

Aproximación al debate entre currículo técnico y currículo crítico: una revisión de literatura

Approaching the debate between technical curriculum and critical curriculum: a literature review

Aproximação ao debate entre currículo técnico e currículo crítico: uma revisão de literatura

DOI:10.18226/21784612.v30.e025016

Yecid Torres González¹

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda²

Vera Lucia Felicetti³

Resumen: El artículo presenta la exploración de estudios científicos cuya finalidad es develar los debates que en la literatura científica se plantea entre *currículo técnico* y *currículo crítico* con sus desafíos como línea que robustece y amplía la frontera del conocimiento. Para lo cual, se diseñó una investigación de tipo revisión de la literatura con enfoque cualitativo, en el que se han rastreado publicaciones de investigación divulgados en tres idiomas distintos en una ventana de búsqueda de siete años. Los resultados presentan avances relacionados al currículo, producto de lo cual se han logrado conformar cinco categorías que confluyen en un horizonte epistémico común. Se concluye que el *currículo* como categoría y método propicia diálogos reconstructivos que movilizan las prácticas pedagógicas en el contexto educativo.

Palabras clave: Educación; currículo técnico; currículo crítico.

Abstract: The article presents the exploration of scientific studies, whose purpose is to reveal how debates in the scientific literature are established between the technical curriculum, its archetype and critical curriculum with its challenges how line that strengthens and expands the frontier of knowledge. For this purpose, a literature review with a qualitative approach, in which they were re-tracked research publications released in three different languages, in a seven-year time window. The results presented show advances related to the curriculum and in them

¹ Candidato a Doctor en Educación por la Universidad de La Salle – Bogotá – Colombia. Orcid: 0009-0006-5921-6094. E-mail: ytorres40@unisalle.edu.co.

² Docente permanente en la Universidad Militar Nueva Granada y Universidad de La Salle – Bogotá – Colombia. Orcid: 0000-0002-7405-7988. E-mail: alriveras@unisalle.edu.co.

³ Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orcid: 0000-0001-6156-7121. E-mail: verafelicetti@gmail.com.

five categories emerge that converge in a common epistemic horizon. It is concluded that the curriculum as a category and method facilitates reconstructive dialogues that mobilize pedagogical practices in the educational context.

Keywords: Education; technical curriculum; critical curriculum.

Resumo: Este artigo explora estudos científicos que visam desvendar os debates levantados na literatura científica entre currículo técnico e currículo crítico, bem como seus desafios, como uma linha que fortalece e expande a fronteira do conhecimento. Para tanto, foi elaborada uma revisão qualitativa da literatura, rastreando publicações de pesquisa disseminadas em três idiomas diferentes ao longo de uma janela de busca de sete anos. Os resultados apresentam avanços relacionados ao currículo, resultando na formação de cinco categorias que convergem em um horizonte epistêmico comum. Conclui-se que o currículo, como categoria e método, fomenta diálogos reconstrutivos que mobilizam práticas pedagógicas no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação; currículo técnico; currículo crítico.

Introducción

Los debates entre currículo técnico y currículo crítico, aunque se nutren desde costados diferentes, llegan a confluir en el mismo fin, ya que en la escuela actual se avizora un predominio del interés técnico sobre el crítico. Esta reflexión hunde sus raíces conceptuales en la propuesta de Habermas (1968) sobre los intereses referidos al conocimiento. El autor supra citado distingue tres grandes grupos enrutados a tipos de interés. El primero se basa en el interés técnico, con características paradigmáticas correspondientes a leyes universales, las ciencias naturales y el conocimiento pretenden bajo el interés técnico predecir y controlar mediante la norma y la técnica, con el objeto de manipular y someter a la sociedad. La racionalidad, el segundo tipo, también puede estar dirigida hacia el interés práctico, en el que se destacan las ciencias sociales, la cual pretende estudiar la realidad social, con el propósito de analizarla para comprenderla y dar razón a los principales porqués mediante la interpretación de eventos y comportamientos. Igualmente, se identifica un tercer interés, el emancipatorio a cargo de las ciencias críticas, abriendo el cofre que conservaba el postulado hegemónico manifestando que las personas eran libres y felices, cuando en realidad ocurría lo opuesto.

Del mismo modo, para Habermas (1968) el fin del interés crítico consiste en estudiar a la sociedad de manera que supere la interpretación y saber cómo se comporta en ambiente natural de la interacción con el propósito de transformarla (identificando dominios, mecanismos de control y cómo se instalan en el colectivo, para tomar acciones que lo contrarresten y modificarlo). Pese a los esfuerzos que superan la identificación de los ejes de acción de los intereses, estos sucumben ante el capitalismo en la sociedad predominando el *interés técnico* orientado en el análisis de la naturaleza a fin de controlarla y manipularla; este interés se ha movido hacia la sociedad con teorías y racionalidades que buscan someter y regular a la humanidad equiparándola para analizarla como un objeto. En una sociedad capitalista las ciencias se han rendido al interés técnico, en el que se evidencia el caso del marketing, la publicidad, la prensa, entre otras, que coartan la libertad.

La tecnocracia curricular pretende un arquetipo de persona, distante de los valores y saberes que subyacen en las comunidades aplicando mecanismos de control a fin de mantener la soberanía. Acceder a la educación como un continuum (Sandoval & Hernández, 2018) se posiciona como un ejercicio unipersonal en prospectiva de nutrir el capital humano individual, desarticulado del capital común, y preponderancia a la producción mercaderista, ocultando la creación de productos que respondan a las necesidades de la comunidad situada. Ante lo cual se requiere asumir un posicionamiento ético-político, en últimas, se pretende lograr sinergias entre los intereses curriculares, dentro de las cuales se garantice que ambas partes se beneficien y aprendan en sincronía, de cara a la realidad y al avance científico.

En este sentido, se ha venido dudando de las formas de pensamiento único acerca del currículo. Y a partir de la premisa anterior, se propende por indagar acerca del ¿Cómo se desvelan los debates en la literatura científica entre el currículo técnico y currículo crítico en el campo educativo? Por tal razón, el propósito de la presente revisión es analizar estudios a fin de entender cómo está conformado el campo del conocimiento, cuál es su madurez epistemológica, y reconocer los patrones que mantienen anclado el sistema educativo en sinergia con el currículo. Los hallazgos son cruciales para crear

estrategias de reacción y adaptación más efectivas que incluyan las necesidades de la comunidad en el currículo escolar.

