curricular experimentó una transformación significativa impulsada por enfoques críticos que buscaban explicar las desigualdades persistentes dentro de los sistemas educativos. En ese contexto, Apple desarrolló una interpretación que vinculaba la escuela con las dinámicas de reproducción cultural presentes en la sociedad. Según Cruz (2022), este autor cuestionó la idea de que el conocimiento escolar representa una síntesis objetiva del saber humano, argumentando que los contenidos enseñados responden a decisiones históricas condicionadas por grupos con capacidad de influencia política y cultural.

¿Qué ocurre cuando determinados conocimientos son presentados como universales mientras otros permanecen invisibilizados dentro de las aulas? Esta interrogante constituye uno de los ejes fundamentales del pensamiento de Apple. Su análisis revela que el currículo tradicional suele privilegiar narrativas, valores y formas de conocimiento asociadas con sectores dominantes, generando mecanismos de exclusión que afectan especialmente a grupos minoritarios o históricamente marginados. Bajo esta lógica, la selección curricular no responde exclusivamente a criterios académicos, sino también a procesos de legitimación social (Ainscow, 2020).

Las investigaciones recientes continúan mostrando la vigencia de estas preocupaciones. Candela (2024) sostiene que las reformas educativas contemporáneas frecuentemente incorporan discursos de innovación y calidad que, en algunos casos, encubren nuevas formas de control sobre los contenidos escolares y sobre la práctica docente. Esta lectura coincide con las advertencias formuladas por Apple respecto a la influencia creciente de actores económicos y políticos en la definición de las prioridades curriculares. El debate

actual demuestra que la pregunta acerca de quién decide qué enseñar mantiene plena relevancia.

Un aspecto particularmente relevante de su propuesta consiste en la noción de conocimiento oficial. Este concepto permite comprender cómo ciertos saberes adquieren reconocimiento institucional mientras otros son considerados secundarios o carentes de valor académico. La existencia de programas estandarizados, pruebas nacionales y marcos curriculares centralizados ilustra la manera en que determinadas visiones del mundo logran consolidarse como referentes legítimos para la educación formal. Desde una mirada crítica, tales procesos no pueden analizarse al margen de las relaciones de poder presentes en la sociedad (Apple, 2004).

La reflexión de Au (2026) complementa esta discusión al señalar que las políticas curriculares actuales se encuentran cada vez más influenciadas por indicadores de rendimiento, competencias estandarizadas y sistemas de evaluación internacional. Aunque estas herramientas buscan mejorar la calidad educativa, también pueden reducir la diversidad epistemológica al priorizar conocimientos fácilmente medibles. En diálogo con Apple, resulta posible interpretar estas tendencias como manifestaciones contemporáneas de la disputa por el control del conocimiento escolar.

Dentro de las instituciones educativas pueden observarse ejemplos concretos de los fenómenos descritos por este autor. En numerosos contextos escolares, los contenidos relacionados con culturas indígenas, conocimientos comunitarios o perspectivas alternativas suelen recibir menor atención que aquellos considerados partes del canon académico dominante (Trujillo et al., 2025). Tal situación no necesariamente responde a decisiones individuales de los docentes, sino a estructuras curriculares más amplias que establecen jerarquías entre distintos tipos de saberes. Estas dinámicas evidencian la dimensión política inherente al currículo.

El contraste entre las propuestas tradicionales y la visión crítica de Apple permite comprender diferentes formas de concebir la educación. Mientras los enfoques convencionales enfatizan la transmisión eficiente de conocimientos previamente definidos, la perspectiva crítica propone analizar quién produce esos conocimientos, cuáles intereses representan y qué consecuencias generan para distintos grupos sociales. Candela (2024) y Au (2026) coinciden en que esta mirada favorece una comprensión más

compleja de los procesos educativos, especialmente en sociedades caracterizadas por la diversidad cultural y las desigualdades estructurales.

La relevancia contemporánea del pensamiento de Michael Apple radica en su capacidad para problematizar aspectos que con frecuencia permanecen naturalizados dentro de la educación. Sus planteamientos invitan a examinar el currículo como una construcción política y cultural en permanente disputa, donde la selección del conocimiento implica decisiones que afectan la inclusión, la representación y las oportunidades de aprendizaje. Más que ofrecer respuestas definitivas, su obra proporciona herramientas analíticas para comprender críticamente los desafíos curriculares que enfrentan los sistemas educativos en el siglo XXI.

3.4 Basil Bernstein y la distribución del conocimiento

La teoría desarrollada por Basil Bernstein constituye una de las contribuciones más influyentes para comprender la relación entre currículo, conocimiento y estructura social. Su preocupación principal se centró en explicar por qué determinados grupos logran acceder con mayor facilidad a los saberes legitimados por la escuela mientras otros encuentran obstáculos persistentes en sus trayectorias educativas. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en los contenidos curriculares, Bernstein examinó las reglas que organizan la producción, transmisión y adquisición del conocimiento. Desde esta perspectiva, el currículo se configura como un sistema regulado por principios sociales que determinan qué conocimientos circulan y quiénes pueden apropiarse de ellos (Bernstein, 1971).

Dentro de este marco teórico, el concepto de clasificación ocupa un lugar fundamental. La clasificación hace referencia al grado de separación existente entre las diferentes áreas del conocimiento y a la fortaleza de las fronteras que delimitan unas disciplinas de otras. Cuando estas fronteras son rígidas, los contenidos aparecen claramente diferenciados y especializados; cuando son débiles, se favorecen formas más integradas de organización curricular. Deng et al. (2025) señalan que muchas reformas educativas contemporáneas han promovido enfoques interdisciplinarios sin eliminar completamente las jerarquías tradicionales entre disciplinas, lo que evidencia la vigencia analítica de esta categoría para interpretar los cambios curriculares actuales.

Junto con la clasificación, Bernstein desarrolló el concepto de encuadre para explicar cómo se regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas. El encuadre alude al control ejercido sobre aspectos como la selección de contenidos, la secuencia de enseñanza, el ritmo de aprendizaje y los criterios de evaluación. Un encuadre fuerte implica que estas decisiones son definidas principalmente por el docente o la institución, mientras que un encuadre más flexible permite una mayor participación estudiantil. La relevancia de esta noción radica en que permite comprender cómo las relaciones pedagógicas moldean las experiencias educativas y condicionan las oportunidades de aprendizaje (Bernstein, 2000).

Tabla 3
Conceptos centrales de la teoría de Bernstein

Concepto	Definición general	Implicaciones curriculares
Clasificación	Separación entre áreas del conocimiento	Determina fronteras disciplinarias
Enmarcamiento	Control sobre la comunicación pedagógica	Regula la interacción educativa
Discurso pedagógico	Forma de transmisión del conocimiento	Legitima saberes específicos
Recontextualización	Transformación del conocimiento para enseñarlo	Selección curricular
Distribución del conocimiento	Acceso diferencial a saberes	Relación entre educación y poder

Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos teóricos de Bernstein.

Más allá de las dinámicas escolares, Bernstein vinculó directamente la organización del conocimiento con las estructuras de poder presentes en la sociedad. Su propuesta sostiene que las formas de clasificación y encuadre no surgen de manera neutral, sino que reflejan intereses, valores y relaciones de dominación históricamente construidas. Börjesson y Lilliestam (2024) destacan que las decisiones curriculares continúan respondiendo a procesos de legitimación social que determinan qué conocimientos son considerados valiosos y cuáles permanecen marginados. Esta interpretación permite comprender que la selección curricular constituye también una decisión política.

La distribución del conocimiento representa uno de los ejes centrales de la teoría bernsteiniana. La escuela no solo transmite saberes, sino que distribuye de manera diferenciada formas específicas de conocimiento entre diversos sectores de la población.

Algunos estudiantes tienen acceso a contenidos abstractos, especializados y con alto reconocimiento social, mientras otros reciben aprendizajes más orientados a funciones prácticas o instrumentales. Esta situación genera oportunidades desiguales para participar en ámbitos académicos, profesionales y culturales. El análisis de Bernstein revela que las diferencias educativas no pueden explicarse únicamente por factores individuales, sino también por las formas institucionales mediante las cuales se organiza el acceso al saber (Candela, 2024; Deng et al., 2025).

La problemática de la reproducción educativa emerge precisamente de esta distribución desigual del conocimiento. Bernstein argumentó que la escuela tiende a valorar códigos lingüísticos y culturales más cercanos a los grupos socialmente dominantes, lo que favorece a ciertos estudiantes desde el inicio de su trayectoria escolar. En lugar de compensar las desigualdades existentes, las instituciones educativas pueden contribuir a reproducirlas mediante mecanismos aparentemente neutrales. Au (2026) observa que los sistemas contemporáneos de evaluación estandarizada continúan reforzando esta lógica al privilegiar determinadas formas de expresión y conocimiento sobre otras, reproduciendo ventajas previamente acumuladas por algunos grupos sociales.

Los procesos de transformación educativa ocurridos durante las últimas décadas han generado nuevos escenarios para aplicar las categorías propuestas por Bernstein. La incorporación de tecnologías digitales, el desarrollo de currículos por competencias y la expansión de modelos educativos flexibles han modificado las formas tradicionales de organización del conocimiento. En diversos contextos escolares pueden observarse intentos de debilitar las fronteras disciplinares mediante proyectos integradores y metodologías interdisciplinarias. Sin embargo, la persistencia de sistemas de evaluación jerarquizados demuestra que muchas de las estructuras descritas por Bernstein continúan operando bajo nuevas configuraciones institucionales (Wahlström, 2018).

Las investigaciones recientes también han abierto debates en torno a los límites y posibilidades de la teoría bernsteiniana. Algunos autores consideran que sus conceptos siguen ofreciendo herramientas valiosas para analizar las desigualdades educativas contemporáneas, mientras otros señalan la necesidad de incorporar variables relacionadas con la globalización, la cultura digital y las identidades emergentes. Deng et al. (2025) sostienen que la creciente complejidad de los sistemas educativos exige reinterpretar las categorías clásicas sin abandonar su capacidad explicativa. Esta discusión ha enriquecido

el campo curricular al mostrar que las relaciones entre conocimiento y poder adoptan formas cada vez más dinámicas y complejas.

La permanencia de las ideas de Bernstein se explica por su capacidad para conectar dimensiones pedagógicas, sociales y políticas dentro de un mismo marco analítico. Sus conceptos permiten comprender cómo las decisiones curriculares influyen en la distribución de oportunidades educativas y cómo las estructuras escolares participan en la construcción de desigualdades sociales. Aunque las realidades educativas actuales presentan desafíos distintos a los observados durante el surgimiento de su teoría, las preguntas fundamentales siguen siendo relevantes: quién define el conocimiento legítimo, cómo se organiza su transmisión y cuáles son las consecuencias de su distribución diferencial. Por ello, su obra continúa siendo una referencia indispensable para el estudio crítico del currículo contemporáneo.

3.5 Inclusión y exclusión de saberes en la escuela

La discusión sobre la inclusión y exclusión de saberes dentro de la escuela surge a partir de una pregunta fundamental: ¿quién decide qué conocimientos merecen ser enseñados y cuáles permanecen fuera del currículo oficial? Aunque los sistemas educativos suelen presentarse como espacios de transmisión universal del conocimiento, la selección curricular implica procesos de valoración cultural que favorecen determinadas formas de saber sobre otras. Esta problemática adquiere especial relevancia en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística, étnica y cultural, donde múltiples conocimientos compiten por obtener reconocimiento institucional (Díaz C. , 2022; Cruz, 2022).

Desde una primera perspectiva, la escuela cumple una función social de preservación y transmisión de aquellos conocimientos considerados indispensables para la participación ciudadana y el desarrollo económico. Bajo esta lógica, la selección curricular responde a criterios de pertinencia académica y utilidad social. Montes y Rosado (2023) señalan que los currículos nacionales suelen justificarse mediante la necesidad de garantizar aprendizajes comunes para toda la población escolar. Sin embargo, esta aparente neutralidad no elimina los debates sobre qué grupos participan efectivamente en la definición de dichos contenidos.

Otra línea de análisis sostiene que los procesos curriculares están atravesados por relaciones de poder que determinan la legitimidad de ciertos saberes y la invisibilización de otros. Restrepo et al. (2023) argumentan que numerosos sistemas educativos han privilegiado históricamente conocimientos asociados a grupos dominantes, mientras que saberes indígenas, comunitarios o locales han ocupado posiciones marginales dentro de la estructura curricular. Desde esta óptica, la exclusión no constituye una omisión accidental, sino el resultado de procesos sociales e históricos de jerarquización cultural.

La diferencia entre ambas posturas no radica únicamente en la interpretación de los contenidos escolares, sino también en la concepción misma del currículo. Mientras una visión enfatiza la necesidad de construir referentes comunes para la cohesión social, la otra advierte que tales referentes pueden convertirse en mecanismos de homogeneización cultural. Bastero et al. (2022) observan que los currículos contemporáneos enfrentan el desafío de equilibrar la transmisión de conocimientos compartidos con el reconocimiento

de la pluralidad de experiencias y perspectivas presentes en las sociedades actuales. Esta tensión continúa siendo uno de los debates más relevantes dentro de la teoría curricular.

La construcción de hegemonía curricular se manifiesta precisamente cuando determinados conocimientos adquieren la condición de universales y desplazan otras formas de comprensión del mundo. Este fenómeno no depende exclusivamente de decisiones pedagógicas, sino también de dinámicas políticas, económicas y culturales que otorgan legitimidad a ciertos discursos. Al dialogar con las reflexiones de Restrepo et al. (2023), puede observarse que la hegemonía curricular opera de manera más efectiva cuando las exclusiones aparecen naturalizadas y dejan de percibirse como decisiones sujetas a debate público.

En las prácticas escolares cotidianas, estas dinámicas se expresan mediante la selección de contenidos, autores, referentes históricos y modelos de conocimiento que orientan los procesos de enseñanza. En muchas instituciones educativas, por ejemplo, los saberes científicos occidentales ocupan una posición central, mientras que conocimientos vinculados a tradiciones locales o experiencias comunitarias reciben una atención limitada. Montes y Rosado (2023) identifican que esta situación puede generar distanciamiento entre la cultura escolar y las realidades socioculturales de determinados grupos estudiantiles, afectando los procesos de identificación con la experiencia educativa.

Los escenarios educativos contemporáneos han intensificado estas discusiones debido a las demandas de inclusión, interculturalidad y justicia curricular. La creciente diversidad presente en las aulas ha impulsado revisiones críticas sobre los criterios utilizados para legitimar conocimientos escolares. Bastero et al. (2022) destacan que la incorporación de perspectivas históricamente excluidas representa una oportunidad para enriquecer los procesos formativos y ampliar las formas de participación cultural dentro de la escuela. Más que sustituir unos saberes por otros, el desafío consiste en construir currículos capaces de reconocer la pluralidad del conocimiento sin renunciar a la formación común. Desde esta mirada, la inclusión curricular deja de ser un problema exclusivamente pedagógico para convertirse en una cuestión profundamente vinculada con la democracia, el reconocimiento cultural y la equidad educativa.

3.6 Justicia curricular y democratización educativa

La búsqueda de justicia curricular surge como respuesta a un fenómeno social persistente: la desigual distribución de oportunidades para acceder a conocimientos considerados valiosos dentro de los sistemas educativos. Aunque la expansión de la escolarización ha permitido incorporar a millones de estudiantes a la educación formal, las diferencias en el acceso, la participación y el reconocimiento continúan siendo visibles. La justicia curricular se plantea, por tanto, como una preocupación vinculada no solo a quiénes ingresan a la escuela, sino también a qué conocimientos encuentran en ella y bajo qué condiciones pueden apropiarse de ellos (Au, 2026).

Las raíces de este problema se encuentran en procesos históricos que han configurado el currículo como un espacio de selección cultural. Determinados grupos sociales han logrado establecer sus formas de conocimiento como referentes legítimos para toda la comunidad educativa, mientras otros saberes han permanecido en posiciones subordinadas o invisibilizadas. La UNESCO (2021) advierte que las desigualdades educativas contemporáneas no pueden analizarse únicamente desde la cobertura escolar, ya que también involucran diferencias relacionadas con la representación cultural y la pertinencia de los aprendizajes ofrecidos a diversos grupos sociales.

Cuando se examinan los mecanismos mediante los cuales estas desigualdades se reproducen, aparecen prácticas curriculares que operan de manera cotidiana dentro de las instituciones educativas. La selección de contenidos, los criterios de evaluación, los materiales de enseñanza y las expectativas académicas constituyen dispositivos que influyen en la distribución de oportunidades de aprendizaje. En algunos contextos, estos mecanismos favorecen a estudiantes cuyos referentes culturales coinciden con los códigos predominantes de la escuela, mientras que otros deben adaptarse constantemente a marcos de referencia ajenos a sus experiencias (Börjesson y Lilliestam, 2024).

Dentro de este proceso, la escuela desempeña un papel complejo y, en ocasiones, contradictorio. Por un lado, puede actuar como una institución capaz de ampliar horizontes culturales y promover formas más equitativas de acceso al conocimiento. Por otro, también puede consolidar jerarquías previamente existentes cuando reproduce sin cuestionamiento determinadas estructuras curriculares. Ainscow (2020) sostiene que la inclusión educativa exige revisar no solo quién participa en la escuela, sino también cómo

se organizan los procesos de enseñanza para garantizar oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes.

Las investigaciones recientes han aportado evidencias que respaldan la necesidad de avanzar hacia modelos curriculares más democráticos. Trujillo et al. (2025) identifican que los sistemas educativos con mayores niveles de participación comunitaria y reconocimiento de la diversidad cultural tienden a generar experiencias de aprendizaje más inclusivas. Estos hallazgos sugieren que la democratización educativa no depende exclusivamente de reformas administrativas, sino también de transformaciones en las formas de concebir y organizar el conocimiento escolar.

Las consecuencias sociales de las desigualdades curriculares trascienden el ámbito educativo. Cuando determinados grupos encuentran barreras sistemáticas para acceder a conocimientos socialmente valorados, se reducen sus posibilidades de participación económica, política y cultural. La exclusión curricular puede convertirse así en un factor que alimenta procesos más amplios de desigualdad social. Desde esta perspectiva, la justicia curricular adquiere una dimensión ética y política que conecta directamente con los principios de equidad y ciudadanía democrática.

Figura 3

El poder de la justicia curricular para la equidad educativa



Nota. Elementos fundamentales de la justicia curricular orientados a promover la equidad educativa. Elaboración propia.

Sin embargo, las propuestas orientadas a democratizar el currículo no han estado exentas de cuestionamientos. Algunos sectores advierten que una excesiva diversificación de

contenidos podría debilitar la construcción de referentes comunes necesarios para la cohesión social. Otros consideran que los currículos tradicionales continúan privilegiando visiones culturales particulares bajo la apariencia de universalidad. El diálogo entre Ainscow (2020) y la UNESCO (2021) permite observar que el desafío no consiste en abandonar los conocimientos compartidos, sino en redefinirlos desde perspectivas más inclusivas y representativas.

Frente a estas tensiones, emergen diversas posibilidades de cambio orientadas a fortalecer la justicia curricular. Entre ellas destacan la incorporación de voces históricamente excluidas, la participación de las comunidades en los procesos de diseño curricular y el reconocimiento de múltiples formas de producción del conocimiento. Trujillo et al. (2025) subrayan que las transformaciones más sostenibles suelen producirse cuando las reformas curriculares se articulan con procesos de diálogo entre instituciones educativas, actores sociales y contextos locales, evitando soluciones uniformes para realidades diversas.

La democratización educativa puede interpretarse, finalmente, como un proceso continuo de revisión crítica sobre qué conocimientos se enseñan, quiénes participan en su selección y cuáles son los efectos de esas decisiones en la vida social. Más que una meta completamente alcanzable, constituye un horizonte que orienta la construcción de sistemas educativos más equitativos. La articulación de los planteamientos de Ainscow (2020), la UNESCO (2021) y Trujillo et al. (2025) muestra que la justicia curricular requiere intervenir simultáneamente sobre el acceso, la representación cultural y la distribución del conocimiento. Desde esta mirada, democratizar la educación implica ampliar las oportunidades de aprender y también las posibilidades de ser reconocido dentro del currículo.

3.7 El currículo como espacio de disputa política

Lejos de constituir un documento meramente técnico, el currículo puede entenderse como un escenario donde convergen intereses, valores y proyectos de sociedad frecuentemente contrapuestos. Cada decisión relacionada con los contenidos escolares implica la selección de determinadas visiones del mundo y la exclusión de otras posibles interpretaciones (Ainscow, 2020). Desde esta perspectiva, las discusiones curriculares trascienden el ámbito pedagógico para insertarse en debates más amplios sobre ciudadanía, identidad cultural, desarrollo económico y organización social. El currículo se convierte así en un territorio donde diferentes actores buscan influir en la formación de las nuevas generaciones.

Históricamente, los procesos de reforma educativa han estado acompañados por controversias acerca de qué conocimientos deben ocupar un lugar central dentro de la escuela. Wahlström (2018) sostiene que las transformaciones curriculares reflejan disputas permanentes entre distintos grupos sociales que intentan definir las finalidades de la educación. Estas tensiones suelen intensificarse en períodos de cambio político o crisis institucional, momentos en los que las sociedades revisan los principios que orientan sus sistemas educativos. La configuración curricular, en consecuencia, expresa acuerdos temporales más que consensos definitivos.

¿Qué intereses se encuentran detrás de las decisiones aparentemente pedagógicas sobre los contenidos escolares? Esta pregunta permite comprender por qué el currículo se ha convertido en un objeto de debate público. En numerosos contextos, las discusiones sobre historia nacional, educación sexual, diversidad cultural o formación ciudadana revelan desacuerdos profundos acerca de los valores que deben promoverse desde la escuela. Candela (2024) observa que estos conflictos no surgen únicamente por diferencias académicas, sino por la confrontación entre proyectos sociales que buscan legitimarse mediante la educación formal.

Las investigaciones recientes muestran que las disputas curriculares adquieren formas diversas según los contextos políticos y culturales. Mientras algunos actores defienden currículos orientados a la estandarización y la competitividad global, otros promueven propuestas centradas en la inclusión, la diversidad y la justicia social. Valero (2023) identifica que muchas reformas contemporáneas intentan conciliar estas demandas contrapuestas, aunque frecuentemente terminan generando nuevas tensiones en torno a la

distribución del tiempo escolar, los sistemas de evaluación y la selección de contenidos prioritarios. Tales conflictos evidencian que la neutralidad curricular resulta difícil de sostener en la práctica.

El diálogo entre Wahlström (2018) y Candela (2024) permite advertir dos formas complementarias de analizar este fenómeno. La primera enfatiza las estructuras políticas que intervienen en la elaboración curricular, mientras la segunda presta mayor atención a los procesos discursivos mediante los cuales ciertos conocimientos adquieren legitimidad social. Ambas perspectivas coinciden en reconocer que el currículo no refleja simplemente la realidad, sino que participa activamente en su construcción simbólica. Esta coincidencia resulta especialmente relevante para comprender por qué las controversias educativas suelen extenderse más allá de los espacios escolares.