Apunte Teórico

El apunte teórico brinda al investigador una base conceptual desde la cual analizar, abordar e interpretar la realidad educativa. En esta investigación, se ha optado por una perspectiva teórica sustentada en cuatro ejes fundamentales: en primer lugar, los debates en torno a la educación y el capital humano; en segundo lugar, la ecología de saberes según los planteamientos de Santos; en tercer lugar, las metodologías participativas de acción comunitaria apoyadas en los aportes de Villasante y Montañez (2002), por último, el currículo entendido como una construcción cultural crítica, siguiendo las ideas de Grundy (1998).

En este sentido, el capital humano, el capital social y el capital económico forman una tríada en la que el capital económico predomina, utilizando el capital humano y la educación técnica como recursos acumulativos y extractivistas (Acevedo, 2018). Se cuestiona el paradigma de la educación como medio de ascenso social individual, proponiendo una formación técnica con un enfoque crítico y emancipador para el desarrollo comunitario (Bonal, 2009).

La educación es clave en el capital humano, aumentando la productividad y siendo un bien acumulativo proporcional al nivel de formación (Acevedo, 2018). Sin embargo, persisten desigualdades en el acceso educativo: los estudiantes de colegios privados tienen más probabilidades de ingresar a universidades públicas, reflejando las dificultades del sistema educativo estatal (Sandoval & Hernández, 2018). La evolución del concepto de capital humano ha pasado de ser una fuente de riqueza basada en la fuerza laboral a enfocarse en las habilidades individuales y el impacto de la educación en la innovación y el desarrollo económico (Acevedo, 2018).

El capital humano es un bien acumulativo que beneficia tanto al individuo como a la sociedad, integrando conocimientos, valores y habilidades que favorecen la movilidad laboral y la productividad (Acevedo, 2018; Villalobos & Pedroza, 2009). La educación juega un papel clave en la economía, pero el credencialismo ha debilitado su valor formativo esencial (Villalobos & Pedroza, 2009). A pesar de que la educación contribuye a reducir desigualdades sociales, el

liberalismo económico ha generado fisuras, limitando su acceso y profundizando brechas. La globalización ha intensificado estos efectos, restringiendo la justicia social y la lucha contra la pobreza (Acevedo, 2018). Diversos enfoques analizan su impacto, desde el crecimiento del PIB hasta la sostenibilidad y la inversión en capital humano (Sandoval & Hernández, 2018).

La educación, afectada por la estratificación y la instrumentalización del conocimiento, requiere una reestructuración que garantice igualdad de oportunidades y un modelo más equitativo (Aronson, 2007). El mercado laboral demanda formación avanzada, pero el mérito es limitado por la burocracia, afectando la movilidad social, especialmente en sectores históricamente excluidos (Aronson, 2007; Bonal, 2009; Sen, 1998). La mercantilización de la educación y la austeridad salarial han generado fuga de cerebros y precarización laboral (Bonal, 2009), mientras que la política educativa neoliberal amplía el acceso sin aumentar el gasto público, afectando la equidad en la valoración de credenciales y oportunidades para familias vulnerables (Bonal, 2009). Sandoval y Hernández (2018) advierten que reducir el capital humano a un concepto económico invisibiliza desigualdades sociales y limita la calidad educativa, lo que repercute en el desarrollo económico de los países. Por ello, la educación debe fortalecerse como un mecanismo de transformación social y no simplemente como un recurso de mercado.

El capital humano es clave en el desarrollo de las naciones, integrándose con la innovación y el conocimiento, aunque su valor se reduce con el avance tecnológico (Villalobos & Pedroza, 2009). La inversión en educación primaria ha sido priorizada por su alta rentabilidad, aunque recientemente el enfoque ha cambiado hacia la educación superior (Villalobos & Pedroza, 2009).

La educación no debe ser vista como mercancía, pero el capitalismo la reduce a una tarea voluntaria, limitando el acceso para familias vulnerables (Villalobos & Pedroza, 2009). Sen (1998) diferencia la acumulación de capital humano de la expansión de capacidades, destacando que la educación es fundamental para reducir desigualdades y fortalecer la libertad individual, más allá del crecimiento económico.

Del mismo modo, Santos y Meneses (2014) critican la epistemología de la reproducción, que ha impuesto una educación repetitiva y dominante al anular la reflexión situada. En respuesta, proponen la ecología de saberes, una alternativa que busca un diálogo horizontal entre conocimientos, permitiendo la validación de saberes ancestrales marginados por el colonialismo. Villasante y Montañez (2002) complementan esta visión al enfatizar la importancia de la participación comunitaria como un mecanismo de resistencia a estructuras hegemónicas. Para él, la comunidad debe involucrarse en procesos reflexivos y cooperativos que permitan la construcción de conocimiento crítico, evitando el extractivismo investigativo.

Desde el ámbito educativo, Grundy (1998) plantea que el currículo no es un concepto fijo, sino una construcción cultural que debe configurarse desde la praxis y la reflexión. Al igual que Villasante y Montañez (2002), resaltan la importancia de la interacción comunitaria, promoviendo el currículo negociado como un modelo participativo que favorezca la pedagogía crítica y la emancipación del estudiante. Según Brockveld y Felicetti (2025, p.56) “Es crucial adaptar el currículo para que responda a las diversas realidades educativas, respetando las particularidades culturales y regionales.” Santos y Meneses (2014) refuerzan esta postura al denunciar el “pensamiento abismal”, el cual perpetúa la exclusión de conocimientos ancestrales y valida solo los modelos occidentales de aprendizaje (p. 12). Villasante y Montañez (2002) responden a esta problemática proponiendo metodologías de implicación que permitan a la comunidad enfrentar los desafíos de un mundo globalizado sin perder su identidad.

Grundy (1998, p.12) señala que el currículo:

Se estructura en tres enfoques cognitivos: técnico, práctico y emancipador. El técnico se centra en la gestión del conocimiento, el práctico promueve la interacción significativa entre docentes y estudiantes, mientras que el emancipador apuesta por la autonomía y la transformación de la realidad social.