Los debates curriculares contemporáneos relacionados con la diversidad cultural, la ciudadanía digital, el cambio climático o la igualdad de género muestran que las disputas políticas en torno al conocimiento continúan vigentes (Trujillo et al., 2025). Cada incorporación, modificación o eliminación de contenidos supone negociaciones entre actores con intereses y visiones distintas sobre el futuro de la sociedad. Desde esta mirada, el currículo puede interpretarse como una expresión dinámica de las relaciones de poder presentes en cada contexto histórico. Comprender su carácter político permite analizar críticamente las decisiones educativas y reconocer que toda propuesta curricular implica, de manera explícita o implícita, una determinada concepción de sociedad y de ciudadanía.

Capítulo

4

Cultura, identidad y currículo



4.1 Currículo y construcción de significados culturales

La cultura constituye un entramado de significados, valores, símbolos y prácticas mediante los cuales los grupos humanos interpretan la realidad y organizan su experiencia social. Desde esta perspectiva, el currículo trasciende la función técnica de seleccionar contenidos para convertirse en un espacio donde circulan representaciones culturales que orientan la formación de los sujetos. La educación no solo transmite conocimientos acumulados, sino que participa activamente en la producción de sentidos que permiten comprender el mundo y actuar dentro de él. Por esta razón, las decisiones curriculares siempre implican opciones culturales que reflejan determinadas formas de entender la sociedad (Ainscow, 2020).

A lo largo de la historia, las instituciones escolares han desempeñado un papel central en la construcción y reproducción de referentes culturales compartidos. Los contenidos enseñados, las formas de interacción pedagógica y las prácticas de evaluación contribuyen a establecer marcos interpretativos que influyen en la identidad de las nuevas generaciones (Alarcón y Rojas, 2025). Lejos de ser escenarios neutrales, las escuelas operan como espacios de mediación cultural donde se negocian significados provenientes de diversos contextos sociales. Esta función adquiere especial relevancia en sociedades caracterizadas por la diversidad cultural y la acelerada circulación de información.

Díaz (2022) sostiene que el currículo debe comprenderse como una producción simbólica que organiza visiones legítimas sobre la realidad social. Desde esta mirada, los conocimientos incorporados en los programas educativos representan construcciones históricas sujetas a disputas y reinterpretaciones permanentes. La selección de determinados relatos históricos, expresiones artísticas o saberes científicos configura marcos de referencia que orientan la comprensión de los estudiantes sobre su entorno. En consecuencia, el currículo participa activamente en la elaboración de significados culturales que trascienden la simple transmisión de información.

La construcción cultural promovida por el currículo puede observarse con claridad en contextos educativos donde se incorporan contenidos relacionados con la historia local, las tradiciones comunitarias o las manifestaciones artísticas propias de una región. Cuando una institución educativa integra estos elementos en sus procesos formativos, los estudiantes encuentran oportunidades para fortalecer vínculos con su entorno sociocultural. Tales experiencias favorecen el reconocimiento de memorias colectivas y

contribuyen a consolidar sentidos de pertenencia que difícilmente podrían desarrollarse mediante propuestas curriculares desvinculadas de las realidades locales (Huaman et al., 2023).

Desde una interpretación crítica, García (2024) advierte que los significados culturales presentes en el currículo no siempre representan de manera equilibrada la diversidad existente en las sociedades contemporáneas. Determinados grupos sociales suelen ocupar posiciones privilegiadas dentro de las narrativas escolares, mientras que otros conocimientos permanecen invisibilizados o reciben menor reconocimiento institucional. Este fenómeno revela que la construcción cultural desarrollada por la escuela se encuentra estrechamente relacionada con relaciones de poder que influyen sobre aquello que se considera válido, relevante o digno de ser enseñado.

La influencia de estos procesos alcanza directamente la experiencia educativa de estudiantes y comunidades. Cuando los referentes culturales presentes en el currículo guardan relación con las vivencias de los alumnos, se fortalecen las posibilidades de participación, identificación y compromiso con el aprendizaje (Piedra, 2022). En contraste, la ausencia de reconocimiento cultural puede generar distanciamiento respecto a los contenidos escolares y limitar la construcción de vínculos significativos con la institución educativa. Las dinámicas curriculares, por tanto, poseen implicaciones que exceden el ámbito académico y alcanzan dimensiones sociales e identitarias más amplias.

El análisis de Valero (2023) amplía esta discusión al señalar que los significados culturales no se producen exclusivamente a partir de los documentos curriculares oficiales. Las interpretaciones realizadas por docentes, estudiantes y comunidades también intervienen en la configuración de los sentidos que circulan dentro de la escuela. Esta perspectiva permite comprender que el currículo funciona como un proceso dinámico donde distintos actores participan en la construcción, negociación y transformación de referentes culturales. Los significados educativos emergen, así, de múltiples interacciones que trascienden las prescripciones formales.

Resulta particularmente interesante observar cómo las posiciones de Díaz (2022) y Valero (2023) convergen al reconocer el carácter culturalmente productivo del currículo, aunque enfatizan dimensiones diferentes del fenómeno. Mientras el primero destaca la capacidad del currículo para estructurar marcos simbólicos de comprensión social, el segundo

enfatisa las prácticas interpretativas mediante las cuales dichos marcos adquieren significado en contextos concretos. La articulación de ambas perspectivas permite comprender que la construcción cultural involucra tanto decisiones institucionales como procesos cotidianos de apropiación y resignificación.

Las transformaciones sociales contemporáneas han intensificado la necesidad de reflexionar sobre el papel cultural del currículo. La expansión de entornos digitales, la movilidad humana y la creciente diversidad de identidades desafían los modelos tradicionales de producción de significados dentro de la escuela. Frente a este escenario, el currículo aparece como un espacio estratégico para promover el diálogo entre diferentes perspectivas culturales y favorecer la construcción de sociedades más inclusivas. Su relevancia radica precisamente en su capacidad para intervenir en la formación de sentidos compartidos que orientan la convivencia y la participación social.

4.2 Identidad, diversidad y diferencia en la escuela

La identidad puede entenderse como el conjunto de significados mediante los cuales las personas se reconocen a sí mismas y son reconocidas por otros dentro de determinados contextos sociales. En el ámbito escolar, este proceso no se desarrolla de manera aislada, sino a través de múltiples interacciones que involucran valores, lenguajes, experiencias y formas de pertenencia. El currículo participa activamente en esta construcción al definir qué conocimientos, prácticas y referentes culturales adquieren legitimidad dentro de la experiencia educativa. Por ello, la identidad escolar constituye una dimensión profundamente vinculada a las decisiones curriculares y pedagógicas (Valero, 2023).

La diversidad, por su parte, remite a la coexistencia de múltiples formas de ser, pensar, aprender y participar dentro de una comunidad educativa. Esta pluralidad se manifiesta en aspectos culturales, lingüísticos, sociales, étnicos, religiosos y personales que enriquecen la vida escolar. Sin embargo, la presencia de diferencias no garantiza automáticamente su reconocimiento. Las instituciones educativas enfrentan el desafío de transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje colectivo y no en un motivo de exclusión o jerarquización entre grupos y sujetos (Díaz C. , 2022).

Cuando identidad y diversidad convergen en el espacio escolar, emergen dinámicas complejas que desafían las concepciones homogéneas de educación. La construcción de la identidad individual ocurre precisamente en relación con la existencia de otros que poseen trayectorias y experiencias distintas. Restrepo et al. (2023) sostienen que los procesos educativos adquieren mayor significado cuando reconocen esta interacción permanente entre pertenencia y diferencia. Desde esta perspectiva, la diversidad no constituye un obstáculo para la identidad, sino una condición que amplía las posibilidades de construcción personal y colectiva.

Las tensiones aparecen cuando los sistemas educativos buscan establecer modelos uniformes de comportamiento, aprendizaje o éxito escolar. Mientras los discursos institucionales suelen promover la igualdad, muchas prácticas continúan operando bajo parámetros que privilegian determinados perfiles culturales y académicos. El resultado es una contradicción frecuente entre la aspiración inclusiva de la escuela y la persistencia de mecanismos que limitan la expresión de las diferencias. Esta situación resulta especialmente visible en contextos donde conviven estudiantes con múltiples identidades culturales y sociales (García, 2024).

Figura 4

Intersección de identidad y diversidad de la educación



Nota. Relación entre identidad escolar, diversidad y los desafíos de la educación inclusiva. Elaboración propia.

Alarcón y Rojas (2025) analizan cómo los procesos de reconocimiento identitario influyen en la participación de los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Sus hallazgos muestran que el sentido de pertenencia se fortalece cuando las prácticas pedagógicas validan las experiencias culturales y personales de los alumnos. La identidad deja de ser una característica individual para convertirse en una construcción relacional que depende de las formas en que la escuela representa y valora la diversidad existente en sus comunidades.

Una perspectiva complementaria puede encontrarse en Ainscow (2020), quien centra su atención en las estructuras institucionales que generan exclusión educativa. Mientras Alarcón y Rojas (2025) enfatizan los procesos de reconocimiento de las identidades, Ainscow (2020) destaca la necesidad de transformar las barreras organizativas que restringen la participación plena de ciertos grupos. Ambas posiciones convergen en la búsqueda de una educación más inclusiva, aunque difieren en el punto de partida de su análisis. La articulación de estas miradas permite comprender que el reconocimiento simbólico y la transformación estructural son procesos inseparables.

Las implicaciones educativas de este debate alcanzan múltiples dimensiones del currículo y de la práctica docente. La selección de contenidos, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación pueden favorecer o limitar el reconocimiento de la diversidad presente en las aulas. Cuando las diferencias son concebidas como recursos pedagógicos, se generan oportunidades para ampliar las experiencias de aprendizaje y fortalecer la convivencia democrática. En cambio, los enfoques centrados exclusivamente en la estandarización suelen reducir los espacios de participación de quienes no se ajustan a los modelos dominantes (Picón y Frausto, 2022).

La escuela contemporánea enfrenta el desafío de equilibrar la construcción de referentes comunes con el reconocimiento de identidades diversas. La formación de comunidades educativas inclusivas requiere superar la lógica que opone igualdad y diferencia como categorías incompatibles. Más bien, la convivencia democrática demanda comprender que el respeto a la diversidad constituye una condición para la participación equitativa de todos los estudiantes. Desde esta mirada, el currículo adquiere relevancia como herramienta para promover formas de reconocimiento que fortalezcan tanto el sentido de pertenencia como el valor de la pluralidad.

4.3 Perspectivas interculturales en el currículo

Durante gran parte de la consolidación de los sistemas educativos modernos, predominó una concepción monocultural del currículo. Bajo esta lógica, la escuela asumía la existencia de una cultura considerada universal y legítima, cuya transmisión debía garantizar la cohesión social y la formación ciudadana. Los conocimientos, valores y lenguajes incluidos en los programas educativos respondían generalmente a los referentes culturales de los grupos dominantes. Como resultado, numerosas expresiones culturales quedaron fuera de los espacios escolares o fueron presentadas desde perspectivas subordinadas (Ainscow, 2020).

A medida que las sociedades comenzaron a reconocer con mayor claridad su diversidad interna, surgieron enfoques multiculturales orientados a incorporar la presencia de distintos grupos culturales dentro de la educación. Esta transformación implicó ampliar la representación de identidades históricamente excluidas mediante contenidos relacionados con sus tradiciones, experiencias y aportes sociales (Alarcón y Rojas, 2025). Sin embargo, la inclusión de referencias culturales diversas no siempre modificó las estructuras profundas del currículo. En muchos casos, la diversidad fue incorporada como un complemento temático sin cuestionar las relaciones de poder que organizaban el conocimiento escolar.

El desarrollo de la interculturalidad representó un cambio significativo respecto de las perspectivas multiculturales previas. Mientras estas últimas se centraban principalmente en reconocer la coexistencia de diferentes culturas, la interculturalidad propuso promover relaciones de diálogo, intercambio y aprendizaje mutuo entre ellas. El énfasis dejó de situarse exclusivamente en la visibilización de las diferencias para orientarse hacia la construcción de espacios educativos capaces de generar interacción crítica y reconocimiento recíproco entre diversos grupos sociales (Huaman et al., 2023).

Montes y Rosado (2023) sostienen que la interculturalidad curricular debe entenderse como un proceso de transformación educativa que supera la mera incorporación de contenidos culturales diversos. Según estos autores, la construcción de propuestas interculturales exige revisar las formas en que se seleccionan los conocimientos, se organizan las experiencias de aprendizaje y se establecen relaciones pedagógicas dentro de las instituciones. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no constituye un tema adicional del currículo, sino un criterio que orienta integralmente la práctica educativa.

Las discusiones contemporáneas han ampliado considerablemente el alcance de estos planteamientos. La movilidad humana, las migraciones internacionales y la creciente diversidad de identidades presentes en las aulas han convertido la interculturalidad en una cuestión central para las políticas educativas actuales. Restrepo et al. (2023) observan que los contextos escolares contemporáneos requieren enfoques capaces de responder a realidades sociales complejas donde convergen múltiples formas de pertenencia cultural. La educación enfrenta así el desafío de generar condiciones para la convivencia democrática sin invisibilizar las diferencias existentes.

Las experiencias desarrolladas en diversos países latinoamericanos ofrecen ejemplos relevantes sobre la aplicación de perspectivas interculturales en el currículo. En comunidades indígenas, rurales y fronterizas se han impulsado iniciativas orientadas a integrar saberes locales, lenguas originarias y formas propias de comprensión del mundo dentro de los procesos educativos (Piedra, 2022). Tales experiencias muestran que la interculturalidad adquiere mayor profundidad cuando las comunidades participan activamente en la definición de los contenidos y objetivos formativos. La construcción curricular se transforma entonces en un espacio de diálogo entre distintos sistemas de conocimiento.

A pesar de los avances observados, persisten limitaciones que dificultan la consolidación de propuestas interculturales. Para Huaman et al. (2023) advierte que muchas reformas educativas incorporan discursos interculturales sin modificar las estructuras institucionales que continúan privilegiando determinados referentes culturales. Esta situación genera una brecha entre los principios declarados y las prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas. La interculturalidad corre el riesgo de convertirse en un concepto retórico cuando no se acompaña de transformaciones curriculares, pedagógicas y organizativas consistentes.

Las perspectivas futuras del currículo intercultural dependen de su capacidad para responder a sociedades cada vez más diversas e interconectadas. El diálogo entre las propuestas de Montes y Rosado (2023) y los planteamientos de Restrepo et al. (2023) permite identificar un horizonte común orientado hacia la construcción de espacios educativos más participativos, inclusivos y culturalmente sensibles. En lugar de limitarse a reconocer diferencias, la educación intercultural busca generar condiciones para que distintos conocimientos y experiencias interactúen en términos de respeto y reciprocidad.

Bajo esta lógica, el currículo se proyecta como un instrumento fundamental para fortalecer formas de convivencia basadas en el reconocimiento mutuo y la justicia cultural.

4.4 Género y representación curricular

La representación del género dentro del currículo constituye uno de los debates más relevantes de la educación contemporánea. Aunque los sistemas escolares suelen presentarse como espacios de igualdad, numerosos estudios han mostrado que los contenidos, ejemplos, referentes académicos y prácticas pedagógicas pueden reproducir desigualdades simbólicas entre hombres y mujeres. El problema no se limita a la presencia o ausencia de determinados temas, sino a las formas en que el conocimiento escolar construye imágenes sobre los roles, capacidades y contribuciones de distintos grupos sociales (Restrepo et al., 2023).

Las perspectivas tradicionales sostuvieron durante mucho tiempo que el currículo debía centrarse exclusivamente en conocimientos considerados universales y neutrales. Bajo esta lógica, las diferencias de género eran interpretadas como cuestiones externas al ámbito educativo o como aspectos irrelevantes para la organización curricular. Esta posición favoreció la permanencia de narrativas que privilegiaban determinadas experiencias históricas mientras relegaban otras a posiciones secundarias. La aparente neutralidad curricular terminó funcionando, en numerosos casos, como un mecanismo de invisibilización (Montes y Rosado, 2023).

Frente a estas concepciones surgieron críticas provenientes de diversas corrientes feministas que cuestionaron la idea de un conocimiento libre de sesgos sociales. Desde estas perspectivas, el currículo no solo transmite información, sino que también participa en la construcción de significados sobre el género y las relaciones de poder. García (2024) plantea que las desigualdades educativas no pueden analizarse únicamente a partir del acceso a la escolarización, sino también mediante el examen de los contenidos y representaciones que circulan dentro de las instituciones. La discusión se desplaza así hacia los procesos simbólicos que legitiman ciertas voces y silencian otras.

Piedra (2022) profundiza este debate al señalar que las representaciones de género presentes en los materiales educativos influyen en la manera en que los estudiantes construyen expectativas sobre sí mismos y sobre los demás. Su análisis evidencia que los referentes curriculares contribuyen a definir qué actividades, profesiones o formas de liderazgo aparecen asociadas a determinados grupos. La relevancia de este planteamiento radica en que permite comprender cómo las desigualdades pueden reproducirse incluso

cuando no existen disposiciones explícitamente discriminatorias dentro de los sistemas educativos.

La invisibilización de aportes realizados por mujeres en campos científicos, políticos, artísticos y culturales continúa siendo una realidad observable en numerosos contextos escolares. En algunos programas de estudio predominan figuras masculinas como referentes centrales del desarrollo histórico y del conocimiento académico. Este fenómeno no implica únicamente una ausencia de representación, sino también una reducción de las posibilidades de identificación que encuentran los estudiantes dentro de los relatos educativos. La construcción de referentes diversos adquiere, por ello, una dimensión pedagógica y social de gran relevancia (Valero, 2023).

Mientras Piedra (2022) enfatiza los efectos de las representaciones curriculares sobre la construcción de expectativas y trayectorias personales, Trujillo et al. (2025) centran su atención en los procesos institucionales que mantienen dichas representaciones. Los autores sostienen que la transformación curricular requiere intervenciones que trasciendan la revisión de contenidos y alcancen las prácticas pedagógicas, los criterios de evaluación y la formación docente. Este planteamiento amplía el debate al mostrar que la equidad de género no depende exclusivamente de qué se enseña, sino también de cómo se organiza la experiencia educativa.

Las propuestas curriculares más recientes buscan incorporar enfoques que promuevan una representación más equilibrada y plural de las experiencias humanas. Tales iniciativas incluyen la revisión crítica de materiales educativos, la incorporación de referentes diversos y la creación de espacios de reflexión sobre las desigualdades históricas. El objetivo no consiste en sustituir unas narrativas por otras, sino en ampliar las perspectivas disponibles para comprender la realidad social. De este modo, el currículo puede contribuir a formar ciudadanos capaces de cuestionar estereotipos y reconocer la diversidad de aportes que han configurado las sociedades contemporáneas (Díaz C. , 2022).

La discusión sobre género y representación curricular pone de manifiesto que toda selección de conocimientos implica decisiones culturales y políticas. El desafío actual consiste en construir propuestas educativas que reconozcan la complejidad de las experiencias humanas sin reproducir exclusiones históricas. Más que añadir contenidos

específicos, se trata de revisar críticamente los criterios mediante los cuales ciertos saberes alcanzan legitimidad mientras otros permanecen marginados. La reflexión curricular sobre el género adquiere valor precisamente porque permite interrogar los fundamentos de aquello que la escuela considera digno de ser enseñado.

4.5 Saberes ancestrales y conocimientos locales

En numerosas comunidades indígenas y rurales, los conocimientos relacionados con el manejo de los ecosistemas, la agricultura, la medicina tradicional o las formas de organización colectiva continúan transmitiéndose entre generaciones mediante prácticas cotidianas. Estos saberes forman parte de la vida comunitaria y orientan decisiones vinculadas con la producción, la convivencia y la relación con el entorno natural (García, 2024). Sin embargo, muchas de estas experiencias permanecen escasamente representadas en los contenidos escolares. La distancia entre los conocimientos comunitarios y los currículos oficiales constituye una de las tensiones más persistentes de los sistemas educativos contemporáneos.

La exclusión curricular de saberes locales no responde únicamente a criterios pedagógicos, sino también a procesos históricos de jerarquización del conocimiento. Durante largo tiempo, la escuela otorgó mayor legitimidad a formas de conocimiento asociadas con tradiciones académicas occidentales, relegando otros modos de comprensión de la realidad. Esta situación produjo una separación entre las experiencias culturales de numerosas comunidades y los contenidos desarrollados dentro de las aulas. Como resultado, muchos estudiantes enfrentan procesos educativos donde sus referentes culturales poseen una presencia limitada o marginal (Picón y Frausto, 2022).

Bastero et al. (2022) sostienen que los saberes ancestrales constituyen sistemas complejos de conocimiento contruidos mediante procesos acumulativos de observación, experimentación y adaptación a contextos específicos. Desde esta perspectiva, su valor no radica exclusivamente en su dimensión cultural, sino también en su capacidad para ofrecer explicaciones y soluciones relacionadas con problemas concretos de la vida social y ambiental. El reconocimiento de estos conocimientos implica cuestionar las visiones que los reducen a expresiones folclóricas o manifestaciones de interés exclusivamente patrimonial.

La discusión adquiere especial relevancia cuando se analizan las bases epistemológicas del currículo. Los conocimientos ancestrales representan formas legítimas de interpretar la realidad, generar aprendizajes y construir relaciones con el entorno (Ainscow, 2020). Su inclusión permite ampliar las perspectivas desde las cuales los estudiantes comprenden fenómenos naturales, sociales y culturales. Más que sustituir unos saberes por otros, el desafío consiste en generar condiciones para el diálogo entre diferentes tradiciones de

conocimiento, reconociendo la pluralidad epistemológica presente en las sociedades contemporáneas.

Restrepo et al. (2023) destacan que la valoración de los saberes locales contribuye al fortalecimiento de identidades culturales y al desarrollo de procesos educativos más contextualizados. Los autores advierten que la desconexión entre currículo y realidad comunitaria puede debilitar el sentido de pertenencia de los estudiantes respecto a su entorno social. Desde esta óptica, la integración de conocimientos locales favorece una educación más cercana a las experiencias concretas de quienes participan en ella y amplía las posibilidades de construcción de aprendizajes significativos.

Las propuestas curriculares orientadas hacia la inclusión de saberes ancestrales suelen plantear mecanismos de articulación entre conocimientos comunitarios y contenidos escolares. Esta integración puede materializarse mediante proyectos educativos vinculados con la memoria local, el patrimonio cultural, las prácticas productivas o las lenguas originarias. El propósito no consiste en incorporar contenidos aislados, sino en reconocer la relevancia educativa de conocimientos que históricamente han permanecido fuera de los espacios institucionales de enseñanza. La participación de las comunidades adquiere aquí un papel fundamental.

Montes y Rosado (2023) coinciden con Restrepo et al. (2023) en la necesidad de ampliar los marcos curriculares para incorporar perspectivas culturales diversas, aunque enfatizan particularmente la importancia de construir relaciones horizontales entre distintos sistemas de conocimiento. Esta posición resulta relevante porque evita interpretar los saberes ancestrales como simples complementos de los conocimientos académicos. La propuesta apunta más bien hacia una interacción basada en el reconocimiento mutuo y la legitimidad compartida de diferentes formas de producir conocimiento.

No obstante, la incorporación curricular de saberes locales también enfrenta riesgos importantes. Uno de ellos consiste en la folclorización, entendida como la presentación superficial o estereotipada de prácticas culturales desvinculadas de sus contextos sociales y significados originales. Cuando esto ocurre, los conocimientos ancestrales son reducidos a expresiones decorativas que carecen de incidencia real en los procesos educativos. La inclusión curricular pierde profundidad y termina reproduciendo las mismas relaciones de subordinación que pretendía cuestionar.