Este planteamiento se alinea con la propuesta de Santos y Meneses (2014), quienes insisten en la necesidad de justicia social y cognitiva para oponerse a los efectos del colonialismo epistemológico.

gico. Villasante y Montañez (2002) sostienen que el conocimiento debe construirse de manera colectiva y que el investigador debe mantenerse libre de sesgos, facilitando procesos de autoorganización y acción comunitaria.

Los autores supra citados convergen en la idea de que el aprendizaje debe ser un proceso participativo y contextualizado. Grundy (1998) enfatiza que la praxis educativa se configura mediante el diálogo y la negociación entre actores educativos y comunitarios. Santos y Meneses (2014) insisten en la integración de saberes ancestrales en el currículo para evitar la mercantilización del conocimiento, mientras que Villasante y Montañez (2002) refuerzan la necesidad de estrategias flexibles que permitan la adaptación de los modelos educativos a las dinámicas sociales en constante cambio.

Metodología

Al cuestionar el paradigma curricular homogéneo, se logró encontrar una literatura robusta desde la cual es posible avizorar alternativas a la parametrización. Fue así, como en la revisión se hallaron cinco categorías, en cuyo propósito se aplicaron los siguientes criterios de búsqueda: currículo crítico, currículo participativo, currículo democrático y currículo técnico. La indagación se limitó a las publicaciones de 2016 hasta 2022 en el mundo científico, aplicando consultas en bases de datos de acceso abierto como: Jstiore, Google Académico, Ebsco, Scielo y Redylac; en repositorios institucionales de facultades de educación en Colombia y Brasil: Universidad de La Salle - Bogotá, Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Universidad Distrital, Universidad del Magdalena y Universidad de Antioquia, y en bibliotecas físicas y digitales del orden nacional de Colombia. Producto de la búsqueda se recuperaron 66 documentos, de los cuales fue necesario realizar depuración, básicamente por dos descriptores: 1) diferían del objetivo propuesto (12 documentos) a este estudio; y 2) relación vaga con el campo a trabajar (cuatro documentos). De esta manera se obtuvo un corpus empírico de 50 documentos, categorizados en tipología textual y origen así: 44 artículos científicos, una tesis doctoral y cinco libros. En cuanto a su procedencia geográfica, 23 documentos de Colombia, cuatro de México, cinco de Chile, seis

de España, dos de Cuba, dos de Argentina, uno de Ecuador, dos de Brasil, uno de Honduras, dos de Costa Rica y dos de Venezuela.

En ese sentido y de acuerdo con el planteamiento del problema de la presente investigación enunciado arriba, ésta posee carácter cualitativo. Para el acceso a la ruta se considera pertinente la propuesta titulada: El Análisis Discursivo del Corpus (ADT) planteada por Moraes e Galiazzi (2006). Es una alternativa que permite profundizar en la comprensión del tema central a investigar, a través de un análisis riguroso y argumentado con base en un ciclo de tres niveles: 1) *Deconstrucción de los textos del corpus* o “desarmado de textos”; 2) *Establecimiento de relaciones entre los elementos unitarios*, o “categorización” y 3) *Comprensión emergente* o deconstrucción y la combinación de elementos unitarios del corpus (metatexto). Para lo cual se procedió a alimentar el instrumento con los documentos que hacen parte de cada categoría, hasta cubrir las cinco para analizarlas que luego se destruyen para dar sentido al corpus, como es posible observar en el Cuadro 1.

Cuadro 1.
Matriz para el Análisis Textual Discursivo (ADT)

| 1. Deconstrucción del corpus | 2. Establecimiento de relaciones | 3.Comprensión emergente |
|--|-----------------------------------|---|
| Categoría central | Subcategorías | Posicionamiento del investigador |
| Curriculum en básica | Tensiones | Construcción de significado desde el análisis |
| Curriculum en media técnica (y capital humano) | Contribuciones y vacíos | Relación con la crítica al currículo homogéneo |
| Metodología | Enunciados o unidades de análisis | Profundización teórica en torno a los hallazgos |

Fuente: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2006).

En el marco del presente estudio, se emplea el análisis textual discursivo (ADT) como herramienta metodológica para profundizar en la comprensión del currículo desde una perspectiva crítica. El cuadro 1, basado en la deconstrucción textual, la identificación de

tensiones y contribuciones sintetiza la organización del corpus, estableciendo relaciones clave que permiten la construcción del metatexto como alternativa a la parametrización en el diseño curricular.

A partir del análisis textual discursivo del Cuadro 1, se identificaron categorías clave que estructuran distintas categorías investigativas sobre el currículo desde enfoques innovadores, críticos y participativos. En este sentido emergieran cinco categorías: 1) Currículo y gestión en clave trans-inter-de-cultural, con 30% de los estudios; 2) Participación comunitaria en clave curricular con 26%; 3) Diseño curricular en clave de innovación con 12%; 4) Planeación pedagógica y didáctica en clave de currículo crítico con 14%; 5) La educación técnica en clave curricular con 18%. La distribución porcentual de los documentos revisados en cada categoría, evidencia la predominancia de ciertas temáticas y el tratamiento que les otorga la literatura académica en diversos contextos educativos. La organización del corpus en categorías permite visualizar tendencias curriculares y pedagógicas, fortaleciendo el debate sobre alternativas al currículo homogéneo y promoviendo un enfoque interdisciplinario y contextualizado.

A continuación, se desarrollan las discusiones conceptuales dentro de cada categoría.

Resultados

Curriculum y gestión en clave trans-inter-de-cultural - Esta línea en su corpus acoge 15 documentos (dos libros y 13 artículos científicos), particulares en el sentido de que superan el simple enfoque disciplinar, reconoce la importancia de apoyarse en otros saberes, los cuales dialogan con el fin de propiciar espacios y ambientes que logren fisurar prácticas homogéneas, como apuesta con el propósito de nutrir las experiencias y transformar prácticas con enfoque en la realidad de los estudiantes.