La discusión sobre saberes ancestrales y conocimientos locales invita a reconsiderar los criterios mediante los cuales se define qué conocimientos son valiosos dentro de la escuela. El currículo puede funcionar como un mecanismo de exclusión o como un espacio de encuentro entre diferentes formas de comprender el mundo. La relevancia de este debate trasciende el reconocimiento cultural, pues involucra la posibilidad de construir propuestas educativas más inclusivas, contextualizadas y sensibles a la diversidad epistemológica presente en las comunidades. Desde esta mirada, la pluralidad de saberes se convierte en una condición para enriquecer la formación de los estudiantes y fortalecer la justicia curricular.

4.6 Ciudadanía, memoria e identidad colectiva

Toda sociedad selecciona qué acontecimientos recordar, cuáles silenciar y de qué manera transmitir esas narrativas a las nuevas generaciones. La memoria colectiva no constituye un simple depósito de recuerdos compartidos, sino una construcción social donde intervienen disputas sobre el significado del pasado. Aquello que una comunidad decide preservar influye directamente en la forma en que interpreta su presente y proyecta su futuro. Bajo esta lógica, la memoria se convierte en un asunto educativo de primer orden, pues participa activamente en la configuración de referentes culturales comunes (Piedra, 2022).

Cuando los sistemas educativos incorporan determinados relatos históricos y excluyen otros, el currículo deja de ser un instrumento neutral de transmisión de conocimientos. Las decisiones relacionadas con hechos históricos, procesos sociales o experiencias colectivas delimitan los marcos de interpretación disponibles para los estudiantes (Huaman et al., 2023). El problema surge cuando ciertas memorias adquieren visibilidad institucional mientras otras permanecen marginadas. La selección curricular puede fortalecer procesos de reconocimiento social, aunque también puede contribuir a la reproducción de olvidos que afectan a grupos y comunidades específicas.

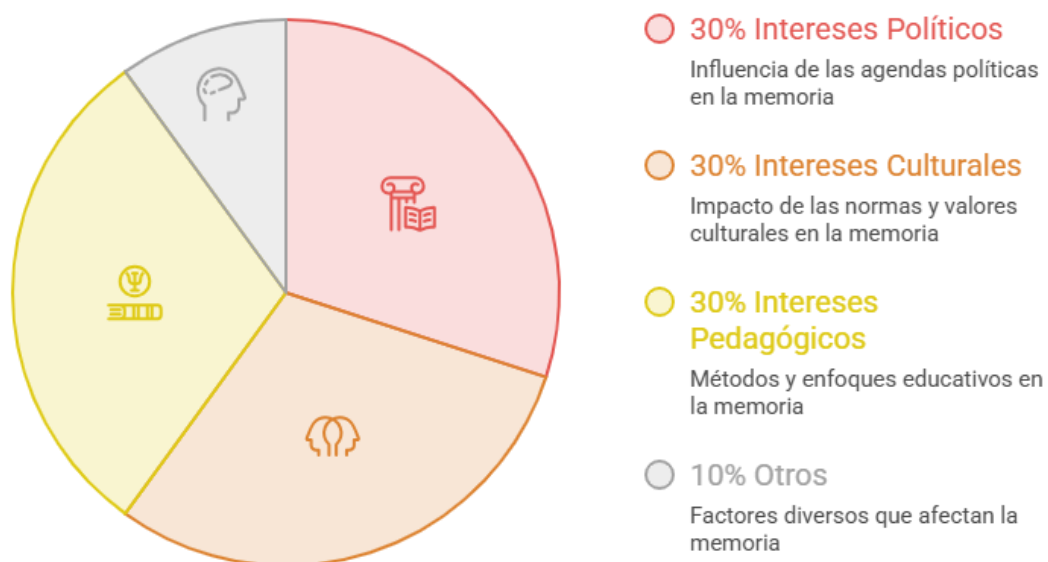
Picón y Frausto (2022) plantean que la memoria educativa debe analizarse como un espacio de construcción simbólica donde convergen intereses políticos, culturales y pedagógicos. Su propuesta resulta particularmente relevante porque desplaza la atención desde los contenidos hacia los procesos mediante los cuales una sociedad legitima determinadas versiones del pasado. Más que preguntarse qué recordar, los autores invitan a examinar quiénes participan en la elaboración de esas narrativas y qué efectos producen sobre la formación de los ciudadanos.

La discusión adquiere una dimensión política evidente cuando se aborda la formación para la ciudadanía. Participar en una comunidad democrática implica comprender los conflictos, logros y desafíos que han configurado la vida colectiva. Una educación orientada exclusivamente hacia la transmisión de datos históricos corre el riesgo de reducir la ciudadanía a un conocimiento declarativo. En contraste, la reflexión crítica sobre la memoria permite desarrollar capacidades para interpretar procesos sociales complejos y asumir posiciones informadas frente a los problemas públicos contemporáneos (Restrepo et al., 2023).

En diversos contextos educativos se han impulsado proyectos relacionados con memorias de conflictos sociales, procesos migratorios, experiencias comunitarias o luchas por el reconocimiento de derechos. Estas iniciativas suelen involucrar testimonios, archivos locales y relatos contruidos por los propios actores sociales. Su valor pedagógico radica en que acercan a los estudiantes a experiencias históricas concretas y muestran que el pasado no constituye una realidad cerrada, sino un campo permanente de interpretación y debate colectivo (Montes y Rosado, 2023).

Mientras Picón y Frausto (2022) enfatizan las implicaciones políticas de la memoria en la formación ciudadana, Pineda y Celis (2022) centran su análisis en las posibilidades educativas derivadas del reconocimiento de experiencias históricas diversas. Ambas perspectivas coinciden en atribuir a la escuela una responsabilidad significativa en la construcción de sentidos colectivos, aunque difieren en el énfasis otorgado a las dimensiones políticas y pedagógicas del proceso. La articulación de estos enfoques permite comprender que la memoria educativa opera simultáneamente como conocimiento, experiencia y práctica social.

Figura 5
Componente de la memoria educativa



Nota. Factores que influyen en la construcción y transmisión de la memoria educativa. Elaboración propia.

Las consecuencias de estas dinámicas trascienden el aprendizaje escolar y alcanzan la configuración de identidades colectivas. Los relatos compartidos sobre el pasado

contribuyen a establecer vínculos de pertenencia entre individuos que forman parte de una misma comunidad. Sin embargo, cuando ciertos grupos quedan sistemáticamente excluidos de esas narrativas, se generan procesos de fragmentación simbólica que dificultan el reconocimiento mutuo. UNESCO (2021) advierte que las sociedades inclusivas requieren marcos educativos capaces de integrar múltiples voces dentro de la construcción de memorias comunes.

Las transformaciones sociales del siglo XXI plantean nuevos desafíos para la relación entre ciudadanía, memoria e identidad colectiva. La expansión de entornos digitales, la circulación acelerada de información y la creciente diversidad cultural modifican constantemente las formas de construir y transmitir relatos sobre el pasado. Frente a este escenario, el currículo está llamado a fortalecer capacidades críticas que permitan evaluar narrativas diversas, dialogar con perspectivas distintas y construir sentidos compartidos sin negar la pluralidad existente. El futuro de la educación democrática dependerá, en gran medida, de su capacidad para convertir la memoria en un recurso de comprensión colectiva y no en un instrumento de exclusión.

Capítulo

5

Críticas contemporáneas al currículo



5.1 Globalización y políticas curriculares internacionales

La globalización educativa ha transformado profundamente las condiciones bajo las cuales se diseñan, implementan y evalúan los currículos nacionales. Los sistemas educativos ya no operan exclusivamente dentro de marcos estatales cerrados, sino que participan en redes internacionales donde circulan modelos de política, indicadores de calidad y referencias compartidas sobre el aprendizaje. Esta dinámica ha generado una creciente interdependencia entre países, modificando las formas tradicionales de definir prioridades curriculares. El debate contemporáneo gira en torno a cómo equilibrar las demandas globales con las particularidades culturales y sociales de cada contexto (Almeqdad et al., 2023).

Dentro de este escenario, los organismos internacionales han adquirido una capacidad significativa para orientar las reformas educativas. Sus informes, recomendaciones y marcos de referencia funcionan como instrumentos que influyen sobre las agendas nacionales y sobre la manera en que los gobiernos interpretan los desafíos educativos. La expansión de estándares internacionales ha favorecido la construcción de lenguajes comunes para discutir temas como calidad, inclusión y competencias (Pitkänen, 2022). Sin embargo, también ha suscitado interrogantes acerca de los márgenes de autonomía que conservan los sistemas educativos frente a estas influencias externas.

La OECD (2018) representa uno de los actores más influyentes en la configuración de políticas curriculares contemporáneas. Sus propuestas enfatizan el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en sociedades caracterizadas por la innovación tecnológica, la complejidad económica y la transformación constante del mercado laboral. Más que prescribir contenidos específicos, la organización promueve marcos orientados hacia habilidades transferibles y aprendizajes aplicables a diversos contextos. Este enfoque ha tenido una amplia repercusión en múltiples reformas curriculares desarrolladas durante las últimas décadas.

Una orientación distinta puede observarse en los planteamientos impulsados por UNESCO (2021), donde la educación aparece vinculada no solo al desarrollo económico, sino también a la construcción de sociedades más sostenibles, democráticas e inclusivas. Mientras la OECD concentra gran parte de su atención en las capacidades requeridas para afrontar escenarios futuros, UNESCO enfatiza dimensiones relacionadas con la justicia social, la ciudadanía global y la convivencia intercultural. La coexistencia de estas

perspectivas muestra que la globalización educativa no responde a una única visión sobre los fines de la educación.

Las repercusiones de estas agendas internacionales son visibles en numerosos procesos de reforma curricular. Wahlström (2018) señala que las políticas educativas contemporáneas se caracterizan por una creciente circulación transnacional de ideas que terminan influyendo en decisiones tomadas a nivel nacional. Conceptos como competencias, aprendizaje permanente, innovación o evaluación basada en resultados aparecen recurrentemente en documentos curriculares de países con realidades muy diferentes. Este fenómeno revela la existencia de marcos globales que orientan la formulación de políticas más allá de las fronteras estatales.

Entre los aspectos favorables de esta dinámica se encuentra la posibilidad de acceder a experiencias comparadas y a marcos de referencia que facilitan la cooperación internacional. La circulación de conocimientos permite identificar prácticas exitosas, fortalecer capacidades institucionales y promover objetivos compartidos relacionados con la equidad y la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la globalización curricular puede contribuir a ampliar horizontes de aprendizaje y a generar respuestas coordinadas frente a desafíos que trascienden los límites nacionales, como la transformación digital o la crisis ambiental (Wahlström, 2018).

Las críticas emergen cuando la adopción de modelos internacionales reduce la atención prestada a las particularidades históricas, culturales y sociales de cada país. Determinadas reformas pueden terminar privilegiando indicadores globales de desempeño por encima de necesidades educativas locales. Esta tensión se vuelve especialmente relevante en contextos caracterizados por una alta diversidad cultural, donde los currículos cumplen funciones vinculadas a la preservación de identidades y memorias colectivas (Tusa et al., 2025). La homogeneización constituye uno de los riesgos más discutidos dentro de la literatura crítica sobre globalización educativa.

El balance de este proceso exige superar posiciones que presentan la globalización como una amenaza absoluta o como una solución universal para los sistemas educativos. Las contribuciones de Wahlström (2018), UNESCO (2021) y OECD (2018) permiten observar un escenario más complejo, marcado por oportunidades y tensiones simultáneas. El desafío no radica en aceptar o rechazar las influencias internacionales, sino en construir

capacidades críticas que permitan adaptar, reinterpretar y contextualizar dichas propuestas. Desde esta mirada, el currículo se convierte en un espacio donde las dinámicas globales y las realidades locales negocian permanentemente sus significados y prioridades.