En esta categoría se destacan las propuestas de: González *et al.* (2019), Perilla (2018), Chuquelin y Zagaceta (2017), Rodríguez (2021), Rodríguez (2020), Rodrigo (2019), Pérez-Acosta y Men-

doza-Moreno (2020), Galindo-Domínguez (2019), Lucas y Delgado-Algarra (2021), Arévalo (2020), Rodelo *et al.* (2020), Pérez (2016), Salas (2016), Donato y San Martín (2018), Montañés y Ramos (2019), enfocados en un currículo que supere la mera disciplina. Por ejemplo, González, *et al.* (2019) presentan la propuesta de establecer puntos de encuentro para fortalecer la identidad de las comunidades, a lo que Rodríguez (2020 y 2021) propone ampliar otras maneras de interacción poniendo la matemática al mismo nivel para todos los grupos étnicos, ya que es posible desde el área aprender a fortalecer la cultura en la medida que se transversalice en el currículo.

Desde otra óptica, Perilla (2018), y Chuquelin y Zagaceta (2017) cuestionan la creación del currículo a cargo de especialistas, que desconocen la realidad amparados en la lógica homogeneizante con el propósito de establecer controles mediante saberes monumentalizados, proponiendo alternativas que se aborden de frente a la comunidad. Desde otra perspectiva, Pérez-Acosta y Mendoza-Moreno (2020) y Galindo-Domínguez (2019) proponen la erradicación de las distintas formas de analfabetismo (funcional, digital, cultural, matemático) en el ámbito escolar, así como el análisis de las resistencias hacia la integración de la tecnología como una alternativa clave para flexibilizar los contenidos curriculares. Paralelamente, enfatizan el desarrollo de estrategias que contribuyan a cuestionar y debilitar las estructuras de pensamiento único, fomentando la creatividad y autonomía. Este enfoque surge a partir de un hecho novedoso: por primera vez, el estudiante demuestra una mayor habilidad que el maestro en el manejo de estas herramientas tecnológicas, lo que permite una exploración más amplia y enriquecedora.

Por su parte, Lucas y Delgado-Algarra (2021), Arévalo (2020) y Rodelo *et al.* (2020) promueven el patrimonio cultural como una herramienta clave para fomentar la identidad individual y social, destacando la necesidad de que la educación ambiental regule la relación humano-entorno y se incorpore al currículo institucional. Este enfoque busca generar el impacto necesario, alentando a los estudiantes a investigar como ciudadanos activos. A su vez, se enfatiza el papel de las políticas públicas, que deben impulsarse

mediante reformas equitativas y sostenibles, capaces de articular la realidad situada.

En este contexto, Rodrigo (2019) y Pérez (2016) abogan por la incorporación de una perspectiva multinivel en las aulas, donde todos los estudiantes aprendan contenidos comunes, pero se respeten los diferentes ritmos de aprendizaje. Asimismo, resaltan la importancia de integrar la interdisciplinariedad, involucrando a diversos actores y áreas del conocimiento, con el propósito de generar sinergias que fortalezcan los procesos socioculturales.

Desde otra perspectiva, Salas (2016), Donato y San Martín (2018), y Montañés y Ramos (2019) sugieren que el currículo debe responder de manera efectiva a las necesidades de la comunidad, utilizando instrumentos como el lenguaje para impulsar mejoras significativas. Asimismo, destacan la importancia de incluir la lectura de imágenes y signos, entendidos como medios que, al mismo tiempo, ocultan y revelan la realidad en su singularidad. Estos elementos se proponen como ejes fundamentales para la construcción de la paz y el desarrollo del manejo de emociones, contribuyendo a cerrar las brechas existentes entre la planificación educativa y los logros alcanzados.

El interés en el currículo y su gestión desde una perspectiva trans, inter y multicultural (de-cultural), en convergencia disciplinar radica en transformar la estructura curricular para reconocer diversas formas de interacción con los saberes. Este enfoque busca reducir las resistencias frente a nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento y, a partir de experiencias homogéneas que generan rupturas en la relación humano-entorno, avanzar hacia la construcción de realidades más justas y democráticas.

Sin embargo, el análisis del corpus permite identificar alternativas adicionales, como el llamado a que la ciencia se enfoque en la realidad situada, incorporando los diversos estilos de aprendizaje. Esto incluye potenciar las habilidades tecnológicas para flexibilizar el currículo y desocultar la realidad en su singularidad, fomentando así la curiosidad y el pensamiento crítico.

Participación comunitaria en clave curricular: El corpus de esta categoría está conformado por 13 documentos (un libro y 12 artículos científicos) singulares, puesto que aluden al fomento de

la participación comunitaria desde la perspectiva sociocultural situada como alternativa de práctica a las barreras hegemónicas instaladas. En esta línea se enfatizan las propuestas de Acosta-Mesa (2016), Martín (2016), Montero (2021), Ferreyra (2018), Santamaría-Álzate y Giraldo-Vásquez (2020), Barrón y García (2021), Trujillo (2021), Acuña (2019), Tirado y Castillo (2017), Arana, Pérez y Jara (2017), Pérez (2019) y Echeverri y Quinchia (2016), frente al desafío y oportunidad de establecer acuerdos.

En ese sentido, Acosta-Mesa (2016), Martín (2016), Montero (2021), Ferreyra (2018) y Guerrero y Blanquicett (2018) plantean la necesidad de desmantelar el currículo magistrocéntrico para establecer uno participativo, que integre la realidad situada y fomente el diálogo entre los saberes. Argumentan que el currículo hegemónico ha generado rechazo hacia lo afrodescendiente y la diversidad, a pesar de que estas son reconocidas por la *Ley General de Educación*, destacando que la estandarización busca garantizar igualdad de contenidos ajustados mediante prácticas. Sin embargo, los rasgos curriculares actuales continúan asegurando un arquetipo rígido de persona debido a su enfoque homogéneo, que fragmenta los saberes. Frente a estas limitaciones, identifican alternativas como la articulación de contenidos en términos de aprendizajes y problemas holísticos, descentrando la atención de un único aspecto. En este marco, el currículo se valora como un eje transformador de las prácticas educativas y como una herramienta esencial para la capacitación docente, promoviendo un enfoque más inclusivo y dinámico.

Por su parte, Santamaría-Álzate y Giraldo-Vásquez (2020), Barrón y García (2021), y Trujillo (2021) plantean el modelo curricular híbrido, concebido como la integración de elementos extra-curriculares, informales, institucionales y digitales, entre otros. Este modelo busca generar tensiones en los saberes para llevarlos al diálogo, abriendo espacio a alternativas que permitan la construcción de una memoria colectiva. En este contexto, se evidencia que, en este primer cuarto del siglo XXI, la escuela aún requiere reflexiones epistemológicas y disciplinarias, con el objetivo de evitar la repetición de modelos teóricos que ignoran las realidades concretas. En este marco, un entorno favorable de prácticas pedagógicas y curri-

culares motiva a la comunidad educativa a reflexionar y desarrollar un enfoque epistemológico que atienda las necesidades reales.

En el mismo sentido, Acuña (2019), Tirado y Castillo (2017), y Arana, Pérez y Jara (2017) destacan la importancia de reconsiderar las disciplinas artísticas dentro de la educación, concebidas como un derecho y un medio para desarrollar las habilidades personales. Argumentan que estas disciplinas pueden contribuir significativamente a fortalecer la universalización educativa en la región, incorporando la equidad en la formación secundaria. Además, plantean la necesidad de que el currículo sea capaz de interpretar y acoger las necesidades de los jóvenes, elaborándose de manera que fomente un diálogo estrecho entre los estudiantes y la escuela. Este enfoque busca influir de manera profunda en la educación, teniendo en cuenta que la escuela, al ser un espacio obligatorio, debe garantizar que las prácticas y vivencias educativas dejen en los estudiantes señales duraderas. Dichas señales deberían contribuir a su desarrollo como constructores activos del tejido social, fortaleciendo tanto su identidad como su rol en la sociedad.

En sentido opuesto, Pérez (2019) y Echeverri y Quinchía (2016) sugieren abordar la educación y la formación desde un enfoque curricular, transversal y situado, fundamentado en la sabiduría popular como recurso esencial. Sin embargo, señalan que este enfoque enfrenta desafíos, como la dificultad de extrapolar asignaturas tradicionales, como los idiomas, a modelos pedagógicos que reflejen las demandas auténticas de la comunidad. Proponen, en cambio, adoptar una pedagogía dialógica como un enfoque constante que permita un diálogo genuino entre saberes. Además, resaltan que el magisteriocentrismo tiende a fragmentar las disciplinas, lo cual resulta en una desconexión con la realidad y la sabiduría popular.

Esta visión también subestima la complementariedad entre la educación expandida y la educación curricular, perpetuando prácticas homogéneas que no contribuyen a la universalización de la educación secundaria. En este sentido, sostienen que un currículo flexible y articulado debería responder de manera efectiva a las necesidades reales de los estudiantes, promoviendo una transformación educativa más inclusiva y significativa.

Diseño curricular en clave de innovación - Esta categoría está conformada por un corpus de seis documentos (un libro y cinco artículos) centrados en el diseño curricular desde una perspectiva de innovación. Sin embargo, se identifican barreras relacionadas con la democracia, las prácticas, los saberes, los aprendizajes flexibles y la pedagogía crítica como herramienta articuladora de transformaciones. En este contexto, destacan las propuestas de Sala et al. (2021), García et al. (2020), Williamson et al. (2017), Bertrán (2019), Zarzuela y García (2021), y Tobón y Cuesta (2020).

A lo que, Sala et al. (2021), García et al. (2020) y Williamson et al. (2017) proponen abordar las contradicciones curriculares mediante estrategias que confluyan en políticas públicas que reconozcan la pluridiversidad y fortalezcan la ciudadanía democrática. Estas estrategias buscan incluir la participación activa de maestros, estudiantes y la comunidad en la construcción de prácticas educativas, ético-sociales y culturales, promoviendo un sentido de pertenencia. Este enfoque también insta a asumir posturas frente al extractivismo desmedido, que genera migraciones y el abandono escolar.

Por su parte, Bertrán (2019) y Zarzuela y García (2021) plantean la necesidad de desmontar las barreras que dificultan las diversas formas de interacción con los saberes. Desde el trabajo cooperativo y colaborativo entre instituciones y sociedad, proponen la acogida de la diversidad en escenarios donde la ciudadanía sea el eje central del currículo. De este modo, resaltan que la incongruencia curricular limita la democracia como principio de interacción plural, lo que exige transformar las prácticas orientadas a la calidad y resistencia frente al aparato ideológico.

El corpus analizado, compuesto por seis documentos se aborda el diseño curricular desde una perspectiva innovadora, identificando barreras estructurales relacionadas con la democracia, las prácticas educativas, los saberes y el aprendizaje flexible. Dentro de las propuestas destacan la necesidad de estrategias curriculares vinculadas a políticas públicas que reconozcan la pluridiversidad y fortalezcan la ciudadanía democrática, enfatizando la participación activa de la comunidad educativa y su papel en la construcción de prácticas ético-sociales. También abogan por la eliminación de las barreras que dificultan la interacción con los saberes, promovien-

do la cooperación entre instituciones y sociedad para hacer de la ciudadanía el eje central del currículo. Se resalta que la falta de coherencia curricular obstaculiza la democracia como espacio plural, lo que demanda transformaciones en las prácticas educativas y su resistencia frente a estructuras ideológicas que limitan la innovación pedagógica.

Planeación pedagógica y didáctica en clave de currículo crítico -
La cuarta categoría se compone de un corpus conformado por siete documentos: una tesis doctoral, un libro y cinco artículos, enfocados en la planeación pedagógica y didáctica como herramienta clave para construir un currículo que dialogue con la realidad. Entre las propuestas destacadas se encuentran las de Cortés-Ramírez y González-Ocampo (2017), Silva y Silva (2021), Arias y Merino (2016), Torres y Gamboa (2021), López (2017) y la UNESCO (2016), todas ellas dirigidas al fortalecimiento del campo educativo.

En ese sentido, Cortés-Ramírez y González-Ocampo (2017) subrayan la necesidad de articular disciplinas comunes en el currículo a través de un modelo pedagógico crítico y transversal. Por su parte, Silva y Silva (2021) abogan por prácticas alternativas al formato remoto neoliberal, como un acto de resistencia frente a las barreras contra la democracia y el pensamiento crítico.