5.2 Estandarización, evaluación y rendición de cuentas

Las políticas de evaluación estandarizada adquirieron protagonismo a partir de la creciente preocupación por medir la calidad de los sistemas educativos mediante indicadores comparables. La posibilidad de cuantificar resultados de aprendizaje y establecer referencias comunes fue presentada como una estrategia para mejorar la eficiencia institucional y fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia. Bajo esta lógica, las pruebas estandarizadas comenzaron a ocupar un lugar central en los procesos de gestión educativa. Lo que inicialmente surgió como un mecanismo de diagnóstico terminó convirtiéndose en un componente estructural de numerosas reformas curriculares (Börjesson y Lilliestam, 2024).

Con el paso del tiempo, estas herramientas trascendieron los límites nacionales y se integraron en dinámicas internacionales de comparación educativa. Los resultados obtenidos por estudiantes, escuelas y sistemas educativos empezaron a ser utilizados para evaluar el desempeño institucional y orientar políticas públicas. La circulación global de indicadores generó nuevas formas de presión sobre gobiernos y organismos responsables de la educación. El currículo pasó a vincularse estrechamente con aquello que podía ser medido, comparado y reportado mediante instrumentos estandarizados (Ainscow, 2020).

Los defensores de estas políticas argumentan que la evaluación estandarizada favorece la transparencia y permite identificar desigualdades educativas que de otro modo permanecerían invisibles. Desde esta perspectiva, los sistemas de rendición de cuentas contribuyen a establecer metas claras y a monitorear el cumplimiento de objetivos educativos. Börjesson y Lilliestam (2024) reconocen que la disponibilidad de información comparable puede facilitar procesos de mejora institucional y fortalecer la responsabilidad pública de los sistemas educativos. La evaluación aparece así asociada a ideales de eficiencia, control y optimización de resultados.

Sin embargo, los efectos de estas políticas sobre el currículo han sido objeto de amplias discusiones. Cuando los resultados de las pruebas adquieren un peso determinante en la valoración institucional, los contenidos y actividades escolares tienden a reorganizarse alrededor de aquello que será evaluado. Esta dinámica puede provocar una reducción progresiva de experiencias formativas difíciles de cuantificar, como el pensamiento crítico, la creatividad o la reflexión ética (Candela, 2024). El problema no radica

únicamente en la existencia de evaluaciones, sino en la capacidad que estas adquieren para redefinir prioridades curriculares.

Deng et al. (2025) advierten que la expansión de mecanismos de rendición de cuentas ha fortalecido una visión instrumental del currículo centrada en el logro de resultados medibles. Su análisis cuestiona la tendencia a interpretar la calidad educativa exclusivamente a través de indicadores cuantitativos, ya que ello puede limitar la comprensión de los procesos formativos más complejos. La crítica resulta particularmente relevante porque pone de relieve una tensión persistente entre la necesidad de evaluar y el riesgo de reducir la educación a aquello que puede expresarse mediante cifras y rankings.

En las instituciones educativas, estas transformaciones suelen modificar significativamente el trabajo docente. La presión por alcanzar determinados estándares puede influir sobre la planificación de clases, la selección de contenidos y las estrategias de enseñanza empleadas en el aula. Mientras algunos educadores perciben los estándares como herramientas útiles para orientar su labor, otros experimentan una disminución de su autonomía profesional. Pitkänen (2022) observa que los sistemas de rendición de cuentas pueden generar escenarios donde las decisiones pedagógicas quedan subordinadas a exigencias externas relacionadas con el desempeño evaluado.

Los efectos también alcanzan directamente a los estudiantes, quienes pasan a desenvolverse en contextos donde los resultados cuantificables adquieren una relevancia creciente. La preparación para pruebas estandarizadas puede favorecer ciertos aprendizajes académicos, pero también generar experiencias marcadas por la competencia, la presión y la reducción de oportunidades para explorar intereses diversos. Las trayectorias educativas corren el riesgo de organizarse alrededor del rendimiento medible en lugar de promover procesos de formación más amplios y significativos (Cruz, 2022).

El debate sobre estandarización, evaluación y rendición de cuentas no admite respuestas simples. Las contribuciones de Pitkänen (2022), Deng et al. (2025) y Börjesson y Lilliestam (2024) muestran que estas políticas producen efectos simultáneamente positivos y problemáticos. La cuestión central no parece residir en evaluar o no evaluar, sino en determinar qué finalidades persiguen los sistemas de evaluación y qué concepción

de educación terminan promoviendo. El desafío contemporáneo consiste en construir mecanismos de seguimiento que aporten información relevante sin empobrecer la diversidad de experiencias que el currículo está llamado a ofrecer.

5.3 Perspectivas decoloniales del currículo

La noción de colonialidad del conocimiento parte de la idea de que ciertas formas de saber han sido históricamente posicionadas como universales, mientras otras han sido clasificadas como inferiores, locales o carentes de legitimidad científica. Este fenómeno no desapareció con el fin de las administraciones coloniales, sino que continuó operando a través de instituciones encargadas de producir y difundir conocimiento. Desde esta perspectiva, el currículo puede entenderse como uno de los espacios donde dichas jerarquías epistemológicas se reproducen y adquieren reconocimiento social (Deng et al., 2025; Almeddad et al., 2023).

Buena parte de la escuela moderna se consolidó alrededor de modelos educativos que privilegiaban conocimientos asociados a tradiciones intelectuales occidentales. Los contenidos escolares, los criterios de validación académica e incluso las formas de organizar el aprendizaje respondieron durante décadas a referentes considerados universales (Tusa et al., 2025). El problema señalado por las corrientes decoloniales no consiste únicamente en la presencia de estos conocimientos, sino en la exclusión sistemática de otras formas de interpretar la realidad. La organización curricular terminó reflejando relaciones de poder que trascendían el ámbito estrictamente pedagógico.

Cruz (2022) examina esta situación señalando que la colonialidad se manifiesta en los mecanismos mediante los cuales determinados saberes son legitimados mientras otros permanecen subordinados o invisibilizados. Su planteamiento cuestiona la aparente neutralidad de las decisiones curriculares y propone analizar quién define los criterios de validez que orientan la selección del conocimiento escolar. Esta lectura resulta particularmente significativa porque desplaza la discusión desde los contenidos específicos hacia las estructuras epistemológicas que organizan el currículo.

Las críticas al eurocentrismo curricular surgen precisamente de esta preocupación. Numerosos programas educativos continúan presentando visiones del mundo construidas desde marcos culturales específicos como si representaran experiencias universales. Tal situación puede observarse en narrativas históricas, categorías sociales o referentes científicos que ocupan posiciones centrales dentro del currículo. El cuestionamiento decolonial no busca negar la relevancia de estos aportes, sino problematizar la escasa visibilidad otorgada a otras tradiciones intelectuales y culturales (Wahlström, 2018).

Valero (2023) argumenta que la discusión curricular debe incorporar una reflexión crítica sobre las formas en que se produce la exclusión epistemológica dentro de la escuela. Su análisis coincide con el de Cruz (2022) al reconocer la existencia de relaciones de poder en la selección del conocimiento, aunque enfatiza especialmente las consecuencias educativas derivadas de dichas dinámicas. Cuando ciertos grupos no encuentran representados sus saberes, experiencias o formas de comprender el mundo, se limita la posibilidad de construir una educación verdaderamente plural.

Frente a estas críticas, las perspectivas decoloniales proponen avanzar hacia currículos capaces de reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocimiento. Esta propuesta no implica reemplazar una tradición intelectual por otra ni fragmentar el conocimiento escolar en compartimentos aislados. Más bien, busca generar condiciones para el diálogo entre diferentes marcos epistemológicos y culturales. Candela (2024) sostiene que la construcción de alternativas decoloniales requiere revisar tanto los contenidos como las relaciones pedagógicas que estructuran la experiencia educativa.

La implementación de estas propuestas enfrenta desafíos considerables. Los sistemas educativos operan dentro de estructuras institucionales, normativas y académicas que suelen favorecer formas de conocimiento ampliamente consolidadas. A ello se suma la dificultad de transformar materiales didácticos, procesos de formación docente y mecanismos de evaluación contruidos a partir de lógicas tradicionales. La incorporación de enfoques decoloniales demanda cambios que exceden la inclusión de nuevos contenidos y alcanzan las bases mismas de la organización curricular (Pitkänen, 2022).

Lejos de constituir una discusión exclusivamente teórica, las perspectivas decoloniales plantean interrogantes sobre el futuro de la educación en sociedades cada vez más diversas. El diálogo entre los planteamientos de Cruz (2022), Valero (2023) y Candela (2024) permite visualizar una agenda orientada a ampliar los horizontes epistemológicos del currículo y fortalecer formas más inclusivas de producción del conocimiento. El potencial transformador de estas propuestas reside en su capacidad para cuestionar jerarquías históricas y abrir espacios donde distintas voces puedan participar en la construcción de los saberes escolares.

5.4 Inclusión, equidad y justicia social

La inclusión ocupa actualmente un lugar central dentro de los debates curriculares debido a su compromiso con la participación plena de todos los estudiantes en los procesos educativos. Su alcance trasciende la mera incorporación física de grupos históricamente excluidos y se relaciona con la eliminación de barreras que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje. Desde esta mirada, la calidad educativa no puede evaluarse únicamente por los resultados obtenidos, sino también por la capacidad de los sistemas educativos para responder a la diversidad de quienes los integran (Valero, 2023).

La noción de equidad introduce una preocupación diferente, aunque estrechamente vinculada con la inclusión. Mientras la inclusión pone el foco en la participación, la equidad dirige la atención hacia la distribución de oportunidades, recursos y apoyos educativos. Tratar de forma idéntica a estudiantes que enfrentan condiciones distintas no garantiza resultados justos. La equidad implica reconocer desigualdades preexistentes y desarrollar estrategias que permitan compensar las desventajas derivadas de factores sociales, económicos, culturales o personales (Cruz, 2022).

La justicia social amplía aún más el horizonte de análisis al cuestionar las estructuras que producen y reproducen dichas desigualdades. No se limita a garantizar acceso o apoyos diferenciados, sino que examina críticamente las condiciones sociales que generan exclusión (Candela, 2024). Desde esta perspectiva, el currículo adquiere una dimensión política, pues puede contribuir tanto a la reproducción de inequidades como a la construcción de relaciones más democráticas. La discusión deja de centrarse exclusivamente en individuos para considerar también los contextos donde se desarrollan los procesos educativos.

Aunque inclusión, equidad y justicia social suelen aparecer asociadas dentro de los discursos educativos, no constituyen conceptos equivalentes. Un sistema puede promover la inclusión de determinados grupos sin modificar las condiciones que generan desigualdad. Del mismo modo, es posible implementar políticas orientadas a la equidad sin cuestionar estructuras más amplias de exclusión social. La justicia social incorpora una mirada más profunda sobre las relaciones de poder, mientras que la inclusión y la equidad se concentran principalmente en las condiciones de participación y distribución de oportunidades (Wahlström, 2018).