Asimismo, Arias y Merino (2016), Torres y Gamboa (2021) y la UNESCO (2016) destacan la importancia de integrar las particularidades de la era digital y del consumo en el diseño curricular. Proponen abordar elementos desbordantes, como los aprendizajes invisibles sostenidos por el conectivismo, desde una perspectiva crítica y colaborativa, con el objetivo de mejorarlo situadamente y apropiarlos. Este enfoque requiere un trabajo político-educativo que contemple modos de mediación entre lo planeado y lo logrado, promoviendo la innovación en las experiencias educativas y garantizando oportunidades significativas y democráticas.

Cardoso y Felicetti (2016) demostraron en un estudio con egresados que, en el contexto de la educación técnica, persisten prácticas pedagógicas centradas en métodos de evaluación poco dialógicos y con enfoques instrucionales con escasa integración entre la teoría y la práctica. Los egresados señalan la ausencia de retroalimentación en las evaluaciones y la falta de metodologías que

favorezcan la aplicabilidad del contenido al contexto profesional, lo que refuerza la necesidad de repensar el currículo técnico desde una perspectiva crítica, contextualizada y formativa.

Finalmente, esta línea resalta la urgencia de un modelo pedagógico emancipador que integre transversalidad entre la vida y la educación para el consumo, como alternativa al modelo tradicional (*Homeschooling*). Este modelo enfatiza la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto, superando la planeación como un mero producto para nutrir el contexto situado y responder a las realidades concretas. En este sentido, la articulación entre las dimensiones pedagógicas y políticas permite consolidar un enfoque curricular que no solo responda a las demandas educativas, sino que también genere espacios de interacción democrática y transformación social. La reivindicación de un modelo emancipador, orientado al vínculo entre educación y consumo, refuerza la necesidad de superar la planificación rígida en favor de estrategias flexibles y contextualizadas, integrando el aprendizaje como un proceso continuo y multidimensional.

La educación técnica en clave curricular - La última categoría está conformada por un corpus de nueve artículos científicos asociados a la educación técnica y el diseño curricular. En este marco, se plantea que la educación debe proyectarse como un continuum a lo largo de toda la vida, no solo como una herramienta para la habilitación laboral, sino también como un medio para que las personas desarrollen todas sus potencialidades en un proceso ascendente que las cualifique y emancipe. Esta perspectiva se nutre de las contribuciones de Lemos (2020), Alvarado y Mora (2020), Sevilla y Sepúlveda (2019), Alarcón-Leiva y Gotelli-Alvial (2021), Cid et al. (2016), Aguilar y Mena (2021), Buquet y Moreno (2021), Celis y Cuenca (2016), y Bagnara y Boscatto (2022).

Desde este nivel de formación, Lemos (2020), Alvarado y Mora (2020), y Sevilla y Sepúlveda (2019) destacan las tensiones inherentes a la educación técnica, cuestionando su currículo diferenciado y su breve período de formación, así como la inserción prematura de los estudiantes en el mercado laboral. Bajo este enfoque, se argumenta que estas características contribuyen a perpetuar desigualdades, ya que la oferta técnica y académica puede ser percibida tanto como sancionatoria, limitando opciones, como genera-

dora de oportunidades o herramienta para mantener el orden social establecido.

Desde otra perspectiva, Alarcón-Leiva y Gotelli-Alvial (2021), Cid et al. (2016), Buquet y Moreno (2021), y Bagnara y Boscatto (2022) abogan por revisar las políticas públicas relacionadas con la educación técnica. Plantean que las trayectorias formativas deben integrarse como un componente curricular que combine ciencia, tecnología y cultura, vistas como dimensiones inseparables de la formación humana. Además, subrayan la necesidad de un desarrollo curricular equitativo que contemple el género y las comunidades emergentes, rompiendo con estereotipos y prácticas homogéneas. También enfatizan la importancia de la motivación y formación docente para fortalecer los intereses profesionales como una alternativa de mejora en la educación técnica, promoviendo la ciudadanía en una sociedad democrática.

Finalmente, Aguilar y Mena (2021) y Celis y Cuenca (2016) proponen la incorporación obligatoria de la educación media técnica, junto con la clarificación de su naturaleza, contenido y alcances dentro de las políticas públicas, particularmente en el marco de la *Ley 115*. Argumentan que este enfoque debe ser diseñado de manera contextuada, adaptándose al corto período de formación técnica y académica. Además, destacan la importancia de una planificación didáctica y pedagógica organizada que cierre las brechas entre lo planeado y los logros alcanzados, desarrollando habilidades prácticas y hábitos que permitan a los estudiantes apropiar aprendizajes que tienen sentido para ellos.

Esta necesidad de alinear la formación técnica con las realidades del mercado laboral también fue destacada por Cardoso y Felicetti (2016) que identificaron una desconexión entre las prácticas docentes y las demandas profesionales, destacando la urgente necesidad de metodologías que integren la teoría y la práctica de forma coherente como bien lo postulan:

[...] las prácticas pedagógicas de los docentes en la formación de los estudiantes del Curso Técnico en Informática de la institución en cuestión podrían brindar más oportunidades de aprendizaje a través de experiencias prácticas, ya que el curso técnico, en esencia, debe preparar para el conocimiento práctico y debe ser un espacio donde se aprende haciendo. (Cardoso & Felicetti, 2016, p. 117).

En resumen, esta categoría de análisis evidencia dudas respecto al corto período de formación y la falta de obligatoriedad de la educación media técnica. Asimismo, demanda un currículo diferenciado que incluya a mujeres en áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) por su sigla en inglés, como un acto de resistencia frente a la perpetuación de estereotipos. También se subraya la importancia de la formación docente para renovar prácticas, superar la homogenización y garantizar la apropiación de aprendizajes prácticos.

Conclusiones

El presente documento pone de manifiesto los avances del conocimiento relacionados con los enfoques curriculares homogéneo y crítico, a partir de investigaciones realizadas en Iberoamérica. En estas investigaciones se emplearon principalmente métodos cualitativos, tales como estudios de caso y casos múltiples, análisis focal, etnografía, análisis biográfico, métodos rizomáticos, exploratorios descriptivos, análisis de contenido y documentación. Adicionalmente, se utilizaron metodologías mixtas, incluyendo el paradigma de la complejidad, Delphi, teoría fundamentada y métodos experimentales. A través de estas aproximaciones, se visibilizan tensiones fundamentales entre teoría y práctica, educación y sociedad, y entre la educación media y la técnica, situando al currículo como una herramienta esencial en la profesionalización docente, siempre que este se construya de forma inclusiva y vinculante.