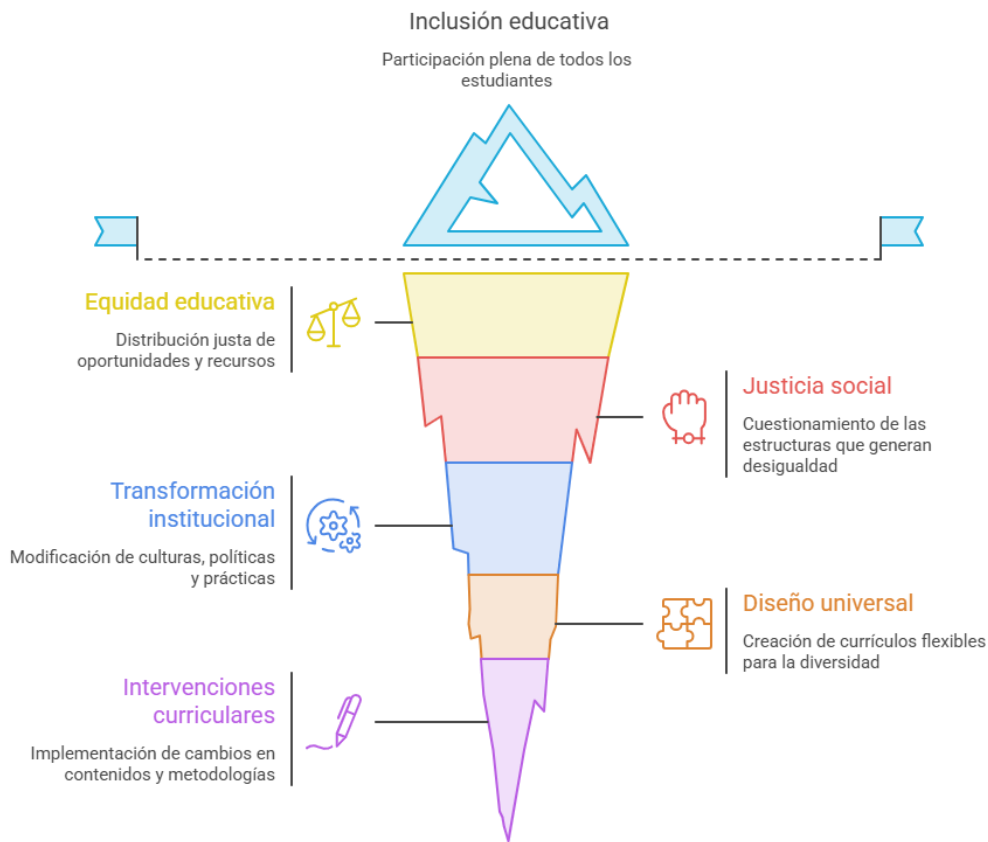
Ainscow (2020) propone comprender la inclusión como un proceso permanente de identificación y eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Su planteamiento enfatiza la necesidad de transformar culturas, políticas y prácticas institucionales para construir entornos educativos más accesibles. Lo relevante de esta propuesta radica en que desplaza la atención desde las características individuales de los estudiantes hacia las condiciones organizativas que dificultan su participación. El problema deja de localizarse en las personas y pasa a situarse en los contextos educativos.

Una aproximación complementaria puede observarse en los planteamientos desarrollados por CAST (2024). A diferencia de Ainscow (2020), cuya atención se concentra en la transformación institucional, CAST enfatiza el diseño anticipado de experiencias educativas capaces de responder a la diversidad desde el inicio. La propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje busca reducir barreras mediante currículos flexibles que ofrezcan múltiples formas de acceso, participación y expresión. Ambas perspectivas convergen en la búsqueda de sistemas más inclusivos, aunque difieren en las estrategias privilegiadas para alcanzar ese objetivo.

Las investigaciones de Almeddad et al. (2023) muestran que la traducción de estos principios al currículo requiere intervenciones que involucren contenidos, metodologías, recursos y sistemas de evaluación. La inclusión no puede limitarse a declaraciones normativas cuando las prácticas pedagógicas continúan favoreciendo modelos homogéneos de enseñanza. Los autores subrayan que las decisiones curriculares influyen directamente sobre las oportunidades de aprendizaje disponibles para distintos grupos de estudiantes. La equidad se construye, en gran medida, a través de estas decisiones cotidianas.

Figura 6

La inclusión educativa va más allá de la participación superficial



Nota. Dimensiones clave que sustentan una inclusión educativa auténtica y transformadora. Elaboración propia.

Un análisis comparativo permite observar que inclusión, equidad y justicia social operan en niveles diferentes pero complementarios. La inclusión busca garantizar presencia y participación; la equidad procura distribuir apoyos de manera justa; la justicia social cuestiona las estructuras que originan las desigualdades. Comprender estas diferencias resulta fundamental para evitar interpretaciones simplificadas que reduzcan problemas complejos a soluciones parciales. La fortaleza de estos enfoques emerge precisamente cuando se articulan dentro de una visión amplia del currículo (Pitkänen, 2022).

Las discusiones contemporáneas sugieren que el futuro de los sistemas educativos dependerá cada vez más de su capacidad para integrar estas tres perspectivas en proyectos curriculares coherentes. El diálogo entre Ainscow (2020), CAST (2024) y Almeqdad et al. (2023) muestra que la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como una cuestión técnica o administrativa. Se trata de una apuesta ética y política orientada a

construir condiciones más justas para el aprendizaje. Bajo esta lógica, el currículo deja de ser un simple organizador de contenidos para convertirse en una herramienta de transformación social.

5.5 Tecnología, inteligencia artificial y transformación curricular

La expansión de tecnologías digitales ha alterado profundamente las formas de producir, distribuir y utilizar el conocimiento en prácticamente todos los ámbitos de la vida social. Los sistemas educativos se encuentran inmersos en este proceso de transformación, enfrentando la necesidad de revisar los fundamentos sobre los cuales fueron contruidos muchos de sus currículos. Las dinámicas de aprendizaje ya no dependen exclusivamente de los espacios escolares tradicionales, pues los estudiantes interactúan de manera permanente con múltiples fuentes de información (Valero, 2023). Este escenario obliga a reconsiderar qué conocimientos resultan relevantes y qué capacidades deben fortalecerse para responder a los desafíos contemporáneos.

La inteligencia artificial constituye una de las expresiones más visibles de esta transformación tecnológica. Su creciente presencia en plataformas educativas, asistentes virtuales, sistemas de recomendación y herramientas de generación de contenidos está modificando la manera en que se accede al conocimiento y se desarrollan procesos de aprendizaje (Candela, 2024). La aparición de estas tecnologías plantea interrogantes sobre la enseñanza, la evaluación y la producción académica. Lo que hasta hace pocos años parecía una posibilidad futura forma parte actualmente de numerosas experiencias educativas en distintos niveles de formación.

Entre las oportunidades asociadas a la inteligencia artificial destaca su capacidad para ampliar las posibilidades de personalización del aprendizaje. Los sistemas digitales pueden ofrecer recursos adaptados a diferentes ritmos, necesidades y trayectorias educativas, favoreciendo experiencias más flexibles que las tradicionalmente disponibles en muchos contextos escolares. También facilitan el acceso a información especializada y permiten desarrollar nuevas formas de interacción con los contenidos. Estas posibilidades adquieren especial relevancia en escenarios donde la diversidad estudiantil exige estrategias pedagógicas capaces de responder a múltiples perfiles de aprendizaje (Cruz, 2022).

Junto a estas ventajas emergen preocupaciones que han alimentado intensos debates académicos. La dependencia excesiva de herramientas automatizadas puede afectar el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales si su uso no está acompañado por procesos de reflexión crítica. A ello se suman interrogantes relacionados con la privacidad de los datos, los sesgos algorítmicos y las desigualdades derivadas del acceso desigual a

recursos tecnológicos. La incorporación de inteligencia artificial en educación no constituye un proceso neutral, ya que implica decisiones éticas y políticas que influyen sobre las condiciones de aprendizaje (Börjesson y Lilliestam, 2024).

Padilla et al. (2024) sostienen que la transformación curricular vinculada a la inteligencia artificial requiere ir más allá de la simple incorporación de nuevas herramientas tecnológicas. Los autores argumentan que los sistemas educativos deben fortalecer capacidades relacionadas con la interpretación crítica de información, la resolución de problemas complejos y la comprensión de las implicaciones sociales de las tecnologías emergentes. Desde esta perspectiva, el objetivo no consiste únicamente en preparar usuarios competentes de inteligencia artificial, sino ciudadanos capaces de interactuar con ella de manera responsable y reflexiva.

Dentro de este contexto, el rol docente experimenta cambios significativos. La disponibilidad de sistemas capaces de generar respuestas, organizar contenidos o proporcionar retroalimentación automática modifica algunas funciones tradicionalmente asociadas a la enseñanza (Deng et al., 2025). Sin embargo, lejos de disminuir su importancia, estas transformaciones revalorizan tareas vinculadas con la orientación pedagógica, el acompañamiento formativo y la construcción de experiencias de aprendizaje contextualizadas. La mediación humana adquiere un papel fundamental para interpretar información, promover el pensamiento crítico y fortalecer dimensiones éticas que ninguna tecnología puede sustituir plenamente.

La discusión sobre el currículo del futuro se encuentra estrechamente relacionada con estas transformaciones. La OECD (2018) plantea que la educación debe preparar a los estudiantes para desenvolverse en entornos caracterizados por la incertidumbre, la innovación constante y la interdependencia global. Bajo esta mirada, adquieren relevancia competencias vinculadas con la creatividad, la colaboración, la adaptabilidad y el aprendizaje permanente. El currículo deja de centrarse exclusivamente en la acumulación de contenidos para orientarse hacia la capacidad de actuar eficazmente en contextos cambiantes.

Los escenarios prospectivos sugieren que las tecnologías inteligentes continuarán ampliando su presencia dentro de los sistemas educativos. CAST (2024) plantea que el diseño curricular deberá avanzar hacia modelos más flexibles y accesibles, capaces de

responder a una diversidad creciente de necesidades, intereses y trayectorias de aprendizaje. Las posibilidades de personalización, interacción multimodal y adaptación continua podrían redefinir la organización de los procesos formativos. No obstante, el aprovechamiento de estas oportunidades dependerá de decisiones pedagógicas que garanticen inclusión y participación efectiva para todos los estudiantes.

Pensar el futuro del currículo implica reconocer que la innovación tecnológica, por sí sola, no asegura mejores procesos educativos. Las herramientas digitales pueden ampliar oportunidades de aprendizaje, pero también pueden reproducir desigualdades o generar nuevas formas de exclusión si su implementación carece de orientación crítica. La cuestión central no radica en determinar cuánto uso tecnológico incorporar a la educación, sino en definir qué tipo de formación humana se pretende construir en una sociedad cada vez más mediada por sistemas inteligentes. El sentido del currículo seguirá dependiendo, en última instancia, de las finalidades educativas que orienten su transformación.

5.6 Retos del currículo para el siglo XXI

El siglo XXI ha colocado al currículo frente a desafíos que trascienden ampliamente las preocupaciones tradicionales relacionadas con la organización de contenidos y la planificación de la enseñanza. Los cambios tecnológicos, las transformaciones culturales, las crisis ambientales y las nuevas dinámicas sociales han modificado las expectativas depositadas sobre la educación. Lo que hoy se espera de los sistemas educativos difiere considerablemente de aquello que justificó la construcción de muchos modelos curriculares heredados del siglo anterior. Esta situación obliga a reconsiderar permanentemente las finalidades, alcances y responsabilidades del currículo contemporáneo (Ainscow, 2020; Tusa et al., 2025).

La creciente diversidad cultural constituye uno de los principales escenarios de tensión para las políticas curriculares actuales. Las aulas reúnen estudiantes con trayectorias, identidades, lenguas y experiencias cada vez más heterogéneas (Wahlström, 2018). Frente a esta realidad, las propuestas educativas que continúan operando bajo esquemas homogéneos encuentran dificultades para responder a las necesidades de contextos complejos. El reconocimiento de la pluralidad cultural ya no puede entenderse como un complemento opcional, sino como una condición inherente a la construcción de currículos socialmente pertinentes.

Las discusiones sobre justicia curricular han adquirido una relevancia especial dentro de este panorama. No basta con ampliar el acceso a la escolarización si persisten mecanismos que limitan la participación efectiva de determinados grupos o restringen el reconocimiento de sus conocimientos y experiencias. Las preguntas acerca de quiénes son representados en el currículo, qué saberes alcanzan legitimidad y cuáles permanecen marginados continúan ocupando un lugar central dentro del debate educativo. La equidad exige examinar críticamente estas decisiones y sus consecuencias sociales (Almeqdad et al., 2023)s.