Las categorías resaltan la necesidad de reestructurar el currículo desde una perspectiva multicultural e interdisciplinaria que logre trascender las prácticas homogéneas. Esto supone cerrar brechas entre el ser humano y su entorno, promoviendo realidades más inclusivas y democráticas. Asimismo, se argumenta que un currículo flexible es clave para reducir resistencias ante nuevas formas de interacción con el conocimiento, además de fomentar la curiosidad del estudiante a través del reconocimiento de las realidades situadas y de estilos y ritmos de aprendizaje diversos.

El magistrocentrismo es criticado por su fragmentación de disciplinas, la exclusión de la sabiduría popular y la educación expandida, lo que deriva en incongruencias curriculares que limitan la democratización de la educación y su capacidad de atender

las necesidades de los estudiantes. De igual manera, los hallazgos subrayan la urgencia de un modelo pedagógico emancipador que integre la transversalidad entre la educación y la vida. Este modelo debe superar los enfoques tradicionales que perpetúan arquetipos rígidos de persona y sociedad, priorizando prácticas centradas en la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto bajo un marco ético, político y social.

En cuanto a la educación media técnica, se cuestionan su breve periodo de formación y su carácter no obligatorio. Se sugiere un currículo diferenciado que desafíe los estereotipos de género y favorezca la inclusión de mujeres en áreas STEM. Además, se enfatiza la importancia de la actualización docente, orientada a superar la homogenización y a adoptar estrategias que permitan aprendizajes prácticos y contextualizados. Este enfoque busca enriquecer el contexto y responder a los desafíos sociales contemporáneos mediante una praxis crítica que genere sinergias entre maestros, estudiantes y comunidades, transformando estructuras y patrones que limitan libertades individuales y colectivas.

Un hallazgo relevante consiste en identificar que, en general, los docentes a cargo de especialidades técnicas no forman parte de la planta docente. Asimismo, no existen mecanismos de seguimiento adecuados para evaluar si los estudiantes egresados de la educación técnica continúan en ciclos propedéuticos o ingresan al mercado laboral, lo que representa un desafío en términos de planificación y resultados educativos.

Referencias

- ACEVEDO, M. A. F. (2018). La teoría del capital humano, revalorización de la educación: análisis, evolución y críticas de sus postulados. *Revista Reflexiones y Saberes*, 5(8), 58–72.
- ACOSTA-MESA, D. J. (2016). Currículo desde una perspectiva cultural de la comunidad Zenú en el área de ciencias naturales. *Revista Científica*, 27, 318–327. <https://doi.org/10.14483/udis-trital.jour.RC.2016.27.a2>
- ACUÑA, J. (2019). El currículo flexible en la educación artística bogotana: ¿una experiencia de equidad o inequidad? *Papel Político*, 24(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-1.cfea>

- AGUILAR, Y., & MENA, J. (2021). La clase de enseñanza práctica en el contexto laboral en la Educación Técnica y Profesional.
- ALARCÓN-LEIVA, J., & GOTELLI-ALVIAL, C. (2021). Apuntes sobre política de educación técnica superior en Chile. *Avances y desafíos 2010–2020. Revista Exitus*, 11, 1–25.
- ALVARADO, G., & MORA, R. (2020). Educación Técnica secundaria pública en Costa Rica: 1950–2014. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1–35. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41668>
- ARANA, W., PÉREZ, G., & JARA, M. (2017). El diseño curricular. Un estado de arte. *Pensamiento Americano*.
- ARÉVALO, L. E. (2020). Propuesta curricular interdisciplinaria en investigación y educación ambiental dirigida a un grupo de estudiantes de básica secundaria. *Revista Papeles*, 12(23), 112–124.
- ARIAS, P., & MERINO, M. (2016). Integración de las nuevas tecnologías al contexto educativo: una visión desde el diseño curricular.
- ARONSON, P. P. (2017). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(16), 9–26.
- BAGNARA, I. C., & BOSCATTO, J. D. (2022). A Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais: Da negação às possibilidades. *Educação em Revista*, 38(e26736). <https://doi.org/10.1590/0102-469826736>
- BARRÓN, T. C., & GARCÍA, T. D. (2021). Lo didáctico como expresión de lo curricular: Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Educación*, 30(59), 26–45. <https://doi.org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.18800/educacion.202102.002>
- BERTRÁN, J. B. (2019). Aprendizaje y participación de todos los alumnos. En *Cómo aprenden los seres humanos: Una aproximación psicopedagógica* (2^a ed., pp. 275–308). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4jt.13>
- BONAL, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿Quién se beneficia? *Educação & Sociedade*, 30(108), 653–671. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300002>
- BROCKVELD, M. de L.; FELICETTI, V. L. Etnomatemática e saberes locais: entre cultura, linguagem e formação docente no ensino da matemática. *Revista Educação Cultura e Sociedade*. vol.

- 15, n. 3, p. 51-64,34^a Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>
- BUQUET, A., & MORENO, H. (2021). Género, ingeniería y educación técnica profesional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(113). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5170>
- CARDOSO, P. C., & FELICETTI, V. L. (2016). Práticas docentes sob o olhar de egressos. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 104–126. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1665>
- CELIS, J., & CUENCA, A. (2016). Caracterización de la educación media en Colombia. En *La educación media en Colombia: Una mirada al contexto internacional*.
- CHUQUILIN, C. J., & ZAGACETA, S. M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109–134. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100109
- CID, J., CUADRA, L., CUEVAS, S., & VILLALOBOS, A. (2016). Articulación educación y trabajo: Un estudio desde la mirada de los docentes de la educación técnica regional chilena y sus necesidades de perfeccionamiento pedagógico.
- CORTÉS-RAMÍREZ, A. E., & GONZÁLEZ-OCAMPO, L. H. (2017). Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. *Educación y Educadores*, 20(3), 382–399. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.3>
- DONATO, D., & SAN MARTÍN, A. (2018). *Comprender los medios, transformar la ciudad: Un proyecto participativo de formación del profesorado*.
- ECHEVERRI, P., & QUINCHIA, M. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 131–148. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.8700>
- FERREYRA, H. A. (2018). Escuela secundaria: currículo, saberes y prácticas en contexto. *Sophia*, 14(1), 1–10.
- GALINDO-DOMÍNGUEZ, H. (2019). Los videojuegos en el desarrollo multidisciplinar del currículo de Educación Primaria: El caso Minecraft. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 55, 57–73. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.04>