La globalización ha intensificado la circulación internacional de políticas, modelos educativos e indicadores de desempeño. UNESCO (2021) y OECD (2018) coinciden en señalar la necesidad de preparar a los estudiantes para desenvolverse en sociedades interdependientes y en constante transformación. No obstante, esta tendencia también plantea el desafío de evitar procesos de homogeneización que reduzcan la capacidad de los currículos para responder a particularidades locales. La relación entre referentes

globales y contextos específicos seguirá siendo una cuestión decisiva para las reformas educativas futuras.

La incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial representa otro de los grandes retos curriculares de la actualidad. Las innovaciones tecnológicas amplían las posibilidades de acceso al conocimiento y generan nuevas formas de aprendizaje, pero también introducen dilemas éticos, pedagógicos y sociales que requieren atención permanente. Tusa et al. (2025) advierten que la transformación digital no debe limitarse a la adopción de herramientas tecnológicas, sino que debe acompañarse de procesos formativos orientados al pensamiento crítico, la responsabilidad digital y la comprensión de los impactos sociales de estas tecnologías.

Junto a estos cambios emerge la necesidad de fortalecer una educación orientada hacia la ciudadanía democrática. Las sociedades contemporáneas enfrentan fenómenos como la polarización, la desinformación y la pérdida de confianza en las instituciones públicas (Pitkänen, 2022). En este contexto, el currículo adquiere una responsabilidad que trasciende la transmisión de conocimientos disciplinares. La formación ciudadana demanda capacidades para dialogar, deliberar, analizar críticamente información y participar de manera responsable en la vida colectiva. Estas competencias se vuelven fundamentales para la sostenibilidad de los sistemas democráticos.

Las preocupaciones relacionadas con la sostenibilidad ocupan igualmente un lugar destacado dentro de las agendas educativas internacionales. Las crisis climáticas, ambientales y sociales han evidenciado la necesidad de formar generaciones capaces de comprender la complejidad de los problemas globales y actuar frente a ellos. UNICEF (2026) subraya que la educación desempeña un papel estratégico en la construcción de respuestas colectivas orientadas al bienestar presente y futuro. El currículo se enfrenta así al desafío de integrar perspectivas ecológicas, éticas y sociales sin reducirlas a contenidos aislados.

Ante escenarios caracterizados por la incertidumbre y el cambio acelerado, resulta cada vez más difícil sostener modelos curriculares rígidos y excesivamente prescriptivos. La flexibilidad aparece como una condición necesaria para responder a contextos diversos, necesidades emergentes y transformaciones imprevisibles. Esta flexibilidad no implica ausencia de orientación ni debilitamiento de los objetivos educativos, sino la capacidad

de adaptar contenidos, metodologías y experiencias formativas a realidades cambiantes. La pertinencia curricular dependerá, en buena medida, de esta capacidad de adaptación (Valero, 2023).

Tabla 4
Principales retos del currículo para el siglo XXI

Reto	Descripción	Implicación curricular
Transformación digital	Integración crítica de tecnologías	Nuevas competencias
Inclusión y equidad	Atención a la diversidad	Diseño curricular flexible
Ciudadanía global	Comprensión de problemas mundiales	Formación intercultural
Sostenibilidad	Respuesta a desafíos ambientales	Educación para el desarrollo sostenible
Inteligencia artificial	Uso ético y pedagógico de sistemas inteligentes	Revisión de contenidos y metodologías
Aprendizaje permanente	Actualización continua de conocimientos	Currículos adaptativos

Nota. Elaboración propia con base en tendencias curriculares contemporáneas.

Al observar de manera conjunta los temas desarrollados a lo largo de esta obra, resulta evidente que el currículo no puede comprenderse únicamente como un instrumento técnico destinado a organizar aprendizajes. Desde sus fundamentos históricos y conceptuales hasta las discusiones sobre poder, cultura, identidad, inclusión y transformación tecnológica, emerge una constante: el currículo constituye un espacio donde se disputan significados, se legitiman conocimientos y se proyectan modelos de sociedad. Las tensiones analizadas en los distintos capítulos muestran que toda decisión

curricular implica opciones éticas, culturales y políticas que influyen directamente en la formación de los sujetos y en la construcción de la vida colectiva (Cruz, 2022).

Las reflexiones presentadas en este capítulo conducen hacia una pregunta central que atraviesa el conjunto del libro: qué tipo de educación requiere una sociedad marcada por la diversidad, la incertidumbre y el cambio permanente. La respuesta no parece encontrarse en modelos curriculares cerrados ni en soluciones universales aplicables a todos los contextos. Más bien, exige procesos continuos de revisión crítica capaces de dialogar con las transformaciones sociales sin perder de vista los principios de justicia, inclusión y reconocimiento de la pluralidad humana. Desde esa perspectiva, el currículo permanece abierto como un proyecto en permanente construcción, cuya relevancia radica precisamente en su capacidad para interpretar y responder a los desafíos de cada época.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2020). Promover la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de experiencias internacionales. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alarcón, R., y Rojas, M. (2025). Identidad cultural en estudiantes de educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(39), 3164-3178. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1110>
- Almeqdad, Q., Alodat, A., Alquraan, M., Mohaidat, M., y Al-Makhzoomy, A. (2023). La efectividad del diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática de la literatura y un metaanálisis. *Cogent Education*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge. <https://www.routledge.com/Official-Knowledge-Democratic-Education-in-a-Conservative-Age/Apple/p/book/9780415892179>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum (3rd ed.)*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Au, W. (2026). *Estudios críticos del currículo*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003590309>
- Bastero, J., Karaseur, F., Garofalo, S., y Gangui, A. (2022). La inserción de la Astronomía Cultural en la educación formal: fundamentos y propósitos. *Boletín de la Asociación Argentina de Astronomía*, 63, 331-332. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.01113>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9780203014035>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (Revised ed.)*. Rowman & Littlefield. <https://doi.org/https://doi.org/10.5771/9781461636205>

- Börjesson, M., y Lilliestam, A. (2024). Conocimientos sólidos y el currículo sueco de estudios sociales de 2022. *The Curriculum Journal*, 36(3), 400-416. <https://doi.org/10.1002/curj.302>
- Briceño, E. (2024). El Currículo Oculto en la educación superior: Repercusiones en la formación profesional. *Revista Varela*, 24(68), 83-90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11088169>
- Candela, B. (2024). El currículo de ciencias: un instrumento educativo de carácter político. *Pedagogía y Saberes*(60), 160-174. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-18865>
- CAST. (2024). *Directrices de diseño universal para el aprendizaje de CAST, versión 3.0*. Las directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): <https://udlguidelines.cast.org/>
- Centeno, A., y Grebe, M. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. *Investigación En Educación Médica*, 10(38), 89-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>
- Cruz, P. (2022). El enfoque crítico del currículo: una alternativa de transformación social. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), 236-253. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>
- Deng, Z., Chapman, A., y Gericke, N. (2025). Conocimientos sólidos, asignaturas escolares y currículo: una perspectiva internacional y comparativa. *Journal of Curriculum Studies*, 57(4), 365-381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2528744>
- Díaz, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>
- Díaz, C. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía Y Saberes*(57), 11-24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>

- Figuerola, I., y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad*, 20(1), 84-98.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- García, J. (2024). Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 17(2), 203-221.
<https://doi.org/10.7203/RASE.17.2.28916>
- Hikmat. (2023). El currículo oculto revisitado: una revisión bibliográfica sobre poder, ideología y reproducción social en la educación. *INFLUENCE: INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE REVIEW*, 6(3), 44-58.
<https://doi.org/10.54783/influencejournal.v6i3.281>
- Huaman, J., Cujá, S., y Palomino, J. (2023). Predominio del currículo oculto y su relación con la educación intercultural de los estudiantes de las etnias awajún wampis. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 5264–5275. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.980>
- Huerta, C., Rojas, R., y Cortés, O. (2023). El Currículo Oculto en la Educación Superior y sus Efectos Negativos: Un Estudio Analítico-Descriptivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9117-9129.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8481
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado de educación inicial*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>
- Montes, S., y Rosado, N. (2023). Prácticas escolares comunitarias: clave para la construcción de un currículo para la diversidad cultural en Colombia. *Revista Educação Em Questão*, 61(70), 1-24. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n70id34410>
- OECD. (2018). *El futuro de la educación y las competencias 2030/2040*.
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

- Padilla, D., Macías, M., Muevecela, S., Tipán, M., y Aldaz, A. (2024). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Aula: Estrategias para Abordar la Diversidad de Estilos de Aprendizaje. *Revista Científica y Académica*, 4(4), 827-848. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.707>
- Picón, G., y Frausto, M. (2022). Cultura de paz y transversalidad de una educación para la paz en el currículo universitario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4999-5022. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1874
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea Ediciones. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Maria-Garcia-Garduno/publication/268576935_Estudio_introductorio_a_la_teor%C3%ADa_del_curriculum_de_William_F_Pinar/links/5e29eea692851c3aadd50e86/Estudio-introductorio-a-la-teoria-del-curriculum-de-William-F-Pinar.pdf
- Pineda, P., y Celis, J. (2022). Rechazo y mutación de los discursos en las reformas curriculares: educación(es) para la paz en Colombia y Alemania. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 259-281. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1904006>
- Pitkänen, H. (2022). La política de la autoevaluación del alumnado: Un caso del discurso sobre la política de evaluación finlandesa. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 712-732. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2040596>
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y., y Ayala, L. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la EICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(3), 119-138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Rossouw, N., y Frick, L. (2023). Un marco conceptual para descubrir el currículo oculto en la educación superior privada. *Cogent Education*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>

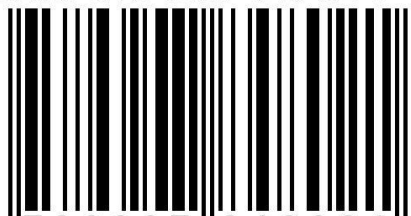
- Trujillo, J., Pérez, A., y Gómez, R. (2025). Desentrañar el currículum oculto, para una práctica pedagógica equitativa y justa. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1920>
- Tusa, F., Aguaded, I., y Tejedor, S. (2025). Valores y ética como política educativa: El encuadre mediático de la reforma curricular de Ecuador de 2024. *Education Sciences*, 15(10), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci15101328>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Valero, P. (2023). Una lectura cultural y política de la reforma del currículo de matemáticas escolares. En Y. Shimizu, y R. Vithal, *Mathematics Curriculum Reforms Around the World* (pp. 545-548). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_37
- Wahlström, N. (2018). Where is ‘the political’ in curriculum research? *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 711-723. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537375>

EL CURRÍCULO COMO CONSTRUCCIÓN POLÍTICA Y CULTURAL

Este libro aborda el currículo no como un documento técnico neutro, sino como una construcción social, política y cultural en permanente disputa. Más allá de ser un instrumento exclusivamente pedagógico, el currículo se presenta como un espacio donde convergen visiones de mundo, relaciones de poder, proyectos de sociedad y dinámicas de inclusión y exclusión. Desde una perspectiva crítica y contextualizada, la obra propone reflexionar sobre su evolución histórica, sus fundamentos epistemológicos y su papel en la configuración de los procesos educativos.

Dirigido a docentes, investigadores, estudiantes y profesionales de la educación, este texto ofrece herramientas teóricas y analíticas para comprender el currículo como un acto político y cultural con capacidad transformadora. Asimismo, invita a reimaginar las prácticas curriculares desde enfoques orientados a la justicia social, la diversidad cultural y la construcción de sociedades más democráticas, equitativas e inclusivas.

ISBN: 978-9907-848-02-1



9 789907 848021



CIDPROS
Centro de innovación y desarrollo profesional