- GARCÍA, M., RENDÓN-MESA, P., & VILLA-OCHOA, J. (2020). La participación de profesores en la resignificación del currículo de matemáticas: Un desafío sociopolítico de la educación matemática crítica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 36–49. <https://doi.org/10.22267/relatem.20134.75>
- GONZÁLEZ, L. A. M., et al. (2020). Dinámicas escolares asociadas a la construcción de un currículo intercultural para la paz y la justicia territorial en el Caribe colombiano (2018–2019). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 113–133. <https://doi.org/10.19053/01227238.10898>
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- GUERRERO, K., & BLANQUICETT, A. (2018). *Hacia la construcción de un currículo integrador: Una mirada desde las prácticas pedagógicas de aula*.
- HABERMAS, J. (1968). Arbeit und Interaktion: Bemerkungen zu Hegels Jenenser Philosophie des Geistes. In H. Braun & M. Riedel (Orgs.), *Natur und Geschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LEMOS, S. (2020). :La educación técnica sirve? Una mirada a las trayectorias educativas de ex-estudiantes de educación técnico profesional en Argentina desde una perspectiva de clases sociales (2009–2017).
- LÓPEZ, Z. C. R. (2017). *Innovación didáctica para la apropiación de la ciencia y la tecnología en estudiantes de educación básica y media*. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/14
- LUCAS, P. L., & DELGADO-ALGARRA, E. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 65–82. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87585>
- MARTÍN, N. J. I. (2016). Currículo oficial y textos escolares: El lugar de lo negro en la historia de Colombia. En *Entre ausencias y presencias ausentes: Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991–2013* (pp. 55–82). Pontificia Universidad Javeriana.
- MONTAÑÉS, S. M., & RAMOS, E. A. (2019). La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 437–470. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.06>

- MONTERO, A. A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica: Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23–36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>
- MORAES, R., & GALIAZZI, M. C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117–128.
- PÉREZ-ACOSTA, G. X., & MENDOZA-MORENO, M. A. (2020). Robótica educativa: Propuesta curricular para Colombia. *Educación y Educadores*, 23(4), 577–595. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.2g>
- PÉREZ, H. M. A. (2019). El son de negro: Un diseño de integración curricular para Santa Lucía Atlántico y la subregión canal del Dique en el Caribe colombiano. *Revista Palobra*, 19(2), 289–307. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2549>
- PÉREZ, M. (2016). Currículo transversal en la contemporaneidad. *Escenarios*, 14(1), 85–101. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881>
- PERILLA, J. (2018). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Universidad Sergio Arboleda & Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- RODELO, K. M., TORES, G. A., JAY, W. J., & FLÓREZ, Y. G. (2020). Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento / Curricular transversality on knowledge management. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 11), 124–137. <https://producioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34506>
- RODRIGO, M. (2019). *El diseño de un currículo multinivel a partir de la autopercepción del alumnado de magisterio: Una mirada empoderadora*. Universidad Autónoma de Madrid.
- RODRÍGUEZ, M. E. (2020). El currículo en espacios transmodernos: Lo implícito, significativo y emergente de la educación patrimonial transcompleja. *Revista Espaço do Currículo*, 13(1), 17–31. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50434>
- RODRÍGUEZ, M. E. (2021). El currículo decolonial en la educación matemática decolonial transcompleja: Deconstruido de la violencia epistémica curricular excluyente. *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1–15. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.52718>

SALAS, R. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? La Habana, Cuba.

SALA, S., PAGÈS, J. Y., & SANTISTEBAN, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, (20), 158–178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>

SANDOVAL, V. J., & HERNÁNDEZ, C. G. (2018). Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 137–160. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.7>

SANTAMARÍA-ÁLZATE, P., & GIRALDO-VÁSQUEZ, M. I. (2020). La ciudad como currículo y dispositivo formador: Propuesta de enseñanza del patrimonio cultural. *Bitácora Urbano Territorial*, 30(3), 71–82. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n3.79987>

SANTOS, B. S., & MENESES, M. P. (2014). *Epistemologías del sur: Perspectivas*. Akal.

SEN, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67–72.

SEVILLA, M., & SEPÚLVEDA, L. (2019). Segmentación entre educación técnica y académica en escuelas secundarias integradas. *Perfiles Educativos*, 41(166), 75–89.

SILVA, F. T., & SILVA, A. P. (2021). Educación, currículo y teoría crítica en tiempos de pandemia: Lo que piensan los maestros y la comunidad escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(Esp. 3), 1604–1628. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15300>

TIRADO, C. B., & CASTILLO, L. R. D. (2017). El currículum de educación secundaria en Costa Rica: Logros y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 89–108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873006>

TOBÓN, I. C., & CUESTA, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166–182. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>

TORRES, J. W. H., & GAMBOA, M. C. M. (2021). La planeación pedagógico-didáctica implementada en el área de inglés en las comunas 1 y 2 de Bucaramanga, que atiende estudiantes

- en condición de vulnerabilidad en los niveles de básica y media: Retos y oportunidades. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 14(1), 13–43. <https://doi.org/10.15332/25005421.6413>
- TRUJILLO, M. (2021). Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de la gestión curricular. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 247–267. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.247-267>
- UNESCO. (2016). *Innovación educativa serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Lima, Perú.
- VILLALOBOS, M. G., & PEDROZA, F. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, 10(20), 273–306.
- VILLASANTE, T. R., & MONTAÑEZ, M. (2002). *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía 1*. El Viejo Topo.
- WILLIAMSON, G., et al. (2017). *Educación rural: Proyecto educativo institucional desde un enfoque participativo*. Universidad de La Frontera.
- ZARZUELA, A., & GARCÍA, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Holos*, 37(2), 1–20.